

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

(研究成果報告書)

平成 24 年 (2012 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)

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
(研究成果報告書)

もくじ

まえがき	・・・・・・・・・・・・・・・・	深堀 聰子	i
序 章	学習成果アセスメントの導入がもたらす 緊張関係の所在	深堀 聰子	1
第1章	ドイツにおける大学の質保証システムと 学習成果アセスメント —「資格枠組み」を中心に—	木戸 裕	17
第2章	フランスにおける学士課程改革と 学習成果アセスメント	夏目 達也	36
第3章	アイルランドにおける学習成果のインパクト ・・・・・・・・	鈴木 俊之	54
第4章	英国の大学の質保証システムと 学習成果アセスメント	大森 不二雄	72
第5章	アメリカにおける学習成果重視政策議論の インパクト	森 利枝	106
第6章	台湾の大学評価における学習成果導入の インパクト	楠山 研	118
第7章	韓国における高等教育の質保証システムと 学習成果アセスメントのインパクト	石川 裕之	131
第8章	大学の質保証システムと日本の位置 ・・・・・・・・	塚原 修一	157
第9章	中国における高等教育の質保証と 学習成果アセスメント	南部 広孝	165
第10章	メキシコにおける高等教育の質保証と 学習成果アセスメント —導入経緯と社会的意義—	牛田 千鶴	183
終 章	学習成果にもとづく大学教育の質保証	深堀 聰子	194

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したプロジェクト研究「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。

§ § §

大学のマス化に伴う学生の多様化、学生の進路先の多様化、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。また、大学のグローバル化に伴って、学生や教員の国境を越えた交流・移動が実質的に進展している国々では、大学教育の構造の共通化と大学の質保証システムに関する情報交換と調整が進んでいる。学生の移動等が進展していない国々でも、国際的通用性を備えた、質の高い教育を提供する必要性に対する認識が高まってきている。

こうした状況の変化のなかで、従来の大学の質保証システムは十分に機能することが難しくなっており、学生が大学教育をとおして具体的にどのような知識や技能を習得したか（学習成果）を、大学の出口段階で明らかにしようとする学習成果アセスメントが、従来の質保証システムを補完するアプローチとして、注目されているのである。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、学習成果アセスメントの先駆的な取り組みが手掛けられている。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、経済協力開発機構による高等教育における学習成果調査（OECD-AHELO）フィージビリティ・スタディとして進行している。

しかしながら、多様な歴史と伝統にもとづいて、多様な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うえで、学習成果アセスメントの導入が、大学や大学の

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かを国際比較のアプローチを用いて明らかにすることが、本研究の目的である。

本研究は、平成 23 年 1 月に中間評価を受け、第三者専門家としての江原武一先生（立命館大学）、羽田貴史先生（東北大学）、小方直幸先生（東京大学）、福留東人先生（広島大学）をはじめとする多数の方々より、研究の発展のための貴重な助言をいただいたことに、心よりお礼申し上げたい。

§ § §

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くださったメンバーの方々に、感謝申し上げます。

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

石川 裕之 畿央大学教育学部現代教育学科・助教
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
大森 不二雄 首都大学東京大学教育センター・教授
木戸 裕 前国立国会図書館調査及び立法考査局・専門調査員
楠山 研 長崎大学大学院教育学研究科・准教授
澤野 由紀子 聖心女子大学文学部教育学科・教授
鈴木 俊之 青山学院女子短期大学子ども学科・准教授
夏目 達也 名古屋大学高等教育研究センター・教授
南部 広孝 京都大学大学院教育学研究科・准教授
森 利枝 大学評価・学位授与機構・准教授

アドバイザー

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

研究経費

	直接経費
平成 21 年度	3,520,000
平成 22 年度	2,922,000
平成 23 年度	3,231,000

活動の概要

日時（場所）	活動内容（議題）
平成 21 年度	
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 年度	
4 月 17 日 （国立教育政策研究所）	第 1 回会合 （平成 21 年度研究成果報告・平成 22 年度活動計画）
5 月 29 日 （関西国際大学）	日本高等教育学会第 13 回大会・口頭発表 「大学の質保証システムの類型 - 学習成果アセスメントの位置づけにむけて」（深堀・南部・石川・森）
1 月 6 日 （国立教育政策研究所）	第 2 回会合（1） （平成 22 年度研究成果報告）
1 月 6 日 （国立教育政策研究所）	国立教育政策研究所プロジェクト研究 平成 22 年度中間評価報告会（深堀・南部・石川・森）
1 月 15 日 （国立教育政策研究所）	第 2 回会合（2） （平成 22 年度研究成果報告）
平成 23 年度	
4 月 25 日 （国立教育政策研究所）	高等教育政策セミナー （Professor Richard James）
7 月 10 日（京都大学）	第 1 回会合（研究成果の中間報告）
12 月 23 日 （国立教育政策研究所）	第 2 回会合 （平成 23 年度研究成果報告書）
平成 24 年 3 月	

研究代表者 深堀 聰子

序章 学習成果アセスメントの導入がもたらす 緊張関係の所在

深堀 聡子

(国立教育政策研究所)

本研究の目的は、大学の質保証システムにおける新たな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の導入を検討したり、実際に導入したりすることによって、大学や大学の質保証システムにどのような変化がもたらされるかを明らかにすることである。この序章では、はじめに概念の整理を行ったうえで（第1節）、各国で学習成果重視の大学改革が進行している背景を理解するために、大学をとりまく今日的環境について、大学のマス化、私費負担の増大、グローバル化の観点から整理する（第2節）。さらに、大学の質保証システムの全体像を日本の事例にもとづいて概観し、本研究で注目する学習成果アセスメントを質保証システムのなかに位置づける（第3節）。

1. はじめに

1.1 研究の目的

大学教育の重要性が強調され、大学進学人口が拡大するなかで、大学教育の質が厳しく問われるようになってきており、それに伴って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きている。大学の質保証は、伝統的に各国において、政府による規制（設置認可等）、専門団体・学協会による同僚規制（適格認定等による外部質保証）、大学・教員による自己規制（自己点検・評価等による内部質保証）、市場による規制（情報公開等）といった多様なエージェント（政府、専門団体・学協会、大学・教員、市場）、対象（大学・学部（プログラム）、学生）、タイミング（事前規制・事後確認）による、相互補完的なアプローチで実施されてきた。各国の質保証システムは、これら複数のアプローチが多様に構造化されたものであり、それゆえ質保証システムに作用する同一要因が、それぞれの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（羽田、2004年、12頁）。

そのなかで、大学の質保証の新たなアプローチとして、学生が大学教育をとおしてどのような知識・技能・態度を習得したのかを測定することをめざす、学習成果アセスメント（learning outcomes assessment）が注目されてきている。この動向は、米国・豪州・ブラジル・メキシコをはじめとする一部の国ですでに具体的に進行しており（Nusche＝深堀、2008年、17～18頁）、経済協力開発機構による高等教育における学習成果調査（Organization for Economic Cooperation and Development - Assessment of Higher Education Learning Outcomes, OECD-AHELO）の取り組みが象徴するように、世界的な関心事となってきている。こうした動向は、大学や大学の質保証システムのあり方に、い

かなる変容を迫るのだろうか。政府・専門団体・大学等が、学習成果アセスメントの導入にむけて議論を展開したり、体制を整えたり、実際に導入したりすることによって、大学における教学体制や管理運営のあり方、大学の質保証システムの構成や重点にどのような変化がもたらされるかを、各国の事例に即して明らかにすることが、本研究の目的である。

1.2 概念整理

1.2.1 客観的情報を提供するためのアセスメント

はじめに、本研究のキーワードとなる「アセスメント」および「学習成果」の概念について、共通理解をはかりたい。

まず、「アセスメント」は、エバリュエーション (evaluation)、アクレディテーション (accreditation)、オーディット (audit) などとともに、「評価」と訳されることがあるが、これらの概念には重大な違いがある。大学評価では、大学教育の目的の適合性 (fitness of purpose) や目的への適合性 (fitness for purpose) が、一連の客観的情報にもとづいて総合的に評価される。目的の適合性では、大学教育の目的が適切かどうか問われ、大学をとりまく今日的環境に鑑みて、学術の本質および職業社会への移行の観点から、大学に期待される役割を反映しているかどうか重視される。目的への適合性では、明記されている大学教育の目的の達成にむけて、学術的な戦略が適切かどうか問われる。それは、目的の適合性自体が十分な妥当性をもつときにはじめて、大学教育の質を保証するうえで重要な意味をもつことになる (ゴンサレス・ワーヘナール=深堀・竹中、2012年、149～150頁)。

こうした大学評価において、大学教育がいかなる目的に対していかに適合的であることが望ましいかという判断には、一定の価値規範が伴う。したがって、エバリュエーションとしての「評価」では価値判断が導入されるのに対して、そうした価値判断の資料となる客観的情報を提供するためのアセスメントでは、可能な限り価値中立的であることがめざされる。もちろん、情報を指標化する過程で、必然的に情報の取捨選択、重みづけ、関係性の定義 (情報の構造化) などが行われるため、アセスメントも厳密に価値中立的でありえない。しかしながらアセスメントは、価値判断にもとづく評価とは本質的に異なっている。

アクレディテーションとオーディットは、大学評価の種類である。アクレディテーション (適格認定) では、公認された基準にもとづいて、目的の適合性や目的への適合性の観点から、大学としての適格性が認定される。それに対してオーディット (視察) では、大学自身が宣言する目的自体は問われず、目的への適合性が評価される。いずれの場合も、アセスメントから得られた客観的情報にもとづいて、総合的な評価が行われている (杉本、2009年、265～267頁)。

アセスメントの方法・形態は、多様である。大学におけるアセスメントとしては、学生の学習成果・進路先・満足度の調査、教員の設定する教育目標・カリキュラム・評価の仕組みの整合性の査定、大学の財政面の健全性や効率性の査定等が挙げられる。本研究で注目する学生の学習成果のアセスメントとは、学生が大学教育の結果として習得することが期待されている知識・技能・態度を、どの範囲と水準まで習得したかを測定する取り組みをさす。その方法としては、学生調査等によって学生に自らの学習行動の成果に関する報告を求める間接アセスメントと、テスト・制作・実演・観察等によって学習成果の実態を客観的にとらえようとする直接アセスメントが挙げられる。間接アセスメントについては、山田等(2009年)によって詳細に手掛けられているため、本研究では直接アセスメントにのみ注目する。

なお、客観的情報を提供するアセスメントから、平均点、分布、偏差値などの数値データを導くことが可能であることから、アセスメントはランキング(順位・等級づけ)と混同されることがある。しかしながら、既に述べたとおり、アセスメントの目的は、評価の資料となる客観的情報を提供することであり、順位・等級づけを行うこと自体が直接の目的ではない。

1.2.2 教育をとおして習得することが期待される学習成果

つぎに「学習成果」とは、学生が大学教育の結果として習得することが期待されている知識・技能・態度をさす。すなわち学習成果とは、プログラムや科目ごとに掲げられた教育目標を、学生がどの程度達成することができたかが測定できるように、その「範囲」と「水準」を具体的に詳述したものである。

この学習成果の概念は、教育目標の分類学(taxonomy of educational objectives)で深められてきたルーブリックの概念に依拠している。その代表的な枠組みであるブルーム・タキソノミー(改訂版)では、教育目標を「何に関する知識(知識次元)」について「どうすることができる(認知過程次元)」という観点から分類することによって、教育目標を明確化させ、到達度を測定することが可能になるように具体化させている。ここで知識次元は、事実に関する知識(factual knowledge)、概念に関する知識(conceptual knowledge)、手続きに関する知識(procedural knowledge)、メタ認知的知識(meta-cognitive knowledge)の4つのカテゴリに分類されており、「具体→抽象」という組織原理にもとづいて配列されている。なお、認知過程次元は、記憶する(remember-recognizing, recalling)、理解する(understand-interpreting, exemplifying, classifying, summarizing, inferring, comparing, explaining)、応用する(apply-executing, implementing)、分析する(analyze-differentiating, organizing, attributing)、評価する(evaluate-checking, critiquing)、創造する(create-generating, planning, producing)の6つのカテゴリに分類されており、複合

性が低いものから高いものの順に配列されている (Anderson, L.W. et al., 2001, pp. 27-37 ; 石井、2011 年、88～93 頁)。

表序－1. タキソノミー表 (知識次元と認知過程次元の関係)
 - 歴史上の著名な人物についてレポートを作成する単元の
 教育目標と到達水準マトリックスの事例 -

The knowledge dimension (知識次元)	The cognitive process dimension (認知過程次元)					
	remember (記憶する)	understand (理解する)	apply (応用する)	analyze (分析する)	evaluate (評価する)	create (創造する)
factual knowledge (事実に関する知識)						教育目標 3 教育目標 4
conceptual knowledge (概念に関する知識)				教育目標 1 教育目標 2		教育目標 3 教育目標 4
procedural knowledge (手続きに関する知識)				教育目標 1 教育目標 2		
meta-cognitive knowledge (メタ認知的知識)						

出典 Anderson, L.W. et al. (2001). pp.210-231 より作成。

表序－1 は、ブルーム・タキソノミー (改訂版) をもちいて、「歴史上の著名な人物についてレポートを作成する単元」に係る教育目標を明確化した事例である。この単元では次の4つの教育目標が掲げられている。これらの教育目標を、「何に関する知識 (知識次元)」について「どうすることができる (認知過程次元)」という観点から分類することで、教育目標を範囲と水準の観点から可視化させ、到達度を測定する際の観点も明らかにしている。

- 教育目標 1 : 歴史上の著名な人物に関するレポートを作成するための情報源 (conceptual/procedural knowledge) を選定する (select<analyze) こと。
- 教育目標 2 : 歴史上の著名な人物に関するレポート (記述式・口頭式) の目的に対して 妥当な情報 (conceptual/procedural knowledge) を選定する (select<analyze) こと。
- 教育目標 3 : 歴史上の著名な人物の人生の重要な事項 (factual/conceptual knowledge) に関する文書を作成して (write<create)、他の生徒等に適切に伝達すること。その際、その人物による貢献が社会にどのようなインパクトをおよぼしたかに関する生徒自身の意見を含んでいること。
- 教育目標 4 : レポートの一部 (factual/conceptual knowledge) について、他の生徒に口頭で発表 (talk<create) すること。

このように学習成果の概念は、教育目標の分類学の概念に通ずるものといえる。しかしながら、学習成果アセスメントを個別の教科・科目・単元における診断的・形成的・総括的評価のツールにとどまらず、大学の質保証アプローチの一環として活用する際に重要となるのは、学習成果が個別の教員の学問観や教育観にもとづいて恣意的に設定されたものではなく、何らかの公認された手続きによって標準化され、広く共有されているものであるという点である。たとえばそれは、政府・専門団体によって統一的に策定されている場合もあれば（医学教育課程等）、学協会等によって定められた参照基準にもとづいて、各大学の学部・専攻の実情に即した形で具体化されている場合もある（技術者教育認定機構のプログラム等）。

もちろん、大学の自律性と多様性を無視した安易な標準化は、大学の質を低下させる方向に作用することが予想される。その一方で、学習成果の範囲と水準に関する一定の合意が当該社会において形成されているときにはじめて、学習成果の習得を基盤とする単位認定、学位授与、資格取得、免許交付が、質保証の仕組みとして、実質的な意味をもつようになるのである。

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、ISCED-5A）、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。

1.3 学習成果アセスメントをめぐる緊張関係について

学習成果アセスメントの導入にむけて議論を展開したり、体制を整えたり、実際に導入したりすることによって、大学や大学の質保証システムが変容すると予想されるのはなぜなのか。大学や大学の質保証システムに対する学習成果アセスメントの強い規定力を、本研究では「衝突、突き当たること、衝撃」（ランダムハウス英和大辞典第2版、1994年）という意味合いをもつインパクトということばでとらえているが、その背景にある緊張関係の所在について、整理しておきたい。

学習成果アセスメントは、学生が大学教育の結果として習得することが期待されている知識・技能・態度を、どの範囲と水準まで習得したかについて、客観的情報を提供する取り組みであるが、それは大別して二つの目的で活用されうる。第一の目的は、教育改善である。教育改善のための学習成果アセスメントは、いわゆるPDCAサイクルの一段階として、各大学で日常的に実施されている。すなわち、適切な教育課程と教授・学習アプローチの実践をとおして、学習成果が確実に習得されているかどうかを点検し、不断の教育改善を実現していくツールとして活用されている。その際、公認された手続きによって標準化され、広く共有されている参照基準にもとづいて学習成果が設定されることによって、大学・教員は学生の学習状況をある程度客観的に把握する（ベンチマーキ

ング)ことが可能になる。こうした教育改善のための学習成果アセスメントは、内部質保証の取り組みの一環であるため、原則として外部に公表する必要はない。

学習成果アセスメントの第二の目的は、アカウンタビリティ(説明責任)である。政府や適格認定を行う機関(認証評価機関)が大学に対して、学生に学習成果を確実に習得させているかどうかを確認し、適格性を認定するエビデンス(証拠)の一つとして、提出を要請するものである。アカウンタビリティを挙証することができない場合、大学は改善勧告を受けたり、適格認定を取り消されたり、社会的威信を傷つけられたり、その結果として在学生の転出や新入生の減少に見舞われたりといった社会的制裁を受ける可能性がある。アカウンタビリティのための学習成果アセスメントは、大学にとってリスクを伴うハイ・ステイクスなものといえる。それゆえ、学習成果アセスメントの妥当性(測定すべき内容を測定できているか)と信頼性(正確に測定できているか)が、極めて重大な問題として焦点化される(Ewell, 2007)。

資格認定のための学習成果アセスメントは、アカウンタビリティのための学習成果アセスメントの一種とみなすことができる。資格は、該当する専門団体が設定する学習成果の習得が認定された場合に授与される。その意味で、資格認定のためのアセスメントは、資格取得者の知識・技能・態度を保証するとともに、養成プログラムを提供する大学の教育の質を保証する資料となる。

このように、教育改善のための学習成果アセスメントと、アカウンタビリティのための学習成果アセスメントは、教員や大学にとって、まったく異なる意味をもつ。ところが、学習成果アセスメントの導入に向けた議論において、この違いは必ずしも明確に整理して論じられているわけではない。たとえば、技術者教育認定機構の認定基準では、「PDCAのプロセスとの対応関係がより明確になるように」基準項目が改訂(2012年)され、「学習・教育到達目標の設定と公開」(基準1)、「教育手段」(基準2)、「学習・教育到達目標の達成」(基準3)、「教育改善」(基準4)の4項目が設定された。その際、基準3において、修了生全員がプログラムのすべての学習・教育到達目標を達成していることが「適切に保証」されていることが審査される。ここで学習成果アセスメントが提供する客観的情報は、教育改善の仕組みが適切に機能していることと、学習成果が確実に習得されていることの二点を確認するために活用されることになる。教育の問題点や課題を教育改善のための内部資料として掘り起こすことを目的とする作業と、教育の成果を対外的に示すことを目的とする作業では、着目する内容も適用する基準も異なるにもかかわらず、同一の作業のなかで遂行することが求められているのである。

したがって、学習成果アセスメントの導入をめぐる緊張関係は、学習成果アセスメントの提供する客観的情報が、妥当性と信頼性の高い情報といえるかどうかという問題に加えて、その情報がいかに活用されるのかという問題が明確に整理されておらず、

情報の扱いに関するルールが確立されていないことにも起因すると考えることができるだろう。

本報告書の各章で明らかにされるように、各国で学習成果アセスメントが注目されている背景には、その歴史や伝統のなかで構築されてきた各国固有の大学の質保証システムが、世界同時進行で進展するマス化、私費負担の増大、グローバル化などの変化のなかで、十分に機能しなくなっている事情がある。こうした変化は、一律に各国に衝撃を与え、大学や大学の質保証システムに変容を迫っている。しかしながら、各国の大学の質保証システムが一様ではないため、学習成果アセスメントのインパクトも一様ではない。本報告書の各章では、各国におけるこうした学習成果アセスメント導入のインパクトを詳述する。

2. 大学をとりまく環境 - マス化・私費負担の増大・グローバル化

すでに述べたとおり、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おり、学習成果アセスメントへの関心も、その一つの側面として理解することができる。ここでは、大学機能の変容を招き、従来の質保証システムが十分に機能することを難しくしてきた大学のマス化、私費負担の増大、グローバル化の状況について整理することで、大学をとりまく今日的環境に関する理解を深めたい。

2.1 大学のマス化

大学のマス化とは、大学に在籍する人口が増加する過程をさす。このことは、大学教育に非可逆的な変容を迫る。第一に、学生数の増加は、大学教育に係る費用負担を増大させるため、大学は多様な財源からより多くの資金を調達しなければなくなる。とくに先進諸国の多くは、経済低成長による緊縮財政を強いられているため、大学はより多くの授業料を徴収したり、企業資金が得られる産学連携を積極的に手掛けたりするようになっている。その結果、大学はその教育活動の成果に対するアカウンタビリティを、より多様なエージェントから、より厳しく問われるようになる。

第二に、大学のマス化は、大学の規模拡大を意味するだけでなく、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、大学に質的変容をもたらしている。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）。すなわち、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。

大学の質的変容を伴うマス化は、大学の質保証システムにも大きな変容を迫る。大学教育の質保証のアプローチをエージェント、対象、タイミングの観点から整理してみると、まず評価するエージェントとして、公費を配分する政府、公費を負担する納税者、授業料を負担する学生（家庭）、外部資金を提供したり学生を雇用したりする企業、生徒を送り込む高校等が、大学に対して、教育活動の成果を明示することを求めるようになる。つぎに、評価する対象として、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個別によりきめ細かく評価する視点が求められるようになる。さらに、評価するタイミングとして、多様な進路先をめざす多様な学生と、多様な機能（目的）をもつ大学の教育環境条件を、事前規制によって一律的に統制することの妥当性は低下し、その成果に対する事後確認が行われるようになる。

大学のマス化に伴うこれらの変化のなかで、学生が大学教育をとおして具体的にどのような知識や技能を習得したか（学習成果）を、事後に確認しようとする学習成果アセスメントが、伝統的な質保証アプローチでは明らかにならない情報を補う有効な質保証アプローチとして、注目されているのである。

2.2 大学教育に対する私費負担の増大

大学教育の私費負担は、大学のマス化が進行するなかで全体として増大してきた。経済の低成長期に見舞われ、緊縮財政を余儀なくされている先進諸国では、それは不可避の潮流ともいえる。このことは大学が、その教育の質に関する説明責任を、政府や納税者にとどまらず、授業料を負担する学生や保護者、寄付金を提供する企業等に対して、より丁寧かつ直接的に果たすことを要請してきた。

一方、私費負担の増大は、大学がその管理運営費を公費に依存する程度を縮小させるために、一般に大学の自律性を高める方向に作用する。自律性の高い大学とは、大学に対する政府の規制が相対的に緩やかで、管理運営に係る大学の決定権（自治権）が相対的に強い大学をさす。質保証の観点からは、規制や視察をとおして政府の統制をうける程度が相対的に弱く、大学自身が質保証の責任主体として独自に行った評価、ないし政府から独立した専門団体による評価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高い大学をさす。

たとえば、日本や米国のように、国公立大学と私立大学を併せもつ国では、国公立大学よりも私立大学のほうが、政府から受ける規制は弱く、より強い自律性を保有しているといえる。しかしながら、大学教育の私費負担が大きいほど大学の自律性が強いという関係性は、必ずしも自明ではない。たとえば欧州大陸の大学は、伝統的に公費によって管理運営されてきたにもかかわらず、比較的強い自治権を保持してきた。対照的に韓国の大学は、私費負担率が8割近くを占めているにもかかわらず、政府から強い統制を受け続けている（石川、2010年、55～56頁）。したがって、大学教育の私費負担と大学の自律性の関係性は、各国の大学の歴史的伝統や社会文化的背景に鑑みて、注意深く吟味する必要がある。

なお、私費負担の増大は、大学がその管理運営費を家計およびその他の私費部門（企業、NPO）に依存する程度を拡大させる。このことは、大学におよぶ市場の支配力が強まることを意味する。したがって、大学 - 政府 - 市場の統制力のバランスからみると、大学の私費負担の増大が、一方で政府の統制力を弱めたとしても、もう一方で市場の支配力を強めたとすれば、大学の自律性は相対的に強まらないと考えることもできる。

このように、大学教育の私費負担の増大は必ずしも大学の自律性を強めるわけではないが、大学の説明責任の対象を、政府や納税者だけでなく、授業料を負担する学生や保護者、寄付金を提供する企業等を含む広い範囲に拡大させる。

2.3 大学のグローバル化

最後に、大学のグローバル化に注目してみよう。グローバル化とは、社会や個人の様々な営みにおける、国境を越えた活動の増加と拡大をさす。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や移動が増加したり拡大したりすることを意味する。たとえば、国際的な大学間交流による学生や教員の移動が活発化しており、それを下支えする学位の等価性、単位の互換性、教育内容の緩やかな標準性を保証する仕組みづくりが進行している。国際的な大学ランキングや大学質保証ネットワーク等の構築もめまぐるしく進展している。どの国もこれらの変化に無関心ではいられなくなってきたのが現状である。

大学のグローバル化が大学の質保証システムにおよぼすインパクトは、学生や教員の国際的な移動が実質的にどれほど進展しているかによって異なる。学生や教員の移動がそれほど進展していない国々では、グローバル化は大学改革を正当化したり、必然化させたりする根拠として位置づけられ、いわば大学教育の質向上への外圧となっている。たとえば、日本では、中央教育審議会『学士課程教育の構築にむけて（答申）』では、「グローバル化する知識基盤社会、学習社会にあつては、国民の強い進学需要に応えつつ、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」（2008年、3頁）ことが強調されている。

それに対して、学生や教員の移動が既に相対的に高い水準で達成されている国々では、グローバル化は所与の条件とみなされており、国際的な学位授与や単位認定の仕組みづくり、教育内容に緩やかな標準性をもたらす試み等、大学システムの国際通用性を高める具体的な取り組みに結びついている。たとえば、欧州では、欧州高等教育圏内の大学が共有する一般的・専門分野別コンピテンスと対応する学習成果を定義して、それにもとづくプログラムを編成し、単位互換の仕組みづくりを進めることで、欧州高等教育圏内の学生の移動を促進することをめざす「チューニング・プロセス」が、欧州委員会の支援をうけながら、大学の自主的な取り組みとして進められている（ゴンサレス・ワーヘナール＝深堀・竹中、2012年）。そして、大学教育制度の共通化が進行するなかで、各国の大学の質保証システムに関する情報交換を促進することでシステムの改善をめざす欧州高等教育質保証協会（ENQA）なども設立されてきている。

このようにグローバル化は、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、大学システムの国際通用性を高める具体的な取り組みを促進したりする方向に作用している。それゆえグローバル化は、教育環境条件や教育方法の多様性を尊重しながらも、学生の学習成果の国際通用性を担保しうる大学の質保証システムの構築を志向させる。冒頭で述べた OECD-AHELO のフィージビリティ・スタディは、国際通用性のある学習成果アセスメントを実施することが果たして可能なのかを検討する試みであり、参加大学が世界の大学群のなかで自らをベンチマーキングできるようになることがめざされている（深堀、2010年、84～85頁）。

2.4 各国の特徴

前節では、各国の大学をとりまく今日的環境を捉える観点として、マス化、私費負担の増大、グローバル化について整理した。ここでは、公的統計（OECD 統計およびそれに相当する国内統計）を用いて、3つの観点の指標化を試みる。

まず、大学のマス（ユニバーサル）化の指標には、OECD『図表でみる教育（Education at a Glance）』（OECD, 2011）の「高等教育参入率の平均（Entry rates into tertiary education）」指標のうち、大学（tertiary type A）に関するものを採用している。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。OECD によってデータが収録されていない国々・地域については、国内統計より、もっとも近い数値の算出を試みている（以下同様）。

つぎに、私費負担率の指標には、同じく OECD 統計（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）」指標を採用している。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。

最後にグローバル化の指標には、同じく OECD 統計(OECD, 2011)の「高等教育に在籍する留学生・外国人学生 (International and foreign students in tertiary education)」を採用している。この指標では、学生人口に占める留学生および外国人学生の比率が示されている。ここで留学生とは、学生全体に占める留学生（居住国が異なる学生、または異なる国で中等教育を受けた学生）の概数である。また、外国人学生とは、国籍が異なる学生を指す。

表序－２．各国におけるマス化・私費負担率・グローバル化の状況

	マス化 (2009)	私費負担率 (2006)	グローバル化(2009)		タイプ
			留学生	外国人	
ドイツ	39.7	15.0	9.0	12.0	マス化（低） 私費負担（低）
フランス	-	16.3	-	12.7	
アイルランド	51.2	14.9	7.1	7.1	
スウェーデン	68.2	10.9	6.0	8.8	マス化（高） 私費負担（低）
英国	60.5	35.2	16.7	21.8	マス化（高） 私費負担（高）
米国	69.8	66.0	3.4	-	
台湾	65.0	65.0	-	-	
韓国	70.7	76.9	-	1.8	
日本	49.1	67.8	2.6	3.0	マス化（低/中） 私費負担（高）
中国	16.8	57.1	-	-	
メキシコ	34.6	32.1	-	-	
OECD 平均	59.3	27.4	6.5	8.7	

出典：OECD. (2011). *Education at a Glance 2011*, p.316 & p.333.

OECD. (2009). *Education at a Glance 2009*, p.233.

表序－２では、本報告書でとりあげる国々について、これら３つの指標の統計を整理している。表から分かるとおり、グローバル化の指標については、国際的に比較可能な統一的な統計が未だ整備されておらず、その実現が喫緊の課題といえる。マス化と私費負担の指標に注目すると、４つのグループに分類することができる。

第１のグループは、マス化と私費負担の程度が、OECD 平均との比較において、ともに相対的に低いグループで、欧州大陸型およびアイルランドが含まれる。第２のグループは、マス化の程度が相対的に高いが、私費負担の程度は相対的に低いグループで、

スウェーデン⁽¹⁾が該当する。第3のグループは、マス化と私費負担の程度がともに相対的に高いグループで、アングロサクソン型の英国や米国、および高等教育システムの形成段階でこれらの国々の影響を強く受けた台湾や韓国が含まれる。第4のグループは、マス化の程度が相対的に低い、私費負担の程度が相対的に高いグループで、日本、中国、メキシコが該当する。

3. 大学の質保証システムの全体像 - 日本の事例にもとづいて

この節では、大学の教学面における質保証システムの全体像（教学関係のみ）を、クラーク（Clark, B.）モデル（クラーク＝有本、1994年）に学生の学習成果の観点を加味した枠組にもとづいて整理する。すなわち表序－3では、大学の質保証システムの多様な要素を「だれが（エージェント）」「何を（対象）」「いつ（タイミング）」評価するかといった観点から整理してみる。

まず、大学教育の質を保証するエージェントとして、「政府（State authority）」、「専門的権威（Academic oligarchy）」、「市場（Market）」の3つのエージェントが挙げられる。専門的権威には、専門団体、学協会、教授団、教員などが含まれる。市場には、大学教育をする学生・保護者、学生を雇用する企業、生徒を大学に送り込む高校等が含まれる。

つぎに規制の対象として、伝統的に規制の主たる対象とされてきた「大学・学部（プログラム）の教育の質」に加えて、新たに「学生の質」を設定する。「大学・学部（プログラム）の教育の質」に対する規制としては、「設置認可（charter）」、「適格認定（accreditation）」、「視察（audit）」が挙げられる。「学生の質」に対する規制としては、「大学入試（entrance exam）」、「中等教育卒業水準（standards of secondary school graduates）」、「学習フィードバック」、「大学卒業水準（postgraduate standards）」が挙げられる。これらの要素は、規制のタイミングの観点から「事前規制」「事後確認」の順に整理することができる。

なお、先に述べたとおりアセスメントは、これらのあらゆる評価に対して客観的情報を提供するとりくみとして実施されている。

表序－3では、日本の大学の質保証システムの全体像を整理している。このように日本にはエージェント、対象、タイミングの観点から整理した大学の質保証アプローチが多様に存在し、それぞれ相互補完的な関係にある。そして、マス化、私費負担の増大、グローバル化といった大学を取りまく環境の変化に伴って、重点的役割を果たすアプローチがシフトしてきた。すなわち日本の大学教育の質保証は、伝統的に大学設置基準に基づいて教育環境を整備する事前規制のアプローチで行われてきた。ところが大学設置基準の大綱化（1991年）や準則主義化（2004年）に伴って、大学による自己点検・評価及び認証評価機関による第三者評価制度（認証評価）が導入され、今

日では相対的に緩和された事前規制と事後確認を組み合わせたアプローチへと転換してきた。そして認証評価では、大学の多様性を尊重する立場から、各大学が独自の教育目標を表明するとともに、その達成に向けて不断に教育改善をはかることが評価の観点として重視されてきた。

表序－3. 大学の質保証システムの全体像（日本の事例）

対象	エージェント	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
			専門団体・学協会	教授団 教員	
教育の質への規制 大学・学部（プログラム）の	①設置認可	大学設置基準			
	②適格認定	課程認定 (教職等)	認証評価 (大学基準協会等) JABEE		大学ランキング
	②' 視察	国立大学法人評価		自己点検・評価、 授業評価、 学生調査、IR	学校選択
学生の質への規制	①大学入試・中等教育卒業水準	大学入学資格 大学入学試験 試験実施要項	大学入試センター試験	大学入学者選抜	
	②学習フィードバック			教育評価 単位認定	
	③大学卒業水準	学習成果の参照基準 (中教審) 国家公務員試験 技術士試験	専門分野別学習成果の参照基準 (日本学術会議) 医学部共用試験 心理学検定	卒業認定	SPI PROG TOEFL/TOEIC

出所 羽田（2004年）およびクラーク＝有本（1994年）のモデルを参照して作成。

ところが日本でも、各大学の教育目標の達成度をよりの確に確認し、学位を取得するにふさわしい最低限の知識・技能・態度が習得されていることを保証する必然性が強調されてきている。そのなかで2011年から2012年にかけて各認証機関の評価基準が改定され、学習成果の評価に関する記載が加えられた。もっとも、現段階ではい

れも、教育目標の達成度を評価する間接的指標の言及、ないし学習成果の評価のための工夫の要請にとどめられていることから、この基準改定が、学習成果を測定する具体的な基準やアセスメント・ツールの開発に向けた精力的な取り組みを直ちに喚起するとは考えにくい。

そうした動きと並行して、中央教育審議会では学士課程共通の学習成果に関する参考指針としての「学士力」が提言され(中央教育審議会、2008年)、日本学術会議でも専門分野別の教育課程の参照基準に関する検討が進められている(日本学術会議、2010年)。このことは日本でも参照基準としての学習成果を定義することで、大学教育の範囲と水準に緩やかな標準性をもたせるアプローチが模索されてきていることを意味している。

4. おわりに

前節でみたとおり、日本はマス化の程度が相対的に高くはないが、私費負担の程度が相対的に高い国である。グローバル化はあまり進んでいないが、その必要性が強調されてきている。そうした日本における大学教育の質保証システムは、大学設置基準にもとづく設置認可という事前規制のアプローチを基盤としながら、2004年以降は認証評価という事後確認のアプローチが加わり、近年では学習成果の参照基準を定義することによって大学教育の範囲と水準に緩やかな標準性をもたせるアプローチが模索されている。そのなかで、OECD-AHELOの取り組みには強い関心が寄せられているものの、学習成果アセスメントの開発や導入に向けた具体的な動きはみられない。

続く各章では、それぞれの国の今日的環境と伝統的な質保証システムのあり方を踏まえて、学習成果アセスメントの導入にむけて議論を展開したり、体制を整えたり、実際に導入したりすることによって、大学における教学体制や管理運営のあり方、大学の質保証システムの構成や重点がどのように変容するのかに着目する。

[注]

- (1) スウェーデンの研究報告は、やむを得ない事情で、本報告書に掲載することができなかった。

[参考文献]

- ・石井英真『現代アメリカにおける学力形成論の展開 - スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂、2011年。
- ・石川裕之「韓国における高等教育の質保証」深堀聰子『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21-23年度国立教育政策研究所プロジェクト研究事業（平成21年度調査研究報告書）、国立教育政策研究所、2010年、43～60頁。
- ・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。
- ・ゴンザレス J.・ワーヘナール R. 編著（深堀聰子・竹中亨訳）『欧州教育制度のチューニング - ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』明石書店、2012年。（Gonzalez, J. and Wagenaar, R. (2008). *Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.）
- ・杉本和弘「オーストラリアにおける質保証システムの構築と展開」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年、265～292頁。
- ・中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』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。
- ・日本学術会議『大学教育の分野別質保証の在り方について（回答）』2010年。
- ・日本技術者教育認定機構『日本技術者教育認定基準 - 共通基準（2012年度～）』
(http://www.jabee.org/OpenHomePage/kijun/criteria1_2012_110531.pdf, 2012. 1. 1)
- ・ヌッシュ（Nusche, D.）（深堀聰子訳）『高等教育における学習成果アセスメント - 特筆すべき事例の比較研究（OECD教育関連ワーキングペーパーNo. 15）』2008年。（*Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: A Comparative Review of Selected Practices- OECD Education Working Paper*. 2008.）
(<http://www.oecd.org/dataoecd/41/8/41771582.pdf>)
- ・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。
- ・羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年。
- ・深堀聰子「大学における学習成果の評価」『文部科学時報』2010年（12月号）、84～85頁。

- 深堀聰子「学習成果の評価 - 工学分野の取り組みを例に考える - 」『比治山高等教育研究』第4号、85～97頁。
- 山田礼子編著『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。
- Anderson, L.W. et al(eds.). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing - A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley Longman. 2001.
- Boud, E. and Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education – learning for the longer term*. Routledge.
- Clark, B.R. (1983). *The Higher Education System: academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- ENAEE, 2008, *EUR-ACE Framework Standards for the Accreditation of Engineering Programmes*.
(http://www.feani.org/webenaee/pdf/EUR-ACE_Framework_Standards_20110209.pdf, 2010.11.20)
- Ewell, Peter T. (2007). Assessment and Accountability in America Today: Background and Context. In *Assessing and Accounting for Student Learning: Beyond the Spellings Commission*. Victor M. H. Borden and Gary R. Pike, Eds. Jossey-Bass: San Francisco.
- OECD (2009). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*.

第1章 ドイツにおける大学の質保証システムと 学習成果アセスメント —「資格枠組み」を中心に—

木戸 裕

(前国立国会図書館)

ヨーロッパでは「ボローニャ・プロセス」が進行しており、そのなかでドイツの大学も大きな変貌を遂げている。ドイツの大学における質の保証は、「アクレディテーション機関」と「大学評価機関」により行われている。大学教育の学習成果については、「ヨーロッパ高等教育圏のためのヨーロッパ資格枠組み」と「生涯学習のためのヨーロッパ資格枠組み」がヨーロッパレベルで策定され、それに対応した「ドイツの大学修了のための資格枠組み」と「生涯学習のためのドイツ資格枠組み」がそのラーニング・アウトカムについて記述している。学習成果アセスメントのインパクトとしては、①資格制度の透明性、②教育制度における透過性、③生涯学習の推進、などが挙げられる。ただし「資格枠組み」で要求されている学習成果を具体的にどのようにアセスメントするか基準等については、まだ特段定まったものはない。学士学位の取得に関しては、州の「大学法」にもとづき、各大学が「試験規則」を定めている。

1. はじめに

ヨーロッパでは、現在「ボローニャ・プロセス」と呼ばれる高等教育改革が進行中である。これはヨーロッパ47か国が参加して、ヨーロッパの大学の間を自由に移動でき、ヨーロッパのどこの大学で学んでも共通の学位、資格が得られる「ヨーロッパ高等教育圏」(EHEA)を構築しようというものである。制度面では、学部、大学院という高等教育の基本構造の整備、ヨーロッパ共通の単位制度(ECTS)の開発、ヨーロッパレベルでの高等教育の質保証システムの確立などが目指されている。

ドイツなどヨーロッパ諸国の多くでは、学士、修士、博士というように段階化された高等教育の基本構造はこれまで採用されてこなかった。また大学で行われている研究と教育の質を評価するという考え方とも縁遠いものがあった。こうした伝統的な大学像が、1980年代頃から始まった世界的な大学改革の潮流のなかで、大きな変貌を遂げている。その流れのいわば中心に位置づけられるのが「ボローニャ・プロセス」であり、それはドイツの大学も大きく変革させようとしている(木戸、2011年、25～65頁)。

本稿では、こうした大学改革の動向を念頭に置きながら、ドイツにおける大学の質保証システムと学習成果アセスメントについて「資格枠組み」を中心に見ていくこと

にする。

具体的には、まず2節で、ドイツにおける大学の質保証システムの特色について述べる。次に3節では、大学教育における学習成果に関して、その達成目標が記述されている4つの「資格枠組み」を取り上げる（ヨーロッパレベルのもの2つと、それに対応して策定されたドイツの「資格枠組み」2つ）。4節では、こうした「資格枠組み」が開発されることで、それがドイツの教育システムにどのようなインパクトを与えているかをまとめてみる。なお、「資格枠組み」で要求されている学習成果を具体的にどのようにアセスメントするかの基準等については、公的機関等が定めた指針などは特段設けられていないので、5節では、学士号の取得に関して、州の「大学法」にもとづき、各大学が定めている「学士試験規則」の一部を抜粋して紹介する。

2. ドイツの大学の質保証システムの特色

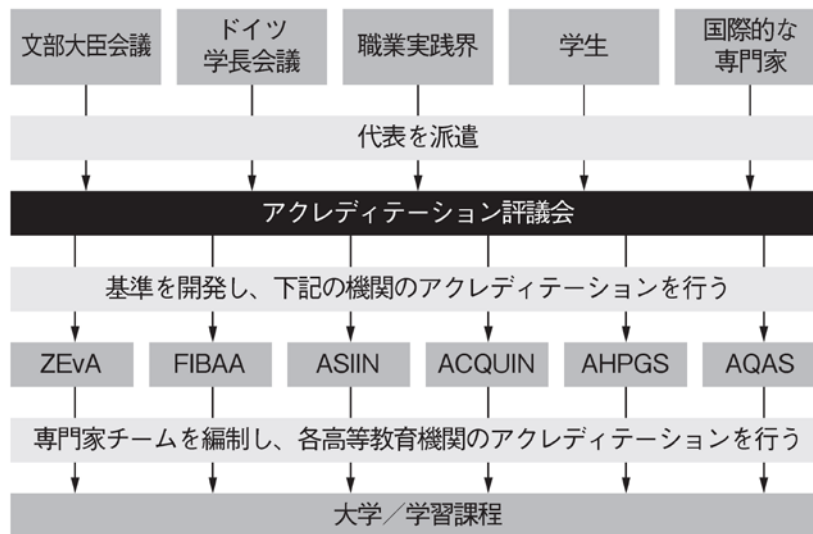
ボローニャ・プロセスでは、各国の質保証機関と高等教育機関、関係各団体間の協力関係を強化し、「ヨーロッパ高等教育圏」の魅力を促進し、高等教育の質の水準を確保していくことが、各国共通の認識として確認されている。

具体的には、E4グループといわれるヨーロッパの4つの団体、①ヨーロッパ高等教育質保証協会（ENQA）、②ヨーロッパ大学協会（EUA）、③ヨーロッパ高等教育機関協会（EURASHE）、④ヨーロッパ学生連合（ESU）の間の協力によって、高等教育の質保証のための体制作りが行われている。このうちENQAは、ヨーロッパレベルで、高等教育機関の質保証を推進することを目的として設置された非政府組織（NGO）で、ENQAを中心に、「ヨーロッパ高等教育圏における質の保証のためのスタンダードおよびガイドライン」（ESG）が策定され、このESGにもとづいて、各国は自国の高等教育機関の質保証システムを構築している（Andreas, 2010）。

ドイツの大学における質の保証を、「アクレディテーション機関」と「評価機関」に区分して見ていくと次のようになる（木戸、2012年、47～48頁）。

2.1 アクレディテーション機関

ドイツでは、アクレディテーション評議会（Akkreditierungsrat）が、学士、修士、博士というように段階化された新しい学位構造のためのアクレディテーションシステムの開発、比較可能な質のスタンダードの作成など、ドイツの大学全体にかかわるアクレディテーション業務に携わっている。個々の大学のアクレディテーションは、アクレディテーション評議会からアクレディテーションを受けた機関により行われている（図1-1を参照）。



【凡例】

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

図 1-1. ドイツのアクレディテーション機関

出所: DAADパンフレット (Brücken für Bildung. Der Bologna-Prozess in Stichworten)

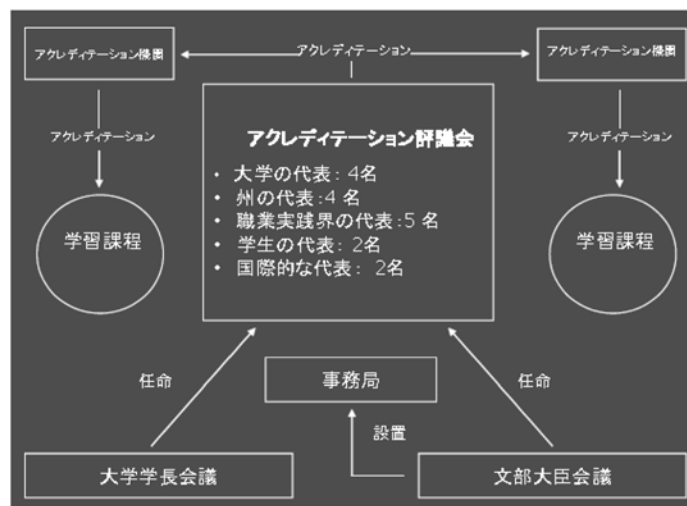


図 1-2. アクレディテーション評議会 (ドイツ) の構造

出所: アクレディテーション評議会資料 (The German System of Accreditation)
<http://dlae.enpc.fr/contents/Berlin/Akkreditierungsrat.PDF>

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

2.2 評価機関

一方、評価機関について言えば、ドイツには、全国レベルで統一的にこれを実施している機関は、現在のところ存在しない。しかし、以下に記したような地域レベルの評価機関、評価ネットワークが設けられている。

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

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

3. 4つの「資格枠組み」

ヨーロッパの教育改革の大きな動向を見ると、高等教育に関しては「ボローニャ・プロセス」が、職業教育の領域では「コペンハーゲン・プロセス」が進行している。この両者は一体となって、「リスボン戦略」⁽¹⁾で目指されている「世界でもっとも競争力のある、知識を基盤とするヨーロッパ」の構築に寄与する、とされている（図1-3を参照）。

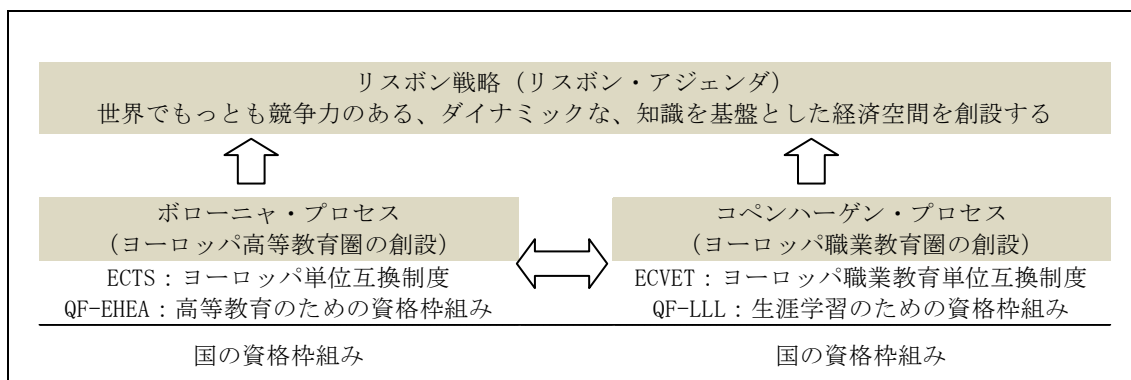
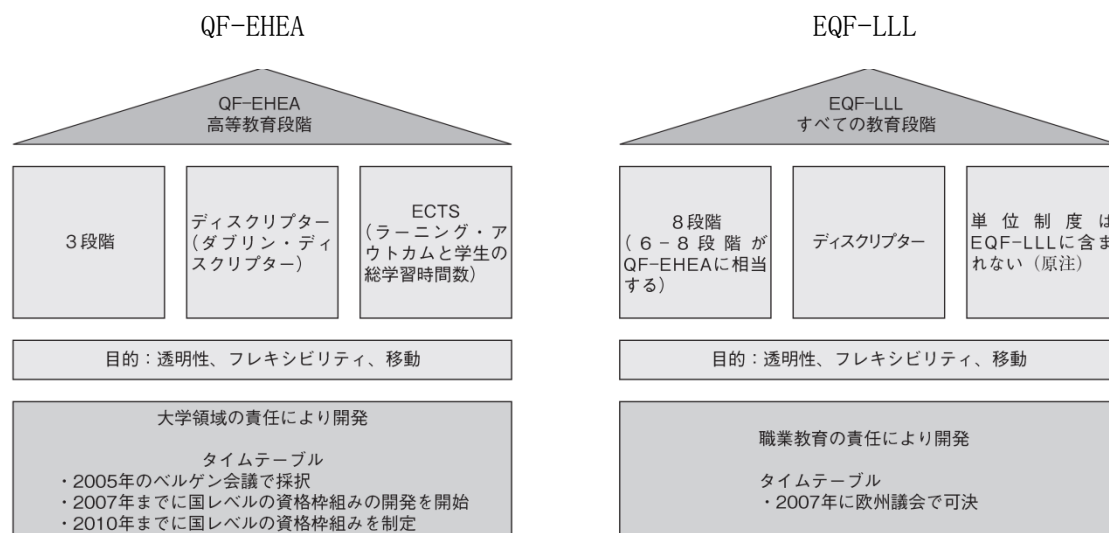


図 1-3. リスボン戦略と2つのプロセス

出所：M. Stalder(2005)を参考に筆者作成

このうちボローニャ・プロセスでは「ヨーロッパ高等教育圏のためのヨーロッパ資格枠組み」(Framework of Qualifications for the European Higher Education Area, QF-EHEA)が、コペンハーゲン・プロセスでは欧州委員会の「生涯学習のためのヨーロッパ資格枠組み」(European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF-LLL)が、それぞれ段階化された資格枠組みを形成している(図1-4を参照)。



原注：職業教育の領域に関しては、目下、単位制度として ECVET (ヨーロッパ職業教育単位互換制度) が開発中である。ECVET はラーニング・アウトカムにもとづくが、ECTS と異なり学習者の時間的学習量を考慮しない。ECVET は、ECTS と一致しない。

図 1-4. ヨーロッパレベルの資格枠組み

出所：CRUS(2008)にもとづき筆者作成。

EQF-LLL は 8 段階に区分され、上位の 3 段階が QF-EHEA の博士、修士、学士の各段階と対応している。QF-EHEA、EQF-LLL にもとづいた各国の資格枠組みの制定が、参加

国には求められている。QF-EHEA、EQF-LLL は、それぞれ各段階の学習が終了する時点で習得されていなければならないラーニング・アウトカム（学習成果）にしたがって記述されている点に特色がある（Uwe Wehmhörner, 2009）。

ドイツで QF-EHEA に対応する資格枠組みは「ドイツの大学修了のための資格枠組み」（Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse）である。また EQF-LLL に対応する「国の資格枠組み」については、2011 年に「生涯学習のためのドイツ資格枠組み」（Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen）が策定されている。

3.1 「ヨーロッパ高等教育圏のためのヨーロッパ資格枠組み」

「ヨーロッパ高等教育圏のためのヨーロッパ資格枠組み」（QF-EHEA）は、2005年5月19-20日にベルゲンで行われたヨーロッパ高等教育大臣会議で可決され、同会議の「ベルゲンコミュニケ」に盛り込まれている。

表1-1は、第1サイクル（学士段階）で要求されている「学習成果」を示したものである⁽²⁾。なお、ヨーロッパ共通単位（ECTS）では、学士課程で取得すべき単位数は、180-240とされている。

表1-1. ヨーロッパ高等教育圏のためのヨーロッパ資格枠組み（QF-EHEA）

第1サイクルの資格	<p>第1サイクルの修了を示す資格は、次のような学生に付与される。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・普通中等教育の上に構築される学習分野で知識と理解を示しており、典型的には、上級の教科書によりサポートされ、いくつかの点では、その者の学習分野の最前線の知識により特徴付けられるレベルにある。 ・その者の知識および理解を、その者の仕事または職業に職業的なアプローチを示す仕方で適用でき、典型的には、論議を考案し、継続し、かつ問題を解決することにより、その学習分野における能力（コンピテンス）を有している。 ・関連する社会的、科学的または倫理的イシューに関する省察を含む判断を示すための関連するデータ（通常はその者の学習領域の中で）を収集する能力を有している。 ・情報、アイデア、問題および解決を、専門家と非専門家である聴衆にコミュニケーションすることができる。 ・高い自律性の程度をとまって、さらなる学習を企てることを継続できる学習スキルを発達させている。 	典型的には、180-240単位
-----------	---	-----------------

出所：Qualifications Frameworks in the EHEA

(<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qual/qual.asp>)

表 1 - 2. 各レベルに到達するために必要なラーニング・アウトカム (EQF-LLL)

	知識	技能 (スキル)	能力 (コンピテンス)
	EQF との関連の中で、知識は、理論および／または事実にもとづくものとして記述される。	EQF との関連の中で、スキルは、認知的なスキル (論理的、直観的および創造的な思考を含む) ならびに実践的なスキル (手先の器用さ、および方法、素材、道具、器具の使用を含む) として記述される。	EQF との関連の中で、コンピテンスは、責任および自律性を担うという意味で記述される。
レベル 1	・ 基礎的な一般知識	・ 単純な課題の遂行に必要な基礎的なスキル	・ 構造化された文脈の中で、直接的な指導のもとでの労働または学習
レベル 2	・ 労働または学習の領域における基礎的な事実にもとづく知識	・ 課題を遂行し、かつ日常の問題を単純な規則および道具を使って解決するために、関連する情報を適用するのに必要である基礎的な、認知的および実践的スキル	・ ある程度の自律性をもって、指導のもとで行われる労働または学習
レベル 3	・ 労働または学習の領域における事実、原則、方式および一般的概念	・ 課題の処理および問題の解決のための一連の認知的および実践的スキル。その際、基本的な方法、道具、素材および情報が選択され、かつ適用される。	・ 労働または学習の課題を処理するための責任を担う。 ・ 問題の解決にあたり、その都度の状況に自身の行動を適合させる。
レベル 4	・ 労働または学習の領域における理論および事実にもとづく知識についての幅広い多様性	・ 労働または学習の領域における特殊な問題の解決のために必要な一連の認知的および実践的スキル	・ 通常は既知であるが、変化することもある労働または学習の文脈の行動要因の中での自律的な作業 ・ 他者のルーティンワークの監督。その際、労働または学習活動の評価および改善のためにある程度の責任を担う。
レベル 5	・ 労働または学習の領域における包括的で特殊化された理論および事実にもとづく知識ならびにこれらの知識の限界に関する意識	・ 抽象的な問題に対して、創造的な解決を行うために必要である包括的な、認知的および実践的スキル	・ 予見できない変化が起こる労働または学習の文脈の中での指導および監督 ・ 自らの達成および他者の達成の検証および発展
レベル 6	・ 理論および原則に関する批判的理解を含む労働または学習の領域における進展した知識	・ 特殊化された労働または学習の領域で、専門の熟達および革新的能力を示すことができ、複雑で、予見できない問題の解決のために必要な進展したスキル	・ 複雑な、専門的または職業的活動ないしプロジェクトを管理し、予見できない労働または学習の文脈の中で決定の責任を担う。 ・ 個人および集団の職業的発展に対する責任を担う。
レベル 7	・ 革新的な思考法および／または研究の基礎として、高度に特殊化された知識。その一部は、労働または学習の領域における最新の認識と結びついている。 ・ ある領域およびさまざまな領域間の接点における知識についての問題に関する批判的意識	・ 新しい知識を獲得し、新しい方式を開発するとともに、さまざまな領域の知識を統合する、研究および／または革新の領域における特殊化された問題解決能力	・ 複雑で、予見できない、新しい戦略的なアプローチを必要とする労働または学習の文脈を管理し、形成する。 ・ 専門知識および職業実践のための寄与および／またはチームの戦略的達成の検証に対する責任を担う。
レベル 8	・ 労働または学習の領域、およびさまざまな領域間の接点における最先端の知識	・ 研究および／または革新の領域における中心的な問題設定の解決、ならびに現存の知識もしくは職業的実践の、拡大または新たな定義づけのための、総合および評価を含む、もっとも進展し、特殊化されたスキルおよび方法	・ 研究を含む先進的な労働または学習の文脈の中で、新たな理念または方式を開発する際の専門的権威、革新的能力、自律性、学術的および職業的完結性、ならびに持続的関与

出所：Europäische Gemeinschaften(2008)にもとづき訳出。

3.2 「生涯学習のためのヨーロッパ資格枠組み」

ボローニャ・プロセスで進められているQF-EHEAと並行して欧州委員会は、「生涯

学習のためのヨーロッパ資格枠組み」を策定している（表1-2を参照）。EQF-LLLは、2006年9月5日に制定され、2008年4月23日から適用されている。

QF-EHEAは高等教育に限られているが、EQF-LLLのほうは、生涯学習のための資格枠組みとして、あらゆる職業教育の資格をヨーロッパレベルで、段階化し、最終的にそれらを教育のすべての領域の資格と比較できるようにすることが目指されている（図1-5を参照）⁽³⁾。

各国は、このEQF-LLLと参照可能な「国の資格枠組み」を構築しているところである。

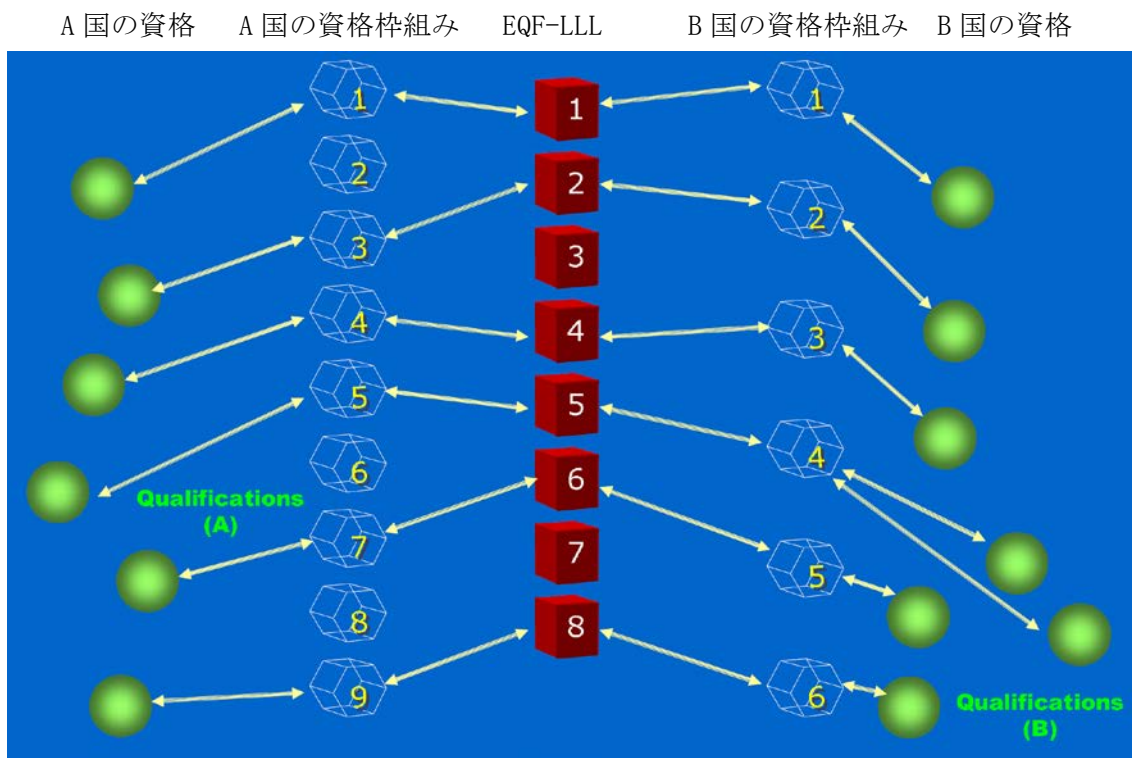


図1-5. ヨーロッパ資格枠組みと各国の資格枠組みの関係

出所：Commission of the European Communities(2005), p. 13.

