

第1章 外国調査による知見

川嶋太津夫 (神戸大学)

1. 高等教育の質保証への関心の増大

近年国際的に高等教育の質保証への関心が高まるとともに、そのための様々な取組が具体化している。その大きな背景は、一つは知識基盤社会を迎えて、各国とも国民の知的能力を向上させるために、高等教育進学者を増加させる政策をとり、これまで進学機会に恵まれていなかった集団からも進学者が増加し、進学の動機や関心のみならず知的能力も多様化したことに対する、学生の学習の質に対する懸念が生じていることである。高等教育の量的拡大に伴って、従来とおなじ質と水準を維持することへの関心が各国で高まっている。二つ目の背景は、高等教育のグローバル化の進展である。もともと中世に欧州で大学が設立された当時、教師や学生は国境を自由に越えて、各地の大学で教え、学んでいた。ところが、国民国家が成立するにつれて、大学本来の「ユニバーサル」な性格が変容し、各国ごと、独自の制度へと発展していった。しかし、20世紀から21世紀にかけての経済活動のグローバル化が急速に進展し、モノやカネといった資本のみならず、ヒトも情報も自由に国境を超え行き来する状況が生まれ始めた。労働者が他国で仕事を得るためには、ある国で得た学位という資格が、他国でも通用するためには一定の同等性が前提となるが、そのためには、各国は自国の大学が授与する学位が、国際的な水準に達していることを何らかの形で明示する必要に迫られている。さらに、どの国も例外なく、高等教育に対する公財政支援が減少し、個別大学は独自財源を新たに探す必要に迫られた。そこで、多くの国、とりわけ英語圏の国では留学生を他国から受け入れることが新たな財源として着目され、他国から留学生を引き付けるためには、提供する教育の質への関心が高まった。さらにまた、公財政からの支援が減少したとはいえ、依然として多くの国では高等教育には公的な資金、すなわち国民の税金が投入されていることから、その使い方への説明責任、すなわちアカウンタビリティの観点からも、どのような成果を上げているのかが強く求められるようになった。このように、高等教育のマス化・ユニバーサル化、グローバル化、公財政支出の減少とアカウンタビリティの圧力増加などを背景として、いずれの国でも高等教育の質への関心が高まっている。

このことは我が国も例外ではない。我が国では、平成3(1991)年の大学設置基準の改正、いわゆる「大綱化」以降、厳格な設置基準による「事前規制」から、認証評価制度を

通じた「事後評価」へと転換したが、政府全体の規制緩和政策を通じて可能となった株式会社立の大学や準則主義に基づく相次ぐ大学、大学院大学設立による大学像の拡散と多様化。さらに、ユニバーサル化と18歳人口の減少による「大学全入」時代の到来を目前に控えて、量的拡大に伴う質の低下への懸念から、学位の国際的通用性を意識した「出口管理」を重視する方向への政策転換が議論され始めた。平成20（2008）年12月に答申された『学士課程教育の構築に向けて』では、「学士力」と名付けられた「学習成果」を参照にしつつ、各大学が授与する学士号が証明する、卒業時まで身に付けさせる知識や能力について、各大学が責任を持って定めることを求めている。実際、この答申に先立ち、平成20（2008）年4月に改正された大学設置基準では、育成すべき人材像と卒業時まで修得させるべき知識・技能を各大学は明示すること。また、それらが確実に習得されているか厳格な成績評価を行うよう、改正が実施された。

我が国の「学士力」の例にもみられるように、高等教育の「質 Quality」の在り方が、従来の入学者の学力や財政的・物的資源といった「インプット」や、カリキュラム編成や教授活動といった「プロセス」、そして教員の論文数、授業科目数、就職率といった「アウトプット」から学生が実際に達成・獲得した「学習成果（ラーニング・アウトカムズ）」へと大きく変化しているのが今日の特色である。

そこで、今回の調査研究では、各国でどのようにして「学習成果」が定義され、その習得をいかにして確認しているのかに注目して、各国で所管官庁や大学で主に聞き取りによる調査を行った。

2. 誰が、どのレベルで学習成果を定義するか

高等教育の学習成果を誰が（どのレベルで）定義するのか。これは特に学位授与権を有する大学 University にとって極めて重大な問題である。アメリカの報告に見られるように、誰が学習成果を決めるのかは、政府、中間団体（ア krediyteeshon 機関など）、大学の間で葛藤の火種となりかねない。さらに、欧州では、ボローニャ・プロセスを通じて、国を超えたレベルで学習成果を定義する動きも見られる。

誰が、どのレベルで学習成果を決めるのか

レベル	具体例
超国家	The Framework for Qualifications of the European Higher

	Education Area(Bologna Process), Tuning Project (Bologna Process)
国	The Framework for Higher Education Qualifications (UK、Ireland など) , Subject Benchmark Statement (UK)
中間団体	Regional Accreditation Bodies, Association of American Colleges & Universities (USA)
大学	Graduate Attributes (Australia)

いずれの国や地域においても、学習成果を定めるのは学位授与権を有する大学であることに異論は見られない。ボローニャ・プロセスにおける The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area や Tuning Project、英国における The Framework for Higher Education Qualifications、Subject Benchmark Statement は、国レベルで設定されているが、これらはいくまでも「準拠点 reference point」であって、具体的な学習成果を定めるのは各大学の権限であり責任である。大学ではなく、ア Krediteーション団体が学習成果を定め、その挙証を各大学に求めるべしとスペリング連邦教育省長官が強く主張したアメリカでも、結局最終的に学習成果を定めるのは各大学であるとの合意に紆余曲折ながらも到ったという経緯がある。ただし、参考指針や参照点であるにしても、個別の大学を超えたレベルで何らかの学習成果が設定される傾向も多くの国で見いだされたことを記しておかねばならない。各大学の自律性、個性や多様性を基本としつつも、国際的通用性や同等性を保証し、高等教育の競争力を保持、向上させるためには国レベルでの一定の水準と標準性の確保がグローバル化時代では不可欠であることを物語っている。

3. どのようにして学習成果の獲得を確認するか (アセスメント)

学習成果の定義が基本的に各大学に委ねられていることから、その達成状況の測定、つまり学習成果のアセスメントも大学に任されている。そこで、大学は独自に開発した方法でアセスメントを行うか、外部の団体が開発した標準的なテストを採用するか、いずれかの方法または、両者の組み合わせで行うこととなる。今回調査した国々については、欧州では外部の団体が開発した標準的なテストを活用している例は見られなかった。教員の個別のアセスメントが基本であり、英国やアイルランドでは、そのアセスメントの水準を担保するために他大学の教員である「外部試験官 External Examiner」のチェックを受ける

ことが通例となっている。

他方、アメリカやオーストラリアでは、外部の団体が開発した標準的なテストを活用している大学も多い。

各国で活用されている学習成果の標準的なテスト

国	テスト名	開始年	測定されている成果の種類
オーストラリア	GSA (Graduate Skills Assessment)	2000	一般的技能：批判的思考力、問題解決能力、文章表現力 (ACERは現在、基礎能力、マネジメント能力、ITスキル、リサーチ能力などを追加する方向で修正を検討中)。専門分野別知識と技能：(現段階では含まれていないが、ACERは大学としての学問領域別にその要素をテストする方向で検討中)、非認知的成果：対人理解。
	CEQ (Course Experience Questionnaire, Graduate Destination Surveyの一部)	1993	一般的技能：問題解決能力、分析力、文章表現力。非認知的成果：チームワーク能力、次の項目に関する学生の満足度(指導、目標と水準、課題の量、評価)。一般的コンピテンス：未知の状況に対処する自信、仕事を計画する能力。
	GDS (Graduate Destination Survey)	1972	職業的コンピテンス：卒業後約1か月目の就業状況(雇用の機会、雇用の職種、平均年収、就職活動)、進学状況(就学形態-フルタイム・パートタイム、就学段階、学問分野、機関)。
ブラジル	ENC: Provas (Exame Nacional de Cursos)	1995 2003	専門分野別の知識と技能：専門分野ごとにすべての高等教育カリキュラムに共通しており、必須とみなされている知識と技能。26分野について準備されている。
	ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes)	2004	専門分野別の知識と技能：専門分野ごとにすべての高等教育カリキュラムに共通しており、必須とみなされている知識と技能。13分野について準備されている。一般的知識：テストで取り上げられてきたテーマ(生物学的・社会的多様性、公共政策、社会ネットワーク、市民性、時事問題)。一般的技能：推論、韻文の解釈、共通点を見出す、関係性の識別、省察、演繹、図表の解釈。
カナダ	AGS (National Graduate Survey, Follow-up Survey of Graduates)	1987	職業的コンピテンス：卒業後2年目と5年目の就業状況(卒業後就いたすべての職業の数、特徴、期間、就職活動の期間、教育と職業の対応)、高等教育機関での経験に対する満足度。
	YITS (Youth in Transition Survey)		職業的コンピテンス：第3回調査(調査時点でのターゲット人口の年齢22~24歳)に中等後教育とそれへの取り組み、就業状況に関する質問項目が含まれている。
メキシコ	EXANI-III (Examen Nacional de Ingreso al Posgrado)	1997	一般的技能：言語的・数学的論理づけ能力、推論・分析・総括する能力、情報処理能力(情報の整理・収集・理解)
	EGEL (Examen General Para el Egreso de la Licenciatura)	1994	専門分野別知識と技能：専門分野ごとにすべての高等教育カリキュラムに共通しており、必須とみなされている知識・技能。33分野について準備されている。
	EGETSU (Exámenes Generales Para el Egreso del Técnico Superior Universitario)	2000	専門分野別知識と技能：学生の専攻分野で必要とされる理解力と問題解決能力。すべての工学系分野(19)について準備されている。一般知識と一般技能：社会・経済的知識、IT、英語など、すべての職業分野で必要とされる知識と技能。

英国	DLHE (Destinations of Leavers from Higher Education, First Destination Supplement に代わる)	2002	職業的コンピテンス：卒業後6ヵ月目の就労・進学状況（就業した卒業生の人数、職種、進学した卒業生の人数）。
	CAAP (Collegiate Assessment of Academic Proficiency)	1988	一般的技能：記述力（客観的・小論文）、読解力、数学力、科学的論理づけ能力、批判的思考力、すべての学問領域から取り込んだ教科内容。
	MAPP (Measure of Academic Proficiency and Progress, ETS Academic Profileに代わる)	2006 (1992-2006)	一般のおよび専門分野別技能：人文・社会科学・自然科学のコンテキストのなかで読解力と批判的思考力を測る。記述力、数学力。
アメリカ	Tasks in Critical Thinking (廃止)	1992	一般のおよび専門分野別技能：大枠としての学問領域（人文・社会科学・自然科学・芸術）のコンテキストのなかで、実践的課題が出される。課題の設定、分析、コミュニケーション能力。
	Major Field Tests (GRE Subject Test)	1990	専門分野別知識と技能：専門分野ごとにもっとも重要とみなされている知識と技能（知識、問題分析・解決能力、関係性をとらえる力、専門分野に関する図表などの資料を解釈する力）15の学士課程の学問分野と経営学修士について準備されている。
	CLA (Collegiate Learning Assessment)	2002	一般のおよび専門分野別技能：批判的思考力、分析的論理づけ能力、文章表現力、情報活用力。コンピテンス：実社会における課題（文書やデータを理解、評価、活用してレポートや政策提言を構築する）、大枠としての学問領域（人文・社会科学・自然科学・芸術）のコンテキストのなかで設定された実践的作業。
アメリカ・カナダ	NSSE (National Survey of Student Engagement)	米2000加2004	非認知的成果：学生による取り組みに関する情報（学部学生の時間の使い方、授業から学んだ事から、課外活動、高等教育機関によるサービス）。
	GRE (Graduate Record Examination, General Test)	1966	一般的技能：言語的論理づけ能力、数量的論理づけ能力、分析的論述。

（出典）Deborah Nusche（深堀 聰子訳）、『高等教育における学習成果アセスメントー特筆すべき事例の比較研究ー』、OECD 教育関連ワーキングペーパーNo. 15, 2008.

しかし、その場合も、標準的なテストのみで学士号授与の可否を決定しているのではなく、学習支援や教育改善の資料として活用している例が多い。Nusche(2008)によれば、1995年から標準的なテストを卒業予定者全員に課していた唯一の国であるブラジルも、2003年に ENC/Procao (Exame Nacional de Cursos)を廃止し、代わってサンプルを対象とした ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes)を 2004年から導入した。興味深いことは、卒業生全員に課されていた ENC/Procao も義務化されていたのは受験会場に来ることであって、解答は義務ではなく、したがって、その成績が卒業判定に活用されることはなかったということである (Nusche (深堀訳) 38)。

このように、標準的なテストを卒業判定に導入している事例は今回の調査研究では見いだせなかったが、教育改善のためや、そのための他大学とのベンチマーキング、そして付加価値で示される教育力を測定するために、標準的なテストを活用し、アカウントビリティの観点からその結果を公表することへの圧力はアメリカだけでなく、各国で高まっているといえよう。そのひとつの代表的な取組が OECD が主導している AHELO (Assessment of Higher Education learning Outcomes) の フィージビリティ・スタディであろう。

参考文献

Deborah Nusche (深堀 聡子訳)、『高等教育における学習成果アセスメントー特筆すべき事例の比較研究ー』、OECD 教育関連ワーキングペーパーNo. 15, 2008.

(<http://www.oecd.org/dataoecd/41/8/41771582.pdf>)

第2章 イングランド

富田福代（関西国際大学）

イギリス全土には、2007年現在124校の大学と45校のカレッジが存在し、フルタイムとパートタイムを含む250万人の学生が在籍している。イギリスでは「1992年継続・高等教育法」により、それまで二分（binary divide）システムであった高等教育制度が改められ、ポリテクニクが大学に昇格した。結果として、大学教育の量的規模が倍増するとともに、一方では学士課程の質保証が新たな課題となってきた。このようなイギリスの大学教育の質保証は、単位制度や認証制度といったプロセス管理が中心である。ここでは、イギリスの高等教育制度についてイングランドを中心に報告する。

<1>卒業認定の法令上の規定

イギリスの学位は国家資格として位置づけられておらず、学位授与権限を付与された各大学やカレッジが個々の規定に基づいて認定するものである。したがって、従来から多様な形態が存在し、卒業基準や単位の互換に関しても統一した決まりは設けられてこなかった。今回調査したロンドン大学とグロスターシャー大学においても、大学内のカレッジの状況で多少の違いがあるものの、各大学が独自の規定（Ordinance）に基づいて学位を授与している。

学位の認定方法や基準に関しても原則として各大学に任されているため、全国レベルや地方レベルの大学卒業に係る統一的な試験は存在せず、それぞれが独自の方法で卒業を認定している。また、学士課程卒業時の論文や制作課題の制度の有無や内容も、大学によって異なっており、統一された卒業認定制度ではない。

<2>卒業要件の仕組み

[認定制度]

イギリスにおける卒業要件は、各大学やカレッジで制定されている規定に基づいて具体的に決められている。2001年「イングランド、ウェールズ、北アイルランド高等教育資格枠組み」（The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland）は、高等教育における学位レベルの指標を示しているが、具体的な単位数や学習時間数は各大学に委ねている。大学における学位の一般的な認定方法として、指定された科目やモジュールのレポートや筆記試験の成績が、質的基準を満たした場合に単位（クレジット）を認め、それらを積み上げて一定の合計単位数に達することで学位を授与する仕組みが取られてきた。

このように卒業要件や単位に関する具体的な設定が大学毎に異なるため、近年ではEU諸国との関係や産業界からの要請などを踏まえて、単位互換制度の必要性が高まってきた。1993年EU統合後の動きの中で人材養成の中核となる教育制度の共通理解や整理が進み、イギリスでもイギリス大学協会（Universities UK）や高等教育質保証機関（the Quality Assurance Agency for Higher Education、以下QAA）などが中心になって、1999年のボローニアプロセスに対応したシステム作り行われており、2006年には「ヨーロッパ単位互換・累積制度」（European Credit Transfer and Accumulation System、以下ECTS）に

連動した「全国高等教育単位枠組み」(National Higher Education Credit Framework)が、イングランドの単位互換制度として提案されている。

[単位制度]

このような単位制度整備の動きを受けて高等教育質保証機関は、2008年8月に「イングランド高等教育単位枠組み：イングランド高等教育学術単位制度に関するガイダンス」(Higher education credit framework for England: guidance on academic credit arrangements in higher education in England)を示し、単位制度やボローニアプロセスを具体的に説明している。多様で複雑であった学位レベルと単位数の関係や、ボローニアプロセスのECTSとの関係なども明確に例示(添付資料)している。

たとえば、標準の1クレジットは10時間の学習とされるが、その具体的な内容や条件は示されていない。また、学士課程の一般的な例として、3年間の課程において300および360クレジット以上と示されている。

これらの提案やガイダンスには法的な拘束力はないものの、公的な意味合いが強く、多くの大学においてこの内容に沿った改革が進められると考えられる。

<3>質保証のプロセス

[質保証制度]

各大学の裁量を認めるイギリス高等教育の柔軟な制度の中で、学士課程の質を担保する制度として大きな役割を果たしているのは、QAAによる認証制度である。学士課程のコース設定やモジュールなどのカリキュラム内容や、評価システムの妥当性および学術レベルの検証は、大学自身が作成する文書と現地調査を資料に審査が行われる監査(Audit)で行われている。認証を受けるためのQAAの登録(2008年11月現在160校)は任意であり、加盟大学からの推薦者を中心に登録された監査人リストから、数人のチームを編成して監査が行われるピアレビューを基盤としている。

このピアレビュー制度の土壌には、大学制度の歴史とともに発展してきたエクスターナル・イグザミナー制度がある。学外の専門家がカリキュラム設定や評価に参画するこの制度は、教育と評価の客観性と透明性を確保し、同時に質保証としての機能を果たしている。このような大学教育における分野別同僚性の基盤は、QAAによる教育到達基準のベンチマークの制定につながり、分野別質保証制度として、コンピュータ、法学、保健など54科目(2008年現在)が作成されている。

<4>各種資格制度との関係

大学における、看護、医療福祉、建築、会計分野などにおける職業資格制度と連結した教育制度は、イギリスの大学教育の質保証で大きな役割を果たしている。QAAによる大学教育の認証評価制度と並行して、分野別学協会や職業団体が、コース設定やカリキュラム内容、また評価基準などを規定し、資格コースの認証や資格管理を行っている。たとえば看護職資格では、看護・助産審議会(The Nursing and Midwifery Council)がイギリス保健省の規定に基づき、基礎資格や教育内容基準などを設けプログラムの認証を行っている。

Table 1: Credit values typically associated with the design of programmes leading to main HE qualifications in England

	1	2	3	4	5
HE qualifications as set out in the FHEQ	FHEQ level	Minimum credits*	Minimum credits at the level of the qualification	FQ-EHEA cycles	ECTS credit ranges from the FQ-EHEA
PhD/DPhil	5	Not typically credit-rated		Third cycle (end of cycle) qualifications	Not typically credit-rated
Professional doctorates (only if credit based) (eg EdD, DBA, DClinPsy)**		540	360		
Research master's degrees (eg MPhil, MLitt)	7	Not typically credit-rated		Second cycle (end of cycle) qualifications	The minimum requirement is 60 ECTS credits; however a range of 90-120 ECTS credits is more typical at second cycle level
Taught MPhil		360	240		
Taught master's degrees (eg MA, MSc, MRes)		180	150		
Integrated master's degrees (eg MEng, MChem, MPhys, MPharm)***		480	120		
Postgraduate diplomas		120	90		
Postgraduate Certificate in Education (PGCE)		60	40		
Postgraduate certificates		60	40		
Bachelor's degrees with honours (eg BA/BSc Hons)	6	360	90	First cycle (end of cycle) qualifications	180-240 ECTS credits
Bachelor's degrees		300	60		
Professional Graduate Certificate in Education (PGCE)****		60*****	40		
Graduate diplomas		80	80		
Graduate certificates		40	40		
Foundation Degrees (eg FdA, FdSc)	5	240	90	Short cycle (within or linked to the first cycle) qualifications	approximately 120 ECTS credits
Diplomas of Higher Education (DipHE)		240	90		
Higher National Diplomas (HND)		240	90		
Higher National Certificates (HNC)*****	4	150	120		
Certificates of Higher Education (Cert HE)		120	90		

第3章 イギリスにおける学力保証システム：スコットランドを事例として

山田礼子（同志社大学）

本報告では最初に UK 全体としての質の保証の枠組みの構築の特徴について述べる。近年の UK 全体としての大きな質の保証は、2006 年以降、高等教育質保証機構（QAA）が実施する「機関監査」を中核とする大学教育の質の保証と向上のための仕組みへと変容したことが特徴として挙げられる。機関監査の際には、第一に高等教育機関の自己評価報告書や公表データを点検しながら、質保証のためのメカニズムが機能しているかどうかを点検、第二に各機関における教育プログラムの質・水準保証・向上のための手続きを追跡することを通じて手続きが適切におこなわれているかを確認することに主眼が置かれている。

1. スコットランドにおける質保証制度の特徴

スコットランドの教育の質の保証制度の特徴について述べると、第一に、国による質の保証の枠組みが存在していること、第二に、国の設定した質の保証の枠組みに基づきながら個別機関において綿密な枠組みと水準を設定して点検・評価を実施していることが挙げられる。スコットランドで質の保証制度が導入された背景としては、主に以下の 3 点が関係している。第一点として、グローバル化した中で国際競争に対処できるような人材を育成する必要が生じてきたこととスコットランドにおいても高等教育の一元化を契機として進学率が上昇し、高等教育がユニバーサル化してきたことが挙げられる。第二点目として、ボローニャプロセスを契機として、学位、高等教育の成果目標、高等教育の卒業要件、あるいは終了後の成果等において、国際的な通用性がスコットランドにおいても求められ対処する必要性が高まったことがある。第三点目として、OECD 諸国との共通点でもあるが公的補助金によって運営されている高等教育への資金を財政審議会が配分する際のアカウンタビリティが増大してきていることがある。このような背景が質保証制度の枠組みの構築に大きな影響を与えているといえるだろう。

具体的な質の保証制度の枠組みとしてスコットランドにおいてはアカデミック・インフラストラクチャが構築されてきているが、以下ではアカデミック・インフラストラクチャについて説明する。

2. アカデミック・インフラストラクチャの構築

スコットランドで構築されているアカデミック・インフラストラクチャは、①高等教育資格枠組（2001 年から実施され、以下 SCQF = Scottish Credit and Qualification Framework）、②学位・資格プログラム仕様書（Programme Specification）、③学問領域別専門分野別学位水準基準（分野別ベンチマーク）（Subject Benchmark Statements）、④学外試験委員制度（External Examiner's System）、⑤実践コード（Code of Practice）という 5 つの仕組みから構築されている。本稿では主に SCQF に焦点を当てて説明することにし

たい。

(1) SCQF の目的と機能

SCQF はすべての年代と環境にある人々が適切な教育にアクセスできると同時に学習を通じて生涯学習者としての可能性を促進することを目的として構築されている。そのために、資格および学歴の枠組みを提示することによって、異なる資格や学歴のレベル毎にどのような能力や技能を育成しているか、そうした能力や技能の関連性や接続性を産業界等雇用者、学習者そして社会に対して説明するという機能が SCQF に求められている。それゆえ、SCQF ではラーニングアウトカムを明示することを通じて、機関から機関への転入・編入の枠組みとして機能し、かつボローニャプロセスにも合致することで国際的通用性を担保するという機能を果たすように設計されている。

(2) SCQF の実際

SCQF においてはレベルや資格毎での学習の成果と単位の量が明示されている。例えば、学習成果のレベルと成果の量は SCOTCAT ポイントとして示されている。イングランドには単位制度は存在していないが、スコットランドには単位制が存在していることが差異であるが、この単位制の存在により、前述した高等教育機関や学習機関間において、単位が異なっても学生の転学・編入が可能となっている。

SCQF における学士課程教育の例として SCQF レベル 9 (SHE レベル 3) The Scottish Bachelors Degree を参照すると、必要単位数は 360 SCOTCAT となっている。そのうち最低 60 単位はレベル 9 から取得しなければならない。このレベル 9 は 3 年間のフルタイムでの学士課程教育終了に相当し、UK における専門職の一般的なエントリー資格として認識されている。

SCQF レベル 10(SHE level H)は The Scottish Bachelors Degree with Honours 優等学位であるが、このレベルでは必要単位数は 480 SCOTCAT であり、そのうち最低 180 単位はレベル 9 とレベル 10 から取得することが求められ、かつ 90 単位はレベル 10 から取得しなければならないと定められている。このレベルは、4 年間のフルタイムでの学士課程教育終了に相当するものとされ、ポスト学士課程段階へのエントリー資格として認知されている。

SCQF の効果としては、前述したように、①ラーニングアウトカムのレベルと量について SCOTCAT ポイントとして明示されることにより、単位が異なる高等教育機関や学習機関に転学・編入が可能となること、②歴史の古い大学では必ずしも SCQF に対応したモジュール化は進んでいないが、継続教育カレッジから大学への編入学促進を通じて高等教育機会を広げていくことに寄与していること、③国レベルでの学位授与、学位水準の規定に基づき、個別の大学もこの枠組みと同様の要件で学位授与、卒業判定等について、全学的な規則やポリシーを制定して運用することが可能になっていることが主なものである。

SCQF におけるアウトカムの成果を示す指標として、各レベル毎に例示されている Generic Level Descriptors と QAA in Scotland が策定した Subject Benchmark Statement (分野別ベンチマーク)、そして前述した Credit Points (単位制) がある。これらの指標のうち Generic Level Descriptors と分野別ベンチマークはガイドラインとして位置づけられていると同時に、各機関の担当者が他の科目と比較するためのベースラインとして活用している。またラーニングアウトカムの提示についてプログラムの場合はより一般的であり、専門分野において相対的に一般的なアウトカム指標を考察することの重要性が指摘されていることなども指標の特徴としてあげておきたい。Credit Points (単位制) については、学習量の指標として 1 ポイントは 10 時間の学習量 (10 Notional Learning Hours) と定められ、Notional learning hours は通常のクラスでの学習、セミナー、チュートリアル、コーチング、実習、図書館での学習、補習授業、自主学习、カウンセリング、メンタリング等も含まれている。1 年間の単位数は 120 credit points(1200 時間)が一般的であるが、大学によってモジュールは多様な形態がとられており、3 学期制や 2 学期制など機関によってアカデミック暦も様々で標準モデルはないといえるだろう。

次に、機関レベルの質の保証制度の取り組みについて紹介する。

3. 機関レベルの取り組み

国レベルでの SCQF にもとづいて各機関は学生の成績評価、教育プログラムの計画、承認、監督、見直しの方法について評価 (通常 5 年から 6 年毎) を実施している。方法としては、①モニタリング、②レビュー、③学外試験委員制度の活用が主なものである。具体的には、モニタリングについては、教育プログラムが明示された目的をどれくらい達成しているか、学生のラーニングアウトカムの効果について検討することが主な目的であり、学科が毎年おこなう自己点検評価結果が実施主体である。結果によって教育プログラムの見直しも実施されることにもつながる。

レビューについては、通常 5 年毎に外部の専門家の協力も得て実施されている。①教育プログラムの目的が機能しかつ学習成果が達成されているか、②それぞれの学問領域における知識や技術上進歩の動きに教育プログラムが対応しているか、③専門分野別学位水準基標 (Subject Benchmark Statements)、高等教育資格水準、教育課程要項、専門職団体の要求等を踏まえたうえで、教育の水準が適格に保たれているか、④雇用者が求めている水準や雇用状況の変化に大学側が対応しているか等をレビューすることが目的である。

学外試験委員制度 (External Examiner's system) は、教育水準 (academic standards) を保証し維持する主要な装置として SCQF が構築される以前から機能していた制度であり、その目的は、学位水準基標、高等教育資格水準および教育課程要項等を初めとして教育の水準が適格に保たれているか、他の機関で履修している学生の水準との比較により、当該大学の学生の成績の水準が適切であるか、そして成績評価、修了試験、高等教育資格授与審査の過程が公正に実施されているかを見ることにあるといえるだろう。

4. グラスゴー・カレドニアン大学における学位授与や卒業判定、水準維持の具体的なツール

グラスゴー・カレドニアン大学における学士課程教育のレベルと単位数については SCQF の枠組みに添って実施されている。詳しくは Appendix 1 および Glasgow Caledonian University Qualifications Framework を参照

