

平成 26 年度 文部科学省先導的_な大学改革推進委託事業

大学教育における分野別質保証の
在り方に関する調査研究
報告書

2015 年 3 月

大学評価・学位授与機構

目次

要旨	5
第Ⅰ部 海外諸国ならびに日本における分野別質保証の現状	
第1章 米国における分野別質保証システムの事例 ―教員養成分野―	12
佐藤 仁 (福岡大学)	
第2章 英国における分野別質保証の現状	22
田中正弘 (弘前大学*)	
*2015年4月より筑波大学	
第3章 フランス高等教育におけるプログラム評価	37
野田文香 (大学評価・学位授与機構)	
第4章 オランダにおける分野別質保証の動向	107
*Marik Friedrichs(NVAO)による情報提供に基づいて大学評価・学位授与機構にて作成	
第5章 スペインにおける分野別質保証の現状	127
浅野 茂 (大学評価・学位授与機構*)	
*2015年4月より山形大学	
第6章 欧州におけるプログラム評価の実施状況とその変遷	143
林 隆之 (大学評価・学位授与機構)	
第7章 国内での分野別質保証に関する取組の把握と分析	167
武市 正人 (大学評価・学位授与機構)	
第Ⅱ部 米英仏における分野別質保証制度とその実施状況に関する基礎情報	179
依田達郎 (公益財団法人未来工学研究所)	
まとめ ～ 本調査からの含意	427
講演会資料	
藤枝エリ (ウィノナ州立大学計画・評価・調査室長)「米国における分野別高等教育質保証の現状」	431
奈良信雄 (東京医科歯科大学医歯学教育システム研究センター長)「国際基準に基づく医学教育分野別評価」	435

委員一覧（所属は2015年3月31日現在）

浅野 茂	大学評価・学位授与機構 研究開発部 准教授
川嶋 太津夫	大阪大学 未来戦略機構戦略企画室 教授、 大学評価・学位授与機構 客員教授
齊藤 貴浩	大阪大学 未来戦略機構戦略企画室 准教授、 大学評価・学位授与機構 客員准教授
佐藤 仁	福岡大学 人文学部 准教授
武市 正人	大学評価・学位授与機構 研究開発部 部長
田中 正弘	弘前大学 21世紀教育センター高等教育研究開発室長 准教授
西出 順郎	岩手県立大学 総合政策学部 教授
野田 文香	大学評価・学位授与機構 研究開発部 准教授
林 隆之	大学評価・学位授与機構 研究開発部 准教授
Mark Frederiks	オランダ・フランダース・アクレディテーション機構
依田 達郎	公益財団法人未来工学研究所 主任研究員

要 旨

本委託調査では、分野別質保証の現状について、海外諸国ならびに日本に関して調査を行った。通常、外部質保証には、分野ごとのプログラム単位の質保証と、高等教育機関を単位とする質保証の二つのアプローチがある。我が国では、専門職大学院については分野別で質保証が行われているが、それ以外の認証評価は機関単位で行われている。そのため分野別質保証について十分な検討がなされていない状況にある。一方で、海外諸国ではこの二つのアプローチの双方を実施している場合や、焦点を時とともに変更している場合など、様々な例がある。そのため、本委託調査では、各国の質保証制度に焦点をおくことにより、マクロレベルでどのような構造となっているかを調査した。

報告書はⅡ部構成となっている。第Ⅰ部は海外ならびに国内の動向に関する論考である。各国の制度に関する情報や、国内外の先行的な研究成果を踏まえ、各国の分野別質保証の現状や経緯をいかに解釈しうるか議論を行っている。また、日本については、日本学術会議で分野別参照基準を策定した各分野委員会の委員にヒアリングあるいはメール質問調査を行い、今後の活用の在り方について調査を行った。第Ⅱ部は、米英仏の3ヶ国の制度の基礎情報を網羅的に収集するとともに、各国の主要大学において分野別質保証として内部質保証および外部質保証がどのように行われているかを調査した。また、報告書巻末には、関連資料として本調査で行った講演会の資料を示している。

各章の具体的内容は以下の通りである。

第1章では米国の専門分野別アクレディテーションの中でも、特に教員養成（teacher preparation）分野を事例に、その特徴を検討する。米国における教員養成分野のアクレディテーションの特徴としては、第一に州ごとに教員免許状とアクレディテーションとの関係が異なり、教員免許状取得には義務とはなっていない州がある。第二に、教員養成機関には多様性があり、それゆえにこれまで教員養成分野のアクレディテーションは二つの団体によって行われた。両者は2013年にCAEPに統合されたが、現状では二つの団体のプロセスを選べるようになっている。三つ目として、教員養成分野のアクレディテーションは、各教科や学校段階ごとのプログラムを対象にするのではなく、それら全体を統括する組織を対象にして行われている。本稿では詳細に評価体制、基準、プロセスを説明する。その上で、日本への含意としては、一つは分野別質保証システムを主導する主体の設定であり、基準の内容や到達度の開発に誰がかかわるかは、多様なステークホルダーのバランスや関係者間での政治性の問題が発生するため、慎重に検討する必要がある。二つめは、明確な成果を示す仕掛けであり、CAEPの新基準では付加価値評価を活用して、教員養成機関の成果を量的に明示させようとしている。しかし、その信頼性や教員の成果を学力テストの点数で測定することの是非など問題が生じる。

第2章ではイギリス、特にイングランドにおける分野別質保証の現状を扱う。具体的に

は、イギリスの「高等教育質保証機構」(Quality Assurance Agency for Higher Education: QAA)が行っている「高等教育レビュー」(Higher Education Review)の概要を説明し、かつその評価結果を二つの大学の事例を基に分析する。さらに、専門職団体が実施する分野別ア krediteーションについても説明する。日本の認証評価制度は大学の教育の質を審査しているものの、教育の水準を確認していないことと比して、イギリスの高等教育レビューでは、教育の「水準」が適切に定められて保たれているかと、学生の学修機会の「質」が向上しているか、を明確に分けて評価を行っている。また、イギリスでは分野別参照基準などのインフラが整備されているとともに、「学外試験委員」制度が存在することが、質保証が機能する基盤にもなっている。QAAの評価では外部評価団が大学にプログラムレベルの内部質保証の成果報告を依頼する。プログラムごとに、①学位のレベルと年限、②科目・「ユニット」・コースの内容、③成績評価の典型的な分布、④成績評価の方法を記述することを求める。QAAの分野別評価において、評価団が全てのプログラムの証拠書類を審査しないのは、大学(および評価団自身)の過度な負担を軽減すべきだという「簡便化」(lighter touch)の文脈に沿ったものである。ただし、簡便化であって、廃止ではなかった点は、受審機関の教育の水準を直に確認しなければ、大学教育の質保証は貫徹しないと考えられているからであり、我が国にとって含意を提供するものである。

第3章では、フランスの評価機関である研究・高等教育評価高等審議会(HCERES)による教育課程・学位評価(Evaluation des formations & diplômes)を取り上げ、分野別および学位課程別双方を取り扱う質保証枠組みを整理する。中央集権型のフランスにおいて、国による学位授与権認証や分野毎の能力評価に関わる全国職業資格総覧(RNCP)等の管理が徹底している一方で、高等教育の各専門分野に対する細かい規制の撤廃や評価負担の軽減など、規制緩和も進められている。政府の方針に倣い、2014年11月に再組織されたHCERESの教育課程・学位評価は、専門分野毎に細分化されていた従前の分野別評価から、その上層レベルの学問領域を総括的に評価することでひとつの教育課程評価とする方針に変更され、さらに各領域自体は直接的な評価対象ではなく、該当する教育課程評価を支える背景情報として参照されることとなった。また、フランスの教育課程は、労働力の育成につながる職業教育の一環として位置づけられており、高等教育の学位(免状)も職業資格のひとつと認定されている。そのため高等教育機関は、教育課程毎に目標とする知識・技能・能力をフランスの国家枠組み(RNCP)に対応させることが求められており、さらに学生の学習成果や就職状況等に関する定期的評価とその結果に基づいた自己改善システムの構築が重要視されている。

第4章ではオランダの質保証の動向について、オランダ・フランダース・ア krediteーション機構からの情報提供に基づいてまとめる。オランダは1980年代からプログラム単位の質保証の経験を有し、2003年以降にボローニャプロセスを背景にア krediteーション制度を導入した。オランダでは高等教育プログラムを登録する制度があり、そこに登録されていることが国から学位が認定される条件になる。ア krediteーションはその登録の前

提として機能するという構造になっている。アクレディテーションは第一巡を終了し、そのコストの多さや高等教育機関内での改善志向が強化されないことが問題視された。そのため、第2サイクルから高等教育機関単位のオーディットを導入した。ただし、その背景には全てのプログラムに横断する事項は機関単位で評価するほうがよいという考えがあり、機関単位のオーディットで適格とされても、プログラムごとの限定された事項については、プログラムアクレディテーションとして評価される。これまでの4年間で34機関が受審し、オランダ国内のプログラムの81%が「限定されたアクレディテーション」を受審するのみとなった。ただし、機関単位のオーディットで適格となっても、オーディット非受審の機関と比較すると、プログラム単位のアクレディテーションの段階判定の結果はあまり変わらない状況にある。

第5章はスペインにおける分野別質保証の動向を概観する。スペインは、高等教育の質保証に係る主たる調整者の役割を政府が維持し続けている。故に、スペイン高等教育資格枠組みである MECES (Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior) はじめ、国レベルの資格枠組みである MECU (Marco Español de Cualificaciones) の策定、教育と学位の構造の整理、生涯を通じて学修するための枠組み等が勅令として発行され、質保証の準拠枠として明確に位置づけられている。また、学位プログラムは、事前審査、追跡調査、事後認証という一連の流れ（日本における設置審査、設置計画履行状況等調査、認証評価に相当）で同一の質保証機関が審査または評価する仕組みをとっている。この審査または評価は5つの学位分野（「芸術・人文」、「科学」、「健康科学」、「社会科学・法学」、「技術・建築」）ごとに専門評価部会等が置かれ、全分野に共通して適応される同一の基準と観点に沿って、学位分野の特性を加味して審査または評価するという特性を有している。2014年現在、8200を超える学位プログラムが事前審査及び追跡調査を完了しており、2014年度以降、事後認証が実施されるが、審査を終えた学位プログラムの情報は Web 検索システムに集約され、審査の過程で収集した各種情報（学位プログラムの特性、卒業後に期待される進路等）と併せて、学生の進路及び大学選択に係る参考情報として、広く社会に公開されている。このように体系化され、かつ国際通用性の観点から整備が望まれる分野別質保証の枠組みを日本でも整備していくのであれば、高等教育のみならず、教育構造の関係性の整理、資格枠組みの確立など、複雑な課題の解決が要され、その際、国が果たすべき役割は大きいことを示唆していると思われる。

第6章は欧州レベルでの動向を取り扱う。欧州諸国の質保証機関を対象とした調査では、2003年には85%の質保証機関がプログラム単位での質保証を実施し、高等教育機関単位は57%のみであった。しかし、2012年にはプログラム単位は84%と変化がないが、高等教育機関単位が72%で実施されている。すなわち、この10年間に高等教育機関の質保証がプログラム単位とあわせて行われるようになり、また、高等教育機関の質保証を実施している場合にはそれを主たる方法として採用するようになっている。このような傾向は、欧州レベルでの文脈に影響されている。欧州では1994-5年にプログラム単位での質保証のパイロット

スタディが 17 カ国の参加で行われ、これにより、その後に質保証の制度化を行った国ではプログラム単位の質保証が中心となった。さらに、ボローニャプロセスにおいて学士、修士、博士といった課程の標準性や資格枠組みの構築が行われたことが、学位課程ごとのプログラム単位の視点を強化していくことになった。しかし、質保証制度が導入されるとともに、大学内でそれに対応するための内部質保証システムの必要性が認識される。2005 年の ESG においては、その第一項目目に内部質保証が挙げられることになり、外部質保証は次第に高等教育機関単位への視点が強まっていった。

各国の質保証制度が機関単位への視点を強化している中で、分野別では国境を越えた欧州レベルでの質保証の取り組みが行われている。欧州の分野別質保証機関のネットワークである EASPA に加盟する 10 団体では、各分野の学位課程ごとに期待される学習成果をまとめ、認定をおこなったり、質のラベルを授与する活動を行っている。ただし、団体によってその取り組み状況は多様である。今後、このような国境を越えた取り組みと、各国法制度に基づいて行われる国内質保証との関係をいかに構築していくかが焦点となる。

第 7 章は日本国内での取り組みの調査を行った。日本学術会議により分野別参照基準の策定が進められており、策定に関わった主たる方々への調査を行った。調査結果からは、各分野において参照基準は教育課程編成やカリキュラム評価のために活用できるとしつつも、現時点では活用されている事例を把握している段階には至っていない。いくつかの分野では学協会でのシンポジウムや関連書籍の発刊を行っている。教育課程編成などに利用する際の課題の認識としては、大学構成員が納得できる教育課程とすることの難しさ、大学の多様化により一律に活用することが困難であること、教育目標と関連させた形でのカリキュラムの例示が必要なことなどが挙げられている。また、各分野の参照基準の策定を主導してきた北原和夫氏（東京理科大学教授）と、当時、日本学術会議副会長の任にあった武市正人（大学評価・学位授与機構開発部長）により、策定時の経緯や動向について対談形式の意見交換を行い、今後の課題を検討した。

第 II 部では、米・英・仏の基本情報の整理を行った。3 ヶ国について、機関別評価・分野別評価を含めた国レベルの質保証システムの情報を整理するとともに、各国の主要大学（7 機関）において分野別の内部質保証ならびに外部質保証の受審がいかに行われているか整理を行った。

米国では、専門職ア krediyashon 団体（**Special accreditation bodies** または **Specialized and professional accreditors**）による教育プログラムのレベルでの認証が幅広く実施されている。ただし、専門職分野以外を含めて、大学における教育プログラム・学科レベルでの定期的レビューは実施されており、その取組が地域認証機関による機関評価で評価される。また、CHEA や教育省による認定を受けている専門職ア krediyashon 団体以外でも、いくつかの協会や学会がプログラムの認証やレビューを行っている。さらに、州によっては州内の大学等の教育プログラムの登録や州の委員会によるレビュー受審が必要となっている。

英国でも Department レベルでの定期的なレビューが実施され、その取組が Quality Assurance Agency (QAA)による機関評価で評価される構造になっている。内部レビューでは分野別参照基準 (Subject Benchmark Statements) が各分野の学位基準を示すものとして使われており、QAA の評価においてもその利用の確認、あるいは利用しないことの原因を問う形になっている。また、古くより学外試験員制度 (External examiners) があり、他機関の教員あるいは関連分野の専門家が、教育課程の実施状況について公平な助言を行う。さらに、英国では専門職・法定・規制団体 (Professional, Statutory and Regulatory Bodies : PSRBs) による認証活動が幅広く実施されている。PSRB は約 130 団体あり、コースの認証 (accreditation) や、職業資格の付与、chartered や professional 資格の授与などを行っている。実際、各大学の多くのプログラムが PSRB による認証を受けている。