3.3 「ドイツの大学修了のための資格枠組み」

ドイツでは、QF-EHEAに対応する「国の資格枠組み」として、2005年に国レベルの資格枠組みである「ドイツの大学修了のための資格枠組み」が取りまとめられている。表1-3は、そのなかから「学士のレベル」に求められている「学習成果」について記述している部分を訳出したものである。

表 1-3. ドイツの大学修了のための資格枠組み（学士のレベル）

「知ること」および「理解すること」	できること（知識の開示）	形式面
<p>知識の拡幅： 卒業生の知識および能力は、大学入学資格のレベルの上に構築され、基本的にこれを凌駕する。卒業生は、その者の学習領域の学術的な基礎に関する幅広い統合的な知識および理解を証明する。</p> <p>知識の深化： 卒業生は、その者の学習プログラムに関する重要な理論、原理および方法の批判的な理解に通暁し、その知識を垂直的、水平的および側面的に深化できる状態にある。その者の知識および理解は専門文献の水準に合致する。しかし同時に若干の深化された知識の状態をその者の学習領域における研究のアクチュアルな状態の上に開示する。</p>	<p>卒業生は、次の能力を取得している。</p> <p>手段的能力：</p> <ul style="list-style-type: none"> － 知識および理解をその者の活動または職業に適用でき、その者の専門領域で問題解決および論議を展開でき、さらに発展できる能力 <p>体系的な能力：</p> <ul style="list-style-type: none"> － 関連する情報を、とくにその者の学習計画のなかで収集し、評価し、解釈する能力 － 社会的、学術的および倫理的認識を考慮した、学術的に基礎づけられた判断を導き出せる能力 － 独力で継続する学習プロセスを形成できる能力 <p>コミュニケーション能力：</p> <ul style="list-style-type: none"> － 専門と結びついた立場および問題解決を定式化し、論拠を示して弁論する能力 － 専門的担当者および素人と、情報、理念、問題および解決について意見交換できる能力 － チームで責任を担うことができる能力 	<p>入学資格：</p> <ul style="list-style-type: none"> － 大学入学資格（原注） － 学校における大学入学資格を有しない職業上の資格をもつ者に対する州法上の規定に対応した大学入学資格 <p>期間： （論文作成を含めて）3年、3.5年または4年（ECTSに換算して、180、210または240単位）</p> <p>学士レベルの修了証は、第一の職業資格を付与する修了証を意味する。</p> <p>接続可能性： 修士のレベルのプログラム（卓越した資格の場合直接博士号取得レベルへ）別の継続教育のオプション</p> <p>職業教育への移行： 大学外で取得され、試験により証明される資格および能力は各大学の学習への受入れにあたり各学習課程の達成養成と合致する程度における同等性の検証手続きにより換算される。</p>

（原注）・大学入学資格の種類は、次のとおりである。

一般的大学入学資格

専門分野と結びついた大学入学資格

専門大学入学資格（場合により、専門分野ないしは学習課程と関連する）

- ・学校における大学入学資格を有しない職業上の資格をもつ者に対する州法により規定された大学入学の可能性はある

- ・学士のレベルは、ECTSに換算して、180、210または240単位である。

出所：Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse vom 21.04.2005.

（文部大臣会議資料から訳出）

この策定にあたっては、大学学長会議（HRK）、文部大臣会議（KMK）、連邦教育研究省（BMBF）の三者が共同で関与し、最終的には、文部大臣会議決議として採択されている（2005年4月21日）。ドイツでは、この資格枠組みと一致することが、大学に

における学習課程のアクレディテーション（基準認定）にあたり、その前提条件となっている。

3.4 「生涯学習のためのドイツ資格枠組み」

EQF-LLL の制定を受け、ドイツでもこれに対応する「国の資格枠組み」の策定作業が進められることになった。

「生涯学習のためのドイツ資格枠組み」の策定にあたっては、2007年1月に、文部大臣会議と連邦教育研究省が中心となり、被雇用者、雇用者の団体など関係者も含めた共同作業部会が設けられ検討が進められてきた。その結果、2011年3月に成案が取りまとめられた。表1-4は、そのなかから「大学卒業」レベルに相当する「水準6」を訳出したものである。

表1-4. 生涯学習のためのドイツ資格枠組み

水準6： 包括的な専門的課題・問題設定の計画、加工、およびの評価のための能力ならびに学術的な専門の部分領域または職業上の行動分野におけるプロセスを自己責任で制御できる能力。要求構造は、複雑性と頻繁に生じる変化によって特徴付けられる。			
専門的能力		個人的能力	
知識	技能（スキル）	社会的能力	自律性
学術的基礎、学術的専門の実践的適用ならびに重要な理論および方法の知識、批判的理解を含む幅広い、統合された知識（「ドイツの大学修了のための資格枠組み」の段階1[学士の段階]に対応） または 、アクチュアルな専門的発展を含む幅広い、統合された知識を使いこなせる。 学術的専門 または 職業的活動領域の継続的発展に関する知識を有している。他の領域とのインターフェースにおいて関連する知識を使いこなせる。	学術的専門（「ドイツの大学のための資格枠組み」の段階1[学士の段階]に対応） または 、職業的活動領域における複雑な問題の加工に関する方法についての非常に幅広いスペクトルを使いこなせる。 しばしば他の要求が生じる場合でも、新しい解決を見出し、さまざまな尺度を考慮し判断できる。	専門家チームのなかで責任をもって活動できる。 または 、グループもしくは組織で責任をもって指導できる。他者の専門的発展を導き、チームの中で先見的に問題に取り組むことができる。 複雑な専門と関連する問題および解決を専門家に対して論争的に主張し、専門家とともにさらにそれを発展できる。	学習・作業プロセスのための目標を定義し、省察し、評価できる。学習・作業プロセスを自律的にかつ持続的に形成できる。

出所：Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
(<http://www.bmbf.de/de/12189.php>)

以上4つの資格枠組みを概観したが、そこではどのような授業科目を設定すべきかといった従来のラーニング・インカム発想ではなく、学習者がその修了の時点でのようなラーニング・アウトカムを身に付けているべきかという学習成果を重視する

学力観、能力観へとパラダイム転換が行われている点を見て取ることができよう。

これら4つの資格枠組みで用いられている学習成果の分類を表にしてまとめてみると、表1-5のようになる。

表1-5. 4つの資格枠組みの比較

学習成果の記述カテゴリー					
QF-EHEA	知識および理解	知識および理解を適用する	判断を行う	コミュニケーション	学習技術 (Learn to learn)
EQF-LLL	知識		技能 (スキル)		能力 (コンピテンス)
	理論および/または事実にもとづくものとして		認知的 (論理的、直観的および創造的思考の利用) および実践的 (手先の器用さ、および素材、道具、器具の使用を含む)		責任および自律性に関して
DQR 大学 修了	「知ること」および「理解すること」			「できること」	
	拡幅/深化			知識の開示: 手段的/組織的/コミュニケーション的	
DQR 生涯 学習	専門的能力			個人的能力	
	知識: 深さと幅の広さ	技能 (スキル): 手段的および体系的 能力 判断力		社会的能力: チーム/リーダーシ ップ能力、協同形 成・コミュニケーション能力	自律性: 自律性/責任、省察 および学習能力

出所: BMBF(2009), S. 18 をもとにデータを追加し、筆者作成。

(注) DQR: ドイツ資格枠組み

これを見ると、QF-EHEA では、①知識および理解、②知識および理解の適用、③判断、④コミュニケーション、⑤学習技術 (Learn to learn) の5つに大きく類別されているが、EQF-LLL では、①知識、②技能 (スキル)、③能力 (コンピテンス) となっている。また、「ドイツの大学修了のための資格枠組み」では、「知ること」および「理解すること」と「できること」の区分が、「生涯学習のためのドイツ資格枠組み」では、「専門的能力」と「個人的能力」が挙げられ、前者の中に「知識」と「技能 (スキル)」が、後者に「社会的能力」と「自律性」がそれぞれ掲げられている。

4. 資格枠組みの策定によるインパクト

こうした「資格枠組み」が設けられることにより、ドイツの教育制度にどのような

インパクトが与えられるかについて、たとえば次のような点が挙げられている (Wehmhörner, 2009)。

- (1) 資格制度の透明性を高め、学生の移動を促進する。
- (2) 教育制度における透過性 (Durchlässigkeit) ⁽⁴⁾を可能にする。
- (3) 生涯学習を推進する。すなわち、「従前の学習」 (prior learning) で取得した資格等の承認により、これを以後の学習成果に加算するシステムを整備できるようになる。また、ノンフォーマルな学習、インフォーマルな学習の成果の承認なども可能となる。

一方、懸念される点としては、ドイツの職業訓練制度の根幹を成している「二元制度」 (duales System) ⁽⁵⁾がラーニング・アウトカムを導入により、細分化され、モジュール化されることにより、狭小なものとなるという指摘もある (Wehmhörner, 2009)。

なお、ボローニャ・プロセスの課題との関わりの中で、学習成果にもとづくアセスメントがどのようなインパクトをもつかについてまとめてみると、次のように言われている (Schermutzki, 2007, S. 10f.)。

- (1) 2サイクルの大学構造 (学部/大学院) の構築

参照枠組みとしてのヨーロッパ資格枠組みと国の資格枠組みは、統一的な言語を必要としている。統一的な言語は、学習成果と関連するものである。

- (2) 理解しやすく比較可能な学位システムの確立

学習課程の記述における学習成果の使用は、他の大学、雇用者、学生に対し、比較および適合に関して重要な役割を演じている。学習成果への志向は、学習素材のインプットではなく、アウトプットのほうに眼を向けることになり、効率的なカリキュラムの形成を可能とし、大学に多様性と自律性をもたせる。

- (3) 単位互換制度の導入

学習成果との関連付けは、ECTSの移転および累積システムへと発展させることを可能とする。学習成果と関連付けられたECTSの点数は、到達すべき構造と量的な消費に関する情報を提供し、別の学習成果との統合のベースとなる。

- (4) 学生、教員の移動の促進

学習成果とECTSを利用することにより、カリキュラムの一致といったインプットの要素を使用することなく、外国で、あるいは他の大学で、あるいは職業実践でもたらされた達成の承認を促進するものとなる。

- (5) 生涯学習の促進

学習成果の適用により、一般教育と職業、継続教育を結びつけ、社会のあらゆる年齢層の集団に継続教育の可能性を生み出す。

- (6) 雇用可能性 (Beschäftigungsfähigkeit) の向上

学習成果の使用により、すべてのステークホルダー (学生、雇用者、団体、卒業

生など)に、将来の職業ラフバーン(職業経路)における見通しを与えることができる。

(7) 学生に対する有益な情報の提供

学習成果の形態による学習プログラムとモジュールの記述を通して、学生は、最終的に到達すべき目標に関する情報を入手することができる。このことは、さまざまな学習プログラムの選択を可能とする。

(8) 高等教育におけるヨーロッパ次元の促進

学習成果の使用により、国際的な協力とジョイント・ディグリーの構想が単純化される。

(9) ヨーロッパ高等教育圏の魅力の促進

教育プロセスが目指す帰結としての学習成果の記述は、ヨーロッパの学習提供に共通の基盤を与える。そのことはヨーロッパ高等教育圏の魅力の促進につながる。

(10) ヨーロッパレベルでの質の保証

学習プログラムとモジュールに関する学習成果の記述は、質保証の領域における共通のスタンダードの構築にあたり、共通の方法論的な端緒となる。それは、大学と高等教育の質保証機関との間の理解と信頼を生み出す。

5. 学士号付与に関わる試験規則

「資格枠組み」で要求されている学習成果を具体的にどのようにアセスメントするか
の基準等について、連邦レベルで定まったものはない。学士号の取得に関しては、
州の「大学法」にもとづき、各大学が「試験規則」を定めている。ここでは、ノル
トライン・ヴェストファーレン州の「大学法」の規定と、同州にあるデュースブルク・
エッセン大学社会福祉学科の「試験規則」を紹介する。

5.1 ノルトライン・ヴェストファーレン州「大学法」から

大学で行われる試験規則に関しては、各州ごとに制定されている大学法にもとづき、
各大学により定められている。たとえば「ノルトライン・ヴェストファーレン州大学
法」は次のように規定している(Hochschulgesetz, 2006)。

「大学は、その任務を遂行するため必要な規則を公布する(以下略)。」(第2条
第4項)

「大学の試験は大学試験規則にもとづき実施される。大学試験規則は、学部評議会
議長(Präsidium vom Fachbereichsrat)により公布される。試験規則の作成にあたっ
ては学生が関与するものとする。詳細は学部評議会規則がこれを定める。」(第6条
第1項)

5.2 デュースブルク・エッセン大学社会福祉学科試験規則から

ノルトライン・ヴェストファーレン州「大学法」にもとづき、同州にあるデュースブルク・エッセン大学社会福祉学科では、次のような試験規則を制定している(Prüfungsordnung, 2007)。各条文の名称は、以下のとおりである。

第I部 総則

- 第1条 適用範囲および入学資格
- 第2条 学習の目標、試験の目的
- 第3条 学士の学位 (Bachelor-Grad)
- 第4条 標準学習期間、学習の構築、学習の範囲
- 第5条 ヨーロッパ単位互換制度 (ECTS-Credits)
- 第6条 職業実践活動
- 第7条 試験委員会
- 第8条 学習達成および試験達成の承認、上級専門ゼメスターへの進級
- 第9条 試験官、陪席

第II部 学士試験 (Bachelor-Prüfung)

- 第10条 学士試験受験許可
- 第11条 試験の構造、申請、申請取消し
- 第12条 モジュール試験およびモジュール部分試験の形態
- 第13条 口述試験
- 第14条 筆記試験
- 第15条 レポート、プロトコル、講演 (Vorträge)、発表 (Referate)
- 第16条 学士論文 (Bachelor-Arbeit)
- 第17条 再試験
- 第18条 試験の公示、異議
- 第19条 未受験、棄権、不正行為、秩序違反
- 第20条 特別な状況にある学生
- 第21条 学士試験の合格、不合格
- 第22条 試験点数の形成
- 第23条 モジュール点数の形成
- 第24条 総合点数の形成
- 第25条 付加科目
- 第26条 成績証明書およびディプロマ・サプリメント⁽⁶⁾
- 第27条 学士に関する文書 (Bachelor-Urkunde)

第III部 終結規定

- 第28条 学士試験の無効、学士学位の剥奪
- 第29条 試験文書の閲覧、保存期間
- 第30条 適用範囲
- 第31条 施行および公表

以下、一部を抜粋して訳出してみる。

第2条 学習の目的、試験の目的

- (1)「社会福祉学」の学士プログラムで、学生は、社会の変化および職業世界の要請を考慮し、社会福祉における学術的活動、学問的認識の批判的秩序付けおよび責任をもった職業的行動を行うことができるための専門的な知識、能力および方法を修得する。加えて大学における学習は、科目横断的な基本的資格（Schlüsselqualifikationen）を仲介する。
- (2)学士試験は、最初の職業資格修了証を形成する。学士試験により、学生が職業実践または修士課程への移行のための基礎となる専門知識を修得しているかどうか、専門的な連関を見通しているかどうか、ならびに学術的な方法および認識を応用する能力を有しているかどうかを検証されるものとする。

第11条 試験の構造、申請、申請取消し

- (1)学士試験は、学習に随伴するモジュール試験およびモジュール部分試験(第12条)、ならびに学習の修了を締めくくる学士論文（第16条）より構成される。
- (2)学習に随伴する試験は、講義またはモジュールに出席し合格の成績を収めていること、ならびに講義またはモジュールにおいてその都度仲介される知識および能力の取得をすみやかに証明することに資するものである。試験の枠組みの中で学生は、当該試験領域の連関性を認識し、この連関性へと特別な問題設定を秩序付けることができることを証明するものとする。モジュールの枠内で、1度のモジュール試験または数度のモジュール部分試験を実施することができる。
- (3)学習に随伴する試験は、遅くとも当該講義の終了後の講義のない時間に、またはモジュールと関連する試験にあつては最後のモジュールの時間に行われる。その期日は、適時に周知される。（以下略）

第12条 モジュール試験およびモジュール部分試験の形態

- (1)モジュール試験およびモジュール部分試験は、次の試験形態により行うことができる。
 - a. 口述試験
 - b. 筆記試験、レポート（Hausarbeiten）、プロトコルの作成
 - c. 講演形態
 - d. 口頭による報告
 - e. 演習またはテスト問題
 - f. aからeのコンビネーション（以下略）

第14条 筆記試験

- (1)筆記試験で受験者は、限られた時間の中で、許可された補助手段を用いて、必要な基礎知識にもとづき、試験領域の問題を、その者の専門にかなった方法で認識でき、

解答への道を発見できることを証明するものとする。筆記試験は、90分から240分の時間のなかで行われる。試験委員会は例外を許可する。（以下略）

第16条 学士論文

- (1) 学士論文は、学士プログラム「社会福祉」における学術的養成を修了する試験作業である。学士論文は、学生が定められた期間のなかで、社会福祉の領域の問題を学術的な方法を用いて作業できる状態にあることを証明するものとする。
- (2) 学士論文は、少なくとも120ECTSを取得し、モジュール1から10および14ならびに実習を終了している者のみが作成することができる。
- (3) 学士論文のテーマは通常、学士プログラム「社会福祉」の授業を担当している学部の大学教員、大学講師、私講師により設定される。学士論文のテーマに関して学生は提案権（Vorschlagsrecht）を有する。
- (4) 学士論文の作業期間は、10週間とする。（抜粋）
- (5) 学士論文は理由のある特別の場合、グループ作業による形態が許可される。（抜粋）
- (6) 学士論文は、ドイツ語または試験委員会により承認された外国語により記述する。通常、ドイツ工業規格A4判で30から40枚とする。（抜粋）
- (7) 学士論文は、2名の試験官により評定される。（抜粋）
- (8) 評価手続きは、通常6週間を超えないものとする。（抜粋）

第22条 試験点数の形成

- (1) 学習に随伴する試験の個々の点数に関しては、次の評点が適用される。
 - 「1」 = 「非常によい」 (sehr gut) : 卓越した成績
 - 「2」 = 「よい」 (gut) : 平均的な要請を相当に上回る成績
 - 「3」 = 「満足できる」 (befriedigend) : 平均的要請に適った成績
 - 「4」 = 「何とか合格」 (ausreichend) : 欠陥はあるが何とか要請に適っている成績
 - 「5」 = 「不十分」 (nicht ausreichend) : 相当の欠陥により、要請に適っていない成績（以下略）
- (2) 複数の試験の平均点を算出した場合は、次のようになる。（抜粋）
 - 「1.5」まで = 「非常によい」
 - 「1.6」から「2.5」まで = 「よい」
 - 「2.6」から「3.5」まで = 「満足できる」
 - 「3.6」から「4.0」まで = 「何とか合格」
 - 「4.1」より悪い成績 = 「不十分」
- (3) 「何とか合格」 (4.0) 以上の成績の場合を合格とする。「不十分」 (5.0) と評価された場合は不合格である。すべての再試験は第17条にもとづき行われる（訳注：第17条では再試験は、2回までと定められている）。

なお、ECTSが付与される場合の評価は、次のように各評点ごとに、合格した学生に占める割合が定められている（第23条）。

「A」＝「合格」：上位10%

「B」＝「合格」：次の25%

「C」＝「合格」：次の30%

「D」＝「合格」：次の25%

「E」＝「合格」：次の10%

「FX」＝「不合格」：成績が承認されるためには改善が必要である。

「X」＝「不合格」：相当の改善が必要である。

6. おわりに

以上見てきたように、ドイツにおいても学生の修得すべき学習成果を重視した大学教育の改善の取組みが進められている。ただし、学習成果のアセスメントに関して、これをテストなどの形式により標準化することなどについては、目立った動きは見られない。また、全国統一的な学習成果アセスメントの実施へと移行する方向性は、定かではない。「資格枠組み」で要求されている学習成果を具体的にどのように測定するかについても、その方法等の形式はとくに定まってははいない。今後、文部大臣会議、連邦教育研究省、大学学長会議を中心に、被雇用者、雇用者の団体、学生の団体などの関係者も含めてこうした課題について検討作業が進められるものと思われる。

[注]

- (1) EU では、2000年3月にリスボンで開催された欧州理事会で、「2010年までに世界でもっとも競争力のある、ダイナミックな知識を基盤とした経済空間を創設する」として、「知識社会における生活と労働のための教育および訓練」、「研究と革新の欧州空間の創設」、「雇用、教育および訓練における社会的統合の促進」など、経済・社会政策について今後10年を念頭に置いたEUの採るべき包括的な方向性が示された。これを「リスボン戦略」と呼んでいる。教育政策の展開も、この「リスボン戦略」の一環のなかでとらえることができる。
- (2) QF-EHEAでは、ラーニング・アウトカムとは、「学習者が、学習プロセスを終了する時点で、知り (know)、理解し (understand)、できる (be able to do) ことが期待される内容についての表明 (statement)」と定義されている。
- (3) EQF-LLLに対応する「国の資格枠組み」ができると、図1-5にあるように、たとえばAという国のある資格は、A国の資格枠組みでは「レベル7」に相当するが、それはEQF-LLLの「レベル6」と対応する。一方、Bという国のある資格は、B国の資格枠組みでは「レベル5」に相当するが、それはEQF-LLLの「レベル6」と対応する。

そうすると、Aという国のある資格と、Bという国のある資格は、ともにEQF-LLLの「レベル6」に相当するということで、同じレベルと見なされるという仕組みである。前述のようにQF-EHEAの、「学士」、「修士」、「博士」は、EQF-LLLの「レベル6」、「レベル7」、「レベル8」に相当する。

- (4) 「透過性」とは、異なる学校種類間の、あるいは一般教育と職業教育との間の横断的移行の可能性を言う。
- (5) ドイツでは「全日制就学義務」は多くの州で9年であるが、「全日制就学義務」を終了後、全日制の学校に進学しない生徒は、企業などで職業訓練を受けながら職業学校（定時制）に通学する義的がある（定時制就学義務）。このように職業学校における教育と、企業などにおける「徒弟」としての職業訓練が並行して行われるシステムは「二元制度」と呼ばれ、いわゆるマイスター教育の根幹を形成してきた。
- (6) ディプロマ・サプリメントは、学士、修士などの学位証に添付される補足書類。ヨーロッパ共通の書式で、取得学位・資格の内容、授与機関等について、標準化された英語で記載される。

[参考文献]

※インターネット資料の最終アクセス日は、いずれも2012年1月31日である。

- Commission of the European Communities(2005), *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, SEC(2005)957.
- M. Stalder(2005), *Kopenhagen-Prozess unterstützt Mobilität und Wettbewerbsfähigkeit*.
(http://www.svb-asosp.ch/d/weiterbildung/bibliothek/download/051109_Folien_Stalder.pdf)
- Hochschulgesetz(2006), Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 31. Oktober 2006 (Artikel 1 des Hochschulfreiheitsgesetzes vom 31. Oktober 2006 (GV. NRW. S. 474))
- Prüfungsordnung(2007), Prüfungsordnung für das Bachelor-Programm Soziale Arbeit an der Universität Duisburg-Essen vom 17. September 2007 (Verkündungsblatt Jg. 5, 2007 S. 513) zuletzt geändert durch zweite Änderungsordnung vom 11. August 2010 (VB1 Jg. 8, 2010 S. 427/Nr. 71)
- Margret Schermutzki(2007), *Lernergebnisse - Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses*.
- CRUS(2008), *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich nqf.ch-HS*.

- <<http://www.crus.ch/information-programme/qualifikationsrahmen-nqfch-hs/archiv/vernehmlassung-2008.html>>
- Europäische Gemeinschaften(2008), *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)*
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF_DE.pdf>
 - Hochschulrektorenkonferenz(2008): Aktuelle Themen der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung: Systemakkreditierung-Rankings-, Learning Outcomes. *Beiträge zur Hochschulpolitik*. 6/2008.
<http://www.projekt-q.de/de/download/dateien/2008-06_Herbsttagung_2007.pdf>
 - BMBF(2009), *Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) - Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens, Band 2 der Reihe Berufsbildungsforschung*
 - Uwe Wehmhörner(2009), „Acht Stufen“ zum Deutschen Qualifikationsrahmen - DQR!, GEW-Berufsschultag, 24. März 2009. (会議報告資料)
 - Andreas G. Orphanides(2010), *Quality Assurance in the EHEA* (パワーポイント資料)
 - Jens Bjørnåvold(2010), *The development of national qualifications frameworks in Europe*, Copenhagen 7 September 2010 (パワーポイント資料)
- 川嶋太津夫「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』第8号、2008年、173～191頁。
 - 木戸裕「ヨーロッパの高等教育改革とラーニング・アウトカム」『比較教育学研究』38号、2009年、159～171頁。
 - 木戸裕「ボローニャ・プロセスと高等教育の質保証—ドイツの大学をめぐる状況を中心に—」広島大学高等教育研究開発センター『大学教育質保証の国際比較』2011年、25～65頁。
 - 木戸裕「ドイツの大学支援組織—高等教育改革の動向を踏まえて」『IDE現代の高等教育』No.538、2012年、45～50頁。

第2章 フランスにおける学士課程改革と 学習成果アセスメント

夏目 達也

(名古屋大学高等教育研究センター)

フランスでは、大学に入学したものの学業不振で留年や中退を余儀なくされる学生が多い。状況改善のために高等教育・研究省は学士課程改革に乗り出している。一環として、成績評価のあり方も課題とされている。

成績評価のあり方については、高等教育・研究省と大学関係者の双方で関心が高まりつつあるが、多様な利害が絡み改善はスムーズに進まない。同省による改革の一環としての大学関係団体との意見交換では、成績評価のあり方が重要な論点になった。質保証の観点から厳格化を求める意見と、留年・中退を防止する観点からそれに反対する意見がみられた。結果的に、改革では後者の意見が採択された形になった。

一方、学士学位の参照基準設定を決定するなど、成績評価を適切に行うための措置も改革施策として盛り込まれた。成績評価をめぐる議論が契機となって、教育の質保証を達成するための改革が進められている。

1. はじめに

本稿は、フランスの大学における学生の学習成果の評価をめぐる問題を扱う。

フランスの大学では、学業不振のために留年や中退を余儀なくされる学生が多いことが、かねてより指摘されてきた。その中でも、学生が大学教育を通じて専門的な知識・技能を習得できるように、政府は従来から多様な政策を講じてきた。現在もその取組を一貫して追求している。とくに最初の1～2年を重要な時期として、教育の組織や学生の学習支援に取り組んでいる。

その一環として、近年では学生の成績評価のあり方を重視する傾向がみられる。成績評価は最終的な学習の成否を示すだけでなく、学生自身による学習プロセスや大学側から学習支援のあり方や質を検証するうえで重要な指標になるためである。行政による問題提起や働きかけの影響もあり、大学関係者の間でも、成績評価のあり方に対する関心が高まりつつある。

本稿では、こうした学生の成績評価をめぐる近年の政策動向やそれに対する教員や学生等の見解を概観するとともに、そこで提起されている問題について明らかにする。

本稿では、以下の理由により、大学に限定して考察することとする。フランスでは、多様な種類の高等教育機関が存在する。修業年限3年以上の長期教育機関として大学やグランゼコール、修業年限主として2年の短期高等教育機関として技術短期大学部等である。それぞれ対象とする学生のプロフィールや提供する教育の目的・性格が異

なっており、一律に論ずることは難しい。大学は最大規模の高等教育機関であり、学生数が多く学生のプロフィールも多様である。それだけに、学生の成績評価や学習支援をめぐる問題が集中的に現れていると考えられる。

2. 大学の質保証システムの特徴

高等教育の質を保証するために、多様なシステムが設けられている。これらがそれぞれの機能を果たすことにより、各高等教育機関の教育・研究活動の質を維持・向上させる仕組みである。ここでは、主な質保証システムとして、学位授与システムと大学評価システムについて概観する。

2.1 学位授与システムの概要

各大学が学位を授与するに際しては、高等教育・研究省⁽¹⁾の認可を受ける必要がある。大きく捉えると、国と大学が交わす契約によって、学位授与が大学に認められる。各大学は、契約期間の4年間に行う教育および研究活動の内容をまとめ、それに基づいて必要経費を高等教育・研究省に要求する。同省は、その内容について審査するとともに、大学側と詳細について調整を行う。最終的に両者で合意した内容を契約としてまとめ締結する。契約内容に基づいて補助金を各大学に交付するというものである(夏目・大場、2010)。

この契約内容に含まれる教育活動の一部として、学位授与が含まれる。つまり、どのような種類の課程を置き、どのような種類の教育を行うのか、修了認定の結果としてのどのような学位を授与するのかは、この契約を通じて確定する。このような方法により、国と機関が契約の当事者として契約内容の遂行に責任を負うことを相互に確認する仕組みになっている。

各大学に認められる学位授与の期間は、契約の有効期間と同様に4年間である。各機関は、4年ごとに契約更新の手続きをすることが必要になる。

2.2 大学評価システム

2.2.1 2006年以前の評価システム

フランスで大学評価の必要性が広く認識されるようになったのは、1980年代以降のことである。著名な数学者による問題提起を受けて、政府は大学評価委員会(Comité national d'évaluation, CNE)を1984年に設置した。同委員会は各省庁から独立した行政機関として位置づけられた。

主に、各種高等教育機関の教育全体の評価を担当している。大学が高等教育・研究省との間で交わす上述の契約に際して、大学評価委員会は長らく関与してこなかったが、2000年代に入り大学の教育・研究活動に関する評価結果を契約の内容に反映する

ことが決定された。同委員会は、こうした各高等教育機関の活動内容についての評価を行う傍ら、高等教育の重要テーマを定め、全国の大学の実態調査と評価を行ってきた。政府の高等教育政策に反映させるべく、調査と評価の結果を報告書として公表してきた。

一方、大学の研究活動に関する評価については、高等教育・研究省の科学・技術・教育審査委員会 (Mission Scientifique Technique et Pédagogique, MSTP) が担当してきた。大学の研究活動や大学院教育の評価を中心に、以下のような活動を行ってきた。①大学等の研究室の研究活動に関する評価、②大学院課程 (écoles doctorales) の教育課程や活動状況の評価、③大学と高等教育・研究省間の契約内容の評価、④研究助成金配分に関する提案、④博士教育・研究指導助成金の申請書の評価 (夏目・大場、2010)。

2.2.2 2006年以後の評価システム

この両機関による大学評価システムに代えて、2006年には新たな評価機関が設置された。「研究・高等教育評価庁」 (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, AERES) がそれである。CNE と MSTP、その他の機関を統合し、機能・職員を引き継ぐ形で発足した。主な活動内容は、これまでと同様に各高等教育機関およびその連合体の教育・研究活動に関する評価である (夏目・大場、2010年)。

訪問調査委員会 (高等教育教員、行政官、社会・経済界の代表、学生等で構成される) が、高等教育機関を訪問し調査を行う。この調査では、各機関において聞き取り調査を行う。訪問調査委員会が面接する対象は高等教育機関の連合体 (Pôle de recherche et d'enseignement supérieur, PRES⁽²⁾) の総長、議決機関である管理評議会の委員 (地方議会の代表や学生代表を含む)、財政責任者、PRES を構成する大学・グランゼコールの長・各種サービス部門の責任者、その他である。各機関は、訪問調査委員会に対して、PRES に関する統計データをはじめ、PRES の活動報告書や自己評価報告書等の書類を提出する。

このうち、各高等教育機関による自己評価は、旧大学評価委員会が作成した「基準書」 (Livre des références) に基づいて行う。この基準書は、各機関の教育方針、学術研究方針、大学経営の3章で構成されており、各章に機関の果たすべき役割や実施条件等が示されている。各機関は活動状況を、根拠資料とともに提出することになっている。

3. 学習成果アセスメントの事例⁽³⁾

3.1 学士課程在籍者に共通に求められる能力

大学在学中あるいは修了時の学生を対象として、修得した知識や能力の水準を全国統一の基準や方法で測定・評価しようとするシステムは設けられていない。また、政府の文書を見る限り、設置に向けた動きもこれまでのところみられない。

ただし特定の能力については、共通の水準を設定しようという動きが以前から見られ、一部はすでに全国的な評価・認定システムとなっている。その具体例として、情報・インターネットに関する能力と外国語の能力をあげることができる。

3.2 情報通信機器操作の能力

情報通信機器操作に関する能力を評価・認定するために、「情報・インターネット能力認定証」(certificat informatique et internet, C2i) と呼ばれる能力認定証が設けられている。情報通信機器操作の能力は、高等教育機関で教育を受けたり修了後に就職したりするうえで不可欠のものとみなされており、学生たちがこの能力を確実に獲得できるようにするために、2002年に創設された(初等中等教育レベルでも同様の認定証(brevet informatique et internet, B2i)が設けられている)。認定証はレベル1とレベル2があり、レベル1は学士課程の学生が対象で、課程修了までに取得することとされている(実際には、大学入学後の早い段階に取得することが推奨されている)。レベル2は修士課程の学生を対象としている(Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2012)。

取得のための試験は、各大学が行っている。筆記試験と実技試験からなっており、筆記試験はオンライン上の多肢選択問題(45分間)であり、自動採点で行われる(20点満点)。実技試験は40点満点である。両試験とも50%の得点で合格でき、合格者には各高等教育機関から能力認定証が授与される。

3.3 外国語能力証 (un certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur, CLES)

知識社会といわれる現在、諸外国との関係はますます重要になっているとの判断に基づき、政府は外国語の能力の育成を重視している。学生の外国語の能力は、高等教育全体、中でも大学においては不十分な状況にあり、事態改善の必要がかねてから指摘されていた。高等教育・研究省は、2000年5月22日付け省令により、外国語能力証(CLES)を創設した。これにより、学生に外国語習得の意欲を持たせ、彼らの外国語能力を高めることが期待されている。対象となるのは語学を専門としない学生であり、彼らが各専攻領域の勉学との関係で外国語を活用する能力を証明するものである。将来的には、高等教育の学生全員に外国語能力証の取得を必修とし、さらに2種類の外国語での取得を必修とすることが目標として掲げられている。

4. 学生の学習の状況と学習成果アセスメント

4.1 留年・中退の存在

フランスの大学では、最初の1学年を中心に、学業不振のために上級学年に進級できない学生が多い。留年を繰り返して、やがて退学に追い込まれる学生も多い。このことは、高等教育での学生数の増加が指摘された1980年代から、ほぼ一貫して指摘されてきた事実である。その理由の一つは、大学が開放制の入学システムを採用していること、つまり後期中等教育の修了者＝バカロレア資格（後期中等教育修了と高等教育入学基礎資格をあわせて認定する国家資格）の取得者に対して、原則として無選抜での入学を認めてきたことである。理論的には、同資格取得者は高等教育での勉学に耐えるだけの学力を有するはずであるけれども、必ずしも十分な学力を獲得できていない学生も少なくないのが実情である。リセ（高校）普通教育課程は、高等教育学生の伝統的なリクルート源であり、教育課程の面で高等教育と接続しているため、その修了者（普通バカロレア取得者）には学業不振に陥る学生は少ない。一方、リセ技術教育課程修了者（技術バカロレア取得者）や職業リセ修了者（職業バカロレア取得者）の場合には、教育課程面での接続が十分に図られていないために、しばしば学業困難に陥っている。

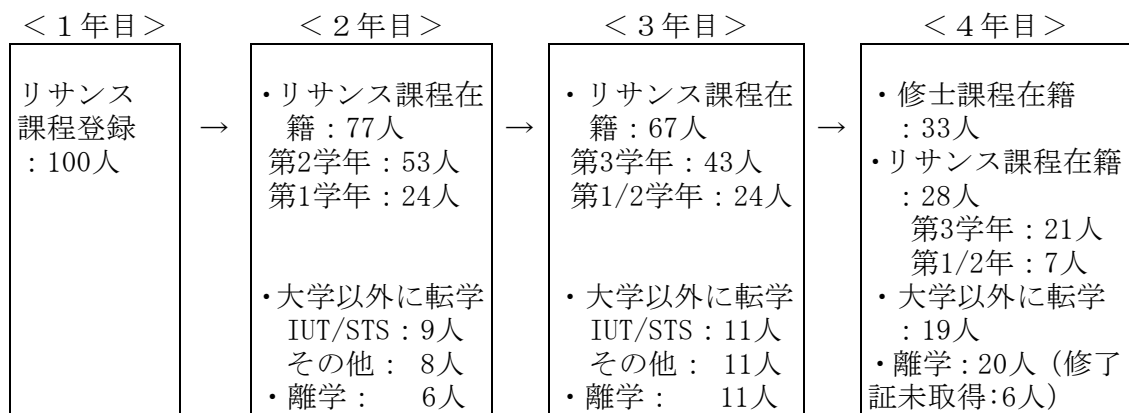


図2-1. 大学進学のパカロレア取得者（2002年度）の進級状況

【出典】Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2010, *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche* no.4 édition 2010, p.41.

【注】図2-1は、リサンス課程登録（＝入学）後1年ごとの進級や進路変更の状況を示したものである。リサンス課程登録（＝入学）した者を100人とした場合の各進路の分布状況を示している。

図2-1は、大学リサンス課程に入学したバカロレア取得者が、その後どのような状況にあるか、その概要を示したものである。これによると、大学進学後2年目に大学同課程に在籍継続の者は入学者全体の77%（うち24%が留年）であり、17%は他機関に転学している。さらに6%が離学（退学）している。学年を追うごとに、大学

に在籍し続ける学生は減少し、転学や離学する者が増えてくる。4年目をみると、順調に修士課程に進んだ者は入学者全体の33%にとどまり、リサンス課程で留年している者が28%、修了証未取得のままに離学（＝中退）した者は6%という結果になる。大学で順調に進級することが難しいことが、確認できる。

このような状況は、進学先としての魅力を疑問視させかねない。表2-1は、バカロレア取得者の進学先を示したものである。これをみると、2008年度の取得者は1996年度の取得者に比べて、大学に進学する者の割合が低下している。大学が進学先として敬遠されている可能性がある。少なくとも、積極的に選択されていないことが窺われる。

表2-1. バカロレア取得者の進学先

	バカロレア取得者		バカロレアの種類別					
			普通バカロレア		技術バカロレア		職業バカロレア	
	年 2008	年 1996	年 2008	年 1996	年 2008	年 1996	年 2008	年 1996
	%	%	%	%	%	%	%	%
大学	31	40	46	56	13	20	5	6
1 学年	24	36	35	50	12	9	5	6
歯薬系	7	4	11	6	1	1	-	-
CPGE	8	8	13	12	2	1	-	-
技術短期大学部	9	9	11	10	10	11	1	1
STS	23	21	8	9	46	49	39	21
その他	14	7	17	9	14	6	2	2
小計：高等教育進学	85	85	95	96	85	87	47	29
高等教育以外進学	4	3	2	2	4	4	8	8
非進学	11	12	3	2	11	9	45	63
合計	100	100	100	100	100	100	100	100

【出典】Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2010,

"Que deviennent les bacheliers après leur bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008, *Note d'information*, 10.06, p.2

【注】CPGEはグランゼコール準備級、STSは上級テクニシャン養成課程の略。

4.2 学生の成績評価をめぐる状況

学生の修得した知識や能力の水準を、全国的に統一した基準や方法で測定・評価するシステムは整備されていないとはいえ、個別大学ではもちろん学生の学習成果に対する評価は行われている。もっとも一般的なのは、各セメスターで履修した科目ごとの評価である。この評価の結果によって、上級学年への進級や、課程修了・修了証の授与が決定される。

学生の成績評価の重要性は改めて指摘するまでもない。たんに単位を取得して修了することだけを目的にするのであればともかく、修了後の社会生活や職業生活で一定

の成果を得ようとすれば、大学でそれなりの知識や技能を習得することが必要になる。青年の失業率が高い水準で推移しているフランスにあって、大学修了者でも就職困難を余儀なくされている現状では、学生も学習成果について意識的にならざるを得ない。各 Semester ごとに行われる成績評価についても同様である。学生にとっては、上級学年・上級課程への進級やより有利な就職先確保にかかわる重要問題である。

大学修了者を雇用する側にとっても事情は同じである。たとえば、代表的な経営者団体であるフランス企業運動連合 (MEDEF) は、学生の成績評価に関して、修得したコンピテンス・知識の認定にかかわる問題であり、リサンス改革の核心をなす問題と位置づけて、そのあり方に関心を示している (MEDEF, 2011)。

しかし、多くの大学では、成績評価をめぐる実態は、必ずしも学生の切実な要求にこたえる状況になっていない。大学の成績評価の実態について調査した教育行政視学官は、その実態についてきわめて問題の多い状況を的確に指摘している⁽⁴⁾。

成績評価をめぐる各大学の実態を踏まえて、最大の学生団体である全仏学生連盟 (Union Nationale des Etudiants de France, 以下、UNEF と略) は、以下のように指摘する。ボローニャプロセスに伴う改革の一環として、全国的な学位取得に関する規制が 2002 年に廃止され、教育課程等の編成は大学の裁量に委ねられることになった。試験方法は、外部からは見えにくく、非公正であり、全体として大学間で不平等が発生していると述べる (UNEF, 2011)。そのうえで、成績評価について以下のように指摘している。

「試験の実施様式の選択は、技術的な論争点にとどまらず、学生の学業成功にとって決定的に重要である。評価はしばしば事務的な作業課題と見なされているが、実際には学生の教育にとって重要である。評価方法が適切であるかどうかは教育の質に関わる。にもかかわらず、大学の現行の試験方法は、学生全体の水準やコンピテンスを考慮していない。また、学業成功に向けて学生が成長することを支援するものになっていない。」 (UNEF, 2011)

4.3 学生の成績評価をめぐる論点

学生の成績評価の実施形態・方法をめぐっては、大学関係者の間で必ずしも合意が形成されているわけではない。むしろ、いくつかの点で見解が分かれ、しばしば論争になっている。主な論点をみると、以下のようなものである。

4.3.1 「科目間得点調整」の是非について

各大学の学士課程の各 Semester では、各専攻領域ともいくつかの科目群 (unité d'enseignement, UE) が置かれている。科目群には関連する複数の科目が含まれている。科目群の履修は、科目群を構成する科目で合格点を取得することにより認定され

る。必ずしも全科目で平均点を取得できなくてもよく、科目群全体で平均点を取れば、科目群としての単位が認定される。場合によっては、同一セメスター内の他の科目群との間で平均点に達することで、単位認定される場合もある。さらに、学士課程では、同一学年内であればセメスターが異なっても、平均点として認められる場合もある。これらの措置は「科目間得点調整」(compensation)と呼ばれる。

この科目間得点調整をめぐる、意見は分かれている。UNEFは、この問題について以下のような見解を示している。

年間での科目間得点調整の廃止を決定する大学も増えている。合格最低点を導入するのと同じで、教育の質を担保する手段と見なしている。しかし、学位は、学生にとっては資格への接近を可能にする知識やスキル全体の習得をカバーするものである。評価の様式は、同じ原則に対応すべきであり、学生の全体的水準および学年全体を通じた進歩を考慮すべきである。年間での科目間得点調整は、評価を学生の進歩に役立つ手段にするための不可欠な条件の一つという(UNEF, 2011)。

最大規模の教員団体 SNESUP の立場はやや微妙である。ボローニャプロセスによる改革とともに成績評価に関する規則の制定が各大学の裁量に委ねられるようになったために、成績評価の方法は大学によってかなり多様化していることを指摘している(SNESUP, 2011)。換言すれば、大学によっては科目間得点調整を採用していないことを示唆している。しかし、科目間得点調整の是非については言及を避けている。

経営者団体の立場は、科目間得点調整に対して厳しい姿勢を示している。MEDEFは、学習成果の認定の方法にはとりわけ慎重を期することが必要であるという。科目間得点調整の実践は(教育評価の)欠陥を覆い隠すものであり、修了証や認定証の価値を低下させる。結果的に、大学が授与するすべての認定証を辱めることにつながると指摘する(MEDEF, 2011)。

別の経営者団体である UIMM も、ほぼ同様の立場である。科目間得点調整の結果を「危険」と断ずる。仮に科目間得点調整を認める場合にも、同一単位内、あるいは一貫性を保てる単位群の間で行うにとどめるべきであるという(UIMM, 2011)。

仮に留年する学生を増加させることにつながるとしても、成績評価を厳格にする必要があるという立場と、留年が同じことの繰り返しで時間の浪費になりかねないとして、これを回避すること、科目間得点調整は回避するための一手段であり、これを認めるべきとの立場の2つがある。つまり、成績評価の厳格化をめぐる見解の相違ないし対立がみられるのである。

4.3.2 合格最低点の設定について

合格最低点(note éliminatoire)についても同様に意見が分かれる。合格最低点の点数は大学や学部(UFR)によって異なり、20点満点で7点であったり8点であつ

たりする。理系は5点という場合もある。全教科の平均点が10点以上の場合でも、合格最低点以下しか得点できない科目が一つでもあれば科目間成績調整が認められないシステムである。

UNEFは、合格最低点の設定に批判的立場をとっている。大学間の競争が強化される状況のなかで、大学は学生全体の学力水準を一定に保つことを重視し、そのために学業不振の学生に対しては厳しい措置をとろうとしているという。「失敗による選抜」(sélection par l'échec)、つまり学業不振に陥った学生を排除するための手段として試験規則を活用しているとして批判する(UNEF, 2011)。

一方、経営者団体のUIMMは、科目間得点調整で見せた厳しい姿勢を一貫させて、合格最低点についてもこれを設けるべきとの立場を鮮明にしている。

4.3.3 継続評価の実施について

上記のように、科目間得点調整の採用や合格最低点の設定については見解の相違・対立がみられた。しかし、合意が成立している面もある。継続評価(contrôle continu)である。これは、期末の試験という多くの大学で一般的になっている方法とは異なり、多様な方法を組み合わせること、しかもセメスターの全期間を通じて時間をかけて学生の知識・能力の獲得状況を評価しようとする方法である。これについては、多くの団体が実施すべきとの立場をとっている。UIMMは、継続評価は教育的な観点からも、学生の指導をていねいに行う点からも、確かに好ましいとしている(UIMM, 2011)。

4.4 学士課程改革(2007年)後の学生の成績評価をめぐる状況

教育行政視学局は2007年改革の実施状況調査を実施するとともに、その報告書を2010年7月に高等教育・研究大臣宛に提出した。報告書は、5章構成となっており、そのうち1章を学生の成績評価の実施状況に充てている。そこでは、主要大学における学生評価の実施状況とその問題点を明らかにしている(Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2010)。

教育行政視学局によれば、調査対象大学では、期末試験ばかりでなく継続評価も採用されるようになっている。その方法は大学や専攻領域により多様である。たとえば、レポート、特定テーマに関する文献リストの作成とコメント、小論文作成、実験、多肢選択テスト等である。複数の方法を用いたり、期末試験とセットで実施する場合もある。

継続評価の採用状況も多様である。大学本部から継続評価を採用する方針を全学部伝えて、実施を支援する方策も提示している大学もある(ポー、ルーアン、アビニョン、ラ・ロシェル、エクス・マルセイユ、パリ第1、ニースの各大学)。継続評価がなじみにくい特性の学生(高度スポーツ系学部の学生や社会人学生等)を除いて、

実施率の目標を定めている大学もある。

全体としてみると、継続評価を実施している大学は必ずしも多くない。学部によるばらつきがみられる大学もある。とくに学生が多い学部では、継続評価実施に伴う作業（評価実施の広報、教室の確保、試験監督、採点）が膨大になるため、実施に積極的になれない場合もある。学生の方も、評価を何度も繰り返すことにより、結果的に授業時間数が減るとして抵抗があるという。

継続評価に関する評価も多様である。メリットとしては、以下のようなものが指摘されている。1) 学業不振に陥りやすい学生の早期発見になること、2) 学生の規則正しい学習を促すことができる、3) 授業に真面目に取り組むように学生を促すことができる、4) 授業を欠席する学生を減らすことができる、5) 担当教員との面談を行いやすくなる、ことなどである。

一方、デメリットも指摘されている。①評価を複数回実施することによる財政上の負担（特に人件費）が大きい、②最終試験の方が客観的な評価ができる、③複数回の評価を行う場合には、最初に高得点を得ると学生が安心して以後学習しなくなる（そのため、毎回の評価結果を学年末まで公表しない大学もある）、④反対に、学生がつねに勉学の圧力にさらされる、⑤セメスター間での科目間得点調整を実施することが困難になる（学生の反応がよくない）等である。

5. 学習成果アセスメントのインパクト

5.1 2007年以降の学士課程改革⁽⁵⁾

後期中等教育の修了は、本来、普通教育に関して、大学での勉学に耐えうる水準に到達したことを意味する。しかし、それが必ずしもその通りになっていない。中等教育の拡大政策により後期中等教育で生徒の学力の多様化が進み、結果的に所定の水準には到達しない者が増加している。こうした事態を前に、政府はこれまでに多様な施策を講じてきた。

高等教育・研究省は、学士課程の改革案を独自にまとめて、2007年12月に発表している。その一つは、「学士課程成功のための複数年計画」(Plan pluri-annuel pour la réussite en licence)である。同計画では、新たな政策目標として、以下の3項目を掲げている。

1. 第1学年の留年・退学・進路変更の学生を、5年間で半減させる。
2. 学士学位を、進学と就職をともに保証する国家学位にする。
3. 学士学位取得者を同一年齢層の50%にする。

それを具体化すべく、学士課程の改革内容について、知識・コンピテンスの漸進的な習得を掲げ、学士取得者に「教育サプリメント」(supplément qualitatif de formation)を保障すること、教育と成績評価について全国のすべての学生に公正さと

調和を保障すること、学生の多様性を配慮して「教育的な指導」（l'encadrement pédagogique）を強化することなどを掲げている。同時に、改革を担保するために、2008～2012年の5年間で7億3,000万ユーロの予算措置を講ずることを表明していた。高等教育・研究省が打ち出した具体的な改革施策のうち、各学年の教育のあり方に関するものは以下のとおりである。

まず、第1学年の教育について、同学年を「基礎学年」として位置づけ、以下の施策を講ずる。

①文化的・社会的な不平等と戦うための知識の獲得

基本的知識（自然科学、法律、経済等）の習得を重視すること、複合領域の教育を促進すること、それを通じて、学生の知識の範囲を拡大すること等をめざす。

②就職と進学を準備するためのコンピテンスの強化

外国語、情報・コミュニケーション、学習方法（自習、文献検索、批判的読書等）、表現能力（口頭・筆記）の能力を高める。

③入学前および入学後の学生に対する教育的指導の強化

入学前の指導としては、大学教育に関する学生の理解を促進するために、高校生が大学入学前に大学関係者と面会したり、各種の文献資料にアクセスできるようにする。さらに、学生が大学との間で「学業成功契約」（Contrat de réussite）を結ぶ。これにより、大学での教育・勉学を成功させるために、大学と学生が双方の役割と責任を明確にするとともに、その達成のために相互に努力することを促す。学業成績の結果に基づいて、大学は学生に対して定期的に指導を行う。学業困難な学生に対しては、特別指導の受講を義務づけることなどが盛り込まれている。くわえて、チュータによる指導を重視する。これは上級生、とくに修士課程の学生が担当するものであり、第1学年の学生に大学での学習を支援することを目的としている。すでに、1990年代から実施されており、これをさらに拡充しようという方針である。

その他、ICT活用、補講なども盛り込まれている。さらには、学生の学業不振を招く要因の一つになっていると思われる大教室での授業の制限を打ち出している。学生に個人の将来計画を立案させることも盛り込まれている。

第2学年については、「基礎固めの学年」と位置づけて、以下のような施策を行う。

- 1) 特別指導の実施：第1学年における学習成果の評価結果に基づいて実施。
- 2) 外国語の習得
- 3) 専門教育の強化
- 4) 職業の世界の理解：セミナー、フォーラム、企業派遣チューターによる指導
- 5) 学生の将来計画に関する継続的指導

第3学年については、学生の計画に沿って専門教育の学年として位置づける。

- a. 専門的知識の深化
- b. 就職試験課による支援：教育チームと連携して一般社会との接触の促進
- c. 外国語の習得
- d. 職業世界接触の強化

正規教育課程として、行政機関、教育機関、企業、NPO 等でのインターンシップを全学生に1回以上実施

全学年に共通するものとして、以下のような措置を講ずる。

- ・補習セメスターを実施：

学業困難に陥っているバカロレア取得者の指導を行ったり、通常の学士課程から短期高等教育機関への進路変更を可能にする。

- ・上記の進路変更を容易にするための調整クラスを設置する。

通常の学士課程で学業不振に陥っている学生を技術短期大学部（IUT）、上級テクニシャン養成課程（STS）で収容定員に余裕のあるクラスに進路変更をさせる。両機関にセメスター制を導入する。

- ・通常の学士課程の学生に対しても職業学士課程を開放する。

職業学士（licence professionnelle）課程は、課程修了後の就職を促進するために、12～16週間の企業実習を含む職業志向の教育を行っている。短期高等教育機関（修業年限2年）の修了者を主たる対象に、第3学年の教育を行っている。これを通常の学士課程の学生にも開放する。

5.2 第1期リサンス改革に関する論点：各方面の反応

高等教育・研究省は、リサンス継続調査委員会を設置している。これは、リサンス改革の進行状況を継続的に調査し、全国の大学における実施状況を確認しつつ、その改善につなげることを目的とする措置である。この委員会は、リサンス改革に関する各関係団体と個別に面談して、改革の内容や進め方等に関して意見・改善提言を聴取している⁽⁶⁾。この場では、多くの問題が取り上げられているが、ここでは以下の点について、各団体の見解の内容と論点を整理してみよう。①リサンス学位の参照基準、②学生の学習支援方策、③学生の就職支援の3点である。

5.2.1 リサンス学位の参照基準

教職員団体の一つである高等教育・研究自治組合（Fédération Nationale des Syndicats Autonomes de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Autonome SUP）は、参照基準設定の必要性を主張している。同組合によれば、フランスの大学制度の特徴は教育の仕組みがわかりにくい点にあるが、ボローニャプロセスに伴う改革によりその傾向はさらに顕著になっていると指摘する。学生と社会的・経済的パートナー

にとって見えやすいものにすることが必要であるという (Autonome SUP, 2011)。

経営者団体である UIMM は、参照基準設定の必要性を認めつつも、それだけでは不十分であるという。学位制度のわかりにくさを指摘しつつ、学生が達成すべき学習成果を明示するとともに、その達成状況をベースにして修了証を授与する方法を奨励すべきという (UIMM, 2011)。その一方で、学位の内容のわかりやすさ、統一性を担保すること以上に、企業側の要望を取り入れて教育内容を柔軟に編成する必要性についても主張している。

「同じ専門領域の修了証の証明する教育内容や学生の獲得能力が大学によって異なっていたとしても、企業にとっては大した問題ではない。それよりも、柔軟性をもって大学の環境を考慮したり職業人と対話したりしながら、教育を構築する能力を大学責任者がもつことがより重要である。」 (UIMM, 2011)

5.2.2 学生の学習支援方策

学生の学習支援について、UNEF は「教育の個別化」(individualisation de la pédagogie) や学生の追跡指導を実施することを要求している。この方策により、就学期間全体を通じて継続的に指導を行うこと、とくに学業不振に陥っている学生を早期に発見し指導すること、彼らを学業成功へと導くことができるという。第1学年で多く見られる大教室での多人数講義をなくすこと、上級学年や修士課程で採用されている少人数指導を、第1学年でこそ実現することを要求している (UNEF, 2011)。

大規模教室での授業を制限すべきであるという見解は、教員団体からも提出されている。SNESUP は、多人数講義と実験・実習の比率を定めることにより、多人数授業の減少と少人数指導の時間数の確保を図るべきだと主張している (SNESUP, 2011)。

学生の学習支援をよりていねいに、より効果的に実施しようとするれば、少人数指導が必要になるという点では、関係者の間で意見の相違はみられない。

5.2.3 学生の就職支援

学生の就職支援は、高等教育・研究省がリサンス改革にあたりもっとも重視した施策の一つである。2007年に成立した「大学の自由と責任法」(2007年8月10日付け法律)においても、大学の基本的使命の一つとして、学生の就職支援が掲げられている(さらに、高等教育所管局の名称を、「高等教育総局」(Direction générale de l'enseignement supérieur)から、「高等教育・就職局」(Direction générale pour l'enseignement supérieur et d'insertion professionnelle)へと変更している)。この点での取組を強化することについても、各団体ともほぼ同一見解を示している。

6. 大学教育改革におけるインパクト：第2期リサンス改革 (2011-12年)

高等教育・研究省は、第1期のリサンス改革について、多くのアクターの取組を促し、学生の注意を喚起したり革新的な実践を生み出すことにつながったと積極的に評価した。そのうえで、2011-12年度を改革の第2期として実施すべく、改革案の内容を検討してきた。その検討結果に基づいて、新たな施策の概要を2011年6月に発表するとともに、8月に省令（2011年8月1日付け）によりその内容を定めた⁽⁷⁾。

新たな施策の目標は、①アカデミックな要求水準の引き上げ、②職業準備的性格の強化、③学生の多様性に配慮した教育内容の提供、の3点である。この3目標を具体化する内容は以下のようなものである。

6.1 学生の成績評価

成績の科目間得点調整については、継続することになった（同省令第15条及び第16条）。実施方法の詳細については、各大学の管理評議会（学内における諸問題に関する議決機関）および教育・学生生活評議会（教育・学生支援問題に関して審議し管理評議会に提案する）が決定する（同省令第16条）。また、合格最低点や追試についても、引き続き採用される（同省令第16条、17条）。この点では、学生の要求に沿った内容になった。

さらに、成績評価の方法については、継続評価、期末試験、両者の組合せとすることが規定された。なかでも継続評価は、リサンス課程全体を通じて優先的に実施することとされ、その評価結果を学生に定期的に通知すること、とくに学生が求める場合には答案等をも提示することが規定された（同省令第11条）。

6.2 リサンス課程・学位の参照基準の設定

第2期リサンス改革においてもっとも注目されるのは、専攻領域ごとに学位の参照基準の設定を決定した点である。参照基準は設定後も5年ごとにリサンス継続調査委員会等の審査を受け、内容の見直しを行うことになった。参照基準では各専攻領域に全国共通の目的が設定され、リサンス学位はこの目的に沿って内容を決定する。とくにリサンス課程修了者（＝学位取得者）が獲得すべきコンピテンス（専攻領域に関するもの、言語能力、他領域科目に関するもの、職業準備に関するもの）を明記することとなった（同省令第3条）。

6.3 授業時間数の増加

リサンス課程で提供される教育の総授業時間数についても規定され、3年間の授業時間総数を1,500時間以上とすることが規定された。

ボローニャプロセスに伴う改革以前の1997年省令では、当時の大学における「第1期課程」（最初の2年間の課程）と第2期課程（次の2年間の課程。通算で第3学

年と第4学年) について、それぞれ専攻領域ごとに授業時間数が規定されていた。しかし、同改革以後はリサンス課程3年間の授業時間数に関する全国基準が設けられていなかった。そのため、大学や専攻領域により時間数にはかなりのばらつきが生じる結果となっていた(表2-2)。

表2-2. 学士課程各専攻領域の総授業時間数(3年間)

(単位: 時間)

専攻領域	2002年以降の状況			2002年以前の状況 (省令による規定)
	最少	最大	平均	
芸術、人文、言語	1,200	1,824	1,432	1,270
人文・社会科学	1,200	1,824	1,432	1,270
法律、経済、経営	1,200	1,850	1,548	1,500
科学、工学、保健	1,200	2,180	1,745	1,510
身体・スポーツ活動科学技術	1,200	2,180	1,745	1,750

【出典】Ministere de l'enseignement superieur et de la recherche, 2011, "Dossier de presse, La Nouvelle Licence, 22 juin 2011"

【注】2002年以降は、LMDへの移行後の現状。2002年以前の数値は、1997年の省令による規定で、最初の3年間の合計の授業時間数。

とくに、芸術、人文、言語、人文・社会科学は、他の専攻領域と比べて時間数が少ない。75%の大学が、総授業時間数で1,500時間以下になっている(身体・スポーツ活動科学技術では、その割合は8.1%にすぎない)。時間数が確保されない限り、教育の質や学生の学習成果を確保することは難しいという判断が示された形になった。しかも、1,500時間という数値は、芸術、人文、言語、人文・社会科学では、LMD移行前の3年間の授業時間数よりも多めに設定されている。

7. まとめ

フランスでは、大学に入学したものの学業不振に陥り、留年や中退を余儀なくされる学生が多いことが、かねてより指摘されてきた。その背景には、後期中等教育技術・職業系コースと大学との接続が教育課程面で図られておらず、同コース出身学生が学業困難に陥りやすいという事情がある。大学教育のあり方自体にも問題はあり、歴代政府はその対策を高等教育政策の優先課題に位置づけてきた。

その一環として、最近では成績評価のあり方が問われている。成績評価は、学生の学業の成否にかかわるとともに、教育の質を測定する重要な指標にもなり得る重要な事項である。長年の慣行によって行われており、成績評価の見直しは大学関係者の間ではとくに重要課題として意識されてこなかった。

高等教育・研究省の側の働きかけの影響もあり、成績評価に対する認識は変化しつ

つある。その一つの契機は、高等教育・研究省による学士課程改革であり、それを進めるための大学関係の各団体との意見交換である。

意見交換では、成績評価について教員団体、学生団体、経営者団体から改革の提言が提出された。継続評価にみられる一定時間をかけて多様な方法を用いて丁寧に学生の学習成績を評価することでは意見の一致を見た。その一方で、成績評価の厳格化にかかわる科目間得点調整や合格最低点の扱いをめぐっては意見の対立がみられた。

その一方で、政府が進めている学士課程改革の第2弾では、2011年8月11日付け省令により、科目間得点調整の採用と合格最低点の不採用という形で一定の決着がつけられた。学位取得に必要な水準に達したかどうかを不明確にするものとして経営者団体から提出されていた反対意見を退け、学生側の意見に沿った形になった。依然として多い留年や中退をこれ以上増やさないためには必要と判断された結果と見ることもできるが、厳格さという点では課題を残す結果になったと言える。

改革では、留年や中退を増やさないために多様な施策も盛り込まれた。その一つは、学位の参照基準の設定である。大学学位の国家学位としての質を保証するための措置である。大学側がカリキュラムを確定したり、成績評価をより客観的な基準に基づいて行うための一つの手段になり得る。学生にとっても、何をどの程度学習すべきかの参考になる。その意味では、学業成績のあり方を巡る問題は、学士課程改革の中核に位置する重要問題とみることができる。

さらに改革では、幅広い施策を通じて学生の学習を支援しようとしている。改革を進めるために、高等教育・研究省は専門家による委員会を設置し、全国の実施状況を恒常的に調査している。教員、学生、経営者団体等、高等教育のあり方・質に直接にかかわる人々から実情や改善に関して意見を聴取し、改革の進行状況をチェックしたり、次の改革提案に反映させたりしている。その意味では、学士課程改革を実質のあるものにするためには、多くの点での多様な施策が必要であることを示しているともみることができる。

[注]

- (1) 高等教育担当省庁の名称は、政権や時期により、しばしば変更されている。煩雑さを避けるため、本稿では「高等教育・研究省」(Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche)で統一している。
- (2) Pôle de recherche et d'enseignement supérieur(PRES)とは、近隣の大学やグランゼコール等が連携して組織する高等教育・研究機関の連合体である。国際競争力向上の観点から政府が2006年に打ち出した政策であり、有力大学を中心に全国各地で組織化が進められている。
- (3) この項は、夏目(2009)の内容と重複することをお断りする。

- (4) 教育行政視学官の報告で示された大学の成績評価の実態については、夏目（2009）を参照。
- (5) 2007年のリサンス改革については、以下に拠った。
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2007, "Plan pluriannuel pour la réussite en licence Document d'orientation".
- (6) 高等教育・研究省は、リサンス改革第2弾の内容を検討するにあたり、高等教育関係の各団体との個別会談を通じて意見を聴取している。その内容については、以下の資料に拠った。
<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid55536/plan-pluriannuel-pour-la-reussite-en-licence.html>, 2012.01.07.
- (7) 高等教育・研究省によるリサンス改革と2011年8月1日付け省令は、それぞれ以下に拠った。
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2011, "La Nouvelle Licence", Bulletin officiel no.30 du 25 août 2011, Arrêté du 1-8-2011.