学位の名称については Appendix2 を参照

以下では、グラスゴー・カレドニアン大学を事例として学位授与や卒業判定、水準維持のための具体的なツールの基準を示す。

(1) Generic Level Descriptors 詳しくは Appendix3 を参照

- ・知識と理解（分野毎）、
- ・実践（知識と理解の応用力）、
- ・ジェネリック認知技能（批判的考察力）、
- ・コミュニケーション、数理能力、
- ・IT 技能、
- ・自治自立、アカウンタビリティ、協働する技能

(2) 専門分野別学位水準基標 (Subject Benchmark Statements)

QAA スコットランドが策定しているため、大学にとってはガイドラインとして機能している。

(3) 単位制について

グラスゴー・カレドニアン大学の事例

- ・1年間の単位数は 120 credit points (1200 notional learning hours)
- 例 1科目 20単位 x 6科目 1科目 15単位 x 8科目等
- ・モジュールは1講師あるいはチームティーチングによって実施されている。
 - ・

(4) 新モジュールやプログラムの設置

QA オフィスによって認定されている。認定過程でパネルがつくられ、審査にかかわる
その際、学位・資格プログラム仕様書 (Programme Specification) を提出
具体的な学位・資格プログラム仕様書提案書 (Programme Specification) についてはサンプルを参照

モジュール・ディスクリプターは授業 (モジュール) の内容について、期待される学習成果、教授・学習方略、リーディングリスト、終了時に身につく技能、チューター名等の

詳細な情報が掲載されており、アメリカや日本で一般的となっているシラバスと同様の機能を果たしている。

Module Descriptor についてはサンプルを参照

(5) アウトカムの審査はカリキュラムマップをベースに審査がおこなわれる。

詳細についてはカリキュラムマップのサンプルを参照

- ・ 10月開講の場合には、1月から4月にかけてプロポーサルを提出し、審査にかける
- ・ 専門職関係プログラムの評価
法的に認定されている国家資格と関連した専門職団体と自発的な専門職団体によって評価がおこなわれる。 例 工学部や心理学、健康関連関係
- ・ 等級のつけ方
 - －First 70 平均点 70点以上
 - －60-70 upper second 60－70点
 - －50-60 lower second
 - －40-50 third
 - －40 以下は fail

(6) 学外試験委員制度 (External Examiner's system)については

External Assessor's Annual Report のサンプルを参照

小結

スコットランドにおいては、国と各機関毎の両方で質の保証の枠組みが存在していることが特徴であり、個別の機関は、国が設定したアカデミック・インフラストラクチャすなわち質の保証の枠組みにもとづきながら綿密な枠組みと水準を設定して点検・評価が実施しているとまとめられる。

第4章 アイルランドにおける質保証の仕組

川嶋太津夫 (神戸大学)

国レベルの質保証の仕組

アイルランドは、英国とならび、ラーニング・アウトカムズを重視した教育体制が整備された、最もボローニャ・プロセスの理念が実現している国である。その基盤は、10のレベルから構成される「全国資格枠組 National Framework of Qualifications」である。1999年に「資格(教育・訓練)法 Qualifications(Education and Training) Act」が制定された。この法に基づき、アイルランド全国資格機構(National Qualification Authority of Ireland)、継続教育・訓練資格審議会(Further Education and Training Awards Council)、高等教育・訓練資格審議会(Higher Education and Training Awards Council)が設置された。この資格法は、教育と訓練を横断する一貫した水準を確立し、質の向上を促し、アクセス、移籍、及び進学を増加させ、アイルランドと他国の資格を理解し、比較することを可能とした。

この資格法の趣旨を実現するため、アイルランド全国資格機構は2003年に全国資格枠組を構築した。これは10のレベルから構成され、それぞれのレベルは、知識、スキル及びコンピテンスの観点から水準が規定されている。(表1)これによって、あらゆる学習を通じて授与される資格が統合されることとなった。学校教育、継続教育・訓練、高等教育・訓練で獲得された資格をすべて含んでいる。高等教育・訓練での学習に対しては、高等教育・訓練資格審議会、ダブリン工科大学及び大学によって資格が授与される。

表1 全国資格枠組

National Framework of Qualifications GRID OF LEVEL INDICATORS										
	LEVEL 1	LEVEL 2	LEVEL 3	LEVEL 4	LEVEL 5	LEVEL 6	LEVEL 7	LEVEL 8	LEVEL 9	LEVEL 10
Knowledge Breadth	Elementary knowledge	Elementary knowledge and basic understanding								
Knowledge Kind	Elementary knowledge	Elementary knowledge and basic understanding								
Know-How & Skill Range	Elementary knowledge	Elementary knowledge and basic understanding								
Know-How & Skill Selectivity	Elementary knowledge	Elementary knowledge and basic understanding								
Competence Context	Elementary knowledge	Elementary knowledge and basic understanding								
Competence Role	Elementary knowledge	Elementary knowledge and basic understanding								
Competence Learning to Learn	Elementary knowledge	Elementary knowledge and basic understanding								
Competence Insight	Elementary knowledge	Elementary knowledge and basic understanding								

レベル1からレベル5までが学校教育段階で得られる資格であり、レベル6からが高等教育段階で授与される資格である。レベル6は上級資格・高等資格、レベル7は普通学士、レベル8は優等学士、レベル9は修士・大学院資格、そしてレベル10が博士となっている。

高等教育段階で学位や資格を授与できる機関は、高等教育・訓練資格審議会、ダブリン工科大学、及び7つの大学である。大学は、歴史的に学位授与権が認められているので、その教育の水準や内容の設定に当たって、この全国資格枠組に拘束される必要はないが、実際にはその教育プログラムの新設や改編の際に参考としている。

大学の質保証のもう一つの仕組が、「質の評価 Quality Review」である。大学の「質の評価」は、「1997年大学法 Universities Act 1997」で「大学は教育とそれに関連するサービスの質の向上を目的として質の保証のための手続きを確立し、実行すること」を求められている。評価は、高等教育機構(Higher Education Authority)と大学の連合体であるアイルランド大学質協議会(Irish Universities Quality Board)が共同して実施するが、評価の手順は、欧州大学協会(European University Association)の指針に沿って、法律では10年以内ごとに自己点検(Assessment)と評価(Evaluation)を行うこととなっている。自己点検は、主として学科を単位として、学生やスタッフからのインプットも含めて、主に次の観点から行われる。

- (1) 大学は何を成し遂げようとしているのか。
- (2) どのようにして、それを成し遂げようとしているのか。
- (3) どのようにして、それがうまくいっていることを認識しているのか。
- (4) 改善のため大学はどのように変わっているのか。

この自己点検をもとに、EUA 評価チームの訪問調査を中心としたピアレビューが実施されるが、その際の重点は、上記の第4項目、つまり、改善のための取組を中心に行われる。また、アイルランド固有の背景を考慮するために、大学関係者以外のメンバーから構成される上級判定パネル(High Level Reference Panel)が、EUA 評価チームと協議を重ねて、最終的な評価を下すこととなっている。

大学レベルの質保証の仕組

アイルランドの各大学はこれまでその教育の質、ひいては授与する学位の水準を維持するために、英国の大学と同様に、「外部審査官(External Examiner)」を活用してきた。また、プログラムごとに設置されている「試験委員会(Examination Board)」が、学生一人一人の学習状況をモニタリングするとともに、GPAを指標として各プログラム間の水準のモニタリングを行ってきた。

このような従来からの質保証の取組に加えて、全国資格枠組の導入以降、アウトカム重視の観点から、教育の質保証に取り組んでいる。

新しいモジュール(プログラム)を設置する際には、全国資格枠組に規定された一般的な(generic)ラーニング・アウトカムズを基にした大学の一般的なラーニング・アウトカム

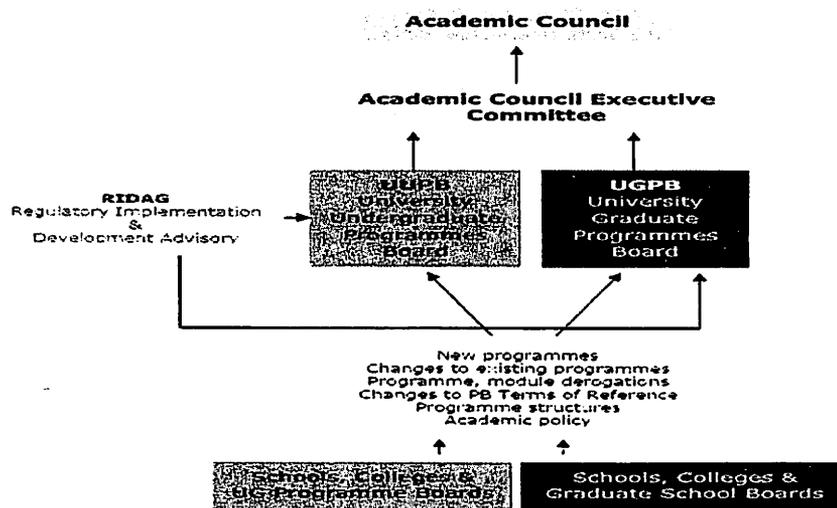
ズ(表2)、さらにそれを参考にした、より具体的なプログラムとモジュールのラーニング・アウトカムズを作成し、それを大学の教学の最高責任機関である評議会(Academic Board)のもとに設置された委員会で、プログラム仕様書とモジュール仕様書を提出し、そのプログラムとモジュールが、大学の授与する学位の質に相応しいかどうかの審査を受けることとなっている(図1)。

表2 大学のラーニング・アウトカムズ

UCD LEVEL DESCRIPTORS

Bologna cycle	First cycle (Bachelors)			
	6	7	8	9
NCAT level	0	1	2	3
UCD level	0	1	2	3
knowledge and understanding	have demonstrated basic knowledge and understanding, underpinned by the basic theories, concepts or methods of the field of study, at a level appropriate to all the literature from secondary or tertiary education and which is typically at a level supported by introductory third level textbooks	have demonstrated basic knowledge and understanding, underpinned by the basic theories, concepts or methods of the field of study, that build upon secondary education and which is typically at a level supported by introductory third level textbooks	have demonstrated specialised knowledge and understanding, underpinned by the more advanced theories, concepts or methods of the field of study, have begun to show some awareness of the limitations of current knowledge and the sources of new knowledge, and which is typically supported by intermediate and advanced textbooks	have demonstrated specialised, detailed or advanced knowledge and understanding, underpinned by advanced theories, concepts or methods, which includes a clear awareness of the limitations of current knowledge and the sources of new knowledge, which is supported by advanced textbooks, and includes some aspects that will be informed by knowledge at the forefront of the field of study
applying knowledge and understanding	can apply knowledge and understanding in a variety of educational, occupational and social contexts	can apply their knowledge and understanding in specific educational and occupational contexts related to the field of study as well as general educational, occupational and social contexts	begins to apply their knowledge and understanding to devise, develop and sustain arguments within the field of study	can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, can devise and sustain arguments and solve problems within their field of study, whether by analysis and argument or the development and testing of hypotheses
making judgements	have begun to develop the ability to use data to formulate responses to well defined concrete and abstract problems within the field of study	have the ability to identify and use data to formulate responses to well defined concrete and abstract problems within the field of study and to judge the validity of conclusions against the knowledge, understanding, and the available data	have the ability to identify and use data to formulate responses to well defined concrete and abstract problems within the field of study, and have begun to develop the ability to identify gaps or discrepancies in the data and strategies to eliminate or compensate for these	have the ability to gather and interpret the relevant data from a variety of sources to inform judgements on problems within or related to the field of study, that include reflection on relevant disciplinary, scientific, professional, social or ethical issues
communications and working skills	can communicate about their understanding, skills and activities with peers	can communicate about their understanding, skills and activities with peers and supervisors	can communicate about their understanding, skills and activities with peers, supervisors and clients	can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences
learning skills	have the learning skills to undertake studies at this level	have the learning skills to undertake further studies with some autonomy	have the learning skills to undertake further studies with some autonomy	have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy

図1 新プログラムの認証プロセス



プログラム仕様書とモジュール仕様書は、「学生」の立場から、次の要素が具体的に書き込まれていることが求められている。

- (1) What will I learn?
- (2) How will I learn?
- (3) How will I be assessed?
- (4) Am I eligible to take this course?
- (5) When is this module offered?

第5章 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

夏目達也 (名古屋大学)

はじめに

フランスでは、大学教育改革は政府の高等教育の重要項目になっている。2007年冬にも政府が大学学士課程に関する改革案を発表し、その実施を大学に迫っている。このような改革は最近に始まったことではない。すでに1970年代から大学教育は、高等教育政策の中でもとりわけ重要な位置を占めてきており、政府にとってほぼ一貫して重要な政策課題であり続けている。

その背景には、さまざまな事情がある。多様な高等教育機関が併存すること、大学はその中で最大規模であり、学力水準の多様な学生を受け入れていること、教育条件が他の機関と比較して恵まれないことなどである。くわえて、ボローニャプロセスによる欧州高等教育圏構想への対応もあり、大学教育をめぐる事態はいつそう複雑で、かつ難しい状況になっている。

その中で、大学教育の内実を規定する教育実践に関する改革は、政策レベルではこれまで十分に検討されてこなかった。しかし、他の欧州諸国との比較や競争を余技なくされる状況下で、教育実践に対する検討も行われるようになってきている。学生の成績評価についても、同様の動きがみられる。

以下では、大学教育の質保証のシステムの概要や、学生の成績評価をめぐる大学の現状と改革の進捗状況等を検討する。

1. フランスの大学教育制度

1.1 高等教育制度における大学の位置

フランスの高等教育制度の大きな特徴の一つは、多種多様な高等教育機関の存在である。大きくは長期教育機関（修業年限は3年以上）と短期教育機関（修業年限は主に2年）に区分される。長期教育機関は大学とグランゼコールである。短期教育機関は技術短期大学部（IUT、大学に付設）、上級テクニシャン養成課程（STS）、グランゼコール準備級（CPGE、STSとともに主要なリセ＝高校に付設されたいわば専攻科）等である。つまり、大学は数ある高等教育機関の一部にすぎない。しかし、収容する学生数、教職員数などの面では、他機関を大きく引き離し、最大の高等教育機関となっている。

大学は、2000年代はじめまで第一期課程（第1・2学年）、第2期課程第3・4学年）、第3期課程（第5学年とそれ以上）というように、3つの課程で構成されていた。しかし、欧州高等教育圏の構築を目指すいわゆるボローニャプロセスによる改革により、学士課程（第1～3学年）、修士課程（第4・第5学年）、博士課程（第6～8学年）という3つの課程に再編された。

とはいえ、教育の具体的な内容面では依然としてフランス独自のものが残存する。もともと、欧州高等教育圏構想は、EU域内での学生・教員による自由で活発な交流を促進することを目的としており、画一的な教育システムを構築することは想定されていない。そのことは、たとえば入学制度にもはっきり現れている。フランスの大学は、開放性の入学システムを採用している。入学にあたって受験者に求められるのはバカロレア資格の取得

である。バカロレア資格とは、後期中等教育の修了と高等教育への入学基礎資格をあわせて認定する国家資格である。全国一斉試験を通じて取得する。これを取得した者を原則的に無選抜で入学させている。試験の合格率はバカロレア資格の種類（普通、技術、職業の3種類）や年によって異なるが、毎年各種の平均はおおむね8割程度である¹）。つまり、普通に教育を受けていれば、高校を修了することができるし、大学に入学することもできるのである。そのことは法律に明記されており、大学は入学者選抜を実施することは原則として認められない（学業成績優秀者の多くは、バカロレア資格を取得した後、グランゼコール準備級等の選抜制教育機関に進む）。

バカロレア取得試験の合格率が高く、かつ入学試験等の入学者選抜を実施しないために、学力不十分で大学に入学してくる学生も少なからず存在する。高校教育は多様に分化している（大きくは、リセと職業リセに分化する。リセ内部でも第2学年から普通教育課程と技術教育課程に分化する。両課程ともさらに多様なコースに分化する）。教育課程が多様化している現実と大学での専攻・教育課程が不整合を生じているという問題もある。そのため、留年・中退、進路変更を余儀なくされる学生も少なくない。とくに、職業リセ出身の学生にその傾向が顕著である。

大学教育の現状に関する国民教育省の説明では、学位取得者は大学入学者の64%（高等教育全体の平均80%）、第2学年進級できない学生は全体52%（留年30%、進路変更16%、退学6%）という²）。

大学の教育条件は全般に恵まれない。政府の高等教育関係予算は、OECD諸国の中でも貧弱であり、教育の質を維持することは難しい（学生一人当たりの年間国家予算は6,700ユーロ（約114万円）である。これは中学校のそれよりも低い数字である³）。授業は円形の大教室で多人数の学生を相手に行う講義が中心となる。講義のほかに演習・実験などの少人数授業も行われる。これらは学生数が一定規模以下になるように規定されている（おおむね30人程度）。しかし、実際にはこれを超える人数で行われることも少なくない。この点は、入学者選抜を実施して入学者の人数および学力をコントロールしている大学以外の機関と大きく異なる。大学には、このような選抜を実施することは認められていない。

2. 教育の質保証システム

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、個別の高等教育機関の教育・研究活動の質を維持・向上させることが担保される仕組みである。ここでは、主な質保証システムとして、①学位授与システム、②大学評価システム、③大学教員の募集・昇進に関するシステムの3点について概観してみる。

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、国民教育省の認可を受ける必要がある。大きく捉えると、国と大学が交わす有効期限4年間の契約によって、学位授与が大学に認められる。各大学は、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国民教育省に要求する。国民教育省は、その内容について審査し、必要に応じて大学側と調整を行う。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。それに基づいて必要経費を各大学に交付するというものである。

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、その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。機関は契約に定められた教育を提供し、その修了を認定する学位を授与する。国は修了証授与権を機関に対して認めるとともに、必要な財源を提供する。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 大学評価システムの導入

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叫ばれるようになったのは、1980年代以降のことである。当時、デシュワルツは、大学の教育・研究の質を維持・向上させる観点から、従来の大学のあり方を批判するとともに、評価システムの導入を提起した。これを受けて、大学評価委員会 (Comité national d'évaluation、CNE) が設置された。同委員会は、大統領に直属の機関として、国民教育省から独立して設置された。

主な活動としては、各種高等教育機関の教育全体の評価を担当している。前述のように、大学は国民教育省との間で交わす4年契約により運営されている。この契約に際して、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、全国の大学の実態を調査・評価を行ってきた。その結果を報告書としてまとめて、政府の高等教育政策に反映させてきた。

一方、大学の研究活動に関する評価については、科学・技術・教育審査委員会 (MSTP) が担当している。国民教育省の機関であり、大学の研究活動、大学院レベルの教育の評価を行う。主な活動内容は以下のとおりである。①各大学等の実験室の研究活動の評価、②修士課程・博士課程 (écoles doctorales) の教育課程、4年契約の内容の評価、③博士課程の活動内容の評価、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⁴⁾。

2.2.2 新しい評価システム：新評価設置とその活動内容

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⁵⁾。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。

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 (PRES) の総長・事務局職員、各種サービス部門の責任者、PRES財政責任者、PRES構成する大学・グランゼコールの長、PRESの管理評議会委員、研究機関の地域圏代表、DRRT、学生代表、地域圏議会代表、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、事務局会議の報告書、PRES の活動報告書、PRES による自己評価報告書、研究活動に関する PRES の特殊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 reference、2003 年)に基づき行う。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 章で構成されている。各章に、機関の果たすべき役割、実施条件等を示されている。各機関は基準の達成状況を、根拠資料とともに提出することになっている。

2.3 教員の採用・昇進方法による質保証

2.3.1 准教授の選考・採用手続き

フランスにおける高等教育機関の教員の採用は、全国共通の審査と各教育機関の個別審査の 2 段階で行われる 6)。

全国共通の審査は、国民教育省が設置する全国大学評議会 (Conseil national des université) によって担われる。高等教育教員になろうとする者は、まず全国大学評議会の審査を受けること、審査に合格して同評議会の作成する適格者名簿に登録されることが必要になる。名簿登録のための基本条件があらかじめ設定されている。准教授の場合、①博士学位または研究指導学位 (l'habilitation à diriger des recherches) を取得していること、②教育・研究職として 3 年以上の勤務経験があること、③フルタイムの契約教員であること等である。その他の条件については、国民教育省令で毎年定められ、主に、教育・研究、所属機関における管理・運営に関する活動実績に関する書類の提出が求められる。全国大学評議会には 5 専攻領域にわたって 41 の専門委員会が設置されている。委員会は、教授職と准教授職にある大学教員で構成される。登録希望者は、希望する委員会に書類を提出する。審査合格後に登録される名簿の有効期間は 4 年間である。この期間内に希望する職が得られない場合には、再度審査を受けることが必要になる。

一方、教員を募集しようとする大学は、専攻領域ごとにその旨を官報に告示する。適格者名簿に登録された者は、これに応募することができる。個別大学の審査は、当該の専攻領域に所属する教員で構成する委員会が行う。第 2 次審査では面接試験も行う。これを経て、委員会は准教授候補者名簿を作成し (1 ポストにつき最大 5 名まで掲載できる)、大学の全学議決機関である管理評議会の審議に付す。最終的に、国民教育大臣が省令により任命する。

このようなシステムは、自大学出身者を優先的に教員として採用すること (インブリーディング=endogamique)、現職の准教授を同じ職場の教授職に採用する (昇進させる) ことを防ぐ上で一定の効果があるとされる (上海交通大学の大学ランキングの結果を分析したブリュッセル自由大学教員は、インブリーディングを行っている大学のランクは下がる傾向にあることを指摘している (Le Monde、27 septembre 2007=Esprit, Dec.2007, p.119)。

適格者数が募集人員を大きく上回る選考領域 (たとえば哲学など) では、10~20 倍になることも少なくなく、中には 100 倍以上になる場合もあるという (op.cit, p.122-123)。

いずれにしても、このような 2 段階の審査を経て教員の募集が行われる。そのため、研究能力という点では、教員の能力は一定水準以上に保たれる。

2.3.2 外部審査による教授昇格

以上のような准教授の選考・採用手続きは、基本的に教授職にもほぼそのまま適用される。適格者名簿への登録申請の条件は、准教授よりも厳しく、基本資格として研究指導学位を取得していること、公立研究機関での教員または研究院として5年以上の勤務経験のあること等とされている。また、学位取得後の研究継続の状況、研究成果の質、研究チームへの参加状況、大学院学生への研究指導・学位審査の状況、大学の管理・運営への責任遂行状況等が審査の対象になっている。審査合格後に登録される名簿の有効期間は、准教授の場合と同様4年間である。

名簿登録を経て、教授職希望者は、大学が募集するポストに応募する。各大学による審査の手続きは、准教授の場合と同様である。最終的に大統領が任命する。

教授の選考・採用の手続きに関して注目されるのは、准教授から教授への昇進が准教授と同様の外部審査によることである。大学は、応募条件を准教授の在職者とするなど准教授を優遇することも可能になっている。しかし、教授職の大半は、適格者名簿登録以外の条件を課さない方法によって選考・採用されている。つまり、准教授としての在職経験があっても、教授職に昇格するためには学外と学内の選考機関による審査が行われ、教授としての資質が厳格に評価される仕組みになっている⁷⁾。

3. 学生の成績評価に関する政府の施策

3.1 修了認定の方法：評価方法・成績評価の方法

3.1.1 学士課程における教育課程

各大学の学士課程では、セメスター制が採用されている。修業年限3年で、6つのセメスターで構成される。各セメスターでは、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。各科目は講義、演習・実験、個人学習で構成され、それぞれの単位取得に要する時間が指定されている。各セメスターで取得する単位数は、ヨーロッパ共通単位 (ECTS) で30単位とされている。この30単位を、各セメスターで配置される科目群に配分する。科目群に配分する単位数は、講義や期待される個人学習等の時間数に応じて決定される。

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「科目間調整」 (compensation) と呼ばれる。

各セメスターごと、各学年ごとに開設される科目群を履修し、必要な単位を取得すること (各セメスターは30単位)、その結果として180単位 (3年間の6セメスター分) を取得することにより、学士課程の修了が認定される。多くの大学では、専攻科目 (majeures) と副専攻科目 (minieures) で構成されている。専攻科目とは、学位取得に必要な単位数の過半数を占めている科目をさす (副専攻科目はそれ以外の科目)。副専攻科目は、学生専攻以外の幅広い学問を学ぶこと、進路変更に備えること等を目的としている (ONISEP, 20)。

学習コースは個別的なものである。学生はいくつかのセメスターを経て、自分の興味関

心や進路計画に沿って専門領域を決定する。

3.1.3 学士課程在籍者に共通に求められる能力

学士課程の在籍者に共通に必要なとされる能力は、全国的な基準として設定されていない。後述のように、この点について、政府の委員会は2008年4月にまとめた報告書において、学士課程の在籍者に共通に求められる知識と能力の内容を設定することを提言しているが、2008年8月時点ではまだ実現していない。しかし、一部の個別能力については、共通の水準を設定しようという動きが見られる。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。

3.1.3.1 情報・インターネットに関する能力

情報・インターネットに関する能力の必要性は、一般的に認知されるようになってきている。すでに高校修了レベルでも設定されており、現在は学士課程レベルでも同様の動きが見られる。具体的には、「情報・インターネット能力証」(Certificat informatique et internet, C2i)の創設である⁸⁾。これは、高等教育学生の情報・通信技術関係能力の開発・強化を目的としている。とくに学士課程第2・3年、修士課程学生全体を対象としている。政府は、これらの学生に対して、在学期間中に取得することを奨励している。

取得方法は、理論試験と実技試験からなっており、前者は20点満点で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。後者は40点満点である。両試験とも50%の得点で合格でき、合格者には能力証が授与される。

3.1.3.2 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。国民教育省は、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⁹⁾。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強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. 学生の成績評価に関する政府の施策

4.1 学生の成績評価に関する法律の規定、高等教育局長通知

4.1.1 高等教育法(1984年1月26日付け法律)における規定(11)

1984年に制定された高等教育法では、成績評価の方法、学生の特殊事情への配慮について、以下のように規定している。まず成績評価の方法に関しては、①継続的評価、②最終試験、③両者の組合せのいずれかを採用することとしている(同法第17条)。これらの方法について優先順位を付けられていないが、継続的評価が最初に掲げられている点は無視できない。すでに1980年代からこの評価方法が重視されていたと考えるべきであろう。

試験の実施回数、性格、期間、継続評価と最終試験間の配分、筆記・口頭試験の位置づ

け等を明示することを規定している。

4.1.2 2000年3月1日付け高等教育局長通達12)

国民教育省は、2000年3月1日付けで高等教育局長通達を出しており、この中で成績評価の公正さ・透明性を強調している。しかし、その内容は厳格さ一辺倒ではない。

まず、学生の特殊事情への配慮した成績評価のあり方について注意を促している。大学・学生生活等の活動従事者、国民役務従事者、扶養家族のある者、障害をもつ者、高度スポーツに従事している学生に対して、試験会場へのアクセス、試験会場の設備、特殊器具の使用、試験時間の延長等の措置を講ずることを求めている。また、試験に関する情報開示についても言及して、試験規則の学内公示、試験結果の開示を求めている。

4.2 国民教育省教育行政視学官報告書

国民教育省教育行政視学官は、全国の大学における学生の成績評価の状況に関する調査報告を、2007年7月に発表した。同局は、従来から初等中等教育や高等教育の行政に関わる諸問題について、所属する教育行政視学官に独自の立場から調査を行わせ、その結果を報告書としてまとめている。その報告書は、毎年複数のもものが発表されており、原則としてすべて国民教育省は公表している（視学局には、主に教育内容・方法に関わる諸問題についての調査を担当する国民教育視学官も配置されており、彼らによる調査結果も、別途報告書としてまとめられ公表されている）。その一部として、大学における学生の成績評価に関する問題が報告書としてまとめられたものである。そこには、学生の成績評価に関する実態や問題点と、改善提案が盛り込まれている。その大まかな内容は以下のようである（13）。

4.2.1 成績評価に関する実態と問題点

セメスター制や成績評価方法の選択等は省令により規定されている。問題は、各大学に置いてそれが適切に実施されているかどうかであるが、全体としてその実態には問題が多いことを、報告書は率直に指摘している。以下、主な問題点をいくつか取り上げてみる。

各大学では、成績評価の方法に関する情報が、関係者の間で十分に共有されていない。そのため、学生はもちろん成績評価を担当するはずの教員も、全学の方針を知らずに成績評価を行っている。同じ学内でも、学部によって科目間調整の方法は異なり、ある学部では同一学年の2セメスター間で行われるのに対して、別の学部は3年間の6セメスター間で行われたりする。