フランスでは 2013 年 7 月に成立した法律「高等教育及び学術研究に関する 2013 年 7 月 22 日の法律第 2013-660 号」により、課程毎ではなく、大学として審査を受ける認定 (accréditation) 制度に移行することとなった。あわせて、AERES が HCERES へと改組された。AERES においては、機関評価、分野別教育評価、分野別研究評価を実施し、プログラム毎の段階判定を行ってきた。それゆえに大学内部の質保証の構築が不十分であることも指摘されてきた。今後、HCERES のもとでどのような評価に変わっていくかは現時点では不明である。

以上の第 I 部、II 部を踏まえて、最後に日本への含意をまとめる。第一に、各国では機関単位とプログラム単位 (分野別) の双方の質保証を併用している傾向がある。ただし、その構造は国により多様であり、また、内部質保証と外部質保証とでの責任の配分の仕方、国の質保証機関と学協会や専門職業団体との関係などは異なる。日本でも、教育の水準の保証のために、機関とプログラムの双方の併用構造を検討する必要がある。第二には、分野別質保証の対象となる分野の設定がある。各国では内部質保証までみれば、専門職分野に分野別質保証は限定されないし、あるいは、専門職の概念が研究者・技術者も含むより広いものとなっている。日本でも対象分野の検討が必要である。ただし、日本では一般的に資格概念が希薄であり、質を保証する活動が学協会や専門職団体等により自律的には行われにくい。まずは、海外との資格の同等性が求められるなど、質保証のニーズが顕在化しやすい分野や資格から検討を進めることが望ましい。第三に、分野別質保証を支える基盤情報の形成が必要であり、分野別の基準、国家資格枠組み、国レベルでの学生調査などが求められる。第四に、学協会等の分野別団体が、分野別基準の策定、プログラムの認定・ラベル授与、質保証機関との連携などの形で関与することが望まれる。第五に、分野別基準の策定においても、大学の多様性に配慮した仕組みが必要であり、複数の基準認定の設定や、同一分野でも異なる団体による認定がある。第六に、このようになされる分野別質保証の利用や公開の仕組みを明確に定めることによって、大学側が教育の質を追求するインセンティブを形成する必要がある。

第 I 部

海外諸国ならびに日本における分野別 質保証の現状

第1章 米国における分野別質保証システムの事例

—教員養成分野—

佐藤 仁 (福岡大学)

はじめに

周知の通り、米国には大きく分けて二つの大学評価システム（アクレディテーション）が存在している。一つは、大学全体を対象とする機関別アクレディテーション（*institutional accreditation*）であり、もう一つは専門プログラムを対象とする専門分野別アクレディテーション（*professional accreditation*）である。「分野別質保証」といった場合、米国では後者のアクレディテーションを想定することができるが、あくまでも専門職養成プログラムを対象とするアクレディテーションという点は、注意する必要がある。つまり、「学問分野別」のアクレディテーションではなく、「専門職分野別」のアクレディテーションだということである。「学問分野別」の場合、他稿にも示されているように、機関別アクレディテーションや州の大学評価（州立大学の場合）において、分野別（学位プログラム別）のピア・レビュー（*peer review*）を行うことが求められており、各大学が自己点検・評価の一部として実施するというプロセスが一般的である¹。この時、専門分野別アクレディテーションが存在する専門職分野（例えば、法学や医学等）については、ピア・レビューの負担が軽減されることになる。

本稿では、分野別質保証システムとして、米国の専門分野別アクレディテーションを取りあげ、特に教員養成（*teacher preparation*）分野を事例にその特徴を検討し、わが国の分野別質保証のあり方を考える視点の提示を試みる。なお、本稿における「教員養成機関」とは、州から教員養成機関として認定（*approval*）を受けた大学等の高等教育機関を指すものであり、NPO や学区等が提供する「オルタナティブ・ルート」²は含まないものとする。

1. 教員養成システムとの関係性

ここでは、まず教員養成分野のアクレディテーションと教員養成システムとの関係性について、特に留意する必要がある点を明確にしておきたい。

一つめは、アクレディテーションと教員免許状の関係である。一般的に、専門分野別アクレディテーションは当該専門職の免許・資格との関係性が重要となる。例えば法曹分野の場合、州ごとに授与される弁護士資格を取得するためには、試験に合格する必要があるが、その受験資格の一つとして、*American Bar Association* のアクレディテーションを受

¹ 例えば、ジョージア州立大学では *academic program review* という形で、学部ごとに自評価と外部評価を行っている（小湊・佐藤 2014）。

² オルタナティブ・ルートとは、学校現場で働きながら教員免許状を取得するプログラムであり、1年間で教員免許状を取得することができるものが一般的である。

けた機関を修了することが求められる。この点について、教員養成分野では一律的な取り決めは存在していない。つまり、州ごとに発行される教員免許状取得に際し、アクレディテーションを受けた教員養成機関を修了することが義務とはなっていない州がある。米国の場合、教員免許状取得のプログラムを有する機関（つまりは教員養成機関）として存在するには、わが国の課程認定制度と同様に、州からの認定（approval）を受ける必要がある。その際、アクレディテーションを受けることを教員養成機関に義務化している州もあれば（州立大学だけに義務化している州もある）、全く義務化していない州もあるというのが現状である。ゆえに、教員養成分野のアクレディテーションは、全米で約 1,300 程度存在する教員養成機関すべてが受けているものではない。例えアクレディテーションを受けていなくても、州の認定さえ得ていれば、教員養成機関として全く問題ないのである。

二つめは、アクレディテーションと教員養成機関の多様性の関係である。上述したように、全米には約 1,300 の教員養成機関が存在している。これらの教員養成機関は、設置主体（州立 or 私立）、地域（都市部 or 郊外）、教育段階（学部レベル or 大学院レベル）等、その種類は非常に多様である。そのため、専門分野別アクレディテーションにおいて重要とされる当該専門職の間で共有されるような「専門的基準」を全ての教員養成機関に当てはめることが非常に難しい。それは、一つのアクレディテーションという仕組みでは、すべての教員養成機関の質を保証しきれないことを意味する。結果として、教員養成分野のアクレディテーションは二つの団体によって行われた過去がある。具体的には、20 世紀前半に始まったアクレディテーションを継承する NCATE（National Council for Accreditation of Teacher Education）と、1997 年に誕生した TEAC（Teacher Education Accreditation Council）である。しかし、2010 年に両者の統合が決定し、2013 年には新しい団体である CAEP（Council for Accreditation of Educators Preparation）が発足し、現在に至っている³。

三つめとして、教員養成分野のアクレディテーションは、各教科や学校段階ごとのプログラム（例えば小学校教員養成プログラムや中学校数学教員養成プログラム等）を対象にするのではなく、それら全体を統括する組織を対象にして行われている点が挙げられる。例えば、NCATE はユニットという概念を 1980 年代後半から用いていた（佐藤 2012、65 頁）。その理由としては、州の認定が各教科や学校段階ごとのプログラムを対象にしているため、アクレディテーションがそこを直接的な対象とすると、評価が重複してしまい、教員養成機関の負担が増大するからである。もちろん、アクレディテーションにおいてそれらプログラムが全く無視されるわけではない。後述するように、CAEP のアクレディテーションにおいてもプログラムに対する評価は行われるが、結果としてアクレディテーションを受けるのは全体を総括する「教員養成機関」であり、その単位でアクレディテーションを受けた（accredited）ことになる。

³ アクレディテーション団体の発展の詳細については、拙著（2012）を参照されたい。

2. CAEPの基本的構造

上述したように、CAEPは2013年にNCATEとTEACを統合する形で、事実上(de facto)、発足した。「事実上」というのは、NCATEとTEACによるアクレディテーションを継続する形になっていることを意味しており、2016年からCAEPが開発した新基準でアクレディテーションを実施することになる。このように、現在、CAEPをめぐる情勢は流動的である点に留意した上で、CAEPのアクレディテーションの基本的構造を確認しよう。

(1) ミッションと目標

CAEPのミッションは、「児童・生徒の学習を強化するための継続的改善を支え、質を保証する証拠に基づいたアクレディテーション (evidence-based accreditation) を通して、卓越した教員養成を進めていく」(CAEP 2014, p.1) こととされている。キーワードとなるのが、「卓越した」(excellent) という言葉であり、組織としてのビジョンにも「教員養成における卓越性」と示されている (CAEPのホームページより)。そして、この卓越性を達成するために、2013年から2016年にかけての6つの目標を提示している (CAEP 2013)。

1. 教員養成のハードルを上げる (raise the bar) こと
2. 継続的改善 (continuous improvement) を促進すること
3. 研究と革新を進めること
4. アクレディテーションの価値を向上させること
5. アクレディテーション団体の模範 (model) となること
6. 学習する組織 (learning organization) の模範となること

この目標は、大きく二つのテーマに沿っている。一つは、教員養成分野におけるアクレディテーションの内実に関わることである。これには、1～3の目標が該当する。1は、明確な証拠やデータに基づいたアウトカムを要求することを求めるものであり、アクレディテーションの基準に関わる。2および3は、アクレディテーションを通して教員養成機関の継続的改善を促進する仕組みを構築するものであり、そのための実践的研究も促進するというアクレディテーションのプロセスに関わる。もう一つは、アクレディテーション団体のあり方に関わることであり、残りの4～6の目標が該当する。4は、教員養成界ひいては教育界におけるCAEPのアクレディテーションの意義を広めようとするものである。5については、詳しくは後述するが一つのアクレディテーション団体で多様なプロセスを有することや、プロセスの合理化および組織ガバナンスといった点において、他のアクレディテーション団体の模範となろうとするものであり、その一環として6で挙げられている学習する組織として、団体の発展を目指そうとするものである。

(2) 組織構成

次に、CAEP の組織構成について確認しておこう。米国の専門分野別アクレディテーション団体の組織構成は、大きく三つの種類に分類できる (Glidden 1983)。一つめは当該職業に従事する人々の組織から構成される職業組織型、二つめは当該分野の人材を養成する機関の組織から構成される養成機関組織型、三つめは職業組織や養成機関組織など様々な組織から構成される混在型である。CAEP は、混在型に該当する組織である。教員養成分野の場合、その取組に関わるステークホルダーは多様である。教員を養成する大学、職業を代表する教員、学校を運営する学区行政組織、教育に関する権限を有する州政府、子どもを預ける保護者等。これらの多様な関係者を巻き込む形で発展してきたのが、教員養成分野のアクレディテーションであり、CAEP の組織構成もそれに従っている。

具体的な構成組織を確認すると、その数は全部で 30 に及ぶ。例えば、職業を代表する教員組合 (National Education Association 及び American Federation of Teachers)、教員養成機関を代表する組織 (American Association of Colleges for Teacher Education)、州教育行政にかかる組織 (Council of Chief State School Officers 及び National Association of State Boards of Education)、そして各教科や領域に関わる組織 (National Council of Teachers of Mathematics や American Library Association) 等が挙げられる。これらの構成組織は、CAEP の運営 (基準策定や方針策定等) に参画するだけでなく、財政的な支援を行っている。

次に、CAEP のガバナンス構造を確認しよう。CAEP に限った話ではないが、専門分野別アクレディテーション団体の場合、機関別アクレディテーションとは異なり、アクレディテーションを受けた大学等が投票権を有し管理運営に携わることは、それほど一般的ではない。上述したように、職業組織型の場合、職業の質を保証するためのアクレディテーションという性質が特に強く、その管理運営は職業組織そのものが担うことになる。CAEP の場合は、構成組織の一部から選出された代表から成る理事会 (Board of Directors) が団体としての意思決定の権限を有し、アクレディテーションを受けた会員校には基本的に方針決定等にかかる投票権はない。理事会は、20 名から構成されており、8 名は高等教育関係者、8 名は現場の教員もしくは教育行政関係者、3 名は一般から選出されることとなっており、CAEP の代表 (president) も構成員の一人となる。理事会の下には、各業務領域 (基準開発や国際連携、州連携等) にかかる委員会 (committee) が設置されている。

理事会メンバーの選出方針からわかるように、混在型の組織の場合、どの分野からのメンバーを何人選出するのかは、重要な事項となる。例えば、職業側のメンバーが多くなれば、混在型であろうとも、組織の性格として職業組織型に近くなる。そうしたことのないように、メンバーのバランスを考慮に入れることも、混在型の団体の運営上、必要不可欠となる。

理事会が CAEP の団体としての意思決定機関であるのに対し、アクレディテーションそのものの最終的な決定権限を有するのがアクレディテーション協議会 (Accreditation Council) である。アクレディテーション協議会は、後述するアクレディテーションの三つ

のプロセスごとに存在する委員会（commission）の全委員から構成されており、その一人一人が投票権を有する。委員の人数は、ア krediyteeshon を受ける教員養成機関の数によって変動するものとされている。

3. CAEP の基準

2013 年 8 月、CAEP として初めて策定した基準が理事会に承認された。今後、2016 年から、この基準を基にしたア krediyteeshon が本格的に始動することになる。しかし、この新基準については、教員養成界において大きな議論を巻き起こしている（佐藤 2014）。例えば、上述した CAEP の目標とも関わるが、「ハードルを上げる」基準の内容について、その適切性が問われている。以下、2013 年に策定された基準を紹介するとともに、その特徴を検討する。

CAEP の新基準は、全部で 5 つの基準から構成されており、内容を簡潔にまとめると次のように整理することができる（CAEP 2015）。

基準 1：教科内容に関する知識および教授学知識

- 1.1 教員志望者が、10 の InTASC 基準⁴のうち、学習者と学習、内容、指導実践、専門的責任の 4 領域（レベルを含めて）を理解していることを示す。
- 1.2 修了者が教職の理解を深め、児童生徒の進捗度と自らの実践を評価するために、研究と証拠を活用していることを保証する。
- 1.3 修了者が、SPA⁵や NBPTS⁶の基準等に対応したアウトカム評価で示されている教科内容と教授学知識を活用していることを保証する。
- 1.4 修了者が、すべての児童生徒が厳格な大学・キャリア準備基準にアクセスできるようにするスキルや責任を示していることを保証する。
- 1.5 修了者が、テクノロジーの基準を作成・適用し、児童生徒の学習経験を計画・遂行・評価し、自らの実践を充実させることを保証する。

基準 2：臨床的な連携と実践

- 2.1 臨床的な養成に向けた連携のあり方
- 2.2 臨床実践を担当する教育者
- 2.3 臨床経験の内実

⁴ InTASC 基準とは、全米組織である州教育長協議会によるプロジェクト「州間教員評価支援コンソーシアム（Interstate Teacher Assessment and Support Consortium）」が開発した教員の専門職基準である。

⁵ SPA は、CAEP の構成組織である各教科や学校段階ごとの専門協会（Specialized Professional Association）であり、それらはア krediyteeshon のプロセスに必要な教科や学校段階ごとのプログラムの基準を策定している。