[参考文献]

- ・夏目達也、2009年、「フランスにおける学生の成績評価の厳格化・出口管理に関する政策」『学生の大学卒業程度の学力を認定する仕組みに関する調査研究』（平成20年度文部科学省〈先導的大学改革推進委託〉調査研究報告書）27 - 40頁。
- ・夏目達也・大場淳、2010年、「フランスの大学・学位制度」『学位と大学』（大学評価・学位授与機構研究報告）、第1号、95 - 159頁。
- ・Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2012, "Formation et certification aux Technologies de l'Information et de la Communication", <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20852/formation-et-certification-aux-tic.html>, 2012.02.10.
- ・MEDEF, 2011, "Avis du MEDEF sur le plan Nouvelle Licence", <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid55536/plan-pluriannuel-pour-la-reussite-en-licence.html>, 2012.01.07.
- ・SNESUP, 2011, "Les propositions du SNESUP pour le cycle licence 2011" http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Plan_reussir_en_licence/59/9/propositions_SNESUP_cycle_licence_mars2011_173599.pdf, 2012.02.10.
- ・UIMM (Union des industries et métiers de la métallurgie), 2011, "Contribution écrite à la concertation transmise par l'UIMM", <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid55536/plan-pluriannuel-pour-l>

a-reussite-en-licence.html, 2012.01.07.

- L'Union Nationale des Etudiants de France (UNEF) , 2011, "Le diplôme de licence : un défi pour la réussite de tous",

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid55536/plan-pluriannuel-pour-l-a-reussite-en-licence.html>, 2012.01.07.

- L'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2010, "Note relative à la mise en oeuvre du plan pour la réussite en licence",

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid55536/plan-pluriannuel-pour-l-a-reussite-en-licence.html>, 2012.01.07.

第3章 アイルランドにおける学習成果のインパクト

鈴木 俊之

(青山学院女子短期大学)

1990年代に始まる全国資格枠組みの設定とボローニャ・プロセスへの対応を背景に、アイルランドの高等教育では質保証プロセスと学習成果が関連づけられるようになってきている。その結果各大学ではプログラムからモジュールに至るまで学習成果を設定したシラバスを作成することとなった。その過程では、大学と関係機関が密接に連携していたり、あるいは教員向けのセミナーやワークショップ、論文の配布、学習成果を導入して作られたモジュールやユニットのシラバスのチェック、など学内向けに学習成果を導入するための様々な方策がとられている。こうした学習成果の導入によるインパクトがどの程度なのかについては、判断するには時期尚早と言えなくはないが、今後の高等教育政策において学習成果を重視していく方向を打ち出しているという意味では、インパクトを与えているといえる。

1. はじめに

本稿の目的は、アイルランドにおける質保証システムを概観した上で、その中における学習成果アセスメントの位置づけ・インパクトについて、いくつかの事例の検討を通じて明らかにすることである。次節ではアイルランドの高等教育システムの現状および質保証システムの特徴を扱い、3節では学習成果アセスメントの事例と見なすことができる取り組みを取り上げる。4節では以上を踏まえ、アイルランドの学習成果アセスメントが持つインパクトについて考察する。なお、2節の内容に関しては昨年度の報告書に詳述しているため、簡潔に取り上げる(鈴木、2011年)。

2. 高等教育システムと大学の質保証システムの特徴

2.1 高等教育システム

アイルランドの教育制度は、義務教育が6～16歳になるまでの10年間であり、初等教育が6年、中等教育が5年、高等教育は学士課程が3～4(理科系などでは5～6)年となっている。高等教育セクターは二元化されており、大学(7校)を中心とする大学セクターと、技術科学インスティテュート(Institutes of Technology: IoT 14校)を中心とする非大学セクターから構成されている。そのほか大学との結びつきが強い教員養成カレッジや、私立の高等教育機関なども存在する。大学は学位授与権を持つが、IoTはダブリン科学技術インスティテュートを除き学位授与権を持たない。学位には優等学位と普通学位があるが、英国のよ

うに試験結果によって分けられるのではなく、別コースである。大学では優等学位や全国資格枠組みレベル8（後述）の資格を提供しているが、普通学位もわずかだが提供している。また IoT では普通学位やその下位の高等サーティフィケートなどの資格を与えているが、優等学位（大学と同等）を取得できるコースも提供している。この場合、学位授与機関である Higher Education and Training Awards Council (HETAC) が 1999 年資格（教育・訓練）法によってこれらの機関に権限を委譲しているため、優等学位をはじめとする大学レベルの学位が授与されている（Eurydice Network, 2009, pp. 99 - 100, pp. 110 - 111; OECD, 2006, pp. 160 - 168; 齋藤、2002 年、128～129 頁）。

2.2 高等教育のマス化・多様化と自律性

① マス化・多様化の進展

1970 年には高等教育全体で 3 万人、大学セクターでも 2 万人にも満たなかった学生数（フルタイム）だが、1980 年にはそれぞれ 4.2 万人、2.3 万人、1990 年には 7 万人、3.8 万人と増加しており、2009 年現在では 13.4 万人、7.7 万人となっている（White, 2001, pp. 282 - 283 および HEA, 2010a, pp. 18 - 19）。進学率で見ると 2008 年でそれぞれ 66%、46%となっており、大学進学率は OECD 平均より低いもののユニバーサル段階目前という状況になっている。進学率の増加と比例するように成人学生の割合も増加している。2009 年の大学セクターでは約 1 割が成人学生となっている（HEA, 2010a, pp. 101 - 102）。とはいえ、進学者の多くは伝統的學生であり、2008 年の大学新入生の 8 割は 21 歳以下となっている（OECD, 2010, Table A2.3）。OECD 諸国ではイタリアと日本に並んで新入生の平均年齢が低くなっているが、このことからわかるように年齢の観点からはまだまだ多様性が進んでいるとはいえない。

一方社会階層の観点からみると、アイルランドでは高等教育進学者を増加させるために学費を無償化するなどの施策をとるなど、低所得者層に対する働きかけを行っていた。表 3 - 1 は、1998 年、2004 年における新入生の父親の社会的経済的グループを、1996 年、2002 年のセンサスで得られた 15～17 歳（大学入学者集団）の各グループで割った参加率を表している。この数字が 1 を超えていると、当該グループが人口構成比よりも過剰に代表されており、1 を下回るとその逆に適切に反映されていないことになる。この表からもわかるように社会的威信が高いとされる職業のグループの方がそうでないグループよりも参加率が高くなっている。ただし、時系列で見ると若干ではあるが、社会的威信が高くない職業グループの参加率が上がっていることが確認できる。

表3-1. 父親の社会経済的グループ別の新入生(1998、2004年)と
大学進学年齢の人口(1996、2002年)

	新入生の 父親 1998年	15-17歳 人口 1996年	1998年 参加率	新入生の 父親 2004年	15-17歳 人口 2002年	2004年 参加率
	%	%		%	%	
雇用者・経営者	21.6	14.7	1.5	23.1	21.2	1.1
上級専門職	10.1	4.0	2.5	11.1	4.9	2.3
専門職	10.1	7.0	1.4	11.5	10.7	1.1
非肉体労働	9.4	14.3	0.7	8.9	19.7	0.5
熟練労働	13.6	18.8	0.7	13.5	12.3	1.1
半・非熟練労働	11.2	21.9	0.5	11.1	15.3	0.7
自営	7.2	8.1	0.9	8.2	7.5	1.1
農業	16.6	11.2	1.5	12.7	8.5	1.5
計	100.0	100.0		100.0	100.0	

出典: O'Connell, et al., 2006, p.48, 表 3-7 から抜粋。

1990年代に入り経済的に大きく成長したアイルランドだが、特に ICT や金融業、化学・製薬産業などのハイテク産業が急成長した。それまでは移民輸出国であり、学生の就職先も海外というケースもかなりの割合を占めていたが、経済成長により国内に就職する割合が高くなっている（海外就職者：1987年卒業生 23%→2006年卒業生 5%）。大学卒業後の進路についても 87～97年の就業者構成比が、農林水産業が 1.2%、製造業およびその他の非サービス産業が 41.5%、サービス産業が 57.3%となっている（Lydon, 1999, p. 239）のに対して、2008年では、農林水産業が 0.7%、製造業およびその他の非サービス産業が 9.5%、サービス産業が 85.2%（その他の産業・不明 4.7%）となっており（HEA, 2010b）、サービス産業への就職が急増しているのが分かる。アイルランドにおいてもポスト工業化が進展し、第三次産業が発展するにつれて卒業生の就職先も多様化しているといえるだろう。

②大学の自律性

EUA によるヨーロッパの大学の自律性に関する調査（Estermann and Nokkala, 2009）を見てみると、アイルランドの自律性はかなり高いとされている。この調査では組織、財政、人事、教学の4面に関する自律性についてスコア化して調査

対象の 28 カ国をランク付けしているが、アイルランドは財政面を除きすべてトップ・クラス（スコア 80%超）に属しており、特に教学面では 1 位（100%）となっている。伝統的に自律的な大学運営が行われており、この調査でもそのことが裏付けられたといえるが、1997 年の大学法（Government of Ireland, 1997）ではそうした伝統的な大学の自治を認めながらも、現代の大学を取り巻く環境の変化とそれが要求するアカウンタビリティなどの現代的な問題にも対処するように規定されている。具体的には大学は、機会やアクセスの均等を促進すること、資源の有効かつ効率的な使用すること、公的アカウンタビリティに対する義務があることを考慮しなければならない、と規定されており、また戦略的発展に関するプランを作らなければならないこと、質保証を実施することなども定められている。また大学の目的についても 11 項目にわたって定められているが、大学の自治や自律性といった伝統的な概念と国家・社会からの要求のバランスをとろうとしているのがうかがえる。

上記の調査で財政面に関する自律性が他の面よりも低く、第 2 クラス（60%超～80%未満）に位置づけられている（66%）が、これは大学が剰余金をキープできないなど、いろいろな制限が財政面にかけているためである。学士課程の授業料が無償であるが、このことも大学が自由に授業料を設定できないという意味で制限だと見なされている。またこの調査とは別だが、授業料が無償化される時（1996 年）の議論では、公費負担が高まることにより、納税者の影響力が強くなる事への懸念なども表明されていた（White, 2001, pp. 224 - 225）。とはいえ、全体的に見ると大学の自律性は強いと見なせるだろう。

2.3 質保証システムの発展と現状

アイルランドでも他の国と同じく 1990 年代に入ってから高等教育政策のアジェンダに質保証が登場したが、もちろんそれまでにも大学教育や研究の質や水準を管理する手段は存在していた。伝統的な質管理方法として、学士課程や大学院の学習プログラムに外部評価者が参加すること、職業プログラムに対する外部認証評価、その他研究に関するピア・レビューなどがあげられる（IUA&IUQB, 2007, p. 27）。また Leaving Certificate とよばれる大学入試や学位の授与なども質管理の方法としてあげられる。しかしながら 90 年代に入りマス化が進行し、また学士課程の授業料が無償化されるなど、高等教育に費やされる予算も増大し、その結果高等教育がアカウンタビリティを果たしているのか、投入された公金や民間資金に見合うだけの価値を持っているのか、ということに関心が集まった。その結果新たな質保証の枠組みが求められることになったのである（IUA&IUQB, 2007, p. 28）。

1997年大学法により大学における質保証が規定されたが、その骨子は大学による定期的なレビューを最低10年に一回行うこと、そして少なくとも15年に一回、そうした質保証プロセスが効果的かどうかを検証すること、つまり大学の自己評価（ピア・レビューを含む）とそうした手順が効果的かどうかを評価する外部評価（一般的には監査と考えられる）から成立している。

① 自己評価のプロセス

自己評価は大学法で規定されているように10年に一度は行わなくてはならないが、実際にはほとんどの大学で6年未満のサイクルで行われている(Walsh, 2005, p. 1)。その第一段階は自己評価レポートを各学科あるいは学部が準備することである。この自己評価レポートは言うまでもなく質保証においてその核となるものであり、その内容は十分に詳細にその学科の情報（ミッション、機能、活動）を提示しなければならない。このレポートができあがると次はピア・レビューとなる。ピア・レビューのグループは学外の専門家（国内・国外）と対象の学科以外の大学の上級スタッフから構成され、学外者が過半数を占める。レビューアは当該学科を訪問し、学生やスタッフ、卒業生などと面談したり、そのほか学科の資源や設備などを調査したりする。その後レポートを訪問調査後6週間程度で当該学科に提出する。

次の段階では当該学科が自己評価レポートおよびピア・レビュー・レポートにもとづき、改善計画を準備する。そして資金的な裏付けを得て、詳細な改善計画（長期・短期）を作ることになる。その後フォローアップが次回の自己評価時まで継続的に行われる(IUA&IUQB, 2007, pp. 41 - 67)。

② 外部評価のプロセス

1997年大学法にあるように少なくとも15年に一度行う必要がある外部評価だが、大学はもっと短いサイクルで実施する必要を認識していた。そのため2002年に、全大学により Irish Universities Quality Board(IUQB)が創設されることとなった。このIUQBは大学から外部評価に関する権限を委譲された機関であり、各大学の質保証プロセスの効果を検証する外部評価のための環境整備、準備を行うことを目的としている。2004-5年の外部評価では、IUQB および HEA (Higher Education Authority)が直接監査を行わず、European University Association(EUA)が外部評価者に任命された。現在二回目の外部評価が2009年より行われており、そのプロセスは自己評価と同じく、大学がレポートを提出し、それに基づいてレビューチームが大学を訪問し、レポートを作成、大学によるフォローアップとなっている。そのレビューチームは①外国人（学長などの現職・経験者）2名、②

アイルランド人（上級レベルで質保証に関わったことがある）、③学生（質保証に関わったことのある）、④ステークホルダー、⑤調整役、の計6名で構成されている（Irish Universities Quality Board, 2009）。

一回目の外部評価では、EUAは各大学の質保証の現状、そのプロセスが効果的かどうか、そのプロセスから生じた問題点を解決に向けて実行しているかどうかなどについてレポートすることが要求されており、大学ごとの個別レポートおよび大学セクター全体に関するレポートを出版した。その中で、セクター全体のレポートの結論ではアイルランドの各大学の質保証は良く機能し、組織されているが、次の段階へと向かう時期が来ていると報告している。

3. 学習成果アセスメントの事例

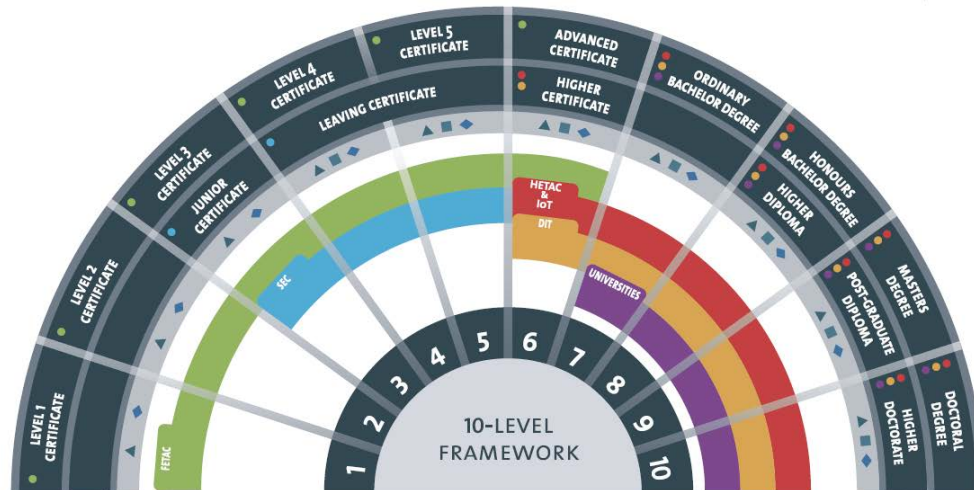
3.1 全国資格枠組み⁽¹⁾

アイルランドでは90年代初頭より統一された資格枠組みの必要性が論じられており、2003年に全国資格枠組み（National Framework of Qualifications: NFQ）が導入された。この枠組みは初等教育から継続教育、高等教育に至るまでの資格を知識、技術、コンピテンスの水準に応じて10段階に位置づけたものである。もちろんこの時期はボローニャ・プロセスが進展しており、そうした観点からもヨーロッパ各国と互換性のある、しっかりとした資格枠組みを作る必要性が論じられており、国内外の資格の比較を可能にする準拠点としての枠組みが作られた。

図3-1は資格枠組み全体を表したものである。レベルが1から10に分けられており、一番外側はそのレベルで取得できるメジャー・アワード、そのすぐ内側がノン・メジャー・アワードとなっている。メジャー・アワードはノン・メジャー・アワードよりも量的にも内容的にも深く、10段階で16のメジャー・アワードが設定されている。ノン・メジャー・アワードにはマイナー、スペシャル・パーパス、サプリメンタルの三種類あり、メジャー・アワードに対して部分的あるいは付加的、限定的なアワードとなっている。その内側にはそうしたアワードを授与する団体が記されているが、高等教育についてみると、HETACとIoTは6～10、大学はレベル7～10の資格を提供する団体として位置づけられている。

NATIONAL FRAMEWORK OF QUALIFICATIONS

Údarás Náisiúnta
Cáilíochtaí na hÉireann
National Qualifications
Authority of Ireland



AWARDING BODIES

- FETAC - Further Education and Training Awards Council
- SEC - State Examinations Commission (Department of Education & Science)
- HETAC - Higher Education and Training Awards Council
- IAT - Institutes of Technology (make their own awards at specified levels under Delegated Authority from HETAC)
- DIT - Dublin Institute of Technology
- Universities

AWARDS IN THE FRAMEWORK

There are four types of award in the National Framework of Qualifications:

- Major Awards: are the principal class of awards made at a level
- ▲ Minor Awards: are for partial completion of the outcomes for a Major Award
- Supplemental Awards: are for learning that is additional to a Major Award
- ◆ Special Purpose Awards: are for relatively narrow or purpose-specific achievement

図 3 - 1. 全国資格枠組みの構造

出典：FIN, 2009, p. 21.

レベル 6～10 で、高等教育に関するメジャー・アワードは 7 種類であり、次の通りである（表 3 - 2）。

表 3 - 2. 全国資格枠組み（NFQ）レベルと高等教育に関する資格・学位

レベル	資格・学位	ボローニャ・フレームワーク
6	Higher Certificate	ショート・サイクル（第一サイクル内）
7	Ordinary Bachelor Degree（普通学位）	第一サイクル
8	Honours Bachelor Degree（優等学位） Higher Diploma	
9	Master's Degree（修士） Postgraduate Diploma	第二サイクル
10	Doctorate（博士）	第三サイクル

出典：FIN, 2009, p. 40 より筆者作成。

普通学位と優等学位については先述したとおり、イギリスとは異なり、別のプログラムとして構成されている。普通学位は通常3年（180ECTS）であり、ボローニャ・プロセスの第一サイクルに相当する。ただし国際的には第二サイクルへ進学が可能となっているが、アイルランド国内では、この学位で直接修士への進学は一般にできないことになっている。またプラス1年（60ECTS）の優等学位コースに進学が可能であり、それにより優等学位が取得できる。優等学位は通常3～4年（180～240ECTS）であり、ボローニャ・フレームワークの第一サイクルの資格となっている。

全国資格枠組みのレベルそれぞれにレベル・インディケーターが存在しており、そのレベルで必要とされる学習成果が設定されている。学習成果は三つの要素、すなわち知識、ノウハウと技術、コンピテンスから成り立っており、それぞれに下位の要素が特定されている。次表はレベル7およびレベル8のレベル・インディケーターである。

表3-3. 全国資格枠組みのレベル7、8のレベル・インディケーター

	レベル7	レベル8
知識—幅	多様な領域にわたる専門的知識	一つ（あるいは複数の）学習分野に関する理論、概念及び方法を理解している
知識—種類	現在の知識の限界を認識することと新知識のソースに知悉していること；多様な領域にわたる概念の統合	一つあるいはそれ以上の専門領域における詳細な知識と理解を持つ。そのいくつかは当該分野の現在の限界にある
ノウハウと技術—範囲	学習領域全体で、専門化された、テクニカルで創造的で概念的な技術およびツールを示す	技術とツールの複合的で専門的な領域を熟知していることを示せる；ガイド付き研究や、専門的あるいは高度な技術的活動を行うための高度な技術やツールを使用、修正する
ノウハウと技術—選択力	製品、サービス、業務あるいはプロセスに関係する、計画、デザイン、技術的及び/あるいは管理的職務において適切な判断を下す	資源調達を含む、製品、サービス、業務あるいはプロセスに関する、複合的な計画、デザイン、技術的及び/あるいは経営的職務において適切な判断を下す

コンピテンス -文脈	幅広く多様な文脈でのさまざまな職務において、診断的、創造的技術を利用する	関連するすべての意志決定に対するアカウンタビリティを受け入れ、研究、あるいは高度にテクニカルもしくは専門的活動を処理するために高度な技術を使用する；多様な文脈で診断的、創造的技術を転移、適用する
コンピテンス -役割	個人的及び/あるいは集团的成果を確定し、それらを達成するためのアカウンタビリティを受け入れる；仕事の、ある特定の領域において、他者の仕事に対する重要な責任あるいは監督責任を負う	有資格従業者と同僚的關係をもち、その指導の下で効果的に活動する；多様で、複合的で異質な集団をリードする
コンピテンス -学習法の学習	学習の必要を特定し、それに対処するためのイニシアチブをとり、学習集団において効果的に交流する	多様で見慣れない学習の文脈で活動することを学ぶ；個人的、専門的、倫理的に学習のタスクを管理することを学ぶ
コンピテンス -洞察	他者との連帯を明らかにしつつ、内面化された個人的世界観を表現できる	他者との連帯を明らかにしている、包括的で内面化された個人的世界観を表現する

出典：FIN, 2009, pp. 25-26 より筆者作成。

こうして全国資格枠組みが設定されたが、学位もこの枠組みに位置づけられたため、学位の学習成果の準拠点として用いられるようになった。特に大学で質保証プロセスが実施されるにつれ、学習プログラムを枠組みに位置づけることが自己評価において重要な要素であると、IUQB と IUA によって表明された (IUA&IUQB, 2007, p. 54)。また IUQB は質保証のプロセスにおいて、プログラムを枠組みに位置づけること、またそのプログラムに対して学習成果がどのように達成されているかを評価する手順を大学が持っているのかということを外評価の対象にしたのであった (IUQB, 2009, p. 12)。HEA も単に資格枠組みを大学が取り入れるだけでなく、大学が提供しているプログラムからモジュールに至るまでの全てに対して、学習成果を設定するように求めた (FIN, 2009, p. 8)。その結果、資格枠組みと大学における学習成果が結びつけられ、大学はプログラム・モジュールにおける学習成果の設定に本腰を入れて取り組みはじめたのであった。

3.2 学習成果とそのアセスメント

①FIN

全国資格枠組みのレベル・インディケーターにもとづき、高等教育資格のアワードタイプ・ディスクリプターが作られている。このアワードタイプ・ディスクリプターはレベル・インディケーターにその学位の目的や学位取得後の進学可能性などを付け加えたものであり、高等教育機関はこれにもとづいて、プログラムとモジュールの学習成果を設定している。表3-3をみてもわかるように、こうした学位レベルの学習成果は、その性質上ジェネリックなものである。したがってプログラムやモジュールレベルで学習成果を作る場合は、ジェネリックな学習成果を踏まえた上で、その分野に特有の学習成果を作成する必要がある。

NAQI と IUA によって設立された University Sector Framework Implementation Network (FIN) は、大学や教員などが資格枠組みを実行することをサポートするために作られた組織である。その FIN が 2009 年に出版した *University Awards and the National Framework of Qualifications (NFQ): Issues around the Design of Programmes and the Use and Assessment of Learning Outcomes* では、学位を資格枠組みに組み込むことについて、そして学習成果の設定とそのアセスメントについて詳細に検討し、また諸大学の事例なども紹介している。プログラムの学習成果、モジュールの学習成果、それらの関係およびアワードレベルの学習成果との関係なども扱われている。

たとえば学習成果アセスメントについては、学習成果を中心として、それを達成できるようにデザインされた教授・学習方法と、適切に評価できる評価方法を連携させる必要性を訴えている。その上でモジュールレベルの学習成果とプログラムレベル、アワードタイプ・ディスクリプターにおける学習成果との関係、学習成果を中心としたカリキュラムの組み立て方法、アセスメント方法の多様化、アセスメントのレビューと評価などが論じられており、アセスメント方法のあり方を検討する教員等のための実践的なガイドとなっている。

②大学での実践

全国資格枠組みと学位が結びつけられたことによって、各大学、IoT などでも学習成果を用いたプログラム・モジュール作りが急速に行われたが、そのためにさまざまな取り組みが行われている。多くの大学や IoT ではウェブ、あるいは各大学のティーチング・センターのような学習支援室などを通じて、学習成果に関する論文や資料を公開している。以下いくつかの例を見てみよう。

a) ダブリン・シティ大学 (DCU) ⁽²⁾

ボローニャ・プロセスや全国資格枠組みに対応するためのプロジェクトとして Academic Framework for Innovation (AFI) が作られており、学習成果についてもここが対応している。AFI では先述したアワードタイプ・ディスクリプターを大学の各学部ごとに適用した、DCU アワード・ディスクリプターを完成させたり、その他モジュールとプログラムを連携させる作業などを行っている。学習成果に関するさまざまな情報を教員に発信するのもこのユニットの仕事であり、学習成果の意義や歴史、モジュールレベルの学習成果の書き方、アワードレベルの学習成果との連携の仕方、そのためのツールなどを提供している。また学習成果を作成する段階で生じる質問などを受け付ける AFI Fellow とよばれる人材を、各学部は任命している。

端的に言えばどこの大学でもほぼ同じ内容であるが、AFI が提供している *Guide to Writing Module Learning Outcomes at DCU* はステップ・バイ・ステップガイドとしてわかりやすく構成されている。まず学習成果とは何か、モジュールレベルとプログラム/アワードレベルの学習成果の違いについて、学習成果と教育目標の違いについて例を交えて説明している。

その後、モジュールレベルの学習成果を作成するための手順が紹介され、その際によくある問題（使用している言葉が曖昧すぎる/詳しすぎる、学習成果が設定されすぎ、動詞の使い方など）への対処方法が扱われている。次にブルームのタキソノミー（認知領域、情意領域、精神運動領域）にもとづき、学習領域ごとに使用するにふさわしい動詞（動作動詞）をリストアップしている。そして最後には練習として「問題のある」学習成果を含んだモジュールを載せており、これまでのガイドで書かれていることを実際に適用できるようになっている。

b) トリニティ・カレッジ・ダブリン (TCD) ⁽³⁾

一般にテクノロジカル・セクターに比べて、大学での導入はやや遅く、ボトムアップで学習成果の導入が行われたといわれている。TCD の場合も先ほど述べたように質保証プロセスに学習成果が組み入れられたため急いで導入したのだが、それでもボトムアップ的な、教員の自主性を極力重んじる方式をとっている。

まず学習成果に関する論文や資料については DCU と同じく、ウェブを通じて、あるいは大学に置かれているボローニャ・デスクを通じて配布している。その内容は、DCU のガイドラインとほぼ扱っている内容は同じだが、かなり詳しく具体的に学習成果について扱っている。実際に作られた TCD のプログラムおよびモジュールの学習成果を例に取り上げ、検討をしている。

実際に学習成果を導入する時には、学内でワークショップを開催し、学習成果を導入する事への理解を深める努力をしている。たとえば教員 3～4 人から 5～

6人のグループに対し、週に1度、2時間程度の頻度でワークショップを行っている。またワークショップが終わった後にも実際に各教員に学習成果を導入したモジュールのシラバスを作ってもらい、それをチェックする作業などもしている。こうした動きに対して自由の侵害だととらえる教員もいるようだが、プログラム全体の9割、モジュール全体の6～7割の学習成果がウェブで公開されている(学内者のみ利用可)。

③ Engineers Irelandによる工学教育の認証⁽⁴⁾

工学分野に関しては公認技術士(Chartered Engineer)資格の第一段階として優等学位の取得(レベル8)が位置づけられている。技術者団体であるEngineers Irelandによって認証されたプログラムを修了し、Initial Professional Developmentと呼ばれる第二段階(最低4年)を経て、エッセーおよびインタビューを終えると晴れて公認技術士(Chartered Engineer)を名乗ることができる(2013年以降はレベル9、つまり修士課程修了が第一段階になる予定)。

Engineer Irelandは認証団体として、公認技術士のための学士課程プログラムに対して、以下の学習成果を設定している。

- (a) 科学、エンジニアリング、技術および数学についての知識から解決策を引き出し適用する能力
- (b) エンジニアリングに関する問題を識別し、定式化し、分析し、かつ解決する能力
- (c) 特定のニーズを満たし、実験をデザイン・実行し、データを分析・解釈するための、システム、コンポーネントあるいはプロセスを設計する能力
- (d) 人々および環境に対する職業としてのエンジニアリングの責任を含む、エンジニアリングの実践での高い倫理基準が必要であることについての理解
- (e) 生涯学習を引き受ける能力とともに、個人として、チーム、および学際的な状況で効果的に働く能力
- (f) エンジニアリング・コミュニティおよび一般社会と有効にコミュニケーションがとれる能力

そしてこの学習成果を卒業生が身につけるために必要な学習領域として1. 科学と数学、2. 分野固有のテクノロジー、3. ICT、4. デザインと開発、5. エンジニアリングの実践、6. 社会的および職業的文脈、をあげている。

ちなみにTCDの電子工学プログラム(優等学位)のプログラムレベルの学習成果(2008年)は次のようになっている(Scattergood, 2008, pp. 7 - 8)。

- ・科学、エンジニアリング、技術および数学についての知識から、電子工学分野での解決策を引き出し適用する能力
- ・エンジニアリングに関する問題を識別し、定式化し、分析し、かつ解決する能力
- ・特定のニーズを満たし、実験をデザイン・実行し、データを分析・解釈するための、システム、コンポーネントあるいはプロセスを設計する能力
- ・人々および環境に対する職業としてのエンジニアリングの責任を含む、エンジニアリングの実践での高い倫理基準が必要であることについての理解
- ・生涯学習を引き受ける能力とともに、個人として、チーム、および学際的な状況で効果的に働く能力
- ・エンジニアリング・コミュニティおよび一般社会と有効にコミュニケーションがとれる能力

これをみると一目瞭然だが、一つ目の項目に電子工学と加わっただけで後は同じ内容となっている。それはこのプログラムが Engineer Ireland の認証プログラムであるためであるが、そのためこれらの学習成果は他大学の工学部でも広く共有されているようである。

Engineer Ireland では5年に一度認証のために大学、IoT を訪問することになっているが、特に学習成果については、すべてのモジュールのそれを分析、記述すること、それらがプログラムの学習成果となっていること、モジュールの学習成果がどのようにプログラムの学習成果の達成に寄与しているのかなど、詳細に報告する必要がある。

4. 学習成果アセスメントのインパクト

ここまでアイルランドの質保証システムと学習成果アセスメントの導入状況を見てきたが、アイルランドの事例から学習成果アセスメントのインパクトについて考えてみたい。まず学習成果アセスメントの前提である質保証システムについては、ボローニャ・プロセスのストックテイキング・レポート (Rauhvargers, *et al.*, 2009) などからもわかるように、よく整っていると評価できるだろう。EUA による質保証システムの監査でもよく機能し組織されていると評価されていたが、大学の自己評価をその核に据えて、外部評価・監査を整えており、その一連の流れ自体はよく整備されている。比較的短期間にこうした制度が整えられたのは、7大学しか存在しない小さなシステムであるため、政府を含めて大学間で調整がとりやすいということがあげられるだろう。

学習成果の導入とその影響については、まだ導入されて間もないということもあり、学生レベルでもシステムレベルでもよくわからないところがある。たとえばFIN（2009）で紹介された各大学の事例紹介の中で、分野別プログラムを作成する際の経験などを教員が語っている。その中で「教育やアセスメント、あるいは学生の態度、成績に対する学習成果のインパクトはどうだったのか」という質問事項があるが、まだ答えるには時期尚早だという意見が複数見られた。とはいえ学習成果を取り入れることによって、それぞれのモジュールが何をしているのか、それがどのようにプログラムに関わるのかについて、今までよりも明瞭になった、という意見や、BおよびCぐらいの学生の成績がよくなり、落とす学生が減った、という意見、授業での学習成果や自分（教員）のアセスメントを再考するきっかけを与えてくれた、学生のニーズに焦点を合わせるのに役立った、という意見などが紹介されている。

システムレベルに関しては、政府は昨年出版した高等教育戦略に関する文書で、学習成果をより重視し、よりジェネリックなスキルを含むように促している（DES, 2011）。そしてプロセスとして質保証は整っているので次の段階としてセクター全体のスタンダードが問題であり、EUのチューニング・プロジェクトを参考にして、サブジェクト・ガイドラインを発展させるべきであることも指摘している。その意味で、焦点はプロセスを整備することからその内容、スタンダードを重視することへ移行しているといえよう。以上を見てみると、学習成果に基づいた全国資格枠組みと、それに基づいた学位やプログラムやモジュールの（再）構成、そして学習成果を用いた授業とそのアセスメントは、その結果の直接的なインパクトについてはまだ分からないにしても、今後のアイルランド高等教育の方向性を形作っており、そういう意味では大きなインパクトを与えているといえる。

世界的な流れの中でみると、アイルランドはしっかりとした質保証システムを構築し、学習成果アセスメントもそのシステムに組み込み、ある意味優等生的だといえるが、アイルランド特有といえるような特徴があるわけではない。各国の実践から導き出されたベストプラクティス的なシステムを、マス化が進んでいるとはいえ、絶対的に規模が小さいが故に、政府や関係当局と大学が緊密に連携をして、巧く取り入れているといえよう。従って本研究枠組みで取り上げられているマス化や私費負担率から導き出せる類型とアイルランドの質保証や学習成果アセスメントが何らかの関係があるかということ、そうではないだろう。むしろグローバル化やヨーロッパ化が進行する中で、その流れに乗る以外の選択肢がそれほど用意されていない国が、だからこそその流れに先んじてシステムを整備しているのではないか、そのためマス化の状況や私費負担率の低さが現状のシステムのあり方に影響を与えた面よりも、小国であり、二元化された高等教育セクターで、

大学数が 7 校しかない、というアイルランドが置かれている状況、などが現在のシステムを作り出した面が強く出ているといえるのではないだろうか。

5. おわりに

アイルランドの質保証システムおよび学習成果アセスメントが日本にとってどのような意義を持つのかを考えて見ると、その内容や制度そのものが持つ意義よりも、実施にいたる過程が意義を持つかもしれない。わずかの期間でプログラムからモジュールにいたる学習成果を設定したわけだが、だからといってトップダウンで強制的に実行したわけではない。もちろん設定しないとことによって自己評価、外部評価にとってマイナスになるという切実な状況はあるにせよ、その過程で見られたのは大学と当局、あるいは大学内でのコミュニケーションの重視である。2011 年 3 月に実施したインタビューで Scattergood 教授および、IUQB、NQAI (National Qualifications Authority of Ireland) の CEO である Walsh 博士の両方が強調していたことだが、高等教育システムが小規模のため意思疎通がとりやすいという点である。また政府の役割は大学の活動をサポートし、細かいところは大学に任せている点も重要だろう。だからこそ教員からの反発が大きく起こりそうな学習成果の導入もスムーズに進んだのだと思われる。もちろん小規模であることは日本のシステムとは正反対であり、その点は参考にならないが、TCD の実践のところで見たように、ワークショップを頻繁に行い、その結果についてもフォローするような学内の体制、そうした大学に対して強制するのではなく、サポートをする当局、政府の存在は、学習成果の導入の話に限った話ではないが、これまでの習慣と異なったことを導入する場合に当たり前のようで重要なポイントである。

[注]

- (1) 全国資格枠組みに関する記述は FIN(2009) にもとづく。
- (2) 以下の記述は DCU のウェブサイト内の Academic Framework for Innovation および、Learning Innovation Unit, DCU(2009) を参照。
- (3) 以下の記述は TCD ウェブサイト内の Guidelines for Inclusive Teaching, Assessment, and Supervision および Learning Outcomes - Resources for Academic Staff を参照。特に後者からリンクが張られている Scattergood (2006, 2008) および、2011 年 3 月に実施した Scattergood 教授へのインタビューは、TCD の事例だけでなく、本稿全体の執筆にも大いに役立った。
- (4) Engineers Ireland については Engineers Ireland (2007) およびウェブサイトを参照。

[参考文献]

- Clancy, P. and Kehoe, D. (1999) “Financing Third-level Students in Ireland” , *European Journal of Education*, Vol. 34, No. 1, pp. 43-57.
- Denny, K. (2010) “What Did Abolishing University Fees in Ireland Do?” , *UCD Geary Institute Discussion Paper Series*, University College Dublin.
- Department of Education and Skills (2011) *National Strategy for Higher Education to 2030*, Dublin: DES.
- Engineers Ireland (2007) *Accreditation Criteria for Engineering Education Programmes*, Dublin: Engineers Ireland.
- Estermann, T. and Nokkala, T. (2009) *University Autonomy in Europe 1 –Exploratory Study*, Brussels: European University Association.
- Eurydice Network (2009) *Organisation of the education system in Ireland – 2008/09*, European Commission.
- Government of Ireland (1997) *University Act, 1997*.
- Government of Ireland (2007) *Census 2006 Volume 10– Education and Qualifications*, Dublin: Stationery Office.
- Higher Education Authority (2007) *What Do Graduates DO? The Class of 2005*, Dublin: HEA.
- Higher Education Authority (2010a) *Higher Education: Key Facts and Figures 09/10*, Dublin: HEA.
- Higher Education Authority (2010b) *What Do Graduates DO? The Class of 2008*, Dublin: HEA.
- Higher Education Authority and Irish Universities Quality Board (2005a) *Review of Quality Assurance in Irish Universities – Sectoral Report*, HEA&IUQB.
- Higher Education Authority and Irish Universities Quality Board (2005b) *Review of Quality Assurance in Irish Universities – University Reports*, HEA&IUQB.
- Irish Universities Association and Irish Universities Quality Board (IUA&IUQB) (2007) *A Framework for Quality in Irish Universities (Second Edition)*, IUA&IUQB.
- Irish Universities Quality Board (2009) *Institutional Review of Irish Universities Handbook*, Dublin: IUQB.
- Rauhvargers, A. *et al.* (2009) Bologna Process Stocktaking Report 2009, Report from Working Groups Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve.
- Learning Innovation Unit, DCU (2009) *Guide to Writing Module Learning Outcomes at DCU*, http://www.dcu.ie/afi/docs/learning_outcomes/guide_to_writing_

module_learning_outcomes.pdf.

- Lydon, R. (1999) “Aspects of the Labour Market for New Graduates in Ireland: 1982-1997” , *The Economic and Social Review*, Vol.30, No.3, pp.227-248.
- McMahon, T. (2006) “Quality Assurance in Irish Universities Post-incorporation: with Particular Reference to Evaluating Teachers and Teaching” , *Journal of Higher Education and Lifelong Learning*, Vol.14, pp.143-161.
- National Qualifications Authority of Ireland (2003) *National Framework of Qualification A Framework for the Development, Recognition and Award of Qualifications in Ireland*, Dublin: NAQI.
- O’Connell, P.J., et al. (2006) *Who Went to College in 2004? A National Survey of New Entrants to Higher Education*, Dublin: HEA.
- OECD (2006) *Higher Education in Ireland (Reviews of National Policies for Education)*, Paris: OECD.
- OECD (2010) *Education at a Glance 2010*, Paris: OECD.
- Scattergood J. (2006) ” Implementation of the Bologna Process: Learning Outcomes and Level Descriptors” , http://www.tcd.ie/vpcao/academic-development/assets/pdf/tcd_level_descriptors_full_text_council_8_march_06.pdf.
- Scattergood J. (2008) “Writing Learning Outcomes at Programme and Module Levels” , http://www.tcd.ie/vpcao/academic-development/assets/pdf/Scattergood_2008_Writing_Learning_Outcomes_at_Programme_and_Module_Levels.pdf.
- The University Sector Framework Implementation Network (FIN) (2009) *University Awards and the National Framework of Qualifications (NFQ): Issues around the Design of Programmes and the Use and Assessment of Learning Outcomes*, The University Sector Framework Implementation Network.
- Walsh, P. (2005) “Internal Quality Assurance at Universities- The Irish Perspective” , Working Material Provided for the Conference: Internal Quality Assurance at Higher Education Institutions- Requirements and Good Practices, Organised by the Centre of Accreditation and Quality Assurance in Swiss Universities held in Bern, Switzerland, 2 December 2005.
- White, T. (2001) *Investing in People: Higher Education in Ireland from 1960 to 2000*, Dublin: Institute of Public Administration.
- 齋藤安俊 (2002) 「アイルランドの Institutes of Technology と学位授与」 『学位研究』 第 16 号、37～65 頁。

- ・鈴木俊之（2009）「アイルランドの子育て支援」『子育て支援制度の整合性・公共性・平等性に関する国際比較研究』研究代表者 深堀聰子、科学研究費補助金研究成果報告書、33～49 頁。
- ・鈴木俊之（2011）「アイルランドにおける高等教育の質保証」『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 年度プロジェクト研究調査研究報告書（研究代表者 深堀聰子）国立教育政策研究所、65～80 頁。
- ・シェーマス・パーシェイル（吉川祐美子訳）（2001）「アイルランド高等教育における品質保証 - 高等教育訓練資格カウンシル（HETAC） - 」『学位研究』第 15 号、125～140 頁。

ウェブサイト

- ・Dublin City University (<http://www.dcu.ie/>)
- ・Engineers Ireland (<http://www.engineersireland.ie/>)
- ・Higher Education Authority (<http://www.iuqb.ie/>)
- ・Irish Universities Quality Board (<http://www.iuqb.ie/>)
- ・National Qualifications Authority of Ireland (<http://www.nqai.ie/>)
- ・National Framework of Qualifications (<http://www.nfq.ie/nfq/en/>)
- ・Organisation for Economic Co-operation and Development (<http://www.oecd.org/>)
- ・Trinity College Dublin (<http://www.tcd.ie/>)

第4章 英国の大学の質保証システムと学習成果アセスメント

大森 不二雄

(首都大学東京)

本章は、英国の大学の質保証システム及び学習成果アセスメントに関する制度・政策の概要、並びにそれらの導入・改革の経緯・背景について、政府及び関係機関の原資料に基づき、可能な限り客観的に記述するとともに、関連する学術研究のレビューを加えたものである。

外部質保証システムのうち、特に、高等教育機関の教育評価及びアカデミック・インフラストラクチャー（行動規範、資格枠組み、分野別ベンチマーク・ステートメント、プログラム仕様書）に焦点を当てるとともに、設置認可制度及び大学自身による学位課程承認、並びに、伝統的な入口管理（入学者選抜）及び出口管理（外部試験員及び等級付き学位）についても概説する。さらに、学習成果アセスメントについては、行動規範におけるガイドライン及び高等教育アカデミーによる取組を取り上げる。

再び押し寄せた制度改革の波は、質保証とは何かという原理的な問題に関する専門家の理解とマスメディアや政治家が代弁する世間一般の感覚との乖離を浮き彫りにした。また、関連研究のレビューからは、質保証の先進国とも言われる英国において、コンプライアンス文化の蔓延が教育のイノベーションを妨げているといった批判的分析など、質の文化が実質化しているなどと手放しで礼賛できる状況にはないことが看取できる。英国の経験は、質保証の一筋縄ではいかない複雑性と困難を表すものであり、日本を含む後発の国々にとって多くの示唆と教訓を与えてくれる。

1. はじめに：高等教育における日英比較の有効性

本章は、英国の大学の質保証システム及び学習成果アセスメントに関する制度・政策の概要、並びにそれらの導入・改革の経緯・背景について、政府及び関係機関の原資料に基づき、可能な限り客観的に記述するとともに、関連する学術研究のレビューを加えたものである。

本論に入る前に、日本の高等教育にとって、先進諸国の中で英国の高等教育を参照する意義について、簡単に触れておきたい。

米国の高等教育の場合、量的規模の大きさや地理的な広がりに加え、連邦国家ゆえに全国的な高等教育政策というものが存在しないといってもよく、個々の大学や特定タイプの大学群等の動向をもって米国高等教育の趨勢であるかのように語られることが多い。それに比して、英国の大学は、日本と同様、中央政府の政策によって極めて大きな影響を受けるなど、全国的な趨勢が顕著に現れる。近年の日本の高等教育政策にも、米国のみならず英国の制度・政策の影響が見られる。

また、大陸欧州は、学士・修士も近年導入したばかりである。さらに、大学での専

門分野と職種との対応関係が強い。英国は日本と同様、大学での専門と職種の関連は重視されない（労働政策研究・研修機構、2005年）。しかし、専門分野を問わない大学教育の成果そのものは重視し、就職に当たって大学名のみならず学業成績（後述する「学位の等級」）が重視され、出身大学名すなわち入学時の能力・知識しか有効性を持たない日本とは異なる。

なお、本章における英国の高等教育及びその質保証の制度等についての説明は、厳密にはイングランドの制度等に関する説明であると理解してほしい。英国の正式国名は、“United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland”、すなわち「グレートブリテン及び北アイルランド連合王国」であり、イングランド、スコットランド、ウェールズ及び北アイルランドの4つの「国」(countries)から構成される「連合王国」である。約6千万人の人口のうち、約5千万人（約8割）はイングランドが占める。教育制度も、これら4つの「国」の間で異なり、大まかに言うと、ウェールズ及び北アイルランドはイングランドにかなり似ているが、スコットランドは相当に異なる。1997年から始まった自治権の移譲により、教育を含む内政における「国」ごとの独自性は強まる傾向にある。本章の内容は、連合王国全体に当てはまる部分が多いが、厳密にはイングランドにしか当てはまらない部分もある。

2. 英国の高等教育の質保証の背景と文脈

2.1 質保証イコール大学評価ではない

初めに確認すべきこととして、「質保証」(quality assurance)は、高等教育機関の機能のうち、「教育」(education)、言い換えれば、「教授・学習」(teaching & learning)に関する概念である。日本では、この点が曖昧になっているきらいがあるが、少なくとも英国の文脈では、研究評価は質保証に含まれない。また、質保証は、「評価」よりも広義の概念であり、例えば日本の大学設置認可は質保証制度の一種である。日本でも、この点の理解は進んできたように思われる。

2.2 デアリング報告（1997）：英国の高等教育改革の基調

英国の近年の高等教育改革を規定していることで有名な「デアリング報告」(NCIHE, 1997)の眼目は、ポリテクニク等の大学への昇格の影響もあって1990年代に急速に大衆化し拡大した高等教育に向けた新たな政策対応であり、教育目的や教育内容・方法に関する経済・社会へのレリバンスの要求でもあった。同報告は、高等教育の拡大を一層推進するとともに、それに応じて必要となる財政改革（授業料の導入等）を提言するとともに、大衆化・多様化した高等教育における教育内容や教授法の工夫改善及び教員の能力向上を求めた。高等教育政策においてそれまで必ずしも重視されなかった「教授・学習」(teaching and learning)に注目した点でも画期的であった。その

背景には、グローバル化が進展し国際経済競争が激化する中で、英国経済の競争力強化を図る政策目的がある。それは、世界的な知識社会・知識経済への移行において、英国が先進的な位置を占めようという狙いでもある。

英国の大学における教授・学習の「質保証」のためのシステムの整備は、日本を含む多くの国々に先んじて1990年代以降急速に進められたが、その背景としては、①グローバル化や知識社会の到来などの環境変化、②拡大し大衆化・ユニバーサル化する高等教育の変貌、③高等教育の国際化、雇用の国際的流動性、等が挙げられる。

英国の高等教育の質保証の取組は、このような背景の下、以下の狙いを併せ持ち、教育の水準・質の向上とアカウンタビリティを問うものであった（Hodson & Thomas, 2003, pp. 375-377; Yorke, 2000, pp. 19-20）。

ア. 教育の雇用・経済に対するレリバンスの確保

イ. 多様化した学生に対する教授・学習の改善

ウ. 学位の国際的通用性の向上

2.3 「学習成果」の重視～国際動向の中での英国の位置付け～

近年、高等教育の質保証は、学生の学習成果をますます重視するようになってきている。「学習成果」すなわち「ラーニング・アウトカムズ」(learning outcomes)に基づく教育改革の趨勢は、英語圏諸国を中心に世界的な広がりを持っており、日本は後発組である。

多くの大学関係者や政策担当者の目が行くのは米国であろう。先駆的取組としては、ウィスコンシン州ミルウォーキー市にあるアルバーノ・カレッジ (Alverno College) ⁽¹⁾の「能力に基づくカリキュラム」(Ability-Based Curriculum) ⁽²⁾が知られる。これは、卒業後の職業人・市民・家庭人として必要な能力として、①コミュニケーション (Communication)、②分析 (Analysis)、③問題解決 (Problem Solving)、④意思決定における価値判断 (Valuing in Decision Making)、⑤社会的相互行為 (Social Interaction)、⑥グローバルな視野の開発 (Developing a Global Perspective)、⑦効果的な市民性 (Effective Citizenship)、⑧美的な参画 (Aesthetic Engagement)、の8つの能力を特定し、学問分野に基づく一般教育・専門教育を教授・学習するプロセスにおいて、こうした能力の習得に明示的・意識的に取り組むよう、教員・学生に徹底することに成功したものである。同カレッジは、1970年代初頭から、学生の学習成果に基づく大学教育への変革に取り組み、全学的に実質化したことにより、今や世界各国から視察者の絶えない存在となっている。

しかし、連邦国家である米国の高等教育は、前述した通り、全国的な高等教育制度・政策というものが存在せず、各州の制度、設置形態、6つに分かれている地域アクレディテーション団体、機関の属性等に応じて、質保証や学習成果に対する取組も極め

て多様である。

それに対し、英国の高等教育の場合は、日本を含むほとんどの国々に先んじて、全国的な制度・政策として学習成果重視の質保証システムが構築されている。すなわち、国レベルでは、英国は、学習成果に基づく質保証の先進事例と言って差し支えない。ただし、ここで「先進」事例という言葉を使うに当たっては、時期的に先んじているという客観的な意味を表しているだけであって、肯定的な価値判断を加えているわけではないことを断っておきたい。

我が国では、中央教育審議会答申の提言した学士力や経済産業省の社会人基礎力等に包含される汎用的スキル等の学習成果の項目とその評価法 (assessment) に関心が集中し、学習成果に基づく「学位課程の体系化」が何を意味するのか、すなわち「体系化」という全体像については、十分な理解と関心が見られるとは言い難い。体系化とは、意図する学習成果を生み出せるよう、学位課程の構成要素 (カリキュラム、教授法、評価法等) を「システムの的に統合」すること (alignment) である (大森、2010年 a)。突き詰めれば、学習成果を生み出すことこそ大切なのであって、評価はその手段の一部にすぎない。本章がこれから明らかにするように、英国の質保証システムは、(各機関レベルでの実質化は別として) 少なくとも全国的な制度レベルでは、この「システムの的に統合」(alignment) の概念を正確に体現したものとなっている。