多くの大学では、各セメスターの終了時に試験期間を設けているが、その期間を長く設定している。中には試験期間に8週間を充てている大学もある。そのために、全般に教育期間が短縮され、教育が十分に行えていない。

試験実施に関する学生への周知の方法もしばしば不適切であり、試験実施に関する重要な情報がカギのかかる掲示板で掲示されることは少ない。

学生数が多いことを理由にして、成績評価の質を低下させる傾向がみられる。中には、論述問題ではなく多肢選択問題にしたり、口頭試問を取りやめたりする例もある。試験監督を行う人数が少なく、試験監督の仕方全般に適切に行えていない。そのために、学生のカンニングが頻発している。教員が採点する際に、答案における学生の匿名性が十分に配慮されていない。

このように成績評価に関する実態には問題が多い。にもかかわらず、大学側はみずからの行う成績評価の結果について必ずしも高い関心を示していない。その当然の帰結として、自分たちが授与する学位に対して信頼を置いていないと指摘する。

4.2.2 改善提案

以上のような現状分析をふまえて、報告書では、次のような提言をまとめている。

- ①学士学位の取得様式を改めること。具体的には、3年間の学修の方法・進行を学生が理解しやすくするために、教育目的や評価方法について大学と学生が一種の契約を交わし、相互にその内容を確認すること。科目間調整を毎学年で行うのではなく、学士課程3年間の最後のセメスターに限定して行う。
- ②教育時間を確保するために、試験期間を短縮する。追試験についても、教育的な効果をもたらしていないため、その実施を限定的にすること。
- ③教育促進の手段として成績評価を位置づけること。
教育目的・目標に対応した教育評価を行うこと、セメスター終了時の試験によってではなく、学業期間全体を通じて多様な方法で評価を行うこととし、とくに継続的に評価を行うことを重視する。
- ④評価活動を、教育改善のための集团的取組にすること。そのために、複数の教員で構成する教育チームや、成績判定委員会の役割を見直す。これらの組織を中心に、成績評価の質を保つように管理を行うこと。
- ⑤評価の質に関して学生によりよい保証を提供する。教育の過程の一環に成績評価を位置づける。また、学生が成績評価に関して平等な扱いを受けられるようにすること、不正行為を防止すること、口頭試験の方法を改めること。
- ⑥学生の成績評価に関する全国共通の基準を定めること、公正な成績評価を行うためのガイドブックなどを作成する、そのために関係する基礎データを収集すること。

4.2.3 報告書の意義

この報告書から、学生の成績評価に関して読み取れることは、成績評価の重要性に関する大学関係者の認識が全般的にきわめて低いことである。成績評価の方法、試験監督の方法、評価結果のフィードバックの方法は、本来学生の学習活動の質を高め、学習効果を高めるはずのものである。にもかかわらず、その必要性に対する認識は、きわめて不十分な状況にある。そのことは、学生の学習効果をあげるうえでの支障になりかねない。

これに対して、視学官報告書が提起する改善提案は、いずれも妥当なものともみることができる。しかし、それが学生の成績評価をめぐる問題点の背景にある事情にまで踏み込んでいるかどうか、当事者である教員、学生らに改善への取組を促すものになりえているかどうかについては疑問の余地なしとは思われない。

成績評価の方法が十分に配慮されないと、出口管理を適切に行うことは難しい。たとえば学士課程で学生の到達目標を設定し、その達成を各大学に呼びかけても、成績評価というある意味では教育の質を大きく影響する活動で適切な対応がとられなければ、目標自体が無意味になる可能性は否定できない。

4.3 視学官報告書以後の政策動向

4.3.1 国民教育省学士課程継続審査委員会による提言

国民教育省の学士学位継続審査委員会は、教育行政視学官報告書が提起した学生の成績評価の方法に関する改善提案を受けて、委員会としての見解をまとめるとともに、改革提案を、2008年4月に発表した¹³⁾。委員会の提言は以下のようである。

①学生の評価は、教育目的と整合性のとれたものにすべきである。

評価は多様な方法を用いて行うべきである。たとえば、試験を実施する際には、筆記・口頭、個別・集団、継続・最終など、複数の方法を用いる。複数の科目群（UE）にまたがって評価を実施することも重要である。これによって、学生は複数科目間で教育内容の関連性を理解したり、習得した知識・スキルを実生活等に応用することが容易になる。ただし、その実現のための前提として、関係する教員がチームを結成して集団で指導を行うことが必要である。

②学生の成績評価は、学生の成長・進歩を促すものであるべきである。

継続的な評価を行うために、試験等をなるべく早めにかつ定期的に実施することが必要である。学生の現状を把握し、学業不振に陥っている学生に対しては特別の支援を行うことが必要である。

③成績評価が教育の改善につながるように、評価結果を分析できるように配慮すること。

審査委員会の役割が重要であり、その機能を強化すること、集団による作業が必要であり、教育改善を実現するために評価作業に通じていることが必要である。学内で評価指標を開発すること。これを通じて、学内の大学教育・生活評議会で、教育方針に関する審議を行うことが必要である。

④社会人学生の状況を考慮すべきである。

評価方法を社会人学生の抱える条件・勉学の状況をふまえたものにする。

4.3.2 学生団体の要求・見解

一方、政府のリサンス継続審査委員会の報告を受けて、学生団体として最大規模を持つ全国学生連盟（UNEF）は、2008年6月に、以下のような見解を発表している¹⁴⁾。

①学生の成績評価に関する総合的な考察を行っている大学はきわめて少ないこと、②国の基本方針と各大学独自の規則が組み合わさっていて、事態はきわめて複雑な様相を呈していること、③試験に関する規程を各大学が定めていると考えることは幻想にすぎず、実態は大学、教育コースによりきわめて多様であることを指摘する。そのうえで、学生の勉学の成功は、試験の実施方法によって規定されるのが実情であることに鑑みて、成績評価を教育の過程の一環として位置づけることを要求する。

「UNEFにとって、知識の調査様式に関する全国基準（le cadre national des modalités de contrôle de connaissance）は、教育における評価に中心的な位置を与えると同時に、学生間の平等な権利を保障するための機会である。」と指摘する。さらに、「科目間調整」に言及して、その存続を訴えている。その理由として、セメスターを超え年間で得点平均措置をとっている大学は50%を超えていること（つまり、現実として普及し、慣習となっていること）をあげる。その上で、さらに、①学生の学力や教育にはレベル低下がみられないこと、②仮に「科目間調整」を実施しなければ留年する学生が増えることになること、③それは中等教育以上に時間が無駄になる（少数の科目受講のために1セメスターを繰り返すことになる）、④学士課程では複合的な能力（総合、考察、編集等）が要求されてお

り、それは科目間調整の考え方と整合性があることを指摘する。

また、継続評価の実施を求めている。現行の法令では、継続的評価の実施を規定していないこともあり、各セメスターの最終週に最終試験が行われており、これが現在は評価方法の主流になっている。しかし、これは学生の規則的な学習の妨げになっているとして、改善を求めている。具体的には、各科目に3種類以上の評価方法実施すること、各学位の50%以上の評価を継続的評価で行うこと、成績評価の結果を学生にフィードバックすること等を要求している。

さらに注目されるのは、学生団体は、学士課程で習得すべき知識・技能を明確にして、それを設定することを求めている点である。

ドメインごとに到達目標 (référentiel pédagogique par domaine) を設定すること。以下を含むこと。①学士学位の教育目的、学位取得者が習得すべき知識・技能、②同一ドメインの学士学位全体に共通する教育のような複合的な要素、③内容の種類に応じた配分：基礎教育、コンピテンス・方法論の習得、④教育時間 (1週間に最低25時間)、⑤継続的評価 (教育時間の50%を占めるべき)、⑥外国語とコンピュータの教育を統合すること、⑦講義とゼミの時間の割合を見直すこと、である。

この点は、上記の国民教育省学士課程継続審査委員会の意見とも重なる点である。このような学士課程で習得すべき知識・技能の基準を設定することが学生にとっても有利であるとの判断がその背景にあると思われる。これが政府、大学当局だけでなく、学生の側にとっても意識されている点は、この問題への取組が不可欠になってきていることを示している。

4.3.3 国民教育省による政策：学士課程の改革

国民教育省は、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(15)。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」(un 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。また、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(約1240億円)の予算措置を講ずることを表明している(16)。

しかし、視学官報告書が指摘した学生の成績評価に関する問題点や改善提案を十分ふまえた内容になっているかどうか、現時点では判然としない。

5. まとめ

以上、フランスにおける学生の出口管理に関する一般的な状況および最近の政策動向について概観してきた。これらの内容を、今一度整理してみる。あわせて、出口管理の具体

的な方法としての卒業認定試験の実施の可能性について検討する。

6.1 学士課程教育の目標、カリキュラム（教養教育の位置づけ）

大学では、進学率の向上による学生の学力格差が拡大し勉学目的も多様化している。これを受けて、学生に対しては、大学での勉学に必要な能力形成の教育も行われるようになってきている。従来から、高校の教育課程等の関係で、大学で必要な教育を受けていない学生向けに、補習教育を行う例はあったが、現在は学生の出身コースに関係なく、上級生の学生が新入生に大学教育の手ほどきをする制度（チューター制度）が設けられている。

各大学では、学生の成績評価に関わって、定期試験に関する規定（「試験憲章」）が定められている。これらは、成績評価を厳格に行うことを機関として意識するものとみなすことができる。

5.2 大学における学生の成績評価の実態には問題が多い。

大学教育に関する各種制度によって評価が行われている。本論でみたように、全国的な大学評価機関（AERES）が設置されており、そこが定期的に各大学の教育・研究活動に関して専門的な立場からの評価を実施している。また、国民教育省は各高等教育機関と、4年間の契約を結び、教育活動や研究活動の水準の維持を、各大学に遂行させている。

しかし、外形的に教育の質を担保する制度は整備されても、実際に教育が行われる具体的な場面では、必ずしも十分な配慮がなされているとは言い難い。その典型は、学生の成績評価にみることができる。教員には授業の内容や方法を決定したり、学背の成績を評価する権利と義務をもっている。その遂行は、教育の専門家としての教員の専門的知見や責任に裏打ちされた自発性にゆだねられている。個々の授業場面や成績評価の場面は現実そのものであり、そこに第三者の関与の余地は少ない。それだけに教員の責任と自発性が期待されるが、実際には教員による成績評価は規定どおりには行われていない。

その実態について、国民教育省行政監査官報告書で詳細に報告されている。そこでは、成績評価の厳格化とはほど遠い実態がある。

5.3 現状は、「厳格な成績評価」にはほど遠い。

この点について、大学における「評価の文化」の欠落を指摘する意見もある。その背景には、①「教育は私的な営為」という考え方がある。私的な営為なので、本人以外には関与しないという発想である。②教員の評価（採用・昇進）のあり方。教員評価がもっぱら研究業績で行われる。教育活動に取り組んでも報われない、かえって研究活動にマイナスという発想になりがちである（報告者がインタビューを行ったパリ第10大学のファヴ・ボネ（F. Fave-Bonnet）教授の説明による）。

教員の採用・昇進制度における問題もある。全国大学審議会や個別大学による高等教育教員としての適格審査が行われる。その審査では、もっぱら研究業績やその背景としての研究能力のみが評価され、教育活動に関する能力や資質はほとんど問われない。つまり、教育活動に関する評価を受けることなく、高等教育教員として採用されている（准教授から教授への昇進も同様）。

本来、成績評価は教育活動の一部であり、ある意味ではその核心部分と言うこともできるほど重要な要素である。しかし、教育活動への取組を求められない（少なくとも外圧的に強制されることはない）ため、教員が成績評価の方法に意識的に取り組むことを期待するのは難しい。その結果、成績評価については厳格さを欠くことになりがちである。学生

の学習活動を支援し励ますという観点は、現状では期待できない。また、教員が自らの教育実践の質を向上させるために、成績評価の結果を自らのフィードバックすることさえも難しいのかもしれない。

5.4 卒業認定試験導入の可能性は小さい。

出口管理や、その一環としての卒業認定試験、あるいは能力検定試験を導入することは、これまで述べてきたフランスの高等教育の現状を考慮すると、きわめて難しいと断ぜざるを得ない。そのように考える理由は以下のとおりである。

第1に、大学教育の在り方に関連してである。大学教育は専門分化が進んでいる。各専門分野での成績評価が基本である。共通の知識・技能に対する大学側の関心は必ずしも高いとは言えない。そもそも学生の教育・学習活動への支援に対する関心は低い。多くの教員は研究志向である。教員の採用・昇進がほぼ研究能力・業績に関する評価によっているとすれば、教育活動へのインセンティブが乏しいのはやむを得ない。そのような状態では、成績評価の厳格さに対する教員の意識が高まることを期待することは難しい。

第2に、セメスター制の採用に関わってである。国民教育省は、学生の成績評価を行う際に、セメスター終了時行われる最終試験によるのではなく平常点による評価を推奨している（高等教育局長通知）。これは国民教育省の委員会でも同一見解である（学士課程継続審査委員会報告）。また、学生団体もそのような評価方法の採用を要求している。平常点による評価の教育的機能が尊重されているのである。このような平常点による評価は、卒業判定試験とは大局的な位置にある。とすれば、卒業判定試験を実施することは、少なくとも近い将来には考えにくい。

第3に、卒業試験の実施体制・意義に関するものである。フランスの大学では、卒業試験は慣例となっていない。すでに平常点による成績評価が主流となっている。卒業認定試験を実施するとなれば、そのための準備も必要になるし、当然ながらそれを実施する体制も整備する必要がある。フランスには、中等教育の修了認定に関してはバカロレア試験があるとはいえ、高等教育には存在しない。現在のフランスにおいて、それを新たに用意することは難しい。卒業生の知識・スキルに対する社会的関心が一定程度高い職業教育コースでも、事態は大差ないように思われる。卒業試験を行うことの意義について大学関係者の理解が得られるとは考えにくい。各種国家資格と連動すれば、可能性は否定しきれないが、そのような国家資格を創設することがまず先であるし、それを創設することも難しいのが現状である。

【 注 】

- 1) Ministère de l'Education national, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (以下、MENと略) , *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 2006, p.231.
- 2) *ibid.*, 2004, p.185.
- 3) 各高等教育機関の学生一人あたりの年間の国家予算は、以下のとおり。グランゼコール準備級 13,800、上級テクニシャン養成課程(高校専攻課) 12,300、技術短期大学部 9,200、職業リセ 10,500、リセ(高校) 10,200、中学校 7,400。(単位：ユーロ)
- 4) MTP

- 5) AERES, Presentation-AERES, <http://www.aeres-evaluation.fr/-Presentation->. (2008.07.22).
- 6) 高等教育教員の募集システムについては、下記の資料に拠った。
 MEN, Comment devient -on enseignant-chercheur ?, 2004 pp.12-13., MEN, Note d'information sur la qualification, le recrutement et l'affectation des enseignants-chercheurs, http://www.education.gouv.fr/personnel/enseignant_superier/en (2008.08.05) .
- 7) 大学の募集方法は、①適格者名簿登録以外の条件を課さない方法によるもの、②准教授の在職者に限定するもの（5年以上の高等教育教員としての経験のある准教授の在職者に限定するものと、10年以上の高等教育教員経験があり、かつ5年以上が准教授職経験である准教授職の在職者に限定するもの）などがある。2003年に募集されたポストの84.5%は①によっている。
- 8) Circulaire no.2005-051 DU 7-4-2005, Bulletin officiel du no.15, 14 avril 2005, <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/15/MENT0500561C.htm> (2008.11.04), <http://www2.c2i.education.fr/> (2008.11.04).
- 9) Arrête du 22-5-2000, <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm> (2000.11.1)
- 10) 1984年法第17条は以下のように規定している。「能力及び知識習得は、継続的・定期的評価 (controle continu et regulier)、最終試験、および両者を組み合わせることにより評価を行う。評価の様式は、各大学において、学年開始後1か月以内に定めることとし、学年途中の変更することを認めない。様式を定めるにあたり、継続教育の名目で受け入れた学生の特殊事情に考慮しなければならない。」
- 11) 2000年3月1日付け高等教育局長通達
- 12) Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, L'évaluation des étudiants à l'Université: Point aveugle ou point d'appui? 2007.7.
- 13) Comité de suivi de la Licence, Comité de suivi de la Licence professionnell, Année 2007-2008, Recommandations, 28 juin 2008.
- 14) UNEF, "Propostions pour le cadre national des diplômés, juin 2008. UNEF, "Replacer l'evaluation au coeur de la formation",
- 15) MEN, *Plan pluriannuel pour la réussite en licence* (2007,12) , http://www.premier-ministre.gouv.fr/chantiers/enseignement_superieu_845/reussite_... (2008.08.06).
- 16) 国民教育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。
 <第1学年の教育>
 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を強化する。
 基本的知識（自然科学、法律、経済等）の習得を強化すること、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指導を強化：l'encadrement pédagogique

入学前の指導としては、大学関係者が大学入学前の高校生と面会すること、大学教育に関する彼らの理解を促進するために、各種の文献資料にアクセスしやすいようにすることをめざす。より具体的には、大学と学生の間で、「学業成功契約」(Contrat de réussite)を結ぶ。大学での教育・勉学に対して、大学と学生の双方がそれぞれの責任を明確にするとともに、その達成のための努力を促す。学業成績の結果に対して、大学は学生に対して定期的な指導を行う。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。ICT活用、省察(remédiation)、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> 基礎固めの学年として位置づけ、以下のような施策を行う。

- ①特別指導の実施： 第1学年で学習成果の評価に基づき実施。
- 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> 学生の計画に沿って専門教育の学年として位置づける。

- ①専門的知識の深化
- ②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
- ③外国語の習得
- ④職業世界接触の強化

正規教育課程としてインターンシップを全学生に1回以上実施(行政、教育、企業、NPO)。

<全学年に共通する措置>

- ①補習セメスターを実施：
学業困難な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コースへの進路変更を可能にするため。
- ②通常の学士課程から短期コースへの進路変更の調整クラスを設置する。
通常課程で学業不振の学生を技術短期大学部(IUT)、上級テクニシャン養成課程(STS)の空クラスに進路変更させる。両機関にセメスター制を導入する(これにより、大学と両機関間の移動を容易にすることが図られているのであろう)。
- ③通常の学士課程の学生に対して職業学士課程を開放する。

ドイツ調査報告

吉川裕美子

1. ボローニャ・プロセスに対応した新しい学位の導入とドイツ高等教育の改革にともない、バチェラー (Bachelor) とマスター (Master) の学位課程 (プログラム) はすべて適格認定 (Akkreditierung) を受けることが規定されている。
2. 現在、各州文部大臣会議 (KMK、ドイツ 16 州の教育担当大臣から構成) および大学学長会議 (HRK) の決議にもとづいて設置されたアクレディテーション協議会 (Akkreditierungsrat) によって認証されたアクレディテーション機関が 6 機関あり、それぞれ学位プログラムの適格認定を実施している。どの機関の適格認定を受けるかは大学、学部 (ないし当該学位プログラムの運営組織) の裁量に委ねられる。
3. 文部大臣会議が決議したバチェラー、マスター課程の適格認定に対する準則にもとづき、各アクレディテーション機関は手引き (Leitfaden) を定めている。高等教育機関に設置されたバチェラー、マスター課程の水準、内容の適格性を判断するにあたっては、それぞれの学位課程について各高等教育機関が定める試験規則 (Prüfungsordnung) と学修規則 (Studienordnung、ただしその制定をもはや定めていない州もある) が資料として大きな役割を果たす。
4. 2003 年のベルリン・コミュニケにおいて「各国の高等教育システムに対して比較可能かつ互換性のある高等教育修了資格の枠組みを開発し、学習負担、水準、学習成果、能力、特徴の面から同資格を定義することをめざす」ことが明言されたことにより、「ドイツの高等教育修了資格に対する資格枠組み」(Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse) が定められた (2005 年文部科学大臣会議決議)。この資格枠組みに規定された知識と理解、能力、制度的観点、各学位課程の適格認定時に考慮される。ただし、この資格枠組みは分野横断的に適用されるものであり、いずれも抽象的な記述にとどまる。
5. 適格認定を受けたバチェラー課程の修了者が、大学卒業生として妥当な学力を有しているかを判断するのは、当該課程の教授陣である。いうまでもなく、ここでの学力とは各専攻の専門にかかわる学力を指し、教養・汎用能力を問うものではない。
6. バチェラー、マスター課程の導入に際して、授業科目ないしモジュールの修了時に試験を行ない、単位を与える方法が取り入れられた。「大学卒業程度の学力の認定」を判断するにあたって最終 (卒業) 試験に重きをおいてきたドイツでは新たな方向といえる。しかしアクレディテーション機関の担当者の見解では、この単位認定試験に対してドイツの教授は概して高い水準を設定しており、不合格となる者も少なくない。
7. 本調査の対象である「大学卒業程度の学力を認定する仕組み」として、統一試験を導入する計画・構想は検討されていない。

以上

第7章 フィンランド

富田福代（関西国際大学）

2006年現在のフィンランド全土には、学位を授与する高等教育機関として、主に学術的な教育を行う20大学と職業教育を中心とする31校のポリテクニクが存在し、フルタイムとパートタイムを含む約37万人の学生が在籍している。「1966年高等教育開発法」(Higher Education Development Act)により高等教育の量的拡大と質的拡充が行われ、その後1987年の同法改正で、現在の大学の基本的な枠組みが整えられている。また、2000年前後からポリテクニクの制度改革が進み、高等教育としての位置づけが明確になっている。

2005年には、それまでの大学教育内容の構造が大きく見直され、「ヨーロッパ単位互換・累積制度」(European Credit Transfer and Accumulation System, 以下ECTS)に合致した単位制度の導入など、ボローニアプロセスに沿った改革が行われている。フィンランドでは、主に単位制や認証評価といったプロセス管理で学士課程の質保証をおこなっている。

<1>卒業認定の法令上の規定

フィンランドの学位は国家資格として法令で位置づけられており、学位授与権限を付与された各大学やポリテクニクが個々の規定に基づいて認定する仕組みになっている。

大学教育の基本は「1997年大学法」(Universities Act)によって、また学位は、「1998年高等教育学位制度に関する勅令」(Decree on the System of Higher Education Degrees)および「2004年大学学位政府勅令」(Government Decree on University Degrees)で規定されている。一方、ポリテクニクにおける教育の基本は、「2003年ポリテクニク法」(Polytechnics Act)および「2003年ポリテクニク勅令」(Polytechnics Decree)により規定されているが、現在はポリテクニクの教育を含めて広く高等教育を網羅する2004年大学学位政府勅令が適応されている。

<2>卒業要件の仕組み

[認定制度]

両高等教育機関では、高校卒業資格と独自に実施される入学試験によって入学者が決定され、入学後の学修はECTSに基づいた単位制度で認定されるシステムになっている。学士課程の卒業に係る統一的な試験は、全国レベルでも地方レベルでも実施されておらず、それに準ずる卒業論文や試験制度も設けられていない。具体的な学士課程の科目やプログラムの設定は各機関に任されており、上記の法令に準拠して各機関で具体的な規定が設けられ、それに沿って教育内容および単位認定が行われている。

授業形態は、従来からの講義や筆記試験に加え、小論文やプロジェクト、またセミナーやグループワークなどが広く取り入れられている。学習時間を基本として単位を積み上げるプロセス評価の形態は、芸術科目の作品評価や演奏を除いて、科目ごとの筆記試験と口頭試問が一般的な評価方法とされている。科目の評価は授業者が行うが、コースの最終判定は教科担当教授とともに通常複数で行われている。通常卒業時には論文や作品など、学修を総括する科目が課されている。

また、最終的な学位認定書には、ボローニアプロセスに沿って、学位や科目内容、また評価方法などの説明を記した、「ディプロマ添書」(Diploma Supplement) (資料添付) が添付されることになっている。

[単位制度]

2004年大学学位政府勅令は、高等教育における学修を単位(credit)で、またコースを学習時間で測定するとし、具体的には、1学年を平均60クレジット(ECTSに該当)の1600時間平均としている。また、学士課程は、①基礎学修及び中級学修、②言語コミュニケーション学修、③総合プログラム、④他領域学修、⑤専門的実習の5領域で構成され、3年半で修了可能な教育カリキュラムの編成が規定されている。

各大学の教育課程は、上記の法令を順守して独自に編成され、一般的な形態として、自由選択の個人コース部分と学修モジュール部分から構成されている。学修モジュールは、基礎学修の25 ECTS、中級学修の60 ECTS、上級学修120 ECTSからなっている。フルタイムの学士課程期間は通常2～3年とされ、カリキュラムは選択の幅を持たせた、ユニットやモジュールが中心の柔軟な履修形態になっており、3年間の学士課程では180 ECTSの履修が求められている。

また、ポリテクニクは一般的にコース制をとっており、コア学修の90 ECTS、専門学修の75 ECTS、選択および実習として専門技術の30 ECTS以上と最終プロジェクトの15 ECTSからなっている。

<3>質保証のプロセス

[質保証制度]

プロセス管理で質保証を行うフィンランドの高等教育は、国レベルの質保証制度が整っている。法令で義務づけられている認証評価は、自己評価を基盤にした高校段階まで学校教育の認証評価は、フィンランド全国教育委員会(Finnish National Board of Education)が、また、大学およびポリテクニクの認証評価は、中央政府に付設するフィンランド高等教育評価機関(Finnish Higher Education Evaluation Council、以下FINHEEC)がそれぞれ管轄している。認証評価機関は、質保証の客観性担保の観点から、ともに行政からの業務上の独立性が確保されている。認証評価の種別には、機関別評価、プログラム別評価、教育方針やテーマ別評価があり、高等教育機関の教育機能を主な対象としたピアレビュー型評価システムである。

学士課程の質保証は、大学自身が基準に基づき作成する自己点検文書と、外部評価者による現地調査で審査される6年サイクルの監査(Audit)の形態で行われている。FINHEECは一定の基準を満たす候補者に研修を行い、大学関係者3人、学生代表1人、国際分野代表1人から構成される5人の監査人で審査を行っている。

<4>各種資格制度との関係

一般的な学位に関する到達目標の基準は、2004年大学学位政府勅令で明確に示されている。また、FINHEECにより設けられた認証評価における基準や手引書には、ボローニアプロセスに沿った枠組みや対象が記載され、学位に関する項目も盛り込まれている。

また、免許や資格取得に関わる分野では、それぞれに基準が設けられているが、特に医学、獣医学、歯学では、学位認定とともに資格基準に合致した教育と評価が行われている。

DIPLOMA SUPPLEMENT

1(6)

This Diploma Supplement follows the model developed by the European Commission, Council of Europe and UNESCO/CEPES. The purpose of this supplement is to provide sufficient independent data to improve the international transparency and fair academic and professional recognition of qualifications (diplomas, degrees, certificates, etc.) It is designed to provide a description of the nature, level, content, content and status of the studies that were pursued and successfully completed by the individual named on the original qualification to which this supplement is appended. It should be free of any value-judgements, equivalence statements or suggestions about recognition. Information should be provided in all eight sections. Where information is not provided, a reason should be given.

1 INFORMATION IDENTIFYING THE HOLDER OF THE QUALIFICATION

- 1.1 Family name(s)
- 1.2 Given name(s)
- 1.3 Date of birth
- 1.4 Student identification number

2 INFORMATION IDENTIFYING THE QUALIFICATION

- 2.1 Name of qualification and title conferred
*Liiketalouden ammattikorkeakoulututkinto
Tradonami*
- 2.2 Main field(s) of study for the qualification
*Social Sciences, Business and Administration
Johdon Assistenttityön ja kielten koulutusohjelma*
- 2.3 Name and status of awarding institution
*HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu, (HAAGA-HELIA
University of Applied Sciences), state recognised
polytechnic, Decree on Higher Education Degree Structure
454/1998*
- 2.4 Name and status of institution administering studies
Campus, Pasila
- 2.5 Language(s) of instruction/examination *Finnish*

3 INFORMATION ON THE LEVEL OF THE QUALIFICATION

- 3.1 Level of qualification
Bachelor-level / first cycle degree of higher education.
- 3.2 Official length of programme
210 credits, appr. 3.5 years of full-time study.
- 3.3 Access requirement(s)
The Finnish Matriculation examination gives general eligibility for higher education. General eligibility is also given by Finnish upper secondary vocational qualifications of at least three years' duration. All these qualifications require at least 12 years of schooling. Equivalent foreign qualifications also give general eligibility for higher education. There is numerus clausus, i.e. restricted entry, to all fields of study.