⁶ NBPTS（National Board of Professional Teaching Standards）は、優秀教員に対して資格証明を発行する全米組織であり、優秀教員を判断するための専門職基準を開発している。

基準 3 : 教員志望者の質、採用、選抜

- 3.1 雇用者ニーズを満たす多様な教員志望者の採用に向けた計画
- 3.2 教員志望者が高い学問的到達度と能力を有していることを示す入学基準
- 3.3 他の入学基準
- 3.4 養成期間中における選抜
- 3.5 修了時の選抜：教科内容に関する知識
- 3.6 修了時の選抜：教職への期待、倫理綱領、専門職基準等の理解

基準 4 : プログラムのインパクト

- 4.1 児童・生徒の学習と発達に与えるインパクト
- 4.2 教授の効果性に関する指標
- 4.3 雇用者の満足度
- 4.4 修了者の満足度

基準 5 : 教員養成機関の質保証と継続的改善

- 5.1 質保証システムが、多様な評価方法によって構成されており、そこからの証拠が、CAEP のすべての基準を満たしていることを示している。
- 5.2 質保証システムが、妥当性を有し、証明可能な評価方法に依拠しており、データ解釈が妥当であるという実証的な証拠を作りだしている。
- 5.3 自らの目標に沿ったパフォーマンスを定期的・組織的に評価し、その結果を改善に活用する。
- 5.4 修了者のインパクトに関する評価データを収集・分析し、意思決定等（資源配分や将来計画）に活用する。
- 5.5 評価活動に、多様な利害関係者を巻き込む。

この新基準の特徴は、これまでの NCATE や TEAC の基準に存在していたリソースにかかる基準をすべて削除し、アウトカムやパフォーマンスに主眼を置いている点にある。もちろん、こうした方針は 1980 年代以降の米国高等教育全体の流れであることは言うまでもないが、新基準ではそれをさらに厳格（rigor）にしている点が大きく異なる。それが表れているのが、次の二点である。

一点目が、基準 3 の創設である。これまで教員養成機関の学生の選抜に関する基準は存在しなかった。特に入学基準については、量的基準（入学者全体の値）を設定することで、入口の段階での学生の質保証を試みようとしていることがわかる。具体的には、GPA が 3.0 以上であることが示されている。さらに、大学入学に必要な試験である ACT や SAT、または大学院入学に必要な試験である GRE といった全米レベルの標準化テストの点数について、2016-17 年は全体の上位 50%以内、2018-19 年は全体の上位 40%以内、2020 年以降は全体

の上位 33%以内であることが求められている。

二点目が、学生のパフォーマンスを測定する指標の一つとして、修了者が学校現場で与えるインパクトを重視している点である。これは、特に基準 4 に関わる内容である。基準 4 では、アウトカムではなくインパクトという言葉を利用して、修了生が何を身に付けたのではなく、そこからさらにその結果、児童生徒の学習にどのようなインパクトを与えているかを測定することを求めている。その測定方法の代表的なものとして、児童生徒の学力テストの点数を基にした付加価値評価 (value-added assessment) の活用が求められている。付加価値評価は、児童生徒の学力テストの点数を利用し、教員が担当した児童生徒のテストの点数がどれだけ伸びたのかもしくは到達したのかを測定し、それを教員の評価とする評価である。この付加価値評価で評価された教員について、その出身機関まで遡り、それを教員養成機関の評価とすることが求められているわけである⁷

この二点を大きな特徴とする新基準については、いくつかの批判の声が挙げられた (Sanner & Dina 2013)。例えば、入学基準を引き上げることによって、特に人種や民族といった観点から、教員を志望する学生の多様性が確保できるのかという点や、教員養成機関の特性 (地域やリソース等) によって集める学生が異なるのに一律に評価できるのかという点が指摘されている。また、付加価値評価の活用については、その方法論の妥当性・信頼性や、データ収集にかかる困難性等が指摘されている。しかしながら、CAEP は、上述のように卓越性を追求するという観点からこの新基準を承認するに至っている。

4. アク্রেディテーションのプロセス

CAEP のアクレディテーションの特徴の一つが、複数のプロセスを選択できるという仕組みである。ここでいう選択できるプロセスとは、NCATE と TEAC のそれぞれのアクレディテーションのプロセスである。両者の統合において、それぞれの方法論を残すというのが、一つの決定事項であった。その理由は、方法論の異なる NCATE と TEAC を対等に統合させるためという背景に加え、複数のプロセスを残すメリットとして、教員養成機関の多様性に対応できる点が挙げられる。上述したように、NCATE だけでは教員養成機関の多様性に対応できなかったゆえに TEAC が登場したという歴史を踏まえれば、CAEP となっても両者を残すことは、重要な戦略であったといえよう。

もちろん、どのプロセスを選ぶにせよ、CAEP の基準を全て満たす必要があるし、修了生のインパクトに関するデータを収集・分析する必要がある。また、すべてのプロセスに共通するものとして、教科や学校段階ごとのプログラムを評価する「プログラム・レビュー」を経なければならない。プログラム・レビューの方法は、CAEP と州の関係によって異なる。先述したように、州による認定 (数年間に一度) は基本的にプログラム単位で行われる。そのため、CAEP と一定の協同関係を構築している州の教員養成機関は、プログラム・レビューが免除され、州の認定だけで、次のプロセスに進むことができる。そうで

⁷ 教員養成分野における付加価値評価の具体的な活用については、拙稿 (2013) を参照されたい。

はない場合は、CAEP によるプログラム・レビューを受ける必要がある。CAEP によるプログラム・レビューは、構成組織である教科や学校段階の専門組織によって行われ、書面調査のみである。それぞれの組織は、教科内容等にかかるパフォーマンスの基準及びそのパフォーマンスを測定するアセスメントを設定する。教員養成機関は、それに則り、基準を満たしていることを示すわけである⁸。このプログラム・レビューの仕組みは、もともと NCATE のアクレディテーションで行われていたものであり (TEAC のアクレディテーションでは行われていなかった)、それを継承しているものと捉えることができる。

では、複数のプロセスの違いを確認しておこう。教員養成機関は、3つのプロセスを選択することができる。それは、①継続的改善プロセス、②調査概要 (Inquiry Brief)⁹プロセス、③変革先導 (Transformation Initiative) プロセスであり、①と③は NCATE で②は TEAC のアクレディテーションで行われていたものである。これらのプロセスでは、それぞれ教員養成機関に求める自己評価 (self-study) が異なる。①の継続的改善プロセスでは、CAEP の基準をすべて満たしていることに加え、教員養成機関自身が継続的に改善を行っている基準を最低一つ選定し、その基準を単に満たしているだけでなく、基準を十分に超える程度にまで努力していることを示すことが求められる。②の調査概要プロセスでは、CAEP の基準を満たしていること示す際に、教員養成機関自身が基準に沿う形で目標を設定し、それを達成しているかについて、信頼性のある評価方法を通して得られたデータや情報を分析することが求められる。また、教員養成機関内部での質統制システムが機能しているかどうかについて、内部監査を行うことによって、示すことも求められる。③の変革先導プロセスでは、CAEP の基準をすべて満たしていることを示すことに加え、研究に基づく教員養成実践の変革の成果を示すことが求められている。ここでいう変革は、例えば、学生の修了後のトラッキングシステムの開発や評価方法の妥当性・信頼性検証のプロジェクトなどが事例として挙げられている。

おわりに

本稿では、米国における分野別質保証システムの事例として教員養成分野のアクレディテーションを取り上げ、その内容を概説してきた。最後に、それらを踏まえて、日本の分野別質保証システムのあり方を考える論点を提示したい。

一つめは、分野別質保証システムを主導する主体である。本稿の事例のように職業と直結する分野の場合、当該職業界、養成機関、さらには当該職業に関係するステークホルダー等、多様な主体が想定できる。単に評価を行うという意味での主体ではなく、基準の内容や到達度の開発といった質保証の核心的な業務に誰が携わるのかで、システム全体の性質が変わってくるだろう。CAEP の場合は、多様なステークホルダーのバランスを取ると

⁸ この教科や学校段階に関する組織のプログラム・レビューをパスした場合、そのプログラムに対して、「全米の承認」 (national recognition) が与えられる場合がある (ただし、CAEP と州の協同関係によって、事情は異なる)。

⁹ 調査概要とは、TEAC のアクレディテーションにおける自己点検・評価書の名称である。

いう方針をとっているが、その分、関係者間での政治性が問題となる可能性を有する¹⁰。また、職業と直結するような分野でなくても、大学教育自体が多様なステークホルダーを有することを考えると、分野別質保証システムの主体をどうするのかについて、慎重に検討する必要がある。

二つめは、大学教育全体に対するアカウントビリティが増大している中で、明確な成果をどのように示す仕掛けを作れるのかということである。CAEP の新基準では、付加価値評価を活用して、教員養成機関の成果を量的に明示させようとしている。その背景には、専門的なアクレディテーションにおいても、他の評価制度（例えば、連邦政府の制度や民間のランキング等）と同様に、明確に成果がわかるような仕組みが求められていることがある（佐藤 2014）。しかし、付加価値評価自体の信頼性だけではなく、学力テストの点数だけで教員の成果を測定することの問題点といったように、困難な課題も多い。また、職業と直結しない分野（例えば、文学等）の場合、教育の成果としての「わかりやすい」指標の開発は、非常に難しい問題であることは、すでに周知のことであろう。かといって、内部質保証システムが機能しているという点で、その分野の教育を評価するだけでは、増大するアカウントビリティに対応しきれないのも事実であろう。分野別質保証をめぐる基本的な検討課題ではあるが、本事例からも改めて指摘しておきたい。

参考資料

- ・ 小湊卓夫、佐藤仁「大学評価と Institutional Effectiveness—IR の役割をめぐって—」大学評価コンソーシアム米国 IR 事情勉強会発表資料、2014 年 12 月。
- ・ 佐藤仁『現代米国における教員養成評価制度の研究—アクレディテーションの展開過程—』多賀出版、2012 年。
- ・ 佐藤仁「米国ルイジアナ州における教員養成アカウントビリティ・システム—付加価値評価導入に至る段階的改革の分析—」『福岡大学研究部論集：社会科学編』第 6 号、2013 年、19-26 頁。
- ・ 佐藤仁「教員養成評価の厳格化に関する一考察—米国を事例に—」日本比較教育学会第 50 回大会発表資料、2014 年 6 月。
- ・ Council for Accreditation of Educators Preparation, *Policy Manual*, 2013.
- ・ Council for Accreditation of Educators Preparation, *Bylaws*, 2014.
- ・ Council for Accreditation of Educators Preparation, *CAEP Accreditation Standards*, 2015.
- ・ Glidden, Robert, “Specialized Accreditation”, in Young, Kenneth E., Chambers, Charles M., Kells, H. R., and Associates, *Understanding Accreditation: Contemporary Perspectives on Issues and Practices in Evaluating Educational*

¹⁰ NCATE も多様なステークホルダーから構成される組織であったが、構成組織間での政治的衝突が度々問題となっていた（佐藤 2012）。

- Quality*, Jossey-Bass, 1983, pp.187-208.
- Sanner, Shelley, and Dina Samantha, *Council for the Accreditation of Educator Preparation: Public Comment Research Findings*. Washington, D.C.: Mckinley Advisors, 2013.

第2章 英国における分野別質保証の現状

田中正弘（弘前大学*）

*2015年4月より筑波大学

はじめに

本稿の目的は、イギリス（ただし本稿はイングランドのみに言及する）における分野別質保証の現状を記述し、我が国への含意を得ることである。具体的に、イギリスの「高等教育質保証機構」（Quality Assurance Agency for Higher Education: QAA）が行っている「高等教育レビュー」（Higher Education Review）の概要を説明し、かつその評価結果を二つの大学の事例を基に分析する。さらに、専門職団体が実施する分野別アクレディテーションについて付記しておく。

本稿は右記の仮定を提示する。我が国の認証評価制度の問題は、大学の教育の質を審査しているものの、教育の水準を確認していないために、大学の教育成果を保証しているといえないことにある。この仮定は正しいという条件下で、本稿は、大学の教育成果を保証するために分野別質保証を日本に導入する必要があると、イギリスの事例を参照しつつ、論じてみたい。

本稿は4節で構成される。①高等教育レビューの概要、②評価結果の事例分析、③法学分野のアクレディテーション、④まとめ（我が国への示唆）である。

1. 高等教育レビューの概要

高等教育レビューの主な目的は、大学などの高等教育機関が「期待」（expectations）に応えられているかについて、学生（および広く一般社会）に情報を提供することにある。ここでの「期待」とは、教育の「水準」（standards）が適切に定められ、保たれているか、学生の学修機会の「質」（quality）が向上しているかなど、高等教育機関に対する学生や利害関係者の要望を意味する。従って、高等教育レビューには、二つの機能（学生や利害関係者への説明責任、および教育改善の促進）がある（QAA 2014a: 1）。

QAAは、教育の「水準」と「質」、および高等教育機関への「期待」を、それぞれ定義している。教育の水準とは、「各機関が個々に策定し、維持している学位や科目の水準」（QAA 2014b: 11）のことである。なお、各機関が定める教育の水準は、「学位の枠組み」（Frameworks for Higher Education Qualifications）に記載されている教育の「最低限の水準」（threshold standards）を上回るべきものだと考えられている。

教育の質とは、「学生が学位の水準を満たすのに必要な学修機会の質」（QAA 2014b: 11）のことである。学修機会の質を適切に保つためには、大学が優秀な教職員を雇用し、施設設備（講義室や図書館など）の利便性を高め、効果的な教育サービス（学修支援など）を提供

しなければならない。とはいえ、学修機会の質が十分に高くても、全ての学生がその機会を有効に活用できるとは限らないため、教育の質が高くても、教育の水準が低いままというケースも考えられる。

QAA が定義する期待とは、「全ての高等教育機関が自ら（お互い）に期待することと、学生や一般社会が全ての高等教育機関に期待することを、明確に表現」（QAA 2014b: 13）したものである。なお、これらの期待は「イギリス高等教育質保証規範」（UK Quality Code for Higher Education）に明示されている。この質保証規範は、下記のように、3 部構成（教育の水準、教育の質、教育の情報）となっている（QAA 2014b: 5）。

A 部「教育の水準の策定と維持」

- A1 「教育の水準のためのイギリス・欧州の参照基準」
- A2 「教育の水準のための各高等教育機関の参照基準」
- A3 「教育の水準の担保および学修成果に基づく学位授与の方法」

B 部「教育の質の保証と向上」

- B1 「プログラムの企画・開発・認可」
- B2 「学生の募集・選抜・受け入れ」
- B3 「学修と教育」
- B4 「学生の成長と目標達成のための機会提供」
- B5 「学生参画」
- B6 「学生の評価と事前学習の認知」
- B7 「学外試験委員」
- B8 「プログラムのモニタリングとレビュー」
- B9 「学生の異議申し立て」
- B10 「他機関と連携した教育の管理」
- B11 「研究学位」