英国を含む英語圏においては、「汎用的スキル」(generic skills)、「転用可能なスキル」(transferable skills)、「コンピテンシー」(competencies)、「コンピテンス」(competence)、「エンプロイアビリティ (就業力)」(employability) など、学習成果に関する様々な用語が氾濫し、同一の用語についても普遍的な定義が存在するわけではないが、これらの用語のうち、特に「エンプロイアビリティ」は、英国において盛んに用いられている。高等教育におけるエンプロイアビリティの育成が政策課題として取り組まれ、各大学での実践事例も豊富である (大森、2010年 b)。エンプロイアビリティ育成に関する専門家である Knight & Yorke (2004)によると、「良き学習を支援するという目標とエンプロイアビリティを高めるという目標の間には相当程度の重なり合いがある」(p. 196)、「学生の獲得するものを最大化するには、ジェネリックな能力は、アカデミックな文脈の中に位置付けられなければならない」(p. 197)という。「学問を基盤としたエンプロイアビリティの育成」(大森、2010年 b) という理論枠組みを示していると言える。また、実践面でも、プログラムごと又は全学的なカリキュラム全体モデルの取組も見られる。すなわち、エンプロイアビリティの育成に関しても、「システムの的に統合」の考え方が活かされているのである。

3. 英国の質保証システムの特徴

3.1 外部質保証システムの構成要素

英国の高等教育に近年導入された質保証制度、すなわち、「外部質保証」(external quality assurance) システムは、主として以下の4つの施策によって構成されている (Universities UK, 2008)。

- ア. 高等教育機関の教育評価：分野別評価として開始したが、機関別評価に転換
- イ. アカデミック・インフラストラクチャー (Academic Infrastructure)：高等教育機関による内部質保証に対するガイドライン
- ウ. 教育情報の公表：大学の成果指標 (Performance Indicators) 及び課程ごとの情報の一元的ウェブ (Unistats)
- エ. 「全国学生調査」(National Student Survey)：最終学年の学生に満足度を含む意見を求める質問紙調査

これらのうち、本章が焦点を当てるのは、「ア. 教育評価」及び「イ. アカデミック・インフラストラクチャー」である。

3.2 教育評価

日本でいうところの「第三者評価」は、1993年に「質アセスメント」(Quality Assessment) という名称で導入され、1995年には「分野別レビュー」(Subject Review) と名を変え、評価方法等に変更もあったが、いずれも分野別教育評価であり、分野別レビューは2001年まで継続された (QAA, 2003)。大学や教職員の負担が大きく、評価疲れも指摘されるとともに、専門分野ごとの評価という大学教員にとって最も身近なレベルで自律性への脅威を感じさせるものであったこともあり、2002年以降は、「機関監査」(Institutional Audit) ⁽³⁾ と称する機関別教育評価に取って代わられた。評価方法等の詳細は省略するが、分野別評価と機関別評価のいずれも、基本的に自己評価を踏まえたピアレビューである。

英国の教育評価においては、アカウンタビリティとともに大学自身による自己改善の両方が強調されているが、その力点には変化が見られる。導入時の分野別評価は、「卓越 (excellent)」「適格 (satisfactory)」「不適格 (unsatisfactory)」という3段階の評定を下すものであったことから窺えるように、各大学における学問分野ごとの質・水準の評定によってアカウンタビリティと競争的環境を目指す改革の一環として制度設計された色彩が濃い。その後の機関別評価においては、各大学の内部質保証メカニズムやプロセスのチェックに力点が移った。

評価機関の役割は、補助金配分機関である「イングランド高等教育ファンディング・カウンシル」(HEFCE: Higher Education Funding Council England) ⁽⁴⁾ が自ら担っていたが、1998年からは「高等教育質保証機構」(QAA: Quality Assurance Agency for Higher Education) ⁽⁵⁾ に引き継がれた。QAAは、1997年に政府と英国大学協会 (UUK: Universities UK) 等によって共同で設立された非営利法人 (有限会社として法人格を

有するとともに税制上の優遇措置を受ける慈善団体)であり、その予算は HEFCE 等の補助金配分機関からの受託契約収入及び大学等高等教育機関からの会費収入によって賄われている。HEFCE は、1992 年継続・高等教育法によって設立され、政府から一定の独立性を持った「非省庁公的機関」(non-departmental public body) と呼ばれる法人の一つである。

HEFCE 等は公財政によって補助される高等教育機関の教育の質を評価する法的義務を負っており、QAA は HEFCE から評価業務を委託されているのである。高等教育機関にとっては、QAA の教育評価を受けることが HEFCE 等の補助金の受給条件となっている。英国の大学は、政府から独立した「民間法人」(civil corporation) であり、その意味では私立大学であるが、主要財源として公的補助を受けているという意味では国立大学であり、教育評価が事実上の義務となっている。なお、HEFCE による研究評価とは異なり、教育評価の結果は、補助金の配分には反映されない。

3.3 アカデミック・インフラストラクチャー (内部質保証のガイドライン)

英国では、高等教育機関による「内部質保証」(internal quality assurance) に対するガイドラインとして、「アカデミック・インフラストラクチャー」(Academic Infrastructure)⁽⁶⁾ と呼ばれる参照基準のセットが、QAA によって開発・提示され、法的拘束力はないものの、事実上の規制力を持った規範 (ソフト・ロー) として機能している。英国における内部質保証は、日本でいう「自己点検・評価」よりも広義の概念である。アカデミック・インフラストラクチャーは、質の維持のための高等教育機関の「行動規範」(Code of Practice)、学位等の共通性を担保する「高等教育資格枠組み」(Frameworks for Higher Education Qualifications)、学問分野別の知識・能力等とその実現のための教授・学習・評価並びに学位に要求される能力等のベンチマーク基準を設定した「分野別ベンチマーク・ステートメント」(Subject Benchmark Statements)、課程修了者に期待される学習成果とその達成手段等について各大学等が課程ごとに簡潔に記述する「プログラム仕様書」(Programme Specifications)、の4つから構成される。それぞれの詳細は後述するが、大まかに言って、「行動規範」が内部質保証のグッド・プラクティスのためのガイドラインであるのに対し、それ以外の3つは学位プログラム等の水準設定に関する参照基準である。

3.3.1 「行動規範」(Code of Practice)

正式名称は、「高等教育における教学の質及び水準の保証のための行動規範」(Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education)⁽⁷⁾ という。高等教育機関の提供する課程 (programmes) の質保証と授与する学位等資格 (awards & qualifications) の水準維持のため、QAA が策定し、機関に

供しているガイドライン文書である。以下の構成から分かる通り、内部質保証のマネジメントに関わる様々な側面をカバーしている。

セクション1：大学院研究学位課程 (Postgraduate research programmes)

セクション2：他機関との提携による教育提供と柔軟・分散型学習（eラーニングを含む） (Collaborative provision and flexible and distributed learning (including e-learning))

セクション3：障害を持つ学生 (Disabled students)

セクション4：外部試験員制度 (External examining)

セクション5：教育に関する嘆願と学生からの苦情 (Academic appeals and student complaints on academic matters)

セクション6：学生の成績評価 (Assessment of students)

セクション7：課程の設計、承認、監視及び見直し (Programme design, approval, monitoring and review)

セクション8：キャリア教育、情報、助言及びガイダンス (Career education, information, advice and guidance)

セクション9：仕事に基づく学習及び職場学習 (Work-based and placement learning)

セクション10：高等教育への入学 (Admissions to higher education)

各高等教育機関は、「行動規範」に基づき、各機関の教学システムに沿った「質保証マニュアル」(Quality Manual)等(名称は様々)を作成し、教学マネジメントにおいて利用している。2005年2月に訪問調査を行ったノッティンガム大学の事例では、大学の定めた質保証マニュアルを各学科が遵守しているかどうかチェックする「大学質監査 (University Quality Audit: UQA)」が行われている。

3.3.2 高等教育資格枠組み

「高等教育資格枠組み」(Frameworks for Higher Education Qualifications)⁽⁸⁾は、学位等資格のレベル(学士、修士等)ごとに、修了者が修得すべき知識・技能等の学習成果の一般的な指標を整理した文書である。学位等資格の授与に要求される到達水準を維持し、レベルごとの共通性を担保する狙いがある。

3.3.3 「分野別ベンチマーク・ステートメント」

「分野別ベンチマーク・ステートメント」(Subject Benchmark Statement)⁽⁹⁾は、QAAが高等教育関係者の協力を得ながら、学問分野(学士課程の場合、57分野で策定)ごとに、分野特有の知識・能力及び汎用的スキル等を特定(知識・スキル等をいわばCan-doリストの形で列挙)し、その実現のための教授・学習・評価について記述するとともに、これらの能力等について学士の学位に要求されるベンチマーク基準を設定

したものである。我が国において文部科学省の依頼を受けて日本学術会議が策定する「教育課程編成上の参照基準」のモデルとなった。

以下に、法学（Law）分野のベンチマーク・ステートメントにおいて列挙されている能力等を一例として示す（仮訳）。

ア．分野特有の能力（Subject-specific abilities）

（1）知識（Knowledge）

以下のような法制度の基礎的な知識・理解を示すことができる。

- ・当該法制度の主要な概念、価値、原則及びルールに関する知識を示すこと
- ・当該法制度の主要な法制機関及び法手続きを説明できること
- ・当該法制度の何らかの実質的な領域の文脈において深く学習したことを示すこと

（2）応用及び問題解決（Application and problem solving）

複雑すぎない状況に知識を適用し、具体的な問題に論拠ある結論を出す基礎的な能力を示すことができる。

（3）情報源及びリサーチ（Sources and research）

以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。

- ・リサーチを必要とする課題を正確に特定すること
- ・紙媒体や電子媒体の情報源を使って、最新の法的情報を特定し、持ってくること
- ・調査対象となっているトピックにとって妥当な法的情報源（一次資料及び二次資料を含む）を使用すること

イ．一般的で転用可能な知的スキル（General transferable intellectual skills）

（1）分析、総合、批判的判断及び評価（Analysis, synthesis, critical judgement and evaluation）

以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。

- ・様々な項目や課題を妥当性や重要性に関して認識して順位付けること
- ・様々な情報源から情報や資料を持ってきて総合すること
- ・あるトピックに関連する教義や政策の 이슈を総合すること
- ・特定の議論のメリットに関し批判的判断を行うこと
- ・いくつかの解決策の選択肢を提示し、それらの中から論拠ある選択を行うこと

（2）自律性及び学習能力（Autonomy and ability to learn）

あまり指導を受けなくとも、以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。

- ・既に学んだ法学の領域における業務の計画及び取組の際に自立した行動を取れること

- ・学習したことのない法学の領域において、標準的な法的情報源から自立したりサーチに取り組めること
- ・自身の学習について省察し、フィードバックを求め活用できること

ウ. キー・スキル (Key skills)

(1) コミュニケーション及びリテラシー (Communication and literacy)

口頭及び文章の両方において、以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。

- ・法的な事柄に関し、熟達したレベルの英語を理解し、使用すること
- ・他者に理解可能かつ他者の関心に向けられた方法で、知識又は議論を提示すること
- ・技術的で複雑な言葉で書かれた法的資料を読解し、議論すること

(2) 数的能力、情報技術及びチームワーク

以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。

- ・妥当な場面で議論の基礎として数的又は統計的な形態で提供された情報を使用、提示し、評価すること
- ・ワープロで小論その他の文書を作成し、適切な様式でそのような文書を提示すること
- ・インターネット及び電子メールを使用すること
- ・電子情報をダウンロードするシステムを使用すること
- ・グループの仕事に効果的に貢献する一員として、グループで作業すること

ここで、英国の分野別ベンチマーク・ステートメントと日本で策定されつつある学士課程教育の分野別の「教育課程編成上の参照基準」との異同について触れておく。日本学術会議は、2008年5月に文部科学省の依頼を受け、2008年12月の中教審の学士課程答申に留意しながら、分野別質保証の在り方について審議し、2010年8月に回答した。学術会議は、文科省から依頼された学位の水準の維持・向上など各分野の教育の質を保証する枠組みづくりという課題を、「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対して、専門分野の教育という側面から一定の基準を提示する「分野別の教育課程編成上の参照基準」を策定することとして受け止めた。参照基準の構成要素は、学士課程で当該分野を学ぶ「すべての学生が身に付けるべき基本的な素養」「学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方」である。英国の分野別ベンチマーク・ステートメントをモデルとしてはいるが、英国では知識・能力・スキル等とベンチマーク基準を書き分けているのに対し、日本では水準判別的な意味合いを持つベンチマーク基準のようなものの設定は避け、知識・能力・スキル等を更に抽象化した当該分野を学ぶことの本質的な意義を表す「基本的な素養」の設定にとどめている。教育プログラム（学位課程）のデザイン等に関

与する人々に役立ててもらおうとともに、進学希望者、卒業生の雇用主等に、専門分野の学位が意味するものについて理解を促す狙いは、基本的に共通する。

3.3.4 プログラム仕様書

英国の大学では、学位プログラムの修了者に期待される学習成果とその達成手段等の概要をプログラムごとにまとめた「プログラム仕様書」(Programme Specifications)⁽¹⁰⁾が策定されている。「プログラム仕様書」は、QAA の定義によると、「高等教育課程の意図する学習成果とその達成及び表示の手段に関する簡潔な記述」であるという。QAA は、プログラム仕様書に通常含まれるべき情報として、以下の各項目を挙げている (QAA, 2006a)。

- ①プログラムの名称
- ②学位等の名称
- ③入学資格
- ④プログラムの目的
- ⑤関連する分野別ベンチマーク・ステートメント
- ⑥プログラムの学習成果すなわち知識・理解やスキル等
- ⑦学習成果の達成及び表示を可能にする教授・学習及び評価の方略
- ⑧プログラムの構造・要件・科目・単位等

インターネットを通じて、各大学のウェブサイトから、様々な分野の学士課程や修士課程等の無数のプログラム仕様書を閲覧することができる。分量は、大学ごと、プログラムごとに異なるが、A4 で概ね2～4 頁程度とコンパクトである。

3.3.5 内部質保証ガイドラインを支える「構成主義的統合」理論

QAA によるプログラム仕様書の制度設計において主要な役割を果たしたノーマン・ジャクソン (Jackson, 2002; Jackson et al., 2003) によると、プログラム仕様書の基になったのは、ジョン・ビッグス (Biggs, 1999) が提唱した「構成主義的統合」(constructive alignment) という教授・学習理論である。

「構成主義的統合」とは、一言で要約すれば、学生の「学習成果」を確保するため、教授法・評価法等の諸要素を系統的に「統合」するアプローチである。ビッグス自身 (Biggs, 2005, p. 2) によると、以下の通り、「構成主義的」(constructive) と「統合」(alignment) の2つの側面を有するという。『「構成主義的」側面とは、適切な学習活動を通じて学生が意味を構成する、という考え方に言及するものである。すなわち、意味とは、教師から学習者へと伝達される何かではなく、学習者が自身のために創造する何かである。』と述べ、構成主義的学習観の立場に立つことを明らかにしている。そして、『「統合」の側面は、教師が行うこと、すなわち、期待される学習成果の達成

にとって適切な学習活動を支援する学習環境を設定することに言及するものである。鍵となるのは、教授システム内の構成要素、特に使用される教授法及び成績評価のための課題が、意図する成果のために想定された学習活動に統合される (aligned) ことである。学習者は、ある意味では、罨にかかり、意図された学習を行わない限り、脱出困難な状況にあることを知る。」と、教師の側が「意図する学習成果」を確保するために教授法や評価法を「統合」することの重要性を説明している。さらに、「統合されたシステム (aligned system) を設定するに当たっては、教えるトピックの内容だけでなく、学生に達成を求める理解の水準についても、期待される成果を特定する。そして、意図する成果を達成するよう設計された活動に学生が取り組む可能性を最大化する環境を設定する。最後に、個々の学生がそれらの成果をどの程度達成したかを知らせてくれる評価のための課題を選ぶ。」との解説により、「学習成果」「学習活動」「評価」という諸要素のシステムの統合が本質であることを明らかにしている。

3.3.6 ミクロ (科目)・ミドル (課程)・マクロ (制度) 3 レベルの統合

個々の教員レベルでの授業改善に主眼のあったビッグスの構成主義的統合理論と、QAA による制度レベルでの政策手段としてのプログラム仕様書との間には段差がある。その段差を飛び越えて制度化のアイデアとする上で主要な役割を果たしたジャクソンは、次のように述べる。

「構成主義的統合... という概念は、教員が学科の同僚集団の中で働きながら、学習成果の決定にとって唯一の責任主体であった世界で育った。2002 年現在の英国の高等教育は、より複雑化しており、教員と高等教育は、社会に対し、より一般的にアカウントビリティを負うようになっている。プログラム仕様書を通じて、学習に関する教員チームの意図を分野別ベンチマーク情報に関連付けることは、英国の高等教育における構成主義的統合の応用の重要な一面である。教員は、科目レベルの学習成果を課程レベルのそれに関連付けて創る..... このようにして、政策枠組みは、教員が自らの実践と学生の学習を学問分野コミュニティや社会一般のより広範な利益に結び付けることを促そうとするのである」(Jackson, 2002, p. 4)。

科目、課程、制度という 3 つのレベルでの統合を実現しようとしたことが分かる。また、プログラム仕様書のみならず、分野別ベンチマーク・ステートメント等を含め、内部質保証ガイドラインとしてのアカデミック・インフラストラクチャー全体の理論的支柱となっていることが窺える。

4. 設置認可制度及び伝統的な質保証

上記 3 節において、英国で導入された質保証システムを概説したが、このようなシステムの導入以前には、そもそも英国の大学に質保証はなかったのかといえ、そう

ではない。英国の高等教育の質保証は、近年の大学改革の流れの中で導入された新しい質保証システムだけで支えられているわけではない。質保証という言葉が流布する以前から、入口管理としての大学入学者選抜並びに出口管理としての外部試験員及び等級付き学位という伝統的なシステムが、実質的な質保証機能を果たしてきており、今日でもそれらの役割は依然として小さくない。大学による入口管理及び出口管理について概説する前に、大学そのものの参入管理すなわち設置認可制度等について触れておきたい。

4.1 大学の設置認可制度及び大学自身による学位課程承認の仕組み

英国の大学は、従来、国王による「設立勅許状」(Royal Charter) 又は議会の制定する法律 (Act of Parliament) によって法人格及び学位授与権が付与される「民間法人」(civil corporation) であったが、「1988年教育改革法」(Education Reform Act 1988) によって地方自治体から切り離されて法人化され、「高等教育法人」(higher education corporation) となったポリテクニク等の非大学高等教育機関が、「1992年継続・高等教育法」(Further and Higher Education Act 1992) に基づき、大学に昇格してきたため (これらの大学は「ニュー・ユニバーシティー」、1992年以前からの大学は「オールド・ユニバーシティー」と呼ばれる。)、大学の数は倍以上に増え、2011年8月現在の大学数は115である⁽¹¹⁾。今日、日本の大学設置認可に当たる英国の「学位授与権」(degree awarding powers) の認可及び「大学称号」(university title) の使用認可⁽¹²⁾は、同法に基づき、「枢密院」(Privy Council) が行う。枢密院は高等教育を担当する大臣の助言を求め、大臣はQAAの助言を求める仕組みになっている。QAAの役員会(Board)の小委員会である「学位授与権諮問委員会」(Advisory Committee on Degree Awarding Powers: ACDAP) が審議に当たる。日本の設置基準に当たる学位授与権と大学称号の付与基準は、高等教育を担当する省(大臣)がQAAと協議して定めている(BIS, 2004)。

日本と異なり、英国の場合、ひとたび大学としての地位(学位授与権及び大学称号)が与えられれば、学部・学科や研究科・専攻など新たな教育組織・学位課程の設置に認可・届出を要しない。このように学位授与機関としての自律性が大きい英国の大学は、自身の提供する教育プログラム(学位課程)に関する内部質保証の仕組みを整えている。例えば、2005年2月に訪問調査を行ったノッティンガム大学の事例では、評議会とも訳される「セネト」(Senate)の教育委員会の下部委員会であるプログラム委員会が、学科(Department)から申請のあった教育プログラムの新設・改廃を審査するという、日本では大学設置・学校法人審議会が行う審査、いわば「設置審」的な役割を担っている。また、新設・既設を問わず、全ての教育プログラムを対象とし、5年に1回、「コース・レビュー」(Course Review)という点検・評価が行われる。こう

した内部質保証を担当する事務組織（学務部質・水準課）もある。このような内部質保証の仕組みは、名称や細かな異同はともかくとして、英国の多くの大学にほぼ共通する。前述の QAA による「行動規範」は、グッド・プラクティス等を集約・整理する形で、「プログラムの設計、承認、モニタリング及びレビュー」についてもガイドラインを提示している（QAA, 2006b）。

4.2 入口管理：大学入学者選抜

「A レベル又は AS レベル」と「GCSE」を組み合わせた伝統的な進学ルートは、大学教育への適性チェックとして有効に機能してきた。米国の SAT より有効との分析もある（Kirkup, et al., 2007）。A（AS）レベルは 後期中等教育修了時（18 歳＝第 13 学年）の資格試験であり、GCSE は 義務教育修了時（16 歳＝第 11 学年）の資格試験である。A（AS）レベル 2～3 科目と GCSE 1～3 科目が要求されることが多い。

他方、近年では、社会人を含む下位の社会階層出身者からの入学拡大のため、職業教育資格取得者の入学など、進学ルートを多様化してきている。

4.3 出口管理：外部試験員及び等級付き学位

4.3.1 外部試験員

「外部試験員制度」（external examining）は、他機関の教員等を招いて「外部試験員」（external examiner）に任命し、出題の適切性や評価の妥当性等について審査してもらうものであり、英国の大学において伝統的な慣行である。同分野の研究者同士の馴れ合いになる場合もある等の批判もないわけではないが、質保証の一翼を担ってきたことは否定できない。

前述した「行動規範」（Code of Practice）は、外部試験員制度に関するセクション（QAA, 2004）において、高等教育機関は、外部試験員に対し、専門家としての判断において、以下の事項について報告を求めるべきであるとしている（p. 6）。

- ① 学位等のアカデミックな水準が妥当であるか
- ② アセスメント（成績評価）のプロセスが厳格で、学生の扱いの公平を確保しており、機関の規則等の範囲内で公正に実施されたか
- ③ 外部試験員が担当するよう任命されたプログラム又はその一部における学生の達成水準
- ④ 妥当な場合は、アカデミックな水準及び学生の到達度に関する幾つかの他の高等教育機関との比較可能性
- ⑤ 外部試験員が見出したグッド・プラクティス

また、同行動規範は、外部試験員の役割の明確化（pp. 7－8）、適正な指名・任命手続き（pp. 8－11）、準備支援及び職務遂行（pp. 11－13）、外部試験員の報告書及びその

利用並びにフィードバック (pp.13-16) 等について、ガイドラインを示している。

4.3.2 等級付き学位

日本企業とは異なり、英国の大企業等の場合、採用に当たって、大学名のみならず、学業成績を重視する。それを可能にしているのが、「学位の等級」(degree classification)の分かりやすさである。具体的には、企業側が選考対象とする学士号の等級として「一等(first class)」又は「二等の上(upper second class)」を書類審査における基準とし、より下位の「二等の下(lower second class)」「三等(third class)」「合格(pass)」の等級の者を足切りしたりするのである。なお、大学院の入学資格要件も、同様に「二等の上」以上とされることが多い。学位の等級の高さが就職可能性と強い相関関係にあるとされる(Knight & Yorke, 2004, p.168)。出身大学名すなわち入学時の能力・知識しか有効性を持たない日本とはかなり異なる。

「学位の等級」制度の対しては、学習成果の総体を表すには情報量が少ない、企業等において必要とされる能力に対応するものではない等の批判も多く、その見直しが課題とされた(Universities UK, 2007)。結局「学位の等級」そのものは残され、情報を補うものとして、欧州で推進されている「ディプロマ・サプリメント」(Diploma Supplement)の英国版といえる「高等教育達成記録」(Higher Education Achievement Record)⁽¹³⁾を試行中である。

5. 学習成果アセスメントに関するガイドライン等

5.1 「行動規範」によるガイドライン

QAAによる「行動規範」(Code of Practice)は、「学生のアセスメント(成績評価)」(assessment of students)に関するセクション(QAA, 2006c)において、まず一般原則として、学位授与機関としての大学に対し、①課程や学位のためのアセスメントの方略を設計、承認、モニタリング、レビューすること、②学位やその構成要素の水準が適切なレベルに設定され、維持されること、並びに、学生の達成度がこの水準に照らして的確に判定されることを確保する厳格なアセスメントの方針と実践を実施すること、③効果的な学習を促進しもするアセスメントの実践を通して、どのようにアカデミックな水準が維持されるかを評価すること、以上3点のための効果的な手続きを求めている(p.7)。また、二番目の一般原則として、明示的で妥当かつ信頼できるアセスメントの手続きやプロセスを公表し、実施することを求めている(p.8)。その上で、より具体的な指針を示しているが、その筆頭に「学生の学習への寄与」を掲げ、「高等教育機関は、効果的な学習を促進するアセスメントの実践を奨励する」よう求めている(p.9)。

5.2 高等教育アカデミーによる職能開発・教育改善支援における取組

英国の「高等教育アカデミー」(HEA: The Higher Education Academy)⁽¹⁴⁾は、HEFCE等による公財政支援を受け、英国大学協会(Universities UK)等に所有される非営利法人として2003年10月に設立され、高等教育における教授・学習の質の向上を目的として、教職員の職能開発(日本風に呼べばFDやSD。英国では教員を含めて“staff development”、“educational development”、“academic development”等の用語が使われている)や高等教育機関の教育改善などを支援する役割を担い、グッド・プラクティスの普及や情報提供、各種の調査研究も行っている。

HEAの事業の一環として、高等教育における成績評価の在り方の改善を支援するため、学習成果の「アセスメントとフィードバック」(Assessment and feedback)⁽¹⁵⁾についても取り組んでいる。基本的には、各大学、各分野、各教員の自主性・自律性の尊重の上に立って、参考資料やワークショップ等を通じたグッド・プラクティス等の情報提供により、アセスメント(成績評価)の改善を促している。ウェブサイトのタイトルで分かる通り、学生へのフィードバックを重視し、「学習のための評価」(assessment for learning)の重要性を強調している。

近年、HEA等が推奨するのは、ペーパー試験だけでは評価できない多面的な学習成果の評価を目指すものであり、パフォーマンス評価、グループワーク評価、ポートフォリオ評価等がしばしば言及される。世界的に初等中等教育と高等教育とを問わず、教育界において影響力の大きな言説となった「真正な評価」(authentic assessment)の方向性と一致するものである。

HEAは、「専門分野別センター」(Subject Centres)を拠点となる大学に設置して、分野別のFD支援(調査研究、情報提供等を含む)を行ってきた。その一つ、「物理科学センター」(Physical Sciences Centre)は、物理学・化学を含むこの分野におけるアセスメントに関するガイド(Race, 2009)を提供している。同ガイドは、伝統的試験及び継続的アセスメント各々にまつわる懸念を列挙し、伝統的筆記試験、エッセー、レポート、ポートフォリオ、口頭試問等を含む15の評価法それぞれの長所と短所を解説した上で利用に当たってのヒントを提示している。また、「英語学センター」(English Subject Centre)は、アセスメントに関するホームページ⁽¹⁶⁾を開設しており、エッセーその他の作文・文献レビュー等を含む評価法の概説のほか、学生へのコミュニケーションの重要性、事例研究等が掲載されている。

「工学センター」(Engineering Subject Centre)も、アセスメントに関するホームページ⁽¹⁷⁾を開設しているが、特筆すべきは、そのガイド(Higher Education Academy - Engineering Subject Centre, 2008)が専門職団体である「英国工学カウンスル」(Engineering Council UK: ECUK)の定めたアクレディテーションのための学習成果の基準(United Kingdom Standard for Professional Engineering Competence:

UK-SPEC) に準拠していることであり、これは、ECUK と QAA の協力により、工学分野のベンチマーク・ステートメントが UK-SPEC に規定されている学習成果の基準をそのまま使っていることによる。知識・理解、知的能力、実践的スキル、汎用的で転用可能なスキルから成る学習成果、これに基づく学位プログラムの設計等と密接に結び付けられており、具体的な学習成果の小項目ごとに最低基準を含む水準の判定基準を示すなど、詳細かつシステムティックなものになっていることが特徴である。

6. 高等教育と質保証に関する最新動向：再び制度改革の波

6.1 アカデミック・インフラストラクチャーから「英国高等教育質規範」への改編

6.1.1 改編の経緯

QAA は、2009 年から 2010 年にかけてアカデミック・インフラストラクチャーの評価・見直しを行い、それに基づいて取りまとめた改正・再編案について 2010 年 12 月から 2011 年 3 月にかけてパブリック・コンサルテーション (QAA, 2010a) を行った。その結果、QAA は 2011 年 6 月に最終報告書 (QAA, 2011a) を公表し、アカデミック・インフラストラクチャーの内容を改正するとともに、新たな内容を追加し、全体の構造を再編し、「英国高等教育質規範」(UK Quality Code for Higher Education) へと改定することを明らかにした。そして、2011 年 12 月に、同質規範が公表され⁽¹⁸⁾、2012 年秋から施行される (アカデミック・インフラストラクチャーに取って代わる) 予定である。新たな質規範は、次のような構造となっている。

「A 部：アカデミックな水準の最低基準の設定及び維持」 (6 章から成る)

・・・資格枠組み、分野別ベンチマーク・ステートメント、プログラム仕様書ガイドラインの一部、行動規範の一部 を吸収

Part A: Setting and maintaining threshold academic standards

「B 部：アカデミックな質の保証及び向上」 (11 章から成る)

・・・行動規範の大部分を吸収

Part B: Assuring and enhancing academic quality

「C 部：高等教育の提供に関する情報」(2012 年 2 月 24 日まで原案を協議中)

・・・プログラム仕様書ガイドラインの一部を吸収

Part C: Information about higher education provision

6.1.2 改編の趣旨

QAA (2011c) によれば、アカデミック・インフラストラクチャーは、高等教育関係者のためのテクニカル・ツールとして成功を収め、質保証にプラスのインパクトを与えてきた。したがって、その機能と内容は、基本的に維持するとしている。しかし、学生や公衆が学位等の水準や学習の質に信頼を持てるよう、コミュニケーション機能

を重視し、説明しやすく理解しやすいものにする上で改善の余地があるという。また、高等教育関係者は、アカデミックな「水準」(standards)と「質」(quality)の違いをより明解にする必要を感じているとする。これらに応える改善を行うとともに、柔軟で環境変化に適応できるものにするため、英国高等教育質規範へと改編するのだという。

6.1.3 新たな質規範における「水準」及び「質」の定義並びに「水準」の強調

英国高等教育質規範において、「アカデミックな水準の最低基準」(threshold academic standards)とは、学生が学位等(academic award)の要件を満たすために示さなければならない、受入可能な最低限の達成レベルである。これに対し、「アカデミックな質」(academic quality)とは、学生の利用可能な学習機会が学位等の獲得をどのくらいよく可能にするかに関わる。それは、適切で効果的な教授、支援、成績評価及び学習資源の学生への提供を確保することに関するものである(QAA, 2011b)。

「質」(quality)と「水準」(standards)の区別を明確化したのみならず、新たな質規範においては、全般的に「水準」に従来以上の力点を置いていることが窺える。同質規範A部のタイトルにある「アカデミックな水準の最低基準」(threshold academic standards)、「水準の最低基準」(threshold standards)、「水準」(standards)が各所で強調されていることが目立つ。

例えば、前述した「外部試験員制度」に関する同質規範のB部7章(QAA, 2011c)においては、「この章全体においてアカデミックな水準の最低基準が参照される」(p. 3)とされ、「学位授与機関は、外部試験員に対し、高等教育資格枠組み及び分野別ベンチマーク・ステートメントに従って設定されたアカデミックな水準の最低基準を維持しているか否か、アセスメントのプロセスが学位プログラムの意図した学習成果に照らして厳格かつ公正に学生の到達度を測定しているか否か、アカデミックな水準及び学生の到達度が外部試験員の経験した他の英国の高等教育機関のものに匹敵するか否かについて、有益なコメントと勧告を提供するよう期待する」(p. 7)と規定されている。この章に取って代わられる行動規範のセクション4(前述)においては、「妥当な場合は(where appropriate)、アカデミックな水準及び学生の到達度に関する幾つかの他の高等教育機関との比較可能性」(QAA, 2004, p. 6)について報告を求めるべきであるとされていたのに対し、「外部試験員の経験した他の英国の高等教育機関のものに匹敵するか否か」についてコメントと勧告の提供を求めていることがその変化を端的に表している。

また、学生のアセスメント(成績評価)に関する同質規範B部6章(QAA, 2011d)も、行動規範の対応するセクション6と比べると、学習成果の到達度を厳格に評価することを強く求めるトーンになっている。具体的には、新たに追加された「アセスメ

ントに関する期待」という一節において、高等教育機関が充足することを要求される期待として、「高等教育提供者は、学生が学位授与又は単位付与のために意図された学習成果を達成したことを示す適切な機会を持つことを確保する」よう求めるとともに、「学生のアセスメントが堅固で妥当かつ信頼できることを確実にし、学位授与及び単位付与が意図された学習成果の達成に基づくことを保証する」ことも求めている(QAA, 2011d, p.3)。

6.2 機関別評価の改革：「監査」から「レビュー」へ

6.2.1 改革の経緯

2009年12月、QAAのスポンサー（設立者・出資者）であるHEFCE、北アイルランド雇用・学習省、英国大学協会（Universities UK）及び高等教育ギルド（GuildHE）は、QAAのアドバイスとガイダンスを得つつ、イングランドと北アイルランドにおける質保証の将来の在り方について、共同で協議文書を発表した（HEFCE, 2009）。その協議結果に基づき、QAAは、2010年10月から11月にかけて行った評価方法の詳細に関する協議（QAA, 2010b）を経て、2011年3月、「機関監査」（Institutional Audit）に代わる「機関レビュー」（Institutional Review）に関する最終文書（QAA, 2011e）を発表し、2011年9月から施行されている（QAA, 2011f）。

6.2.2 新しい「機関レビュー」の特徴：「機関監査」からの変更点

QAA（2011g）によると、新しい「機関レビュー」は、従来の「機関監査」と比べ、以下のような特徴を持っている。

ア．学生中心の質保証

レビューチームはより多くの学生と会い、学生からの情報を一層重視する。レビュー後の行動計画の作成に学生が参加する。従来通り、レビューチームメンバーに学生が参加する。受審大学は学生代表を任命し、コーディネートに貢献させる。

イ．柔軟性

レビューは、各機関の水準・質等の判定に繋がる「コア」部分と、年度ごとに設定され高等教育セクター全体に対する勧告等に繋がる「テーマ」要素（2011-12年度は初年次学生の経験）から成る。6年ごとのサイクルを硬直的に守るのではなく、早急な対応の必要に応じた調整を可能にする。訪問調査の20週間後ではなく、12週間後に報告書を公表する。

ウ．明瞭性と簡潔さ

大学だけでなく学生や公衆も読みやすい報告書にするため、判定の言葉遣いをより明瞭にするとともに、報告書を短くし、公衆向けの要約を付ける。

エ．情報公表の重要性の明確な認識

入学志願者・学生向けの情報を含め、情報公表を評価対象とし、公表された情報の質に関する判定を報告書に記載する。

オ. アカデミックな水準の最低基準の公衆への保証の強化

判定を明瞭な表現で明示する。「水準」については、英国の最低基準を満たしたか否かの二者択一とする。「質」及び「向上」の判定は、4段階の判定を行う。これらの判定をウェブサイトでも明示する。

カ. 事務負担の軽減

訪問調査は、3日間ではなく、1日半に短縮する。電子データによる文書提供を行う。テレビ会議を積極的に利用する。

6.3 外部質保証システムの見直しの背景

6.3.1 質保証システム見直しの発端

機関別評価の改革やアカデミック・インフラストラクチャーの改編の背景には、大衆化した高等教育システムにおいて、水準や質が維持されているのか、疑わしめる事例がメディアで報じられ、英国社会とりわけ政治家の間に懸念が広がったことがある。2008年から2009年にかけて、大きな議論となった。議論になったイシューは、学位の等級のインフレ（一等の占める比率は1997年の7.7%から2009年の14%に増大）、外部試験員の機能、成績評価、教員が学生に接する時間、学生の学習時間、剽窃、入学許可、留学生などである（Brown, 2010）。

大学教育の水準に関する騒動のきっかけとなったのは、一大学教授の講演であった。2008年6月にバッキンガム大学で行われたある教授の講演がマスメディアの注目を引いた。その講演内容は、機関別教育評価によって外部質保証が強化される（より介入的・指令的になる）一方で、アカデミックな水準が低下してきている、という皮肉な状況を論じたものであった。その要因として教授が指摘したのは、リーグ・テーブル（ランキング）文化、学生の消費者化と学習準備の不十分さ等であり、大学経営陣の中には厳格に水準を護持するよりも自大学の人気を気にする者がいることを浮き彫りにした。これをきっかけに、議会下院の「イノベーション・大学・科学・技能委員会」が調査・審議を行う事態へと発展した（Brown, 2010）。

6.3.2 下院委員会の報告書『学生と大学』：「水準」を求め、大学界を厳しく批判

議会下院「イノベーション・大学・科学・技能委員会」は、2009年8月、報告書『学生と大学』を刊行した（House of Commons - Innovation, Universities, Science and Skills Committee, 2009）。その指摘と提言は多岐にわたるが、質保証に関する以下の点を含む（報告書の「要約」より、そのまま抜粋し引用・翻訳）。

① 第一に、高等教育の首尾一貫した全国的水準を保護するためのイングランドのシス

テムは、時代遅れかつ不適當であり、緊急に取り換える必要がある。各大学が自身の水準に責任を持つと言う現在の在り方は、200 万人もの学生を抱える 21 世紀の大衆化した高等教育システムのニーズをもはや満たしていない。納税者が大学に注ぎ込んでいる金額を考慮すれば、我々が調査で発見したように、異なる大学で一等の学位を得た学生が同じ知的水準を達成したのかどうかという単純な質問に対し、学長たちが端的な回答を行えないという事態は受け入れられない。

- ② 現在「質を保証している」機関すなわち高等教育質保証機構（QAA）は、水準ではなく、ほとんど専ら過程に焦点を当てている。これは変えなければならない。
- ③ 高等教育界のトップにおける文化の変革も必要である。我々は、幾度となく、防衛的な自己満足ともいふべき反応に遭遇した。一等又は二等の上の学位の占める割合が過去 15 年間にわたって上昇を続けている理由とか、同一の専攻分野の学生の学習時間が大学間で異なる理由といった、重要な疑問を調査しようという意欲を少しも感じなかったのである。

以上のような批判に対し、大学側も、むろん反論を行っている。2010 年 6 月に英国大学協会は、アカデミックな水準に関する同協会の政策を述べた声明（Universities UK, 2010）を発表した。「質」ではなく「水準」に焦点を当てていることに、大学側の危機感が表れている。その内容は、基本的に現行の質保証システムとその考え方について解説し、今後 QAA と協力して更なる改善を行うことを表明するとともに、上述の議会下院委員会報告書等の批判を意識したと思われる反論を展開したものである。反論の要点は、英国の高等教育は多様化しており、多様性こそ強みであること、初等中等教育と違って全国共通カリキュラム（National Curriculum）は存在しないし、存在すべきでもないことなどである。

争点について最も具体的に論じている個所を以下に引用する。「ある高等教育機関の『二等の上』（学士号の等級）と別の機関の同分野の『二等の上』と比較して質問する人たちがいる。これらは同一（identical）なのかと。我々は、それらを同一にする唯一の方法は、全国共通カリキュラムと全国共通試験であろうと考える。いずれも真剣な議論の対象とはなっていない。それゆえ、いいえ、それは異なる、なぜなら、カリキュラムが異なり、その相違は、学生に選択肢を提供することを目的とするとともに、教員の専門性を利用し、様々な雇用者のニーズに応えることを目的としているからである。そして、成績評価の方法も異なる。しかし、それらは全て、QAA によって公表されるとともに全大学によって合意された水準の最低基準に照らして設計され、評価されている」（Universities UK, 2010, p. 4）。

6.4 財政危機と高等教育白書

6.4.1 財政危機と高等教育財政改革

2010年10月、英国政府は、2014年度までの4年間で段階的に各省庁予算を平均19%削減することを発表した。高等教育を所管するビジネス・イノベーション・技能省(BIS)の予算は、4年間で25%の削減となる。高等教育機関への補助金は、4年間で40%削減される。これを埋め合わせ、高等教育機関の収入を確保するため、現行3,290ポンドの授業料を2012年度から6,000~9,000ポンドまで引き上げることを決定した(2010年12月に議会承認)。

授業料値上げについては、2009年11月に労働党政権が設置した委員会(ブラウン・レビュー)が、2010年10月に保守党・自民党連立政権に提出した報告(ブラウン報告)(BIS, 2010)の提言を基本的に受け入れつつ、連立政権が一部修正を加えたものである。

6.4.2 高等教育白書

ビジネス・イノベーション・技能省は、2011年6月、「高等教育：学生をシステムを中心に」(*Higher Education: Students at the Heart of the System*)と題した白書(BIS, 2011a)を発表した。同白書のポイントは、以下の通りである。

6.4.2.1 財政と学生

公財政支出を機関補助から授業料(学生ローン・カンパニーが大学に支払い、学生は卒業後にローンを返済。この仕組みは従来通り)に大幅にシフトする。大学の収入は、2014年度までに10%増えると推計されている。卒業生の返済は、21,000ポンド超の年収からとなり、それ以下の年収なら返済しない。低所得層向け奨学金の充実など、機会均等(社会的流動性)を増大させる。

学生定員の規制を緩和し、2012年度は約85,000人分を大学間競争に委ねる。具体的には、Aレベルで好成績の学生(約65,000人)については、定員の枠外として自由化する。また、授業料を7,500ポンド以下に設定する大学のため、20,000人分の別枠を用意する。さらに、企業・法人等がスポンサーとなる入学(定員規制の枠外)を認める。

6.4.2.2 学生の経験の改善(情報提供と質保証)

入学志願者・学生に対する情報提供を改善・拡充する。特に、コース、教員、卒業後の雇用・所得、学生による評価調査等のデータを公開する。

「質保証に対するリスクに基づくアプローチ」(risk-based approach to quality assurance)を採る。具体的には、学生の満足度や最近の記録を含む客観的な基準に基づき、機関評価の必要性や頻度を変えるなどする。

イングランド高等教育ファンディング・カウンシル(HEFCE)を「主導的な規制機

関」(lead regulator)とする。BISがHEFCEその他の機関と協議し、以下のような具体的方策を検討中である(BIS, 2011b)。HEFCE補助金の受給資格条件を学生授業料ローンの対象機関の指定条件に拡大し、指定権限をHEFCEに担わせる。学位授与権や大学称号の認可申請の処理事務をHEFCEが行う。認可された高等教育のリストを管理・更新・公表する事務をビジネス・イノベーション・技能省(BIS)からHEFCEに移管する。

6.4.2.3 参入障壁の除去：学位授与権と大学称号

継続教育カレッジその他の教育提供者に高等教育市場を開放するため、参入障壁の規制を除去する。具体的には、以下の2つの方策を講じる。学位授与権の認可・更新のための基準・手続きを簡素化し、様々なタイプの教育提供者を公平に扱う。自身は教育を行わないで学位授与を行う機関を認める。大学称号の使用の認可のための基準・手続きを改正し、小規模機関に対する作為的な障壁をなくす。

6.4.3 質保証の観点から見た高等教育白書

この白書の内容は、総じて市場重視の改革と言えるが、これが質保証にどう影響するかが注目される。特に、「質保証に対するリスクに基づくアプローチ」がどのようなものになるか、制度設計の詳細が注目される。情報提供・データ公開(日本でいう「教育情報の公表」)はもとより、様々な改革が間接的に質保証に関わる。例えば、新しい財政制度の影響、学生定員の部分的な規制緩和、学位授与権と大学称号の付与基準・手続きなどである。

7. 関連研究のレビュー

本節では、質保証システムについて、政府及び関係機関の政策言説に対し、英国の大学におけるそれらの内実はどうなっているのか、当局の狙いは実現しつつあるのか、実証研究や批判的分析を含め、関連する学術研究をレビューする。

7.1 「水準」と「質」をめぐる市民感覚との乖離

先進的と位置付けられる英国の大学の質保証システムに関し、Brink(2010)は、その到達点が依然として、初歩的だが原理的な問題から逃れ得ていない状況を分析している。「過去20年間、高等教育における質保証は、その実践家の視点からは成熟し安定した状態に到達したと考えてもよい専門的活動に発展した。しかし、政治的論争やマスコミ報道は、質保証に関する質問と専門家の提供する回答とが乖離した地点に到達してしまったことを示している」(p.140)。

この見解は、上述した議会下院委員会と英国大学協会の見解のすれ違い及び関連報

道を想起すれば、的を射た現状認識と言える。結果としての「水準」を求める政治家・マスメディアや一般大衆に対し、水準に関する直接的な回答を避けて、プロセスとしての「質」の保証で応えようとする高等教育関係者、という構図である。

Brink (2010, pp. 143–144) によれば、このような乖離に至ったのは、次のようないきさつによる。QAA が水準の判定を避けたのは、「自治を守ろうとする大学側の激しい防御の結果」であった。水準に「責任」を持つのは各大学自身であるべきだ、という主張に基づく。しかし、水準判定に関する質問に対し、「質保証機関による回答は混乱させる（分かりにくい）もので、国家による回答は大学が欲せず、大学セクター自身は何の回答も提供しない」という状況は、「すると、公衆に利用可能な唯一の分かりやすい回答は、新聞のランキング (league tables) によって熱心に提供される回答である」という帰結をもたらしている。「彼ら（大学側）は、セクターの多様性は直接的な比較可能性という考えと矛盾するように思われる、という立場に流れ着いている」。

以上の Brink (2010) の議論からは、水準に関する「責任」(responsibility) と「比較可能性」(comparability) という二つの 이슈が浮かび上がっている。そして、これらの 이슈は、「水準」及び「質」という概念に関する様々な定義と議論の歴史 (pp. 140–142) から明らかなもう一つの中心的 이슈、すなわち、「明瞭性」(clarity) の問題に根ざしているとする (p. 144)。そして、「ある大学がよい大学かどうか」という質問は、そのナイーブさにもかかわらず、ほとんどの人々に正当な質問として受け入れられ、複雑すぎない回答が求められている、との現状認識を示している (p. 144)。質保証に関する素朴だが根本的な問題が依然として妥当性を失っていない、という認識と言えよう。

そして、QAA による大学評価が水準判定を行うよう改革され、アカデミック・インフラストラクチャーも水準及び明瞭性を重視した質規範へと改編されることから分かる通り、マスメディアや政治家が代弁する世間一般の感覚は、依然として高等教育の質保証にとって無視できないものなのである。とはいえ、英国の水準の最低基準の充足を求めることがどの程度実質的な変化をもたらすのか、という疑問は残る。高等教育関係者にとって対応の容易な範囲内に収まったという見方も可能であろう。

7.2 イノベーションを妨げるコンプライアンス文化

Brink (2010) の指摘した大学界の常識と世間一般の感覚の乖離が進む過程においては、「質保証」(quality assurance) よりも大学関係者にとって受け入れやすい「質の向上」(quality enhancement) という概念も唱道されてきた。Gosling et al. (2005, p. 56) は、ミッションや学生層等において多様な高等教育機関それぞれの継続的な自己改善としての「質の向上」アプローチの価値を強調するとともに、このアプローチが注目された背景には質保証への反発があったとしている。官僚的な質保証は、「コン

プライアンス（規範遵守）の文化」を生み、手続・基準への同調性を促し、創造性や変化への感応の妨げとなっている旨、批判している。

Hodson & Thomas (2003) も、コンプライアンスとアカウントビリティを強調する質保証の在り方に警鐘を鳴らし、質の向上への転換を提言する。高等教育が 21 世紀のチャレンジに前向きに応えるには、イノベーションと自己改善の強調でバランスを取るべきであるという。「QAA の定めた行動規範、分野別ベンチマーク・ステートメント、資格枠組みは、高等教育機関に対し、更に高いレベルのアカウントビリティを強いるよう意図されたものであった」とし、「これらの開発は、拡大し大衆化した高等教育システムが適切な水準を維持していること、並びに、このための公財政支出に費用対効果があることを、公衆に対して再保証する必要性を反映したものであった」という (pp. 377–378)。こうしたアプローチは、1990 年代の状況からすれば理解できる面があるとしつつも、大学では、経営陣レベルの名目的なポリシーにとどまってしまう、教育組織の営みや一般教員の意識に実質的なインパクトをもたらしていない旨、指摘している。そして、「コンプライアンスから質の向上への力点のシフト」(p. 380)、官僚的ないし法人的な文化から起業家的な文化への「文化変革」(cultural change) (p. 381) を提唱し、高等教育機関の多様性を活かしたイノベーション及びそのために教職員の参加を得ることの重要性を主張している (pp. 382–385)。

7.3 質の文化のための条件

エンプロイアビリティ (employability) の育成に関する専門家である Yorke (2000) は、質保証制度の普及にもかかわらず、「質の文化」(quality culture) が根付かない要因の一つとして、外的質保証の要求が静態的かつ過去志向的で、学生の学習成果カリキュラム開発等を可能にする変革や発展を促進する未来志向のものになっていない点を挙げる。これは、上述の Hodson & Thomas (2003) によるコンプライアンスと質の向上の対比と同様の問題意識を示したものと言えよう。同時に、Yorke (2000) は、大学内部のガバナンスとマネジメントの問題にも着目する。すなわち、質の文化を根付かせるには、大学が「学習する組織」(learning organisation) へ変身しなければならないと主張する。「高等教育機関は、学習に関する機関であるが、組織としては、期待されるほど学習が得意なわけではない。」(p. 28) という。同様の指摘は、別の論者からも行われている。「大学は、長らく、知識の創造と応用の中心とみなされてきたが、自身の内部の基本的な過程を改善するために知識を開発・移転する、学習する組織とはみなされていない」(Dill, 1999, p. 146)。皮肉なことに、学問の府である大学は、「学習する組織」ではないというのである。Yorke (2000) は、質の文化の発展のためには、同僚性的な構成員による討議と関与の重要性を強調する。

Hoecht (2006) は、文献レビュー及び 2 つのニュー・ユニバーシティのビジネススク

ールの事例研究（インタビュー調査）に基づき、アカウンタビリティと透明性は大学教員が心から受け入れるべき原則であるとする一方、英国において取り入れられている「監査」（audit）形式の質保証は、多くの大学教員にとって表面的で官僚的な手続要件をチェックする儀礼と化していると受け止められ、プロフェッショナルとして信頼されず、自律性を侵食されているとの感覚を植え付けており、実際の教授・学習の改善やイノベーションに割くべき時間を奪うなどの機会費用が高いと主張する。

英国の高等教育における質保証は、モデルとなった産業界ほどに直線的な発展を遂げたわけではないものの、教育の達成度の直接的な「検査」（inspection）及び「査定」（assessment）に基づく「品質管理」（Quality Control: QC）のモデルから、機関自ら設定した目的・目標と手続きや内部規制メカニズムのチェックとしての監査によって質の保証と向上を図る「総合的品質経営」（Total Quality Management: TQM）のモデルへ変化した。これは、質の監査と引き換えにある程度の自律性を高等教育機関に許容するものであった（Hoecht, 2006, pp. 545–546）。Brink（2010）によれば、これは大学側の防御の結果ということになる。これが過度の文書化とチェック記入（box-ticking）をもたらした。望ましい評価結果を得るために外国語のような用語とルールによるゲームをプレイすると割り切る者も少なくない（Hoecht, 2006, p. 555–556）ことは、皮肉な事態ではある。

同時に、Hoecht（2006）は、次のように、質保証のもたらした肯定的で前向きな側面をも指摘している。「インタビューを受けた者の大半は、質保証が学生に対してなにがしかの恩恵をもたらしたと感じており、ある程度の公式化と標準化の必要性を質保証の避けられない結果とみなして受け入れていた」（p. 555）。また、「実際には、インタビューを受けた大学教員の過半は、より緊密に一緒に働く必要性から、同僚性的な関係は改善されたと感じていた」（p. 556）。Hoecht（2006, p. 556）は、「アカウンタビリティとプロフェッショナルな自律性は対極にある必要はない」とし、質保証が官僚的コントロールではなく学習を促進することは可能であると主張する。そして、教授・学習の質と教員への信頼や自律性の両立に関し、政策立案者と大学教員が議論すべき時であると指摘して、結論を締め括っている。

7.4 英国でも教育現場における実質化は依然として課題

上記3.3.5節で紹介したQAAによるプログラム仕様書の基になった「構成主義的統合」理論を提唱したジョン・ビッグスも、英国の質保証システムがアカウンタビリティの観点から押し付けられた基準に適合することを促す事務的手続きとなっており、教授・学習の内実のイノベーションや継続的改善（質の向上）の妨げになっている旨主張している（Biggs, 2001）。この点では、上述した諸批判と共通するものがあるが、次に抜粋するように、構成主義的統合という教授・学習理論に拠って立つ点に独自性

がある。「質が目的への適合として定義される場合、質の高い教育とは、機関の目的に統合された教育提供システムを立ち上げることによって、その目的を実現しようとすることを意味する。しかし、実際には、多くの機関がそのポリシー、実践及び報酬システムにおいて教育の価値を落としている。その一部は、皮肉なことに質保証自体のある側面によって、あるいは経営主義や知識の商業化によって、外部から押し付けられたものである」(p. 235)。「授業が目的や評価課題と整合されている場合、そして、機関のインフラが授業のベスト・プラクティスに重点化されている場合、質保証システムが存在することになる」(p. 236)。

また、Biggs (2001) は、教員の授業テクニックやパフォーマンスではなく、学生の学習活動に繋がる授業の設計に着目する。「教師が行うこと」よりも「学生が行うこと」に焦点を置くべきと論ずる (p. 224)。教師よりも授業こそ、改善の対象だというわけである。ところが、英国の大学における職能開発 (staff development) も、日本の大学の FD と同様、個々の教員に焦点を当てており、全学的な授業の在り方に焦点が当たっていない。「職能開発は、大学全体の授業に焦点化されるべきであり、任意参加のワークショップに出席している個々人に焦点化すべきではない。それらの出席者は、通常、いずれにせよ、良き教師である。」(p. 227) という。

Cheng (2010) は、あるオールド・ユニバーシティの 5 学部 7 学科の 64 人の教員に対するインタビュー調査の結果を通じ、QAA による教育評価その他の質保証メカニズムが学士課程の授業実践やカリキュラム開発等にどう影響を与えたと認識されているかを分析している。それによると、QAA の教育評価は、インタビューの回答者の約 3 分の 2 が授業にほとんど影響を及ぼしておらず、官僚的で効果のないものだと認識を示し、約 3 分の 1 の回答者が良い授業の重要性の自覚を高め、何人かの教員の授業実践を改善する効果があった旨回答したとのことで、意見が割れている。

ただし、インタビューで表明された肯定的なインパクトのほとんどは、「分野別レビュー」(Subject Review) の時代のもので、「機関監査」(Institutional Audit) に変わってからは、その影響は限定的であるという。同じ専門分野のピアによる授業観察等を含む分野別レビューは、教員個々人にとってプレッシャーも大きかったが、その分、大学教員の仕事の現場を対象とし、評価プロセスに関与しているとの認識をもたらした。これに対し、機関監査は、機関レベルで内部質保証メカニズムが整備され、機能している証拠を示すことが根幹なので、一般教員にとっては負担が軽い反面、教員の仕事からは遠い官僚的なペーパーワークであり、コンプライアンス業務であるとみなされる傾向にあるとする。

また、QAA の「分野別ベンチマーク・ステートメント」(Subject Benchmark Statements) 及び「プログラム仕様書」(Programme Specifications) については、よく知らない者や無関心な者も多く、それなりの知識のある者の約半数以上が、プログ

ラム仕様書に基づいてカリキュラムを設計するのではなく、逆に従来のカリキュラムに合うようにプログラム仕様書を作成するペーパーワークとして処理されているのが現実であるとし、プログラム仕様書及び分野別ベンチマーク・ステートメントはカリキュラムにインパクトをほとんど及ぼしていないとの認識を示したという。

8. おわりに

マーチン・トロウ (Trow, 2006) は、英国の高等教育と政府との関係を分析する中で、部外者としての米国人観察者にとっての10の驚きの一つとして、「大学と政府においてみられる分野や機関を超えて共通の学位の水準という神話の奇妙な持続、構造的な多様化に対する抵抗を含む高等教育政策の多くの側面に影響を与えた神話への固執」(p.78)を挙げている。アカデミックな水準の多様性を含む高等教育機関の多様性を前提とした米国の高等教育システムから見れば、驚くべきことという視点である。ここでは、米・英のシステム比較に深入りするのではなく、「神話」と言い切っている点に注目したい。

質保証とは何かという原理的な問題に関する専門家の理解とマスメディアや政治家が代弁する世間一般の感覚との乖離も、この神話と深く関わっている。トロウのいう神話を維持するため、英国の大学において、学位授与や成績評価 (アセスメント) をめぐって、どのような制度・政策がとられてきたか。これが本章の主題であったと言っても過言ではない。国の制度・施策レベルでの質保証の先進国とも言える英国の経験は、質保証の一筋縄ではいかない複雑性と困難を表すものであり、質の文化が実質化しているなどと、手放して礼賛できる状況にはないことが看取できる。

本章で叙述してきた外部質保証システムにまつわる問題状況は、むしろ英国特有のものではない。外部質保証システムに国の違いを超えた共通性が相当程度見られる (Billing, 2004) 以上、政府の役割の強化と大学界の防御的な姿勢、それに由来するコンプライアンス的な受け止め方、投入される資源の割には限定的な成果、創造性の不足などの問題点も多く、多くの国々のシステムについてある程度普遍的に指摘される (El-Khawas, 2001) のは、自然な成り行きではある。米国を除けば、政府主導で外部質保証システムが整備されてきた国々が多い中、先行した英国において問題状況は明確に見て取れ、日本を含む後発の国々にとって多くの示唆と教訓を与えてくれる。

[注]

(1) <http://www.alverno.edu/> (Accessed 2 January 2012)

(2) <http://www.alverno.edu/academics/ourability-basedcurriculum/>
(Accessed 2 January 2012)

(3) <http://www.qaa.ac.uk/InstitutionReports/types-of-review/Pages/Institutional>

- audit.aspx (Accessed 8 January 2012)
- (4) <http://www.hefce.ac.uk/> (Accessed 7 January 2012)
 - (5) <http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx> (Accessed 7 January 2012)
 - (6) <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/AcademicInfrastructure/Pages/default.aspx> (Accessed 8 January 2012)
 - (7) <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/code-of-practice/Pages/default.aspx> (Accessed 8 January 2012)
 - (8) <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/Qualifications/Pages/default.aspx> (Accessed 8 January 2012)
 - (9) <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/subject-guidance/Pages/Subject-benchmark-statements.aspx> (Accessed 8 January 2012)
 - (10) <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/Pages/Programme-specifications.aspx> (Accessed 8 January 2012)
 - (11) <http://www.universitiesuk.ac.uk/UKHESector/Pages/OverviewSector.aspx> (Accessed 13 January 2012)
 - (12) <http://www.qaa.ac.uk/AboutUs/DAP/Pages/default.aspx> (Accessed 13 January 2012)
 - (13) <http://www.hefce.ac.uk/learning/diversity/achieve/> (Accessed 8 January 2012)
 - (14) <http://www.heacademy.ac.uk/> (Accessed 13 January 2012)
 - (15) <http://www.heacademy.ac.uk/assessment> (Accessed 13 January 2012)
 - (16) <http://www.english.heacademy.ac.uk/explore/resources/assess/index.php> (Accessed 16 January 2012)
 - (17) <http://www.engsc.ac.uk/assessment> (Accessed 16 January 2012)
 - (18) <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/quality-code/Pages/default.aspx> (Accessed 16 January 2012)

[参考文献]

- ・大森不二雄「学習成果に基づく学位課程のシステムの統合モデル—学士課程教育の構築と大学院教育の実質化の本質—」『国立教育政策研究所紀要』第139集、2010年a、101～110頁。
- ・大森不二雄「英国の高等教育と Employability」吉本圭一編『柔軟性と専門性—大学の人材養成課題の日欧比較』(高等教育研究叢書109)、広島大学高等教育研究開発センター、2010年b、9～23頁。
- ・労働政策研究・研修機構『高等教育と人材育成の日英比較—企業インタビューから見る採用・育成と大学教育の関係—』労働政策研究報告書 No. 38、2005年。

- Biggs, John. (1996). “Enhancing teaching through constructive alignment” , *Higher Education*, Vol. 32, No. 3, pp. 347–364.
- Biggs, J. B. . (1999). *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham: Open University Press. 2nd Edition in 2003, and 3rd Edition in 2007 with Tang, C. as co-author.
- Biggs, John. (2001). “The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning” , *Higher Education*, Vol. 41, No. 3, pp. 221–238.
- Biggs, John. (2003). “Aligning teaching and assessment to curriculum objectives” , Guide Produced by Imaginative Curriculum Project, Learning and Teaching Support Network Generic Centre.
http://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/global_uni/internationalisation/downloads/Aligning_teaching (Accessed 7 January 2012)
- Biggs, John. (2005). “Aligning teaching for constructing learning” , Discussion Paper Produced by Higher Education Academy.
http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/resourcedatabase/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf (Accessed 7 January 2012)
- Billing, David. (2004). “International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality and diversity?” , *Higher Education*, Vol. 47, No. 1, pp. 113–137.
- BIS (Department for Business, Innovation and Skills). (2004). *Applications for the Grant of Taught Degree Awarding Powers, Research Degree Awarding Powers and University Title: Guidance for applicant organisations in England and Wales*, London: BIS.
<http://www.qaa.ac.uk/AboutUs/DAP/guidance/Pages/guidance-criteria.aspx>
(Accessed 8 January 2012)
- BIS (Department for Business, Innovation and Skills). (2010). *Securing a Sustainable Future for Higher Education: Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance (Browne Review)*, London: BIS.
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+/hereview.independent.gov.uk/hereview/> (Accessed 8 January 2012)
- BIS (Department for Business, Innovation and Skills). (2011a). *Higher Education: Students at the Heart of the System*, White Paper, London: The Stationery Office.
<http://www.bis.gov.uk/Consultations/he-white-paper-students-at-the-heart>
(Accessed 8 January 2012)

- BIS (Department for Business, Innovation and Skills). (2011b). *Technical Consultation: A New, Fit-For-Purpose Regulatory Framework for the Higher Education Sector*, London: BIS.
<http://discuss.bis.gov.uk/hereform/technical-consultation/>
 (Accessed 8 January 2012)
- Brink, Chris. (2010). “Quality and Standards: Clarity, Comparability and Responsibility” , *Quality in Higher Education*, Vol.16, No.2, pp.139–152.
- Brown, Roger. (2010). “The Current Brouhaha about Standards in England” , *Quality in Higher Education*, Vol.16, No.2, pp.129–137.
- Cheng, Ming. (2009). “Academics’ Professionalism and Quality Mechanisms: Challenges and Tensions” , *Quality in Higher Education*, Vol.15, No.3, pp.193–205.
- Cheng, Ming. (2010). “Audit cultures and quality assurance mechanisms in England: a study of their perceived impact on the work of academics” , *Teaching in Higher Education*, Vol.15, No.3, pp.259–271.
- Dill, David D. (1999). “Academic accountability and university adaptation: The architecture of the academic learning organization” , *Higher Education*, Vol.38, No.2, pp.127–154.
- El-Khawas, Elaine. (2001). “Who’ s in Charge of Quality? The Governance Issues in Quality Assurance” , *Tertiary Education and Management*, Vol.7, No.2, pp.111–119.
- Gosling, David, D’ Andrea, Vaneeta, & Blackwell, Richard. (2005). “Promoting Quality Enhancement in the UK: The Experience of Collaboration between National Agencies” , *Tertiary Education and Management*, Vol.11, Iss.1, pp.55–79.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE). (2009). *Future arrangements for quality assurance in England and Northern Ireland*, Policy Development Consultation, Bristol: HEFCE. http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09_47/
 (Accessed 8 January 2012)
- Higher Education Academy - Engineering Subject Centre. (2008). *Assessment of Learning Outcomes*.
http://www.engsc.ac.uk/downloads/scholarart/learning_outcomes.pdf
 (Accessed 16 January 2012)
- Hodson, Peter, & Thomas, Harold. (2003). “Quality Assurance in Higher Education: Fit for the new millennium or simply year 2000 compliant?” , *Higher Education*, Vol.45, No.3, pp.375–387.