4 INFORMATION ON THE CONTENTS AND RESULTS GAINED

- 4.1 Mode of study
Full-time
- 4.2 Programme requirements
*Studies leading to a polytechnic degree comprise:
1) basic studies, 60 credits;
2) professional studies, 78 credits;
3) elective studies, 27 credits
4) practical training to enhance professional skills, 30 credits; and
5) a final thesis, 15 credits*

DIPLOMA SUPPLEMENT

2(6)

The general aim of studies leading to a polytechnic degree is to provide the student with:

- 1) the extensive practical basic knowledge and skills and theoretical basis necessary for performing expert duties in the field concerned;*
- 2) the preconditions for following developments in the field concerned and keeping up to date;*
- 3) the capacity for continuing training;*
- 4) sufficient communications and language skills; and*
- 5) the ability to participate in international activities in the field concerned.*

Students who have studied in Johdon Assistenttityön ja kielten koulutusohjelma (Degree Programme in Business Studies and Modern Languages for Multilingual Management Assistants) and graduated with a BBA degree (tradonami) are able to work as management assistants and in other demanding duties of an assistant or secretary. BBA graduates also have a solid basis for career development in business and public administration.

BBA graduates have a comprehensive understanding of their operating environment, can make decisions independently, are constructive members of working groups and have a customer-oriented and business-minded approach in their everyday work.

BBA graduates are experts of the Finnish language and fluent in at least three foreign languages both orally and in writing in the different everyday situations of business life and public administration. They have versatile data acquisition skills and are familiar with the IT applications of the office environment. They are experts in organising various company events, meetings and congresses and master the rules of international business etiquette and cultural differences. They are specialised in accounting, business and administration, corporate communication, exploitation of IT, law or marketing and can apply their know-how in a way developing their working environment.

- 4.3 Programme details (e.g. modules or units studied), and the individual grades/marks/credits obtained
- 4.4 Grading scheme and, if available, grade distribution guidance
- 4.5 Overall classification of the qualification

See transcript of records.

*5 = Excellent
4 = Very good
3 = Good
2 = Satisfactory
1 = Sufficient
Not applicable*

DIPLOMA SUPPLEMENT

3(6)

5 INFORMATION ON THE FUNCTION OF THE QUALIFICATION

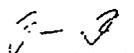
- 5.1 Access to further study
- Eligible for polytechnic specialisation studies
 - Eligible for second-cycle polytechnic studies with at least three years of relevant work experience
 - Eligible to pursue university studies; in individual cases access to second-cycle university programmes (based on the decision by the receiving institution)
- 5.2 Professional status
- Under the Finnish legislation, a person who has taken Bachelor of Business Administration is qualified for posts or positions in the public sector for which the qualification requirement is a polytechnic degree / a lower academic degree. In some cases, the qualification requirement also includes the completion of minor or major studies in certain specified fields of study.*
- The degree falls under the Council Directive 89/48/EEC of 21 December 1988 on a general system for the recognition of higher education diplomas awarded on completion of professional education and training of at least three years' duration.*

6 ADDITIONAL INFORMATION

- 6.1 Additional information
- HAAGA-HELIA University of Applied Sciences,
Ratapihantie 13, FIN-00520 Helsinki, Finland
<http://www.haaga-helia.fi>*
- 6.2 Further information sources
- Ministry of Education <http://www.minedu.fi>,
National Board of Education <http://www.edu.fi>*

7 CERTIFICATION OF THE SUPPLEMENT

- 7.1 Date
- Helsinki, Finland, 30 May 2008*
- 7.2 Signature


Kaarina Korkeaoja
Director

- 7.3 Capacity
- 7.4 Official stamp or seal

DIPLOMA SUPPLEMENT

4(6)

8 INFORMATION ON THE NATIONAL HIGHER EDUCATION SYSTEM

The Finnish education system consists of basic education, general and vocational upper secondary education, higher education and adult education. The basic education consists of a 9-year compulsory school for all children from 7 to 16 years of age.

Post-compulsory education is given by general upper secondary schools and vocational institutions. The general upper secondary school provides a 3-year general education curriculum, at the end of which the pupil takes the national Matriculation examination (ylioppilastutkinto/studentexamen). Vocational institutions provide 3-year programmes, which lead to upper secondary vocational qualifications (ammattilinen perustutkinto/yrkesinriktad grundexamen).

General eligibility for higher education is given by the Matriculation examination and the upper secondary vocational qualification. These qualifications require at least 12 years of schooling. Equivalent foreign qualifications also give general eligibility for higher education.

The Finnish higher education system comprises 20 universities (yliopisto/universitet) and 29 polytechnics (ammattikorkeakoulu, AMK/yrkeshögskola, YH). Ten of the universities are multi-faculty universities and ten are specialised institutions. All universities engage in both education and research and have the right to award doctorates. The polytechnics are multi-field institutions of professional higher education. Polytechnics engage in applied research and development. The polytechnics use the terms polytechnic or university of applied sciences when referring to themselves. This higher education system description uses the term polytechnic.

Higher education studies are measured in credits (opintopiste/studiepoäng). Study courses are quantified according to the work load required. One year of studies is equivalent to 1600 hours of student work on the average and is defined as 60 credits. The credit system complies with the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

8.1. University degrees

The Government Decree on University Degrees (794/2004) defines the objectives, extent and overall structure of degrees. The universities decide on the detailed contents and structure of the degrees they award. They also decide on their curricula and forms of instruction.

8.1.1. First-cycle university degree

The first-cycle university degree consists of at least 180 credits (3 years of full-time study). The degree is called kandidaatti/kandidat in all fields of study except Law (oikeusnotaari/frätsnotarie) and Pharmacy (farmaseutti/farmaceut). The determined English translation for all these degrees is Bachelor's degree, the most common degrees being the Bachelor of Arts or Bachelor of Science.

Studies leading to the degree provide the student with: (1) knowledge of the fundamentals of the major and minor subjects or corresponding study entities or studies included in the degree programme and the prerequisites for following developments in the field; (2) knowledge and skills needed for scientific thinking and the use of scientific methods or knowledge and skills needed for artistic work; (3) knowledge and skills needed for studies leading to a higher university degree and for continuous learning; (4) a capacity for applying the acquired knowledge and skills to work; and (5) adequate language and communication skills.

Studies leading to the degree may include: basic and intermediate studies; language and communication studies; interdisciplinary programmes; other studies and work practice for professional development. The degree includes a Bachelor's thesis (6 – 10 credits).

DIPLOMA SUPPLEMENT

5(6)

8.1.2. The second-cycle university degree

The second-cycle university degree consists of at least 120 credits (2 years of full-time study). The extent of studies required for a programme leading to the second cycle university degree which is geared towards foreign students is a minimum of 90 credits. The degree is usually called *maisteri/magister*. Other second-cycle degree titles are *diplomi-insinööri/diplomingenjör* (Technology), *provvisori/provisor* (Pharmacy) and *arkkitehti/arkitekt* (Architecture). The determined English translation for all these degrees is Master's degree, the most common degrees being the Master of Arts or Master of Science. The second-cycle university degree title in the fields of Medicine, Veterinary Medicine and Dentistry is *lisensiaatti/licentiat*, the English title being Licentiate. The admission requirement for the second-cycle university degree is a first-cycle degree. In the fields of Medicine and Dentistry the university may arrange the education leading to the second-cycle university degree without including a first-cycle university degree in the education. In Medicine the degree consists of 360 credits (6 years of full-time study) and in Dentistry the degree consists of 300 credits (5 years of full-time study).

Studies leading to the second-cycle university degree provide the student with: (1) good overall knowledge of the major subject or a corresponding entity and conversance with the fundamentals of the minor subject or good knowledge of the advanced studies included in the degree programme; (2) knowledge and skills needed to apply scientific knowledge and scientific methods or knowledge and skills needed for independent and demanding artistic work; (3) knowledge and skills needed for independently operating as an expert and developer of the field; (4) knowledge and skills needed for scientific or artistic postgraduate education; and (5) good language and communication skills.

The studies leading to the second-cycle university degree may include: basic and intermediate studies and advanced studies; language and communication studies; interdisciplinary study programmes; other studies; and internship improving expertise. The degree includes a Master's thesis (20 – 40 credits).

8.2. Doctoral degrees

Students can apply for doctoral studies after the completion of a relevant second-cycle degree. The aim of doctoral studies is to provide student with an in-depth knowledge of their field of research and capabilities to produce novel scientific knowledge independently.

A pre-doctoral degree of *lisensiaatti/licentiat* (Licentiate) may be taken before the Doctor's degree and in general it takes 2 years of full-time study to complete.

The Doctor's degree takes approximately 4 years to complete after the second-cycle degree or 2 further years following the pre-doctoral degree. A student who has been admitted to complete the Doctor's degree must complete a given amount of studies, show independent and critical thinking in the field of research and write a Doctor's dissertation and defend it in public.

8.3. Polytechnic degrees

The government decree on polytechnics (352/2003 including amendments) defines the objectives, extent and overall structure of polytechnic degrees. The Ministry of Education confirms the degree programmes of polytechnics, and within the framework of these regulations, the polytechnics decide on the content and structure of their degrees in more detail. The polytechnics also decide on their annual curricula and forms of instruction.

DIPLOMA SUPPLEMENT

6(6)

8.3.1. First-cycle polytechnic degrees

The first-cycle polytechnic degree consists of 180, 210 or 240 credits (3 to 4 years of full-time study) depending on the study field. For specific reasons, the Ministry of Education may confirm the scope of the degree to exceed 240 credits. The first-cycle polytechnic degree is called *ammattikorkeakoulututkinto/yrkeshögskoleexamen*. The determined English translation for the degree is Bachelor's degree. The degree titles indicate the field of study, e.g. Bachelor of Engineering or Bachelor of Health Care.

Studies leading to the degree provide the student with (1) broad overall knowledge and skills with relevant theoretical background for working as expert of the field; (2) knowledge and skills needed for following and advancing developments in the field; (3) knowledge and skills needed for continuous learning; (4) adequate language and communication skills; and (5) knowledge and skills required in the field internationally.

The first-cycle polytechnic degree comprises basic and professional studies, elective studies, a practical training period and a Bachelor's thesis or a final project.

8.3.2. The second-cycle polytechnic degrees

The second-cycle polytechnic degree consists of 60 or 90 credits (1 or 1.5 years of full-time study). The degree is called *ylempi ammattikorkeakoulututkinto/högre yrkeshögskoleexamen*. The determined English translation for the second-cycle polytechnic degree is Master's degree. The degree titles indicate the field of study, e.g. Master of Culture and Art or Master of Business Administration. Eligibility for second-cycle polytechnic degrees is given by a relevant first-cycle degree with at least 3 years of relevant work or artistic experience.

Studies leading to the degree provide the student with (1) broad and advanced knowledge and skills for developing the professional field as well as the theoretical skills for working in demanding expert and leadership positions in the field; (2) profound understanding of the field, its relation to work life and society at large as well as the knowledge and skills needed for following and analysing both theoretical and professional developments in the field; (3) capacity for life-long learning and continuous development of one's own expertise (4) good language and communication skills required in work life; and (5) knowledge and skills needed to function and communicate in the field internationally.

The second-cycle polytechnic degree comprises advanced professional studies, elective studies and a final thesis or a final project.

第8章 スウェーデンの教育の質保証システム

川嶋太津夫（神戸大学）

富田福代（関西国際大学）

はじめに

今回の調査では、スウェーデン高等教育庁 Swedish National Agency for Higher Education を訪問し、国レベルでの質保証の仕組みについて調査した。われわれの質問に対応していただいたのは、次長の Lennert Stahle(a にウムラウト)氏である。氏は、また全国学長会議の事務局長でもある。

教育庁は、従来高等教育計画の作成や予算配分の役割を持っていた。しかし、1992年に大学が独立法人化され、交付金は教育省から直接大学に配分されるようになった。また、1995年からは質保証の役割が加わり、現在の機能は、質保証、法律の遵守監視、学生のオンブスマンからの意見聴取、各種統計データの収集と高等教育に関する情報公開が主なものとなっている。職員は約150名である。

スウェーデンの高等教育システム

スウェーデンの高等教育は、一元的なシステムであり、Tertiary Education がすなわち高等教育 Higher Education である。学位は、ボローニャ・プロセスに基づき、Basic（学士段階）・Advanced（修士段階）・Doctoral（博士段階）からなる。また学位の分野は、一般 General と専門職 Professional あわせて55分野がある。

国立の大学 University および University College は39校ある。そのうち14の大学は、すべての分野で学位を授与できる総合大学である。University College は、テクノロジーや科学などの特定の分野でのみ学位授与権が認められている。大学は、一般の分野の学位であれば、新しい学位分野の開設には裁量の範囲内であるが、専門職の分野については、高等教育庁の審査が必要である。

また、13校ある、いわゆる「私立大学 Independent institutions」は、新しい分野の学位授与権の申請を、まず教育省に申請し、教育省がその審査を高等教育庁に依頼している。代表的な私立大学には、Stockholm Institute of Economics, Chalmers University of Technology など3校あるが、他の10校は宗派立の小規模校である。Stockholm School of Economics のMBAは国際的に高い評価を受けているが、正式に認可された学位ではない。

学位（卒業）に関する国の枠組

「高等教育令 Higher Education Ordinance」に「学位」に関する規定があり、その附則に卒業に必要な年数、専門職分野では、具体的なラーニング・アウトカムズが、また学士 Basic Degree と修士 MA については、「欧州高等教育資格枠組」に基づく学位に共通の一般的な(Generic)なラーニング・アウトカムズが規定されている。

たとえば、学士については、次のようなラーニング・アウトカムズが規定されている。

Degree of Bachelor (*Kandidatexamen*)

Scope

A Degree of Bachelor is obtained after the student has completed course requirements of 180 higher education credits with a certain area of specialisation determined by each higher education institution its including at least 90 higher education credits with increasingly in-depth studies in the main field of study.

Objectives

Knowledge and understanding

For a Degree of Bachelor students must

- demonstrate knowledge and understanding in their main field of study, including knowledge of the scientific basis of the field, knowledge of applicable methods in the field, in-depth knowledge of some part of the field and a general sense of current research issues.

Skills and abilities

For a Degree of Bachelor students must

- demonstrate an ability to seek, gather and critically interpret information that is relevant to a problem and to critically discuss phenomena, issues and situations;
- demonstrate an ability to independently identify, formulate and solve problems and to perform tasks within specified time limits;
- demonstrate an ability to present and discuss information, problems and solutions in dialogue with different groups, orally and in writing; and
- demonstrate the skills required to work independently in the field that the education concerns.

Judgement and approach

For a Degree of Bachelor students must

- demonstrate an ability to make assessments in their main field of study, taking into account relevant scientific, social and ethical aspects;
- demonstrate insight into the role of knowledge in society and into people's responsibility for how knowledge is used; and
- demonstrate an ability to identify their need of further knowledge and to upgrade their capabilities.

Independent project (degree project)

For a Degree of Bachelor students must have completed an independent project (degree project) worth at least 15 higher education credits in their main field of study, within the framework of the course requirements.

Other

For a Degree of Bachelor with a certain area of specialisation more precise requirements are also to apply, as determined by each higher education institution itself within the framework of the requirements in this qualification description.

(出典) Higher Education Ordinance(2007 改正)Appendix 2 “System of Qualifications”

各大学は、この大学令の規定を基にして、さらに具体のラーニング・アウトカムズを設定することとなる。2 回目のアクレディテーションでは、大学で確実に学生がラーニング・

アウトカムズを獲得しているかどうかを点検することとしている。

というのも、大学がこれまでで行っている、「試験」による学位に質保証は必ずしも「強固」な質保証の仕組みではないからである。スウェーデンでは、学位を授与されるためには、最終試験を受けて、学生が大学に「学位申請」を行わなければならないが、学生がこの手続きを知らなかったり、また就職に際しては必ずしも「学歴（学位）」を必要としないこともあり、十分学位の質保証が行われてこなかったからである。そのため、卒業率も他国よりも低くなっている。スウェーデン社会は、学歴よりは実力を重視してきたが、今後の国際的な人材の流動化を勘案すると、今後は、学位を確実に取得するとともに、その裏付けをする必要がある。

質保証の仕組

6年に一度、各大学の教育の質に関して評価を行っている。1回目の評価では、大学の教育能力やインフラの評価を行った。問題が見つかりと1年間の猶予期間が与えられ改善に取り組む。その後改めて評価を行い、改善が不十分である場合は、その分野での学位授与権をはく奪する。これまで14%のプログラムで問題が指摘された。

2回目の評価では、学士レベルで、各分野ごとの教育の質のアセスメントを（先に指摘したようにラーニング・アウトカムズの獲得状況を測定し）行うと同時に、大学全体の質保証の仕組について、監査 Audit を行う予定である。

研究評価は、研究審議会の役割であるが、高等教育庁は、研究者教育の評価は権能のうちである。

大学ランキングについては、大臣は関心を示しているが、問題は、研究に偏重している点と、使用されるデータは常に過去の実績に関するものであることである。教育の質や生活費など、これから大学を選択する学生にとって意味ある情報を基にすることが重要である。

高等教育財政

大学評価の結果を、予算配分に反映させるべきかどうか、現在教育省、大学協会、高等教育庁などの関係諸機関で検討中である。この制度が導入された場合、評価と予算配分は大学全体ではなく、分野ごと（学科単位）に行われる予定である。この制度が導入されると、各大学は、どの分野を強化し、どの分野を縮小・廃止するのかを検討せざるをえないので、改善のインセンティブとして働くことが期待されている。

1992年以降、大学への予算配分は、学生数が60%、学位授与数が40%考慮されている。つまり、インプットとアウトプット（業績）の組み合わせで予算配分が行われている。しかし、大学拡張期には、この仕組はうまく機能したが、縮小期には問題が多い。というのも、現在は学生数が減少傾向にあり、予算を獲得するために、大学が卒業のハードルを下げてしまう懸念があるからである。

第9章 第1節 アメリカ：高等教育の質保証とラーニング・アウトカム

吉田 文（早稲田大学）

1. アメリカ高等教育におけるラーニング・アウトカム

アメリカの高等教育においてラーニング・アウトカムの問題が登場したのは、アカウンタビリティが論点になりはじめた1990年代初頭である。高等教育システム外部に対して、システムの機能を教育の達成度として説明することが求められるなかで、達成度の指標として、提供する教育プログラムから、学生の学習成果が注目されるようになった。

近年では、学生の学習成果をもってアカウンタビリティとすることに関しては、一定の合意形成がなされるに至ったが、それをどのような指標で示すかに関しては議論が続いている。

ここ約20年におけるラーニング・アウトカムをめぐる議論を、主要なアクターである、連邦政府、州政府、アクレディテーション団体に着目して論じる。

2. 高等教育法改正とアカウンタビリティ

連邦政府が、高等教育を統制する数少ない仕組みの1つが、高等教育法を介しての関与である。高等教育法は数年に1度の見直しがなされるが、1992年の改正時において議論になったのが、アカウンタビリティ問題である。当時、営利大学が増加し、それらはアクレディテーションを受けていてもディグリー・ミルまがいのところが多く、それらを排除することを目的とした法改正がなされた。そこでの論点は、従来のアクレディテーションがインプット段階の教育資源を中心とし、アウトプット段階の成果をあまり問わないことが問題とされ、教育の成果として授業科目の修了率、就職率、州政府が認可するテストなどを測定し、アクレディテーションに用いるという規定が盛り込まれることになった。ここで、はじめて「教育の成果」を指標とすることが論じられたのであったが、その後のアクレディテーションにそれが大きな影響を与えることはなかったという。

その教育の成果がラーニング・アウトカムの問題として論じられるようになるのは2000年代頃からである。連邦政府は、アクレディテーション団体や高等教育機関がこれまでの伝統から教育の成果の測定を重視しないことに対して、2003年から始まる高等教育法改正においてラーニング・アウトカムの照準を定め、アクレディテーションを統制下に置こうとする。議会もその方向で議論が進み、2008年8月に改正された高等教育法では、各機関がそれぞれのミッションにもとづきラーニング・アウトカムの評価基準を設けることというレベルでの規定が盛り込まれることになった。

3. スペリングス・レポートとラーニング・アウトカム

2006年9月、当時の連邦教育省長官マーガレット・スペリングスに提出されたスペリングス・レポート（The Secretary of Education's Commission on the Future of Higher Education 2006）は、アメリカの高等教育は危機にあるとの認識に立ち、再度の活性

化を目指し大胆な改革を提案したものである。連邦政府が高等教育に関してこれほど強く提言をすることはかつてなく、その意味で注目された。提言においてもっとも強調されたのは、高等教育の質の向上のために、高等教育システム全体に、アカウンタビリティと透明性（transparency）の文化を構築することであり、投入された税金の成果を高等教育機関の達成度として、消費者にわかりやすい形式で公開することが求められた。

教育の整備にかかるコスト、授業料、学生の入学者選抜などインプット段階に加えて、アウトプット段階として達成度を重視すること、それもこれまで用いられてきた大学卒業率などの間接的、集合指標でなく、直接的、個人指標として学生の4年間の学習成果（student learning outcome）を客観量的データで示すこととされたことに主眼がある。さらに、学生の学習成果にその他の情報を加えた、学生個人のデータベースを構築することも提案された。

学生の学習成果を測定には、既存の標準テストを用いることがコストの抑制になるとして、CLA（College Learning Assessment）、MAPP（Measure of Academic Proficiency and Progress）、NAAL（National Assessment of Adult Literacy）¹などが例示されたが、とりわけCLAが大学教育の付加価値を測定できるものとして推奨された。

4. Measuring Up とラーニング・アウトカム

州政府は、全米の70%を占める高等教育機関の財政の責任主体である。1990年代初頭より、高等教育は主財政を圧迫するものとなる。州予算の高等教育への配分の効率性を求めた州政府が、入学者数などインプットをベースにした財政支出を、アウトプットをベースにした財政配分へと方針転換することでこの問題を乗り切ろうとした（Wellman 2001, p. 49）。こうした事態を説明する原理がアカウンタビリティである。予算を投入した成果を説明することが重視されるようになる。

州の高等教育財政の効率性を高めることを目的に、アカウンタビリティの議論が始まり、その過程で州政府は高等教育のアウトプットを示す客観的な情報をあまりにももっていないことに気づき、機関レベルの成果データの収集を開始する。州によって収集する情報、その利用方法には共通性がなかったが（Carey 2007, p. 27）、1997年には、全米50州中37州において、高等教育の何らかの成果が報告される仕組みが構築されており、5州が構築中であることが調査されている（Christal 1998）。州政府に対して、高等教育機関が何らかの成果を報告するアカウンタビリティという仕組みそのものは、1990年代を通じてほぼ全州に拡大していった。

その後、2000年からはMeasuring Upというプロジェクトとして、各州の高等教育の成果を共通の指標でもって測定・評価し、州の教育政策に活用することが開始された。1998年に設立された非営利研究団体であるThe National Center for Public Policy and Higher Educationが実施主体であり、調査は隔年で実施されている。高等教育の主体である州が、高等教育機関の情報をもっていないことに対する全米的な取り組みとして始まった。進学準備、就学、教育費、卒業、効果の5側面に関して州共通の指標での測定がなされたが、当初用意された第6の指標としての「学習」をいかに測定するか

が課題となった。

州内にどの程度の教育資本（education capital＝教育を受けて知識やスキルを獲得した人材）があるかがわからないことは、州政府の高等教育への確実な投資ができないことになると大きな問題となり、翌 2001 年からラーニング・アウトカムに関する既存データの収集が始まり、2002 年からは財団の援助により指標開発のためのパイロット・スタディが行われた。その結果、2004 年には 5 州が、2006 年には 9 州が、学生の学習成果を測定して公表した（Miller et. al. 2005）。

パイロット・スタディの結果、学習成果は、1.州民のリテラシーのレベル（25%の比重で利用）、2.大学卒業者の研究・職業への準備状況（25%）、3.大学教育の成果（50%）の 3 側面から測定することがもっとも望ましく、1 については、NAAL が、2 については、看護師などの職業資格試験、GRE などの大学院入学用試験、教員試験が、3 に関しては、2 年制教育機関では WorkKeys Test を、4 年制教育機関では CLA が、もっとも妥当性が高いと判断された（Ewell Peter T.）。これら既存のテストを利用すればコストを抑え、ラーニング・アウトカムを直接に測定し、州間の比較は容易に可能になる。

ここで、連邦政府、州の思惑は一致し、ラーニング・アウトカムを CLA という標準テストで測定することがコストを抑制しつつ、比較可能なデータを得られるもっとも効率的な方法とされた。

5. CHEA と地区ア krediyteeshyon 団体

連邦政府、州の共同歩調による高等教育の自律性に対する圧力、その指標としてラーニング・アウトカムを標準テストで測定することは、高等教育の質保証の役割を担っているア krediyteeshyon 団体を統括する機関である CHEA（Council for Higher Education Accreditation）にとっては、ことごとく従来のア krediyteeshyon の方式と対立するものであり、脅威であった。このうち最大の懸案事項は、ア krediyteeshyon 団体によるア krediyteeshyon の自律性を守ることであった。1998 年の高等教育法改正においては、CHEA の 1 年間にわたる改革やロビー活動が功を奏し、政府介入の強化は見送られ、ア krediyteeshyon の自律性に対する変更は加えられることはなかった（Eaton 1998）。

ただ、ピア・レビューという方式を維持するためには、学生の学習成果を証拠として示すという外部の要請は無視できなくなる。しかし、学生の学習成果の測定が、ピア・レビューという自律性を損なうものとなってはならない。その解をどのように求めていくかが、CHEA の課題となる。慎重ながら 2000 年頃からその検討が始まり、それに関するワークショップが数度に及んで開催されている。（CHEA 2002）。さらに、学生のラーニング・アウトカムの測定に関して優れた取り組みを全国の大学のモデルとして普及させることを目的とした表彰事業を行っており、2006 年度には 3 機関が表彰されている（CHEA 2006a）。

2003 年に、*Statement Of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions, and Programs*（CHEA 2003）として発表される。そこでは、機関や教育プログラムこそが、学生のラーニング・アウトカムに関する定義、データ

収集、使用などに責任をもつ主体であることが第1に明記され、アクレディテーションの自律性の確保が意図されている。学生の学習成果とは、学生が高等教育を経験した結果として獲得した知識、スキル、能力と定義され、それを直接の証拠 (direct evidence) として示すこと、証拠とは単なる測定 (measurement) や指標 (indicator) とは異なるものであり、量的、質的双方の情報を含むものとされている。その直接の証拠とは、教員が作成した総合試験やキャップストーンの課題、資格試験やその他外部試験の成績、専門職業に関して認定された成績や能力、学生のポートフォリオ、授業科目の課題に対する学生の提出物などであり、これまで多くが実施してきた学生の満足度、就業状況、学生のスキルや知識獲得の自己評価は間接的な証拠として区別された (Ibid, pp. 4-5)。

これにならってラーニング・アウトカムを評価項目に取り入れるアクレディテーション団体は徐々に増加し、2006年には、66団体中26団体にのぼっている (CHEA 2005)。さらに、学生のラーニング・アウトカムの測定に関して優れた取り組みを全国の大学のモデルとして普及させることを目的とした表彰事業を行っており、2006年度には3機関が表彰されている (CHEA 2006a)。

こうしたなか、スペリングス・レポートに示された標準テストでラーニング・アウトカムを測定する方法に対しては強く危惧しており、2006年12月には特別報告書を公表し、CHEAのスタンスを再度強く主張している (CHEA 2006b)。

6. 標準テストとCLA

スペリングス・レポートで一挙に注目を浴び、OECDのAHEROにおいても使用が検討されているCLAとは、多肢ではない記述式テストであり、批判的思考力、分析力、文章作成力など一般的な能力を測定する標準テストである。習得した知識を問うものではなく、大学での学習を総合して日常場面で生起する問題を解決する能力を測定すること、1年次と4年次とのテスト得点を比較することで高等教育機関における学習の付加価値を総合的に測定できることを売りにしている。CLAの得点は、SATやACTの得点との相関が高く、両者の相関は90%に及ぶとも言われている (Huot, p. 519)。

目的は、学生個人の付加価値を測定ことではなく、機関の教育力を測定することだとされている。すなわち、SATの機関ごとの平均値からCLA得点の1年次と4年次の期待値が算出されており、実際の各機関のCLAの得点と期待値との差が教育力であり、教育成果をあげた機関とそうでない機関とを識別することができる仕組みである。

(Council for Aid to Education a, Shavelson 2007b)。

2007年度には210機関が参加し (Council for Aid to Education b)、また、私立大学35機関によるコンソーシアムが形成され、2008年から2011年までの期間においてCLAが学生の認知的な能力をより正確に測定するものとなるよう、開発に協力する体制がつけられている (The Council of Independent Colleges)。