C 部「高等教育機関が提供する教育の情報」

質保証規範に明示されている「期待」は、全部で 19（A 部 7、B 部 11、C 部 1）ある。例えば、A1 「教育の水準のためのイギリス・欧州の参照基準」への期待は、下記のように記述されている。

最低限の教育の水準を担保するために、（学位授与権を有する）高等教育機関は、①学位の枠組みの要件を満たしていることを保証しなければならない。②QAA が提示する学位の特質を熟知していなければならない。③イギリスで単位を授与する場合、関連する単位の枠組みの規格に沿って単位の価値を定め、かつプログラムを企画しなければならない。④関連する「分野別参照基準」（subject benchmark statements）を熟知していなければならない（QAA 2013a: 10）。

分野別参照基準とは、分野ごとに異なる学位の水準に関する期待を説明したものである。

つまり、各分野の卒業生がどのような能力・技能を修得すべきだと期待されているかを、明確に定めているものだといえる。そして、この分野別参照基準を参考に、大学が自らの学位（卒業生）に期待する学修成果を（高校生にも分かるように）平易に記述した文章は、「プログラム詳述書」（programme specifications）に記載されている。

QAA の高等教育レビューを受審する大学は、証拠に基づいた自己評価報告書を QAA に提出することを求められる。自己評価報告書に盛り込むべき内容は、①大学組織の概要に加えて、②教育の質と水準を保証する方法、および③その方法が QAA の期待を満たし、かつ、その期待を超えるのに効果的であるという理由を、説明できるような証拠である。言い換えると、内部質保証の学内政策・運用方法を示したり、その年次成果を報告したりすることが考えられる（QAA 2014a: 45-46）。

内部質保証制度の一例として、イギリスの大学は通常、教育の内容と水準の妥当性を、①学科単位で毎年実施する「モニタリング」（regular monitoring）、および②全学単位で 5 年ごとに行う「レビュー」（periodic reviews）の実施によって、組織的に点検している（安原 2009: 229）。全学単位のレビューでは、評価室などの全学組織が各学科で主体的に実行されているモニタリングが正しく機能しているかを監査している。モニタリングでは、学士課程の全ての科目が点検の対象となる（田中 2013a: 245）。

イギリスの内部質保証制度に客観性を与えるものとして重要なものに、「学外試験委員」（external examiner）制度がある。学外試験委員の主な役割は、下記の 5 つである。

- ① プログラム詳述書の内容の確認
- ② 試験問題とコースワークの内容の確認
- ③ 採点された答案用紙のサンプル（10%～25%）の確認
- ④ 教員や学生との議論
- ⑤ 「試験委員会」（Board of Examiners）への出席

なお、答案用紙のサンプルには、最上位の成績である「第一位」（first）と「第二位上級」（upper second）、および最下位の成績である「可」（pass）と「不可」（fail）の境近くの採点がなされたものを、意図的に多く含める決まりとなっている（田中 2013b: 27）。

モニタリングやレビューの報告書、学外試験委員報告書の他に、授業評価アンケート、卒業生・修了生の就職実績、リテンション率などの学内調査（IR）データや、「全国学生調査」（National Student Survey）などの学外調査データの分析結果、およびその結果に対する改善成果は、自己評価報告書に記載すべき情報だと見なされる（QAA 2014a: 46）。大学が QAA に提出する自己評価報告書（および学生が QAA に提出する学生報告書）は、高等教育レビューの審査の第一段階において、重要な意味を持つ。というのも、その審査結果に基づいて、第二段階である訪問調査の内容や期間が決められるからである。なお、この手法を「危険度に基づく柔軟な方法」（a flexible, risk-based method）と呼ぶ（QAA 2014a: 1）。

QAA の外部評価団は自己評価報告書に記載されている以下の事項を注意深く審査する (QAA 2014a: 47)。

- 質保証規範の期待への対応が効果的であるかについて、大学自ら組織的に監視し、その監視結果を自己省察に活かしているか
- 自己監視・自己省察において、経営情報、従前の業績との比較データ、多様な国内・国際指標などの情報を適切に使用しているか
- 自己監視・自己省察に学生（および利害関係者）を参画させているか。
- 自己監視・自己省察が大学の長所と改善箇所の特定につながり、そして、その結果として、改善方法の修正につながっているか

なお、自己評価報告書は訪問調査の際にも参照されるものである。

自己評価報告書の構成モデル（章立て）は、下記の通りである（QAA 2014a: 47-9）。

1. 機関の概要

大学の使命、前回の QAA 外部評価受審後の主な変更点、大学が直面している主な問題点、経営戦略の狙い、内部質保証制度の課題や目標など、QAA 以外の外部評価（専門職団体などが実施するア krediyation など）の結果などを記述する。

2. 教育の質と水準を管理した実績

前回の QAA 外部評価で指摘された課題と「優れた取組」(good practice)、およびそれらの指摘への対応の成果を記述する。

3. 教育の水準の策定と維持

質保証規範 A 部の期待への対応を記述する。

4. 教育の質の保証と向上

質保証規範 B 部の期待への対応を記述する。

5. 高等教育機関が提供する教育の情報

質保証規範 C 部の期待への対応を記述する。

6. 学生の学修機会の向上

関連する証拠を記述する。

これらの章に加えて、テーマ課題（2013-14 年度のテーマは、学生参画と就職基礎力で、受審機関はどちらかを選択する）への対応を記述する章を含める必要がある。

自己評価報告書を審査する第一段階の評価結果に応じて、QAA の外部評価団は、大学にプログラムレベル（つまり分野別評価）の内部質保証の成果報告を依頼する。なお、分野別評価の対象は、大学が提供する全てのプログラムではなく、サンプルとして抽出された 2～4 程度のプログラムのみである。選択されるプログラムの数は、大学の危険度に応じて決

定される。すなわち、新しく開設されたプログラムや、カリキュラムを大きく改変したプログラムの数が多い新設大学ほど、サンプルとして選ばれるプログラムの数が多くなる仕組みとなっている。

分野別評価のために提出する報告書には、プログラムごとに、①学位のレベルと年限、②科目・「ユニット」*・コースの内容、③成績評価の典型的な分布、④成績評価の方法を記述することを求められる。特に成績評価基準は必ず提示しなければならない。そして、QAAの外部評価団は、学生の解答用紙（採点例）の提出を要望することが多い。採点例の提出を求めるのは、各科目の成績評価が学内の統一基準に則って適切に行われているかを確認するためである（QAA 2014a: 50）。なお、外部評価団のメンバーは、サンプルとして抽出したプログラム（学問分野）の専門家とは限らない。

高等教育レビューの審査の第二段階は、受審機関への訪問調査である。この訪問調査の期間は、大学の規模と（自己評価報告書に基づく）危険度の判断に応じて、1～3日（危険度は低い）、3～4日（危険度は中程度）、4～5日（危険度は高い）の範囲で決められる。訪問調査の期間（および面談を求める教職員、在学生、卒業生、学外試験委員、雇用者の指名）は、調査実施の4週間前に、受審機関に伝えられる。また、訪問調査時の大まかな質問内容も、この時に伝えられる。QAAの評価団は、大学の規模などを算出基準として、最大6名で構成される。なお、6名の中の1名は（QAAに評価委員として登録している）学生であるべきだといわれている。

訪問調査の審査結果は、訪問の最終日に、受審機関の役員・学生代表との面談を通して伝達される。審査結果は下記の4つの項目ごとに判断される。

- 教育の水準の策定と維持
- 学生の学修機会の質
- 学修機会の情報
- 学生の学修機会の向上

項目「教育の水準の策定と維持」の審査結果は、4段階（meets UK expectations, requires improvement to meet UK expectations, or does not meet UK expectations）で示される。同様に、残りの3つの項目の審査結果も、4段階（commended, meets UK expectations, requires improvement to meet UK expectations, or does not meet UK expectations）で提示される。また、受審大学の優れた取組や、進捗中の教育改革なども、審査結果として公表される（QAA 2014a: 3）。

高等教育レビューは2013-14年度に開始された新しい評価方法である。この年度に高等教育レビューを受審した大学は、「ブラッドフォード大学」（University of Bradford）と、

* 科目を構成する単位として「ユニット」（unit）制度を採用している大学がある。例えば、UCLは、ユニットの学修に必要な全ての活動時間を375時間に設定し、毎年4つのユニットを履修する制度を用いている。

「リーズ・ベケット大学」(Leeds Beckett University[†])の2校だけであった。次節では、この2つの大学の評価結果を分析してみたい。なお、当時の質保証規範の内容は、現在のものとは異なっていたので注意が必要である。例えば、当時のA部は6章構成であった。

2. 評価結果の事例分析

2-1. ブラッドフォード大学の事例

2013-14年度に高等教育レビューを受審した「ブラッドフォード大学」(University of Bradford)は、1882年に誕生したブラッドフォード技術カレッジを起源とし、1957年のブラッドフォード科学研究所への改組を経て、1966年に学位授与権を有する大学へと昇格した機関である。現在は、学生数約17,000人(約4,000人は留学生)を数える中規模な総合大学へと発展している。ブラッドフォード大学には5つ(工学情報、保健、生命科学、経営、社会国際)の学部がある。実学主義を前面に掲げる大学ではあるが、多様な修士・博士課程も提供しており、特に平和学の研究で世界的に知られている大学でもある。

高等教育レビューの審査の第二段階である訪問調査は、ブラッドフォード大学の場合、2014年4月28日(月)～5月2日(金)の5日間に実施された。また、この訪問調査の評価団は6名(学生は参画していない)で組織されている。上限とされる5日間、6名という数字からも明らかなように、ブラッドフォード大学の内部質保証は危険度が高いと、審査の第一段階(自己評価報告書などの評価)で判断されたことになる。第一段階で着目されたことは、2007-08年度に受審したQAAの(当時の外部評価であった)「機関監査」(Institutional Audit)で改善を指摘された「博士課程」[‡]の学生の学修機会の質に関する問題が、解消されていないというものであった(QAA 2014c: 5)。

博士課程の学生の学修機会の質に問題があるということは訪問調査で確認され、改善を要する点として最終的な審査結果で明示されることになる。ブラッドフォード大学の審査結果は以下の通りである(QAA 2014c: 2)。

- 項目「教育の水準の策定と維持」の期待は満たされている。
- 項目「学生の学修機会の質」の期待は、学士課程と「講義を主体とする修士課程」(taught postgraduate)の学生については満たされているが、博士課程の学生では改善を要する。
- 項目「学修機会の情報」の期待は満たされている。
- 項目「学生の学修機会の向上」の期待は満たされている。

博士課程の学生の学修機会の質は改善を要するという結果を反映して、QAAの質保証規

[†] リーズ・ベケット大学の高等教育レビュー受審時の名称は、「リーズ・メトロポリタン大学」(Leeds Metropolitan University)であった。なお、改称した期日は2014年9月22日である。

[‡] 博士課程を修了すると博士号(PhD)を取得できるが、博士号より審査基準の低い「修士号」(Mphil)の取得で修了する学生も多いので、研究課程と訳されることもある。

範 B 部第 11 章「研究学位」に関連する改善勧告が、下記のように、5 つ提示された (QAA 2014c: 2-3)。

2014 年 9 月までに改善を期待するもの

- 博士課程の全ての学生に包括的で効果的な研修を提供すること。
- 博士課程の全ての学生の研究活動、彼らの指導、彼らの教育的必要性を監視する、包括的で効果的な制度を用いること。

2015 年 1 月までに改善を期待するもの

- 博士課程の学生のための学修環境を管理・監視する、戦略的な学内統一方法を開発・実施すること。
- 博士課程の全ての学生の就職基礎力を鍛える、効果的な方法を提供すること。

2015 年 6 月までに改善を期待するもの

- 博士課程の全ての学生の研究活動を効果的に支援する、研究科・学内で統一された研究環境を開発すること。

これらの改善勧告が、QAA の評価団が面談した学生の意見をくみ取ったものであることは大変興味深い。例えば、「博士課程の全ての学生に包括的で効果的な研修を提供すること」という改善勧告は、「大学院は団体研修プログラムを提供しているものの、研究科レベルの効果的な研修への支援が欠落しているために、(面談した) 学生の何人かは、彼らが勉学で成功する上で何をしなければならないかが不明であると感じていたし、彼らがどのような支援を受けられるかについても知らなかった」(QAA 2014c: 42) という面談結果を根拠としている。仮に評価団が学生と面談していなければ、大学院は団体研修プログラムを提供しているという大学側の説明によって、期待を満たしているという誤った判断を評価団はしてしまったかもしれない。

QAA の評価団は、学生との面談以外にも、学外試験委員報告書やモニタリング報告書の記載内容を根拠として教育の水準の妥当性を判断していることが、ブラッドフォード大学の審査結果から読み取れる。一例として、(審査当時の) 質保証規範 A 部第 2 章「科目・学位のレベル」の審査結果に、下記の文言が記述されている (QAA 2014c: 9)。

評価団は、内部質保証の手順書類、関連する会議の議事録、学外試験委員報告書、プログラム詳述書、教職員や学生との面談など、提示された証拠の検討を通して、大学の質保証の方法や、その効果を綿密に検査した。評価団が参照した書類サンプルに、学修成果を定める指針として分野別参照基準の利用を検討したことが記録されている。評価団が参照したプログラム詳述書のサンプルに、プログラムと分野別参照基準の関係性を示す、明らかな記述が含まれている。学外試験委員の最終報告書は、大学独自の学位と共同学位の両方において、学位の水準が学位の枠組みに従って適切に定められていることを認めている。評価団は、プログラムの認可の課程で、専門職団体などが設定した (学修成果の)

要件を考慮した証拠を見いだした。

(上記の分析結果に基づき,) 評価団は、大学のプログラムが A 部第 2 章の期待を満たしていること、およびこの章の危険度が低いことを結論づけた。

評価団が(特に A 部「教育の水準の策定と維持」の審査で)参照した証拠書類の多くは、事前にサンプルとして指定した 2~4 のプログラムのものと推察できる。

ブラッドフォード大学に提示された改善勧告には、B 部第 11 章「研究学位」に関連する 5 つ以外にも、B 部第 10 章「他機関と連携した教育の管理」に 3 つ、B 部第 3 章「学修と教育」に 1 つ、(審査当時の) A 部第 6 章「学修成果の到達度への評価」に 1 つあった。これらの改善勧告への対応計画は、ブラッドフォード大学のアクションプランとして、2014 年 9 月に公表されている (University of Bradford 2014)。

2-2. リーズ・ベケット大学の事例

ブラッドフォード大学と同じく 2013-14 年度に高等教育レビューを受審した「リーズ・ベケット大学」(Leeds Beckett University) は、1845 年に誕生したリーズ商業カレッジなどのカレッジを統合して、1970 年にリーズ・ポリテクニクへと改組された機関である。その後 1992 年に大学の称号を得て、リーズ・メトロポリタン大学となった。なお、高等教育レビュー受審後の 2014 年 9 月 22 日に、リーズ・ベケット大学に改称した。学生数は約 29,000 人、教職員数は約 2,900 人という規模の大きな大学で、社会科学系を軸とした、4 つの学部を有している。歴史的に産業界とのつながりが強く、学士課程のプログラムのほぼ全てが、企業などへの 1 年間の実務研修を義務化している、いわゆるサンドイッチ・コースとなっている。