- Hoecht, Andreas. (2006). “Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability” , *Higher Education*, Vol. 51, No. 4, pp. 541–563.
- House of Commons - Innovation, Universities, Science and Skills Committee. (2009). *Students and Universities*, Eleventh Report of Session 2008–09, London: The Stationery Office Limited.
- Jackson, Norman. (2002). “QAA: Champion for Constructive Alignment!” , Paper presented at Imaginative Curriculum Symposium, held in London on 4 November.
- Jackson, Norman, Wisdom, James, & Shaw, Malcolm. (2003). “Using Learning Outcomes to Design a Course and Assess Learning” , Guide for Busy Academics Produced by Learning and Teaching Support Network Generic Centre.
http://tls.vu.edu.au/learning_and_teaching/guidelines/VU11/%20Guide%20for%20Busy%20Academics%20%20Using%20Learning%20Outcomes%20to%20Design%20%20a%20Course%20and%20Assess%20Learning%20VU11.pdf (Accessed 7 January 2012)
- Kirkup, Catherine, Schagen, Ian, Wheeler, Rebecca, Morrison, Jo, and Whetton, Chris. (2007). *Use of an Aptitude Test in University Entrance – A Validity Study*, London: Department for Education and Skills.
<https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/RR846> (Accessed 8 January 2012)
- Knight, Peter & Yorke, Mantz. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*, London: RoutledgeFalmer.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE). (1997). *Higher Education in the Learning Society (Dearing Report)*, Norwich: Her Majesty’s Stationery Office (HMSO).
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2003). *Learning from subject review 1993–2001*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/learningFromSubjectReview.pdf> (Accessed 2 January 2012)
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2004). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, Section 4: External examining*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Code-of-practice-Section-4.aspx> (Accessed 8 January 2012)
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2006a). *Guidelines for preparing programme specifications*, Gloucester: QAA.

- <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Guidelines-for-preparing-programme-specifications.aspx> (Accessed 7 January 2012)
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2006b). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, Section 7: Programme design, approval, monitoring and review*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Code-of-practice-Section-7.aspx> (Accessed 13 January 2012)
 - Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2006c). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, Section 6: Assessment of students*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Code-of-practice-Section-6.aspx> (Accessed 13 January 2012)
 - Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2010a). *Consultation on changes to the Academic Infrastructure*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Newsroom/Consultations/Pages/academic-infrastructure-consultation.aspx> (Accessed 8 January 2012)
 - Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2010b). *Institutional review of higher education institutions in England and Northern Ireland: Operational description*, Draft for consultation, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Newsroom/Consultations/Pages/institutional-review-consultation.aspx> (Accessed 8 January 2012)
 - Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2011a). *Changes to the Academic Infrastructure: final report*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/changes-to-academic-infrastructure.aspx> (Accessed 8 January 2012)
 - Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2011b). *UK Quality Code for Higher Education: General introduction*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Quality-Code-introduction.aspx> (Accessed 8 January 2012)
 - Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2011c). *UK Quality Code for Higher Education - Chapter B7: External examining*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/quality-code-B7.aspx> (Accessed 14 January 2012)
 - Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2011d). *UK Quality Code for Higher Education - Chapter B6: Assessment of students and accreditation of prior*

learning, Gloucester: QAA.

<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/quality-code-B6.aspx> (Accessed 14 January 2012)

- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2011e). *Institutional review of higher education institutions in England and Northern Ireland: Operational description*, Gloucester: QAA.

http://www.qaa.ac.uk/PUBLICATIONS/INFORMATIONANDGUIDANCE/Pages/IRENI_Operational.aspx (Accessed 8 January 2012)

- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2011f). *Institutional review of higher education institutions in England and Northern Ireland: A handbook for higher education providers*, Gloucester: QAA.

<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/IRENI-handbook.aspx> (Accessed 8 January 2012)

- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2011g). *Summary of institutional review in England and Northern Ireland*, Gloucester: QAA.

<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Summary-of-Institutional-review.aspx> (Accessed 8 January 2012)

- Race, Phil. (2009). *Designing assessment to improve Physical Sciences learning*, Higher Education Academy – Physical Sciences Centre.

http://www.heacademy.ac.uk/assets/ps/documents/practice_guides/practice_guides/ps0069_designing_assessment_to_improve_physical_sciences_learning_march_2009.pdf (Accessed 16 January 2012)

- Trow, Martin. (2006). “Decline of Diversity, Autonomy, and Trust in British Education” , *Society*, Vol. 43, No. 6, pp. 77–86.

- Universities UK. (2007). *Beyond the honours degree classification: The Burgess Group final report*, London: Universities UK.

<http://www.universitiesuk.ac.uk/Publications/Pages/Publication-272.aspx> (Accessed 8 January 2012)

- Universities UK. (2008). *Quality and standards in UK universities: A guide to how the system works*, London: Universities UK.

<http://www.universitiesuk.ac.uk/Publications/Pages/Quality-and-standards-in-UK-universities-A-guide-to-how-the-system-works.aspx> (Accessed 7 January 2012)

- Universities UK. (2010). “UUK Policy statement on standards, June 2010” .

<http://www.universitiesuk.ac.uk/PolicyAndResearch/PolicyAreas/QualityAssurance/Documents/UUK%20Policy%20statement%20on%20standards.pdf>

(Accessed 7 January 2012)

- Yorke, Mantz. (2000). “Developing a Quality Culture in Higher Education” ,
Tertiary Education and Management, Vol.6, Iss.1, pp.19–36.

第5章 アメリカにおける学習成果重視政策議論のインパクト

森 利枝

(大学評価・学位授与機構)

高等教育における学生の学習成果を重視する方針に関しては、2008年の高等教育法の改正をはさんだ時期のアメリカで、一連の政策議論がなされた。本章は、高等教育法の改正後の政策動向に焦点を当てつつ、一連の政策議論が質保証をキーワードとした諸政策および方針にどのようなインパクトをもたらしたかを検討する。

1. はじめに

アメリカにおいては、ゼロ年代から10年代にかけて、高等教育における学生の学習成果をいかに保証するか、またその学習成果の保証を通じていかに高等教育機関が、学生、保護者、社会、政府といったステイクホルダーに対する説明責任を果たすことを促進するかという課題について、政策論議が続いている。この議論は、大まかに言って2008年の高等教育法の改正を目指した共和党ジョージ・W・ブッシュ大統領政権に始まり、高等教育法改正を経て2009年の民主党オバマ政権に移行した後も継続しており、高等教育の政策と運用に種々の影響を与えている。この点で、アメリカの高等教育は、学習成果を重視する政策議論のインパクトを提示する重要な実例であると言える。

2. 大学の質保証システムの特徴

2.1. 2008年高等教育法改正までの政策論議

大学をはじめとする高等教育機関の質保証は、第一義的には当該高等教育機関の役割であるということができよう。しかしここではまず、当該大学以外のアクターにより行われる高等教育の質保証、すなわち外部質保証のシステムについて検討することにする。

知られているように、アメリカにおいては憲法の定めにより、教育に関する権限は州と人民に留置されており、連邦政府は高等教育を含む公の教育に関して一義的な権限を有しないこととされている。しかし1965年、ジョンソン大統領政権下で高等教育法が成立し、連邦が学生奨学金の形で高等教育に財政支援を行うという経路が確立されて以来、高等教育の質保証のシステムへの、連邦政府の介入の程度は大きくなりつつある(表5-1参照)。

伝統的に、アメリカにおける高等教育機関の質保証といえば、州による設置認可に加え、大学が独自に形成しているアクレディテーション団体がその機能を負ってきた。

表5-1. 高等教育法改正をはさむ学習成果重視政策論争の経緯

年月	
2005年9月	スペリングス教育省長官諮問（高等教育将来構想委員会へ）
2006年6月	第1回中間報告
2006年7月	第2回中間報告
2006年8月	第3回中間報告 第4回中間報告
2006年9月	高等教育将来構想委員会答申（「スペリングス・レポート」）
2007年5月	スペリングス発言
2008年8月	高等教育法修正（Higher Education Opportunity Act）
2009年1月	オバマ政権発足
2009年9月	高等教育プログラムの誠実性に関する検討委員会発足
2009年11月	第1回会合
2009年12月	第2回会合
2010年1月	第3回会合
2010年10月	高等教育プログラムの誠実性に関する規則最終案発表
2011年4月	高等教育プログラムの誠実性に関する規則最終案修正
2011年7月	Program Integrity Regulationの大部分が発効

このシステム、すなわちアクレディテーション基準に沿って大学などが行うセルフ・スタディに則りつつ、高等教育機関をメンバーとするアクレディテーション団体に参加するに足る基本的な性格を有している機関であると判断できるか否かを審査することによって、高等教育の質保証は大いに支えられてきていた。ただし、このアクレディテーション制度には従来から、高等教育機関へのインプットを重視しすぎであるという批判が寄せられていた。

この、高等教育機関の相互認証に基づくアクレディテーションを通じた高等教育の質保証という従来のしくみに対する近年の連邦政府の政策上の動きとしては、2005年に、マーガレット・スペリングス連邦教育省長官は高等教育法の改正（2008年まで）にタイミングをあわせて、高等教育将来構想委員会に対して高等教育政策全体に関する諮問を行い、それに対する答申が2006年に公表されたことが挙げられる。その答申、いわゆる「スペリングス・レポート」は、アクレディテーションのシステムに対する、インプットの偏重との批判の声をすくい上げ、アメリカの高等教育は学生に対して十分な効果を上げているということをより具体的な形で証拠だてなければならず、その際、連邦に高等教育機関に対するより大きな権限を認めることを提言していた。つまり、連邦政府が高等教育機関に対し、学生が応分の学習成果を獲得していることを、

より客観的かつ統一的なカタチで示すことを求めることが勧告されたのである。

学習成果のアセスメントに関して言えば、このとき、ア krediteーション団体に
対して、学生の学習成果を定量的に測ることを、高等教育機関が満たすべきア kredite
ーション基準に盛り込むよう連邦政府が求めることも答申された (Commission on
Future of Higher Education、2006)。また、答申までの過程では、学生の学習成果
を客観的に提示する指標としての統一テストの導入や、より集権的な国立のア kredite
ーション団体の創設も議論された (ここまでの議論については森、2010 を参照さ
れたい)。

このような政府主導の学習成果重視の方針は、しかし、多くの高等教育関係者の賛
同を得ることができず、高等教育法の改正にあたっては、上記に述べたような統一学
力試験の義務化や連邦が直接管轄するア krediteーション団体の創設、あるいは高
等教育機関間の比較が可能になるような、学習成果の定量的な測定のア kredite
ーション基準への盛り込みは実現しなかった。表5-1に示した2007年5月のスペリン
グス発言とは、アメリカ教育記者協会の60回年次総会において、スペリングス長官が、
連邦教育省による高等教育段階の学生の学習成果を測定する統一試験の導入の見込み
についてたずねられ「そのようなことはありえません」と答えたことを指す。

表5-2. 高等教育法の修正(2008)に見る
学習成果に関するア krediteーションの位置づけ

修正前	修正後
ア krediteーション団体には、機関や課程の達成に関し、学生の達成を、機関の使命を考慮しつつ、さまざまなエビデンスを基に評価することが求められる。 エビデンスとしては課程の修了率、州の資格試験の合格率、就職率などを適切に考慮することなどがありうる。 個別機関にはフルタイム学生の学位等の取得率を公表することが義務づけられる。	ア krediteーション団体には、学生の達成に関して機関の使命に照らした成功を評価する基準を持つことが求められる。機関や機関の中の課程はそれぞれ異なるので、この基準も多様なものでありうるが、州の資格試験の合格率、課程の修了率、就職率などを適切に考慮することができる。

しかし、高等教育法の修正に関して、上記のように大いに耳目を引いた項目だけに
着目しては全体的な政策の傾向を明らかにすることはできない。表5-2には、2008
年の高等教育法の修正前後での、学習成果に関するア krediteーションの位置づけ
の対照を試みた。ここに見られるように、スペリングス・レポートの答申前後に議論
されたような、定量的指標の導入の義務化のような制度の改正こそ行われなかったが、
学生の学習成果を重視するという基本的な姿勢は変わっておらず、ア kredite

ョン団体が学習成果に関する基準を持つことにも言及しているという点では 2008 年の修正以前（1998 年修正高等教育法）の定めよりも踏み込んだ内容となっていることが知れる。

2.2. 2008 年高等教育法改正以降の政策論議

学習成果の測定を含む、高等教育に関する連邦規模の政策議論はしかし、2008 年の高等教育法改正を以て収束したわけではない。

民主党政権下の 2010 年 10 月、連邦教育省が高等教育法に基づく Program Integrity Regulations を発令し、奨学金受給資格を巡って高等教育段階政策に関わる議論が新たな局面を迎えることとなった。

この Program Integrity Regulations の中には、学習成果のアセスメントに係わる条項も定められている。Program Integrity Regulations の策定までの過程では、高等教育に関連する各分野から 16 人の正委員が指名され、「高等教育プログラムの誠実性に関する検討委員会」が発足した。この委員会では表 5-3 に示した 14 の論点について連邦がとり得る再定義と規制について議論した。この、規則改正のために各界の代表者と連邦の代表者が議論を行う過程は Negotiated Rule Making と称するもので、このとき指名された正委員 16 人が代表する関係領域は、①学生、②消費者アドバイザー（弁護士）、③2 年制州立高等教育機関、④4 年制州立高等教育機関、⑤私立非営利高等教育機関、⑥私立営利高等教育機関、⑦大学の学長、⑧入学事務担当者、⑨財務

表 5-3. Program Integrity Regulations のための論点

1. 高等学校卒業資格の定義
2. 受給資格
3. 学生および入学志願者に対する情報開示の不足対応
4. 学生募集担当者への成功報酬の禁止
5. 遠隔教育全州認定
6. 実質的所得就業率
7. 単位の定義
8. 多機関間の合意
9. 奨学金申請の内容の確認
10. 学生の学習の進捗【の評価】
11. 再履修率
12. 中退者の奨学金の返却（修学年限のある複数コースからなるプログラム）
13. 中退者の奨学金の返却（出席状況の調査）
14. 奨学金の学内配分の規制

担当者、⑩奨学金担当者、⑪地域・専門ア krediteーション団体、⑫全国ア kredite

イテーション団体、⑬キャリア教育担当者、⑭奨学金貸与団体（連邦以外）、⑮テスト業者、⑯州高等教育局であった。同時に、1領域について1-2名の補充委員も指名された。

16人の委員は、表5-1に示したように3度に亘る会合を持ち、Program Integrity Regulations を制定するための意見交換を行い、省令のドラフトは数次に亘って公開され、高等教育関係者の議論を呼ぶことになった。

この省令は、大まかに言って急速に膨張する連邦の奨学金予算を削減するため、高等教育法の Title IV に定める「受給資格のある学生人口」の前提となる「受給資格の根拠となる高等教育機関」を絞りこもうというねらいがあったと考えられる。たとえば表5-3の6に示した「実質的所得就業率」に関する規則（Gainful Employment Regulation）は、ひとつの高等教育機関において、卒業生の連邦奨学金の債務履行率が35%以上であるか（直近数年以内に1ドルでも返還していれば債務は履行中であると判断される）、卒業生の収入に対する奨学金の負債の割合が12%以下であるか、あるいは卒業生の可処分所得に対する奨学金の負債の割合が30%以下であるか、いずれかの条件に当てはまらなければ、連邦奨学金の受給資格を保障する高等教育機関としての資格を失うという定めである。

ただし表5-4に記したとおり、この規則にしたがって卒業生の経済状況および奨学金返済の報告義務を負っているのは私立の営利機関であるか、あるいは非営利の高等教育機関であっても学位につながらない教育プログラムであるか、あるいはアメリカ国外にあって、学生に連邦奨学金の受給資格が生じている機関である。つまり、今回の Program Integrity Regulations においては、全体的に非伝統的・職業訓練指向な高等教育機関を特にターゲットにして、「非効率な職業訓練校から学生を保護する」（U. S. Department of Education、2011）として、連邦奨学金の受給資格の根拠となる要件を厳しく適用することによって（Berker, 2011）、連邦学生奨学金予算のカットを推進することを視野に入れていると見ることができる。じっさい、2000年度から2010年度までの高等教育法に基づく学生奨学金の伸びを見てみると、連邦の給付奨学金予算が2000年には140億ドルであったものが2010年度には490億ドルと、約250%の増となっており、また貸与奨学金予算も同じ10年間に435億ドルから1034億ドルに伸びている。インフレ率を考慮した実質的な伸び率は給付奨学金が249%、貸与奨学金が139%で、連邦奨学金全体の伸び率は同様にインフレ率を勘案して過去10年間で164%となっている（College Board, 2011a）。

表5-4. 「実質的所得就業率」の報告義務を負うプログラム/負わないプログラム

設置種別	国内営利機関 国内中等後職業教育機関	国内公立機関 国内非営利機関	国外営利機関	国外公立機関 国外非営利機関
報告義務あり	<ul style="list-style-type: none"> ・学士/大学院学位プログラム、履修証明プログラム ・教員免許プログラム ・学習障害者のための認定総合接続プログラム 	<ul style="list-style-type: none"> ・非学位プログラム、履修証明プログラム ・教員免許プログラム ・学習障害者のための認定総合接続プログラム 	<ul style="list-style-type: none"> ・海外営利機関の提供するプログラムのうち連邦奨学金受給制度の発生する唯一の領域のプログラムすなわち医学保健のプログラム 	<ul style="list-style-type: none"> ・非学位プログラム、履修証明プログラム ・教員免許プログラム ・学習障害者のための認定総合接続プログラム
報告義務なし	<ul style="list-style-type: none"> ・2007年10月以前に地域ア kredィテーションを受け、2009年1月以前から提供されているリベラル・アーツの学士学位プログラム ・連邦奨学金受給資格の発生するプログラムへの入学準備プログラム 	<ul style="list-style-type: none"> ・学位プログラム ・修業年限2年以上で学士プログラムに完全にトランスファーできるプログラム ・連邦奨学金受給資格の発生するプログラムへの入学準備プログラム 	該当なし	<ul style="list-style-type: none"> ・学位プログラム ・修業年限2年以上で学士プログラムに完全にトランスファーできるプログラム ・連邦奨学金受給資格の発生するプログラムへの入学準備プログラム

財政緊縮を課題とするオバマ政権にあって、ペル・グラントを中心とした給付奨学金を増加させることが政権の方針として堅持されており、教育予算全体は増加傾向にある (Wall Street Journal, 2011)。それだけに、どのような学生が連邦奨学金の恩恵を受けており、その結果がどのような効用を生み出しているのかという納税者の問いに答えようとして定められたのがこの Program Integrity Regulations であり、とりわけ Gainful Employment Rule にはその性格が強く負わされているとも考えることができる。特に、営利大学の学生に関しては、2009年の統計でペル・グラント予算の25%が営利大学の学生に給付されているのに対し、高等教育段階の学生全体の人口に占める営利大学の学生の割合はフルタイム換算で12%であり (College Board, 2011a)、非伝統的な高等教育機関の学生のために執行される高等教育予算の効果を問うという

観点から、特に卒業後の経済状態という一点に重点を置いた高等教育のインパクトの調査が、従来よりも厳しい基準で行われることになったと見ることができる。このような政策は、当然のことながら営利高等教育機関や職業訓練学校の反発を受ける反面、営利高等教育機関に通う学生の多数を占めるアフリカ系・ヒスパニック系の市民団体からは、「将来につながらない教育から学生を守ることができる」として歓迎の意見も表明されている (Dervarics, 2011)。

3. 学習成果アセスメントの事例

ここまで見てきたように、高等教育を受けたことの学生へのインパクトをどのように評価するかという政策議論においては、直接的に学力を測定するという立場や、卒業後の経済状態を指標にするという立場など、様々な手法が提案されている。ここで確認すべきことは、これらの手法は、主に外部質保証の手法として提案されており、かつ、一部の高等教育機関において実施されているか、あるいは実施が見込まれているということであり、同時に、あらゆる高等教育機関を対象として共通的に利用されるような学習成果アセスメントのツールはいまだ開発されていないということである。

ここでは視点を変えて、高等教育質保証に第一義的な責任を負う個別大学が、学習成果のアセスメントのためにどのようなツールを用いているか事例を見ることにしたい。

ジョージア州のスペルマン・カレッジは、アフリカ系アメリカ人の女子学生を教育することを主たる使命としたリベラル・アーツ・カレッジである。同大学では近年、学生の学習成果を記録するツールとして、ルーブリックとeポートフォリオ・システムを導入した。それ以前、この大学ではMAPPと呼ばれる標準化された学外テストが、学生の学修アウトカムを計測するツールとして広く使われていた。2011年3月の時点で、標準テストはまだ使われていたのだが、規模はより限定的になっており、教員集団は標準化テストよりこれらルーブリックとeポートフォリオをより信頼しているということであった。

スペルマン・カレッジのeポートフォリオ・システムは学外の業者によって開発されたものをライセンス契約する形で導入されており、大学は毎年新入生の数、すなわち600件の新たなライセンス契約を行っている。このeポートフォリオには文書だけではなく、学生のビデオ作品や写真、学生が作曲した音楽などが保存できる。すべての情報にアクセスできるのは学部長と学生本人に限定して設定されており、授業を担当する教員は、授業に関する限定された情報にアクセスすることができる。このようにして1年次から4年次までの学習成果を記録し共有化を可能にすることによって、教育課程を経ていくなかでの個々の学生の成長を記録し評価に供することができるというのがeポートフォリオである。

そのeポートフォリオの導入と前後して、スペルマン・カレッジでは学生の学習成果を教員が共通のフォーマットで評価するために、アメリカ大学カレッジ協会 (Association of American Colleges and Universities: AAC&U) が開発した VALUE ルーブリックを基礎に、学内で、学科ごとに共通して用いられるルーブリックを開発した。VALUE ルーブリックとは AAC&U が、全米およそ 70 の高等教育機関の参画を得て推敲している、「学士課程教育における学習の効果的な測定に関するプロジェクト (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education: VALUE) の成果である。AAC&U では、先に述べたスペリングス・レポート以来の学習成果の客観化の政策議論が進んでいた 2007 年前後から、これらルーブリックの開発を継続している。このプロジェクトでは、具体的には、①「探求と分析」、②「批判的思考」、③「創造的思考」、④「文章コミュニケーション」、⑤「口頭コミュニケーション」、⑥「読解」、⑦「数値リテラシー」、⑧「情報リテラシー」、⑨「チームワーク」、⑩「問題解決」、⑪「地域理解・国際理解と市民参加」、⑫「異文化理解と対応力」、⑬「倫理的思考」、⑭「生涯学習の基礎と技術」、⑮「学習の総合と応用」という、アメリカの一般的な大学の学士課程教育において共通的に養成されることが緩やかに合意されていると見なすことのできる複数の領域に関し、参加大学の教員がそれぞれの機関や部署で実際に用いられているルーブリックを持ち寄って検討することによって、より標準的な段階別の到達指標が開発されている (森、2011b)。ここで例に挙げたスペルマン・カレッジでは学科ごとに共通のルーブリックを開発し、e ポートフォリオに記録された学生の学習成果に基づきながら、成績評価を行っていることが聞き取り調査から明らかになっている。同大学では標準化テストからルーブリックおよび e ポートフォリオへの移行が進行している状況にあるが、標準化テストがいわば人工的に学修アウトカムを評価するツールであるのに対して、ルーブリックや e ポートフォリオは直截に現実を提示していることも、スペルマン・カレッジの教員団がおおむね e ポートフォリオを歓迎している理由でもあるとのことであった。

4. 学習成果アセスメントに関する議論のインパクト

2008 年の高等教育法の修正に至るまでの政策論議は、従来のアクレディテーションの枠組みに準拠しつつも、標準テストのような定量的な学習成果のアセスメントのためのツールを用いて、高等教育機関の効率を単純に比較できるようなシステム作りが目指された。この方針は高等教育関係者の間に多くの議論を巻き起こし、実際にいくつかの制度の改正も行われた。アクレディテーション団体の中には、アメリカ法曹協会 (American Bar Association: ABA) のように、過去 5 年間の司法試験の合格率をアクレディテーションの可否の判断の基準として考慮するというような制度改革に至ったところもあれば (森、2008)、地域アクレディテーション団体のニューイングランド

協会（New England Association of Schools and Colleges: NEASC）も、会員校に対してリテンション率や就職率など、表5-5に示すような「学生の経験と学習成果を理解するための、さまざまな質的・量的エビデンス」の例として提示した。ニューイ

表5-5. 地域アクレディテーション団体が提示する学習成果のエビデンスの例

直接的指標 の例	<ul style="list-style-type: none"> ・ 機関が作成した専攻規模ないし機関規模の学力テスト ・ 標準テスト ・ 履修前テスト・履修後テスト ・ 組織規模で行う用途を伏せた小論文テスト ・ 学生の課題の成果やインターンシップに関する学内・学外の審査員による評価 ・ 全国規模の資格試験での実績 ・ 学生の業績の集積（ポートフォリオ） ・ 科目ごとの評価
間接的指標 の例	<ul style="list-style-type: none"> ・ 同窓生・雇用者調査 ・ 機関規模・全国規模の学生調査 ・ 卒業直前面談 ・ インターンシップや留学などのプログラムへの参加率 ・ 卒業生追跡調査 ・ 大学院進学率 ・ 大学院入試合格率 ・ 専門分野における学生の実績 ・ リテンション率・編入率、就職率
学習成果の エビデンス にはならな いもの	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教員の業績（学生が参画したものを除く） ・ 科目の学生の間での人気 ・ 教員－学生比率 ・ 入学者数の増減 ・ 学生奨学金総額 ・ 学生の【人種的】多様性 ・ 助成金額 ・ 図書館の本の冊数

出典：New England Association of Schools and Colleges、*Self Study Handbook*、2008

ングランド協会では、これらの指標に基づく数値を学生の学習成果が上がっていることのエビデンスとして報告することを2007年には機関が選択できる項目として設定し、2011年には原則として全会員校に対する要件としている。

このような動きに対して、AAC&U がルーブリックを開発するという、いわば学習成果の数値的提示への動きへの反作用のような動きも生まれている。じっさいに、AAC&U で VALUE プロジェクトを主導したローズ博士は下記のように述べてルーブリック開発のモチベーションを説明している。

「学生の学びに対する高等教育機関の説明責任が重くなるいっぽうで、指標として使われてきたのは『学生が退学しない率』と『卒業率』というごく単純な数値だった。これらの数値は高等教育の重要な側面を表しているが、しかしそれよりも、学生が実際に大学の提供する教育内容を学んでいるということが重要なのであり、かつその学びの質が高いことが重要なのである。そして政治家や、一部の高等教育界の有識者たちは学生に標準化テストを受験させることでかれらの学びの質を測ろうとしてきた。実際には多くの大学が、限られた数の学生の入学時と卒業直前のテストの点数に依拠しており、そこから分かるものは単に 2 時点における少数の学生の静的な状態でしかない。かつ、得られた点数が学生や教員によって活用されることは（あるいはかれらに報告されることも）まれである。標準化テストから得られる情報は多くはなく、教授法やカリキュラム改革に反映される要素や教授と学習の質の向上に貢献するような要素も少ない。戦略としては望み薄である。」(Rhodes, 2009)

5. おわりに

高等教育が実効を上げていることを、学生の学習成果を示すことによって証拠立てることは、冒頭にも述べたようにゼロ年代初頭からのアメリカ高等教育を巡る議論のひとつの大きなトレンドであった。その「証拠立てる」という営みをいかにするか、連邦規模での共通的なルールづくりは実現せず、法令としては Program Integrity Regulations のような、機関の種類別にインパクトの異なる新たな規制が生まれた。そのいっぽうで、AAC&U が提唱するような成績評価の共通枠組みを導入する高等教育機関もあれば、標準テストも利用されている。アクレディテーション団体は独自に学習成果を評価したり、あるいは高等教育機関による学習成果の評価の定量化に踏み出している。10 年に亘る、高等教育における学生の学習成果を重視するという政策議論のインパクトは多様な機会に異なる態様で発現しているというのが現段階の実態であるといえよう。2008 年の高等教育法修正前後の議論を経て、今後少なくとも次の修正までは、異なるプレイヤーごとに、学習成果を評価する手法の最適化が図られることが推測される。

[参考文献]

- ・森利枝(2008)「適格認定基準はどう変わったのかー連邦教育省 2006 年報告書のあと」、アルカディア学報第 323 号、『教育学術新聞』2315 号、2008 年 5 月 14 日、p. 2

- 森利枝(2010)「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—」、『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』2010年、国立教育政策研究所高等教育政策研究部、pp. 61-75
- 森利枝(2011a)「eポートフォリオによる学修アウトカムの評価」、『文部科学教育通信』第280号、2011年11月28日、pp. 16-17
- 森利枝(2011b)「高等教育機関の特性を活かした客観的指標の模索」、『文部科学教育通信』第282号、2011年12月26日、pp. 16-17

- Baker, J. (2011), *Federal Update*, presentation at Massachusetts Association for Students Financial Aid Administrators,
www.masfaaweb.org/docs/conferences/2011/presentations/FederalUpdate.ppt
(retrieved in November, 2011)
- College Board (2011a) *Trends in Students Aid 2011*,
http://trends.collegeboard.org/downloads/Student_Aid_2011.pdf (Retrieved in November 2011)
- College Board (2011b) *Trends in College Pricing 2011*,
http://trends.collegeboard.org/downloads/College_Pricing_2011.pdf (Retrieved in November 2011)
- Commission on Future of Higher Education (2006) *A Test of Leadership, Charting the Future of U.S. Higher Education*
- Chronicle of Higher Education/ Paul Fain (2007) “No Performance Test Is Planned for Colleges, Education Secretary Says” May 18, 2007, Volume 53, Issue 37, Page A16
- Dervarics, C. (2011) “Civil Rights Groups Express Support for Gainful Employment Rules” , *Diverse Issues in Higher Education*, Volume 27, no. 28, March 3, 2011, Cox, Matthews & Associates, Inc., p. 11.
- Perley, J., E. (2007) “The Spellings Commission” , *Academe*. Vol.93. Issue2. March/April 2007. p.134
- Rhodes, T. (2009) “From the Director” , *Peer Review*, Volume 11, Issue 1, Winter 2009, p.3, Association of American Colleges and Universities
- U. S. Department of Education (2011) *Obama Administration Announces New Steps to Protect Students from Ineffective Career College Programs: Gives Programs Every Chance to Improve While Holding Them Accountable*, June 2, 2011,
www.ed.gov/news/press-releases/gainful-employment-regulations, (retrieved in November, 2011)

- Wall Street Journal / Yadron, D. (2011) *Obama Budget Would Boost Education Spending*, February 14, 2011, blogs.wsj.com/washwire/2011/02/14/obama-budget-would-boost-education-spending, (retrieved in November, 2011)

第6章 台湾の大学評価における学習成果導入のインパクト

楠山 研

(長崎大学)

約 30 年間の大学評価の試行錯誤の時期を経て、専門的評価機構である高等教育評価センターによる 5 年を 1 ターンとした部局評価を中心に本格的に動き始めた台湾における大学評価は、学生の学習成果の質保証を核とする第 2 期部局評価によりさらなる発展段階を迎えている。そこでは、学生の学習成果の質保証が実施可能なシステムが整っているかどうかを大学自らが確認し、今後も絶えず改善していけるシステム作りがめざされている。これまで大学教育の中であまり意識されてこなかった学生の学習成果、およびその質保証を意識した大学作りの第一歩を踏み出したことを意味する。教育部との関係など改善すべき課題は多いが、大学が真に学生の方を向いて改革ができる方向に向かえば、この学生の学習成果の質保証を核とした第 2 期部局評価が持つ意味は大変大きいものとなり、今後の台湾の大学自体に与えるインパクトもさらに大きくなる可能性がある。

1. はじめに

台湾の高等教育はこの 20 年、学生の量的拡大と多様化、自主権の拡大が急速に進んできた。政府の権限が強く、「教育部大学」と呼ばれた時代が終わり、高等教育機関（以下、便宜上大学と表記する）が自らの権限で様々な背景を有する大量の学生を教育する時代となって登場し、存在感を増しているのが大学評価（原語は大学評鑑）である。急速な変化の中で登場してきた大学評価は、政府による新たな高等教育管理策の一つとして機能している（楠山、2011 年、49～56 頁）。

台湾における組織的な大学評価は 1975 年から始まり、学問分野別、大学別、教育部による評価、専門的評価機構による評価、大学の自己評価など、さまざまな形が試みられてきた。そうした試みの段階が一段落し、「大学法」、「大学評価辦法」といった法的整備の進行の過程において、現在の大学評価の中心的存在となっているのが、2005 年に設立された専門的評価機構である高等教育評価センター（原語は高等教育評鑑定中心）である。設立翌年の 2006 年から 5 年を一区切りとする形の部局評価（原語は系所評価）を開始し、その第 1 期が 2010 年に終了した。これまでの経験を踏まえて実施した 5 年 1 サイクルの評価を終え、次なるサイクルとして 2012 年から始まるのが第 2 期部局評価であり、そこでは学生の学習成果の質保証が最大のテーマとして掲げられている。

急速な変化の中で発展を続けてきた台湾の大学に、それを上回るかのような勢いで影響力を増している大学評価において、学生の学習成果の質保証を中心的な観点とし

て導入し、重視することは、台湾の大学や大学の質保証システムにどのような影響を与えるのであろうか。

こうした関心のもと、本稿では、台湾における大学評価の進展を確認した上で、最も影響力のある専門的評価機関、高等教育評価センターにおいて始まった「学生の学習成果の質保証」を核とする第2期部局評価について、その概要や手順について確認し、大学や大学の質保証システムに現在どのような変化が見られるのか、また近い将来どのような変化が見られることになるのかについて考察をおこなう。

2. 大学の質保証システムの特徴

まず、台湾における大学の質保証システムの特徴を確認するために、その質保証システムの中心にある大学評価について、その発展過程を初期から確認する。その上で、現在の大学評価の中心的役割を担っている高等教育評価センターの設立と、同センターにより実施された5年間にわたる第1期部局評価の経緯をみていく。加えて、2012年から始まる第2期部局評価の予備的評価として、これを実施する体制が整っているのかを確認するためにおこなわれた2011年に実施された大学校務評価について整理する。これらを通じて、台湾の大学評価および質保証にとって、高等教育評価センターの実施する評価、とくに今回学生の学習成果の質保証を核とする第2期部局評価が重要な意味を持っていることを示す。

2.1 台湾における大学評価（1975年～2005年）

まずは、これまでの台湾における大学評価の経緯を確認しておくことにする。台湾における大学評価は1975年に始まっている。学問分野ごとに試みの形で始められた評価は、2005年の高等教育評価センター創設まで、さまざまなレベル、形でおこなわれてきた。まず大学評価のめばえの時期を確認しておくことにする。

この時期の評価は学術評価（原語は学門評価）と呼ばれ、専門的な研究教育活動に対する評価が中心となっていた。当初評価活動の中心となっていたのは教育部であり、1975年から1978年まで数学、物理、化学、医学、歯学分野を皮切りに各分野で評価活動が実施された。1979年から1982年には、第一次評価のあとの改善状況について教育部評価を実施し、1988年から1991年には大学ごとの評価活動を実施した。その後、評価規準を専門的なものとし、評価結果を客観的なものとするために、1992年から1994年には教育部が専門的学術団体に委託する形で、電機、管理、機械の3分野での評価活動が試みられた。この時期の評価は教育目標、教育、教員、カリキュラム、図書刊行物、教員研究設備、研究気風、学生実習（実験施設）設備、学習支援、広報サービス、発展、行政支援、教育成果、人事、経費、卒業生の就職状況など多岐にわたっていた。評価方法は関係資料の調査の他、評価委員が教員や学生と座談する形も

あった。評価結果は、評価委員が各校の実際の状況を書面で報告するものであり、各校の優れている点、欠けている点や、改善意見、提案事項などが含まれ教育部に提出され公表されていた（呉清山、2010年、36頁）。

1994年に「大学法」が修正公布され、その第4条第3項に、「各大学の発展方向と重点は、各校が国家の需要と学校の特色に基づき自ら定め、教育部に報告して確認後実施し、教育部はこれを評価する」と定められた（呉清山、2010年、35頁）。

その後、各大学を総合的に評価する必要性が認識され、1997年から1998年に試みの評価として大学総合評価が実施された。新設校や新設後3年以内の大学の参加は自主判断とされた以外はすべての大学が参加することとなり、62校が総合系（3組に分類）、師範教育系、医看護教育系、その他の6つにカテゴリー分けされた。それぞれの大学は、教育、研究、サービス、行政、総合（成果）の5つの項目で質的評価を中心に評価がおこなわれ、実地訪問調査も各校につき1日実施されて、その結果は1998年に報告された（呉清山、2010年、36～37頁）。

続いて重視されるようになったのが、自己評価である。教育部は2001年から2002年に関連予算を編成し、自己評価の審査を経た大学に20～80万台湾ドルの経費補助を付ける方法で自己評価を浸透させていった。またこの時期に教育部は、①教育課程評価、②通識教育評価、③医学系評価、④管理學術評価、⑤化学學術評価など、分野別、テーマ別の評価も進めていた（呉清山、2010年、37～38頁）。

2004年から2005年にかけて、史上最大規模の大学校務評価が実施された。この評価は「社団法人台湾評価協会」に委託されたもので、国立（2組に分類）、私立（3組に分類）、師範、医学、芸術体育、軍事警察の9つにカテゴリー分けされて実施された。この評価では、教員、教育、研究についての専門分野評価と、教育資源、国際化状況、広報サービス、学生支援（学生事務）、通識教育、行政支援という観点からの校務分野評価が、2本立てで実施された。この評価結果については点数や順位は公表されず、特に優れたものと特に問題があるものについて、大学リストが公表される形をとった（呉清山、2010年、38頁）。

ここまでみてきたように、1975年に始まった台湾における大学評価は、実施主体だけみても、教育部、専門的評価機構、大学自身による自己評価とさまざまであり、対象も学問分野、部局、大学全体が入り交じり、これに加えて研究、教育、事務、運営組織などが明確に区別されず混在する形で、実に様々なパターンによって実施されてきた。この30年間の試行錯誤を踏まえて、大学評価の主たる実施主体として創設されたのが専門的評価機構である高等教育評価センターであり、5年間で各部局が1度、評価を受けるという部局評価であったということになる。

2.2 高等教育評価センターの設立と第1期部局評価

一部評価機構への委託はあったものの、事実上その大部分について教育部が中心となって実施してきた大学評価は、専門評価機構である高等教育評価センターの設立により、大きく変化することになる。

2005年5月に成立した財団法人高等教育評価センター基金会は、教育部と143の大学が共同でつくった大学評価の企画と実施をおこなう公設財団法人であり、董事には教育部参事、大学学長、民間会社社長などの名前が並んでいる（財団法人高等教育評価センター基金「董事成員」）。なお、これまでも、そして現在も、高等教育機関を対象とした専門的評価機構はさまざまあるが、大学や特定分野の学会等でなく、第3セクター的な立場が明確で、これほど大きな組織は他にはない（楠山、2011年、55～57頁）。

これ以降、台湾における大学評価は、「大学法」「大学評価辦法」などによる法的整備のあと押しも受けて、ある程度の長期的視野にたった、大学の自主を原則とした安定的な大学評価の時代にはいっていくことになった。2005年改正の「大学法」、2007年制定の「大学評価辦法」（全9条）、2009年改正の「大学評価辦法」（全16条）などにより、教育部は自ら評価委員会を組織するか、学術団体あるいは専門評価機構に委託して、定期的に大学評価を実施することとなった（楠山、2011年、54～55頁）。

この法的整備および高等教育評価センターの設立による変化の1つは、これまでの試みの大学評価を踏まえた上で、評価機構としての立場が明確にされた専門評価機構が評価を実施することによって、評価内容やサイクルがある程度確定し、安定した形で継続的に実施する体制が整ったことである。

もう1つは、第3者的立場にある専門的評価機構が確立することで、政府と大学の評価をめぐる関係にも変化が生まれ、大学の自主的発展を促す体制ができあがったことである（呉清山、2010年、42頁）。

こうしてセンター設立の翌2006年から始まった第1期の部局評価（原語は系所評鑑）では、学生の学習環境の整備をポイントとして、その後5年間で全国の79の高等教育機関（技職校院は含まず）1907の部局の評価を実施してきた（財団法人高等教育評価センター基金「第二週期大学校院系所評鑑実施計画」、1頁；王保進、2012年）。

以上のような経緯を経て、高等教育評価センターが5年周期の第2ターンとして2012年から実施するのが、学生の学習成果の質保証を核とした第2期部局評価ということになる。

2.3 第2期部局評価の前段階として実施された2011年校務評価

第1期部局評価（2006～2010）と第2期部局評価（2012～2016）の間の2011年には、校務評価が実施されている。この校務評価は、第2期部局評価において学生の学習成果の質保証を核とする評価を実施することに大きく関係しており、いわば第2期部局評価の準備段階として実施されたものといえる。高等教育評価センタ

一はこの校務評価を、「大学組織を学生の学習成果を評価する体制に導く」ためのものと位置づけている（王保進、2011年b）。

台湾の大学における校務評価は、今回が初めてのものではない。1994年改正の「大学法」の規定に基づいて、1997年に教育部が実施した大学総合評価（55校参加）、2004年から2005年に教育部が台湾評鑑協会に委託して実施した大学校務総合評価（76校参加）などがある。ただし、これまで実施されてきた校務評価は、部局評価や学問的評価を含む総合的なものであった。そうした意味で、2011年の校務評価は、高等教育評価センターが設立されてから初めて実施する校務評価であり、史上最大規模（79校参加）で、かつ部局評価などの他の評価とはしっかり区別され、純粋に校務に関する評価のみを実施することになっているという特徴がある。ただし、校務評価と部局評価は簡単に切り分けられる性質のものではないため、この区分については今後の実施状況をみながら検討を続ける必要性が指摘されている（鄭瑞城、2012年）。

この校務評価で強調されているのは、大学の位置づけを定めることである。つまり、大学の独自性と自主性を強調し、尊重する流れの中で、大学が自ら実施する教育の役割と目標を定めた上で、この水準に達するよう取り組む仕組みができているかどうかを確認している。加えて、大学自らが持続的に改善し、質を保証するシステムができているかどうか重要な項目となっており、PDCAサイクルの導入等が求められている。つまり、大学の独自性と自主性を尊重しつつ、その仕組みを自らがチェックし、さらなる成長をめざすシステムになっているかを確認するための評価ということになる（鄭瑞城、2012年）。

なぜこのような点を確認しているのかといえば、それは言うまでもなく、2012年開始の第2期部局評価において核となる学生の学習成果の質保証を確保できるような大学の構造になっているかどうかをみるためである（王保進、2011年a）。

約30年間の大学評価の試行錯誤の時期を経て、高等教育評価センターによる5年を1ターンとした部局評価を中心に、安定走行を始めた台湾における大学評価は、学生の学習成果の質保証を核とする第2期部局評価によりさらなる発展段階を迎えようとしている。2度の部局評価の合間の2011年には、これまで各種評価と合同で実施されていた校務評価が独立し、純粋に校務のみについて、自主性や独自性、持続的改善の可能性について評価していた。これもまた、第2期部局評価を実施するための下準備という位置づけということができた。こうして、満を持して実施されるのが、学生の学習成果の質保証を核とした第2期部局評価である。

3. 学習成果アセスメントの事例

これまでさまざまな形で実施されてきた大学評価を踏まえて創設されたのが専門的評価機構である高等教育評価センターであり、これが実施する5年に一度の部局評

価は大学評価の中でも特に重要な位置づけにある。今回、その部局評価の第2ターンの核として学生の学習成果の質保証が位置づけられたことは、台湾の大学にとって、学生の学習成果の質保証がとても大きな意味をもつことを内外に宣言したことと同じといえよう。本節では、第2期部局評価の内容を確認し、学生の学習成果の質保証が大学評価にどのような形で組み込まれようとしているのかを確認する。

以下では、高等教育評価センターが発表している実施計画（「第二週期大学校院系所評鑑実施計画」）を主な参考資料として、高等教育評価センターが発表している広報文書等による補足も加えながら、その内容を確認していくことにする。

3.1 評価の目的と評価対象

実施計画によれば、2012年～2016年の5年間にわたって実施される部局評価の目的は次の5点となっている。

- ①各大学の部局が学生の学習成果を確保するシステムと運用の結果を知る。
- ②各大学の部局における学生の学習成果評価システムの完成にむけた地位と期限の認可について、判断と提案をおこなう。
- ③各大学が定めた質改善システムを促進する。
- ④各大学の部局の教育面での特色を発展させ、卓越したものへと邁進するよう援助する
- ⑤評価結果に基づき、政府の定める高等教育に関する政策への参考とする。

（財団法人高等教育評鑑中心基金会「第二週期大学校院系所評鑑実施計画」（以下「実施計画」と略記）、4頁）。

第2期部局評価の対象となるのは公立・私立大学71校、宗教研修学院2校、軍事警察学校および通信大学（原語は空中大学）11校の合計84校であり、全ての学位を授与する学士クラス、碩士クラスと博士クラスの各種機関が評価を受けることになる（「実施計画」、7頁）。

実際の評価活動は2012年度前期の9大学から始まる。その9大学は、国立新竹教育大学、国立彰化師範大学、国立台中教育大学、国立台東大学、国立台南大学、国立台南芸術大学、国立台湾師範大学、台北市立教育大学、台北市立体育学院である。後期は国立高雄師範大学、国立台北教育大学、国立屏東教育大学、国立台湾芸術大学、国立台北芸術大学、国立体育大学、国立台湾体育学院の7大学が続くことになっている（「実施計画」、26頁）。

第2期部局評価の対象部局は、その評価を委ねる際に、49の学問分野から自らの分野を選択する。これは大学の性質が多様である状況に配慮したものであり、その申請

に基づいて、同じ専門領域にいる評価者による同僚評価を受けることを原則としている（「実施計画」、8頁）。

その他、今回の部局評価の対象について、以下のような原則がたてられている。各部局が独立して評価を受けることを原則とし、部局の下の夜間学士クラスや碩士在職クラスで部局と異なる場所にある場合や、開講が一部の時期に限られるクラスについては、それぞれ別々に評価を受けること。各校が部局の整備と資源の共有を図っており、また部局が共同で学位課程を設置している現況から、同一学問分野に属する部局あるいは学位課程は同じ学問分野に申請できるが、1件につき5つの部局を限度とする。高等教育機関が校務会議を経てすでに設置されている機関、あるいは設置中の機関は、教員、カリキュラムと各資源の整備状況について、「学院」という形で評価を受けることができる（「実施計画」、8頁）。

つまりこの第2期部局評価は、全大学の全部局を対象とするものであり、学生の学習成果の質保証を確保するための仕組みがうまくできているかについて確認するものであり、同時に、自己改善のシステムが機能すること、各大学の特色を追求するよう促進することが目指されている。そうした観点から、従来の大学評価に比べると非常に詳細に分けられた学問分野の中から自らの分野を選択し、その分野の同僚評価に委ねるといった体制が整えられていることになる。

3.2 評価項目と参考指標

次に、具体的にどのような項目について、どのような規準からみて評価するのかについて確認する。

第2期部局評価は、近年の台湾における大学評価と同様、認可制を基本としている。つまり、学生の学習成果の質保証においても、評価を受ける部局が自ら定めた教育目標や核となる能力に基づき、各評価項目について、その現状を自主的に証拠をあげて説明し、学生の卒業時に定められた教育目標と核となる能力の達成をどのように確保するのか説明し、かつ自らの質改善のためのシステムを構築する。評価機関はその自主的に提出された報告書と数日間の実地調査をもとに、その部局のシステムがうまく機能しているかを判断することになる。これについて高等教育評価センター評価業務処の長である王保進は、部局の性質の違いを重視しており、指標を固定したり、大学間や部局間の総合比較やランキングを実施したりはしない（王保進、2011年b）としている。

具体的な評価項目は、学生の学習成果評価に関する国際的な評価規準の発展状況を参考としながら、以下の5つが設定されている。①目標、核となる能力と課程設計、②教師の教育と学習評価、③学生の指導と学習資源、④学術と専門的な成果、⑤卒業生の成果と自己改善システムの整備。このそれぞれの評価項目について、より具体的

な「内包」、「最良実務 (BEST Practice)」と「参考指標」が示されている（「実施計画」、9頁）。評価を受ける部局はそれぞれの評価項目について、「内包」と「最良実務」を参照し、「参考指標」に基づき、量的データと質的証拠による報告を提出し、これをもとに実地訪問調査を進めることになっている（王保進、2011年b）。

高等教育評価センターウェブサイトには、49の学問分野それぞれについての評価項目を準備しているが、その内容はどの分野でも基本的に同じ内容になっている。ここでは具体例として、49の学問分野のうちの一つである教育学分野について、その内容を確認しておく（財団法人高等教育評価中心基金会「第二週期大学校院系所評価教育学門評価項目」より）。

まず前提として、各大学の各部局はこれまでに、教育目標、核となる能力、卒業時に備えるべき能力等を定めている。これらが、カリキュラムや大学内の制度とうまくリンクし、機能するようになっているのかが今回の評価活動の最大のポイントといえることができる。

前述のように、教育学分野においても、5つの項目について「内包」、「最良実務」、「参考指標」が示されている。例えば、①目標、核となる能力と課程設計については、「内包」は「学生の学習成果を確保するためのシステムの計画が、部局が立てた教育目標、教育目標が達成された中で学生が卒業時に備えるべき核となる能力、および部局が教育目標と核となる能力に基づき定めたカリキュラム計画と設計を含んでいること」となる。

続く「最良実務」は、学生の核となる能力や、卒業時に備えるべき能力を達成するためにカリキュラムが設計される優れた例といえるものが掲載されている。

加えて「参考指標」として、適切な分析と策略により定められた発展計画を運用した結果がどのようなものであるか、教育目標と核となる能力についての教員や学生の理解はどの程度であるか、第1期部局評価の提案に基づき確定された教育目標や発展計画はどのようであるかなどの項目が並べられている。

この「参考指標」は、高等教育評価センターの文書によれば、健全な学生の学習成果の質保証システムのもと、部局の基本的な共通指標として定めたものであり、各部局が自己評価を準備する際に参考とするためだけに作成したものであって、各部局は大学の発展状況や部局固有の運営モデルに基づいて、参考指標を増やしたり減らしたりすることが可能なものであり、「共通に参照するための枠組み」であり、唯一の「共通枠組み」ではないと強調している（王保進、2011年b）。

最後にそれを証明するために提示する資料として、教育目標の確定と発展計画の策定に関わる資料、学生の核となる能力を定めるのに関連した資料などを示すこととなっている。

なお、他の分野と比べて、特に教育学に特有の表現などはない。ただし、教育学の分野で申請した部局については、同じ分野の評価者が担当することになっていることから、例えば、国内の産業の需要などに合っているか、などの項目があり、現在の教員需要に応じた対処がなされているかといったように、それぞれの分野の立場や状況に応じたチェック、評価がおこなわれることになると考えられる。

3.3 自己評価と実地調査および結果公表

第2期部局評価は、大学が自ら前述の項目等に基づいて作成した自己評価に関する報告書を提出し、これを読んだ実地訪問調査委員が数日間の実地訪問調査を実施することによって成立する。以下では、自己評価報告書の提出から実地訪問調査の実施および結果公表にいたるプロセスについて確認する。

評価を受ける部局の自己評価は、所属する学問分野の5つの評価項目に基づき、自らが定めた発展計画等の内容を踏まえて、量的データや質的な説明を利用し、核となる能力と「学生の学習成果の質保証の確保」を結合させた上で、部局が各評価項目の現況を詳細に記し、優れている点と欠けている点の分析をおこない、特色を確認し、将来への改善策を示す。これをまとめて提出された自己評価報告を主たる参考資料として、実地訪問調査が行われることになる（王保進、2011年b）。

実地訪問調査は客観性や公平性、利益関係などに配慮しながら、高等教育機関での教育経験を有する教授や、部局主管経験者等を優先して選考された評価委員によって実施される（「実施計画」、12頁）。評価委員には、評価のための講習も実施されており、「評価倫理と実務」、「評価報告の書き方」、「学生の学習成果の質保証システムの構築」という3つの必修研修と、各大学の学習成果に関する事例報告などによる選択研修が準備されており、必修研修3つ選択研修1つを受けて、評価委員候補リストに掲載されることになっている（李珮如、2011年）。