7. ラーニング・アウトカムの課題

アメリカの高等教育におけるラーニング・アウトカムは、従来は個々の機関の自律

性に依存し、それに大学の外部者も信頼を与えていた。しかし、連邦政府および州政府がアカウンタビリティの観点から、ラーニング・アウトカムの直接の証拠を外部に公開せよと要請を始め、さらにそれに標準テストの使用が推奨されたことで、アクレディテーション団体は大学の代表として、そうした圧力をいかにソフトランディングさせるかのせめぎあいが始まり、現状では、アクレディテーション団体は、ラーニング・アウトカムを指標として導入はするが、その測定方法は機関の自律性に依存するスタンスをとって政府と対峙している。

CLAを導入するところも増加しているが、急速に拡大しているというほどではない。しかし、機関の独自性にもとづくラーニング・アウトカムの測定は、他方で機関にとっては過重負担となることは間違いなく、機関の規模や資源によっては標準テストの方が様々な意味でコスト抑制になるところが出てくるとも思われる。

客観的な比較可能な指標を求める政府と、直接の証拠ではあるが質量ともに多様な方法を求めるアクレディテーション団体との関係の今後の変化は看過できないとともに、ラーニング・アウトカムとして測定すべきは何か、それはどのような方法で測定するのが妥当なのかに関する議論が求められている。

<引用文献>

- Carey, Kevin (2007) "Truth With: The Myth of Higher Education Accountability," *Change*, Sep/Oct 2007, Vol. 39 Issue 5, p24-29.
- CHEA (2002) Student Learning Outcome Workshop, *THE CHEA CHRONICLE*, Vol. 5, No. 2, CHEA, <http://www.chea.org/Chronicle/vol5/ChronVol5Num2.pdf>
- CHEA (2003) *Statement Of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions, and Programs*, CHEA. <http://www.chea.org/pdf/StmntStudentLearningOutcomes9-03.pdf>
- CHEA (2005) "2005CHEA Survey: The Role of Accreditation in Degree Expansion and Increase in Degree Requirements in Professional Fields," *THE CHEA CHRONICLE*, Vol. 7, No. 1, CHEA. <http://www.chea.org/Chronicle/vol7/ChronVol7Num1.pdf>
- CHEA (2006a) "2006 CHEA Award for Institutional Progress in Student Learning Outcomes," *THE CHEA CHRONICLE*, Vol. 7, No. 2, CHEA. <http://www.chea.org/Chronicle/vol7/ChronVol7Num2.pdf>
- CHEA (2006b) *Accreditation and Accountability: A CHEA Special Report*, CHEA, http://www.chea.org/pdf/Accreditation_and_Accountability.pdf
- Christal, Melodie E. (1998) *State Survey on Performance Measures 1996-97*, SHEEO: Boulder, CO.
- Council for Aid to Education a, *Institutional Report*, CLA, [http://www.cae.org/content/pdf/CLA.Institutional.Report\[Annotated%20Excerpts\].pdf](http://www.cae.org/content/pdf/CLA.Institutional.Report[Annotated%20Excerpts].pdf)
- Council for Aid to Education a, *210CLA Institutions Across 46 States*, http://www.cae.org/content/pdf/School_List_0708.pdf

- The Council of Independent Colleges, Collegiate Learning Assessment(CLA) Consortium,
http://www.cic.org/projects_services/coops/cla.asp
- Eaton, Judith S. (1998) *Higher Education Act: A Summary of Important and Positive Changes in Federal Policy Toward Voluntary Accreditation*, CHEA.
<http://www.chea.org/Research/president-letters/98-11-05.cfm>, (タイトルは次の URL のみに記載されている。 <http://www.chea.org/Research/index.asp>)
- Ewell Peter T., “Grading learning: Progress and Prospects,”
<http://measuringup.highereducation.org/commentary/gradinglearning.cfm>
- Huot, Brian (2007) “OPINION: Consistently Inconsistent: Business and the Spellings Commission Report on Higher Education,” *College English*, Vol. 69, No. 5, pp. 512-524, <http://proquest.umi.com/>
- Miller, Margaret A. and Ewell, Peter T. (2005) *Measuring Up on College-Level Learning*, The National Center for Public Policy and Higher Education,
http://www.highereducation.org/reports/mu_learning/Learning.pdf
- Shavelson, Richard J. (2007a) *A Brief History of Student learning Assessment: How we Got Where We Are and a Proposal for Where to Go Next*, AAC&U: Washington D. C.
- Shavelson, Richard J. (2007b) “Assessing Student Learning Responsibilities: From History to an Audacious Proposal,” *Change*, Jan/Feb 2007, Vol. 39, Issue 1, p26-33.
- The Secretary of Education’s Commission on the Future of Higher Education (2006) *A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education*, U.S. Department of Education: Washington D. C.
<http://www.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf>
- Wellman, Jane V. (2001) “Assessing State Accountability Systems,” *Change*, March/April 2001, Vol. 33, Issue 2, pp. 47-52.

¹ CLA は、2002 年より使用されており、Council for Aid to Education が開発した記述式による批判的思考力、分析力、文章作成力を測定する標準テスト、MAPP は ETS が開発した多肢選択式による、一般教育の改善を目的として読解力、数理力、文章力、批判的思考力を測定する標準テスト、NAAL は、連邦政府が 5 年ごとに実施する 16 歳以上の成人のリテラシー（文章力と数理力）を測定する標準テストである。このように、リテラシーや一般的な能力を測定する標準テストは多くの種類があり、それ以外にも、ACT が実施している CAAP (College Assessment of Academic Proficiency)、ミズーリ大学が実施する、CBASE (College Basic Academic Subjects Examination) などが代表的なものである。学生の学習成果の評価に関する歴史的な変遷に関しては、Shavelson (2007a) を参照のこと。

第9章 第2節 モーガン州立大学における出口管理の仕組み

吉田武大（関西国際大学）

（1）大学の背景・概要

モーガン州立大学（Morgan State University）はメリーランド州ボルティモアに立地している。同大学は創立当初からあらゆる人種に対して門戸を開いているが、伝統的にはアフリカ系アメリカ人学生が多数を占めてきた。また、経済的余裕のない学生が少なからず存在してきたことから、同大学では、学生のリテンション率を維持・向上させることが重要課題とされている。

（2）出口管理の概要

同大学では、卒業に向けてリテンション率をいかに高めるのかという観点から、学年ごとにチェックポイントを設けており、結果として出口での質を保証している。以下、出口管理の具体的制度を確認していくことにする。

（3）大学が自律的に採用してきた出口管理制度

まず、リテンションのコーディネーター（Retention Coordinator：以下、コーディネーターと略）が成績不振者等をフォローする制度として、(1)初期警告制度（Early Alert System）、(2)「D」もしくは「F」取得（Grades of “D” or “F”：以下、DFと略）者に対するフォロー、(3)退学及び休学者（withdrawals & stop-outs）に対するフォローが設けられている。第1に、初期警告制度においては、出席率が低い学生、レポートをさぼる学生、成績が低調である学生、素行に問題がある学生等について、授業担当の教員がコーディネーターに状況報告を行っている。報告を受けたコーディネーターは、直ちに調査を開始し、学生に対して適切な措置をとると共に、その結果を担当教員に連絡するなど、関係者間で緊密な連携が図られている。第2に、DFに対するフォローについては、各セメスターでDもしくはFの評定を取った学生に対して、コーディネーターが当該学生に連絡を取り、早急にコースの再履修を求めたり、適切な助言を実施している。第3に、退学及び休学者に対するフォローについては、当該学生に対して、コーディネーターが連絡を取り、退学や休学に至った理由を確認の上、当該学生と面会して復学や再入学に向けた協議を行っている。以上のように、各セメスター・学年ごとに学生の成績状況を細かくチェックすることによって、リテンション率を高めると共に、成績向上を目指す制度が整備されている。

次に、言語能力試験（Speech Proficiency Examination）が挙げられる。この試験は2年次に実施されており、パスできなければ3年次に進級できない。試験を受けない場合は、講義科目「Principles of Speech Communication」（3単位）について、Cもしくはそれ以上の成績を2年次の終わりまでに取得することが求められている。取得できない場合は、やはり同様に3年次には進級できない。

そして、GPA（Grade Point Average）である。周知のようにGPAはアメリカの大学において広く導入されている制度であり、同大学の場合、卒業するためにはGPAが2.0以上であることが求められている。なお、一定のGPA値を取得すると仮及第期間措置（Academic Probation）もしくは放校処分が課されることになっている。このように、GPA

の導入によって、一定の出口管理が図られているのである。

(4) アク্রেディテーション団体の方針修正の中で生じた出口管理制度

ここでは、非営利団体である CAE (Council for Aid to Education) が実施主体となった CLA (Collegiate Learning Assessment) 制度を取り上げる。CLA とは、批判的考察力 (critical thinking)、分析的推理力 (analytic reasoning)、文章表現 (written communication)、そして問題解決力 (problem solving) の達成度を測定する試験のことである。

2006 年に、モーガン州立大学が加盟しているアクレディテーション団体は、アクレディテーションのスタンダードを変更した。そこにおいては、学生の学習成果に関する評価原則が新たに打ち出され、学習成果を正確に測定する評価方法が重視されるようになった。同大学にとって、このような変更には、学習成果を数値的に公表しなければならないという厳しさがある反面、(1)教育プログラムを改善する可能性があること、(2)リテンションの改善努力を示す指標となり得ること、(3)高等教育の生産性を改善するものであること、(4)学生の成功の度合いを高めるものとなりえること、(5)各学科間で学生の付加価値がどれだけついたのかを比較し得るものであること、といったメリットがあると認識されていた。そこで同大学は CLA を実施するにいたったのである。

同大学では、大学入学以後、学生にどれだけ付加価値がついたのかを確認するために実施されているが、その結果はカリキュラム改善のための資料としても利用されている。CLA の受験者は各学年の希望者であるため、同大学では、ブランクット等の商品や賞与、さらには単位を付与するなどして、受験のインセンティブを高めている。

CLA のスコアについて確認しておこう。2005 年秋および 2006 年春の実施分について、1 年生のスコアは同大学の期待していたレベルよりも低かったものの、4 年生のスコアは期待されていた程度のレベルであった。このスコアを基に、学生の獲得した付加価値は同大学の期待していた水準よりも高かったことが報告されている。

以上のように、同大学の CLA をめぐっては、受験希望者のデータを基にしたサンプリング分析にとどまっていること、教育プログラムの改善に CLA の結果が利用されており、学生個々の能力の達成度を測る制度としては機能するに至っていないこと、これら 2 点の現状を指摘できよう。

【主要参考資料】

Morgan State University (2008) *Academic Affairs*.

Morgan State University (2006) *Collegiate Learning Assessment*.

Morgan State University (2008) *Office of Student Retention Highlights 1998-2008*.

Morgan State University Office of Student Retention (2007) *Collegiate Learning Assessment (CLA) Overview 2007*.

Morgan State University Office of Student Retention (2008) *Collegiate Learning Assessment (CLA) Update*.

第9章 第3節 ジョージワシントン大学における出口管理の仕組み

吉田武大（関西国際大学）

（1）大学の背景・概要

1821年に創設されたジョージワシントン大学（The George Washington University）は、首都ワシントン DC に位置する私立大学である。

同大学は、生涯学習を促進する観点から、学士課程教育及び大学院教育の双方において、刺激的な知的環境の提供を理念の一つとして掲げている。教育組織としては、9つのカレッジおよびスクールが設置されている。具体的には、リベラルアーツカレッジ（Columbian College of Arts and Sciences）、国際問題スクール（Elliot School of International Affairs）、ロースクール（Law School）、ビジネススクール（School of Business）、エンジニアリング・応用科学スクール（School of Engineering and Applied Science）、医学・健康科学スクール（School of Medicine and Health Sciences）、公衆衛生・衛生サービススクール（School of Public Health and Health Services）、プロフェッショナル研究カレッジ（College of Professional Studies）、教育・人間開発教育スクール（Graduate School of Education and Human Development）が設置されている。

（2）大学が自律的に採用してきた出口管理制度

ジョージワシントン大学の場合、出口管理の仕組みはカレッジや学科毎に設けられている。以下、その具体的な取り組みを確認していくことにする。

まず、キャップストーンプログラム（capstone program）が挙げられる。キャップストーンプログラムとは、学生の学んできた専門分野の総まとめとして、また、他分野との関係を考察するものとして実施されるプログラムのことである。このプログラムは4年次に開講され、思考力や問題解決能力等の総合力が測定される。また、一定の基準をクリアすれば、それぞれの専門分野において求められる能力を備えているものとして単位認定されることになっている。

次に、GPAが挙げられる。ジョージワシントン大学の卒業要件としては、GPA2.0以上の取得が求められている。なお、カレッジやスクールごとに設定された範囲のGPA値を取得すると、仮及第期間措置や停学（suspension）措置が課されることになっている。これらの措置は、卒業時点のみならず、各セメスターで適用されており、モーガン州立大学の場合と同様、各セメスター・学年にチェックポイントを設け、結果として出口の管理を行うような仕組みとなっている。

これらの仕組みは多年に渡る蓄積を有したものであるが、新たな出口管理の仕組みとして導入されつつあるのが外部テストの利用である。具体的には、GRE（Graduate Record Examination）というテストである。GREは非営利団体のETS（Educational Testing Service）が実施主体となっており、一般試験（General Test）と科目試験（Subject Test）の2つに分かれている。一般試験では、言語推理力（verbal reasoning）、量的推理力（quantitative reasoning）、批判的考察力（critical thinking）、分析的ライティングスキル（analytical writing skills）に関する能力が測定される。また、科目試験では、8分野、具体的には、生化学、細胞・分子生物学（Biochemistry, Cell and Molecular Biology）、

生物学 (Biology)、化学 (Chemistry)、コンピュータ科学 (Computer Science)、英文学 (Literature in English)、数学 (Mathematics)、物理学 (Physics)、心理学 (Psychology) に関する学士課程教育段階の達成度が測定されている。一般にアメリカでは、GRE のスコアは主に経営・法学等を除いた大学院の入学要件の一つとされている。

ジョージワシントン大学の場合、GRE は 4 年次に実施され、その結果は大学院に通知され、学士課程教育担当の組織が結果を確認することができない。したがって、GRE をめぐっては、学士課程教育の担当組織が大学の出口管理に直接関与しているわけではない。また、そもそも同大学では、学士課程教育段階の学生の大学院進学率は約 23% となっており、学士課程教育段階のすべての学生が GRE を受験しているわけではない。とはいえ、一般試験および科目試験において測定される受験者の能力という側面に限定するならば、GRE が大学院入学の要件の 1 つとして位置づけられていることで、それは出口管理の仕組みとして機能しているといえよう。

(3) アク্রেディテーション団体の方針修正の中で生じた出口管理制度

アクレディテーション団体が学生の達成度をもって教育効果を測定するよう求めつつあるなか、ジョージワシントン大学では、CLA (Collegiate Learning Assessment) を導入している。

ただ、同大学において、CLA はリベラルアーツカレッジに在籍する学生の希望者を対象として実施されているにすぎない。したがって、大学側は受験に向けた各種インセンティブを用意し、少しでも受験者を増やすような工夫を行っている。もっとも、CLA の結果をどう活用するのかは学部長の裁量に一任されているが現状である。このため、CLA の結果を初年次教育プログラムの改善に活用する学部長も過去に存在してきたけれども、必ずしも常に出口管理を図る仕組みとして機能しているわけではないことに留意する必要があるだろう。

【主要参考資料】

The George Washington University (2006) *Academic Program Review Guidelines for Self-Study*.

The George Washington University (2002) *Quality Control and Maintaining Educational Standards: A Proposal to Increase Undergraduate Residency Requirements and Raise Standards for Awarding Advanced Placement and International Baccalaureate Credit*.

第9章 第4節 インディアナ大学プルデュー大学インディアナポリス校における出口管理の仕組み

串本 剛（首都大学東京）

吉田武大（関西国際大学）

（1）大学の背景・概要

1969年に創設されたインディアナ大学プルデュー大学インディアナポリス校（Indiana University Purdue University Indianapolis、以下、IUPUIと略）は、インディアナ州インディアナポリスに立地する州立大学であり、3万人を超える学生を抱える大規模大学である。IUPUIでは、「インディアナ州を前進させると共に、研究、創造的活動、教授・学習、そして市民参加を通じて、国内外で最高水準の市民の知的成長を推し進める」ことを理念としている。この理念の達成に向けて、IUPUIは、概要次のような出口管理の制度を設けている。つまり、上記理念を踏まえた全学的な目標を設定し、eポートフォリオを活用しながら目標に即したラーニングアウトカムを効果的に蓄積するとともに、ラーニングアウトカムやカリキュラムなどを適切に評価しているのである。以下では、その具体的な取り組みを取り上げていくことにする。

（2）大学が自律的に採用してきた出口管理制度

（2-1）学士課程教育の学習原理（Principles of Undergraduate Learning）

IUPUIでは、6つの項目から成る全学共通のPrinciples of Undergraduate Learning（以下、PULと略）が設定されている。6つの項目は次の通りである。

1. コアとなるコミュニケーション及び量的スキル（core communication and quantitative skills）
2. 批判的考察力（critical thinking）
3. 知的な深さ、広さ、そして適応性（intellectual depth, breadth, and adaptiveness）
4. 知識の統合と応用（integration and application of knowledge）
5. 社会及び文化の理解（understanding society and culture）
6. 価値観と倫理観（values and ethics）

これらの項目には、それぞれ具体的な内容が付記されている。なお、各項目の文言は適宜修正されている。

IUPUIにとっては、このPULに即したラーニングアウトカムを達成することが、出口管理制度を機能させることに直結しているといつてよい。したがって、学生にPULを周知徹底させることが、重要な方策の一つとして位置づけられるのである。例えばユニバーシティカレッジ（University College）では、PULが至る所に掲示されている。また、PULと各カリキュラムの関係を整理し、学生に、ある科目を履修することでいかなるPULが獲得できるのかを示す取り組みもなされている。

（2-2）PULと学科毎の目標との対応関係

IUPUI の各カレッジ/スクールや学科では、PUL に即した学習目標を個々に設定している。その一方で、例えば、エンジニアリング・テクノロジースクール（The School of Engineering and Technology）の各学科においては、PUL に則しつつも、専門分野別のアクレディテーション団体の学習目標を採用している。エンジニアリング・テクノロジースクールにおける多様な学科構成は、多様な基準に基づいた到達目標の採択を求める。したがって、各学科は、PUL の枠組みに則しつつ、4 つの異なるアクレディテーション団体による学習目標、具体的には、ABET-CAT、ABET-EAC、ABET-TAC、CIDA を採択しているのである。なお、同スクールにおいては、これらアクレディテーション団体の学習目標と PUL の対応関係をマトリックスにしてまとめている。

(2-3) e ポートフォリオを通じた学習目標ごとのラーニングアウトカムの蓄積

学習目標ごとのラーニングアウトカムは、e ポートフォリオを通じて蓄積されることになっている。この e ポートフォリオ制度については、2008 年 11 月時点で、IUPUI の 3 カレッジ/スクールが導入している。

e ポートフォリオの目標は次の 3 点である。

1. 学士課程教育段階での全般的経験を通じた、PUL 下での学生の学びを支援する。
2. カリキュラムの多様な側面がいかにより学生の PUL 習得を支援するかについて、教員と学生がより明確で一貫した理解へと到達するように支援する。
3. 学生個人、コース、プログラム、そして機関の各レベルで、PUL に関する学生の学習評価に貢献する。

この目標の下で、エンジニアリング・テクノロジースクールは、PUL とその習得レベル (introductory, intermediate, advanced) を組み合わせさせたマトリックスを作成し、教員と学生が学習の達成度を確認できるような仕組みを整備している。このように、IUPUI では、e ポートフォリオが出口管理を担保する制度として位置づけられているのである。

(2-4) 達成状況の評価

出口管理を実質化する上で重要なことは、個人、コース、プログラム、機関各レベルにおける PUL の達成状況をいかにして評価するのかということである。ここでは、機関レベルすなわちスクール/カレッジレベルにおける評価の概要を取り上げる。IUPUI サイエンススクールでは、8 学科の学士課程教育プログラムを評価するために、次の 6 段階を設定している。

- <1> プログラムにおける学生のラーニングアウトカムを特定する。
- <2> 学生のラーニングアウトカムを、プログラムカリキュラムの特定要素とリンクさせる。
- <3> これら学生のラーニングアウトカムを測定するための方法を特定・開発する。
- <4> 学生のラーニングアウトカムが成功裏に遂行されているかどうかを確定するため

にデータを集める。

<5> データに基づいたカリキュラム変更のために、<4>で集めたデータを活用する。

<6> カリキュラムの変更が効果的かどうかを確定するために<4>の作業を繰り返す。

上記の 6 段階について、各学科が十分に達成していれば「A」が、達成の途上であれば「P」が、いまだ達成されていないのであれば「N」が、それぞれ記入されることとなる。

以上にみてきたように、IUPUI においては、PUL を設定し、それに即したラーニングアウトカムを e ポートフォリオの使用を通じて蓄積するとともに、その達成状況に関する詳細な評価活動がなされている。これら一連の取り組みが一体となって、IUPUI の出口管理の実質化が図られているのである。

(3) IUPUI における出口管理制度の特徴

以上論じてきた仕組みに特徴的なのは、管理の仕組みが学修の過程に埋め込まれている点である。Borden 氏はこの点について、「アメリカには現在、学習成果を把握する方法として、標準テストを志向する動きと、真正(authentic)の評価を重視する動きがあり、IUPUI では後者を目指している」というような趣旨のことを語っていた。

またアセスメントの研究者として世界的に著名な Banta 氏も、汎用的な標準テストで測ることには無理があり、もしもテストを用いるのならば、専門分野別に開発する必要がある、との見解を示していた。

こうした見地に立つ研究者が出口管理制度の構築を担っているため、IUPUI の制度は「埋め込み型」を重視しているものと見ることができる。

謝辞：本稿は、下記の方々に対するインタビュー調査に基づいて作成されている。ご協力くださった先生方、特にインタビューのコーディネートをしてくださった Dr. Borden に感謝申し上げます。

Victor M. H. Borden: Associate Vice President

Trudy W. Banta: Senior Advisor to the Chancellor for Academic Planning and Education

Elaine M. Cooney: Professor, Department of Electrical and Computer Engineering Technology

Michele J. Hansen: Director of Assessment, University College

Gayle A. Williams: Assistant Dean, University College

Drew Appleby: Professor and Director of Undergraduate Studies, Department of Psychology

Rebecca Porter: Associate Vice Chancellor, Enrollment Services

Beth Barnette: Director of the Office of Student Scholarships

Doug Lees: Chair, Department of Biology and Chair, Admissions Council

Susan Kahn: Director, Office of Institutional Effectiveness

【主要參考資料】

- Assessment of Student Learning, Department of Psychology, Indiana University-Purdue University Indianapolis, 2007-2008 Progress Report for the Six-Stage Assessment Strategy.
- The Principles of Undergraduate Learning in IUPUI Schools: Updating the 2000 Institutional Portrait, School of Engineering and Technology.
- IUPUI's 6 Principles of Undergraduate Learning.

第9章 第5節 ジェームス・マディソン大学における教育の成果についての評価

濱名 篤（関西国際大学）

1. 基本情報

ジェームス・マディソン大学 (James Madison University) は、1908年に女子大学として設立され、バージニア州ハリソンバーグで女子大学として創設された。その後、教員養成大学への改組を経て、1976年に現在の校名に改めた創立100年を迎える州立大学である。ミッションとしては、州および地域の経済開発のための学術活動を推進する革新的な機会の開発が掲げられている。学位プログラムの提供については、学部68、修士30、教育専門修士2、博士6 合計で106である。学位授与（2007-08年）数は、学部3,504人、大学院639人、合計4,143人。学生数（2008年秋学期）は、学部生（学位追求）16,619人、大学院生（学位追求）1,136人、非学位追求学生209人である。フルタイム17,078人、パートタイム886人という構成比である。出身地では州内70.3%、州外29.7%、授業料（2008-09）は、学部生で学期（あたり）州内出身者3,482ドル、州外出身者9,229ドルである。創立100年間で現在のローズ（Linwood H. Rose）学長が5代目であり、各学長が平均20年の長期にわたって務めており、継続性を持った管理運営が特徴のひとつであるといえよう。

同大学ではAccountabilityとAssessmentを早くから重視している。その表れが、1998年に「評価・測定（Ph. D in Assessment and measurement）」の大学院博士課程を設置していることである。この博士プログラムは、保健、医療、企業などを対象にするとともに、全米初の高等教育の評価・測定を対象とするものであった。この博士プログラムは心理学の修士プログラムを発展させたものであるが、これを支えているのが「評価研究センターCARS（Center for Assessment and Research）」である。同大学

2. 一般教育のテストによる達成度確認

同大学では、一般教育（General Education）に特色がある。学生は専門分野に関係なく、「Human Community」と名づけられたコア・カリキュラムは下記の5つのクラスターから41単位の修得を求められる。

1. 21世紀のためのスキル（Skills for the 21st Century） 9単位

- ・情報リテラシー（必修）
- ・批判的思考（Critical Thinking）、ヒューマン・コミュニケーション（Human Communication）、ライティング（Writing）の3コースから1科目ずつ

2. 芸術・人文科学 (Arts and Humanities) 9 単位
 - ・人間への問い (Human Question & Context) , 芸術 (Visual & Performing Arts) , 文学の3コースから1科目ずつ
3. 自然界 (The Natural World) 10 単位
 - ・3グループからそれぞれ1科目以上 ・実験 (L a b) 1科目
4. 社会的・文化的過程 (Social and Cultural Processes) 7 単位
 - ・アメリカの経験 (American Experience) : アメリカ史, アメリカの政治のいずれか4単位
 - ・世界の経験 (Global Experience) 分野から1科目 3単位
5. 人間共同体の中の個人 Individual in the Human Community) 6 単位
 - ・ウェルネス分野から1科目
 - ・社会 - 文化的側面分野から1科目

こうしたコア・カリキュラムの設定自体に特徴があるわけではない。同大学では1997年以降、一般教育のクラスターごとに教育目標を具体的に設定する方針が決定され、CARSがその開発とその評価の実践について支援を行うことになった。それを契機に開発されたのが、クラスターごとの達成度評価テストである。CARSと一般教育各クラスターのコーディネーターは協同して、各クラスターの到達目標の達成度を客観化されたコンピュータベースのテストによって測定している。PASS (Program Assessment Support Service) と呼ばれるこのサービスは、各プログラムについて、良質なデータの収集も含めた評価プランの作成から始まり、学生主体の教育目的の書き方、収集したデータの分析、報告書の執筆などについて、助言・支援をCARSスタッフが行ってくれる。測定・分析された結果は、学内的には、教員の委員会や管理者とのキャンパス間のプログラムを改善するために共有されている。学外に対して同大学の一般教育分野での実践について公表された調査結果情報は、バージニア州の他大学からの編入学生や州政府に対し、同大学の教育成果を比較するために使用されている。

● Learning Outcome の測定

「アセスメント・ディ」を毎年度設定し、1年生は全員アセスメント・ディの指定時間に指定受講科目の学習内容がどの程度身についたかについてテストを受け、それらを検証評価する。対象とされているのは、General Education(以下では「GE」という)の各クラスターについてである。アセスメント・ディ自身の歴史は23年に及ぶ。CARS (the Center for Assessment and Research Studies) が、テストの開発を担当している。学習成果の測定は、①入学時、②中間段階 (45-70 単位修得段階)、③卒業時の3回実施する (別途卒業生調査も5年に一度専攻ごとに実施している)。内容は、一般教育の各クラスターの内容についての知識とともに、批判的思考、文化的知識、知的成熟度、人間的成長といった” Competency” を測定をしている。受験率は1年生で98-97%程度、2年生の85%、3年以上で50-60%

程度が毎年受験している。受験しなかった学生は、追試等を受けないと次学期の履修登録ができず、当日欠席すると希望クラスの登録ができないなどの不利益を被る。1年の非受験者は中退やストップアウトする見込みの学生である。

CARS では、前述の GE の 5 つのクラスターごとに、プログラム評価のためのテスト問題を開発し、到達目標が達成できているかと、プログラム改善のための材料を収集し分析している。学生はランダムサンプリングで、4-6 科目の科目群について、目標やコンピテンシーについての達成度を測るテストを受ける。内容的には多肢選択型の Reasoning Test であるが、プログラム評価が目的なので、カリキュラム内容に焦点化して作成している。他学との比較が目的だともっと学内の抵抗が強いであろうが、あくまで大学の目的のための議論であるから実施可能なのであるといわれる。テスト結果は各科目担当者と各クラスター・コーディネーターにフィードバックされる。すべての教育プログラムは 6 年サイクルで 5 年おきに組織的なレビューを受ける。教育の組織的運営のためには、個別の科目担当者ではなく、広い視野で、教員がチームとして動き、担当者とは別にクラスターごとにコーディネーターをおいていることが有効であるとされている。