高等教育レビューの審査の第二段階である訪問調査は、リーズ・ベケット大学の場合、2014 年 4 月 7 日(月)~11 日(金)の 5 日間で行われ、評価団は 5 名(学生 1 名を含む)であった。ブラッドフォード大学と同様に、訪問期間が上限の 5 日間であったことから、リーズ・ベケット大学の内部質保証制度は危険度が高いと第一段階の審査で判断されたと思われる。ところが、最終的な審査結果は良好なものとなった。審査項目は 4 つともに、期待を満たしているという判定だったからである。改善勧告も、質保証規範 B 部第 10 章「他機関と連携した教育の管理」に関連するものが 1 つだけであった (QAA 2014d: 2)。

評価団が、例えば、(審査当時の) A 部第三章「プログラムのレベル」の審査で参照した証拠書類は、プログラム認可の学内指針、モニタリングとレビューの報告書、コース認可・評価のひな形、プログラム詳述書、コース便覧、シラバス、および質保証規範との対応表などである。これらの資料に記載されている情報の中で、評価団が高く評価したものは、モニタリングやレビューにおいて、プログラムの目標や学修成果についての詳細な分析がなされていることであった。また、評価団が面談した学生が、履修しているプログラムの目標や学修成果を熟知していたことも、高い評価につながった (QAA 2014d: 8-9)。

同様に、評価団が(審査当時の) A 部第 6 章「学修成果の到達度への評価」に関連して

成績評価の理念と運用を審査するにあたり、大学が提出した「学士課程カリキュラム再考」(Undergraduate Curriculum Refocus)と「修士課程のレビュー」(Taught Postgraduate Review)の報告書、認可・レビュー報告書、学生便覧、コース便覧、および学外試験委員報告書などを、重要な証拠として参照している。これらの証拠の中で、特に学外試験委員報告書に記載されていた事実に言及がなされている。その事実とは、学外試験委員が答案用紙のサンプルを監査した結果、成績評価の方法は適切であると結論づけた、ということである。また、学外試験委員の活動を学内組織である「質保証部門」(Quality Assurance Services)が統括していることも、高く評価されている(QAA 2014d: 13)。

以上のような評価結果を鑑みると、リーズ・ベケット大学の審査においても、評価団が(特にA部「教育の水準の策定と維持」の審査で)参照した証拠書類の大多数は、分野別評価を通して収集されたものだと臆断できる。

リーズ・ベケット大学とブラッドフォード大学の審査では、専門職団体が独自に定めたアクレディテーションの要件を満たしていることを示す書類も証拠として扱われていた。そこで、次節では、法学分野のアクレディテーションに着目して、どのような審査項目が要件として定められているかについて、略述してみたい。

3. 法学分野のアクレディテーション

学士課程レベルで提供される法学プログラムのアクレディテーションは、二つの異なる法曹団体がそれぞれ個別に設置した「バリスター水準評議会」(Bar Standards Board)と「ソリシター規制機関」(Solicitors Regulation Authority)が共同で実施している。この二つの機関に「適格認定された法学プログラム」(Qualifying Law Degree)の卒業生は、法科大学院に直接進学できる仕組みとなっている。ちなみに、適格認定されていない法学プログラムや、他分野のプログラムの卒業生は、年限1年の「法科大学院進学予備コース」(Common Professional Examination/ Graduate Diploma in Law)を修了しなければ、法科大学院に進学できない(田中 2015)。

法学プログラムの適格認定を受けるためには、QAAの分野別参照基準に記載されている法学プログラムの要件を全て満たすだけでなく、上記二つの法曹機関が独自に策定した、より厳しい要件も全て満たさなければならない。例えば、大学は6つの科目を適切な内容・水準で提供していると判断される必要がある。その6つの科目とは、①公法、②EU法、③刑法、④コンプライアンス、⑤財産法、⑥公平と信頼である。プログラムの年限は3年以上であることが要求される。ちなみに、3年間で履修する科目数は10~14程度なので、そのうちの約半分は規定された科目といえる。換言すれば、大学側のカリキュラム設定の自由は、法曹団体に限定されていることになる。また、適格認定された法学プログラムの卒業生に期待する学修成果を、二つの法曹機関が共同して独自に策定している。

2014年1月から適用された新しいアクレディテーションの審査では、下記の点に焦点があてられる(Bar Standards Board and Solicitors Regulation Authority 2014: 6)。

- 二つの法曹機関が共同で独自に策定した要件を満たしているかを判断するために、カリキュラムの内容や成績評価の基準を監査する。
- 教育の質や水準を維持・向上させるために、QAA の質保証規範を遵守しているか、および QAA の外部評価で指摘された改善点に対応できたかを監査する。

このように、法学分野のアクレディテーションでは、QAA の審査内容と重複を避けつつ、各科目単位で、教育内容とその水準の妥当性をきめ細かく確かめている。

適格認定の期限は、通常 5 年（初めて適格認定されたプログラムは 3 年）となっている。とはいえ、期限内であっても、教育内容やカリキュラムに大きな変更がある場合や、学生定員の増加などの場合も、再認可の手続きが必要となる。なお、バリスター水準評議会やソリシター規制機関は、あるプログラムに重大な問題が生じ、その結果、指定する要件を明確に下回ったと判断できる際に、そのプログラムの適格認定を一方的に取り消す権限を有している。なお、適格認定を取り消されたプログラムを大学が廃止する場合、所属する学生の移籍計画を適切に遂行しなければならない（Bar Standards Board and Solicitors Regulation Authority 2014: 6-7）。

まとめ（日本への示唆）

QAA の分野別評価において、評価団が全てのプログラムの証拠書類を審査しないのは、大学（および評価団自身）の過度な負担を軽減すべきだという「簡便化」（lighter touch）の文脈に沿ったものである。この簡便化の決定は試行錯誤の上での経験則に基づいている（安原 2005: 34）。ただし、簡便化であって、廃止ではなかった点は、我が国の外部評価制度を論じる際に重要な示唆となり得る。なぜなら、分野別評価の実施は大学と評価団の相互に手数の掛かる面倒な作業であるが、その点を踏まえても、受審機関の教育の水準を直に確認しなければ、大学教育の質保証は貫徹しないと考えられているからである。

内部質保証のための制度を構築することは、それほど困難なことではない。そしてその制度の運用の度合い（どの組織の何名の教職員がその制度を用いているかなどの証拠）を示すことも、それほど困難なことではない。しかし、個々の学位や科目の学修成果目標が適当であるか、またはその目標をどれだけの学生が到達できているかを保証することは、内部質保証制度の有無や、その運用の度合いを確認するだけでは不可能である。従って、同僚評価による目視（答案用紙のサンプルに目を通すなどの作業）が不可欠なのである。我が国において、機関別評価に分野別評価の要素を加える改変が望まれている。

【参考文献】

- Bar Standards Board and Solicitors Regulation Authority (2014) Academic Stage Handbook.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2013a) UK Quality Code for Higher

- Education, Part A: Setting and maintaining academic standards.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2014a) Higher Education Review: A handbook for QAA subscribers and providers with access to funding from HEFCE undergoing review in 2014-15.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2014b) UK Quality Code for Higher Education: General Introduction.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2014c) Higher Education Review of the University of Bradford.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2014c) Higher Education Review of Leeds Metropolitan University.
- 田中正弘 (2013a) 「成績評価の内部質保証制度構築に関する比較研究—イギリスの事例を鏡として—」『高等教育研究』第 16 集, 243-261 頁。
- 田中正弘 (2013b) 「イギリス高等教育における学外試験委員制度の見直し」『21 世紀教育フォーラム』第 8 号, 23-30 頁。
- 田中正弘 (2015) 「イギリスにおける法曹主体の法曹養成—法科大学院の発展経緯に着目して—」『大学研究』第 41 号, 印刷中。
- University of Bradford (2014) Action Plan as Agreed by the University Learning and Teaching Committee and UBU Executive, September 2014.
- 安原義仁 (2009) 「イギリスにおける高等教育の質保証システム」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘 (編) 『高等教育質保証の国際比較』東信堂, 225-37 頁。
- 安原義仁 (2005) 「イギリスの大学・高等教育における学外試験委員制度の再構築へ向けて—QAA 文書『学外試験委員制度』を中心に—」『大学評価・学位研究』第 3 号, 31-42 頁。

Questionnaire to QAA

NIAD-UE and Dr.Masahiro Tanaka (Hirosaki Univ.)

We understand that the QAA has reviewed sampled programmes as evidences of internal quality management in the higher education institutions, in the process of external quality assurance. QAA's "Higher Education Review: A handbook for QAA subscribers and providers with access to funding from HEFCE undergoing review in 2014-15" stated as follows:

The QAA Review Manager will let you know the sample of programmes from which you should assemble it. Normally the sample would be up to four programmes. For each programme you should normally expect to be asked to provide a sample of the work of the most recently assessed cohort that includes.

.....

The QAA Review Manager will discuss with you the precise amount and kind of assessed work that the team needs to see. (in p.50)

While Japan introduced the institutional evaluation in 2004, some discussions have been made in the Central Education Council of the Ministry of Education (MEXT) regarding the necessity of subject-level reviews. Therefore, the MEXT has asked NIAD-UE to summarize the current international trends on the relation between institutional-level and subject-level (programme-level) evaluation. We would like to ask about UK's experience. Thank you for your cooperation in advance.

Q1: In 2001 when the subject-level assessment was replaced with the institutional audit for simplification of external quality assurance, why did QAA add sampled programmes review procedures ("sampling trails"), in addition to the institutional-level review?

- To get an understanding of how institutional QA processes related for instance to programme development, approval, monitoring, and review and to student assessment, including external examining, are operated in practice.

Q2: We understand that in the Higher Education Review, review teams sample some programmes to check whether these programmes are internally monitored properly. These results are used as an evidence for institutional-level review. Is our understanding right? Are there any changes in the concept of "trails" between the audit in 2001 and the current review?

- Not really. The only difference is that reviewers in Higher Education Review have more flexibility or discretion in the amount and type of evidence about programmes they look at.

Q3: How many programmes (or what % of all programmes) are generally selected in the case of comprehensive universities? Do you select programmes at random or with a specific intention? When does QAA inform institutions of which programmes were selected?

- We do not sample programmes in the way the question implies. Rather what reviewers in Higher Education Review do is to ask for evidence about different aspects of programme management, such as initial approval, monitoring, periodic review, external examining and so on. These pieces of evidence might be connected with the same programme or different programmes, at the reviewers' discretion. Reviewers will not normally ask for evidence at random, but rather for evidence about areas they are particularly interested in or concerned about

The QAA Review Manager will let providers know the sample of programmes after the first review team meeting, which takes place 4 weeks before the review visit. Normally the sample would be up to four programmes. For each programme providers are normally asked to provide a sample of the work of the most recently assessed cohort that includes:

- a range of levels and years of study
- a range of modules, units or courses
- a representative range of attainment/marks
- a range of assessment methods (for example, continuous assessments/coursework; practical/laboratory work and projects; videotapes and artefacts; and examination scripts, essays and dissertations).

Marking and feedback sheets, and assessment criteria should accompany the samples. The point of looking at student work is to see that the policies and procedures which the institution owns centrally are followed in practice at the local level. Review teams will not however be repeating the role of the examiner.

Q4 Does the same review team for institution-level review trail the sampled

programmes as well? When there are no experts in the specific subjects in the team, does QAA need to recruit/invite additional reviewers for the subjects? How does QAA select reviewers, including student representatives?

- QAA's reviews are at an institutional rather than programme level. In consequence, we do not use subject specialists even when it comes to reviewing evidence about programme management and delivery. Reviewers are selected taking into account a number of factors, including absence of conflict of interests, representation from different types of providers, and reviewers' workload. Subject specific expertise will be considered for particular specialist institutions.

Q5: Does QAA define specific procedures, questionnaires and criteria for sample programme trails in addition to "subject benchmark statements"? If QAA has them, can you share it with us (e.g., pdf document)?

- No

Q6: How strictly do reviewers check the usage of "subject benchmark statements" in programmes? If a programme does not use the "subject benchmark statements", does it affect to the review results?

- Subject benchmark statements are part of the Quality Code - Part A: Setting and maintaining academic standards. The Quality Code sets out expectations that all UK higher education providers are required to meet. Reviewers will check that these expectations are being met. The relevant expectation for subject benchmark statements is that 'all higher education programmes of study take account of relevant subject and qualification benchmark statements.'

Subject benchmark statements describe what gives a discipline its coherence and identity, and define what can be expected of a graduate in terms of the abilities and skills needed to develop understanding or competence in the subject. Subject benchmark statements do not represent a national curriculum in a subject area. Rather, they allow for flexibility and innovation in programme design within an overall conceptual framework established by an academic subject community.

Q7: We suppose some UK's professional associations and academic societies offer accreditations or subject-level evaluations/reviews. Do these activities have any

relations with QAA's Higher Education Review and/or internal review in higher education institutes? Do QAA and professional associations/academic societies mutually refer and/or recognize results of each other's review? If so, does it affect to the review results?

- In the UK Professional Statutory Regulatory Bodies (PSRBs) are organisations that set the standards for, and regulate the standards of entry into, particular professions. Professional qualifications (as distinct from academic qualifications) are determined by PSRBs and they may stipulate academic requirements which must be met in order for an academic programme to be recognised as leading to, or providing exemption from part of, a professional qualification. Where degree-awarding bodies choose to offer programmes which fulfil the requirements of a PSRB, the relevant PSRB will influence the design of academic programmes, and may even influence the approval, monitoring and review of programmes. However, the responsibility for the academic standards remains with the degree-awarding body which is awarding the academic qualification.

QAA review teams will take into account PSRBs accreditation and monitoring reports as further evidence where available. QAA liaises regularly with PSRBs to share information and explore ways in which to coordinate their regulatory activity with a view to lessen the burden on providers. PSRBs are involved in the development of subject benchmark statements. Where providers have PSRB accreditation for their programmes, review teams will explore how accreditation requirements are taken into account in the setting and maintaining of standards and the quality assurance of programmes. Review teams will also explore how accurately information about accredited status is conveyed to students.

Q8: Can you share any lists with us regarding professional associations/academic societies who conduct accreditation or subject-level evaluation?

<http://www.ukipg.org.uk/>

http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2011/HEBRG_ProfessionalBodies.pdf

Thank you very much for your cooperation.