実地調査は、1つの大学につき4日となっており、その間にその大学のすべての部局に関する実地調査を実施することになっている。1つの部局については2日間の実地調査を、4～6人の評価委員によって実施する（「実施計画」、12～13頁）。具体的な日程は表6-1のようになっている。

表6-1. 第2期部局評価実地訪問調査行程表

時間	項目
第1日	午前
	評価委員、大学到着
	評価委員予備会議
	相互紹介、部局の簡単な報告（明確にしてほしい問題と回答を含む）
	部局主管面談
	教育設備参観

	午後	教師、事務職員、学生代表アンケート調査
		教師と事務職員代表面談
		学生代表面談
		教育現場参観
		資料検閲
		卒業生面談
第2日	午前	評価委員訪問調査意見調整、「実地訪問で明確にしておいてほしい問題」を部局に提出
		資料検閲
		教育現場参観
		部局が「実地訪問で明確にしておいてほしい問題」について説明
	午後	学生代表面談
		資料再検閲あるいは学生座談あるいは教師座談
		正式な訪問調査結論報告の執筆
		離校

出所：財団法人高等教育評鑑中心基金会「第二週期大学校院系所評鑑実施計画」、14頁。

評価の判定は、評価を受けた部局の自己評価報告と実地調査に基づきおこなわれる。この部局評価の主旨は、大学の部局の質の改善を援助し、認可を進めるためのものであるため、評価結果も認可制の原則に基づき、「通過」、「条件付き通過」、「未通過」の3つの結果が出され、それぞれの結果によって規定された対応が求められることになる（「実施計画」、21頁）。

表6-2. 第2期部局評価認可結果の決定基準、認可有効年数と結果処理方法

認可結果	処理方法	備考
通過	自己改善改革と執行成果を提出し、評価センターの予備審査に報告する	1. 認可の有効期限は6年 2. 各種処理方法は評価結果が正式に公布された日から1年を改善期とする
条件付き通過	1. 自己改善計画と執行成果を提出し、「追跡評価」を受ける 2. 追跡評価	3. 追跡評価あるいは再評価を通過後は、6年の評価サイクルの残りの時間を有効期間とする
未通過	1. 自己改善計画と執行成果を提出し、再評価を受ける 2. 再評価は、評価項目に基づき、自己評価報告を提出し、改めて追跡評価を受ける	

出所：財団法人高等教育評鑑中心基金会「第二週期大学校院系所評鑑実施計画」、24頁。

4. 学習成果アセスメントのインパクト

このように、台湾の大学評価において中心的な役割を担っている高等教育評価センターが実施する、その中でも中心的位置にある部局評価という、台湾の大学評価の主となる部分に、学生の学習成果の質保証が核として入ってきたことによって、台湾の大学あるいは大学の質保証システムにはどのような変化が生じるのであろうか。

高等教育評価センターによれば、この評価では、これまでの部局評価と同様「認可制」を基準として全ての評価システムを計画する方法は継続する一方、評価方法において、2つの大きな変更点をあげている。

その1つは、近年各大学内部において改革が進行し、資源が調整されている状況にあわせて、評価を受ける部局は自ら学問分野を決定し、評価を申請することである(王保進、2011年b)。これまでの評価では、大学の分類の仕方もおおざっぱであり、例えば国立大学と私立大学、人文科学系と社会科学系と理数系など選択しがたい中で決定されており、その分類の中の多様性は無視される傾向があった。しかし、学問分野は多様であり、従来の学問分野では分類しきれないものも増えてきており、加えて政府はそうした大学の多様化を促進する立場にある。よって、分野をかなり細かく設定し、加えてその選択を大学の部局に任せるといった方法をとったものと考えられる。

もう1つは、第1期部局評価においてインプット面で「学生に優れた学習環境を提供しているかどうか」が強調されていたが、第2期ではプロセスとアウトプットの面から、「部局が大学の定めた学習成果評価システムに基づき、教育目標と核となる能力を定め、これによって学生の学習成果を確保しようとしているか」について評価することである。このことを、高等教育評価センターの広報文書では、これまでの大学教育の「教師本位」を「学生本位」に改めるものである(王保進、2011年b)としている。つまり、これまで教員の学問研究に基づいて組み立てられてきた大学教育を、学生の学習成果の質保証を核として、学生の視点から組み立て直すことを求めているということができる。

加えて、重要な点として指摘できるのが、高等教育評価センターがまだ、一つの固定的な質保証システムを認めておらず、各部局が大学の自主の精神により、自らの状況をもとに、学生の学習成果を質保証システムに適するものを設計することを強調しており、最終的に大学の部局が多元的に発展することを期待していること(王保進、2011年b)である。このことは、今後優れた質保証システムが見いだされた際にはそれに従った方法を広めていくという、これまでとられてきた方法ではなく、もし理想的な質保証システムが見つかったとしてもそれを強制するのではなく、各部局の多様性に任せ、その質保証のあり方も考え方もその評価の仕方も多様であってよいという気持ちの表れと受け取ることができる。「教育部大学」という時代が過ぎ、教育部が大学を直接評価する時代も終わった今、台湾の大学は、学生の学習成果の質保証というテーマをきっかけに、新たな方向性を模索しているということができよう。

5. おわりに

約30年間の大学評価の試行錯誤の時期を経て、高等教育評価センターによる5年を1ターンとした部局評価を中心に、安定走行を始めた台湾における大学評価は、学

生の学習成果の質保証を核とする第2期部局評価によりさらなる発展段階を迎えた。その準備的評価といえる2011年校務評価をはさみ、満を持して実施されるのが、学生の学習成果の質保証を核とした第2期部局評価であった。

台湾の大学評価の中心的役割を担う高等教育評価センターが実施する第2期部局評価は、学生の学習成果の質保証を考慮し、それが実施可能なシステムが整っているかどうかを大学自らが確認し、改善すべき点を見つけ出し、今後も絶えず改善していきけるシステムを作るための評価ということができた。

このことは、これまで大学教育の中ではあまり意識されてこなかった学生の学習成果、およびその質保証を意識した大学作りの第一歩を踏み出したことを意味するものであり、学生の学習成果アセスメントについての取組は、試行錯誤を続けながら今後深まっていくものと考えられる。

加えてこの評価で高等教育評価センター等が再三述べているのは、大学が自主的に行動する必要性である。台湾の大学は昔に比べれば多大な自主権を獲得し、行使できるようになっている。もちろん、教育部という政府組織との関係においては、自主的といっても半ば強制されたものが少なくなかったと思われる。今回の部局評価においても、結局は高等教育評価センターが教育部の意向を反映して実施しているという側面は否定できない。ただし、その半強制的な評価活動で行われようとしているのは、大学の自主性を促進するためのものである。大学が安心して安定した運営を続けるために、教育部との相互の信頼関係を築くなど乗り越えなくてはならない壁は少なくない。しかし、この評価をきっかけに、大学が教育部ではなく真に学生の方を向いて改革ができる方向に向かえば、この学生の学習成果の質保証を核とした第2期部局評価が持つ意味は大変大きいものとなり、今後の台湾の大学自体に与えるインパクトもさらに大きくなる可能性があるといえよう。

[参考文献]

- ・財団法人高等教育評鑑中心基金会ウェブサイト内「第二週期大学校院系所評鑑教育学門評鑑項目」
<http://www.heeact.edu.tw/public/Data/16141535771.doc> 2012年1月10日確認。
- ・財団法人高等教育評鑑中心基金会ウェブサイト内「第二週期大学校院系所評鑑実施計画」
<http://www.heeact.edu.tw/public/Attachment/133015373848.doc> 2012年1月10日確認。
- ・財団法人高等教育評鑑中心基金会ウェブサイト内「董事成員」
<http://www.heeact.edu.tw/ct.asp?xItem=815&ctNode=396&mp=2> 2012年1月10日確認。

- 鄭瑞城「100 年度校務評鑑的特點点」高等教育評鑑基金会『評鑑 双月刊』第 35 期、2012 年。
<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2012/01/01/5237.aspx> 2012 年 1 月 20 日確認。
- 李珮如「評鑑委員培訓研習與評鑑實務」高等教育評鑑基金会『評鑑 双月刊』第 33 期、2011 年。
<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2011/09/01/4817.aspx> 2012 年 1 月 10 日確認。
- 彭森明『大学生學習成果評量 理論、實務與応用』財団法人高等教育評鑑中心基金会、2010 年。
- 王保進「以學生學習成效品質保證為核心之第二週期系所評鑑作業規範」高等教育評鑑基金会『評鑑 双月刊』第 33 期、2011 年 b。
<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2011/09/01/4803.aspx> 2012 年 1 月 10 日確認。
- 王保進「第二週期系所評鑑認可關鍵要素解析」高等教育評鑑基金会『評鑑 双月刊』第 35 期、2012 年。
<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2012/01/01/5302.aspx> 2012 年 1 月 20 日確認。
- 王令宜・吳清山「我国推動高等教育品質保證系統之探求」『教育資料集刊』48 輯、2010 年、1～18 頁。
- 吳清山『高等教育評鑑議題研究』高等教育文化事業有限公司、2010 年。
- 王保進「引導學生學習成效品質保證機制之推動與落實－論第二週期系所評鑑之核心內涵」高等教育評鑑基金会『評鑑 双月刊』第 32 期、2011 年 a。
<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2011/07/01/4599.aspx> 2012 年 1 月 10 日確認。
- 楠山研「台湾における高等教育の質保証と大学評価－学習成果アセスメント登場の経緯－」『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 年度プロジェクト研究調査報告書 研究代表者：深堀聰子）、2011 年、49～63 頁。

第7章 韓国における高等教育の質保証システムと 学習成果アセスメントのインパクト

石川 裕之

(畿央大学)

韓国では 90 年代以降、政府の規制緩和政策によって高等教育のマス化や学生の多様化が急速に進展した。しかしながら、入学定員と大学入試制度に対する厳格な国家管理を基盤とした入口管理は当時すでにゆらぎをみせていたため、質保証システムの補完策としてプロセス管理と出口管理の重要性が認識されることとなった。特に 2000 年代以降、政府は大学評価体制の革新や学習成果アセスメントの開発・導入を進めていった。本稿では、「大学生核心力量診断評価 (K-CESA)」を事例に学習成果アセスメントのインパクトについて検討した。その結果、①大学で「身につく力」や「身につけるべき力」が明確化され、努力の方向性が定まる、②大学教育改善の促進剤として利用できる、③企業等の社員採用時の資料として活用できる、といったプラスのインパクトが予想された一方で、①大学で「身につく力」や「身につけるべき力」が類型化されたものに変質する、② K-CESA の結果が「大学淘汰」を正当化する証拠として利用される恐れがある、③職業基礎能力すなわち大学教育で身につけるべき力といった誤認が広まる可能性がある、といったマイナスのインパクトも予想された。

1. はじめに

本稿では、韓国における高等教育の質保証システムについて概観し、近年の学習成果アセスメントの取り組みについて検討した上で、学習成果アセスメントが高等教育の質保証システムの中でどのように位置づけられ、いかなるインパクトをもたらすかについて考察する。そのために、第2節では韓国の高等教育の概要について紹介したのちに、高等教育の質保証システムの特徴について述べる。さらに第3節では学習成果アセスメントの取り組みとして 2009 年に政府が開発した「大学生核心力量診断評価 (K-CESA)」(後述) を事例に取り上げ、続く第4節でそのインパクトについて検討する。

2. 高等教育の質保証システムの特徴

2.1 高等教育の概要

本節では韓国における高等教育の質保証システムについて検討していくが、その前に高等教育の概要について述べておきたい。韓国の学校教育制度はわが国と同じく 6-3-3-4 制の単線型学校体系をとっており、学校の名称もわが国の小学校に当たる「初等学校」が異なるだけで、「幼稚園」「中学校」「高等学校」「大学」などは共通してい

る。これは戦前の植民統治下で日本型の近代学校教育制度が導入されたこと、戦後わが国と同様にアメリカの学校教育制度の影響を強く受けたことに起因している。とはいえ、高等教育を含む韓国の学校教育制度は、当然のことながら戦後60年以上に渡って独自の発展過程を経てきたため、そこにはわが国にはみられない様々な特徴が存在する。

表7-1は政府統計に示された高等教育機関の現況である⁽¹⁾。これを見ると韓国には、一般的な4年制大学である「大学」(医学部など一部は6年制。以下、一般名詞としての大学と区別するために「一般大学」とする)、初等学校教員養成のための「教育大学」(4年制)、日本の短期大学や専門学校に相当する「専門大学」(2～3年制)⁽²⁾、わが国の放送大学に相当する「放送通信大学」、「産業大学」⁽³⁾、「技術大学」⁽⁴⁾、その他に「遠隔大学」⁽⁵⁾、「社内大学」⁽⁶⁾、インターネットを利用して遠隔教育をおこなう「サイバー大学」、「専攻大学」⁽⁷⁾、「技能大学」⁽⁸⁾、「各種学校」といった実に多様な類型が存在していることが分かる。なお、一般大学をはじめとする4年課程を修了すると学士の学位が授与され、専門大学をはじめとする2～3年課程を修了すると専門学士の学位が授与される。

表7-1. 高等教育機関の現況(2011年現在)

	学校数(合計に占める割合)	学生数(合計に占める割合)	私学の割合 ^{注1}
大学(一般大学)	183(46.6%)	2,065,451(60.6%)	78.6%
教育大学	10(2.5%)	20,241(0.6%)	0.0%
専門大学	147(37.4%)	776,738(22.8%)	97.6%
放送通信大学	1(0.3%)	268,561(7.9%)	0.0%
産業大学	9(2.3%)	122,916(3.6%)	52.2%
技術大学	1(0.3%)	176(0.0%)	100.0%
遠隔大学	2(0.5%)	3,640(0.1%)	100.0%
社内大学	2(0.5%)	176(0.0%)	100.0%
サイバー大学	18(4.6%)	107,494(3.2%)	100.0%
専攻大学	3(0.8%)	9,690(0.3%)	100.0%
技能大学	12(3.1%)	25,817(0.8%)	100.0%
各種学校	5(1.3%)	4,873(0.1%)	25.5%
合計	393(100.2%) ^{注2}	3,405,773(100.0%)	76.2%

出所：教育人的資源統計サービスより作成。

注1：私学の割合は学生数を基準としている。

注2：表中()内は全体に占める割合。小数点第2位を四捨五入しているため、合計が100%を超える場合がある。

注3：大学院は含まない。

表7-1から読み取れる韓国的高等教育の特徴としては、第1に、各種学校を除くすべての機関に「大学」の名称が付いている点を挙げることができる。このため韓国では、高等教育機関と大学とはほぼ同じ意味で使われている。第2に、産業大学や技

術大学、社会大学などの職業教育機関が充実している。第3に、放送通信大学や遠隔大学、サイバー大学といった遠隔教育機関の類型が豊富である。また、これらの機関に所属する学生が全学生の1割を超えていることは注目に値する。第4に、全学生のうち8割近くが私学に在籍しており、高等教育に占める私学のプレゼンスが高いことが分かる。そして第5に、一般大学と専門大学の2つの類型によって学校数・学生数ともに8割以上が占められている。韓国的高等教育は、一般大学と専門大学の2本柱によって支えられているのである。

以下では、高等教育の質保証システムについてみていきたい。

2.2 マス化・多様化の進展と入口管理のゆらぎ

韓国的高等教育の質保証システムは、戦後長らくの間、入学定員に関する厳格な統制と一元的な入試制度によって支えられてきた。しかしこうした入口管理に依存した質保証システムは、90年代以降の高等教育のマス化と多様化の進展の中でゆらぎをみせている。

①入学定員の規制緩和と高等教育のマス化

韓国的高等教育は第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。図7-1のように、1945年時点でわずか8,000名に過ぎなかった学生数は、2010年には400倍以上の332万8,000名に達している。

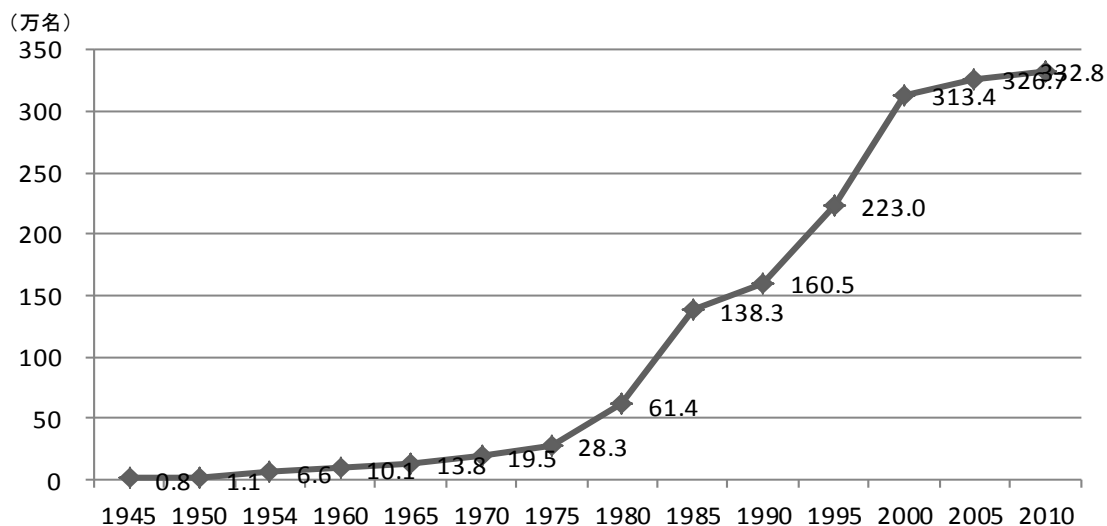


図7-1. 高等教育機関の学生数の推移 (1945~2010年)

出所：馬越、1995年、175頁および教育人的資源統計サービスより作成。

注：1965年以降は専門大学課程および大学課程の学生数を合わせた数字で、大学院課程は含まない。

現在、韓国の総人口は約 5,000 万名なので、韓国では実に 15 名に 1 名が広義の大学生（高等教育機関在学者）ということになる。図 7-1 から分かるように、特に学生数が急増したのが 80 年代以降である。60~70 年代まで続いた朴正熙政権下（1961~1979 年）では、入学定員の厳格な国家管理体制の下、学生数の上昇は一定水準に抑えられていた。しかし 80 年代に入ると、急速な経済発展と中等教育進学率上昇によって国民の高等教育需要は増し、大卒者に対する経済界からのマンパワー需要も高まった。こうした中、時の全斗煥政権（1980~1988 年）と盧泰愚政権（1988~1993 年）は、自らの政権安定化のためにこうした要求に応じる姿勢を示し、入学定員に関する規制緩和をおこなった（有田、2006 年、92~94 頁、馬越、2010 年、41~43 頁）。その結果、80 年代に高等教育機関の学生数が急増したのである。

しかし一方で、図 7-2 のように、高等教育進学率の上昇は 80 年代に入っても比較的抑制されていたことが分かる。80 年代に入ると高校進学率が 80% を超え、大学入学定員も緩和されたことで高等教育への進学者数自体は年々増えていった。しかしながら、高校卒業者のうち何割を高等教育に收容するか、すなわち高等教育進学率の上昇をどの程度まで許容するかという点では一定の歯止めがかけられていたのである。この時期、政府は進学希望者の増加に応じて高等教育の入口の幅をうまく調整することで、高等教育の質保証を図ろうとしたと考えられる。その意味では、80 年代も引き続き政府の強力な統制に基づく入口管理は機能していたといえる。

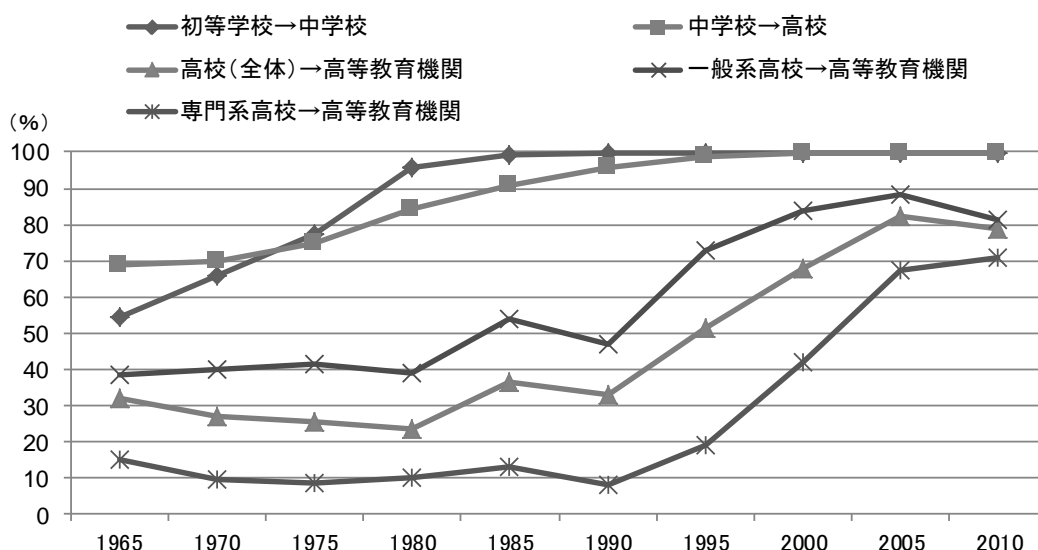


図 7-2. 各教育段階から上級学校への進学率の推移（1965~2010 年）

出所：教育人的資源統計サービスより作成。

こうした「たが」が大きく緩んだのは90年代のことであった。1993年に金泳三が大統領に当選し、実に30年ぶりに文民出身者が政権を握ることとなった。国民の直接選挙によって選ばれる韓国の大統領は、常に世論に敏感にならざるを得ない。金泳三政権（1993～1998年）は「需要者中心主義」、つまり教育を受ける国民を中心に据えた教育政策を打ち出していった。その一環として実行に移されたのが、大学設立・運営に関する規制緩和と、80年代よりもさらにラディカルな入学定員に関する規制緩和であった（馬越、2010年、42頁）。

図7-3は、一般大学および専門大学の学校数と入学定員の推移を示したものである。これをみると、90年代の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、専門大学の学校数は1.4倍、入学定員は2.3倍に増えている。この間、高校卒業者数は約76万名で横ばいであったから（教育人的資源統計サービス）、この時期の高等教育進学率の急激な上昇は、学校数と入学定員の増加がそのまま反映されたものとみることができる。高校進学率がほぼ100%に達する中、量的な規制緩和がダイレクトに高等教育進学率に反映された点が、80年代との大きな違いである。

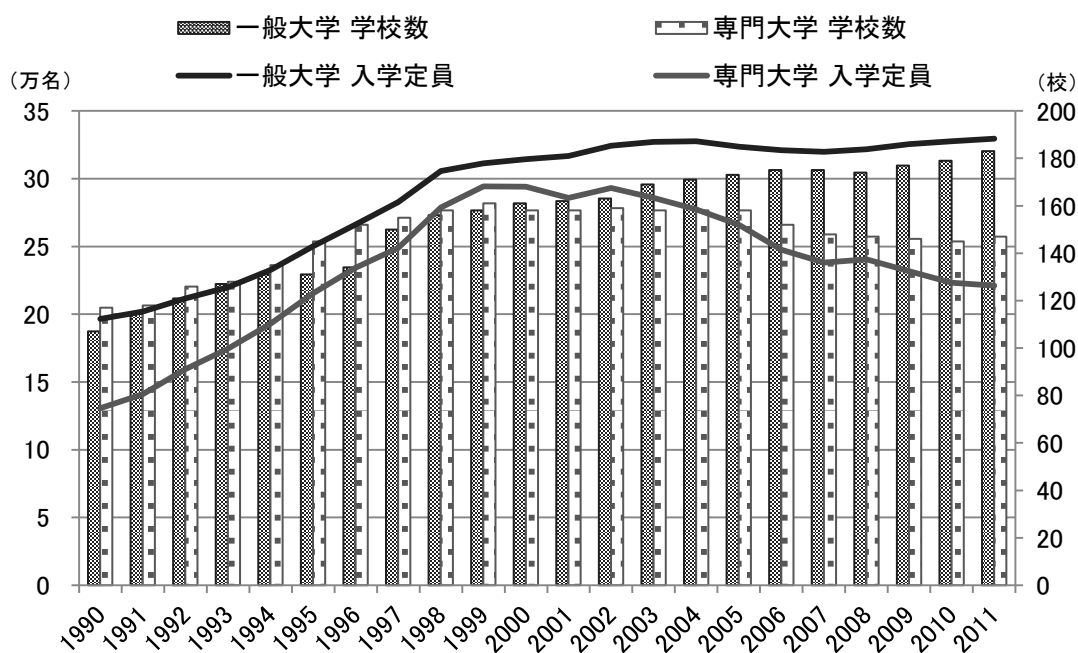


図7-3. 一般大学および専門大学の学校数と入学定員の推移（1990～2011年）

出所：教育人的資源統計サービスより作成。

だがもちろん、90年代以降は入学定員に対する国家管理がおこなわれていないというわけではない。たとえば教員養成系や医歯薬系などの入学定員は現在まで自由化さ

れていないし、国・公立大学や首都圏の私立大学の入学定員も政府が定めることになっている⁽⁹⁾。しかし、続く金大中政権（1998～2003年）以降においても需要者中心主義に基づく規制緩和路線が引き継がれ、高等教育は労働市場の需要を無視したまま量的拡大を続けていった。その結果生じたのが、いわば高等教育の「水ぶくれ状態」（馬越、2010年、140頁）であった。政府は2000年にようやく専門大学の入学定員を絞る方向に政策を転換したが、図7-3のように一般大学についてはその後も緩やかに入学定員の増加が続いている⁽¹⁰⁾。歴代政権のポピュリズムに基づく無軌道な規制緩和は、18歳人口の減少と長引く不況が韓国社会を襲う中、大卒者の過剰供給による就職難⁽¹¹⁾、地方の私立大学を中心とした深刻な定員割れ⁽¹²⁾、劣悪なマスプロ授業の横行といった事態を現在にもたらした。

②マス化と学生の多様化

韓国は2003年にわが国より一足先に「全入時代」を迎えており、2011年時点の高等教育進学率は72.5%、高等教育就学率は71.1%に達している（教育科学技術部ホームページ）⁽¹³⁾。同年齢層の7割が高等教育に進学する状況においては、学生の多様化は相当に進んでいると考えるのが自然である。これは伝統的な4年制高等教育機関についてもいえる。たとえば一般大学と教育大学に限っても、図7-4のように、高校からの進学率が1990年の26.2%から2008年の59.9%へと急上昇している。また、大学進学者に占める職業系高校（韓国では「専門系高校」）の卒業者の割合も、1990年の3.7%から2008年の11.8%まで増えている。

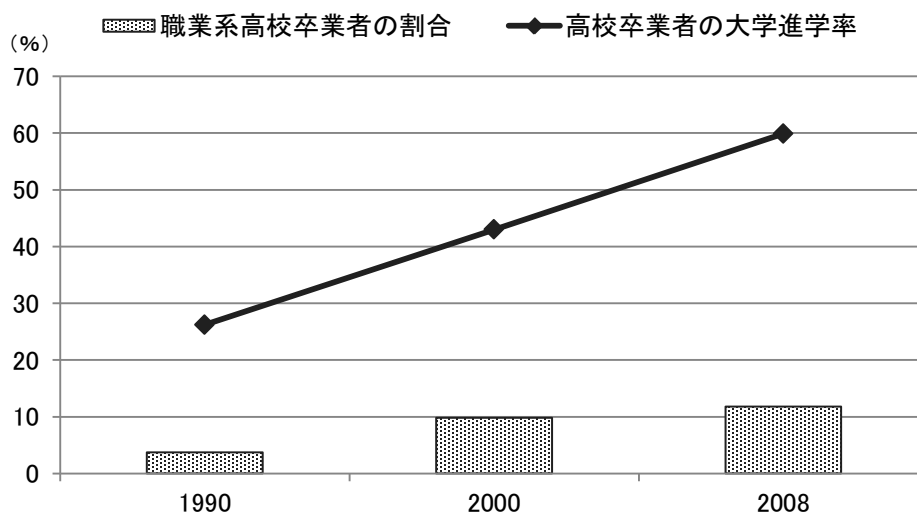


図7-4. 高校卒業者の大学（一般大学・教育大学）への進学率および大学進学者に占める職業系高校卒業者の割合の推移（1990～2008年）

出所：教育人的資源統計サービスより作成。

これらの事実は、この間、同年齢層の中からより多くの者が大学に入学するようになったことを示しており、また、その中に占める職業系高校の卒業生など非伝統的な学生の割合も増加していることを示している。

さらに近年の大学入試では、職業系高校特別選考や農漁村学生特別選考などの特別選抜がおこなわれていることから、以前と比べて多様な社会経済階層や学力層から学生が入学してくるようになったと推察される。たとえば、ソウル大学の合格者の出身高校は、2002年度に618校であったのが、その後年々増加し、2010年度には1,013校に達している（京郷新聞、2010年1月30日付）。これも特別選抜の実施による学生の多様化の傍証といえよう。

③入学者選抜方法の多様化

入学定員の統制とともに長らく韓国的高等教育の質保証システムを支えてきたもう1つの入口管理、すなわち大学入試制度の特徴は、大学入試への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。60年代以降、韓国では大学入学予備考査や大学修学能力試験（以下、修能試験）⁽¹⁴⁾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、一般入試に当たる「定時募集」において一元的に課してきた。

しかしながら90年代以降は、入学者選抜方法の多様化によって、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年にわが国の推薦入試やA0入試に相当する「随時募集」⁽¹⁵⁾が導入された後、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。全募集定員に占める随時募集の割合は年々増加しており、2012年度入試では4年制大学の全募集定員の62.1%が随時募集に割り当てられたという（京郷新聞、2011年7月13日付）。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おり、2012年度入試の場合、随時募集の定員のうち16%が入学査定官による選抜方式に割り当てられた（京郷新聞、2011年7月13日付）。さらにソウル大学の場合、2013年度入試において募集定員の実に80%までを随時募集で選抜する案まで出ているという（東亜日報、2011年11月12日付）。近年はこうした選抜方法の多様化によって、定時募集のプレゼンスが低下してきており、それにともない、入学者選抜における絶対的な基準であった修能試験の位置づけも相対化されつつある⁽¹⁶⁾。

以上のように韓国においては、長らく高等教育の質を保証してきた厳格な入口管理が、入学定員に関する規制緩和や入学者選抜方法の多様化によって、90年代以降ゆらぎをみせている。韓国は現在、入口管理に依存していた従来的高等教育の質保証シス

テムを総合的に見直す必要にせまられている。特に、質保証システムを補完するものとして、これまで相対的に目が行き届いていなかったプロセス管理と出口管理の重要性が認識されるようになった。

2.3 プロセス管理－大学評価－

①「大学総合評価認定制」から新たな大学評価体制へ

韓国においては、80年代から韓国大学教育協議会による大学評価事業が実施されてきた。同協議会は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。専門大学についても同様の役割を果たす韓国専門大学教育協議会（1979年設立）が存在する。

韓国大学教育協議会は、1982～1992年まで試験的に大学評価を実施する過程で評価の方法と手続きを確立し、1994年以降は「大学総合評価認定制」に基づく大学評価事業を本格的に実施していった。大学総合評価認定制における評価の種類は、各大学を全体的に評価する「大学総合評価」と、学問領域別評価である「学科評価」の2つに分かれており、評価方法は大学による自己評価と、韓国大学教育協議会に併設された委員会による外部評価の組み合わせでおこなわれた。こうした大学評価のあり方は、大学連合体が主体となって、一定の基準に達した大学を認定するという意味で、アメリカのアクレディテーション制度に近い。大学総合評価認定制による大学評価は、1994～2000年（第1周期）と2001～2005年（第2周期）にかけて実施され、ほとんどの大学が同制度による評価を受けた。

このように大学連合体が主体となった質保証システムとして同制度の意義は大きかったものの、盧武鉉政権の誕生と前後して、各界から批判的な考えが表明されるようになった。たとえば、評価基準が低すぎる⁽¹⁷⁾、評価機関の専門性が不足している、評価項目の適合性が不十分であるといったものである（馬越、2010年、47頁、233～234頁）。こうした批判の背後には、馬越が看破しているように、国家競争力に資する政府主導の一元的な大学評価体制を構築し、評価結果を財政支援にリンクさせようとする政策的意図が明確に存在していた（同前書、234頁）。2000年代以降、世界水準の研究大学の育成や地方大学の教育力向上、大学の統廃合促進といった大学改革の盛り上がりの中で、大学評価もまた改革に貢献するものであるべきとの政府の認識が強まっていったと考えられる。こうした中で、あくまで大学の自主性を重んじ、自己改善のための適格認定を目的とする大学総合評価認定制に対し、政府は物足りなさを感じていたのであろう。しびれを切らした政府は、自ら大学評価体制の改革を進めていくことになった。

大学総合評価認定制の第2周期が終了する2005年頃から、大学評価に直接乗り出

そうという政府の動きと、これに対する大学側の抵抗が激しくなっていた。たとえば、政府は、大学評価事業を専門におこなう政府出資の独立法人として「韓国高等教育評価院」を設立しようと考え、2005年に国会に関連法案を提出している。これは結局、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。しかし、2007年にも政府は同様の法案を提出しており、再び廃案になっている（同前書、234～235頁、毎日経済、2005年6月10日付、韓国日報、2007年7月16日付）。大学評価体制革新にかける政府の執念が感じられる出来事である。

韓国高等教育評価院の設立が難しいとみた政府は、既存の法令を改正することで新たな大学評価体制を作っていく方向に方針転換した。2007年10月に高等教育法第11条の2が新設されたことで既存の適格認定システムは廃止され、「自己点検・評価」と第三者評価機関による評価・認証を基盤とする新たな評価体制に移行された。新体制について注目すべきは、評価・認証を実施できる第三者評価機関は教育科学技術部長官（わが国の文部科学大臣に相当）、すなわち政府が指定すると定められた点である。第三者評価機関による評価を受けるか否かは各大学の任意とされたが、一方で評価結果や認証の有無を政府が財政支援に反映することができると法令の中に明示された。評価を受けるか否かを大学の任意とし一見大学の自律性を尊重しているかにみえて、その実、評価結果を政府の財政支援にリンクできる仕組みを用意することで、実際には評価を受けざるを得ないようになっているのである。

その後、自己点検・評価は2009年から実施されたものの、第三者評価機関の指定が難航し、結局2010年11月になってようやく、4年制大学を対象とする第三者評価機関が決定した。指定を受けたのは韓国大学教育協議会である（韓国大学教育協議会、2010年11月22日付）。つまり、新たな大学評価体制でも評価機関は従来と同じになったわけであるが、従来と違う点は、新体制下では韓国大学教育協議会あくまで政府の指定を受けて評価・認証業務をおこなう機関の1つに過ぎないという点であり、指定期間にも5年という縛りがある。さらに、その評価結果が政府の財政支援に反映される可能性があるという点でも、以前とは評価の持つ意味合いが違っている。ただし現在はまだ評価指標を検討している段階であり、第三者評価機関による評価・認証が本格的に実施されるまでには今しばらく時間がかかりそうである。

こうした新たな大学評価体制の下、韓国大学教育協議会が政府からのプレッシャーの中で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に影響を及ぼし、ひいてはプロセス管理のあり方にも影響を及ぼすものと考えられる。

②情報公開の義務化による評価主体の多様化

上述したように、90年代以降の需要者中心主義の広まりによって、これまで主であった政府に対する説明責任に加え、教育需要者、中でも授業料を支出する保護者など、

家庭に対する大学の説明責任が問われるようになってきている。その一例が、2008年に導入された「大学情報公示制」である。同制度によって、政府は各大学に対し13領域55項目からなる大学情報の提供を義務化し、それを政府が管理するウェブサイト (<http://www.academyinfo.go.kr/>) 上に公開している。このサイトは誰もがアクセスでき、卒業者の就職率、定員充足率、専任教員確保率などの重要指標の情報を即座に取得することができる。なお、これらの重要指標は、2008年から始まった「大学教育力量強化事業」⁽¹⁸⁾などの主要な大学教育改革事業の選定条件や目標にも共通して使用されている。政府関係者は、同制度のねらいを需要者（学生、保護者、産業界等）に対する大学の社会的責任を果たすためと説明しているが、公示されている情報は各大学の「評価」そのものといえる（馬越、2010年、236頁）。

韓国における大学評価の主体や大学の説明責任の対象は近年多元化する流れにあるものの、第三者評価機関制度や大学情報公示制をみても、そうした流れの生成自体に政府の力が強く働いていることは間違いない。現在韓国で生じている大学評価の主体や大学の説明責任の対象の多元化は、いわば政府の一定のコントロール下における多元化であるといえよう。

③政府による直接評価に向けた動きー「不実大学」の公開とペナルティー

さらに、大学に対する政府の直接評価に向けた動きもみられる。2011年7月に、教育科学技術部長官の諮問機関として、民間専門家等20名による「大学構造改革委員会」が発足した。同委員会は民間人によって構成される諮問機関という形をとっているものの、政府の意図が強く介在している機関と考えてよい。同年9月、大学構造改革委員会が、4年制大学では就職率、定員充足率、専任教員確保率、授業料引き上げ水準など8項目、専門大学では産学連携収益率を加えた9項目の指標を評価した結果、まず私学について4年制大学28校、専門大学15校、計43校の大学名を「不実大学」として公開した。不実大学として名指しされた大学は、次年度の政府の財政支援や新入生に対する学資金貸し出しを制限されることになる。不実大学として名指しされた大学は当然受験生からの人気は下がり、その結果定員充足率や授業料収入が低下し、経営はさらに悪化すると考えられる。つまり、不実大学の指定を受けることイコール、高等教育市場からの「退出候補」となることなのである。実は政府は2010年にも学資金貸し出しを制限する大学23校を発表しているが、2011年以降は直接指定するのではなく、大学構造改革委員会を通じて指定する形に変更したといえる（中央日報ウェブ版、2011年9月6日付）。

以上のように、90年代以降の入口管理のゆらぎを受けて、政府は2000年代以降、大学評価への直接的・間接的介入によってプロセス管理の機能を強化しようとしているようにみえる。したがって、学習成果アセスメントの位置づけについても、国家統

制によるプロセス管理の強化という文脈との関係性を考慮して探っていく必要がある。
う。

3. 学習成果アセスメントの取り組み—K-CESA を事例に—

3.1 出口管理と学習成果アセスメント

韓国においては、「卒業定員制」⁽¹⁹⁾を実施していた 1980～1987 年の一時期を除き、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、1 単位あたりの履修時間（毎学期 15 時間）程度しか存在しなかったといえる。このうち法令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てみると、一般大学と教育大学に 2005 年度に入学した数とその 3 年後の 2008 年度の卒業生数を用いて計算すると、大学卒業率は 87.1%⁽²⁰⁾となる。もちろん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、それでも相当に高い卒業率といえる。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。

一方で近年、出口管理の一環として学習成果アセスメントとして位置づけることのできる取り組みがなされるようになってきている。たとえば、工学分野においては韓国工学教育認証院（The Accreditation Board for Engineering Education of Korea : ABEEK）が 1999 年に設立され、これまで 10 年以上に渡って工学および関連分野の教育プログラムの認証評価を実施してきた。ABEEK が 2007 年にワシントン・アコードに加入したことで、認定プログラムの国際的な同等性も保証されるようになっており、2009 年までに 64 大学 530 余りのプログラムに対し認証評価を実施したという（韓国工学教育認証院ホームページ）。さらに個別大学の事例としては、韓国を代表する有力大学の 1 つである高麗大学が、TOEIC 等の成績を卒業要件として要求している。学部や入学年度によって異なるが、経営学部 2009 年度入学生の場合、規定の教科に関する単位取得以外に、TOEIC800 点以上や、公的な団体が実施する漢字能力試験 2 級以上などが卒業要件として課されている（日本私立大学協会アルカディア学報、高麗大学校経営大学ホームページ）。こうした個別大学レベルの取り組みも、学習成果アセスメントの一形態であるといえよう。

しかし現在最も注目すべきは、政府が開発した職業基礎能力に関する学習成果アセスメントである「大学生核心力量診断評価（Korea Collegiate Essential Skills Assessment : K-CESA）」⁽²¹⁾であろう。2006 年以降、政府系シンクタンクの韓国職業能力開発院は、教育科学技術部の支援を受けつつ職業基礎能力診断システムの開発を進めてきた。同院が 2009 年に開発したのが、K-CESA である。

3.2 K-CESA の目的と試験運営

K-CESA の目的は、大きく 3 つ示されている。第 1 に、大学生の「核心力量 (Essential Skills)」⁽²²⁾ を測定することによって、社会的変化と企業の要求に応じる人材育成を誘導することである。第 2 に、大学生の職業基礎能力の水準を把握可能にし、大学における教育課程の開発と進路指導の指針を提供することである。第 3 に、大学生個人の核心力量の水準を診断し、就業能力向上のための自己啓発ガイドを提供することである。K-CESA は、卒業時に大学 4 年間の学習成果をまとめて評価するタイプのテストではなく、4 年間を通じて適宜実施することを想定したテストである。この意味で、K-CESA は出口管理だけでなくプロセス管理の機能も有しているといえる。また、診断結果に基づいて個人の能力を開発したり大学の教育を改善し、その成果を測定してさらに次の改善につなげるという「診断→分析→教育→結果」のサイクルを意図している (教育科学技術部、韓国職業能力開発院、発行年不明)。すなわち K-CESA は、当初から大学教育にインパクトを与えることを念頭に置いて開発された学習成果アセスメントなのである。

K-CESA は現在も各大学の協力を受けて試験運営と質問項目の改良を続けている。K-CESA が初めて診断をおこなったのは 2009 年度のことであった (9 大学 1,235 名の学生が対象)。2010 年度にはさらに範囲を広げて 32 大学 16,091 名の学生を対象に診断を実施しており、受験者の学年別内訳は、1 年生 9,750 名、2 年生 2,108 名、3 年生 2,240 名、4 年生 1,993 名であった (韓国職業能力開発院、2009 年、2011 年)。1 年生の受験者が圧倒的に多いが、2～4 年生もそれぞれ 2,000 名ほどが受験していることが分かる。

3.3 K-CESA の内容

K-CESA は、表 7-2 に示すように、「意思疎通能力」「資源・情報・技術活用能力」「対人関係能力」「グローバル力量」「総合的思考力」「自己管理力量」の 6 領域について評価する内容となっている。テストは完全にウェブベースでおこなう。受験者は事前に韓国職業能力開発院からパスワードを発行してもらい⁽²³⁾、各大学のコンピュータ教室や個人のパソコンを利用し、K-CESA のホームページ (<http://www.kcesa.re.kr>) にアクセスしてテストを受ける。質問項目は多肢選択型の客観式設問とライティングやスピーキングなどの主観式設問が存在する。スピーキングのテストに関しては、携帯電話を通して回答の録音をおこなうというユニークな方法で実施している。

K-CESA は韓国職業能力開発院と各大学の連携によって実施される。受験者の募集・選定、試験会場の提供、テストの実施などの運營業務は各大学が担当し、採点と結果の通知は韓国職業能力開発院が担当する。客観式設問の結果は試験終了後すぐにウェブ上で確認できるが、主観式設問については手作業による採点が必要なため、結果の

通知は2～3週間後になる。診断結果は領域ごとに、「卓越」「優秀」「普通」「不十分」の4段階で示される。また、平均50点で標準偏差を10点とした「T点数」と、受験者全体の中での位置を示す「百分位」も示される（教育科学技術部、韓国職業能力開発院、発行年不明）。さらに大学が希望する場合は、診断結果を韓国職業能力開発院の研究チームが解析し、教育課程の改善についてアドバイスをおこなったり、ガイドラインを提示することも計画されている（韓国職業能力開発院、2009年、2010年、2011年）。なお、K-CESAの質問例は表7-3の通りである。

表7-2. K-CESAの領域別質問項目構成および診断方法

領域	下位領域	質問項目数	質問項目の種類	評価時間
意思疎通能力	・ヒアリング	10	多肢選択型（ヒアリング）	15分
	・討論と調整	10	多肢選択型（ヒアリング）	20分
	・リーディング	10	多肢選択型	15分
	・ライティング	1	遂行評価	20分
	・スピーキング	1	遂行評価（録音）	10分
資源・情報・技術活用能力	・内容領域： 資源、情報、技術 ・遂行要素： 収集、分析、活用	30	多肢選択型	45分
対人関係能力	・情緒の紐帯 ・協力 ・仲裁 ・リーダーシップ ・組織に対する理解	50	自己点検（5点尺度）	制限なし
グローバル力量	・外国語能力 ・グローバル環境に対する露出 ・多文化理解および受容能力	48	多肢選択型	30分
総合的思考力	・評価的思考力 ・代案的思考力 ・推論的思考力 ・分析的思考力	8	エッセイ作成	90分
自己管理能力	・自己主導的学習能力 ・目標指向的計画樹立および実行能力 ・職業意識 ・情緒の自己調節	60	自己点検（5点尺度）	制限なし

出所：チュ・インジュン、パク・ドンヨル、チン・ミソク、2010年、58頁。

表 7-3. K-CESA の領域別質問例

領域	質問例
意思疎通能力	<p>【ライティング】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「リサイクル収集のための協力文」：職場内でごみのリサイクル収集を活性化するために社員全体を対象とする E メールを～字以内で作成してください。 <p>【スピーキング】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・最近あなたの会社では、業務中の服装を制服として合わせるか、現在のように自由な服装にするかについて議論が真っ盛りである。職員たちの意見収斂のための公聴会に参加して発言するとした場合、業務中の服装についての自分の意見とその理由を提示してください。(準備時間 5 分、回答時間 3 分)
資源・情報・技術活用能力	<ul style="list-style-type: none"> ・次の状況で、あなたがウンジュであったならどうしますか？(1～4から択一) 「自動車旅行をしているウンジュは、南米のお祭りを見物しに行く途中、ガソリンを入れるためにガソリンスタンドに立ち寄った。日程が伸びたため、お祭りの前夜祭の行事を見逃すかもしれないというウンジュの話を聞いたガソリンスタンドの職員は、少しややこしい道だが地図に載っている道よりも早い近道を教えてくれた。ガソリンスタンドの職員が教えてくれた道は外国人があまり通らない道で、現地語の看板だけしかなく、たびたび人に尋ねつつ行かなければならないが、時間の関係で諦めていたお祭りの前夜祭の行事にも参加できる」 1. 職員が教えてくれた近道を通る。前夜祭の行事は興味深く、新たな経験になると思うので参加したい。 2. 現地語の看板だけしかない見知らぬ道を通るのは危険なので、安全に地図に載っている道をたどって行くのが間違いない。 3. 職員が教えてくれた近道を通らない。なぜなら、かえって道に迷い、多くの時間を浪費する可能性があるため、地図に載っている道をたどって行くのがより効率的だと考えるからだ。 4. 職員が教えてくれた近道を通る。人に尋ねながら行く過程で多くの現地の人たちと出会うことができるよい機会であり、たとえ道に迷うとしても挑戦すること自体に意味があると思う。 ・A 経営コンサルティング会社では、コンサルタントたちが長時間多くの仕事をしているにも関わらず、顧客の満足水準が下がっていることが判明した。その理由を把握するためにコンサルタントたちを個別にインタビューして得た結果は次の通りである。 「インタビューの結果、彼ら個々人の能力は優秀であるが、互いに異なる業務スタイルによって葛藤をもたらしており、ひどい時には互いを憎む場合もあることが分かった。このようなコンサルタント間の葛藤関係が業務の非効率を生じさせており、長時間の業務負担に耐えることができない職員の高い離職率によって業務の専門性の蓄積がなされない悪循環が続いているものと分析された」。 この会社の人事担当者が新しいコンサルタントを採用し、業務に配定する際に、まず考慮しなければならない事項として最も適切なものは？(1～4から択一) イ. 個人の能力と技術を主とした選抜と配置を強調 ロ. 会社組織または業務チームの雰囲気と合う性向を重視 ハ. 不確実な状況において堪え忍び、対処する能力と姿勢を重視 ニ. 戦略を立てる能力よりは戦略を実行する能力を重視 1. イ・ハ 2. イ・ニ 3. ロ・ハ 4. ロ・ニ
対人関係能力	<ul style="list-style-type: none"> ・「私は同僚(先輩/後輩)に真心を持って対応する」 ・「私は面識のない人たちの集まりにも気軽に参加する」 ・「私は苦しく困難な仕事であっても率先して模範を示す」 <p>(以下の5つのうちから1つを選択：とてもそうである/そうである/普通である/そうでない/まったくそうでない)</p>
グローバル力量	<ul style="list-style-type: none"> ・「1年以上の海外居住経験がある」 ・「海外インターンシップの経験がある」 ・「TEPS、TOEFL、TOEIC、HSK、CPTの点数を記入」
総合的思考力	—
自己管理能力	—

出所：韓国職業能力開発院、作成年不明、コハム 20 大学家ニュース、2011 年 11 月 17 日付より作成。

注：各領域の名称については、資料ごとに「力量」が使われていたり「能力」が使われていたり異なるため、すべて K-CESA ホームページの表記に統一している。

3.4 K-CESA の実施状況

K-CESA は現在も試験運営中であるため、その実施状況に関する詳細な情報公開はおこなわれていない。そのためここでは、一部の大学がウェブ上で公開している K-CESA の実施計画（案）をもとに、その一端を垣間みることとしたい。表 7-4 は今回資料が入手できた大学の実施計画（案）の内容をまとめたものである。

表 7-4. 各大学における K-CESA の実施計画（2010～2011 年）

大学名	学内実施主体	対象	募集定員	費用負担	インセンティブ	
国立	江原大学	教授学習開発院	学業成績等を勘案し各学部が推薦	125 名（各学部最大 25 名）	大学が全額負担	—
	慶尚大学	教育力量強化事業推進団	全学部生（1・4 年生の受験を強く推奨）	5,000 名	大学が全額負担	マイレージ・ポイント付与
	群山大学	教育開発院	1・2 年生	約 400 名	—	マイレージ奨学金付与
	釜慶大学	教養・教育開発院	1 年生	500 名	大学が全額負担	—
公立	ソウル市立大学	教育認証センター	人文学部と自然科学部の 1・4 年生	357 名	—	—
私立	延世大学	総合人力開発センター	全学部生	200 名	大学が全額負担	・経歴管理ポイント認定 ・記念品 (USB メモリ 4 GB) 支給
	慶熙大学	学部教育先進化推進チーム	2011 年学部教育先進化事業参加学生および慶熙大学在学学生	2,000 名	大学が全額負担	図書券支給（診断結果優秀者対象）
	弘益大学	就業進路支援センター	全学部生	500 名（1 年生 100 名、2 年生以上 400 名）	大学が全額負担	—
	ソウル女子大学	学部教育先進化事業チーム	全学部生	300 名	大学が全額負担	キャンパス・マイレージ付与
	東国大学	教務チーム	—	—	大学が全額負担	奨学金支給（全受験者から無作為抽出で 1 名に 50 万ウォン、診断結果優秀者 25 名に 10 万ウォン）

出所：釜慶大学校教養・教育開発院、2010 年、江原大学校教授学習開発院、2011 年、慶尚大学校教育力量強化事業推進団、2011 年、群山大学校教育開発院、2011 年、延世大学校経歴開発管理システムホームページ、慶熙大学校工科大学ホームページ、弘益大学校就業進路支援センター学生相談室ホームページ、ソウル女子大学校ホームページ、東国大学校ホームページ、ソウル市立大新聞、2011 年 3 月 28 日付および 2011 年 11 月 7 日付、ソウル女大学報、2011 年 10 月 10 日付より作成。

各大学の K-CESA の細かな実施時期は異なるが（2010～2011 年の間に数次に渡って実施した大学もある）、ここからはおおむね次のような特徴を読み取ることができる。第 1 に、K-CESA は国・公・私立の別なく実施されており、その中には延世大学や慶熙大学などの有力大学も含まれている。

第 2 に、K-CESA は職業基礎能力を診断するテストであるが、学内の実施主体は必ずしもキャリアセンターというわけではなく、むしろ全学共通教育に関する部署が担っている大学の方が多い。これは、K-CESA はキャリア支援のためのツールとしてだけでなく、全学的な教育改善のためのツールとして認識・活用されているということを示している。

第 3 に、政府が大学教育改革のために推し進めている大学教育力量強化事業（慶尚大学、群山大学、弘益大学など）や「学部教育先進化先導大学支援（Advancement for College Education : ACE）事業」⁽²⁴⁾（ソウル市立大学、慶熙大学、ソウル女子大学など）の一環として K-CESA を実施している大学が少なくなかった。政府が主導する大学教育改革事業において K-CESA が活用されていることは、学習成果アセスメントのインパクトに対する政府の影響力を考える際に注目すべき点である。たとえば、ソウル市立大学は ACE 事業の「核心成果指標」として「核心力量向上度」を挙げており、その成果を示すために K-CESA の結果を活用している（ソウル市立大新聞、2011 年 3 月 28 日付）。その他にも ACE 事業に選定された大学の中で、カトリック大学や韓東大学が核心成果指標に「K-CESA 指数向上度」や「K-CESA 点数」を挙げている（ACE 協議会ホームページ）。

第 4 に、広く学部生全員を対象としている大学が多いが、慶尚大学やソウル市立大学のように 1・4 年生を指定している大学もある。これは、現在の 1 年生と 4 年生の職業基礎能力を把握しておき、現在の 1 年生が 4 年生になった時点での伸びを測ることと、3 年後の 4 年生（現在の 1 年生）と現在の 4 年生との比較検討をおこなうことで、間接的に当該大学における教育・学習の成果や教育力の向上を測定することを意図しているのではないかと考えられる。

そして第 5 に、費用負担については判明した大学すべてで大学側が全学負担することとなっていた。大学教育力量強化事業や ACE 事業の一環として K-CESA を実施している大学では、事業費を受験費用の負担に当てているものと推察される⁽²⁵⁾。さらには、図書券や記念品、学内で使用できるマイレージ・ポイントや奨学金の支給など、受験者に対するインセンティブを与えている大学も少なくない。ここから分かるように、大学としては多くの学生に K-CESA を受験してほしいと考えているようで、募集定員に満たない場合は繰り返し案内を出したり、最初から各学部・学科に募集定員を割り当てて推薦させるようにしたりと、受験者集めに工夫をこらしている。中には、学生の

需要を無視して1年生全員を強制参加させた大学もあるという(コハム 20 大学家ニュース、2011年11月17日付)。こうした背景には当然、多くの学生に K-CESA を活用してもらおうことで、職業基礎能力を向上して欲しいという大学側の思いがあるだろう。しかしより実際的な問題として、K-CESA 運用の初期段階である現時点において、新たな教育プログラムの開発など今後の教育改善の取り組みの参考にできる基礎データを取得することと、将来教育改善の成果を示す上で比較対象となるサンプルをできるだけ多く取っておく必要があることが、大学側の積極的な姿勢につながっていると考えられる。たとえば、大学教育力量強化事業や ACE 事業では厳格な中間評価がおこなわれ、その結果によっては支援削減・打ち切りもあり得るが、K-CESA の点数向上という客観的な成果を示すことができれば、中間評価でプラスに働くと考えられる。

3.5 K-CESA に対する大学職員や学生の声

K-CESA はまだ試験運営段階であるため、何らかの評価を下すには時期尚早であるものの、現在までに報告書や新聞報道等に表れた大学職員や学生の声について紹介したい。

韓国職業能力開発院は K-CESA についての意見を収集するため、2009 年度に 4 年制大学 144 校のキャリアセンター職員と、テストに参加した学生 1,213 名に質問調査をおこなっている(韓国職業能力開発院、2009 年)。まずキャリアセンター職員による評価では、K-CESA の肯定的な側面として、学生が自らの「不足している力量を診断し、補完して、就業準備をすることができる」という項目が最も高く(5点尺度で 4.01 点)、逆に憂慮する側面としては「企業が診断評価結果を信頼し、活用するか不確実である」という項目が最も高かった(同 3.51 点)。また、キャリアセンター職員の 58.7% が K-CESA を活用する意向を示しており、さらにそのうちの 82.6% は 1 年生から 4 年生まで全体で活用が可能であると答えている。活用の意向を示しているのは、学生数 1 万名以上の大規模大学(43.3%)よりも、学生数 5,000 名未満の小規模大学(71.4%)が多かったという。さらに、K-CESA の活用に関して憂慮する事項としては、K-CESA の評価結果が「大学のものさしになる可能性がある」という回答が最も多かった(14.7%)。

以上から、K-CESA は今のところ、キャリアセンター職員からおおむね肯定的な評価を受けているといえよう。韓国では就職率は大学評価や大学情報公示の指標ともなっており、学生募集にも直接的な影響を与えるため、学生の職業基礎能力の向上は多くの大学で課題となっている。特に、18 歳人口の減少や長引く不況の影響を強く受ける小規模大学では、生き残りをかけて就職率の向上に取り組まねばならない状況であり、その分 K-CESA に対する期待は大きいようである。ただし同時に、K-CESA の評価結果が大学自体の評価につながってしまう可能性については危惧していることも分かる。

一方の学生の声については、「職業に関する情報が問題として提示されているので、間接的な経験ができてよかった」など肯定的な意見が多く、約 87%が K-CESA を推薦に値すると評価している⁽²⁶⁾。しかしながら、インターネット新聞の報道によれば、K-CESA を受験した学生の間からは、その信頼性に対する疑問の声も聞かれるという（コハム 20 大学家ニュース、2011 年 11 月 17 日付）。たとえば、多肢選択型の客観式設問については、高い点数が付きそうな回答を常識に基づいて推測することは難しくなく、自分の考えとは別にそうした「正解」をチェックしていくことで良好な診断結果が得られるとのことである。

さらに、K-CESA を実施する大学が増加する中、実施の目的や正当性自体に対する疑問も出ているという（同上）。たとえば、今後 K-CESA の診断結果が企業の採用資料として広く活用されるようになれば、就職問題に敏感な大学に対して教育の方向性を変化させることにつながり、大学の「職業訓練所化」が進むのではないかという危惧がある。こうした大学では大学生核心力量という 1 つの指標に基づいて画一化された教育をおこなうようになり、学生も「意思疎通能力が優れた人間」や「グローバル・マインドを有する人間」といったような類型化された「力量の優れた人間」になるための努力をするようになるのではないか、その結果、画一化された価値観を持った学生を大量に生み出すことになるのではないかといった指摘である。