● 学位の質について

同大学は、CARS を通じての測定とアセスメント活動と 21 世紀に必要とされるアカウントビリティ、質保証、アウトカム評価を拡大する「高等教育における測定とアセスメント」の博士課程プログラムによって、測定とアセスメントの国家的なリーダーとなっているという見解を表明している。

そして、前述のようにアセスメント・ディに実施する全学規模でのアセスメント調査結果を公表することによって、同大学の出す学位の価値を証明していると考えている。学務担当副学長補 Dr. T. Dary Erwin (1986 年就任) は付加価値 (Value Added) 志向が強く、97 年よりこのようなシステムを導入した。彼は同時にバージニア州高等教育審議会 (SCHEV) で、州の新しいアセスメント・ガイドライン作りにも関与していた。SCHEV

アセスメント・ディの導入はこの付加価値路線の中で開始された。テストの作問も、どれだけ Value Added であるかということに焦点をあてようとしており、科目履修前後の個人スコア変化の集積により、教育効果をとらえようとしている。Accountability に対する関心の高まりと、州政府の学習成果の証明に対する圧力が高まってくる中で、いち早く全学規模での学習成果の説明を行っていることが、同大学自体の評価を向上させている。評価結果は SCHEV、地域及び全国の専門ア krediteーション団体にも公表される。Southern Association of Colleges and Schools (SACS) からは、評価の質が極めて優れているという賞賛を得た。

同大学では、大学全体の目標として測定可能な目標を獲得し、予算配分とアウトカムを関係づけるようにしている。また学内においては、Assessment や Outcome に対する抵抗感が少ない文化ができたことが大学にとっての大きな利点である (ダグラス・ブラウン学務

担当副学長) という。

医学、工学、教育、ビジネスなどの分野については専門分野のアクレディテーションでは、アウトカムに基づいた評価を要求しており、それに対する対応はそれぞれで行っている。しかし、大学全学の構造化した General Education は重要であり、批判的思考力や批判的文章表現(Critical Writing)をどのように質的に改善するかということも重要である。リベラルアーツ領域では全体に進んでいるとは言えないが、本学ではテスト利用でうまくいっている。

2006年にはCHEA(Council for Higher Education Accreditation)から、アウトカム評価省 (Award for Institutional in Student Learning) の採択校 12 校の 1 校として選ばれており、「GE の 5 領域における明確な学習アウトカムにもとづいた評価」で受賞している。このことも同大学の教育の質に対する評価の高さを表している。

参考資料：

James Madison University “Expert on Assessment of College Student Learning , Spelling Report” ,2006/9/26

陳 那森 (関西国際大学)

佐藤広志 (関西国際大学)

1. 高等教育の概況

中国高等教育の量的拡大は90年代後半から本格化しており、日本よりおよそ20年遅れているという感覚をもたれていた。1998年に『21世紀に向けた教育振興行動計画』が発表され、それ以後量的拡大が急速に進み、2008年現在の高等教育機関在籍者数は2700万人に達し、入学率もそれ以前の7%から23%に伸びた。トロウが言うところのマス段階に入ったことは明らかである。

この間、大学の合併・統廃合が進み、大衆化に対応しているものの、ハード面の発展が遅れていた。量的拡大によって教育資源の不足、学力低下、教授陣の質の確保が課題として浮上した。また、量的拡大がその後の卒業生の就職難をもたらす要因ともなり、労働市場への多大なプレッシャーが続いていると指摘されている[1]。

こうした急激な量的拡大により浮上した課題への対処が、中国における高等教育の質保証システムの確立が急がれた一因ではないかとも考えられる。以下では、中国における高等教育の認証評価システム確立の歴史および認証評価の内容等について報告する。

2. 高等教育認証評価システム確立の歴史

中国における高等教育機関に対する認証評価活動は、1985年に当時の国家教育委員会の指示により、一部の省市で試験的に高等教育機関の教育水準や学科構成、カリキュラムなどに対して評価を行ったことに遡る。

1990年に、国家教育委員会により「普通高等教育機関の教育評価に関する暫定規定」が制定された。その中で、高等教育認証評価の性格、目的、任務、実施方法などについて明確に規定されている。これが中国における高等教育認証評価に関する最初の法規である。

1994年になると、国家教育委員会では、普通高等教育機関の本科教育に対し、計画的かつ組織的に認証評価を実施し始めた。そしてこれらの認証評価は、適格評価、優秀評価、ランダム評価の三つの段階を経て発展してきた。

適格評価は、1994年に始まる。この種の認証評価は、主に1976年以降に新設され、本科教育の歴史が比較的浅く、教育基盤が比較的弱いとされる大学が対象となった。評価の狙いは、これらの高等教育機関が国の規定する基本的な教育水準に達しているかどうかにあった。認証評価を受ける高等教育機関は、国家教育委員会が指定していた。

優秀評価は、1994年に始まる。主に100校前後、本科教育の歴史が比較的長く、教育基盤が比較的堅牢で、かつ教育水準が比較的高い高等教育機関が対象とされた。主たる狙いは、これらの高等教育機関における改革の進展状況、および教育上の特色に対して認証評価を行うことである。認証評価を受ける高等教育機関は、申請した中から国家教育委員会により指定された。

ランダム評価は、1999年に始まり、主に前掲の2種類の間中に位置する高等教育機関に対し、教育部（1998年に国家教育委員会は教育部に改称される）よりランダムに選んで認証評価を実施した。

2002年になると、教育部は三つの形式の認証評価方法をひとつにまとめた。これがいわゆる「普通高等学校本科教学工作水平评估方案」([2]詳細は後述)である。この方案による認証評価の結果は、優秀、良好、合格、不合格の4つのいずれかになる。2004年末まで、計116の普通高等教育機関に対して、この方案により認証評価が行われ

た。

2003年に、教育部は「2003-2007年教育振興行動計画」の中で、普通高等教育機関に対し、5年を1周期とし認証評価実施を制度化すると規定した。われわれが訪問した際には、ちょうど認証評価1サイクルが完結したところであった。

2003年に、教育部は高等職業技術および高等専科院校の人材養成教育水準方案を制定し、26校の高等職業技術および高等専科院校で試験的に認証評価業務を実施した。2004年から、教育部は、各省、自治区、直轄市教育庁に当該地区の高等職業技術および高等専科院校の認証評価業務を委ねた。認証評価業務は各省レベルの教育統括部門が実施し、認証評価方案の制定および定期的な抜き取り検査は教育部が行う体制をとっている。2004年末現在、計107校の高等職業技術および高等専科院校で認証評価が実施された。

2004年8月に、教育部高等教育教學評価センター（以下、評価センター）が正式に設立された。当センターは、独立した法人資格を持つ教育部直属の事業機関で、比較的強い行政的職能を有している。大学や専科の教育に対する認証評価業務及び専門分野の認証評価・テーマ別認証評価業務を行い、高等教育教学改革や認証評価業務に関する政策、法規、理論研究を実施し、教育部が関係する政策決定のための参考意見を提出している。

紹介してきたように、5年1周期の認証評価制度の確立、および当評価センターの誕生で、中国における高等教育の認証評価業務は、はじめて規範化、科学化、制度化、専門化の発展段階に入ったと言えよう。

3. 認証評価の内容

現行の認証評価の内容は、2002年に教育部により「一般四年制大学教學業務認証評価方案（原語：普通高等学校本科教學工作水平評估方案）、以下「認証評価方案」と略す」として取りまとめられたものである[2]。表1は、当方案の内容的構成を示したものである。それによると、認証評価の内容は、大きく7つの一級指標と1つの運営特色から構成されている。また、7つの一級指標は、さらに19個の二級指標に細分化され、そのうちの11個が重要指標（黒字項目）、残りの8個が一般指標と決められている。

今回の調査目的に照らし合わせ、ここでは、一級指標の1つである「教育効果」にフォーカスをあてて、紹介することにする。

表2に示すように、この一級指標の「教育効果」は、「基礎理論と基本スキル」、「卒業論文または卒業設計」、「思想道德の教養」、「体育」、「社会評価」、「就職」の6つの二級指標に細分化されている。そして、それぞれの二級指標に、「主たる評価のポイント」と「参考重みづけ係数」が決められている。評価の基準として、それぞれの二級指標に対し、A、B、C、Dの4等級（ランク）の何れかが付けられることになっている。表2では、AとCのみが記載されているが、AとCの間はBで、Cより低い場合はDというように決められる。

表1 普通高等教育本科教学業務水準の認証評価指標体系

【一級指標】	【二級指標】
1. 学校運営の基本方針	1.1 学校のポジショニング
	1.2 学校運営の構想
2. 教授集団	2.1 教授集団の数量と構造
	2.2 主担当教員
3. 教学条件とその利用	3.1 教学の基本設備
	3.2 教学経費
4. 専門分野の配置と教学改革	4.1 専門分野
	4.2 カリキュラム
	4.3 実践教育
5. 教学管理	5.1 管理体制
	5.2 質保証・監督
6. 学風	6.1 教師の風格
	6.2 学習の雰囲気
7. 教育効果	7.1 基礎理論と基礎スキル
	7.2 卒業論文または卒業設計
	7.3 思想道徳の教養
	7.4 体育
	7.5 社会的名誉
	7.6 就職
運営特色	

表2 教育効果の評価内容とその基準

一級 指標	二級 指標	主たる評価 ポイント	参考加 重係数	等級の基準	
				A	C
教育 効果	7.1 基礎理論 と基本ス キル	基礎理論と基本スキルの 水準	0.7	水準が高い	合格
		学生の創造精神および実 践能力	0.3	学生の創造精神と実践能力 は強く、比較的多くの研究 実践の成果と省部級以上の 奨励がある	学生は一定の創造精神と実践の能 力、および一定の研究実践の成果と 省部級以上の奨励がある
	7.2 卒業論文 または卒 業設計	選定したテーマの性格、 難易度、重み、総合的訓 練などの状況	0.5	現実に即し、全面的に育成 目標の要求を反映している	現実に即し、基本的に育成目標の要 求を反映している
		論文あるいは設計の質	0.5	質が良い	論文あるいは設計の規範、質が合格
	7.3 思想道徳 の教養	学生の思想道徳の素養、 および文化的、心理的素 質	1.0	取り組みが整備されかつ有 効で、学生の思想道徳、教 養の程度は良く、心理的に 健康	取り組みに効き目があり、学生の思 想道徳、教養の程度はわりに良く、 心理的に健康
	7.4 体育	体育	1.0	大学生体質健康基準合格率 が97%以上で、大衆スポー ツと競技スポーツ活動をよ く展開している	大学生体質健康基準合格率が95%～ 96%に達し、大衆スポーツを重視し、 学生が良好なフィットネスの習慣を 身につけている
	7.5 社会評価	入学者の量質	0.6	入学者の量質ともよい	入学者の量質とも比較的よい
社会評価		0.4	社会評価が高い	社会評価が比較的高い	
7.6 就職	就職状況	1.0	現役卒業生年度末の就業率 が80%以上で、就職指導が きめ細かく、かつ効果がよ い	現役卒業生年度末の就業率が60%～70% に達し、就職指導がきめ細かく、か つ効果が比較的よい	

表2では、二級指標の「基礎理論と基本スキル」、「卒業論文または卒業設計」、「思想道德の教養」の3つが重要指標（黒字項目）となっており、「体育」、「社会評価」、「就職」の3つが一般指標となっている。以下では、これらの二級指標の「主たる評価のポイント」について紹介する。

「基礎理論と基本スキル」

ここで言う基礎理論とは基礎科目および専門基礎科目の内容のことで、基本スキルとは学生の基本的な実践能力、応用能力、コミュニケーション能力と革新意識などを指している。この二級指標を主に3つの側面から測っている。ひとつ目は学生の成績である。特に主要科目の試験問題の妥当性、採点基準、試験実施の厳格性などの分析も行う。ふたつ目は、大学間の横の比較（各種全国、省部レベルの統一試験、コンクールなど）を行うことである。三つ目は、卒業論文や関係資料の閲覧、各種座談会などによる実地調査を行うことである。評価専門家は、上述の3側面を総合的に分析し当該大学の学生の基礎理論と基本スキルに対する評価結果を下す。

聞き取り調査では、中国の大学においては、成績評価の客観性を担保するための共通の仕組みとして、概ね以下のようになっていることが分かった。各科目の成績評価については、期末試験70%、残り30%は平常点という配分が概ね基本であり、平常点には宿題が含まれる（教員の裁量余地はあり、配分は上下する）。基本教育科目も専門教育もほぼ同じ仕組みである。このうち基本教育科目の試験については次のような仕組みが共通してみられる。全員必修の科目については、同内容を多人数が受講するので、採点も機械的集団的に行う。その意味で教員個人の裁量余地はなくなる。試験問題の出題については、一科目につきA、B種類作成し、採点基準と共に、教務所＝品質管理セクションに提出する。試験実施の際は教師自身もどちらが出題されるかわからない。専門科目は事情が異なり、出題も採点も学部単位で行っている。

「卒業論文あるいは卒業設計」

卒業論文の質は、学生が在学期間中の学習の成果を反映するだけでなく、同時に教員のレベルないし大学の教学管理の水準も反映しており、とても重要である。卒業論文では、主に2点で測る。ひとつは、選定したテーマの性格、難易度、重み、総合的訓練などの状況が教育目標の要求に込んでいるかどうかを見ることである。もうひとつは、教員一人あたりの指導学生数が適切かどうかを見ることである。このほか、卒業論文の学術的水準と質のほかに、学生の問題解決能力、総合的な応用力、外国語とコンピュータのスキル、作文能力、表現能力なども併せてみる。ちなみに、卒業論文の公開発表会（原語：論文答弁）は必須であると規定されている。

中国では、一般的に卒業証書と学位記は別のものである。後者のほうがレベルが高いとされる。医学部はさらに医師国家試験があり、建築士なども同様に資格試験が必要である。卒業論文あるいは卒業設計については、上述のように「認証評価方案」による質保証の枠組みができてはいるが、それが忠実に守られているか否かについては、不透明な点も多い。ある大学での聞き取り調査によると、テーマの設定の仕方、資料の集め方、文章の書き方などを指導して、一定の水準に達することを目指すが、実態をいえば、コピー&ペーストの横行もまたありうるという。この辺は日本とよく似た状況にあると感じられる。

「思想道德の教養」

主に学生の思想道德の素養、および文化的、心理的素質をみることであるが、特に増える傾向にある学生の心の問題への対処が適切に行われているか、例えば心理カウンセリング施設を備えているのかなどを見ている。

「体育」

大学生体質健康基準合格率を見るほか、大学と学部等が組織した各種スポーツ・イベントへの参加状況（例えば朝の体操、運動会、試合、学生の自主的なスポーツ活動などを含む）も参考にする。

「社会評価」

入学者の量と質については、入学者合格平均点が同一地区における合格平均点との差、第1志望合格率、入学手続き率、の3つの側面からみる。社会評価については、主に社会の当該大学の人材に対する需要、採用側の卒業生に対する評価、およびマスメディアと保護者の大学に対する評価、大学の人材育成の状況などをみる。

「就職」

就職については、ひとつは過去3年間の就職率、もうひとつは大学の就職支援の取り組みを評価する。

4. 小結

中国では、大学の教育に対する評価は比較的早く（1985年）から試行されてきたが、本格実施は2003年からである。そして、2008年8月に5年に1周期の認証評価を完結させた。目下は第1周期の認証評価の総括と第2周期認証評価への準備に着手していることが、教育部高等教育教学評価センターのWebサイトから確認できる。特に2008年9月以降3回にもわたり各大学の評価責任者を集め、大学内部の質保証システムをテーマに勉強会を行っていることから、認証評価に対する教育部の強い取り組み姿勢がうかがえる。

総じて、関連資料およびこれまでの聞き取り調査により、以下のことが分かった。

- 国レベルでの大学の質保証が完備しつつあり、その結果として、実際に高等教育の質保証システムが地方レベルでも機能するようになった。
- 基本的な部分の質の保証・向上のためにとりうる策は3つある。それは設置基準、質保証プロジェクト、COEへの援助等である。質保証プロジェクトは、地方政府レベル、大学レベルでも取り組まれている。
- 認証評価指標に基づいて地方政府が、地元の大学に対して、ハード面の充実等のため資金を投入している。企業ないし銀行からの融資も促していることで、評価センターがいわば質保証のプラットフォームを提供したという認識である。
- 大学教育の質の維持向上に対する意識が確実に高まった。評価構造はいわば三層構造ともいえる。評価センターが政府レベルでのコントロールを図り、各大学内でも質の評価に関する自立的な取り組みを始めており、大卒就職率等が社会の評価を反映している。
- 社会的な、産業界の要請という観点でいえば、大学改革への民間からの期待は強かったわけであるが、政府としては、資源配分の問題もあり、かなり慎重であった。開放政策から20年あまり経過して国家として経済力も伴ってきたことが推進力となっている。中長期投資としての教育は公共性という面で波及効果が大きい。今後の経済発展を促す好循環をもたらすと考えられている。

既述したように、認証評価一級指標の「教育効果」においては、人間性の形成、および大学で身につけるべき基礎理論と基本スキル、そして4年間の集大成である「卒業論文または卒業設計」が最重要視され、「体育」、「社会評価」、「就職」がその次に重要視される二級指標となっていることが分かる。しかし、行政サイドである評価センターでの認識は、提供できる教育サービスの質を教育のリソースの充実という面でいかに確保するかという問題関心が主であって、その結果、学生がどのような能力を身につけるべきか、というところまでは問題意識が至ってい

ない、というような印象を受ける。中国では、一般学生は入学試験（センター試験）を受けることが義務付けられているため、入学時の学力レベルは大学ごとにある程度保証されているという認識もある。むしろ、急激な量的拡大により教育リソースが不足していることから、教育の質の向上より、ハード面の充実が先行課題と認識されているように感じられた。高等教育分野における国際競争力を向上させるためには、今後実施される認証評価においては、ソフトの面つまり教育内容、教育効果がより重要視されることが、いずれ求められるであろう。

参考文献

- [1] 韦进、「高等教育规模扩展的再思考」『高等工程教育研究』、第01期、2004年。
- [2] 教育部教高厅、「普通高等学校本科教学工作水平评估方案」、2004年8月。
- [3] 国务院学位委员会、「中华人民共和国学位条例」、1981年1月。
- [4] 教育部高等教育教学评估センター <http://www.pgzx.edu.cn/>

訪問先一覧

1. 教育部高等教育教学评估センター(北京) 2008.9.16
2. 北京市教育考试院 2008.9.16
3. 華東師範大学(上海) 2008.9.17
4. 同済大学(上海) 2008.9.17
5. 上海商学院(上海) 2008.9.18
6. 厦門大学(厦門) 2008.9.18
7. 淮海工学院(江蘇省連雲港市) 2008.10.27
8. 延辺大学(吉林省延吉市) 2008.10.28
9. 内蒙古大学(フフホト市)外国語学科 2008.10.29

第 11 章 韓国における大学教育の質保証システム

渡辺達雄（金沢大学）

大学全入の観を呈している韓国¹において、量的拡大に付随して学生の質の多様化に直面する中で、教育の品質の維持・向上が焦眉の課題として大学に突きつけられている。本稿では、韓国における大学教育の質保証のためのシステムについて、国家レベルおよび機関レベルでそれぞれ整理していきたい。

1. 国家レベルの取組み

（1）大学教育の質保証に関する政策史

① 1980 年代以前

本論で主要な考察テーマとなっている大学卒業生の質管理という点でみると、過去にもいくつかの制度が開発され実行されていた。

軍事政府下の 1961 年に施行された「学士資格考試制度」では、4 年の課程を履修し、国が施行する学士資格試験に合格した者に学位が授与された。試験科目は教養（国語・英語・自然科学）と専門に区分され、合格率は 80% 台であったが、数回実施したのち廃止となった。続く 1968 年には、「大学入学予備試験」が実施される。これは、各大学が実施する入学試験前に、それを受ける「資格」を与えることを目的とする国家管理による試験制度という性格を有していた。地方国立大学を主体とした大学人口の地方分散を意図して、系列別・地域別の選抜であったことも特徴で、統一的な基準を作成して、学生の質を一定水準に管理し、それにより大学間格差を解消することにより、大学教育全体の質的向上をねらうものであった。

エリート段階からマス段階に突入した 1980 年代に入り、「卒業定員制」および「大学卒業資格考試」が実施された。前者（1980 年）は、定員の 130% 程度を入学させ、定員の 100% 以内だけ卒業させるというもので、強制脱落（退学）という問題惹起による副作用は大きかった。続く「大学卒業資格考試」（1984 年）では、大学定員令に基づく卒業定員に含まれず学士学位を取得できない学生に資格試験を通じて学位授与を行う目的で実施された制度²であった。

こうした取組みは、しかし大学生の学力水準の測定と向上のための制度というより、当時の政情変化がもたらした所産（政治統制の方便）として理解されるところもあり、国民の支持を得られず、また評価結果のフィードバックや制度改善といったプロセスを経ることがなかったことが反省点として残った。

② 1990 年代以降

国際競争力の強化をねらって、政府の各種報告書・答申等で国家教育戦略として知識基盤社会に対応した人的資源開発の重要性を認識し、各教育段階で抜本的に大規模に改革を

¹ 高等教育進学率は 2005 年時点で 82.1% に達している。

² 科目毎 100 点満点としてそれぞれ 40 点以上で、平均点 60 点以上が合格基準であった。試験科目は、課程の教科目に含まれる 3 科目。84 年は志願者 1332 名で合格率 96.4%、85 年は同 2431 名、97.1% であった。

進めてきた。大学についても、高度な人的資源開発の中核としての機能を求められ他の先進国と同様、大学教育の成果・説明責任を問う内外の圧力がこれまで以上に高まっている。

こうした議論が生まれてくる背景には、様々なものが関係している。スイス国際経営開発院（IMD）による大学教育の経済力調査によれば、1999年以降韓国は、対象国中で継続して最下位圏に位置し、また大学卒業生を採用した企業人事関係者および現場で従事する卒業生を対象にした大学教育満足度等の各種調査結果（肯定的な回答は、全体の40～60%程度に留まる）からも、大学教育が経済社会の要求に適合していないことが示されている。

また大学入学者の水準に比べ、卒業生のそれは世界基準に到達しているとみられておらず、深刻な単位インフレ³や単位取得が容易な科目の受講傾向が強いといった状況、統計調査が示すごとく大学生の学習時間の相対的な減少傾向⁴等から判断して、大学が提供する成績証明書のスクリーニング機能は有名無実化しており、また単位の実質化の必要性も指摘されている。そもそも、大学生の大学教育の成果を示す（客観的）指標がなく、企業は大学の名声（入学者の大学修学能力試験の成績で表現される大学序列）に依存し新入社員を選抜しており、大学側に対し能力開発の方向性を明確に提示することもなく、日本の状況と共通する部分も多く見受けられる。

（2）大学教育協議会による大学評価

質的維持・改善による大学教育のエクセレンスを保証するための仕組みとして、大きな寄与を果たしたものは、大学教育協議会による大学評価事業である。大学教育協議会は、1982年に政府と大学との中間的な大学連合組織として設立されたもので、両者が協力して政策を形成することをねらいとしていた。

1988年から1992年までは（第1次・2次）、評価の合理性を高めるため、評価項目や評価手法の検討など試行的な時期といえ、評価の種類として大きく、大学全体を一つの単位として総体的に評価する「機関評価」（学部・大学院段階）と、専門分野ごとの「学問領域別評価」（系列別・プログラム別・学科別）の2つが施行された。これを基礎に、1994年から2000年（第3次第1周期）では、韓国版のアクレディテーションといえる「大学評価認定制」が施行された。

そして、2000年からの第2周期大学総合評価認定制においては、大学の特性化（差別化）の推進と大学教育の質の国際水準への向上をねらって、大学の評価類型と基準の多様化と併せ、教育のプロセスと成果（アウトカム）といったソフトウェア領域の比重を高めた形となった。

こうした大学教育協議会を軸とした大学評価事業による質保証の取り組みは、関係者の大学評価および大学教育の質向上に対する意識を高揚させたという点で一定の成果を得られたものの、第1周期終了段階で、全ての四年制大学が結果的に認定を受けたことから、評価基準が低く設定されているためで本来の機能を果たせていない、評価結果の活用が不

³ 例えば、60大学の卒業生の卒業評点をみると、B以上が77.8%を占めていたこと（ネイル新聞、2006年10月11日付など）や、国公立大21校の卒業生における評点B以上取得者が92%（2005年の教育人的資源部の調査）といった実態が明らかになっている。

⁴ 2004年の統計庁生活時間調査によれば、1日の学習時間は、小学6時間14分、中学7時間19分、高校8時間52分、大学3時間14分（1999年には4時間28分）である。

十分などといった批判を受けることとなり、大学教育協議会に代わる大学評価専担機構としての「韓国大学評価院」設立構想が立ち上がった。しかし、大学側からの強い抵抗もあり、評価院設立法案は第 17 期国会（2007 年）で否決・廃案となり、これに代わり、政府（現在、教育科学技術部）認定の評価・認証機関による認証評価制度が実施（2009 年 1 月 1 日施行）される予定である。新評価体制の開始に先立ち、高等教育法の一部改訂（2008 年 3 月）がなされ、自己評価の義務化（結果公示）、認証評価の選択制、政府の行政・財政支援における認証結果の活用が規定された。

（3）専門的職業団体・学会などによる専門領域別評価および資格検定

国内大学の国際競争力向上のために、評価項目と基準の国際的互換性を考慮した動きが近年現われている。具体的には、工学や医学などを端緒に各分野において自主的に、専門的職業団体・学会などによる独自の専門領域別評価制度を立ち上げ、大学教育の水準維持・向上につなげていくことを目的に、活動を進めている。現在、韓国工学教育認証院（1999 年設立）、韓国医学教育評価院（2004 年）、韓国看護評価院（2004 年）、韓国経営教育認証院（2005 年）、韓国建築学教育認証院（2005 年）、韓国漢医学教育評価院（2005 年）など、各分野でプログラム評価が実施されている。ここでは、工学教育認証評価制度の内容を簡単にみていく。

①韓国工学教育認証院の工学教育認証評価制度

韓国工学教育認証院（Accreditation Board for Engineering Education of Korea）は、大学の工学分野教育プログラムを評価認証する事業を推進している。国際的水準の高いレベルを追求しながら、大学の特性に応じ与えられた目的を達成するのに適合しているかを評価することに比重を置いている。

韓国工学翰林院、韓国工学技術学会および全国工科大学長協議会が中心になり、産業界と工学専門学会、これに教育部と産業支援部の政府省庁が支援する形で設立された。アメリカの ABET の活動を調査研究し、各界の意見も収斂した上で、2001 年から試行的に認証評価事業の実施に取り組み始めた。この制度の目的は、認証されたプログラムの卒業生が工学実務を担当できる準備ができていることを保証し、工学教育への新しく創意的な接近方法を模索し、工学教育を発展促進させることにある。とくに重きを置いていることは、「将来どのように改善していくか」「いかなる資質を養成できるか」という効果の点にある。認証評価基準のうち、基準 3 の「プログラムの学習成果と評価」において、教育プログラムが卒業生に次のような諸能力を備えていることを証明しなければならないとしている（大学教育協議会 2002 年）。こうした仕組みを通して、工学分野教育の質保証が図られている。

① 専攻基盤

- ・ 数学、基礎科学、工学知識と理論を応用できる能力
- ・ 資料を理解し分析する能力及び実験を計画、遂行できる能力
- ・ 要求された条件に合わせてシステム、要素、工程を計画・遂行することができる能力
- ・ 複合学際的なチームの一構成員としての役割を担える能力
- ・ 工学の諸問題を認識し、それを公式化して解決できる能力

② 基本素養

- ・ 職業的、道徳的責任に対する認識
- ・ 効果的に意思を伝達する能力
- ・ マクロな観点から工学的解決方法が与える影響を理解することができる能力
- ・ 生涯学習に対する必要性を認識し、実際に参加できる能力
- ・ 経済、経営、環境、法律など時事的論点に対する基本的知識
- ・ 世界文化に対する理解と国際的に共同活動を進めていける能力