第3章 フランス高等教育におけるプログラム評価

野田文香（大学評価・学位授与機構）

はじめに

フランスの高等教育制度およびそれに伴う質保証枠組みは、高等教育に関する法改正に伴い、現在変革の渦中にある。本稿は、学問領域別による分野別質保証に限定するものではなく、フランスの評価機関である研究・高等教育評価高等審議会（Haut Conseil de L'évaluation de la Recherche et de L'enseignement Supérieur：以下、HCERES）によるプログラム評価、いわゆる教育課程・学位評価（Evaluation des formations & diplômes）に着目し、分野別および学位課程別双方を取り扱う質保証枠組みについて概観する。2014年11月に再組織されたHCERESの評価枠組みは、まだ導入されて間もないこともあり、評価結果の報告が待たれる段階である。よって、評価実務の詳細情報や今後の課題は以後追っていくこととし、フランス高等教育における分野別評価・課程別評価導入の歴史的、政策的な背景などを踏まえ、教育課程・学位評価の方針や手法などについて整理する。

1. フランスの高等教育制度と質保証の背景

本節では、フランスの高等教育制度と学位（免状）の構造や専門分野の名称の概要を確認するとともに、フランス高等教育の質保証を理解する上で重要となる政府・高等教育機関・評価機関の3つのアクターの構図を把握したい。また、プログラム評価を導入するに至った経緯や、評価に活用されている国家資格枠組みなどを明らかにする。

1.1. フランスの高等教育制度と学位（免状）の構造

フランスの高等教育には多種多様な機関や教育課程があり、それに対応して各課程を修了した者に授与される学位（免状：diplôme）の種類も多い（図1）。フランスの大学（Universités）の数は約80あり、そのうち70以上が国立（私立は17%以下）である（Campus France, 2015）。フランスの高等教育は、大学の他に、厳しい選抜制を持ち、高度な職業教育的性格を有するグランゼコール（grandes écoles）との二重構造となっている。グランゼコールは工学あるいは経営学を専門とすることが多く、高等教育研究省の他にも関連する分野の省庁が所管している場合もある。グランゼコールの多くは国立であるが、私立の機関もあり、国からのアクレディテーションを受けることにより公的助成金を得ている（Chevaillier, 2013）。フランスの高等教育の学位や称号は、国がその授与権を独占しており、高等教育機関は国からアクレディテーションを受けて各教育課程の免状¹（国家免

¹ 国に授与権がある「学位」や「称号」とは区別されている意味で、「免状」と記したが、以後、本文では、高等教育機関がもつ免状授与権について「学位授与権」と表現する。

状：Diplôme national) を授与する権利を有する、という構図になっている。

ボローニャ・プロセス以降は、フランスの高等教育も欧州高等教育圏の制度改革に対応することが求められ、欧州共通学位制度や欧州共通単位制度 (ECTS)、評価制度などの整合性が図られている。学士・修士・博士の 3 段階で構成される欧州共通学位制度 (フランスでは LMD : Licence-Master-Doctorat と呼ぶ) は、2002 年にフランスに導入された。この他に、ボローニャ・プロセス以前から存在していたバカロレア (baccalauréat) は、現在もフランス高等教育の第一学位として位置づけられている (大場・夏目、2010)。学士課程は 3 年間 (6 セメスター)、修士課程は 2 年間 (+2 セメスター)、博士課程 3 年間 (+6 セメスター) の課程修了後に授与される。また、学士および修士課程には、一般課程と職業教育を重視する職業学士課程・職業修士課程がある。

就学年数	学位レベル	LMD 制度		
9 年	18 学期	・医学博士国免状*		
8 年	博士課程 16 セメスター	・博士号		
7 年	480ECTS			
6 年	12 セメスター	・口腔外科学博士国免状* ・薬学博士国免状*	・専門修士 (MS) ・経営学修士 (MBA)	・建築独立実務職業資格 (HMONP)
5 年	修士課程 10 セメスター	・研究修士 ・職業修士 ・技術者学位	・技術者学位 ・理学修士 ・経営学校免状 ・グランゼコール学位	・芸術学校免状 (DNSEP) ・建築国免状* ・専門学校学位 (保健、社会福祉、観光など)
4 年	300ECTS			
3 年	学士課程 6 セメスター 180ECTS	・学士 ・職業学士		・芸術学校免状 (DNAT-DNAP) ・建築免状
2 年	4 セメスター 120ECTS	・技術短期大学部免状 (DUT)	・グランゼコール初年次プログラムへの入学 ・グランゼコール準備学級 (CPGE)	・芸術学校免状 (DMA) ・中等後技術サーティフィケート (BTS) ・中等後技術サーティフィケート (農業-BSTA)
1 年				
		大学	グランゼコール 経営学校 技師学校	芸術学校・建築学校・その他 リセ、専門学校

図 1. フランス高等教育の学位 (免状) 構造

出典：Campus France (2015)より作成

注) *国免状 (Diplomes d'Etat) : 国民教育省・高等教育研究省以外の省庁の管轄下にある免状 (医療補助職、社会福祉職、文化芸術職、建築など) であり、職業資格と同等のものもある (マラン、2014)

【大学の職業専門化 (professionalisation) と職業学士 (Licence professionnelle) について】

上述の通り、フランスには数多くの学位 (免状) が存在するが、本稿では各課程・学位 (免状) 個々の詳細な説明は割愛し、HCERES の教育課程・学位評価の対象の一つとなる

「職業学士 (Licence professionnelle)」の定義について確認したい。職業学士学位は 2 年間の中等後教育を修了した後に、1 年間の教育課程を経て、180ECT 単位を取得後に授与される大学学位である。当学位は、1970 年代頃に国の教育改革のひとつとして始まった大学の職業教育化 (professionalisation) への対応の一環として 1999 年に設置され、2000 年新学期より導入されたものであり、進学希望者が年々増加している (マラン、2014)。職業教育課程は、高等教育省に奨励されており、普通課程よりも多くの予算が付き、学生選抜が可能であることから、多くの大学が設置してきた (大場、2014)。

職業学士課程は、大学や技術短期大学部 (IUT) で提供され、現在では 8 つの領域—①農業・漁業・林業・自然保護、②コミュニケーション・情報、③ビジネス・経営、④土木技師・建築・木工・機械、⑤電気・電子工学、⑥製造・交通、⑦地方行政、⑧人的サービス—において 1400 の異なるプログラムが展開され、2000 以上の職業学士の学位が存在する。インターンシップや実務家による教育機会などを通して、キャリアにつながる実践的な教育を行っており、現在は、4 万人もの学生がプログラムに登録している (Campus France, 2015)。

1.2. 専門分野などの呼称について

フランスの高等教育において、各学位課程の専門分野を示す名称は多様である。学士および修士課程においては、学系の大枠を示す学問領域 (Domaine) があり、その下位領域として専門分野 (Mention)、それを細分化する専攻 (Spécialité) で構成されている。学問領域 (Domaine) は、例えば、[芸術・文学・言語学]、[人文・社会科学]、[科学・工学・保健]、[法律、経済、経営] などと示され、いわゆる部局 (日本の学部・研究科に相当する教育研究単位—Unité de formation et de recherche: UFR) が提供する教育と概ね一致するものであり、HCERES による教育課程・学位評価の組織対象もこれにあたる。その下位領域の専門分野 (Mention) は、物理学、英文学などがある。博士課程では、学術領域 (Champ disciplinaire) と呼称されている。

1.3. 政府—高等教育機関—評価機関との 3 者関係

フランス高等教育の評価システムを理解するにあたり、その背景となる政府・高等教育機関・評価機関の 3 セクターの構図を把握しておく必要がある (図 2)。

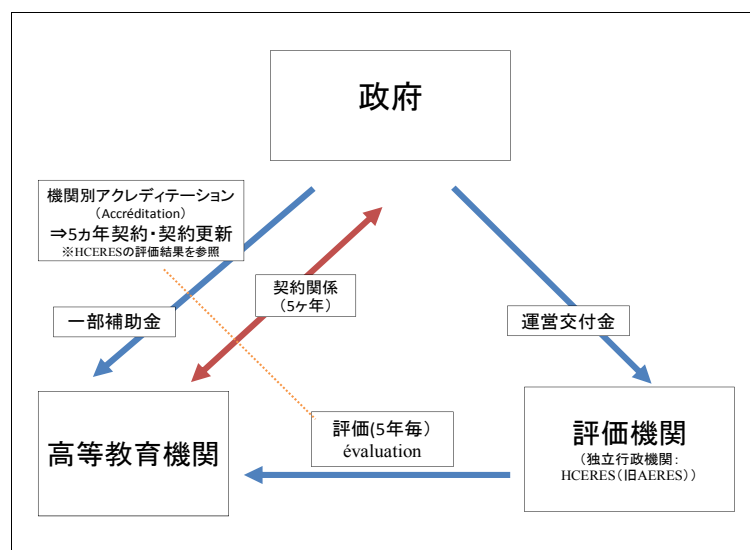


図 2. 政府—高等教育機関—評価機関の 3 セクターの構図 (筆者作成)

①政府—高等教育機関

高等教育機関の多くは高等教育研究省の管轄にあるが、分野によっては農林省など他省庁の所管による機関もある。1989年に導入された政府と高等教育機関間の契約政策に基づき、各大学は現況分析を行い、目標と優先事項（政府からの補助金配分も含む）などに関する中長期的な戦略計画を策定し、それに基づき学長と高等教育研究省等との間で交渉が行われ、5年間の機関契約が締結される。契約政策の導入当初は、国との契約は任意的なものであったが、サルコジ政権下で制定された2007年の大学自由・責任法（第17条）において、複数年の契約を結ぶことが義務付けられた（鈴木、2011）。当初設定された契約期間は4年間であったが、この期間では十分な成果が期待されないとして、2011年からはさらに一年引き延ばされ5年間となっている。

政府と高等教育機関間の契約締結・更新は、HCERESの評価結果を参考に交渉が行われる。この契約内容の一部に、学位課程や学問領域の種類や内容など、学位授与にかかわる計画が記述されており、大学が学位授与権を有する期間も契約期間と同様に5年間とされ、その都度、契約の更新が求められる。契約内容となる大学の目標設定に関しては、2013年の高等教育研究法(ESR)において、国家が高等教育に求めるミッションが示され、それを大学の目標の一部に掲げることが定められた。第一に教育研究活動において学生の学業達成、就業力達成を支援すること、第二に学術活動を広げるために国際活動を展開することが求められている。とはいえ、上記ミッションは解釈に幅のある一般的な内容であり、大学の自律性を重んじ、上記の2要素を満たせば大学が独自の文脈に基づいて各々の目標を定めることとなっている（AERES, 2014b）。

【学位授与権認証 (Habilitation) から機関別アクレディテーション (Accréditation) へ】

以前は、政府が高等教育機関の各教育課程に対して審査を行い、各課程に対応する国家学位（免状）を授与する権限を大学に与えていた。いわゆる教育課程の設置認可に相当する事前評価的な性格を有する「学位授与権認証（habilitation）」である。ところが近年、教育課程数の増大や学問領域内容の拡大や煩雑さにより審査負担が増え、2013年の高等教育研究法（ESR）において、この「学位授与権認証（habilitation）：事前評価」は廃止され、教育課程ではなく機関全体を対象とした「機関別アクレディテーション（accréditation）：事後評価」に置き換えられることとなった。高等教育研究省をはじめとする政府が高等教育機関をアクレディットすることで、当該機関が設置した新たな教育課程の開設が承認され、また大学が各教育課程の学位授与権を有することが認められる、またはその権利が更新されるという方針に変更された（Legifrance,2013:LOI n° 2013660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche）。

政府によるアクレディテーションは、国と高等教育機関間での契約締結または更新の際に行われ、HCERESが行う教育課程・学位評価の結果が参照されることになる。HCERESの教育課程・学位評価は、教育課程の設置から最低2年が経過していることが条件であるため、いわゆるアクレディテーションが2年以上の教育課程の実績を事後評価した上で、当該教育課程の開設を承認するという役割を果たすこととなる。また、教育課程内容の変更の際も、アクレディテーションによる承認が必要となる。

この新たなアクレディテーション制度は、高等教育機関と政府間の契約期間内での実績を評価することになっており、いわば契約政策の一環として行われている（HCERES, 2015b）。契約時に、政府が高等教育機関に対して学位授与権を与える機能は変わらず維持されているが、国が各学問領域の詳細に介入する事前評価はなくなり、教育課程・学位の成果をアクレディテーションという形で事後評価した上で、学位授与権資格を更新するという方法に切り替えられたということになる。これにより、国による各学問領域への介入はより緩やかになったといえる。

②高等教育機関－評価機関（HCERES）

HCERESは、大学が契約期間内において定めた目標に到達しているかどうか、特に知識スキルの習得について5年毎に評価（evaluation）を行っている。その結果が政府によって参照され、これが実質、一部の予算配分に影響を与える契約更新に関する評価となる。契約の締結年度によって、大学はA～Dの4つのグループに分けられ、HCERESによる評価もグループ毎に異なる時期に行われる。

③政府－評価機関(HCERES)

高等教育研究省はHCERESの評価結果に基づき、予算配分などの意思決定を行う。しかしその判断基準については、HCERESは把握しておらず、全てが高等教育研究省の判断にゆだねられている。また、HCERESが行う評価は「evaluation」と位置づけられ、政府が

高等教育機関に直接行う「アクレディテーション」と区別される。HCERES の評価 (evaluation) は、アクレディテーションを目的に実施されているわけではないが、間接的にはアクレディテーションの判断材料に活用されることから、実質的に影響力をもっている(AERES, 2014b)。

つまり、フランスでは高等教育研究省が、HCERES の評価を参照に、大学機関へのアクレディテーション (教育課程の設置認可、学位授与権認証・更新、教育課程内容の変更の承認を含む) や契約締結を通して、国の政策に沿った活動を大学に促しているという構図になっている。

1.4. 分野別評価をとりまく背景

【CNEによる評価】

フランスの高等教育および研究における評価文化は早い段階から認識されており、1984年の高等教育法 (サヴォリ法) 制定の翌年、政府は全国大学評価委員会 (Comité national d'évaluation, CNE) を設置している。CNE は、大統領直属の独立行政機関であり、自律性の高い評価機関として大学の教育研究活動について評価を行っていた (大場、2009)。また、CNE の全委員が大統領からの任命により構成されていることで、威信のある評価機関と位置付けられていた一方で、被評価側である大学に肯定的に受け入れられていたのは、CNE の評価結果が法的強制力をもつものでなく、補助金配分につながるものでない非権力性に拠るものであったことが指摘されている (服部、2012)。

CNE は、全ての国立大学および一部のグランゼコールの機関評価を中心とした評価活動を行い、当該機関に対して勧告を行っていた。その他にもテーマ別評価、学問分野別の評価を実施し、評価結果の公表および国の高等教育政策への提言をミッションとしていた。服部 (2012) によると、学問分野別の評価については、1980年代後半から2005末までに8つの学問分野 (地理学・情報コミュニケーション学・歯学・化学・一般医学・薬剤師教育・応用数学・基礎法学) に関して、9の大学横断的な内容の報告書が刊行された。

【国による学問領域ごとの学位授与権認証：2002年以前】

国家学位 (免状) (diplôme national) の制度にともない、ボローニャ・プロセスの適用以前の2002年までは、大学が学位授与をとまなう教育課程 (プログラム) を開設する際、国からの学位授与権認証 (habilitation) を受けることが課せられていた。具体的には、国民教育省が学問領域ごとに定めた編成要領 (maquettes nationaux des diplômes) の認証基準に基づいて、大学から提出される教育研究活動内容の整合性を判断し、国家の基準に合致すると認められるものについては、大学に学位授与権を与えるという流れになっていた (大場、2009)。