4. 学習成果アセスメントのインパクト

それでは学習成果アセスメントは、韓国的高等教育にどのようなインパクトをもたらすのか。K-CESA を例に考えてみたい。もちろん K-CESA は韓国における学習成果アセスメントの 1 つに過ぎず、依然として試験運営段階にあるため、そのインパクトについては推測の域を出ない部分も多い。しかし、政府の肝煎りで開発され、導入が推し進められている学習成果アセスメントである K-CESA が、今後どのように活用され、どのような影響を与えていく可能性があるのかを検討することは、現時点でも一定の意義を持ちうると思われる。

K-CESA が今後多くの大学において広く実施されるようになると仮定した場合、プラスのインパクトとしては次のようなことが考えられる。第 1 に、大学や学生にとっては、これまで曖昧であった大学で「身につく力」や「身につけるべき力」が明確化され、努力の方向性が定まるという効果をもたらすと考えられる。その成果も共通の指標に則って可視化されるため、大学間・学生間での競争が促進されるだろう。これによって大学教育の改善につながり、韓国の大学全体の競争力を向上させることにつながる可能性がある。

第 2 に、政府にとっては、大学教育改善の促進剤として利用できる。たとえば K-CESA の結果を、大学教育改革事業を通じた競争的資金配分の指標の 1 つとすることで、各

大学にプロセス管理と出口管理の重要性をしっかりと認識させることができる。事実、上述したようにACE事業の成果指標としてK-CESAを利用する大学がすでに出てきている。現在、政府は大学教育改革事業と大学評価の指標を一元化し、高等教育の構造改革に利用しようとする動きをみせているため⁽²⁷⁾、将来的には大学評価の指標の1つとしてK-CESAが活用される可能性もあろう。

第3に、K-CESAの実施とその結果を踏まえた教育・学習改善によって学生が職業基礎能力を高め、その能力を客観的・共通的な指標で示すことができれば、企業等の社員採用時に信頼性のある資料の1つとして活用できるであろうし、企業等の大学教育に対する信頼回復にもつながるかも知れない。さらに、学生は大学教育の中で職業生活に必要な能力や態度を一定程度養ってから社会に出ることになるため、企業側にとっては現場教育のコストが低減され、企業競争力の向上にもつながるだろう。

以上のようなプラスのインパクトが予想される一方で、マイナスのインパクトも考えられる。マイナスのインパクトはプラスのインパクトと表裏一体である。第1に、大学で「身につく力」や「身につけるべき力」が、K-CESAの指標に基づく類型化されたものへと変質する可能性がある。すでに一部で危惧する声が出ているように、今後K-CESAの普及が進めば大学教育の画一化や大学生の画一化をもたらす可能性も否定できない。また、一般的技能に関する学習成果アセスメントであるK-CESAと専門教育に関する学習成果アセスメントとの連携をどうするかという問題も浮上するだろう。たとえば、工学分野などはABEEKによる教育プログラムの認証評価が実施されているので、一般的技能に関する学習成果はK-CESAで、専門教育に関する学習成果は認証教育プログラムで保証するという形の連携も考えられる。しかし、たとえば人文・社会系など専門教育に関する認証評価が盛んでない、あるいは標準化された指標による教育プログラムの認証評価自体がなじまないような分野ではどうするのかといった課題が残る。一般的技能と専門教育の学習成果アセスメントの連携不足や不均衡が生じれば、就職にも役立つ数値化された一般的技能だけが高く、肝心の専門性がどれだけ身につけているのか分からない大学生が数多く生まれることにならないかといった危惧もあろう。学習成果アセスメントの開発と導入は、そもそも当該国における大学教育とは一体何なのかという根本的な問いを投げかけているように思われる。

第2に、K-CESAの結果が政府の大学教育改革事業や大学評価の指標として盛んに活用されるようになれば、それが「大学淘汰」を正当化する「客観的」な証拠として利用されることにつながる恐れがある。たとえば、これまで大学教育改革事業や大学評価の指標となってきたのは就職率、定員充足率、専任教員確保率などであるが、そこにK-CESAの結果を根拠とする教育力といったような指標が加わる可能性もある。実際、韓国職業能力開発院の報告書では「大学においては相当な論難になる可能性があるが」と前置きしつつも、同一学生について1年時と4年時の診断結果を比較することで、

その大学の教育力を測るという活用方法の有用性が提示されているし（韓国職業能力開発院、2011年）、慶尚大学のK-CESA実施計画案においてもK-CESAの活用方法として「大学1学年時と4学年時の学生力量を通じた大学教育力量診断」が挙げられている（慶尚大学校教育力量強化事業推進団、2011年）。こうした状況が加速すれば、K-CESAの平均点数が低い、あるいは点数の伸びがわるいといった大学は、そのことをもって教育力が低いとみなされ、政府からペナルティを与えられたり、教育需要者の信頼を失ったりする可能性があるだろう。いうまでもないが、各大学の教育力というものは様々な要素から成り立っており、K-CESAも本来その一部を測定するものでしかない。しかしこうした学習成果アセスメントが提示する「客観的」な数値と政府施策が結びついた場合、さも大学の教育力の証明を学習成果アセスメントが担保しているようにみなされる危険性があると考えられる。

第3に、第1の課題とも関連するが、政府の肝煎りで開発・導入が進められているK-CESAが、仮に学習成果アセスメントとして独占的な位置を占めることになった場合、「職業基礎能力＝大学教育で身につけるべき力」といった誤認が大学や学生の間にも広がる可能性が考えられる。職業に関する一般的技能を診断するK-CESAが、単独で、各分野の専門能力育成を含む大学教育全体の質を担保し得ないのはいうまでもない。こうしたマイナスのインパクトを抑えるためには、分野や目的に応じた学習成果アセスメントの多様性と、開発・実施における政府施策からの一定の自律性が確保されることが必要であろう。さらに、K-CESAは企業等が求める諸能力を意識して開発されているため、どのような力を大学で養うかといった内容が、経済界の意向に強く規定されることになりかねない点も指摘できる。そうなった場合、すでに危惧の声が上がっているように、一部の研究中心大学を除いて、大学の「職業訓練所化」が進むことが考えられる。重要なのは、こうした状況について当事者のひとりである大学教員たちがどのように認識しているかであるが、これについては残念ながら今回把握することができなかった。

5. おわりに

以上、韓国における高等教育の質保証と学習成果アセスメントのインパクトについて、K-CESAを中心的な事例として考察してきた。韓国では90年代以降のラディカルな規制緩和政策によって高等教育のマス化が急速に進行した。同じ時期に大学入学者選抜方法の多様化が進んだこともあり、学生は多様化していった。さらに、高等教育の「水ぶくれ状態」による大卒者の過剰供給やマスプロ授業の横行といった事態も深刻化していったが、入学定員と大学入試制度に対する厳格な国家管理を基盤とした入口管理は当時すでにゆらぎをみせていた。こうした中、韓国は高等教育保証システムの再構築のためにプロセス管理と出口管理の重要性を認識することとなり、2000年代

以降、大学評価体制の革新と学習成果アセスメントの開発・導入に乗り出した。特徴的なのは、プロセス管理としての大学評価にも、出口管理としての学習成果アセスメントにも、政府の強い影響力が働いていることと、評価指標の一元化を通じて、大学教育改革事業、大学評価、学習成果アセスメントが相互にリンクしていることである。こうした体制が完成すれば、政府は財政支援や競争的資金の配分をコントロールすることで、間接的に高等教育の質保証システムをコントロールすることが可能となるだろう。韓国における高等教育の質保証システムは、入口管理からプロセス管理・出口管理にその重心が移り、評価主体も多様化しつつある。しかしその実、高等教育の質保証システムは依然として政府の統制下にあり、むしろその統制力は強まってきているようにもみえる。

なお本稿では K-CESA に関する資料・情報の収集に限界があり、必ずしも十分な論拠を提示することができなかつた。より多くの資料・情報から K-CESA の全体像を明らかにすることを今後の課題としたい。また、現政権を担っている李明博大統領は 2013 年をもって任期を終了する。韓国では大統領が変わるごとに教育政策が劇的に変化するため、韓国の学習成果アセスメントが今後どのような展開をみせるのかについても引き続き追っていきたい。

[注]

- (1) なお、法令上で規定されている高等教育機関の類型は、①大学、②産業大学、③教育大学、④専門大学、⑤放送大学・通信大学・放送通信大学およびサイバー大学（遠隔大学）、⑥技術大学、⑦各種学校（以上、高等教育法、2011 年 7 月 21 日一部改正、法律第 11066 号に規定）、⑧社内大学、⑨専攻大学（以上、生涯教育法（原語は「平生教育法」）、2011 年 7 月 25 日一部改正、法律第 10915 条に規定）の 9 種類である。
- (2) 1979 年に旧専門学校が専門大学へといっせいに改編された。なお 1998 年以降は大学呼称自由化措置により、専門大学や産業大学でも「〇〇専門大学」や「〇〇産業大学」ではなく、「〇〇大学」を正式な校名とすることが可能となっている。
- (3) 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。
- (4) 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。
- (5) 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やサイバー大学も遠隔大学の 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。
- (6) 社内大学とは、従業員 200 名以上の企業がその従業員を対象として、教育科学技術部長官の認可を受けて設置・運営する高等教育機関であり、高等教育法ではなく生涯教育法第 32 条によって規定される。社内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、教育費は原則として雇用主が負担することとなっている。

- (7) 高等技術学校（中学校卒業を入学資格とし、職業技術教育をおこなう学校で、初・中等教育法に規定された正規学校）のうち専攻科（高等技術学校または高校卒業を入学資格とし、授業年限は1年以上）を設置・運営する学校については、教育科学技術部長官の認可によって専門大学卒業者と同等の学力・学位認定が可能な場合、生涯教育法第31条第4項に基づき専攻大学の名称を使用できる。
- (8) ここで挙げた政府統計に示されている技能大学とは、2～3年制の職業技術教育機関連合である韓国ポリテク大学（Korea Polytechnic Colleges）を指すと考えられる。ただし、韓国ポリテク大学はⅠ～Ⅶ大学の7校に、女子大学、繊維ファッション大学、航空大学、バイオ大学の4つの特性化大学を加えた11大学の連合であるため、統計上の12大学とは齟齬がある（韓国ポリテク大学ホームページ）。
- (9) 現在の大学入学定員に関する規制の詳細は、石川、2010年、48～50頁を参照されたい。
- (10) なお、政府は2013年度入試から一般大学の入学定員を削減する方針を示している（ソウル経済、2011年12月11日付）。
- (11) 2011年の大卒者（高等教育機関卒業生）の就職率は、進学者や軍入隊者等を除いても58.6%であり、ソウル大学や延世大学など首都圏最上位層の大学でも60%から65%程度に留まっている（教育科学技術部ホームページ、大学アルリミ）。
- (12) たとえば2009年の地域別定員充足率をみると、首都ソウル市が4年制大学100.4%、専門大学100.0%であるのに対し、地方の慶尚北道では4年制大学85.2%、専門大学75.6%と低くなっている。特に地方の専門大学の定員充足率は厳しい状況で、釜山市ですら87.0%に過ぎない（井手弘人、2010年、43頁）。
- (13) なお、2009年以降韓国の高等教育進学率は下がり続けているが、その背景としては、大卒者の就職難や低賃金労働の現実を前に大学進学熱が下がっていることや、政府によるマイスター高校の育成など高校における職業技術教育の強化、公共機関における高卒者採用の伸びなどが影響しているといわれる。なお、特に2010年から2011年にかけて高等教育進学率が急激に低下しているが（79.0%→72.5%）、これは2011年以降高等教育進学者数の算出基準が、従来の大学に合格した者から実際に大学に登録した者へと変更されたことが大きいとされる（東亜日報、2011年12月24日付）。
- (14) 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。
- (15) 随時募集には、7～8月にかけておこなわれる随時1学期と、9～12月にかけておこなわれる随時2学期が存在する（随時1学期は実施しない大学もある）。なお、定時募集は11月から翌年2月にかけておこなわれる。
- (16) なお、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が多い。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。その場合最終的な入学資格を得るためには、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。
- (17) たとえば、大学総合評価認定制の第1周期では全大学の9割に当たる173校が評価を受け、すべての大学が認定されおり（条件付き認定2校を含む）、第2周期でも2004年度に評価を受けた40校がすべて認定を受けている（馬越、2010年、225頁、230

頁)。

- (18) 大学教育力量強化事業とは、大学の教育力と成果を測定・評価する指標をもとに構成された計算式 (formula) を用いて、教育力と成果が優れた大学を選定し、財政支援をおこなう事業である。選定された大学は支援を受けた財源を発展戦略に基づき自律的に使用し、さらなる教育力向上を図る。計算式で使用される指標は、①就職率、②定員充足率、③国際化、④専任教員確保率、⑤学事管理および教育課程運営、⑥奨学金支給率、⑦学生1名当たりの教育費、⑧授業料引き上げ水準、⑨入学者選抜の9つである。2011年の総支援額は2,406億6,000万ウォン(約164億円)の巨額に上る(管理・運営費は除く)(教育科学技術部、2011年2月16日付)。
- (19) 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%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)。
- (20) 「一般大学および教育大学の2008年度卒業者÷2005年度入学者×100」で計算した(教育人的資源統計サービス)。
- (21) 当初は「大学生職業基礎能力診断総合検査」という名称で開発が進められていたが、「職業基礎能力」という用語に職業能力の向上といった直接的で短期的な目的を指すニュアンスがあり、こうした能力は大学教育を通じて養成するには限界があるといった専門家たちの意見を受け、「核心力量(Essential Skills)」という用語を使用することになったという。K-CESAの開発に当たっては、OECDのDeSeCo、A11、PIACC、アメリカのCLAなどを参照し、大学教員、企業の人的資源専門家、研究者を対象にデルファイ調査をおこなうことで、韓国の大学生に必要と考えられる核心力量の要素6領域を抽出した。海外の事例と比べると、「資源・情報・技術活用能力」と「グローバル力量」が含まれている点が特徴だという(チェ・ジョンユン、2009年、80~92頁、チュ・インジュン、パク・ドンヨル、チン・ミソク、2010年、56頁)。
- (22) 「核心力量」とは、職業能力の核心的な構成要素であり、職種や職位に関係なく大部分の職種において職務を成功的に遂行するために共通して要求される知識、技術、態度等を意味する(K-CESAパンフレット、発行年不明)。資料によっては“Core Competencies”の訳語として用いられている。
- (23) K-CESAのテスト画面にログインするための7文字のパスワードは、学生個人の携帯電話宛に送付される(釜慶大学校教養・教育開発院、2010年)。韓国の携帯電話にはすべて「ムンチャ」と呼ばれるショートメール機能が付いているので、これを利用してパスワードを送るものと考えられる。
- (24) ACE事業とは、学部教育の特性化と先進モデルの創出・拡散を目的とした教育科学技術部の事業である。同事業では2010~2013年度の間1校当たり年間約30億ウォン(約2億円)、4年間で合計約120億ウォン(約8億円)の支援がなされる予定であり、2010年には11大学が選定されている。ただし事業の成果に対する評価は厳格で、支援額は年次評価に基づき傾斜配分されることになっており、2年ごとの中間評価の結果によっては支援中断もあり得るとされる(教育科学技術部、2011年2月16日付、ACE協議会ホームページ)。
- (25) たとえばソウル女子大学では、K-CESAの実施案内において、受験費用(1人当たり4万ウォン≒2,700円)をACE事業から支援することを明記している(ソウル女子大学校ホームページ)。
- (26) なお、K-CESAを受験した30校の学生9,517名を対象とした別の質問調査でも、「各領域の能力が自分の進路として計画する職種において必要なものであると考える」かどうかという質問について、5点尺度で平均4.02点(意思疎通能力4.09点、グローバル力量3.86点、対人関係能力4.15点、総合的思考力3.93点、資源・情報・

技術活用能力 4.03 点、自己管理力量 4.07 点) という高い評価を得ている (韓国職業能力開発院、作成年不明)。

- (27) たとえば、盧武鉉政権における「地方大学革新力量強化事業」(2004～2008 年) や現在進行中の大学教育力量強化事業においては、就職率、定員充足率、専任教員確保率などが採択条件や成果の指標とされているが、これらは大学情報公示制の公開対象項目であったり、大学構造改革委員会による不実大学の判定にも使用されている指標である。教育科学技術部大学支援館 (University Support Bureau) のソン・ギドン局長は、今後もこれらの指標を大学評価の指標として活用していく意向を示している (韓国大学教育協議会、2010 年 11 月 22 日付)。

[参考文献]

(日本語)

- ・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。
- ・石川裕之「韓国における高等教育の質保証」深堀聰子 (研究代表者)『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』国立教育政策研究所平成 21 年度プロジェクト研究 中間報告書、2010 年、43～60 頁。
- ・石川裕之「韓国における大学の質保証と学習成果アセスメントをめぐる状況」深堀聰子 (研究代表者)『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』国立教育政策研究所平成 22 年度プロジェクト研究 中間報告書、2011 年、39～48 頁。
- ・井手弘人「アジアの高等教育事情<ダイナミック・アジア>⑦韓国－ここで起きているのは『未来の姿』か－」『カレッジマネジメント』第 163 号、リクルート、2010 年、42～45 頁。
- ・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『韓国大学改革のダイナミズム－ワールドクラス (WCU) への挑戦－』東信堂、2010 年。

(韓国語)

- ・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。
- ・韓国職業能力開発院「大学生核心力量診断システム－K-CESA (Korea Collegiate Essential Skills Assessment) ー」(K-CESA プレゼンテーション資料)、韓国職業能力開発院、作成年不明 (昌原大学校ポータルサイト、<http://portal.changwon.ac.kr/>より 2012 年 1 月 30 日取得)。
- ・韓国大学教育協議会「大教協、2011 年より大学評価・認証制本格施行－質的評価中心で大学特性を反映した評価をすることにより」(報道資料)、2010 年 11 月 22 日付。
- ・教育科学技術部「2011 年大学教育力量強化事業志向計画公告」(公告資料)、2011 年 2 月 16 日付。

- ・教育科学技術部、韓国職業能力開発院『大学生核心力量診断システム－Korea Collegiate Essential Skills Assessment－』（K-CESA パンフレット）教育科学技術部、韓国職業能力開発院、発行年不明。
- ・江原大学校教授学習開発院「『大学生核心力量診断検査』支援計画推進公告」（公告資料）、2011年12月19日付。
- ・群山大学校教育開発院『大学生核心力量診断評価実施計画（K-CESA：Korea Collegiate Essential Skills Assessment）』群山大学校教育開発院、2011年。
- ・慶尚大学校教育力量強化事業推進団『大学生核心力量診断評価（K-CESA）実施計画（案）』慶尚大学校教育力量強化事業推進団、2011年。
- ・チュ・ジョンユン（研究責任者）『OECD 高等教育学習成果評価事業研究（Ⅰ）－OECD AHELO 事業参与のための実践戦略探索－』韓国教育開発院、2009年。
- ・チュ・インジュン、パク・ドンヨル、チン・ミソク『職業基礎能力領域および成就基準研究』韓国職業能力開発院、2010年。
- ・釜慶大学校教養・教育開発院『大学生核心力量診断評価（K-CESA）実施計画（案）』釜慶大学校教養・教育開発院、2010年。

（ウェブサイト：日本語）

- ・日本私立大学協会アルカディア学報「韓国の大学の国際化－英語による授業を積極導入－」（両角亜希子）、<http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0354.html>、2011年1月3日アクセス。

（ウェブサイト：韓国語）

- ・ACE 協議会ホームページ、<http://www.acec.or.kr/>、2012年2月1日アクセス。
- ・延世大学校経歴開発管理システムホームページ「大学生核心力量診断評価（K-CESA）支援」、<http://myjob.yonsei.ac.kr/noticeView.asp?pkid=167&page=1&searchValue=&searchField=&gubunCD=S>、2012年1月30日アクセス。
- ・韓国工学教育認証院ホームページ、<http://www.abEEK.or.kr/>、2011年1月3日アクセス。
- ・韓国職業能力開発院「2009年度大学生職業基礎能力診断評価体制構築」（報告書要約）、2009年、http://www.krivet.re.kr/ht/hp/prg_kuKDA.jsp?gn=E1%7CE120100070、2011年12月22日アクセス。
- ・韓国職業能力開発院「2010年度大学生職業基礎能力診断評価体制構築」（報告書要約）、2010年、http://www.krivet.re.kr/ht/hp/prg_kuKDA.jsp?gn=E1|E120110127、2011年12月22日アクセス。
- ・韓国職業能力開発院「K-CESA 診断支援事業」（報告書要約）、2011年、http://www.krivet.re.kr/ht/hp/prg_kuKDA.jsp?gn=E1%7CE12011019、2011年12月22日アクセス。

- ・韓国ポリテク大学ホームページ、<http://www.kopo.ac.kr/>、2012年1月28日アクセス。
- ・K-CESA ホームページ、<http://www.kcesa.re.kr/>、2012年1月5日アクセス。
- ・慶熙大学校工科大学ホームページ「K-CESA 応試支援案内」、http://eng.khu.ac.kr/bbs/board.php?bo_table=notice&wr_id=152&sca=%EC%9D%BC%EB%B0%98&PHPSESSID=6954bad10b05193505ee0fd47a3975f5、2012年1月30日アクセス。
- ・教育科学技術部ホームページ、<http://www.mest.go.kr>、2012年1月29日アクセス。
- ・教育人的資源統計サービス（教育統計年報）、<http://cesi.kedi.re.kr/>、2012年1月29日アクセス。
- ・弘益大学校就業進路支援センター学生相談室ホームページ「K-CESA（大学生核心力量診断評価）実施案内」、http://guidance.hongik.ac.kr/bbs/Common/Board/BoardView.php?BRD_ID=353&CATE_ID=&BBS_ID=64623&PageNo=1&SearchKind=SUBJECT&SearchData=K-CESA、2012年1月30日アクセス。
- ・高麗大学校経営大学ホームページ、http://biz.korea.ac.kr/listener.do?layout=BBA.guide02_02、2011年1月3日アクセス。
- ・コハム 20 大学家ニュース「大学生革新力量評価、もう1つの必須スペック?」、2011年11月17日付、<http://goham20.com/1296>、2011年12月22日アクセス。
- ・ソウル女子大学校ホームページ「大学生核心力量診断評価（K-CESA 実施）」、<http://www.swu.ac.kr/campus/noticel5Read.jsp?num=586&code=noticel5&psize=10&searchType=subject&searchValue=K-CESA&page=1&pos=82&code1=&etc1=>、2012年1月30日アクセス。
- ・大学アルリミ（「大学情報公示制」に基づく情報サイト）、<http://www.academyinfo.go.kr>、2012年2月1日アクセス。
- ・中央日報ウェブ版、http://article.joinmsn.com/news/article/article.asp?ctg=12&total_id=6136176、2011年9月6日付、2012年1月5日アクセス。
- ・東国大学校ホームページ「K-CESA（大学生核心力量診断評価）」施行案内」、http://www.dongguk.edu/board/detail.jsp?act=&go=1&brd_seq=2&data_seq=193291&keyfield=title&keyword=CESA&sch_div=、2012年1月30日アクセス。

第8章 大学の質保証システムと日本の位置

塚原 修一

(国立教育政策研究所)

本プロジェクトで設定された仮説のうち、大学のマス化と私費負担率の複合仮説について、日本の歴史的分析による検証を試みた。その結果、大学の多様化の指標として職業教育や短期高等教育の割合をとれば仮説は成立しないが、学部名称の多様化を指標とすれば仮説が成立することを示した。つぎに、大学参入率と私費負担率からなる2次元において日本の国際的な位置づけを検討した。大学参入率が上昇する過程では、多くの国で私費負担率がそれほど変化しないことを考慮したうえで、マス化以前の状態における各国の高等教育システムの弱点がマス化によって顕在化する可能性を示唆した。私費負担率が低い国と高い国とでは弱点の所在が異なり、それによって学習成果アセスメントの役割が異なることを論じた。

1. はじめに

本プロジェクトにおいては、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。中間報告書で筆者は、これらの仮説を日本の事例にそくして検証することを試みた(塚原、2010年)。その続編として、本稿では次のことを取り上げる。第1に、上記の論考では十分に扱えなかった「大学のマス化と私費負担率を組み合わせた複合仮説」を日本の事例にそくして検討する。第2に、諸外国と対比した日本の位置づけを考察する。本プロジェクトでは多数の国が事例調査の対象となっている。本稿の記述は、それらの総合的なとりまとめを意図するものではなく、国際的な日本の位置づけを明確化するために、少数の外国事例を参照することに限定される。第3に、学習成果アセスメントの役割などについて私見を述べる。

2. マス化と私費負担率の複合仮説

ここでいう複合仮説とは以下のものである。

仮説7：大学のマス化が進行し、私費負担率が高まるほど、大学の多様化がすすむ。

この仮説については、大学の多様化をどの側面からとらえるかが問題となる。中間報告書で述べたように(塚原、2010年、37頁)、職業教育分野や短期高等教育の割合を指標として多様化をとらえるならば、日本においてマス化が進行した1960年から2009年にかけて多様化が進行したとはいえない。職業教育分野や短期高等教育の割合はむしろ減少傾向にあり、多様化は後退しているとさえいえる。

表 8 - 1. 学部と学部名の数の推移

学部名の 文字数	1990年度		2000年度		2010年度	
	学部名の数	学部の数	学部名の数	学部の数	学部名の数	学部の数
1	10	684	10	722	10	705
2	41	500	42	632	60	772
3	15	56	33	114	51	197
4	28	65	101	263	198	561
5	3	3	15	26	44	68
6	2	2	12	15	50	62
7			3	4	18	33
8			8	8	24	27
9			0	0	5	21
10以上			4	8	21	33
合 計	99	1310	228	1792	481	2479

ところが、高等教育の別の側面として、学部名称の多様化に注目すれば異なった傾向がみられる⁽¹⁾。規制緩和の一環として、大学審議会の答申にもとづいて学位規則が1991年に改正された。これにより、文学博士のような学位の種類は廃止され、各大学において学位に適切な専攻分野を付記して博士（文学）などとする事とされた。その結果として生じた傾向が学位と学部の名称の多様化である。以下では学部名の文字数によって、1文字学部、2文字学部などの表現を用い、1990年度から2010年度への学部数の推移をカッコ内の矢印で示す。

学部と学部名の数の推移を表8-1に示す。まず、合計欄によって1990年度から2010年度への増加傾向をみると、学部数が約2倍、学部名の数は約5倍となる。この期間に大学数は1.53倍、学生数は1.25倍に増加したから、小規模な大学や学部が数多く誕生したといえる。1990年代は、高等教育分野において規制緩和が進行した時期である。一般論として、規制緩和は新規参入をうながすものであるから、その効果があったといえる。

学部名の数については、大学の新增設によって学部が増加するさい、既存の学部が数を増やすだけという可能性がある。そのときには学部名の数は増加せず、1倍となるから、5倍という数値は多様性の顕著な拡大をあらわす。学部名の数を年度ごとに見ると、1990年度の学部名はすべて6文字以下であったが、2000年度と2010年度には

文字数の多い学部名が増えた。また、学部数と学部名の数を対比すれば、文字数の多い学部ほど学部名が分散して同一名称のものは少ないことがわかる。

文字数の少ない学部から内容を順にみると、伝統的な学部名の代表例は10をかぞえる1文字学部（文、神、法、商、理、工、農、医、歯、薬）である。これらの学部の総数は700前後で、1990年度から2010年度にかけてあまり変化せず、個別の学部ごとにみても文学部の微減（149→131）が目につく程度である。2文字学部の総数は、1990年度の500から2010年度には772に増加した。2文字学部で数が多いものは、経済学部（145→168）、経営学部（43→88）、看護学部（4→77）、教育学部（61→67）、人文学部（29→60）であり、看護学部、人文学部、経営学部の増加が著しい。

1990年度から2010年度にかけて、3文字学部は56から197に、4文字学部は65から561に、いずれも急増した。3文字学部で数が多いものは外国語学部（32→40）と人間科学部（4→29）、4文字学部で数が多いものは、社会福祉学部（9→32）、経営情報学部（11→23）、保健医療学部（0→20）である。上記の期間に、5文字学部は3から68に、6文字学部は2から62に、7文字以上の学部は0から114に増加した。前述のように5文字以上の学部には同一名のもものが少ないが、そのなかで数が多いものとして、リハビリテーション学部（0→10）と国際コミュニケーション学部（0→9）がある。カタカナを用いたものが多いことは、5文字以上の学部名の特徴である。なお、名称がもっとも長い学部は、調査した範囲内では駒澤大学のグローバル・メディア・スタディーズ学部であった。

以上のように、日本では、進学率が上昇した1990年代以降において、規制緩和にともなって学部名称の多様化が進行した。ところで、大学審議会（2000）に言及した論考において天野（2001年、10頁）は、この答申が学部段階の専門教育に懐疑的で、学部・学科の枠を越えて履修できる仕組みの整備などを提言したことについて、「学部のアメリカ的なカレッジ化、教養学部ないし文理学部化のすすめ」であり、「情報、環境、国際、文化、総合、政策などを組み合わせた4文字、6文字の新名称学部は、まさに答申の指摘にみあった学部のようにみえる」から「すでに日本的な『教養学部』が生まれている」というのである。

この見解にもとづけば、学部の名称は多様化した。教育の内実は天野のいう日本的な教養学部にと束縛されたことになるから、これらの新学部における名称と教育内容の対応関係が吟味されなければならない。実際には、学問的・職業的な実質をともなう新学部が少なくないと推察されるが、学部名称の多様化はやや極端であったから、天野の見解にあてはまる学部も存在するのであろう。いずれにしても、日本では、マスメディアにともなう大学の多様化は、何をその尺度とするかによって、進行しているとも、

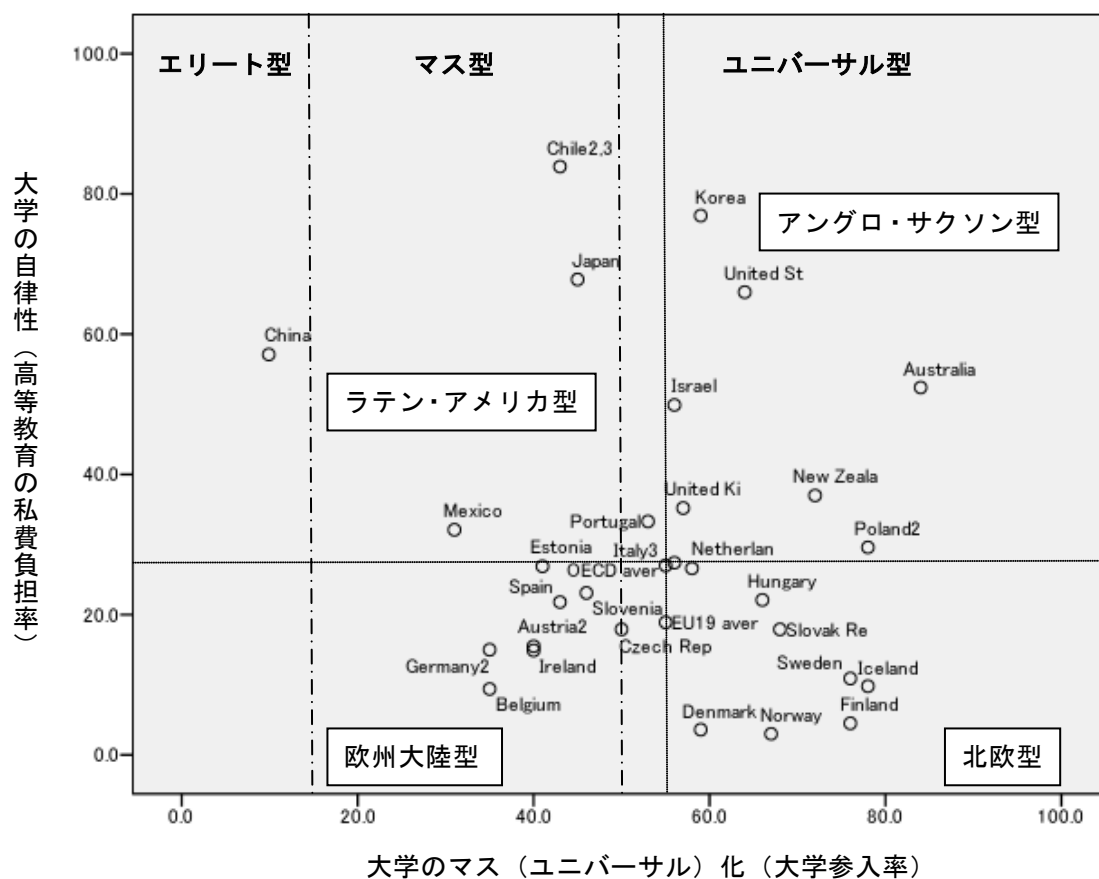


図 8-1. 大学のマス化状況と自律性の関係からみる質保証システムの類型

出所：深堀、2010年、11頁

そうでないともいえる複雑な様相を呈している。

3. 日本の国際的な位置

本プロジェクトの中間報告書には、大学参入率を横軸、私費負担率を縦軸として各国を配置した図が掲載されている（深堀、2010年、11頁）。以下では、これを参照して日本の国際的な位置を考察するが、説明の便宜のために図 8-1 として再録した。ここでは、大学参入率と私費負担率の大きさによって、欧州大陸型、北欧型、ラテン・アメリカ型、アングロ・サクソン型という 4 類型が設定された。日本は、チリ、韓国、台湾、アメリカとともに、私費負担率が世界でもっとも高い国のひとつとして図の上方に位置し、大学参入率のちがいによって、チリと日本がラテン・アメリカ型、韓国、アメリカ、台湾⁽²⁾がアングロ・サクソン型に分類されている。

この図は2006年の状況を世界横断的に示したものである。そこに、マス化の進行をあらわす各国の歴史的な経路を加筆したと想定してみると、その軌跡は左から右への

水平的な推移としてあらわれ、上下方向の変化はそれほど大きくないのではないかと
思われる。たとえば、日本の高等教育は進学率が低かった戦前期から私学の比重が大
きく、国立大学を含めて相当な金額の授業料を徴収していた。すなわち、その当時か
ら日本の私費負担率は高く、大学進学率が5割をこえた今日までその特徴が維持され
たと考えられる。一方、北欧諸国は、大学参入率が60ないし80%、私費負担率は0な
いし10%ほどを示している。これらの国では、大学参入率が今より小さかった時代にも
私費負担率は低く、福祉国家としての特徴が今日まで持続したと推測される。

状況が大きく変化した国もある。たとえばチリでは、軍事政権による高等教育の市
場化政策が1980年代に推進されて私立の高等教育機関が拡大した。それ以前の高等教
育は無償制が原則であったが、2000年には高等教育在籍者数44万人のうち、大学の公
的助成校の在籍者は20万人である（斉藤、2008年）。すなわち大まかにいえば、私費負
担率は0から45%（ $=20万 \div 44万$ ）に上昇した。この間に大学参入率は上昇したから、
チリについては左下から右上への歴史的経路がみられることになる⁽³⁾。

中国の大学参入率は、図では10%前後となっているが、最近の急上昇ぶりはよく知
られている。中間報告書の南部（2010年、22～23頁）によれば、「1980年代以前は、計
画経済体制の下で、高等教育費はすべて国家財政による負担」であったが、2006年
には、普通高等教育機関の収入のうち、学費・雑費が29%をしめるという。ここでも大
雑把な議論をすれば、中国の私費負担率は0から30%近くまで上昇したことになり、
図において左下から右上への推移がみられることになる。

これらの国の歴史的推移は、図8-1における4類型間の移動をとまなうと想像さ
れるが、こうした大幅な政策変更は世界的にもまれであろう。大学参入率の増加にと
まなう私費負担率の変動は多くの国で観察されるとしても、小幅な変化にとどまる国
が少なくないであろう。たとえば、アメリカとイギリスでは授業料が上昇傾向にある。
これらの国では、あわせて奨学金を増額する高授業料・高奨学金政策がとられている
ために私費負担の実態は詳細に検討する必要があるが、私費負担率が上昇している可
能性はある。そうした小幅な変化を詳細に分析することの重要性は留保しつつ、以下
では大幅な変化がまれであろうという点に注目したい。

私費負担率の変化は高等教育システムの構造変化をあらわす指標であるから、多く
の国においてマス化は、構造変化をとまなわない（あるいは軽微な変化をとまなう）
規模拡大としてなされたのではないか。つまり、各国のマス化した高等教育システム
は、マス化より以前の姿を強く反映しているという意味で歴史性をおびている。マス
化の圧力は、各国の高等教育システムの脆弱な部分にもっとも強い影響を与え、場
合によっては問題を顕在化させると考えられる。

たとえば、日本においては、戦後教育改革の負の遺産として、教育機能の弱さ、質
の保障（マ）の弱さ、社会的機能の低下が指摘されている（大崎、1999年、186-189

頁)。戦後の日本では、大崎のいう負の遺産をかかえながら、それほどの公的負担をと
もなわずに私立大学の拡大が進行してきた。しかし、1990年代以降の規制緩和政策に
よって規模が小さく脆弱な大学の新規参入を招いたことから、今後は質保証について
課題が生じる可能性があるといえる。その対極にある北欧型の諸国では、高い税率に
よる税収入によって高等教育の私費負担率が低く維持されているから、大学参入率の
上昇による高等教育費の増額を政府が容認するかどうかがマス化による圧力となろう。

私費負担率が日本と同程度のアメリカでは公立大学と私立大学が混在しているが、
大学参入率の拡大にもっとも貢献する短期高等教育において公立部門の比重が大きい
ことが、質保証をともなう多様性の拡大に貢献していると考えられる。こうした構造
は、それ自体が政策的な産物であり、その代表例がカリフォルニア州の高等教育シス
テムである。よく知られているように、州立の高等教育機関は、カリフォルニア大学、
カリフォルニア州立大学、コミュニティカレッジに区分され、学生の大学間移動は認
められるが、個別教育機関の昇格は認めない固定的な階層構造を形成している。

これに対して日本では、短期高等教育機関である短期大学と専門学校（専修学校専
門課程）は私学が中心であり、短期大学は結果として女子の教育機関として発展した。
男子を含めた職業指向の短期高等教育を充実させる政策として、高等専門学校（高専）
制度が1961年に創設されたが大規模なものとはならなかった。その後、専門学校が拡
大するなかで、短期大学の多くが四年制大学へと転換したが、これらは政策的な誘導
の結果というよりも利用者の選択によるものであった。

4. 学習成果アセスメントの役割

学習成果アセスメントには、いくつかの種類がある。まず、学習の直接的な結果（ア
ウトプット）の評価と、社会的・間接的な成果（アウトカム）の評価がある。また、
日常的な授業の一環として行われる評価、教育活動を改善するための評価、外部への
説明責任をはたすための評価が区別されよう。さらに説明責任にかかわる評価には、
その内容に応じて、大学としての最低限の水準を確保していることの証明、公的な資
源配分にふさわしい活動であることの証明、親・学生・卒業生の雇用主など利害関係
者の選択に資する情報提供などがある。

これらのうち、外部への説明責任をはたすための評価には、高等教育システムの構
造による差異がみられよう。すなわち、私費負担率が低い国々においては、公的支出
にみあった成果が得られているかどうか、その妥当性を大学側が説明し、さらにそれ
を検証するという形をとるのではないかと思われる。もっとも、私費負担率の高い国
でも公的支出は行われているから、そうした国においても、たとえば国公立大学につ
いては同様な特徴があらわれよう。これらは、大学、高等教育を担当する行政部局、
大学評価や会計監査を担当する組織など、それぞれに専門性のある組織によって論じ

られることになる。

一方、私費負担率が高い国においては、高等教育費を負担する私人による選択が問題となろう。親や受験生による大学選択、就職先である企業などによる採用者の選抜などがそれである。このような場合の問題は、そうした選択において学習成果アセスメントがどれほど重視されているかという点である。日本においては、大学を対象とした競争的資金として21世紀COEやGPが1990年代の半ばから配分されてきた。高等教育研究者のひとりとして、筆者はそれらの配分結果に注意をはらってきた。しかし、それらが高等教育という業界の外部においてどれほど注目されてきたか、たとえば、より多くの受験生を集めることに効果があったのか、あるいは学生が就職活動を行ううえで効果があったのかといえ、やや心許ない印象がある。

これらのことは、学習成果アセスメントが影響を及ぼす経路が国によって異なり、したがって、それを意義あるものとする方策も国によって同じではないことを示唆する。OECDによる学習成果アセスメント(AHELO)は、その名称にもかかわらず学習の直接的な結果(アウトプット)を測定するものである。フィージビリティ・スタディがすでに進行中であり、その定着が期待される。

それとともに、日本において検討すべき事柄は、高等教育とその外部の界面における評価であろう。そのひとつは、入学者の選抜である。日本では、大学入試は古くから社会的な関心事となっている。入試の難易度に代表される受験者の大学選択に関する情報は流通しているが、大学入学後の教授学習活動への接続に資する情報はあまり注目されていない。この部分について、受験者や親など利害関係者の関心を喚起する、評価を含んだ情報提供が求められるのではないか。

もうひとつは、教育と卒業後の職業活動の結びつきに関する学習成果(アウトカム)の評価である。大学教育の目的は職業への準備だけにあるわけではないが、学習成果が卒業後の活動に生かされていることは重要である。とくに私費負担率が高い日本においては、利害関係者に関心が深い評価対象として重視されるべきではなかろうか。

[注]

- (1) この節の以下の内容は、塚原修一「世紀転換期の政策動向—科学技術と高等教育を対象に」、吉岡斉『[新通史]日本の科学技術—世紀転換期の社会史1995年～2011年 総説』原書房、2012年(2月刊行予定)の一部を再録したものである。
- (2) 図8-1では台湾がラベルにかくされているが、「アングロ・サクソン型」の「ア」のあたりに位置する。
- (3) 斉藤(2008年)によれば、チリでは、18歳から24歳までの年齢層における高等教育就学率が、1990年のほぼ15%から2000年には30%に近づいた。

[参考文献]

- ・天野郁夫 『『教養教育』を問い直す』『IDE 現代の高等教育』2-3月号、2001年、5～12頁。
- ・大学審議会『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について（答申）』2000年11月22日。
- ・深堀聰子「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『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21-23年度国立教育政策研究所プロジェクト研究事業（平成21年度調査研究報告書）、国立教育政策研究所、2010年、1～16頁。
- ・南部広孝「中国における高等教育の質保証」、深堀聰子、同上書、2010年、17～33頁。
- ・大崎 仁『大学改革1945～1999—新制大学一元化から「21世紀の大学像」へ』有斐閣、1999年。
- ・斉藤泰雄「新自由主義による高等教育改革—チリの先駆的経験」、塚原修一『高等教育市場の国際化』玉川大学出版部、2008年、45～68頁。
- ・塚原修一「大学の質保証システムをめぐる日本の状況」、深堀聰子、前掲書、2010年、35～42頁。

第9章 中国における高等教育の質保証と 学習成果アセスメント

南部 広孝

(京都大学)

中国では、マス化が進み私費負担が増大すると同時に、機関の運営自主権が拡大しており、グローバル化の影響も限定的ながら生じている。このような状況のもと、高等教育の質を維持・向上させるために、大学の設置認可基準の設定や、教育課程編成基準の公表、教学評価の実施、学位授与手続きを通じた学習成果の認定などさまざまな施策が行われている。こうした質保証のしくみは依然として政府主導ではあるが、事後評価への移行がみられ、従来の入口管理の重視から多様な側面での管理へと展開してきている。その中で、全国英語四級、六級試験、大学院碩士課程入学試験、そして全国工学教育分野認証などの取り組みは学習成果アセスメントの事例であるとみなすことができる。より直接的に学習成果を測定するアセスメント手法は、将来的には、大学や専攻分野を単位としてある程度共通のものが導入される可能性はあるように思われる。

1. はじめに

本稿の目的は、中国の高等教育を対象として、質保証システムを概観したうえで学習成果アセスメントの取り組みを事例的に紹介し、そうした評価のあり方が中国の高等教育システム及び各大学に対してどのような影響を与えるかを検討することである。

まず、中国高等教育をとりまく背景としてマス化の状況、私費負担の増大と運営自主権の拡大、そしてグローバル化の状況の3点を確認し(第1節)、次に質保証システムの特徴を検討する(第2節)。そのうえで学習成果アセスメントの取り組みを事例的に紹介し(第3節)、最後に学習成果アセスメントの観点からみたときの中国の取り組みとそれが中国高等教育に与えるインパクトを考える(第4節)。

本論に入る前に、中国の高等教育制度の概要を改めて整理しておこう。中国の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。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ものである。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博士学位、碩士学位が授与される。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。本稿ではこの中で、本科課程教育、特に普通高等教育のそれに主として焦点を当てる。また、高等教育機関の種類には普通高等教育機関、成人高等教育機関、軍事高等教育機関などがあり、機関名称としては大学、学院、専科学校があるが、本稿で対象とする教育を提供している機関の総称として、本稿では主として普通高等教育機関を念頭におきつつ「大学」の語を用いることとする。

それではまず、中国高等教育をとりまく状況を確認することにしよう。

1.1 高等教育のマス化

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」と呼ばれる数値が公表されている。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られる。1990年から2008年にかけての「粗就学率」の変化をみると（表9-1）、1990年の3.4%から一貫して上昇傾向にあり、2008年には23.3%となっている。ただしこの「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ことには注意が必要である。本稿で主として焦点を当てる本科課程に注目すれば、「粗就学率」はおよそ9.9%、普通高等教育の本科課程だけを取り出すと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当該年齢人口の1割程度である。

表9-1. 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。

このように就学率はいまだ低い水準にとどまっているものの、巨大な人口を抱えることから、絶対的には世界的に有数の規模を誇るまでになっている。具体的に確認すれば、普通高等教育を受ける学生数は1980年には114万人（うち本科課程学生は86万人）だったが、1990年には206万人（同132万人）とほぼ倍増し、1998年の341万人（同223万人）にまで増加した後、急激な拡大を経た2008年にはそれが2021万人（同1104万人）に達している。これに加えて成人高等教育や軍事高等教育を受ける学生もあり、前者については、2008年にはその数が548万人（うち本科課程学生は235万人）となっている⁽²⁾。

1.2 私費負担の増大と運営自主権の拡大

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、各大学が多様なルートから資金調達を行うことが認められてきた。そこには学費、校営産業、社会サービス、寄付、金融ローンなどが含まれ、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。同時に、民営機関の設置・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、1990年代以降法的整備が進んだこともあり、民営高等教育の規模は拡大して、2008年には2263校の普通高等教育機関のうち民営機関は638校（全体の28.2%）を占め、そこに392万7410人（同19.4%）が在籍するまでになっている。

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9-2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9-2. 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)
社会团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9-2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。

私費負担の増大を含むこうした財源の多様化と同時に、大学の運営自主権の拡大も

進んできている。従来は、主要な事項は政府の主管部門が決定し、大学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、各大学が自ら決定できる事項が増やされてきた。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るとともに、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（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、各大学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）ことや、「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）ことが規定されている。また、学長の任命は大学を主管する中央政府また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り、各機関の自主権はあくまでも、政府の定めた方向性と範囲においてのみ発揮できるにすぎない。

1.3 グローバル化の状況

1970年代末からの改革開放政策の展開は、高等教育に対しても国際化、グローバル化への対応を求めてきた。1980年代から1990年代にかけての時期、政府は「基準を堅持し、優秀な者を選んで入学させ、条件を創り出し、徐々に増加させる」方針をとっていた。正規の学生として受け入れる者については中国人学生と同じレベルの入学試験を課すこととされ、留学生を増加させる方策として、留学生教育に必要な教員や管理担当者の配置、教育用・生活用の建物の建設などのために財政支出が行われた。1985年には、留学生の受け入れと養成が対外交流において戦略的な意義を持っているという考えに基づき、「外国人留学生管理規則」（原語は「外国留学生管理辦法」）が制定されている（南部、2007年、108～109頁）。

2000年代に入ると、WTOに加盟したこともあり、国際交流をいっそう活発にするよう方向づけられた。2004年に出された「2003－2007年教育振興行動計画」では、外国

人留学生の受け入れに関して「規模を拡大し、レベルを向上させ、質を保証し、管理を規範化する」という原則に基づいて進めることが明記された（教育部、2004年a、19頁）。同時に、香港を含む海外から高等教育プログラムの積極的な導入が図られており（南部、2011年）、このことも海外から留学生を呼び込む要因となっている。

こうした背景のもと、中国が受け入れる留学生の数は大きく増加している。2008年時点で、本科課程で学ぶ留学生は4万9855人で、2003年（1万7030人）からわずか5年でほぼ3倍になっている。ただし、上述したように本科課程で学ぶ学生の絶対数も大きく増えているため、普通高等教育の本科課程学生総数に占める留学生の比率は2008年でも0.5%にすぎない。

2. 大学の質保証システムの特徴

中国でも、政府を主としつつ、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、①大学の設置認可、②教育課程の編成基準、③本科課程教学評価、④学位授与と卒業認定のしくみの4点を取り上げる。

2.1 大学の設置認可

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大学だが、「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务院が制定する」（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「普通高等教育機関設置暫定条例」（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」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、特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、国务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、国务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際には、「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⁽³⁾の認証、設置評議機構、監督・検査などが定められている。

2.2 教育課程の編成基準

中国ではこれまで、高等教育の内容に関わる基準が政府から示されてきた。1970年代末、文化大革命終結直後の時期には、指導的な教学計画が作成されたが、すぐに参照的な教学計画へと改められた。具体的な教学計画は各大学が策定し政府から出されたものは各機関が策定する際の参考資料にするとされた。こうした教学計画には、養成目標、教学原則、課程の全体的編成（時間数及びその割り当て）、開設科目、教学段階などについて原則が示されていた。ただし、1985年に中国共産党中央から示された「教育体制の改革に関する決定」で教育課程の編成権が大学にあるとされたことにより、それ以降参照的な教学計画は統一的には作成されなくなった。しかし、大学の教育に対する指導・管理を強化するために、実際にはさまざまな形式で、各機関が教学計画を策定する際の基本的要求を示した（張、2006年）。

1998年には、本科課程で設置される専攻及び各専攻の教学計画の見直しが行われ、新たな専攻一覧が作成された。そしてその公表にあたって、各専攻の紹介という形式で教育内容等の参照的な基準も同時に示された（中華人民共和国教育部高等教育司、1998年）。そこには、当該専攻の養成目標、養成に対する要求、主要科目、主要な実践的教学内容、修業年限、授与される学位、近接する専攻などが説明されている⁽⁴⁾。「紹介」となっているが、ここで挙げられている内容は「各専攻において達成すべき最も基本的な要求であり、それを基礎として高等教育機関は自らの状況に基づいて教学計画を制定し、それによって特色を持った専攻としなければならない」とされており（中華人民共和国教育部高等教育司、1998年、2頁）、遵守すべき最低基準という性格を有したものとなっている。

また各専攻の教学計画の見直しを行う際、学習した専攻にかかわらず学生が到達すべき基本的な要求として次の3点が示された⁽⁵⁾。

- (1) 社会主義祖国を熱愛し、中国共産党の指導を擁護して、マルクス・レーニン主義、毛沢東思想と鄧小平理論の基本原則を理解する。社会主義現代化建設に奉仕し、人民に奉仕することを望み、国の富強と民族の興隆のために奮闘する志向と責任感を有する。業務・職務を尊重し、刻苦奮闘し、労働を熱愛し、法規を遵守し、団結協力する資質を備える。良好な思想品德、社会道德、職業倫理を備える。
- (2) 人文社会科学と自然科学の基本理論・知識を一定程度有し、当該専攻の基礎知識、基本理論、基本技能を理解し、自ら知識を獲得し、問題をみつけて分析し、問題を解決する基本的な能力と、新たなものを開拓する創造的な精神を有し、当該専攻に関連する業務に従事する一定の能力と近接する専攻の業務に適応する基本的能力・資質を備える。
- (3) 体育と軍事に関する一定の基本知識を有し、科学的に身体を鍛錬する基本技能を理解し、身体の鍛錬と衛生に関する良好な習慣を育成し、必要な軍事訓練を受けて、国が規定する体育と軍事訓練の合格基準に達し、健全な心理と充実した体力・精神力を備え、祖国を建設し祖国を守る神聖な義務をしっかりと実行することができる。

各大学は現在、上述したこれらの基準をふまえながら自らの状況に応じて教育課程の編成を行うことになっている。

2.3 本科課程教学評価

中国では、いくつかの試行を経て、大学における教育の質を評価するために、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」)が設置されて5年周期の評価(本科課程教学評価)が始まり、第1期の評価活動が2008年にかけて実施された⁽⁶⁾。

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大学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としては、教学活動を中心として、それに直接・間接に関わる7項目が列挙されている。またこれらの項目に加えて、「特色項目」という評価項目が設

けられている⁽⁷⁾。

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⁽⁸⁾。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面的な視察、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。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。

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基づき、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ったり合否をつけてしっかりとしていない機関を淘汰したりするというよりはむしろ、評価とそれに基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より向上させようとするものである。同時に、各大学が特色のある教学活動を展開するのを促そうとしているものの、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。

2.4 質保証システムとしての学位授与及び卒業認定

中国の大学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。

中国において学位授与の基準は、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（「中華人民共和国学位条例」第4条）。硕士学位、博士学位に関しても同様の規定がある。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。実際2008年には、普通高等教育の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%であった（教育部発展規劃司、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⁽⁹⁾。このことは逆に言えば、大学の卒業生は学位取得水準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。

こうしたしくみをより具体的に検討するため、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取り上げる⁽¹⁰⁾。「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、道德・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⁽¹¹⁾。こうした基準に基づいて、最終的には同大学における全学レベルの学位評定委員会が学位授与の可否を決定する。

このような学位授与の基準がどの大学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改め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。

2.5 中国の質保証システムの特徴

以上から、中国における高等教育の質保証には次のような特徴があるとまとめることができるだろう。

第1に、中国における高等教育の質を保証しようとする動きは政府主導で進んでいる。機関の設置基準の制定や設置認可手続きが政府によって行われ、教学評価も政府機関によって担われている。市場経済が拡大するにつれて高等教育をめぐる市場も活発になり、大学評価に関しても民間評価機関が設立されたり、ランキング形式での評価が実施されたりするようになってはいるものの（王・劉、2009年、273～287頁）、主要な評価は依然として政府主導型であり、他の評価機関が大きな役割を果たすには至っていない。

ただし、第2に、各大学における運営自主権の拡大に伴って、政府が一方的に基準を定めてそれを守らせることで質をコントロールしようとするやり方は徐々にとられ

なくなり、政府は原則的な方針を示し、大学はそれを参考にしながら自らの活動を展開していくのが望ましいと考えられるようになってきている。これによって、質保証の重点は事前のチェックから事後評価へと移ってきている。

第3に、質の保証において入り口、プロセス、出口のどこに主たる重点がおかれているかに注目すると、従来は入り口での管理が重視されていたのに対して、現在では教学評価の形でプロセスの管理が本格的に導入されるようになってきている。そして出口に関しては1980年代以降一貫して、学位授与の基準や教学計画に含まれる養成目標などをふまえながら機関ごとに適切な管理を行うこととされている。

3. 中国における学習成果アセスメントの事例

中国における学習成果アセスメントについて考えると、以上のような状況の中で、質保証としての学習成果の評価はまだ必ずしも重要な関心事にはなっていないように思われる。本科課程卒業者の大部分を対象としてその学習成果を共通の枠組みや基準で測定しようとする試みは管見の限り見当たらない。ただし、そうした役割の一部を担っているとみなすことのできるしくみはいくつかあるので、本節ではそれらを事例としてみてみたい。ここで取り上げるのは、全国英語四級、六級試験、大学院碩士課程入学試験、そして全国工学教育分野認証（原語は「全国工程教育專業認証」）の3つである。

3.1 全国英語四級、六級試験

まず取り上げるのは全国英語四級、六級試験である。これは教育部が主管する全国的な教育試験で、大学生の実際の英語能力について客観的で正確な測定を行い、大学の英語教育に対するサービスを提供することが目的とされている。試験実施の責任を負うのは、教育部が任命して設置する全国大学英语四、六級試験委員会であり、顧問2名、主任委員1名、副主任委員若干名、専門委員会及び諮問委員会委員各若干名から構成される。試験は四級試験（CET-4）と六級試験（CET-6）の2種類が実施されており、一部の業務は教育部試験センター（原語は「教育部考試中心」）が担当している（全国大学英语四、六級考試委員会、2011年）。

従来はこの試験の合格が上述した学位取得の際の条件の1つとされ、例えば学士学位を取得するためには四級合格が求められたりしていたが、2005年以降両者を切り離す動きが生じている。すなわち、大学によっては、この全国試験を利用するのではなく大学が自ら実施する試験により学生の英語能力を判定することが認められるようになってきているのである。

3.2 大学院碩士課程入学試験

次に取り上げるのは大学院碩士課程の入学試験である。日本とは異なり、中国ではこの試験の一部が全国統一で実施されている。もちろん本科課程のすべての卒業生が受けるわけではないので、必ずしも本研究でいう学習成果アセスメントに当たるとはいえないものの、それでも各大学で行われている本科課程教育を横断的に評価する側面を有していると考え、取り上げることにした。

碩士課程の入学試験は大きく、第1次試験と第2次試験からなる。第1次試験では筆記試験が課され、受験者は思想政治理論、外国語、専門科目（1～2科目）の計3～4科目を受験する。この段階で募集定員の120%程度を合格とし、続く第2次試験で専門的能力、創造性、総合的資質等に対する検査が大学ごとに実施され、最終的な合格者が決定される。

第1次試験の試験科目には、全国統一試験科目、全国連合試験科目、各機関で独自に作成される試験科目の3種類がある。このうち全国統一試験科目に指定されているのは、思想政治理論、英語、ロシア語、日本語、数学、教育学専門基礎総合、心理学専門基礎総合、歴史学基礎、西洋医学総合、中国医学総合であり、全国連合試験科目として農学系、管理学系、法学系科目がある。全国統一試験科目及び全国連合試験科目は教育部試験センターが出題する。思想政治理論科目や外国語科目は従来から全国統一の出題だったが、教育学、歴史学、医学分野の基礎科目は2007年から統一試験化された。

碩士課程の入学志願者は2008年時点で約120万人となっており、これは同年の本科課程卒業生（226万人）の約53%に相当している。もちろん志願者の中には過年度卒業生や留学生など多様な者が含まれていて、単純に同年卒業生の半数が受験するわけではないが、志願者の相対的な規模が大きいことは各大学で実施されている本科課程教育に対してもある程度の影響を与えるのではないかと考えられる。なおこの年の合格者数は39万人だった。