③ 工学実務

- ・ 実務に必要な技術、方法、最新工学機器を使用する能力

(出典： http://www.abeek.or.kr/ams/File/abeek/new/KEC2000_인증기준-웹공고용.pdf)

②資格検定による学力評価

主に医薬系列において、専門職資格取得による学科卒業生の評価がなされている。医師や看護師など免許職種への就業目的ゆえ、免許取得は学士学位取得と別個のものであるが、学位取得が受験資格として必須で、これらの関連学科の場合、結果的に、資格検定⁵による卒業生の学力水準の管理がなされることになる。

(4) 国家水準の生涯能力標準設定

学位に関して「高等教育法」上で、高等教育機関が授与することができるものについて、大学、専門大学、放送・通信大学及び技術大学に関し規定があり、それぞれ各機関の学則が定める課程を履修した者に対し、学士学位（大学校）、専門学士学位（専門大学）、等を授与することと定められている。さらに、学位の種類および授与に関し必要な事項は、大統領令で定められている。

こうした中で、「生涯の段階別に要求される核心能力」（以下、「生涯能力」）育成のための学習体制の質管理という観点から、その能力水準としての国家学習目標（learning target）を設定する取組みが 2000 年に入り進められている。ここでいう生涯能力とは、他分野にも適用可能な一般的知識・技術で、段階を経ながらより深化し水準が高まっていくものであり、generic skills ないし key competencies に通じる。そこでは、アメリカの SCANS 報告書や、イギリスの国家資格枠組、オーストラリアで導入された「オーストラリア資格枠組」を参照しつつ、国民基礎教育、実業教育、専門大学教育、高等教育、成人教育、企業教育の各段階⁶における生涯能力の概念の定義と要求される能力要素の設定、さらに教育目標・教育課程などの制度的側面の方針等についてスキームを定めることを意図

⁵ 韓国保健医療人国家試験院が実施主体となっている医薬系関連各種試験の合格基準は、総点 60% 以上で科目毎 40% 以上獲得が条件となっている

⁶ 生涯学習周期として大きく 3 段階に分け、第 1 学年から 10 学年（16 歳まで）の第 1 周期、16 歳以上青少年期及び高等教育段階を含んだ第 2 周期、高等教育以後の成人を対象とする第 3 周期で構成している。

している。詳細はここでは避けるが、期待される能力要素の概要は以下のように示される。

- ・ 国民基礎教育－人間関係能力、意思疎通能力、理解力
- ・ 実業教育－意思疎通能力、数理能力、問題解決能力、自己管理・開発能力、資源活用能力、対人関係能力、情報能力、技術能力、組織理解能力
- ・ 専門大学教育－3つの核心能力（基礎能力、人間関係能力、職業能力）と8つの下位構成能力
- ・ 高等教育－7つの主要能力（専攻分野知識、思考力、意思疎通能力、自主的学習能力、リーダーシップ、問題解決力、協同能力）と下位能力
- ・ 成人教育（学習）－基礎読解力、核心能力（職業基礎能力）、職業関連能力（専門職業能力、労働市場職業転換能力）、市民意識
- ・ 企業教育－必須・共通能力群（成就志向性と行動、対人サービス、影響力、管理、認知、個人効果性）と職級別主要力量

本制度が本格的に導入されれば、本稿で主要な考察対象となっている高等教育機関が授与する学位の内容および学習成果の標準化を促し、機関の特性を踏まえた学位授与の方針を定めるさいの参考指針となるであろう。また生涯を通じて、各教育段階及び（国家・民間）資格7間の能力・知識の関連性を意識しながら、時宜に応じて学習者個人が能力を育成することができ、またその可視性ゆえに産業界や社会一般に対しても説明が容易で、労働の流動化の大きい韓国にあって転移可能性という点でも益するところは大きいと予想される。

ただ、現時点では、こうした仕組みが実際に各教育段階にわたり全国的に参照すべきものとして機能するまでには、質管理モデル・評価の責任主体の確立、生涯を通じた学習機会提供に向けた行財政的な支援体制の整備、能力開発ガイドのための情報体制の構築など事前に解決されるべき準備作業が多く残っており、後に触れる大学生職業基礎能力評価制度により注目が高まったことも影響して、停滞している感がある。

（5）高等教育段階の学業達成度測定制度の導入の検討

OECDにおいて高等教育の学習成果の国際調査に向けた動きが進んでいく中で、韓国もそれに適切に対応していくために、国家レベルで大学生の学業達成度測定制度（「職務核心能力」診断評価制度）の導入が検討されている。いうまでもないが、上記の国際動向対応という要請を越えて、大学教育の水準向上と、卒業生の能力評価を通じた労働市場への円滑な移行を支援することの2つが制度導入の重要な目的である。

すでに2006年11月より、国内大学の学生の教育成果の管理状況や企業に対する実態・意向調査等に着手し、さらに、産学官懇談会や首都圏所在大学総長懇談会⁸を開催し関係者への理解を求め、制度導入に向け専門の関連委員会によるシステム構築が精力的に行われている。

⁷ 現在運営されている国家技術資格法に基づく国家資格は約590種類、民間資格は約450種類である。

⁸ 首都圏所在大学総長懇談会（2007年5月31日）において、教育人的資源部長官が示した「大学の教育力向上支援方案」で、“入学管理から卒業管理へ、インプット管理から成果管理へ、研究中心から教育中心へ”を謳っている。

①職業基礎能力の検討

韓国国内では、大企業及び公務員採用試験において、すでに職業基礎能力の測定が試みられている。それは主に国内有数の大企業で開発されたもので、サムソン・グループが実施する「サムソン適性テスト」(Samsung aptitude test、1995年から活用)やSKグループの「SK 適性総合検査」(1981年実施で国内最初)があり、一方、公務員における「公職適性評価」(Public service aptitude test、2004年の外務考試より導入)が実施されている。テストで評価する内容は、例えばサムソンの場合、基礎能力(言語力・数理解力・推理力・知覚力)及び職務能力(業務能力・対人関係能力・常識力)で構成される。

②韓国職業能力開発院を中心とする制度開発

職務核心能力診断評価制度の導入に係る開発研究を担っているのが、career net システムを構築し試行的に活用するなど、この領域で一定の蓄積を有する韓国職業能力開発院(Korea Research Institute for Vocational Education & Training)である。さて、評価領域選定の基本的な方向として、次の4点を挙げている。つまり①大学教育を通じて開発できる領域に限定 ②全ての専攻に亘り適用可能な共通コア領域 ③企業の要求度が高い能力 ④測定が可能な領域である。また、考慮すべき項目として、個人的力量及び組織的・社会的力量の考慮、先天的・内在的能力(知能)と養成・開発される能力とのバランス、専攻分野(domain specific)知識よりも全ての分野に共通して適用される基礎能力(generic skills)、基礎学習能力及び職業基礎能力の考慮、国際化・情報化・知識基盤社会等の環境・時代変化に対応できる能力の柔軟性、等である。

以上の内容を踏まえつつ、先に触れた大学・企業に対する実態・意向調査分析、及びアメリカのCLA及びオーストラリアのGSA等の試験・検定制度を参考に、能力評価領域、評価要素(案)を作成している。評価領域は大きく5つに分かれ、意思疎通(communication)、資源・情報・技術処理及び活用、総合的思考力(higher-order thinking skills)、グローバル力量(global competency)、対人関係及び協力(interpersonal & cooperative skills)、自己管理(self-management)で構成される(チェ・チャングン他、2006年)

表1 大学生職業基礎能力評価領域と評価要素

	評価要素
意思疎通(communication)	積極的な聞き取りと理解能力 効果的な意思伝達及び発表 討論と仲裁
資源・情報・技術処理及び活用、総合的思考力	資源処理及び活用能力 情報処理及び活用能力 技術処理及び活用能力 定量的思考と資料解析能力
総合的思考力(higher order thinking skills)	創意的思考力 問題認識及び解決 論理的思考力
グローバル力量(global competency)	外国語能力

	多文化理解及び受容能力
対人関係及び協力 (interpersonal & cooperative skills)	協力 リーダーシップ 組織に対する理解
自己管理(self management)	自律的な学習能力 目標志向的計画樹立能力 市民意識 情緒的自己調節能力

こうした制度構築に関わって、質問紙調査対象の240企業中、約70%が大学生核心力量の測定・評価制度の導入に肯定的な回答を寄せ、とくに問題解決力、思考力、対人関係能力などの職業基礎能力を測定する制度として一定の評価を与えている。

これまで見てきたような大学での学習到達度の測定に関して、高度な専門的職業人および一般の若年労働者の供給を担うことや現場での再教育費用の抑制といった面から、国家・企業からより強く大学教育の効果を重視していく昨今の状況、韓国では他国にもまして、職業人養成育成により重点を置いた大学生の“職業”基礎能力評価を行おうとしている。実際、産業界を中心とする関係者の議論は、こうした方向性が現実的であるとの意見が大勢である。

示されたロードマップでは、2009年以降、制度試行を通じた評価方法・要素の検証と測定領域の確定および診断テスト実施専門機関の立ち上げた後、本格的な実施に入ることとなっている。

2. 機関レベルの取組み

(1) 大学による自主的な学生の質管理の状況

韓国の大学の教育課程について、大学卒業に必要な最低履修単位は、120単位から162単位まで幅広く分布している。また、教養分野と専攻分野それぞれの卒業履修単位に対する割合についても、大学類型別、専攻類型別に非常に多様化している(李丙植、2004年)。

こうした条件の下、韓国職業能力開発院のアンケート調査(2006年11~12月実施)が明らかにしたところでは、調査対象4年制大学122校において、卒業論文や卒業試験による脱落率は3~4%に過ぎず、質の管理は形式的なものにとどまっているとみられる。またこれ以外の質管理プログラムを運営している大学は半数を超えるものの、大部分が英語・情報関連能力の特定領域における一定程度の水準を要求し、その達成度を点検するといったものである。

(2) 質保証の取組み—卒業認証制

卒業時までには英語、情報(電算)、教養、職務能力など多様な領域を履修させ、公認機関の資格証や検定試験による等級認定を受け、卒業生の能力認証、就職など進路選択を支援する制度である。所定の教育課程を履修する希望者のみを対象とする資格認証制度と、全体学生を対象とする卒業認証制度に分けられる。1996年の成均館大での試行(「三品制」)が最初のもので、これをモデルにして、大規模な私立大学を中心に、こうした仕組みを開発・運用して、卒業条件を管理している(下表参照)。

表 2 各大学における卒業認証制

学校名	認証内容	義務可否
カトリック大	・職務能力認証制 ・英語能力認証制 ・専攻品格認証制 ・人品認証制 ・社会奉仕活動認証制	希望者
慶山大	・実用英語 ・実用電算 ・市民教養	卒業義務
慶照大	・卒業認証制	卒業義務
成均館大	・人性品 ・国際品 ・情報品	卒業義務
淑明女子大	・語学優秀能力認証制 ・情報能力認証	卒業義務
梨花女子大	1995年'梨花認証院'付風機関設立 ・経営事務認証課程 ・言語認証課程 ・コンピュータ・インターネット認証課程	希望者
仁荷大	・英語・コンピュータ分野	卒業義務
中央大	・英語分野	卒業義務
朝鮮大	'NICE認証制' ・国際化基礎領域 ・国際化専門領域	希望者
浦項工大	・TOEFL卒業条件制	卒業義務
漢陽大	・英語能力試験制度 ・実務能力・品性認証制	卒業義務 希望者

(3) 成均館大学校の事例

成均館大学校は、李氏朝鮮時代の儒学最高教育機関であった成均館（1398年創設）に源を發する韓国で最古の有力私立大学である。現在、16学部（文系及び芸術・体育系学部が首都ソウルに、理系学部は郊外の水原市に集まる）、13特殊大学院、4専門（職）大学院が設置され、約25,000名の学生を擁する。1997年に韓国の大企業三星グループが大学経営に関わって、様々な改革が実行されている。

大学教育改革の中で、注目を受け、他大学にも大きな影響を与えたものが「三品制」という卒業認証制の採用（1999年）である。三品は人性品・国際品そして情報品で構成されている。その内容（現行）を少し詳しくみていくと、

- ・人性品-知性人としての人格及び道徳的価値の涵養を目的とする。儒学思想と価値観領域教養科目7科目（各2単位）のうち1科目以上履修、社会奉仕活動ないし運営委員会が認定する活動40時間以上（医学部は88時間以上）
- ・国際品-国際化時代に必要な外国語駆使能力の向上を意図する。外国語（英語、仏語、中国語、独語、露語）評価試験として国際品認証試験に合格（100点満点70点以上）。英語の場合、上記認証試験に代えて各学部が定めたTOEICの点数（990点満点で、人文・社会系列、教育系列、工学系列、医薬系列700点以上、自然科学系列630点以上、芸能体育系列550点以上など）
- ・情報品-情報化時代の情報活用能力の育成。情報関連資格証の取得。またはe-Testを

認証試験として替え、4級以上取得と学則で定められている。

認証取得対象として、1996年から1998年度入学者については、三品中、人性品と国際品認証の取得義務を学生に課し、1999年度以降の入学者に対し三品全ての取得を求めることになった。さらに、学部・専攻別に、学問的特性に応じ一定の範囲で各認証基準の独自設定を認めている。一方で、基準をクリアできない学生は平均約5%に達し、留年ないし卒業できない学生が年々増加している状況で、早期の認証取得を促すべく学修指導・支援を行うなど対策を講じているという。

卒業認証制に加えて、当該大学では学士課程の卒業に必要な要件として学則上、所定の課程単位取得と卒業論文ないし学部決定に基づく代替の課題審査の合格をそれぞれ求めている。卒業所要（最低）単位は、「成均重点教養」「核心均衡教養」という名称の教養・基礎科目（最低25単位）履修も含め、人文・社会系列で120単位、自然科学・工学系列など130単位、教育140単位、医薬系列150～172単位である。また、卒業に必要な成績評点平均として2.50以上と定めている。このように、成均館大学校では、大学生の品質管理がこれらの取組みを通じてその実質化が図られている。

3. 小括

以上、大学教育の質保証システムに関して検討してきた。国家レベルでは近年の大学教育協議会の大学評価認定制、および専門職団体による専門領域別評価（アクリディテーション）が大学教育のアウトカムを重視し検証する方向で実施されて、教育プログラムの質の保証に一定の機能を果たしてきた。しかし、学業達成度測定制度や国家水準の生涯能力標準（韓国版国家資格枠組）の整備や一部の大学（率直に言えば、優秀な入学者を集め、教育条件も良好な大学群に限定される）に普及している自主的な質管理制度など、いずれも道半ばといった状況であり、様々な制約条件を越えて、それらが出口・卒業生管理の有効な手段として定着できるのか、今後の動向を注視していかなければならない。

【参考文献】 ※韓国語文献は全て日本語標記とした。

韓国大学教育協議会『国内外大学評価の動向』2002年

ユ・ヒョンスク（研究責任者）『国家水準の生涯能力標準設定及び学習体制質管理研究(Ⅰ)』

韓国教育開発院、2002年

チェ・チャングン他『大学生能力評価制度導入方案』（教育人的資源部政策研究課題）韓国

職業能力開発院、2006年

教育人的資源部「大学の教育力向上支援方案」（2007年5月31日首都圏所在大学総長懇談会資料）

李丙植（研究責任者）『大学教育の国際化・先進化方案研究』韓国教育開発院、2004年

李丙植（研究責任者）『韓国高等教育体制診断及び改善方案研究』韓国教育開発院、2005年

『成均館大学校2008年大学要覧』

第12章 ボローニャ・プロセスの進行状況

川嶋太津夫（神戸大学）

富田福代（関西国際大学）

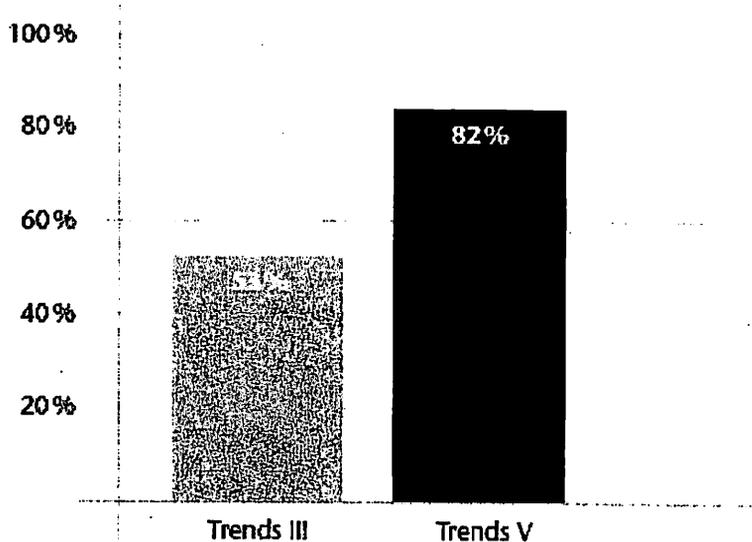
はじめに

欧州大学協会 European Universities Association は、欧州の大学 校が参加する団体で、ボローニャ・プロセスの推進や支援に重要な役割を果たしている。今回は、ブリュッセルにある本部を訪問し、2010年を目標に進行中のボローニャ・プロセスの現況について調査を行った。対応者はプログラム・ディレクターの Michael Gaebel 氏である。

いわゆる「3サイクルシステム」の導入状況

ボローニャ・プロセスとは、各国ごとに異なり、極めて多様であった欧州の高等教育システムを、学生や労働者の流動性（移動）を促進するために、各国の高等教育システムを、学士（3年）－修士（2年）－博士（3年）に収れんさせ、各国の高等教育の同等性、比較可能性を向上させ、質の改善をはかり、グローバル化する高等教育市場において、欧州の高等教育の競争力を高めようとするを目的として、参加国の自主的な取組として開始されたものである。参加国は次第に増加し、今日では46カ国が参加している。2010年までに上記の共通の「3-2-3」からなる「欧州高等教育圏」を構築することを目指している。2007年にEUAが行った調査によると、調査対象の82%の大学がすでに「3-2-3」の制度を導入している。

図1 「3-2-3」サイクルの導入状況



また、国ごとの導入状況を見てみると、85%以上の大学が導入済みの国が19カ国、逆に

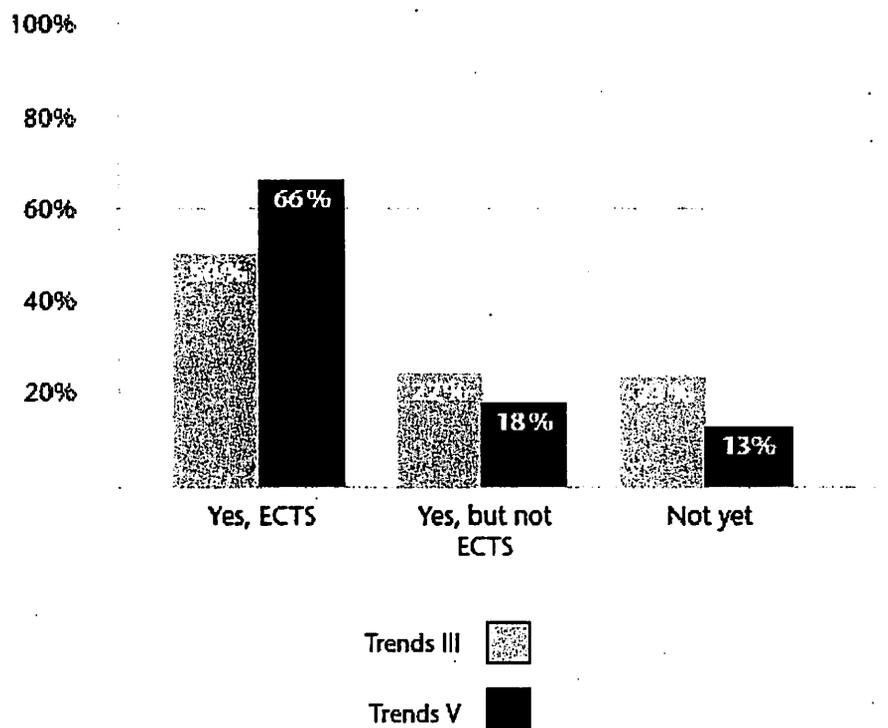
50%以下の留まる国は2カ国となっている。全体としては、着実に「3-2-3」システムへの転換が進んでいるといえよう。

ボローニャ・ツールの導入状況

高等教育の質の向上と、各国の高等教育を比較可能とし、同等性を支える仕組みとして、「欧州単位互換・累積制度 European Credit Transfer and Accumulation System(ECTS)」、「学位説明書 Diploma Supplement(DP)」、「(各国の)資格枠組 National Qualification Framework(NQF)」を各国、各大学は導入することを推奨されている。

2007年の調査では、ECTSを導入している大学は66%、単位制度は導入しているがECTSではない大学が18%、未導入の大学が13%であった。2003年の調査では、それぞれ50%、22%、23%であったことから、歩みは遅いもののECTSの導入が確実に進んでいることがわかる。

図2 ECTSの導入状況



学位説明書の導入については、2005年までにすべての卒業生に付与している国が22カ国、未導入の国が15カ国であり、この面での進展は遅れているといえる。

最後に、国レベルでの資格枠組を導入している国は、2007年の調査時点では、デンマーク、アイルランド、連合王国の3カ国にとどまっている。

このような調査結果から、ECTSのような外形的なツールの導入は進んでいるが、学習内容や学習成果をより具体的に記述するような取組は、それほど順調に進んでいるようで

はない。

学習成果のアセスメント

学位ごとに一般的な学習成果を欧州資格枠組は規定し、また分野ごとの学習成果については、Tuning Project を通じて行われている。では、卒業の認定（学位授与の判定）は、このような、学習成果のアセスメントを基に行われているのであろうか。

これについては、累積単位数が、卒業に必要な単位数を満たせば卒業を認めている大学が、20%、必要な単位数に加えて、各種試験の結果を併用している大学が46%で、2003年調査に比べて、前者は14ポイント増加、後者は4%微減していることから、卒業判定に当たっては、卒業試験を課す大学が減少し、単位数を満たせば卒業を認める大学が徐々に増えている。したがって、学習成果のアセスメントは、卒業試験で測定しているのではなく、各授業の中で行われていることが推測される。

参考資料：EUA, *TRENDS V*, 2007.

第13章 オーストラリアにおける大学教育の質保証システム

—大学卒業者の学力保証—

杉本和弘（大学評価・学位授与機構）

はじめに

オーストラリアにおいて、学生の大学卒業程度の学力を担保し認定するための仕組み、つまり大学卒業者の質保証システムには、多様なアクターやシステムが関係し機能しており、その全体像は多面性を帯び複雑である。近年、アウトカム（学習成果）を強調した出口段階での質保証の強まりが確認できるものの、だからといって、それは統一試験に基づく出口管理によってのみ質保証が達成されていることを意味しない。アウトカム評価による大学卒業者の質の維持・向上の可能性を検討するに値する重要なテーマであり、国際的にも関心が高まりつつあるが、そこに踏み込む前提として、大学教育の質保証システムの全体像をその多面性に配慮しながら捕捉しておく必要がある。それは、アウトカム評価に基づく質保証の位置（可能性）は探るためにも不可欠な作業であろう。

そこで本報告では、オーストラリアにおける大学教育の質保証のための種々の取組を、国（及びシステム）レベルと機関レベルに分けて整理・考察する。その際、本研究の目的に鑑み、各レベルにおける質保証の仕組みの中でアウトカムを重視した取組に特に着目する。なお、本報告での考察は、関連文献・ウェブサイトによる情報収集と、主として2008年2月～3月に実施した現地調査の結果に基づくものである。

1. 国レベルの取組

(1) オーストラリア資格枠組（AQF）の構築

オーストラリアでは、国レベルで学位水準の同等性を維持するための仕組みとして、1995年から段階的に導入された「オーストラリア資格枠組（Australian Qualifications Framework: AQF）」が機能している。AQFは、学校教育（中等教育）・職業教育・高等教育の各セクターで提供される15の学位・資格について、名称とそれぞれに期待される標準的な学習成果を規定したものである。これによって、学位・資格の相互関係性が明示化されて学習者のセクター間移動¹が促進されるとともに、学習履歴の認知（recognition of prior learning: RPL）²も容易となることが期待されている。

学位・資格についてはあくまで概略的な設定がなされているにすぎないが、AQFは全国的な指針として機能し、オーストラリアの大学を含む高等教育機関が授与する学位について名称と内容（学習成果）の標準化を促すのに寄与してきた（但し、学位取得に必要な単位数・学習量等は各機関の設定によって異なる）。AQFは、後述するAUQAの行うオーディットにおいても、各大学における質保証システムの有効性を点検する際の外部参照点（external reference points）の一つとして設定されており、質保証の仕組みとして重視され機能している。

¹ AQFハンドブックには、National Guidelines on Cross-Sector Qualification Linkagesが規定されており、高等教育セクターと職業技術教育セクター（VET）との間での資格の関係性について、セクター移動時の認定単位の割合等も含めて規定している（AQFAB 2007）。

² AQF諮問委員会（AQF Advisory Board）は2004年、RPLのための全国指針・ガイドラインを規定している。（AQFAB 2007に所収）

表1 オーストラリア資格枠組 (AQF)

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

各資格のガイドラインは、「目的」「背景」「目標・要件の設定主体」「学習成果」「評価の責任主体」「資格取得への道筋」「資格授与の権威主体」「資格発行」といった項目から構成されている。このうち、高等教育セクターの学士課程レベルで提供される学士号 (Bachelor Degree) 及び準学士号 (Associate Degree) の「学習成果」の特徴を比較並置すると表2の通りである。

表2 二つの資格に期待される学習成果 (Learning Outcomes) の比較

Bachelor Degree	Associate Degree
<ul style="list-style-type: none"> ○体系的で一貫した知識の獲得, その基礎をなす原則と概念, 関連するコミュニケーションと問題解決の技能の獲得 ○研究を行い, 多様なソースから新しい情報, 概念, 証拠を理解し, 評価するのに必要なアカデミックな技能と特性の発達 ○専門的な文脈を含み, 学んだ知識や技術を更新・統合・拡大・応用できる能力の発達 ○自主的な生涯学習のための基盤 ○就職及びさらなる学習にふさわしい対人・チームワーク技能 	<ul style="list-style-type: none"> ○主要概念や理論と, それらが関連する科学的・技術的・社会的・文化的文脈でいかに発展してきたのかについての理解と解釈を含む, 一つ以上の専門領域についての基盤となる土台の獲得 ○多様なソースからの情報にアクセスし, 理解し, 評価するのに必要なアカデミックな技能と特性の発達 ○多様な雇用状況に関連したジェネリックな雇用関連技能の発達 ○自主的な生涯学習のための能力

(2) オーストラリア大学質保証機構 (AUQA) による評価

オーストラリア高等教育の質保証システムは, 2000年に「オーストラリア大学質保証機構 (Australian Universities Quality Agency: AUQA)」が設置されて以降, 新たな段階に入った。AUQAは, 2001年から大学等に対して定期的にオーディット (機関監査) を実施しており, 各大学内の設定する目標にふさわしい質保証メカニズムの有効性について点検している。

2007年から始まった第二周期では, 国内外の他機関とのベンチマーキング等を通して各大学が自らの相対的な成果や効果を明らかにすることが推奨されており (Stella & Woodhouse 2007),

そうした傾向は、教育プログラムや学位水準の同等性に比重を強めているといえる。

(3) 教育プログラムに対する外部質保証

教育プログラム単位の質保証も専門職資格の取得につながるプログラムについては、専門職団体あるいは政府機関によるアクレディテーションを通して一定の教育内容や水準が担保される仕組みとなっている。

オーストラリアの専門職は、医師・看護師・建築士・教員等の規制専門職 (regulated professions) と、エンジニア・会計士等の非規制専門職 (unregulated professions) に分かれており、それぞれの専門職教育プログラムは前者が政府関係機関によって、後者が専門職団体によってアクレディテーションが実施されている。前者の例としては、オーストラリア医学カOUNシル (Australian Medical Council: AMC) や各州政府に設置された登録認定機関 (教員養成の Victorian Institute of Teaching や建築学の NSW Architects Registration Board 等) がある。後者の例としては、オーストラリア技術者協会 (Engineers Australia) やオーストラリア公認会計士協会 (CPA Australia) がある。ここでは、事例として AMC とオーストラリア技術者協会を取り上げる。

AMC の行う医学教育プログラムに対するアクレディテーションは、AMC 下の医学部適格認定委員会 (Medical School Accreditation Committee) の定めた評価基準 (accreditation standards) に基づいて実施される。標準 (最大) の認定期間は 6 年間となっている³。