【LMD制度の導入と編成要領の撤廃：2002年以後】

既述の通り、フランスは、ボローニャ・プロセスに基づき 2002 年に欧州共通の学位制度である LMD (Licence (学士) -Master (修士) -Doctorat (博士)) 制度を導入することとなった。この LMD 制度導入にともなう、従前の編成要領は撤廃され、国が各学問領域の細かいところを事前規制するという方針が緩和されることとなった。教育内容を含むプログラム案については、大学の自律性が重んじられるようにはなったが、依然、国がその案を審査し、学位授与権認証を与えるという構図は変更されていない。また、学位授与権認証の評価体制に関する組織改革も行われ、国民教育省内高等教育局には、学士課程の学位授与権の申請についての審査を行う学問領域別の学術教育調査官 (CMSP) が置かれた (大場、2009)。修士・博士課程の学位授与権申請の審査については、科学技術教育調査室 (Mission Scientifique, Technique et Pédagogique :MSTP) が置かれ、すべての学術領域を網羅する 10 部門について大学や研究機関から数千人の専門家が動員され、大学が申請する修士・博士教育の学位授与権申請の審査を担当した (マラン、2014)。MSTP は、大学が所有する全ての研究室、教育課程、個々の教員 (ボーナスや賞与) の評価を行っており、2007 年に高等教育研究評価機構 (AERES) に統合された後も、その機能を引き継いでいる (Chevaullier, 2013)。

大場 (2009) によると、LMD 制度の導入にともない、かつての編成要領の枠組みが撤廃された直後は、学位授与権認証に際しそれに代わる新たな評価基準が整っておらず、大学から提出された多様な申請書類の内容への対応に政府が苦慮した状況が述べられている。その後、学位授与権認証の基準が明確化され、そのひとつに学問領域の分類の明示がある。2004 年には学問領域 (domaine)、その下の組織単位である専門分野 (mention)、修士課程では学問領域の下に、必要に応じて専攻 (spécialité) が置かれることが示された。

【AERES の発足：2007 年】

教育研究評価は、これまで複数の組織が関わってきたが、継続に必要な資本がなかったことで、他国と比べ遅れをとっていたとされている。2007 年の「大学自由・責任法 (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités: LRU)」では、学長権限や人事、財務をはじめとした大学の自律性の強化が図られると同時に、それまで任意であった国と大学との契約政策については、複数年契約を条件に義務化され、この契約に従った大学評価が求められた (鈴木、2011)。また、前年の 2006 年の研究計画法 (Loi de programme n°2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche) においては、研究および高等教育に対する新たな評価機関の設立が提言され、これまで複数行われてきた大学評価を総合的にひとつに取りまとめることを目的に、CNE、MSTP、全国研究評価委員会 (Comité national d'évaluation de la recherche: CNER) の人員も引き継ぐ形で、独立行政機関である高等教育研究評価機構—AERES (l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) が発足した。ここで、高等教育機関およびコンソーシアム (現 COMUE: 当時は Pôle de recherche et d'enseignement supérieur, PRES と呼ばれていた) の教育研究活動に

関する評価体制が整備された(Pumain et Dardel, 2014)。

AERES は、①機関評価、②研究ユニット評価、③教育課程・学位評価、④教員評価、の4種類の評価を行い、①機関評価については CNE の手法を引き継ぎ、③教育課程・学位評価については、MSTP や官庁により構成されたあらゆる専門家集団の手法を引き継ぐ流れとなった。その専門家集団の中でも、工学分野のアクレディテーション団体である CTI (Commission des Titres d'Ingénieur) と経営分野のアクレディテーションである CEFDG (Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion) は、その評価対象の多くが私立のプログラムであり、高等教育研究省以外の所管に置かれた機関であることから、AERES に統合されずに今も独立した組織として評価活動を継続している (Chevaullier, 2013)。

【その他の分野別評価機関：エンジニアスクール、ビジネススクールのアクレディテーション】

HCERES が「評価 (evaluation)」を行う評価機関であるのに対し、上記の CTI と CEFDG は両者とも「アクレディテーション」を行う組織である。CTI は、1934 年に設立されたエンジニアスクールのアクレディテーション団体 (非営利組織) である。

経営分野のアクレディテーションである CEFDG は 2002 年に発足した。フランスのビジネススクールにおいては、国際的なアクレディテーション—米国に起源のある AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business : 1991 年に設立され、1996 年から国際アクレディテーションとなる)、欧州組織の EFMD (European Foundation for Management Development : 1997 年) による EQUIS、英国で設立された AMBA (Association of MBAs : 1967 年)—などからの評価を受けているプログラムもある。

【新組織 HCERES へ改組 : 2014 年】

2013 年 7 月 9 日に高等教育研究法が制定され、AERES の廃止が決定となった。そこで新組織 HCERES (Haut Conseil de l'évaluation de la Recherche et de l'enseignement Supérieur) への改編が閣議決定され、2014 年 11 月 16 日に法案が施行された。高等教育研究省は、大学区長とパリ・デカルト大学長を務める二名の学者に委託した提案書

「L'évaluation de la Recherche et de l'Enseignement supérieur (2014)」を基に法案の草案を作成したとされている。提案書には、評価の目的は、大学の教育研究活動の改善およびフランス国家の求めるミッションに沿うことが示されている。また、AERES の評価プロセスが一部の専門家に拠るもので十分に公に開かれたものとは言い難く、今後は直接的な監督者、つまり国民に十分に情報が共有されることが提言された。また AERES は、資本の未充足などの問題を埋めることができず、さらに評価基準や評価者への助言を具体的にするほど、官僚主義を助長する等といった否定的な解釈も一部にされていた。再組織された新たな独立行政機関の HCERES は、より公的に開かれた評価システムを構築し、高等教育機関の取組や実践において改善があればその支援を行うことが期待されている (Pumain

et Dardel, 2014)。

HCERES への改編の動きは、2012 年の大統領選の公約に高等教育改革を掲げていたオランダ大統領による新政権誕生の影響も大きく、この政権交代とともに、かねてから否定的な声もきかれた AERES の評価活動を含む高等教育研究分野の改革への需要が高まり、評価プロセスの簡素化や開かれた評価手法へと改訂が求められたとされている (Chevaullier, 2013)。HCERES の新たな評価枠組みの詳細については、後述する。

1.5. フランスの国家資格枠組みについて

HCERES の教育課程・学位評価の参照基準のひとつとして、フランスの国家資格枠組み (National Qualification Framework: NQF) について理解しておく必要がある。職業教育を重んじるフランスにおいては、高等教育のプログラムに求められる内容や水準が、職業志向型であり、国家資格枠組みも職業能力に結びついているのが特徴である。

【国家資格枠組み (National Qualification Framework)】

欧州各国の資格の同等性または比較可能性を高めるため、2005 年、欧州議会・理事会は各国の国内資格を欧州資格枠組み (European Qualification Framework: EQF) に関連付けることを勧告し、2010 年までに国内資格を EQF の参照基準に照らし合わせることを求めた (European Centre for the Development of Vocational Training, 2014)。フランスの国家資格枠組み自体は既に 1969 年に作られており、職業教育訓練担当省が管轄する組織である「全国職業資格委員会 (Commission Nationale de la Certification Professionnelle: CNCPC)」が、このフランスの資格枠組みと EQF を対応させる作業を担当した (岩田, 2011)。フランスの国家枠組みは、欧州資格枠組みよりも内容が限定的であり、より専門職業志向である (European Centre for the Development of Vocational Training, 2014)。CNCPC は、資格(qualification)の設計や授与にかかわる全ての省庁間 (国民教育省、産業省、国防省、財務省、保健省、文化省、青少年スポーツ省) や関連するステークホルダーにとってのプラットフォームといえる。CNCPC は、フランスの国家枠組みとなる全国職業資格総覧 (Répertoire National des Certifications Professionnelles : 以下、RNCP) を作成しており、職業資格免状の管理、整合性等の確認、職業資格免状を授与する機関への提言、企業や社会への情報提供などを行っている。CNCPC に承認されないものは公式な資格として認められていない。

【全国職業資格総覧 (RNCP)】

フランスの国家枠組みは、国家が管理する「全国職業資格総覧 (RNCP)」に定義づけられている。RNCP には国が認める各職業資格の特性や求める職業能力、水準などが記載され、そこには職業専門的な教育を行う高等教育の資格についても記述されている。資格は、①フランスの省庁 (職業諮問委員会による社会パートナーとの協働) によって授与されるも

の、②職業訓練提供者、議会や省庁（しかし、職業諮問委員会との関わりは除く）によって授与されるもの、③社会パートナー（それ自体の責任に基づく）によって授与されるもの、と主に3つのタイプがある（European Centre for the Development of Vocational Training, 2014）。

このRNCPに登録することで、当該資格の質が国家によって保証されたものと捉えられている。RNCPに登録される資格は、国家資格のみならず、CNCPへの申請手続きにより認証された民間資格もあり、資格登録申請にあたっては、膨大な作業負担を伴う手続きが要求される（中道、2012）。申請書は、省庁や労働者などによって構成されているCNCPの委員会によって審査が行われ、登録有無の決定は、CNCPの助言に基づき、職業教育訓練担当大臣が最終判断を行う。RNCPへの申請要件として、資格を取得するための訓練を通じて、どのような能力を習得し、それをどう評価しているか、についての基準作成や、就業可能な職種、資格保持者の職務や賃金水準など明確な内容が求められている。RNCPへの登録の有効期限は5年間であり、その都度再申請が求められる。RNCPに申請することで、その資格の質の保証を意味するだけでなく、地域における職業訓練機関への財政支援の条件も得られるという利点がある。こうして、フランスの職業資格に求められる能力が国の枠組みにおいて明確にされ、職業の流動性を促進している。国家枠組みは労働市場を意識したものと見なされているが、RNCPに登録されている能力は必ずしも一つの専門に特化したものでなく、多様な業種に共通する職業横断的なものとなっている。

高等教育との関連では、大学が授与する学位（免状）もこの職業資格の一つとして認定される。大学を含む教育提供者は、目標とするスキル、知識、能力を労働力と関連させる視点から、このRNCPに対応できるように再定義したり、明示化することが義務付けられている。このように高等教育の課程修了時に得られる資格(qualification)と労働力とを関連付ける動きは、2006年のフランスの国家政策以来にみられるものである（European Centre for the Development of Vocational Training, 2014）。

2. HCERESの教育課程・学位評価（Evaluation des formations & Diplômes）について

HCERESは、以下—①機関評価、②研究ユニット評価、③教育課程・学位評価—3種類の評価を行っている。①機関評価は、②研究ユニット評価および③教育課程・学位評価の結果を総合的に判断して行われる包括的評価として位置づけられており、3種類の評価結果はそれぞれ異なるタイミングで示される。HCERESの評価方針は2014年10月より改訂が行われており、本節では特に、③教育課程・学位評価に焦点を当て、その評価方針や方法について概要を明らかにする。

2.1. HCERESの評価ミッションとこれまでの実績

HCERESの評価ミッションは、高等教育機関と政府間で交わされた5ヶ年契約に基づき、機関の成果や質に関する事後評価（ex post）を行うこととしており、評価の目的を、(1) 教

育研究の実践状況を振り返り、改善に資すること（内部の公平性）、(2) 教育研究において国家レベルの一貫性を保つこと（国際的な可視化）と定めており、この二つの目的は矛盾するものでなく、相互補完的であると説明している(HCERES, 2015a)。前述の通り、HCERESの評価はアクレディテーションやオーディットなどとは異なる性格を有しており、特定の基準への適合性やコンプライアンス評価や査定を行うものではなく、あくまでも大学の諸活動や成果を定性的に評価し、さらに長所や短所、改善点を助言するなど大学戦略を支援することを第一の目的としている。

評価の実績については、前身である AERES が設立された 2007 年から 2014 年現在までに、年間あたり平均して約 50 の高等教育機関、650 の研究ユニット、600 の学士課程プログラム、300 の修士課程プログラム、70 の博士課程プログラムが、評価を受けてきたとされる (AERES, 2014b)。評価料は HCERES (国費) が負担しており、大学にとっては無償で評価が行われている。

2.2. HCERES の教育課程・学位評価の対象機関・組織

HCERES の教育課程・学位評価が対象とする機関や組織については、以下のように説明されている。

- 欧州共通学位制度 (LMD 制度) の枠組みに基づく評価。
- 大学およびグランゼコール (一部除く) を対象。
- 設置後、最低 2 年以上経過している教育課程に限定。
- 海外の修士課程も対象。
- CTI (工学アクレディテーション) や CEFDG (ビジネスアクレディテーション) のアクレディテーションを受けている教育課程は対象としない。
- 技術短期大学部 (DUT) や各種学院は対象としない (要請があった場合に対応)。
- 教育省以外の省庁の管轄機関については、当該省庁から要請があった場合に、HCERES がその機関の学士号や修士号を授与する教育課程を評価するケースはあり得る。

2.3. 教育課程・学位評価のプロセス

各教育課程は、各学問領域の情報を含めた自己評価書を作成し、専門家による評価委員会による書面調査を経て機関の訪問調査が行われ、評価結果報告書が示される。これまで、研究ユニット評価および教育課程・学位評価においては、A⁺, A, B, C と 4 段階に基づくレーティングがなされていたが (機関評価は、もともとレーティング制度を採用していない)、高等教育機関からは、何の基準をもってその判断がなされているのかといった批判があり、2012 年にはこのレーティングシステムは廃止され、記述コメントによる評価に変更された。

2.4 2014 年からの新しい評価方針・方法

HCERES の評価は、2014 年より、新しいアクレディテーションのプロセスに合わせた手法へと変更がなされた。特に教育課程・学位評価は、今後の計画評価（事前評価）ではなく、政府と大学との契約期間における活動の事後評価を行うため、評価対象となる教育課程は設置から 2 年以上経過していることが条件となっている。この事後評価は、国家枠組みに基づいて行われ、高等教育研究省によるアクレディテーションの事前または更新の際に実施される。また、評価の簡素化を図るため、これまで行われていた各専門分野に対する詳細な分野別評価を廃止し、教育課程全体を戦略的な観点から包括的に評価するというアプローチが取られることとなった。そのため、教育課程自らの評価や学生による評価に依拠し、教育課程が提供する活動と機関全体との目的・戦略との一貫性、体系性が重要視される。