3.3 全国工学教育分野認証

3つ目の事例は工学教育分野での認証制度である⁽¹²⁾。これは「高等教育機関本科課程教学の質と教学改革プロジェクト」の一環として実施されるようになっており、国際競争力を備えた工学人材を養成して、中国で養成されたエンジニアが国際的に認められない状況を改めること、高等工学教育の質保証システムを構築して工学分野の教育の質を高めることが目的とされている。なお現在、医学教育分野でも同様の認証システムが構築されている。

実施組織についてみると、まず2007年に設立された全国工学教育分野認証専門委員会が認証活動を組織・実施するとされている。委員は工学教育の専門家と企業界

の専門家から教育部が招聘任用する。委員会の職責は、認証システムの構築、認証実施規則の制定、認証の共通基準及び実施手順の決定、分科委員会が提出した当該分野に関する補充基準の審査である。また、各分野の認証に関わる下部組織として分野認証分科委員会（原語は「專業認証分委員会」）が設置されている。これは工学教育界、企業界、業務管理部門の代表から構成され、メンバーは同じく教育部が招聘任用する。これらの委員会が教育部の主導で組織されることは日本の JABEE との大きな違いとして特に指摘しておきたい。さらに全国工学教育分野認証監督・仲裁委員会が置かれている。これは教育部の指導を受けながら独立して活動を実施する委員会で、認証活動に対する監督、認証結果や認証過程に関する申し立ての受理と調査及び最終決定、社会各界からの訴えに対する調査と処理を職責としている。

認証は次のような手順で進められる。認証の申請資格があるのは、教育部の関連規定にしたがって工学分野の本科課程専攻を設置し、すでに3年にわたって卒業生を出している大学である。

まず第1段階として、機関の自己評価が求められる。機関及び関連部局（原語は「院系」）が、「全国工学教育分野認証基準」に照らして、認証を申請した専攻の運営状況と運営の質に対して自己評価を実施し、「自己評価報告」を作成した上で、認証分科委員会に提出する。同委員会は、この「自己評価報告」の審査を行う。

第2段階は、現地視察である。分科委員会から委託を受けた専門家グループによる現地視察が、通常は3日間の日程で実施される。この主要目的は、「全国工学教育分野認証基準」をもとに、「自己評価報告」の正確さの確認と同報告に反映されない関連状況の理解である。具体的には、①実験室の条件や図書資料など施設設備の視察、②学生の卒業設計（論文）、試験答案、実験レポート、実習レポート、宿題などの検査、③授業、実験、実習、課外活動の参観、④在校生、卒業生、教員、機関幹部、関連管理部門の責任者等に対する面談などが行われる。こうした視察を経て、「現地視察報告」が作成され、分科委員会に提出される。

第3段階は、審議と結論の提示である。分科委員会が「自己評価報告」、「現地視察報告」及び機関から提出された意見を審議し、最終的に無記名投票によって結論を決定する。その結果は専門家委員会に提出される。結論は、「認証（6年有効）」、「認証（3年有効）」、「不認証」の3種類で、専門家委員会が最終決定した後、教育部を通じて公表される。

認証を受けた機関は、機関の認証意見と当該専攻の整備・発展について専門家委員会事務局に状況を報告（3年有効の場合には毎年、6年有効の場合には2年に一度）することになっており、有効期間内に大きな調整や変化が生じたときにはその部分について改めて認証を受けることが必要である。

認証にあたっての基準としては、すでに述べたように、「全国工学教育分野認証基

準」が策定されている。この基準では、どの分野にも共通する基準（共通基準）と、各専攻に関する基準（専攻補充基準）がそれぞれ定められている。共通基準は、①専攻の目標、②カリキュラム体系、③教員集団、④支援条件、⑤学生の成長、⑥管理制度、⑦質の評価の7つの項目から構成される。多くの項目は各専攻の状況に基づいてそれにふさわしいものであることが求められているが、カリキュラムの構成と卒業生に求められる能力については共通の要求が示されている。すなわち、カリキュラムの構成に関しては、科目内容が①人文社会科学系科目（外国語を含む）、②数学及び自然科学系科目、③工学基礎科目、学問分野の専門基礎科目と専攻科目、④実践的内容部分、卒業設計（論文）に分けられたうえで、それぞれ総単位数の約15%、約15%、約40%、約25%を占めることとされている。一方、卒業生に求められる能力として、次の10項目が挙げられている。

1. かなり優れた人文社会科学の素養、かなりしっかりとした社会的責任感と優れた工学系職務道徳を有すること。
2. 工学業務に従事するのに必要な数学と自然科学に関する知識及び一定の経済管理知識を有すること。
3. 確かな工学基礎知識と当該専攻の基本理論知識を身につけ、当該専攻における最先端の発展の状況と趨勢を理解していること。
4. 学習した科学的な理論と技術手段を総合的に運用するとともに工学的な問題を解決する基本的能力を有すること。
5. 文献検索、資料収集及び、現代的な情報技術を用いて関連情報を取得する基本的方法を身につけていること。
6. 創造的意識と、新しい製品、工芸、技術、設備について研究、開発、設計する初歩的な能力を有していること。
7. 当該専攻と関連する職業と業種の生産、設計、研究・開発の法律、法規を理解し、環境保護と持続可能な発展などの方針、政策、法律、法規を熟知して、客観的な世界や社会に対する工学の影響を正確に認識できること。
8. 一定の組織管理能力、かなりしっかりとした表現能力とコミュニケーション能力及び集団の中で役割を果たす能力を有すること。
9. 発展に適応する能力及び生涯学習に対する正確な認識と学習能力を有すること。
10. 国際的な視野と、文化を越えて交流し、競争し、協力する能力を有すること。

このような認証を受けた専攻は、2008年には18大学19専攻、2009年には27大学30専攻、2010年には20大学27専攻とまだ多くないが、徐々に増えてきている。

4. 学習成果アセスメントのインパクト

ここまで見てきたように、中国では学習成果アセスメントの事例であるとみなすこ

とができるいくつかの取り組みが進んでいる。また、第2節で言及したように、各大学が教育課程を編成する際の参照基準が政府によって作成され、同様に法的に定められている学位授与の基準とあわせて、各機関における学生の到達目標を方向づけ、水準を明示することとなっている。同時に、学生の卒業時に課程修了（卒業）の認定と学位授与の認定が切り離され、それぞれについて判定が行われていることで、学習成果に対する評価が一定程度実施されているとみなすことができる。つまり各機関が、学生が卒業時に必要とされる能力等が身についているかどうかを、政府が示した基準を参照して卒業と学位授与の2段階の判定として確認する制度が存在している。

こうした学習成果アセスメントの特徴として次の2点を挙げるができるだろう。1つ目は、アセスメントがより統一的でなくなる方向へと推移し、大学単位で進められるようになってきている点である。教育課程の編成基準が拘束性をもつものから参照基準へとその性格が変わったり、英語能力の判定が全国試験を必ず利用しなければならなかったのが機関ごとの試験実施を認めるようになっていたりしている。この動きの背景には、機関の運営自主権拡大という高等教育改革の方向性がある。2つ目は基準の策定が分野別で進んでいる点である。教育課程編成の参照基準は細かい専攻分野ごとに示されるとともに、全国工学教育分野認証のように、分野ごとにより具体的で統一的な基準を作成する動きも生じている。学習した分野を越えて共通に習得が期待される能力・技能・態度等は政府文書レベルでは制定されているものの、それを直接測定しようとする取り組みは見当たらない。

以上のような状況から考えると、少なくとも学生のいわゆる汎用的能力を全国的に直接的に測定しようとする動きが生じるようにはみえない。それに対して専門的能力については、各大学の運営自主権の拡大傾向ともあいまって、共通の参照基準に基づきながら、機関レベルで個別の取り組みとして進められるかあるいは専攻分野ごとに実施される可能性が高いのではないだろうか。後者に関しては、すでに述べたように、工学分野のようなプログラムの認証においてそのプロセスの一部として実施されたりするかもしれないし、上述した大学院碩士課程入学試験として一部実施されているとみなすこともできるかもしれない。

つまり、学習成果アセスメントの導入を考えると、全国的に画一的なテストのようなアセスメントを導入することは難しいとしても、将来的には、機関や専攻分野を単位として学生の学習成果をより直接的に測定するしくみは、巨視的な高等教育政策に政府が依然として強く関与し、期待される共通の水準が公表されている中国においては、さまざまな政策のルートを通じて導入を図ることが可能であろう。例えば、第2節で挙げた質保証の枠組みの中で評価指標として組み込んだり教育課程編成基準に盛り込んだりする方法が考えられるし、大学教育改革は重要な政策課題として一貫して挙げられていることから、その一環として導入を提案することもあるかもしれない。

そのようになった場合どのような変化がもたらされるかを予測することは容易ではないが、現在の本科課程教学評価の考え方をふまれば、説明責任のツールとしてよりも大学教育の改善を促すツールとして導入されるのではないだろうか。他方で、結果の用いられ方、公表のされ方によっては、アセスメントの結果を高めるために教育内容を評価指標にあわせるような大学も現れるかもしれない。いずれにせよ、目的、実施方法、アセスメントの内容、結果の利用のされ方などによって高等教育システム及び個々の大学に与える影響は異なるものとなるだろう。

5. おわりに

中国では、マス化が進み私費負担が増大すると同時に、機関の運営自主権が拡大しており、限定的ではあるがグローバル化の影響もみられる。このような状況のもと、高等教育の質を維持・向上させるために、大学の設置認可基準の設定や、教育課程編成基準の作成・公表、教学評価の実施、学位授与手続きを通じた学習成果の認定などさまざまな施策が行われている。こうした質保証のしくみは依然として政府主導ではあるが、機関の運営自主権の拡大とあいまって規制緩和が徐々に進んで事後評価への移行がみられ、従来の入口管理の重視から多様な側面での管理へと展開してきている。その中で、学習成果アセスメントの事例であるとみなすことができる取り組みとして、全国英語四級、六級試験、大学院碩士課程入学試験、そして全国工学教育分野認証などがある。

より直接的に学習成果を測定するアセスメント手法は、将来的には、機関や専攻分野を単位としてある程度共通のものが導入される可能性はあるだろう。日中両国は数多くの高等教育機関がヒエラルキーを構成する高等教育システムを有する点で共通しており、中国が質保証における標準化指向と多様化の促進のバランスをいかにとろうとするのか、どのような目的、形式を持った学習成果アセスメントを展開していくのかといった点はわが国の質保証を考える際にも有益な手がかりとなるように思われる。今後の動向に注目したい。

[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生（92万4771人×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、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) 本稿において高等教育機関や学生の数を挙げる場合、特に断らない限りは『中国教育統計年鑑』（人民教育出版社）各年版をふまえている。なお軍事高等教育に関する統計はこの年鑑には含まれておらず、正確な状況は不明である。
- (3) 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、大学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。
- (4) 例えば南部（2003年）では、宗教学に関する具体的内容が紹介されている。
- (5) 「關於普通高等学校修訂本科專業教學計劃的原則意見」（中華人民共和國教育部高等教育司、1998年、262頁）。
- (6) 本科課程教學評估に関する以下の記述は、主として教育部（2004年b）による。
- (7) 具体的な評価指標については南部（2009年、113～117頁）を参照のこと。
- (8) 以下、評価の手順に関する記述は、許茂祖（2009年）による。
- (9) 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。
- (10) 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。
- (11) 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、本文に挙げた一般的な基準に加えて、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になっている（「復旦大学学士學位授与活動細則（試行）」復旦大学教務処、2010年）。
- (12) 以下の記述は、專家委員會秘書処（2007年）による。

[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。
- ・教育部「2003－2007年教育振興行動計画」中華人民共和國教育部編『《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）（教育部高等教育教學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・国家統計局社会和科技統計司編『中国教育經費統計年鑑 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 2008』人民教育出版社、2009年。
 - ・全国大学英语四、六級考試委員會「全国大学英语四、六級考試」(<http://www.cet.edu.cn/#>、2011年2月19日にダウンロード)、2011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=llyj_pgffyj&docID=2005/04/05/1112692706076.xml、2009年2月23日にダウンロード)、2009年。
 - ・張笛梅「改革開放以來高等教育教學」劉志鵬・別敦榮・張笛梅主編『20世紀的中國高等教育 教學卷（上冊）』高等教育出版社、2006年、124～185頁。
 - ・《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。
 - ・中華人民共和國教育部高等教育司編『普通高等学校本科專業目錄和專業介紹』高等教育出版社、1998年。
 - ・專家委員會秘書處「全國工程教育專業認證（試點）辦法」（高等理工教育網のホームページ内のhttp://see.bit.edu.cn/index.php?action=read_article&articleid=444&siteid=0より、2011年1月3日にダウンロード)、2007年。
 - ・南部広孝「中国の教育における宗教」江原武一編『世界の公教育と宗教』東信堂、2003年、185～202頁。
 - ・南部広孝「高等教育の国際化に関する取り組みの現状と課題—人的交流に注目して—」『各国における外国人学生の確保や外国の教育研究機関との連携体制構築のための取組に関する調査』（平成18年度文部科学省先導的の大学改革推進委託研究 研究成果報告書 研究代表者：有本章）広島大学高等教育研究開発センター、2007年、107～127頁。
 - ・南部広孝「中国における大学教育評価の展開—本科課程教學評価を中心に—」『大学経営の高度化とそれを支援する政策のあり方』（平成18～20年度科学研究費補助金研究成果報告書 研究代表者：塚原修一）国立教育政策研究所、2009年、99～117頁。
 - ・南部広孝「中国におけるトランスナショナル高等教育—「内外協力による大学運営」の

現状ー」『トランスナショナル・エデュケーションに関する総合的国際研究』（平成 20 年度～平成 22 年度科学研究費補助金最終報告書 研究代表者：杉本均）京都大学大学院教育学研究科、2011 年、129～141 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（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 10 章 メキシコにおける高等教育の質保証と 学習成果アセスメント —導入経緯とその社会的意義—

牛田 千鶴
(南山大学)

メキシコでは、1970 年以降の約 30 年間に、私立大学の激増を背景として高等教育機関数は 10 倍以上に、また学生総数は約 8 倍に膨れ上がった。こうした状況は大学間の質的不均衡を顕在化させ、卒業率の低さや卒業者の就職難という社会問題を引き起こした。1991 年には高等教育機関相互評価委員会 (CIEES) が設置され、2006 年までに累計約 3,000 もの教育プログラムが外部評価を受けるに至った。1994 年には、全国高等教育評価センター (CENEVAL) が開設され、相次いで学習成果アセスメント・ツールとしての各種試験が導入された。試験結果は、個人の能力を大学院あるいは雇用者等に証明するものとして全国的に通用する。また 2000 年には、高等教育認証審議会 (COPAES) が発足し、次々と出現する認証評価機関の適格性を審査・保証し、公正な認証評価の取り組みを浸透させていくこととなった。今後ますます高等教育のマス化が進行するであろうメキシコ社会では、大学等における専門教育の質保証や学習成果アセスメントに関わる取り組みが、いっそうその意義を増していくに違いない。

1. はじめに

メキシコにおいて近年、高等教育の質保証ならびに学習成果アセスメントが強く求められるようになってきた背景には、1970 年代以降の大学の急増がある。とりわけ 1982 年の債務危機を経た 1980 年代半ば以降には、国際通貨基金 (IMF)・世界銀行主導による構造調整 (Structural Adjustment) 政策下での規制緩和により、その傾向に拍車がかかった。1970 年から 2001 年までの約 30 年間で大学数は 10 倍以上 (118 校から 1,311 校) に増え、学生数も約 8 倍 (271,275 人から 2,156,470 人) に膨れ上がった (COPAES, 2003, p. 3) ⁽¹⁾。70 年代において学生数急増の主な受け皿となったのは、政府からの財政的支援を享受していた国公立大学であったが⁽²⁾、80 年代には公的教育予算の削減とともに、私立大学における受け入れ学生数が飛躍的に伸びた。

小規模私立大学の増加と学生数の膨張は、大学間の質的不均衡を顕在化させ、卒業率の低さ⁽³⁾や卒業者の就職難という社会問題を引き起こした。本稿ではまず、そうした事態に呼応しメキシコの高等教育の質保証システムがどのように整備されてきたのかについて概観し、また具体的な学習成果アセスメント・ツールの特徴を紹介した上で、質保証および学習成果アセスメントの導入が同国において及ぼした社会的影響や取り組みの意義に関し考察する。

2. 質保証システムの整備

メキシコでは、1989年に全国高等教育評価委員会（CONAEVA: Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior）が設置され、高等教育機関に自己点検評価制度が導入された。これに先立つ1984年には、研究者国家認定制度（SNI: Sistema Nacional de Investigadores）が発足し、個々人の申請に基づく大学教員・研究所研究員等の登録と評価が行なわれるようになった。審査の結果、国家の発展に寄与する優れた研究業績を持つと認定されれば、政府より研究助成金・報奨金などのインセンティブも与えられる。SNIによる認定は、国家認定研究者（Investigador Nacional）I/II/IIIに、大学院修了直後の研究者を対象とする准国家認定研究者（Candidato a Investigador Nacional）を加えた4つの等級から成る。IIIが最も高い水準であり、各大学がホームページ上で所属教員・研究員の人数を国家認定研究者としての等級別を示すなど、研究・教育の質を証明する権威ある指標のひとつとして活用されることとなった。

1991年には高等教育機関相互評価委員会（CIEES: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior）が設置され、メキシコ国内各地の大学等に所属する当該分野の著名な研究者による機関相互間での外部評価の取り組みが始まった⁽⁴⁾。同委員会はその傘下に9つの専門評価委員会を有し⁽⁵⁾、教育内容や研究実績、経営状況などに関する現状分析を行なった上で、各機関における質的向上のための改善策を提示する。CIEESにより実施された外部評価件数の推移は図10-1に示すとおりであるが、2003年2月時点では大学の学部・学科等2,609の教育プログラムが評価を済ませ、424が審査過程にあった。また、国公立大学のうち17校についてはすべての学部・学科で外部評価を済ませていた。その後、2006年までには、累計で約3,000もの教育プログラムが評価を受けるに至った⁽⁶⁾。

1994年には、個々の学生（および卒業生）の学習成果の測定を通じ高等教育機関における教育の質を保証すべく、全国高等教育評価センター（CENEVAL: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior）が開設された。次節で詳述する学習成果アセスメント・ツールとしての各種試験を作成し実施してきた同センターは、1971年に開催された全国高等教育機関協会（ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior）⁽⁷⁾総会での合意に基づき設立されたものである。

また1998年のANUIES総会では、全国高等教育認証評価システム（Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior）の強化推進が確認された。上述のCIEESは、教育プログラムの現状分析に特化した評価システムを浸透させてきたが、これに加え、高等教育機関の適格認定を実施する必要性が強く認識され、2000

年には、高等教育認証審議会（COPAES : Consejo para la Acreditación de la Educación Superior）が発足した。COPAES は、メキシコ公教育省（SEP: Secretaría de Educación Pública）と ANUIES の協力下で設置されたものであり、次々と出現する認証評価機関の適格性を審査・保証し、公正な認証評価の取り組みを浸透させていくことで、メキシコにおける高等教育機関の質保証に貢献することを目的とする。2002 年には 10 の認証評価機関が適格であると認定されたが⁽⁸⁾、これらの機関は、COPAES が定めた評価基準（Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos : 『学術プログラム認証過程一般枠組』）に基づき、対象となる高等教育機関の認証評価を実施する。COPAES は、認証評価機関そのものの適格性を公式に認定することで、それら機関による認証評価結果の信頼性を高める役割を果たすとともに、認証評価機関による最終報告書の指摘に納得のいかない高等教育機関からの異議申し立ても受け付ける。その際には、COPAES が指名する専門家の立ち会いの下、認証評価機関に再審査を依頼することとなる。

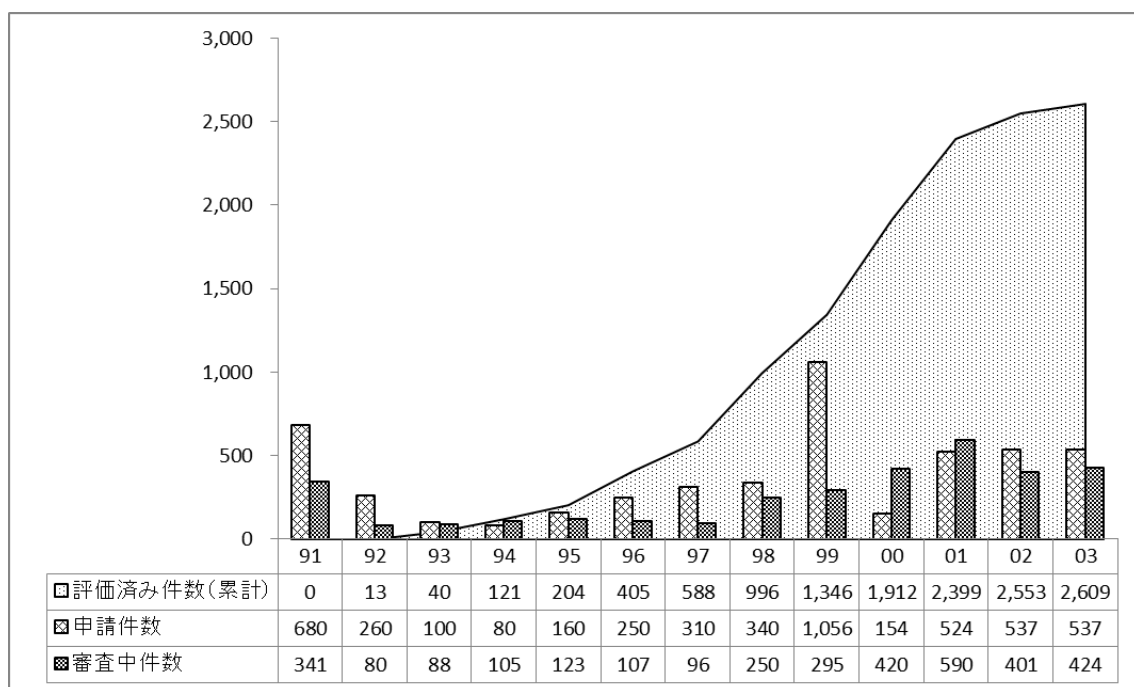


図 10-1. 高等教育機関相互評価委員会（CIEES）による
外部評価件数の推移（1991 年～2003 年）

出所：COPAES, 2003, p. 46

3. 高等教育機関卒業者を対象とする学習成果アセスメント・ツール

前述の通り ANUIES は、CENEVAL を通して大学院の入学試験や学士力認定試験等の作

問と実施を行なってきた。2009年までの15年間で2,100万人（メキシコ人5人に一人の割合）が何らかのCENEVALの試験を受験しているが⁽⁹⁾、高等教育機関における学習成果を測るための各種試験の特徴・機能は次の通りである。

1) 大学院入学試験 (EXANI-III : Examen Nacional de Ingreso al Posgrado)

1994年に始まった高校入学試験 (EXANI-I) や大学入学試験 (EXANI-II) に続き、1997年には大学院入学試験 (EXANI-III) も導入された。学識者や研究者、高等教育機関や州政府教育関連部局の代表者らによって構成される専門家会議 (Consejo Técnico) の定めた基準や方針に即し、CENEVALが試験を作成する。入学希望者全員に受験を義務づけている大学院もあり、奨学金応募の際の能力証明手段としても活用されている。

EXANI-IIIは機関評価のためのものではなく、あくまでも個人レベルのアセスメント、すなわち累積的学業能力の判断資料として機能している。試験で測定されるのは、一般的技能としての言語的・数学的論理づけ能力、推論・分析・総括能力、情報処理能力 (情報の整理・収集・理解) 等である (ニュッシュ、2008年、17頁)。

設問は四者択一式で、試験時間は4時間である⁽¹⁰⁾。研究者を目指す場合と専門家・実務家を目指す場合とで一部出題内容は異なるが、測定される能力、設問 (計130問) の内訳については次の通りである。

- ・基礎能力 (試験全体に占める割合 : 46%)

論理的・数学的思考力 (30問) + 言語的思考力 (30問) = 計60問

- ・情報処理能力 (試験全体に占める割合 : 54%)

研究の方法・技能* (30問) + 情報通信技術 (20問) + 英語 (20問)
= 計70問

* 専門家・実務家養成を目的とする大学院進学希望者に対する試験においては、「プロジェクト開発の方法・技能」に関わる設問 (同じく30問) となる。

受験希望者はインターネット (CENEVAL公式Webページ) を通じて申し込みをし、クレジットカードまたは銀行振り込みによって受験料を支払う⁽¹¹⁾。オンラインで申し込みを済ませると、画面上で受験票が発行されるので、それをプリントアウトして受験会場に持参する。受験後14日を経て、試験結果を同Webページにて確認することができる。2カ月おきに年間計6回実施されるEXANI-IIIであるが、1997年の導入以来、2008年までに10万人以上が受験している⁽¹²⁾。

2) 学士課程卒業総合試験 (EGEL : Examen General para el Egreso de la Licenciatura)

新設大学の激増を背景として、アカウンタビリティ要請に応える達成度評価として

1994年に導入された。学士課程を修了した学生を対象とする卒業試験で、33の専攻分野に関し、それぞれに必須とされる知識と技能が測定される。公的機関による補足的資格として全国的に通用し、就職活動等に際しては、個人の能力を雇用者に証明するものとして機能する。高等教育機関または学生個人が任意で参加（受験料は学生自身が負担）する。1,300満点中1,000点以上であれば合格、すなわち当該分野における十分な能力・専門性があるとみなされ、1,150点以上の成績が取れば優秀者とされる。

EGELは当初、4つの専攻分野（会計学、経営学、獣・畜産医学、看護学）の試験を提供するのみであり、受験者数は3,000人を少し超える程度であった。今日では、上述の通り33の異なる学士課程向けの試験を備え、2006年には7万5,000人以上の受験者があった。メキシコにおける高等教育機関全体の卒業生数に占める受験者数の割合は、専攻分野によってややバラつきが見られる。2007年時点では、看護学関連学部・学科卒業生のうちの88%が、またマーケティング学関連学部・学科の同62%がEGELを受験した。受験者数はそれ以前の2005年から2006年にかけて著しく増え、表10-1に示す通り、農畜産学で約98%、電気工学で約62%、獣・畜産医学で約60%の増加率となった。実数では、法学が最多受験者数を更新して1万人を超え、経営学で約8,200人、経理・会計学で約7,700人、総合医学で約6,700人に上った（CENEVAL, 2007, pp. 2-3）。2010年には10万5,000人以上が受験し、1994年の導入以来2011年までのEGEL受験者総数は75万人に達した⁽¹³⁾。

表 10-1. 学士課程卒業総合試験（EGEL）受験者数と増加率（2005 - 2006 年）

EGEL 種別	2005 年受験者数	2006 年受験者数	増加率 (%)
経営学	6,727	8,195	21.8
経理・会計学	6,761	7,738	14.5
情報処理学	640	615	-3.9
農業工学	134	156	16.4
農業植物学	333	351	5.4
農畜産学	99	196	98.0
薬学	703	743	5.7
商学・国際貿易学	2,737	3,413	24.7
法学	8,498	10,280	21.0
経済学	-	566	-
看護学	2,857	3,378	18.2
情報科学	2,091	3,051	45.9
情報工学	1,219	1,670	37.0

産業工学	3,077	4,174	35.7
土木工学	826	1,138	37.8
電気工学	65	105	61.5
電子工学	1,214	1,833	51.0
機械工学	558	712	27.6
電気機械工学	471	535	13.6
ソフトウェア工学	1,475	2,052	39.1
化学工学	581	729	25.5
マーケティング学	2,997	4,095	36.6
総合医学	6,284	6,709	6.8
獣・畜産医学	849	1,357	59.8
歯学	1,900	2,307	21.4
教育学	2,219	2,208	-0.5
臨床心理学	1,928	2,808	45.6
教育心理学	623	861	38.2
産業心理学	658	782	18.8
社会心理学	216	263	21.8
化学	174	201	15.5
観光経営学	1,692	1,902	12.4
観光計画開発学	194	136	-29.9
計	60,800	75,259	23.8

出所：CENEVAL, 2007, p.6⁽¹⁴⁾

3) 技術系大学卒業総合試験 (EGETSU: Exámenes Generales para el Egreso del Técnico Superior Universitario)

技術系大学間包括連絡会 (CGUT: Coordinación General de Universidades Tecnológicas)、技術系諸大学、CENEVAL の間で 1999 年に協定が結ばれ、2000 年に導入された、技術系専門分野に関する卒業試験である。EGEL 同様、補足的資格として全国的に通用し、個人の能力を雇用者に証明するものとして機能する。全国 48 の技術系高等教育機関の卒業年次生全員が受験する⁽¹⁵⁾。

EXANI-III や EGEL が、高等教育機関または学生個人が受験申し込みをするのに対し、EGETSU は技術系高等教育機関が所定の日時に実施される全国試験に一括して受験申請を行なう。試験結果については、高等教育機関が機関用結果概要を受け取り、学生個人には自己の得点を示す試験結果報告書が届けられる (ニュッシュ、2008 年、22 頁)。

EGETSU の試験時間は 6 時間で、1 時間以下の休憩をはさんで 3 時間ずつの 2 部構成で実施される。設問は 250 問だが、社会・経済関連問題や IT・英語など、全学部・学科に共通の一般基礎能力分野の設問が 30%、また専攻によって異なる専門技術分野の設問が 70%を占める。バイオテクノロジー、グラフィック・アーツ、農産加工処理、外国語、材料化学、品質管理システムなど、30 種の異なる技術系専門分野に対応する試験が準備されている。EGEL 同様、CENEVAL 独自の採点法に即して 700 点から 1,300 点の範囲で測定され、1,150 点以上には優 (Sobresaliente)、1,000 点から 1,149 点までは良 (Satisfactorio) の証書が授与される⁽¹⁶⁾。

4. おわりに－質保証および学習成果アセスメントの社会的影響と意義－

近年のメキシコでは、規制緩和の波に乗った民間の高等教育機関が雨後の筍のごとくに出現し、中産階層の親世代の教育関心やニーズの高まりを背景に、その子ども世代を着々と取り込んできた。奨学金を得て大学で学び、しかるべき学位を取得して、より高収入で社会的評価の高い職に就く、といった期待が、高等教育機関への需要に拍車をかけた。グローバル化の進む時代にあって、国内外での就職戦線でより積極的な活動を展開できるよう、息子や娘の進学を支援する親のすそ野も格段に広がったのである。

一方メキシコ政府は、激増する高等教育機関間の質的格差の拡がりに一定の歯止めをかけ、第三者機関あるいは公的機関が統一基準を設けて当該機関の教育・研究状況を評価し適格性を認証することで、高等教育機関の質を保証する取り組みを展開してきた。前述の通り、高等教育機関相互評価委員会 (CIEES) を通じた外部評価の推進や、全国高等教育認証評価システムの強化等がそれである。

しかしながら、外部評価や認証評価の取り組みが浸透していく一方で、高等教育機関における教育・研究水準の改善が期待通りに図られてきているとは言い難い現実も明らかとなっていく。メキシコの有力紙『ラ・ホルナダ (La Jornada)』は、2007 年 2 月 5 日付社会欄に「メキシコの高等教育に新自由主義が及ぼした影響」と題する論説を掲載し、同国政府が積極的に推し進めてきた質保証の取り組みに、ある種の疑問を投じている。同記事で紹介されたのは、メキシコ国立大学研究員カサノバ・カルディエル (Hugo Casanova Cardiel) 氏の見解であった。彼は、メキシコでは高等教育の“近代化”を掲げた新自由主義政策が導入されて以来、私立大学が激増したが、認証評価の取り組みが大学教育の質的向上にどれほどの影響を及ぼしてきたのかは依然として明確ではない、と指摘する。

メキシコにおいてはとりわけ、1970 年代以降に急増した私立大学の質保証が問題とされてきた。2009 年には、学部や大学院の 2 万 1,100 以上のプログラムを擁する約 1,600 の私立高等教育機関が存在したが、公教育省 (SEP) は、それらのうち適格な質

を保持していると認められたのは 538 校に過ぎず、標準的水準に達していないプログラムがあまりにも多いとして懸念と憂慮を示した⁽¹⁷⁾。

メキシコでは、質保証に関わる取り組みと併行し、学習成果アセスメントとしての統一試験の実施が積極的に展開されてきた。こうした試験が、高等教育機関における教育成果の指標として妥当といえるかどうかについては、より詳しい分析が必要となるであろうが、課程修了者の知識や技能を社会的に保証し得る⁽¹⁸⁾という意味において、少なくとも受ける側を利するものであることは確かである。

メキシコが先進国の仲間入りを目指して OECD に加盟したのは、北米自由貿易協定 (NAFTA) 発効と同年の 1994 年であった。経済成長や社会開発の推進には、それを担うにふさわしい資質を備えた人材の育成が不可欠である。しかし、教育の充実化に努めてきたメキシコ政府の取り組みにもかかわらず、2010 年時点で 25 歳から 34 歳の年齢層の全人口に占める高卒者（高校卒業の学歴保有者）の割合は 44%で、OECD 加盟国平均値 80%のほぼ半分にすぎなかった⁽¹⁹⁾。高校卒業が大学入学の基本的資格要件であることからすれば、大学進学者の人口層にも依然として限りがあるという現状がここからも読み取れる。

とはいえ、大学に学ぶ若者たちの数は近年増加の一途をたどってきた。2010 年には高等教育機関への進学率がほぼ 30%となり、学生数も約 310 万人に達した。2020 年には 430 万人に増えると推計され、そうした需要に応じるには、年間 12 万人ずつの新たな受け入れ枠を高等教育機関側が準備していく必要があるとされている (DeI Val, 2010, p. 13・p. 23)。今後もますます高等教育のマス化が進行するであろうメキシコ社会では、高等教育機関における高度な専門教育の質保証や学習成果アセスメントに対する社会的要請がさらに高まり、そうした取り組みの意義は一段と増していくに違いない。高等教育に携わる各機関の、教育・研究分野における絶えざる質的向上の真摯な努力がいつそう求められるところである。

[注]

- (1) COPAES の同資料によると、1970 年当時の高等教育機関は、国公立が 82 校で私立 36 校の倍以上であったが、2001 年には国公立が 465 校、私立が 846 校となり、後者のほうが前者の倍近くを占めるに至った。
- (2) 特に首都圏にあるメキシコ国立自治大学と国立ポリテクニコ大学への学生の集中が著しく、1970 年代後半における学生数は前者が 15 万人、後者が 7.7 万人に達し、いずれも超マンモス大学と化していた (齊藤、2004 年、112 頁)。
- (3) 「国家教育計画 2001-2006 年 (Programa Nacional de Educación 2001-2006)」においては、大学卒業率が平均 50%、大学院修了率は同 40%ほどと指摘されている。
- (4) 評価は次のような手順で実施される。まず、評価を申請する機関・学部から文献資料

や自己評価報告書などの提出を受け、30～40日間かけて事前審査が行われる。その後、専門評価委員会委員が1～5日間の視察調査をし、さらに30～60日間かけて、改善勧告を含む最終評価報告書を作成の上、当該機関の学長や学部長に直接報告する（斉藤、2004年、116頁）。

- (5) 1991年にまず、管理運営部門委員会、農学・畜産学委員会、工学・科学技術委員会、自然・純粋科学委員会といった4つの専門評価委員会が設置され、1993年にはさらに、医学・保健衛生学委員会、社会科学・経営学委員会、教育・人文学委員会、文化振興委員会が加わった。翌1994年には、建築・デザイン・都市工学委員会が新たに設置されて、計9つの専門評価委員会となった。（CIEES 公式 Web ページ参照 <http://www.ciees.edu.mx/ciees/quesonciees.php> / アクセス日：2012年2月10日）
- (6) COPAES 公式 Web ページで紹介されたデータによる。
(<http://www.copaes.org.mx/home/Antecedentes.php> / アクセス日：2012年1月24日)
- (7) ANUIES は、26の高等教育機関が加盟する非政府団体として1950年に設立された協会である。メキシコにおける高等教育の質的向上と統合的発展に貢献することを目的とする。2011年現在では、国内全学生の80%を擁する159機関が加盟している。
- (8) 工学教育認証審議会（Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería）、心理学教育研究全国審議会（Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología）、獣医学・畜産学教育全国審議会（Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia）、経理・経営学教育全国審議会（Consejo Nacional para la Enseñanza en Contaduría y Administración）など、10の認証評価機関がCOPAESにより認定された。
- (9) CENEVAL 公式 Web ページ上に掲載された記事“1994-2009: 15 años de ser bien aplicados”による。
(<http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=2927> / アクセス日：2011年7月4日)
- (10) 試験に際しては、筆記具のほか、電卓の使用が認められている。
- (11) 2009年の受験料は321ペソ（メキシコ・ペソ）であった。当時の為替レートで日本円に換算すると、約2,250円となる。
- (12) CENEVAL 公式 Web ページ上の“EXANI-III: Examen de Ingreso al Posgrado”と題する頁による。
(<http://www.ceneval.edu.mx/portalceneval/index.php?q=info.fichas.ficha7> / アクセス日：2009年5月21日)
- (13) CENEVAL 公式 Web ページ上のニュース欄に掲載されていた“Presencia del Ceneval en

la Conferencia Internacional ‘Modeling and Measurement of Competencies in Higher Education’ ” と題する 2011 年 3 月 11 日付の記事による。

(<http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1697> / アクセス日：2011 年 7 月 4 日)

- (14) 増加率については、統一のため、原表に掲げられていた数値の小数点以下第 2 位を四捨五入して同第 1 位までを示すこととした。
- (15) 卒業生も出身校で受験できる。
- (16) CENEVAL 公式 Web ページ上の “EGETSU: Exámenes Generales para el Egreso de Técnico Superior Universitario” と題する頁による。
(<http://www.ceneval.edu.mx/portalceneval/index.php?q=info.fichas.ficha50> / アクセス日：2009 年 5 月 21 日)
- (17) 2011 年 7 月 9 日付の『エル・インフォルマドール (El Informador)』紙に掲載された「メキシコにおける私立大学の増加」と題する記事による。
- (18) メキシコの政府機関は標準試験を、学生が就職や進学の際に履歴書に記載できる、全国的に認知された特別資格として設計している。政府は、雇用者や大学院が学生の能力を判断する資料として、試験結果の提示を求めることを奨励している (ニューッシュ、2008 年、39 頁)。
- (19) OECD メキシコ支部 Web ページ上に掲載された、“Panorama de la Educación 2010: Elementos clave sobre el estado de la educación en México” による。
(http://www.oecd.org/document/4/0,3746,es_36288966_36288553_45958020_1_1_1_1,00.html / アクセス日：2012 年 2 月 11 日)

[参考文献]

- CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior), 2007, *El Papel de la Evaluación (Boletín General, Mayo-junio)*,
http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/1022/NEnumero11.pdf.
- COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C.), 2003, “Antecedentes, Situación Actual y Perspectivas de la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México” (Documento para IESALC-UNESCO),
http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/05_La%20acred_y_eval_de_la_educ_sup_en_Mex_Rocio_Llarena.pdf.
- Del Val, Enrique, 2011 (mayo), “Educación superior, ciencia y tecnología en México: Tendencias, retos, prospectiva”, *Revista de la Universidad de México*, No. 87, UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México),
<http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/8711/pdf/87delval.pdf>.

• Malo, Salvador, 2004, “La Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en México” (Informe para el Seminario La Educación Superior en México), http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/IESALC.pdf.

• Vidal, Rafael, 2010, “¿Enlace, Exani, Excale o PISA?”, CENEVAL.

• 斎藤泰雄、2004年、『グローバリゼーション・インパクトと教育改革に関する研究—メキシコを中心に—』（平成13年度～15年度科学研究費補助金研究成果報告書／課題番号13610345）。

• ニュッシュ、デボラ／深堀聰子訳、2008年、「高等教育における学習成果アセスメント—特筆すべき事例の比較研究—」（OECD教育関連ワーキングペーパーNO.15）。

新聞記事

• *El Informador*, 9 de julio de 2011, “Aumentan universidades privadas en México” . (<http://www.informador.com.mx/mexico/2010/167572/6/>)

• *La Jornada*, 5 de febrero de 2007, “El esquema neoliberal afectó a la educación superior en México” . (<http://www.jornada.unam.mx/2007/02/05/>)

ウェブサイト

• ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), <http://www.anuies.mx/>

• CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior), <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=0>

• CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), <http://www.ciees.edu.mx/ciees/inicio.php>

終章 学習成果にもとづく大学教育の質保証

深堀 聰子

(国立教育政策研究所)

1. はじめに

学習成果アセスメントとは、学生が大学教育をとおしてどのような知識・技能・態度を習得したのかを、客観的かつ直接的に測定することをめざす取り組みであり、大学教育の質保証における新たなアプローチとして注目されてきている。本研究は、この学習成果アセスメントの導入にむけて、政府・専門団体・大学等が、議論を展開したり、体制を整えたり、実際に導入したりすることによって、大学における教学体制や管理運営のあり方、大学の質保証システムの構成や重点にどのような変化をもたらされるのかを、各国の事例に即して明らかにすることをめざす取り組みである。

本研究では、大学教育の質保証システムに影響をおよぼすと考えられる今日の環境として、大学のマス化、私費負担の増大、グローバル化の要因に着目して、本研究でとりあげる国々の特徴をとらえてみた。第1のグループは、マス化と私費負担の程度がともに相対的に低いグループで、欧州大陸型のドイツとフランス、およびアイルランドが含まれる。第2のグループは、マス化の程度が相対的に高いが、私費負担の程度は相対的に低いグループで、スウェーデン⁽¹⁾が該当する。第3のグループは、マス化と私費負担の程度がともに相対的に高いグループで、アングロサクソン型の英国と米国、および高等教育システムの形成段階でこれらの国々の影響を強く受けてきた台湾や韓国が含まれる。第4のグループは、マス化の程度が相対的に低い、私費負担の程度が相対的に高いグループで、日本、中国、メキシコが該当する。

本研究で着目したいいずれの国でも、学習成果にもとづく大学教育の質保証は共通して重視されており、既存の質保証システムに少なからずインパクトを受けていた。各国における大学教育の質保証システムは、それぞれの歴史と伝統に根ざして多様に発展してきたため、マス化、私費負担の増大、グローバル化といった今日の環境への対応は一様ではない。しかしながら、学習成果重視の質保証アプローチの展開には、大きく二つのタイプが確認された。

2. 学習成果にもとづく大学教育の質保証

2.1 大学教育の範囲と水準に緩やかな標準性をもたせるタイプ

2.1.1 教育の互換性・等価性を保証する仕組みの推進

第一のタイプは、学習成果の習得を要件とする単位認定の制度を確立したり、単位

や学位の互換性や等価性を保証する仕組みを推進したりすることで、大学教育の範囲と水準に緩やかな標準性をもたせるタイプである。たとえば、ドイツやフランスなどの欧州大陸型の国々、およびアイルランドや英国がこのタイプに該当する。

ドイツでは、欧州単位互換累積制度（ECTS）、3段階の学位サイクル・システム、ダブリン指標、欧州高等教育圏資格枠組などの仕組みが導入され、この緩やかな標準性を達成することがめざされてきた。フランスにおける成績評価の厳格化や学士課程の参照基準設定も、アイルランドにおける学習成果にもとづくプログラムづくりおよびシラバス構築への支援も、英国における分野別ベンチマーク・ステートメントやプログラム仕様書の取り組みも、こうした流れの一環とみることができる。

2.1.2 参照基準としての学習成果 - 欧州チューニング・プロジェクト

序章で述べたとおり、教育の営みとして日常的に実施されてきた教育評価が、質保証アプローチとして妥当性をもつようになるのは、そこで習得することが期待されている学習成果が、個別の教員の学問観や教育観にもとづいて恣意的に設定されたものではなく、何らかの公認された手続きによって標準化され、広く共有されたものになっている場合である。学習成果が一定の標準性をもつ場合、プログラム・科目・単元のなかで日常的に実施されている教育評価が、そのまま学習成果アセスメントとしての役割を果たすことになる。こうした観点から、参照基準としての学習成果を定義することをめざして展開されているのが、欧州チューニング・プロジェクトである。

チューニング・プロジェクトの代表者によると、チューニングは「ボローニャ・プロセスへの大学の貢献」と位置づけられる。ボローニャ・プロセスとは、欧州高等教育の国際通用性を高めることを目的として、欧州各国によって1999年より手掛けられてきた高等教育改革である。したがってチューニングは、各国政府主導で手掛けられているこの全欧的な大学改革に対する、大学側の主体的な反応とみることができる。ボローニャ・プロセスでは、欧州単位互換累積制度および3段階の学位サイクル・システムの導入をとおして、大学間の制度的調和をはかることがめざされている。チューニングは、この枠組みのなかで、コンピテンスと学習成果にもとづいて教育プログラムを設計することで、大学の多様性と自律性を損なうことなく、改革を実質化させることが可能であるという立場をとり、その具体的な方法を提示している。

チューニングの中核概念であるコンピテンスと学習成果について整理しておこう。チューニングにおけるコンピテンスとは、知識、理解、技能、能力が有機的に結合したものであり、教育プログラムを履修した総合的な成果として、学生が獲得するものである。したがってコンピテンスは、学術性を基盤としながら、雇用可能性や市民性も保証するものでなければならない。それゆえ、チューニングにおいて、大学教育の参照基準として掲げるコンピテンスは、卒業生・雇用主・大学教員との協議を経て決

定されている。伝統的な大学では、大学が何を教えるかは教員がもつぱら学術の観点から決定してきたが、チューニングでは、学生が何を学ぶかを、学術だけでなく雇用可能性や市民性の観点も加味しながら、大学と社会が共同で決定するモデルを提示している。

チューニングにおける学習成果とは、学生が教育プログラムをとおして習得することが期待されている具体的な知識・技能・態度をさす。すなわち大学は、それぞれの志向する学術的・職業的プロフィールに鑑みながら、めざすべきコンピテンスを特定し、その獲得が可能となるように計画的に教育プログラムを設計し、科目を配置する。そのなかで大学教員は、目標とするコンピテンスに対応する学習成果を担当する科目の教育目標に掲げ、その習得が可能となるように計画的にカリキュラムを編成し、教授・学習・評価のアプローチを選択して実践する。単位認定は、所期の学習成果が習得された場合にのみ行われるため、学習成果の習得は測定可能でなければならない。このように、コンピテンスと学習成果にもとづいて教育プログラムを設計し、単位認定していくことで、大学教育の等価性と互換性が保証されるのである。

したがって、チューニングは、学習成果にもとづく大学教育の質保証を実質化させるために不可欠の取り組みといえる。チューニングは、その趣旨に賛同する大学・学部（プログラム）による自発的な取り組みとして展開されており、欧州高等教育圏内では緩やかな広がりを見せ、南米、北米、ロシア、グルジア、アフリカ諸国にも拡大してきている。なお、チューニングで蓄積されてきた専門分野別の参照基準設定のアプローチは、先述した OECD-AHELO にも援用されている。学習成果が参照基準として一定の標準性をもつ場合、教育の営みのなかで日常的に実施される教育評価が、そのまま学習成果アセスメントとしての役割を果たすため、出口段階での統一的な学習成果アセスメントは必要ないにもかかわらず、チューニングの手法が出口段階での統一的な学習成果アセスメントの概念枠組みとして援用されている実態は興味深い。

2.2 出口段階での学習成果アセスメントを志向するタイプ

2.2.1 アク্রেディテーションの透明性をめざして

学習成果重視の質保証アプローチの展開に係る第二のタイプは、大学の多様性と自律性を強調し、参照基準としての学習成果の導入による大学教育の標準化を断固として潔しとせず、出口段階での学習成果アセスメントを志向するタイプである。たとえば米国、および米国モデルにもとづいて高等教育システムを構築してきた韓国、急速なマス化に見舞われてきたメキシコがこのタイプに該当する。

米国では、強い自律性をもつ大学が自主的に相互の質を承認するアクレディテーション（適格認定）の伝統が貫かれてきた。このアクレディテーションでは、各大学が掲げる建学の理念や学生層のニーズに即した独自の教育目標について、それが妥当な

ものであり、かつ着実に達成されていることを事後に確認することで、大学としての地位を得る資格があるかどうかを評価し、大学教育の質を保証することがめざされてきた。しかしながら、米国ではこの同僚規制の仕組みの不透明性が問題視され、改善方法が模索されている。すなわち、大学教育の多様性は重要な価値ではあるものの、多様な教育目標の達成度をどのように透明性をもって確認するのか、また学位を取得するにふさわしい最低限の知識・技能・態度が習得されていることをいかに保証するのか厳しく問われてきているのである。米国では2000年代をとおして、標準化された直接的・定量的なツールを用いて学生の学習成果を挙証することをアクレディテーションの基準に盛り込むよう求める連邦政府と、連邦政府の介入を拒むアクレディテーション団体・大学団体・大学の間で葛藤が繰り広げられた。その結果、大学が何らかの指標を用いて学生の学習成果を評価することをアクレディテーションの基準に盛り込む妥協策がとられた。これを受けて、米国では学生の学習成果を評価する具体的な基準やツールの開発に向けた検討が進められている。そのアプローチは多岐にわたり、たとえば定量的な学習成果アセスメント（テスト）の開発がテスト会社などによって進められる一方で、学生の成績評価のための採点ルーブリックの開発が大学団体などによって進められている。

韓国でも、1980年代より大学連合体によるアクレディテーションの仕組みが整えられてきたが、1990年代以降の急速なマス化への対応として、政府主導で大学評価体制の革新と学習成果アセスメントの開発・導入が進められてきた。すなわち、新しい大学評価体制では、評価結果を政府の財政支援にリンクできる仕組みが導入され、透明性を求める政府の統制力が強まった。さらに、政府によって一般的技能に関する学習成果アセスメント「大学生核心力量診断評価」が開発され、2009年に9大学1,235人、2010年に32大学16,091人が受験するなど、急速に拡大してきている。その目的は、学習成果の範囲と水準を規定することで、人材育成の方針と教育課程のあり方を誘導し、学生の自己啓発を図ることとされている。

メキシコでも、1970年代以降の大学の急増を受けて、1991年に大学相互の外部評価システムが導入される一方で、1994年に大学団体の合意のもとに設立された政府機関によって、「学士課程卒業総合試験」が開発・導入された。2010年には33の専門分野別の試験を10.5万人が受験するに至っており、課程修了者の知識・技能の水準を社会的に保証する制度として重視されている。

2.2.2 学習成果アセスメントの課題

米国や韓国では、既存の定量的な学習成果アセスメントとして、一般的技能および基礎的な読解力・理数能力を測定する標準テスト（多肢選択式・記述式）が採用されている（メキシコでは、専門分野別の試験が実施されている）。これらのツールに共通

する特徴は、第一に、アセスメントによって測定されるコンピテンスと、大学教育をとおして学生が習得することが期待されている学習成果との関係性が説明されておらず、教育成果の指標としての妥当性が十分に確立されていない点である。大学教育の内容と直接リンクしていない学習成果アセスメントは、教育改善の方向性を示す資料としては、説得力をもちえない。学生の「頭の良さ（知能）」を反映しているにすぎないと批判されることもある。定量的なアセスメントは、横断的・時系列的分析が可能であるため、標準化された分布における位置づけ（ベンチマーク）や付加価値といった情報を導きうる強みをもつが、そうした情報を大学評価に活用する際には、それらがそもそも何を意味するのかについて注意深く吟味する必要がある。

第二に、学生が専門分野に関わらず共通して獲得することが期待されている汎用的技能を測定するツールであるため、大学教育の成果のほんの一部をとらえられるにすぎない点である。しかもその一部が、大学教育をとおして獲得すべき知識・技能・態度の全体のなかでどれほど重要な位置をしめているのか、果たして大学教育の「コア」に相当するといえるのかについて、十分に議論され、合意が形成されてきたわけではない。大学教育の真髄が専門教育にあるという立場をとるならば、これらのツールより導かれる情報は、大学評価の資料としては、限られた妥当性しかもたない。

このように、参照基準としての学習成果が定義されていない場合、各大学でどのような知識・技能・態度が学習されているかを包括的に把握することはできないため、学習成果アセスメントの概念枠組みは抽象的な内容にとどまり、開発されるツールは、教育の成果を測定するうえで限定的な妥当性しかもちえない。このジレンマを克服する方法の模索は、始まったばかりであり、米国や韓国における取り組みの成果が待たれる。メキシコにおける専門分野別試験開発の取り組みも、重要な示唆を含んでいる。

出口段階での大学教育の質保証のアプローチとして、洗練された学習成果アセスメントのツール開発が待たれる。その間、既存のツールでは未だ限定的な情報しか提供されないことを理解し、大学・教員・学生にとってハイスティクスな判断材料として活用することは控える思慮深さが求められる。また、豊かな広がりをもつ大学教育の照準をアセスメントにあてることによって、それを矮小化させたり、最高学府としての先見性や創造性を喪失させたりすることのないよう、十分に留意する必要がある。

2.2.3 日本のアプローチ

学習成果重視の質保証アプローチには、参照基準としての学習成果を事前に導入することによって、大学教育の範囲と水準に緩やかな標準性をもたせるタイプと、大学教育の多様性と自律性を強調し、事後の学習成果アセスメントを志向するタイプがあることが明らかになった。興味深いことに、前者は主にマス化と私費負担の程度がともに相対的に低いグループにみられ、逆に後者は主にマス化と私費負担の程度がとも

に相対的に高いグループにみられた。このことから、高等教育の規模が小さいほど、参照基準としての学習成果に関する合意を形成しやすく、私費負担の程度が大きいほど、大学は学生・保護者・企業・高校といったステイクホルダーに対して、その教育の質について透明性をもって説明しなければならなくなるという仮説をたてることができるかもしれない。

日本は、大学のマス化の程度は高くはないが、私費負担の程度は高いグループに位置している。そして、学習成果重視の質保証についても、折衷的なアプローチがとられてきた。この傾向は、中国や台湾にも見ることができる。

序章で述べたとおり、日本の大学教育の質保証は、伝統的に大学設置基準にもとづいて教育環境を整備する事前規制のアプローチで行われてきた。ところが、大学設置基準の大綱化（1991年）や準則主義化（2004年）に伴って、大学による自己点検・評価および認証評価機関による第三者評価制度（認証評価）が導入され、今日では相対的に緩和された事前規制と事後確認を組み合わせたアプローチへと転換してきた。そして認証評価では、大学の多様性を尊重する立場から、各大学が独自の教育目標を表明するとともに、その達成にむけて不断に教育改善を図ることが評価の観点として重視されてきたが、近年では各大学の教育目標の達成度をよりの確に確認し、学位を取得するにふさわしい最低限の知識・技能・態度が習得されていることを保証する必要性が強調されるようになってきた。このことは、日本でも学習成果を評価する具体的な基準やツールの開発に向けた検討が進められなければならないことを意味している。

その一方で、中央教育審議会は学生が専門分野に関わらず共通して習得すべき学習成果に関する参考指針としての「学士力」（『学士課程教育の構築にむけて（答申）』2008年）を提言し、日本学術会議は、各大学の学部・学科が教育課程の学習目標を同定し、カリキュラムを編成していく際に参照するための「分野別の参照基準」の策定にむけた体制を整え、順次策定していく方針を明らかにしている（『大学教育の分野別質保証の在り方について（回答）』2010年）。このことは、日本でも参照基準としての学習成果を定義することで、大学教育の範囲と水準に緩やかな標準性をもたせるアプローチが模索されていることを意味している。

日本は、中国や台湾などとともに、今後も両アプローチを推進しながら、学習成果重視の質保証のあり方を模索していくと考えられる。

4. 学習成果アセスメントのインパクト

本研究では、学習成果アセスメントの導入にむけて、政府・専門団体・大学等が、議論を展開したり、体制を整えたり、実際に導入したりすることによって、大学における教学体制や管理運営のあり方、大学の質保証システムの構成や重点にどのような変化がもたらされるのかを、各国の事例に即して明らかにすることをめざしてきた。

本研究で明らかになったとおり、学習成果アセスメントに係る検討は始まったばかりであり、実際に導入している国は一部にとどまっている。したがって、そのインパクトを網羅的にとらえるには時期尚早であるが、この研究をとおして明らかになった点を3つ整理して、締めくくりたい。

第一に、本研究でとりあげたいずれの国においても、学習成果の評価にむけた議論が展開された結果として、大学の質保証システムの重点がシフトし、学習成果重視の質保証アプローチへと転換がはかられている実態を確認することができた。その二つのタイプとして、参照基準としての学習成果を導入することによって、大学教育の範囲と水準に緩やかな標準性をもたせるタイプ、および大学教育の多様性と自律性を強調し、事後の学習成果アセスメントを志向するタイプを見出すことができた。

第二に、大学教育の範囲と水準に緩やかな標準性をもたせる質保証アプローチをとるタイプでは、教学体制に重要な変化が生じてきていることが明らかになった。学習成果の習得を要件とする単位認定の制度が確立されたり、単位や学位の互換性や等価性を保証する仕組みが導入されたりしているのである。このことは、カリキュラム編成のパラダイムが「教員が何を教えられるか」から「学生に何を学ばせるべきか」へと転換してきていることを意味している。

第三に、事後の学習成果アセスメントを志向する質保証アプローチをとるタイプでは、学習成果アセスメントの開発・導入をとおして、その可能性と課題についての理解が深まり、経験が蓄積されてきていることが分かった。透明性をもたらす学習成果アセスメントの必要性に対する一定のコンセンサスが形成されるとともに、それが提供する客観的情報の妥当性に係る課題も明らかになってきた。教育内容と教育評価の整合性が重要であることや、アセスメントによって測定可能な知識・技能・態度が限定的であることについての認識も高まってきた。これらの知見が、今後、より洗練された学習成果アセスメントのツール開発に十分に活かされることが期待される。

OECD-AHELOの専門分野別（工学・経済学）の学習成果アセスメントの概念枠組みには、チューニング・プロジェクトで蓄積されてきた参照基準設定のアプローチが援用されている。すなわち、学生に獲得することが期待される専門分野別コンピテンスの概念枠組みにもとづいて、具体的なコンピテンス（下位分類）が詳述され、対応する学習成果が定義され、具体的なテスト問題が開発された。こうした取り組みは、試験的段階にあるものの、そこから導かれる示唆を広く共有して、学習成果アセスメントの開発に役立てていく姿勢も求められる。

[注]

- (1) スウェーデンの研究報告は、やむを得ない事情で、本報告書に掲載することができなかった。

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 研究成果報告書》

平成 24 (2012) 年 3 月 15 日発行

研究代表者 深堀聰子

〒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

〒151-0053 東京都渋谷区代々木 1 丁目 38 番 19 号 第二山野ビル

株式会社 進英プリント

TEL 03-3379-5525(代)