AMC の評価基準 (AMC 2002) では、基礎医学教育のプログラム修了者が獲得すべき特性 (attributes) を、「知識・理解 (12 特性)」「技能 (13 特性)」「態度 (15 特性)」の 3 分野に分けて規定した上で⁴、「医学部の体制」「医学コースの成果」「医学カリキュラム」等の 8 領域にわたって様々な基準を設定している (但し、2006 年改訂版に基づく)。

ここで特に本稿のテーマにとって重要なのは、第 2 領域「医学コースの成果」において「医学コース成果」の諸基準が設定されており、そこで上記の AMC が定める医学教育卒業者の「特性」と同等のアウトカム (graduate outcomes) の獲得が、各医学部の教育プログラムを通して達成されることが期待されていることである。アクレディテーションを受審しようという医学部は、自らの修了者のアウトカムを設定し、それらが学部の使命や社会ニーズにどのように関係しているのか、さらに AMC の掲げる諸特性とどう関係しているのかを示すことが求められる。さらに、第 6 領域「カリキュラム：点検と評価」においては「アウトカム評価」に関する諸基準が設定され、修了生の卒業後の活動実績、進路選択、職業満足度からコースの成果を評価したり、修了生の特性を測定してコース開発に活かしたりすることが求められている。

AMC と同様に、オーストラリア技術者協会も、アクレディテーションの評価基準において、すべての工学教育プログラムが育成すべき卒業生のジェネリック特性 (generic attributes) を、表 3 にあるように 10 項目にわたって規定している (Engineers Australia 2006a, 2006b)。

³ 適格認定の有効期間は最長で 6 年であり、5 年目に当該医学部が報告書を提出して認められればさらに 4 年の期間延長が行われる。しかし、評価結果に問題点があれば、認定に条件が付されたり、有効期間が短縮されたり、最悪の場合は認定不適合とされたりする。AMC は認定後も定期的に当該医学部から報告書の提出を求めており、6 年の認定期間が認められた医学部の場合、2 年後、5 年後、7 年後に報告書を提出することになっている。

⁴ AMC は、(これから医療現場に出たり、さらに専門の研修を受けたりすることになる) 医師に求められる基盤的な知識・技能・態度は複雑であり抽象的な質と関係しているため、それらを具体的な事実の記述で示すことは困難であるとしており、その意味から、「特性」は比較的抽象度が高く汎用性のある表現で示されている。

表3 工学教育修了者のジェネリック特性 (generic attributes)

- 1 基礎科学と工学基礎を応用できる能力
- 2 エンジニアとだけでなく、一般社会とも効果的に意思疎通を図る能力
- 3 少なくとも一つの工学領域における徹底した技術的能力
- 4 問題の特定、定式化、解決を図る能力
- 5 設計及び操作に対してシステム・アプローチを活用する能力
- 6 個人及び学際的・多文化的に構成されたチームにおいて、効果的な一員としてだけでなく指導的・管理的立場に立てる能力を有し、効果的に作業する能力
- 7 工学専門家としての社会・文化・地球・環境に対する責任と、持続可能な発展の必要性についての理解
- 8 持続可能な設計と発展の諸原則についての理解
- 9 上記の諸原則に対する専門的で倫理的な責任についての理解
- 10 生涯学習に取り組む必要性の期待をもち、それを実際に行う能力

大学側は、ア krediteーション受審に際して、各専攻にふさわしい教育成果を明示することが求められる。そして、ア krediteーションでは、そこで明らかにされた「特性」が獲得できるか否かという観点から、教育・学習環境、プログラムの内容・構成⁵、工学の実践（現場）経験の確保について評価されることになる。

このように、特に専門職の教育プログラムの質保証は、関連の政府機関や専門職団体がア krediteーションを通して、専門職としての登録 (registration) や会員資格 (membership) に必要な専門教育の内容や水準を確保することによってなされている。その際、一定のアウトカムの獲得とそれによる卒業生の質確保に配慮する形で質が担保される仕組みとなっている。

(4) 卒業生調査と技能検定の実施

①コース経験質問紙調査 (CEQ)

オーストラリアでは、全国統一的に二つの卒業生調査（学士課程）がオーストラリア卒後職業カウンスル (GCCA, 現在の Graduate Careers Australia: GCA) によって実施され、全国の大卒者に関するデータが収集されてきた。一つは、1972 年から開始された卒業生進路調査 (Graduate Destination Survey: GDS) であり、卒業生の就職先や進学先に関する質問紙調査である。もう一つは、1993 年から実施されているコース経験質問紙調査 (Course Experience Questionnaire: CEQ) であり、卒業生の受けたコース全体の学習経験に関する質問紙調査である。

このうち CEQ では、「良質な教育 (Good Teaching)」「ジェネリック・スキル (Generic Skills)」「全般的満足度 (Overall Satisfaction)」「明確な目標と水準 (Clear Goals and Standards)」「適切な評価 (Appropriate Assessment)」「適切な学習量 (Appropriate Workload)」といったスケールが設定されており、コース修了者（卒業生）による主観的評価（満足度評価）が行われる。さらに 2002 年以降は、「学生支援」「学習資源」「学習共同体」「卒業生の質」「知的動機」に関するスケ

⁵ Engineers Australia が定める学士課程レベルの工学教育プログラムの基準は、フルタイムで 4 年間の学習期間に相当するプログラムであること、教育内容として「数学、科学、工学の原則・技術・道具」が内容全体の 40% 以下であってはならず、「工学デザイン・プロジェクト」が約 20%、「工学の各専門領域」が約 20%、「工学実践」が約 10%、その他の選択科目が約 10%となるようにすることが設定されている (Engineers Australia 2006b: 4-5)。

ールも追加され、学生のより広い学習経験について評価できるようになっている。

このように、CEQ には「ジェネリック・スキル」や「卒業生の質」といったスケールを通じてアウトカムの獲得状況について卒業生の認識を問う質問項目が含まれており、例えば「ジェネリック・スキル」のスケールでは、「問題解決能力」「分析能力」「チームワーク能力」「筆記コミュニケーション」「個人マネジメント能力」等の開発・向上がどれほど達成できたと認識しているかを問うものとなっている。

CEQ から得られる以上のデータは、基本的に、各大学における教育改善や質の点検にそれぞれ利用されてきた。近年、そこに新たな状況が生じつつある。連邦政府は 2006 年から教育業績基金 (Learning and Teaching Performance Fund: LTPF)⁶を導入し、そこで用いられる 7 つの業績指標のうち 3 つ—「良質な教育 (GTS)」「ジェネリック・スキル (GSS)」「全般的満足度 (OSI)」—が CEQ から (さらに、2 つ—フルタイム雇用率とパートタイム・フルタイム進学率—が GDS から) 得られたデータが利用されている。LTPF における CEQ データの利用は少なからぬ問題を孕んでおり、そのことが CEQ 自体の妥当性に対する疑念も再燃させている (Harris, Farrell & James 2007)。この取組が大学教育の実質的な質向上につながるのかどうかは今後さらに検討していく必要がある。いずれにせよ、こうした政策が大学教育のアウトカムに対する関心を高める契機となったことは確かであろう。

②大卒者技能検定 (GSA)

オーストラリアでは 1990 年代以降、学習成果 (ジェネリック・スキル) の獲得状況を客観的評価によって明らかにしようとする取組にも関心が集まり、1999 年には、教育省の委託を受けたオーストラリア教育研究カウンシル (ACER) によって「大卒者技能検定 (Graduate Skills Assessment: GSA)」の開発が行われた。

GSA では、大学生 (入学生・卒業生) の汎用的な技能として、①筆記コミュニケーション (written communication)、②問題解決力 (problem solving)、③批判的思考 (critical thinking)、④対人技能 (interpersonal skills) の 4 領域が測定される。試験の構成は、選択肢による客観試験 (2 時間) と筆記試験 (1 時間) である (但し、試験構成は受験目的に応じて組み合わせを変更可能である)。GSA は、上記の CEQ のような主観的評価でなく、客観的で標準化された試験であり、その意味で大学や学部・学科間の教育成果を共通の客観的指標で比較し得る可能性をもっている。

しかし現在のところ、GSA は一部の大学のコース修了者による受験や、銀行等の企業における人事考課への極めて限定的な利用にとどまっており、大卒者全員に受験が義務づけられているわけではない。それゆえ受験者数にはあまり変化がなく、ここ数年間を見ても年間 300~800 名にとどまっており、初回 (2000 年 10-11 月) 実施以来の受験者総数も約 30 大学からの 9,000 名程度となっている⁷。つまり、GSA は大学セクターや企業側の認知度が必ずしも高くない状況にあり、ACER は継続して大学や雇用者への働きかけを行っている⁸。

⁶ 配分総額は、2006 年度・A\$54.4m、2007 年度・A\$82m、2008 年度・A\$83.3mとなっている。

⁷ さらに、2007 年の Semester2 に実施された GSA では、3 大学 (8 領域) の 145 名 (受験者の学年は多様) が受験している (2008 年 2 月 4 日 ACER から提供された資料による)。

⁸ ACER の S. Nankervis 氏、M. MacMahon Ball 氏への聞き取り調査による (2007 年 12 月 20 日)。ACER によれば、GSA の受験を大学卒業生全員に義務付けることも可能性としては考えられるが、それは連邦政府教育省の

GSA はその他に技術論的な問題も抱えている。ACER は、GSA の開発に際し、大学や産業界と議論を重ねて専門的に検討した結果、候補として挙げられた 17 の技能から測定可能性 (measurable) と転移可能性 (transferrable) によって選定されたもの (上記 4 技能) を抽出している。しかし、そうした 4 つの技能でもって大学教育の成果としてのジェネリック・スキルを測定するには限界があることが指摘されている。また、言語的・文化的な問題もあり、英語を第二言語とする卒業生には不利となることが指摘されており、試験としての妥当性 (validity) が問われている。

以上の結果、GSA は各大学における卒業認定とは関わりをもたない試行的な事業にとどまっており、ほとんど普及していない状況にある。

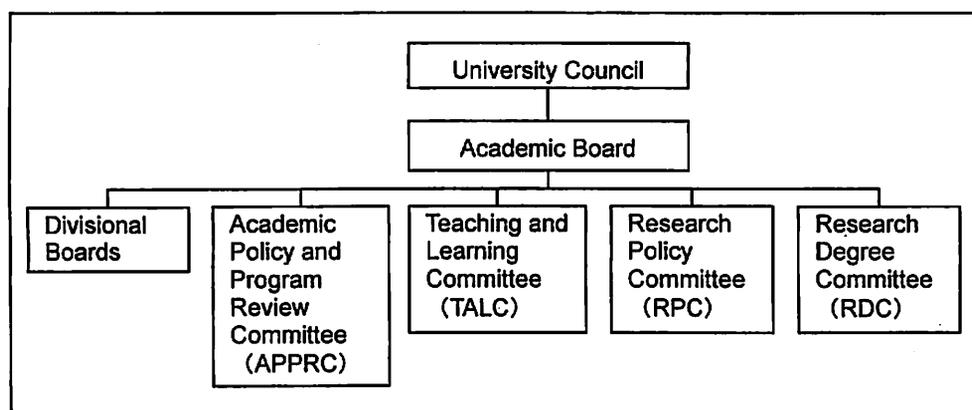
2. 機関レベルの取組—南オーストラリア大学 (UniSA) の事例—

(1) 教育プログラムの内部質保証

オーストラリアの大学は、自己認証機関 (self-accrediting institutions) とされており、それは各大学が有する自治的な権限によって教育プログラムの提供や学位授与がなされていることを意味しているが、2000 年には全豪教育大臣会議 (MCEETYA) で「高等教育の認証プロセスに関する全豪プロトコル」が定められており、その枠組みの下、教育プログラムの質保証や学位水準の維持に関する基本的取組は各大学の責任下におかれている。

ここでは、南オーストラリア大学 (UniSA) ⁹を事例に機関レベルの取り組みについて考えてみたい。

図 1 UniSA の教学ガバナンス構造



UniSA における組織運営上の最高責任は同大学設置法 (1991 年) に基づいてカウンスル (Council) が有している一方、特に教学面のガバナンス及び質保証については、カウンスルから所定の権限を委譲されたアカデミック・ボード (Academic Board) が中心的な役割を担っている。

意向次第であるという。また、ACER は GSA の海外での使用にも関心を示しており、2008 年にはインドでの試行も予定されている。

⁹ 南オーストラリア大学 (UniSA) は、1991 年に、南オーストラリア工科大学と南オーストラリア高等教育カレッジが統合して誕生した、いわゆる新大学の一つである。南オーストラリア州アデレードを中心に複数のキャンパスを有し、①ビジネス、②教育・アーツ・社会科学、③健康科学、④情報工学・エンジニアリング・環境学の 4 つの学部 (Division) からなる。2006 年現在、学生総数は 33,722 名 (国内学生 23,219 名、留学生 4,663 名、トランスナショナル学生 5,840 名)、そのうち学士課程在籍者は 24,149 名となっている。

UniSA の教学ガバナンス構造は図 1 の通りである¹⁰。

アカデミック・ボードを構成する下位委員会のうち、特に教育プログラムの質保証に関して中心的な役割を担っているのが、学術施策・プログラム評価委員会 (Academic Policy and Program Review Committee: APPRC) である¹¹。APPRC は、委員長である教学担当副学長 (Pro Vice-Chancellor: Academic) を含む 7 名程度から構成されている¹²。

新規に開発された教育プログラムは、①学科委員会 (School Board)、②学部委員会 (Division Board)、③APPRC、④アカデミック・ボードの順に認可を得ていくことによって最終的な開設の可否が決定される。既存プログラムを改変する際にも、学科・学部レベルでの処理が可能な小規模な変更を除き、同様の手続きが必要となっている。また、UniSA のすべての教育プログラムは、各学部レベルで毎年 (CEQ 等の業績指標を用いた) モニタリングを受けるとともに、最低 5 年ごとに定期的レビューがなされている。そこでは採算性を含む実施・継続可能性 (validity) が分析され、問題があると判断されれば、担当学部には当該プログラムの廃止検討が求められることになる¹³。

こうした学内における教育プログラムの認可やレビューの手続きに関しては、全学レベルで 'Quality assurance and Improvement: Programs, Courses and Teaching arrangements' と認可マニュアル 'Coursework Program Approval Manual' が策定されている (UniSA 2007)。

次に、上述の教育プログラムに対する質保証は、プログラムを構成する各コースレベルでの厳格で公正な成績評価によって支えられる必要がある。UniSA においては、成績評価に関する施策も全学で 'Assessment Policies and Procedures Manual' が毎年作成 (改訂) され、年度初めにハードコピー及びサイトによって配布・掲載される。同マニュアルも、学術政策の一環としてアカデミック・ボードによる認可を得ることになる。

こうして学内で質保証のなされた各教育プログラムの所定単位数 (Units: 1 ユニットは 40 学習時間) を修得することによって学位授与がなされる。UniSA の学士課程プログラム (3 年) の場合、1 年に 36 ユニット、3 年で 108 ユニットの修得が標準となっている。また、優等学位プログラムについては、全学施策の 'Honours programs' によって進学基準、研究コンポーネントの単位数、GPA に基づく学位等級等が決められている。なお、学位授与に関する最終的な権限はカウンスルが有している。

¹⁰ カウンスルには、アカデミック・ボード以外に、Audit and Risk Management Committee, Finance Committee, Immediate Business Committee, Senior Academic Promotions Committee, Senior Remuneration Committee, Foundation Committee, Governance and Legislation Committee が設置されている。

¹¹ 但し、APPRC が対象とするのは学士及び修士レベルのコースワーク中心の教育プログラムである。研究活動が構成要素の 3 分の 2 以上を占めるプログラム (優等学位を含む) に対する質保証は、研究学位委員会 (RDC) が担当する。また、APPRC はオンショア (国内) で提供されるプログラムだけでなく、オフショア (国外) のそれも検討対象としている。

¹² 規定のメンバーシップは、PVC: Academic, senior academic staff member from each Division, Director: Student and Academic Services (or nominee), Director: Flexible Learning Centre (or nominee), University Librarian, President of UniSA Student Association (or nominee), Executive Officer (non voting) であり、検討内容によって他のメンバーを加えることが可能となっている。

¹³ AUQA が 2004 年初めに実施した UniSA に対するオーディットでは、UniSA 内部のプログラムに対する点検評価システムが十分に機能していると評価されている一方、教育プログラムの開発・評価に外部ステークホルダーがシステムティックに関わるべきであり、また教育プログラムについて十分な市場調査が実施される必要がある点が改善事項として指摘されている (AUQA 2004: 22-23)。

(2) 卒業生の質 (graduate qualities) の設定と検証

近年、オーストラリアの大学では、自らの卒業生が卒業時点で身につけておくべき特性 (attributes) や質 (qualities) を明示的に設定し、それによって輩出する人材の質—大学教育のアウトカム—を維持・向上させる取組が推進されている。こうした取組は研究大学を含む多くの大学で見ることができるが (Business/Higher Education Round Table 2003), 特にこうした取組に熱心なのは、オーストラリア工学系大学ネットワーク (Australian Technology Network: ATN) である¹⁴。ATN では、教育・学習委員会が中心となって、メンバー校で展開されている汎用的能力 (Generic Capabilities) に関する取組やガイドライン、それらから明らかとなった課題についてまとめている (<http://www.clt.uts.edu.au/ATN.grad.cap.project.index.html> 2008.5.2 アクセス)。

UniSA は、こうした ATN の中でも最も早くから積極的な取組を見せてきた大学の一つである。UniSA では 1996 年以来、学習成果として全学レベルで 7 つの卒業生の質 (graduate qualities, 以下「質」と略記) を設定し¹⁵、これによってそれぞれの専門領域の差異を超えて、UniSA の学士課程を修了した全卒業生が一定の質—知識・技能・態度・個人的特性—を身につけることが目標とされている (表 4)。

表 4 UniSA の卒業生の質 (Graduate Qualities)

南オーストラリア大学の卒業生は…
1 専門的実践を始めるに足る十分な深さの知識を有し、それに基づいて活動する
2 専門的実践における個人的成長と卓越さを追求すべく生涯学習を行う準備ができています
3 様々な問題に論理的、批判的、創造的思考力を応用することができ、効果的に問題を解決することができます
4 専門家として、自立的にも協働的にも仕事をすることができます
5 専門家かつ市民として、倫理的行動と社会的責務に専心する
6 専門的実践において効果的に、そして地域社会の一員として意思疎通を図る
7 専門家かつ市民として、国際的な見方を示す

表 4 からわかるように、UniSA の卒業生が各専門分野の学士課程を修了した専門家として共通に獲得すべき「質」は、①知識の獲得、②生涯学習、③論理的・批判的・創造的思考力、④自立性と協調性、⑤倫理性と社会的責任、⑥コミュニケーション力、⑦国際的視野の 7 つである。

問題は、こうした 7 つの「質」の獲得をいかにして学生に促すかという点である。これについて、UniSA フレキシブル学習センターの M. Hicks 准教授とビジネス学部の B. Leask 准教授は、まず、各教育プログラムやそれを構成するコースにおいてどの「質」を育成するのかを明示化する (マッピングする) 作業の重要性を指摘している (2008.3.3 インタビュー)。

UniSA では、教育プログラム内の「どのコース」で「どの『質』」を「どの程度」獲得すること

¹⁴ ATN は 1995 年、旧工科インスティテュート (Institute of Technology) を前身とする大学によって結成された。現在、RMIT 大学、クィーンズランド工科大学、シドニー工科大学、UniSA、カーティン工科大学の 5 大学から構成される。

¹⁵ UniSA では、これ以外に、7 つの研究学位修了者の質 (Research Degree Graduate Qualities) も設定している。

を目標とするのか——通常、一つのコースで2つから3つの「質」が教授されることが想定される——を軸にマトリックスが作成され、(アカデミック・ボード下の) APPRC が教育プログラム認可に際してその有無をチェックしている。さらに、教員はそれぞれの「質」を育成するのにふさわしい教授方法や学習環境を整備することが求められる一方、学生は自らがどれほど「質」を獲得したのかを E ポートフォリオ ‘Transcript2’ 等を通して記録することが推奨される。Leask 氏は、E ポートフォリオが学生の「質」に対する認識を高めるのに有効であると述べている (2008.3.3 インタビュー)。そうしたツール以外にも、学生の意識向上を図るための取組としては「質」に関するリーフレットやポスターの作成・掲示なども実施されている。

しかしながら、学生自身による獲得状況の点検等の取組は、これまで必ずしも成功してきたわけではない。2004 年の AUQA によるオーディットでは、ほとんどの学生が最終学年になって就職時のセールスポイントとして「質」の提示が有効であると認識するに至るまで、あまり意識的に取り組んでいないことが指摘されている (AUQA 2004: 20)。また、Hick 氏は、1999 年ごろから導入された E ポートフォリオ ‘Transcript2’ が、学生のボランタリーな利用を前提としたツールであり、必ずしも成功しなかった点を指摘しており、それゆえ、今年から新設されたビジネス学部法学科や、健康科学部看護・助産学科では新しい E ポートフォリオ (英国 Wolverhampton 大学で開発された ‘PebblePad’) を導入したと述べている (2008.3.3 インタビュー)。

さらに、Hick 氏らは、学生による「質」の獲得を促す上で、成績評価 (アセスメント) と関係づけることの重要性も指摘している¹⁶。

UniSA では、「質」それぞれについて、獲得度を点検するためのジェネリック指標 (generic indicators) が定性的に設定されており、一つの「質」につき 3~9 項目にわたる指標で構成されている。例えば、第 6 番目の「専門的実践において効果的に、そして地域社会の一員として意思疎通を図る」(コミュニケーション力) の指標は表 5 の通りである。

表 5 ジェネリック指標の例 (「コミュニケーション力」の場合)

卒業生は、

- 専門分野あるいは専門的領域にふさわしい形で、口頭、筆記、数学、視覚によるリテラシーを発揮できる
- アイデアを構成し発表する際に、聞き手に気配りを示すことができる
- 専門性を有する同僚及び一般社会と適切に意思疎通を図ることができる

こうした指標も参考にしつつ、各コースでの成績評価が実施され、教員はそれによって学生に対して当該コースで獲得を目的とする「質」がどの程度身についたのかを示す (すなわち、成績評価を通して学生にフィードバックする) ことになっている。

筆者らのインタビューの中で、Hick 氏らは、1996 年に「質」を導入以来 10 年余りにわたって取組を行ってきた UniSA の経験を踏まえ、「質」獲得の程度を、成績評価を通して明らかにすることが「質」を実質化するのに有効であることを繰り返し強調している。

¹⁶ 「質」の獲得程度 (到達度) を形成的・総括的に評価する手法を開発する必要性については、すでに AUQA によるオーディットにおいて指摘されており、長い経験を有する UniSA が専門職団体や雇用者らと協力して、卒業生の質を評価する取組を進めることへの期待が表明されている (AUQA 2004: 20-21)。

まとめ

以上、オーストラリア高等教育における大学卒業者に対する質保証について、国レベル（システム・レベル）と機関レベルの取組を中心に考察した。

オーストラリアにおいては、1990年代以降、国レベルでの質保証体制の整備が進んだ（杉本2005）。1995年から導入されたオーストラリア資格枠組（AQF）、2000年のオーストラリア大学質保証機構（AUQA）の設置と同年の全豪プロトコルの締結などがメルクマールとなり、さらに、専門職団体・政府登録認定機関が行う専門教育プログラムに対するアクレディテーションも実施されることで、複数のアクター・装置に基づく質保証システムが次第に整備されつつある。

こうした大学に対する外部質保証においても、このところアウトカムを重視した取組が増している。AQFには、各資格・学位が目指す概略的な学習成果が設定され、各大学レベルの授与する学位の指針として機能している。また、専門職団体・政府機関の実施するアクレディテーションにおいても、各専門教育で育成すべき修了者の特性を設定し評価基準に組み込むことで学習成果を担保しようとしている。さらに、コース経験質問紙調査（CEQ）や大卒者技能検定（GSA）は、大学教育のアウトカム獲得状況を主観的・客観的に明らかにしようとする取組であり、国際的にも関心を集めている。しかし実際のところ、特にGSAについては、受験が任意であること、測定対象技能が限定的であること、文化的・言語的バイアスの問題といった制約条件も影響してほとんど普及しておらず、出口管理（卒業認定）の有効な手段として定着しているわけではない。

以上のような外部質保証システムの整備と強化は、アカウントビリティが求められる社会的趨勢にあってはある意味で不可避の流れである。しかしながら、「自己認証機関」としてのオーストラリア大学においては、それと同時に、学内での教育プログラムや学位に対する質保証システムを有効に機能させることが、卒業生の質を担保する上で重要な意味をもっている。UniSAの事例において見たように、オーストラリアの大学内には教学ガバナンスが構築され、そこでの自律的な取組を通して当該大学の提供するプログラムや学位の質保証が図られている¹⁷。

さらに、卒業生の特性（attributes）や質（qualities）の設定・検証による教育改善や卒業時点での質保証を促す取組が進められている。それは、教育プログラムやコースで育成する特性や質を明示し、成績評価によってそれらの到達度を測ることでその獲得が図られる仕組みとなっている。しかし、質の到達度評価をめぐってはオーストラリアでも模索が続いており、Eポートフォリオ等の利用可能性も含め、今後の取組を注視していく必要がある。

【主要参考文献】

Australian Qualifications Framework Advisory Board (2007) *Australian Qualifications Framework: Implementation Handbook*, Fourth Edition.

¹⁷ 学内質保証システムの有効性に対する懐疑がないわけではない。Moodie (2004) は、各大学による個別的な質保証の取組が、必ずしもすべての大学に共通した同等の水準を担保しているわけではないことの問題性を指摘している。最近もオーストラリア国立大学の I. Chubb 学長が、各大学の授与する学位の質を評価するために「卒業試験（graduate exam）」の導入可能性や学位の最低基準の設定の必要性に言及している（Rout 2008）。ここでは紙幅の関係上これ以上議論に立ち入ることはしないが、こうした指摘は質保証のあり方に関して無視できない問いを投げかけている。

- Australian Medical Council (2002) *Assessment and Accreditation of Medical Schools: Standards and Procedures*, Canberra: Australian Capital Territory.
- Australian Universities Quality Agency (2004) *Report of an Audit of the University of South Australia*, AUQA.
- Australian Universities Quality Agency (2007) *Audit Manual*, Version 4.1, AUQA.
- Business/Higher Education Round Table (2003), *Developing Generic Skills: Examples of Best Practice*, *B-HERT NEWS*, Issue 16.
- Coates, H. (2007) *Developing Generalisable Measures of Knowledge and Skill Outcomes in Higher Education*, *Proceedings of AUQF 2007: Evolution and Renewal in Quality Assurance*, AUQA Publications Series No.11, AUQA, pp.43-48.
- Cornford, I.R. (2005) *Challenging Current Policies and Policy Makers' Thinking on Generic Skills*, *Journal of Vocational Education and Training* 57(1), pp.25-45.
- Engineers Australia (2006a) *Accreditation Criteria Guidelines*, Document No.G02, Accreditation Board.
- Engineers Australia (2006b) *Engineers Australia Policy on Accreditation of Professional Engineering Programs*, Document No.P02, Accreditation Board.
- Harris, K-L., Farrell, K. & James, R. (2007) *Measuring the Quality of University Teaching: the Australian Experience of Performance Indicators for Teaching*, *Higher Education Forum 4*, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, pp.47-59.
- McInnis, C. (2005) *The Australian Qualifications Framework, Public Policy for Academic Quality (PPAQ)*, Research Program, The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Moodie, G. (2004) *The neglected role of a neglected body: academic boards' role in assuring 'equivalent' standards*, *Australian Universities' Review* 47(1), pp.35-41.
- Rout, M. (2008) *Degree standards 'must be ranked'*, *The Australian Higher Education Supplement*, February 20.
- 杉本和弘 (2005) 「現代オーストラリア高等教育における質保証システムの構築と展開」, 広島大学高等教育研究開発センター編『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』COE 研究シリーズ 16, 189-214 頁。
- 杉本和弘 (2008) 「オーストラリア大学教育の質保証—Graduate Attributes の設定と教育改善」, 桜美林大学大学教育研究所編『大学教育研究』2007 年度, 69-79 頁。
- University of South Australia (2008) *Assessment: Policies and Procedures Manual*, approved by Academic Board.
- University of South Australia (2007) *Coursework Program Approval Manual*, revised by Academic Board in October.
- University of South Australia (1993) *Quality assurance and improvement: Programs, courses and teaching arrangements*, Policy No: A-35A.10.