＜2014 年から改訂された評価方針＞

- ・高等教育機関および評価者の負担を軽減し、より効率的な方針に変更。
- ① 既存の教育課程に関する事後評価
 - 機関アクレディテーションのプロセスを踏まえ、これから何をするかといった今後の計画に対してではなく、これまで何を成し遂げたのかについて事後評価を重視。評価対象となる教育課程は、設置後 2 年以上経過していることが条件。
- ② 学問領域（champs de formations）に体系づけられた評価
 - 学問領域とは、機関においてまとまった学問体系であり、教育課程（formations）を構成する要素。
- ③ 「学問領域（champs de formations）」と「教育課程（formations）」について相互補完的かつ簡素化を図った書面
 - 「各学問領域」と、「各教育課程（学士・職業学士・修士・博士課程）における教育」の 2 部構成による自己評価書において共通する重点要素を明確化。
- ④ 評価プロセスにおけるステークホルダーとの対話
 - 評価報告書作成などのプロセスにおいて、評価者と被評価者との対話を重視。

2.4.1. 評価方針・方法の手引き

◆教育課程・学位評価は、以下の 15 の観点に基づいて分析が行われる。

1. 学術的および職業的目標
2. 教育課程の構成
3. 教育課程の位置づけ
4. 教員
5. 学生数、就職および進学状況
6. 研究の位置づけ
7. 職業教育の位置づけ
8. プロジェクトおよび実地研修の位置づけ
9. 国際交流の位置づけ
10. 学生の入学募集、編入、学位取得、就職に向けた学生支援の取組

11. 教育形態と IT の位置づけ
12. 学生評価
13. 学生が習得した能力に関する追跡調査
14. 卒業生の追跡調査
15. 自己改善委員会および自己評価手続き

(HCERES, 2015a)

◆自己評価書の構成

自己評価作成にあたっては以下の 2 部構成に基づいた一つの評価書の提出が求められる。2014 年からの評価方法の改訂にともない、各学問領域の教育課程に共通する運営情報や、複数の教育課程に共通する情報については、同じ項目が設けられており、相互に補完的な内容になっている。

2 部構成（一つの自己評価書）

- A. 各学問領域 (champ de formations) の報告書：①当該学問領域の教育方針、②対象範囲や組織体制、位置づけに関する総合的分析、③当該領域の教育課程に共通する運営情報
- B. 各教育課程 (学士・職業学士・修士・博士) の全体総括/自己評価：①当該教育課程の説明、② (必要に応じて) 付属資料、③RNCP (職業資格総覧) や ADD (ディプロマサプリメント) の例

A. 各学問領域 (champ de formations) の報告書

2013 年まで、HCERES (当時は AERES) は、学士・職業学士・修士・博士課程における全ての専門分野について評価を行っていた。自己評価書には、学位の学問領域 (domaine)、その下位組織である専門分野 (mention) や専攻 (spécialité) 毎の記述を求め、細分化された各専門分野 (mention/ spécialités) の長所、短所、改善すべき内容などが評価結果として示されていた。

2014 年 10 月からは、評価負担の軽減を図るため、自己評価書に記述する際の組織単位が変更され、これまでの組織単位の上位レベルの学問領域 (domaine/champs de formations)、つまり [芸術・文学・言語学]、[人文社会科学]、[科学技術・保健]、[法律、経済、経営] といった大枠の領域について、大学または COMUE (大学コンソーシアム) の各教育課程における情報を整理することを求めている (表 1)。これは、日本の学部・研究科に相当する教育研究単位 (unité de formation et de recherche: UFR) が提供する教育と一致する。

HCERES は、学問領域 (champs de formations) の範囲をどのように定義し、どの専門分野 (mention) をどの学問領域内に位置づけるかについては、高等教育機関自らの判断に委ねている。HCERES は例として、一大学において、「人文社会科学系」、「科学技術保健系」

などの学問領域 (champs de formations) が 5 ± 3 グループ程あり、さらにそれを細分化する各専門分野 (英文学、物理学、数学などの「mention」) が 10 ± 5 あるといった説明をしている (HCERES, 2015a)。

表 1. 学問領域 (Champs de Formations) の種類

学問領域 (Domaine/Champs de Formations)	
ALL	芸術、文学、言語学 Arts, Lettres, Langues
DEG	法学、経済学、商学 Droit, Economie, Gestion
SHS	人文社会科学 Sciences Humaines et Sociales
STS	科学技術医療 Sciences et technologies Sante
SVE	生物環境科学 Sciences du vivant et environnement
	その他 混合領域

2014 年に改訂された新規の評価プロセスによると、**HCERES は学問領域(champs de Formations)自体を直接的な評価対象とするのではなく、各領域を総括的に評価したものを、ひとつの教育課程の評価報告書として示すこととしている。**学問領域の情報は、教育機関が提供する教育課程全体の文脈や戦略、組織体制などとの体系性、一貫性を確認するための背景情報として認識されており、簡潔な文書の提出が求められている (HCERES, 2015b)。これにより、各学問領域の詳細な分野に踏み込んだ分野別評価としてのアプローチを辞め、学位課程別の評価を行う際の参照情報として確認するといった手法に変更されたことになる。

自己評価書には、学問領域の名称、担当者の氏名および連絡先、当該学問領域にかかわる教育機関のリストを記載し、その次は以下の 3 部構成による記述が求められる。

第 1 部. 各学問領域の教育方針、当該領域に対する課題や組織的支援体制

第 2 部. 学問領域の総合的分析

- ① 範囲 (当該領域内に設定される専門分野 (mention)、コースや専攻のリスト、共同学位授与権のある場合はその旨を明記すること)
- ② 組織体制 (教育課程を調整する顧問や委員会、研究責任者会合などの組織、他領域や他機関との共同授業やチームティーチングの取組など、教育支援のための運営や事務的リソース)、
- ③ 位置づけ (他機関、産業界、エラスムス・ムンドゥス、ダブル/ジョイントディグリー、オフショアなど国際的パートナーシップとの関わりなど)

第 3 部. 学問領域共通の情報

各学問領域の教育課程に共通する運営情報および異なる要素に関する説明

- ① 研究の位置づけ
- ② 職業教育の位置づけ、

- ③プロジェクトおよび実地研修の位置づけ
- ④国際交流の位置づけ
- ⑤学生の入学募集、編入移動、学位取得、就職に向けた学生支援の取組
- ⑥教育形態と IT の位置づけ
- ⑦学生評価
- ⑧学生が習得した能力に関する追跡調査
- ⑨卒業生の追跡調査
- ⑩自己改善委員会および自己評価手続き

B. 各教育課程（学士・職業学士・修士・博士）の全体総括/自己評価

自己評価書の作成にあたり、学士課程・職業学士課程・修士課程に求められる要件と、博士課程に関する要件は異なる。

【学士課程（L）・職業学士課程（LP）・修士課程（M）の場合】

外部評価にあたり、教育課程毎に以下 3 部構成によるひとつの自己評価書の提出が求められる。

第 1 部. 当該教育課程の説明

1) 教育課程の全体総括/自己評価

現行の教育課程について以下の 5 項目に関する情報を明記し、各々の長所・短所について自己評価を行う。

現行教育課程の 自己評価項目	各項目内容の概要
①学術的・職業的目標	当該教育課程に固有の学術的・職業的目標、学生が教育課程を修了すると取得できる知識および能力、ならびに学位取得者に想定される職業（および実際の就職実績）。
②教育課程の構成	教育課程の構成（共通科目と選択科目の割合を明記）、代表的な専攻またはコースの編成。当該教育課程の設置に参加するフランス国内外のその他高等教育機関およびパートナーシップ締結方式についても明記。付属資料として単位の一覧表（表の見本を参照）。
③教育課程の位置づけ	<ul style="list-style-type: none"> ・1つまたは複数の学問領域の中での当該教育課程の位置付け、また学問領域という広範な視点が個々の教育課程の運営およびその質にどのような付加価値をもたらしているか。 ・当該教育課程をサポートしているラボ、博士学院、その他の高等教育機関（外国も含む）のリスト。これらパートナーが教育課程の運営システムにどのような形で参加し、またいかにしてその質的向上に貢献しているかを記述。 ・当該教育課程をサポートしている企業、団体、その他の産業または文化的パートナー（外国も含む）のリスト。これらパートナーが教育課程の運営にどのような形で参加し、またいかにしてその質的向上に貢献しているかを記述。 ・同一地域圏内（一部のケースにおいては全国または外国）で類似の研究テーマを扱う同レベルの教育課程のリスト。これら教育課程の間に協力体制が敷かれている場合にはその状況について記述（地域内における教育課程の地理的分布を分かりやすく明示）。
④教員	教員の役割および責任、教員会合の開催方式（学生参加の有無）、当該教育課程に関与する外部関係者の社会経済的・文化的環境における能力レベルおよび各人の責任。また付属資料として学術関係者および外部関係者のリストを提出。

⑤学生数、就職および進学状況	学生数推移の分析、学位取得者の就職および将来的な進路の定性的分析（卒業生の就職に関し、雇用水準および事業セクターを詳述）。また付属資料として当該教育課程の学生数、就職・進学状況に関する実績。
----------------	---

2) 教育課程の運営に関する総括/自己評価（上記の「学問領域」との共通事項）

現行の教育課程について以下の10項目に関する情報を明記し、各々の長所・短所について自己評価を行う。

教育課程の運営に関する項目	各項目内容の概要
①研究の位置づけ	高等教育施設で実施されている研究活動と教育課程との関連。教員＝研究者や連携研究者の関与、パートナーとの産業／社会研究、研究者養成教育、研究による教育または研究に付随する教育など。
②職業教育の位置づけ	職業に直結する能力という観点から見た教育課程の目標、職業に関する考察、職業資格証書など。
③プロジェクトおよび実地研修の位置づけ	プロジェクト・実地研修の目標、実施要領、実施体制および評価。代表的な実地研修契約、BAIP（就職支援窓口）による支援など。
④国際交流の位置づけ	教育課程の外国への開放：留学生の受け入れ・送り出し、国際パートナーシップ、講義における使用言語など。
⑤学生の入学募集、編入、学位取得、就職に向けた学生支援の取組	募集要領、レベルアップに向けた支援体制、編入、学生の進路決定や学位取得を支援するその他あらゆる体制。
⑥教育形態とITの位置づけ	現在実施されている教育形態、対面式授業／遠隔授業、職業訓練制度、継続教育、特定の制約を抱える学生への対応（障がいをもつ学生、スポーツ選手、社会人など）、職業経験認定制度（VAE）、言語に関する方針、教育におけるITの位置付け等について、新しいテクノロジーに関する学生の教育や教授方法の変化（オンライン授業・演習、協調型ツールなど）の点から記述。
⑦学生評価	試験官の構成、役割および会合の実施要領。学生の評価方法およびECTS（欧州単位互換制度）単位・学位の授与に関する規則を明記。
⑧学生が習得した能力に関する追跡調査	学生が身に付けた能力の追跡調査方法（ディプロマサプリメント、能力ポートフォリオ、学生手帳など）
⑨卒業生の追跡調査	卒業生追跡調査の方法（当該教育機関内の学生管理部が実施する調査またはそれ以外の調査）。
⑩自己改善委員会および自己評価手続き	<ul style="list-style-type: none"> ・自己改善委員会またはこれに相当する組織の構成、役割および会合開催要領。 ・学生による教育内容の評価方式、この評価の分析およびここから導かれた教訓。 ・教育課程の自己評価方法、適用されている手続きの総合的分析。

3) 当該教育課程の特徴を示すデータ表

第2部 必要に応じて当該教育課程の説明を補足する附属資料

第3部 RNCP シートやディプロマ・サプリメント (ADD) の事例など

【博士課程 (博士学院 ED) の場合】

第1部. 総括/自己評価および次期の運営計画

1. 博士学院の総括/自己評価: ①学院の運営と学術支援、②博士学生の指導体制や教育、③博士号取得者の就職状況。複数の博士学院による統合や再組織の場合は、各学院の自己評価書を提出する。
2. 次期契約に向けて、上記に基づいた計画および博士学院全体を網羅した運営計画

第2部. 博士学院の特徴を示すデータ (巻末資料参照)

2.4.2 教育課程別の評価基準

上記の評価方針に関する手引きを踏まえ、HCERES は、教育課程別の評価基準を以下のように示している。

◆各教育課程の評価基準 (大項目)

学士課程と職業学士の評価基準 (大項目) は同様のものであるが、それぞれに求められる情報、根拠資料やデータの内容が異なる。グループ B : 2015~2016 年の評価書の書面作成に関しては、学士課程および修士課程について評価基準および期待される要素が詳細に定められている。具体的な情報は、巻末資料「学士号を付与する教育課程の評価 (36 頁以降) (和訳)」を参照されたい。

評価基準 (大項目)	教育課程 (評価基準数)			
	学士(4)	職業学士(4)	修士(4)	博士(3)
教育課程の目標と教育方法	○	○	○	
学位取得に向けた支援体制	○	○		
卒業生の就職および進学	○	○	○	
教育課程の運営	○	○	○	
学術的・社会経済文化的環境における位置づけ			○	
教育課程の運営および学術支援				○
博士学生の指導および教育				○
博士取得者の就職状況調査				○

2.4.3 教育課程・学位評価の資格枠組み、参照基準など

HCERES の評価基準と欧州基準との整合性については、広い意味では、欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン (The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area : ESG) などと一貫性をもたせるようにしており、具体的な評価基準はフランス国内の文脈に基づいて作成されている (AERES, 2014b)。HCERES (当時 AERES) は、2010 年に、European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) より、評価機関としての外部評価を受け、教育課

程・学位評価における評価基準をより明確にするように指摘がなされ、特に学士課程および修士課程の評価の手続きについて、ESGの条件と一貫性のあるように修正することが提案された。

また、前節で触れた RNCP が、HCERES の教育課程・学位評価においても国家枠組みとして参照される。特に科学技術分野においては、RNCP のインデックスフォームに示されている知識や能力を習得することが重要視されている。通常、全ての学問領域における能力が RNCP によって網羅されているという認識であり、社会的スキルなど幅広い能力も含まれている (AERES, 2014b)。また、学位サプリメント (l'Annexe Descriptive au Diplôme: ADD) を参照することも義務付けられている。

2.5 まとめと今後の課題

冒頭で示した通り、フランス高等教育の質保証制度は改革の最中にある。中央集権的性格の強いフランスにおいて、大学評価制度は依然、政府による統制が図られており、学位授与権認証や分野毎の能力評価に関わる総覧 (RNCP) 等を国が管理する一方で、機関別アクレディテーション制度への変更やその判定に寄与する HCERES の新たな評価方針 (各専門分野に対する細かい規制の廃止や評価負担の軽減など) にみられる通り、規制緩和も進められている。HCERES の教育課程・学位評価については、専門分野毎の細分化された従前の分野別評価から、その上層レベルの学問領域の情報提示を求める方針に変更され、さらに各領域自体は直接的な評価対象とはされず、当該教育課程評価を支える背景情報として総合的に参照されることとなっている。

各専門分野の詳細な内容に対する国の介入が緩和される一方で、各学問領域に求められる知識、スキル、能力が国家枠組みである RNCP と対応していくことは依然求められており、その整合性の点検の責任が大学に重くのしかかる状況も推察できる。教育課程の運営に関する総括/自己評価においても、自己評価の手続きや自己改善委員会 (または相当する組織) の取組も重視されており、いわゆる大学の内部質保証システムとしての機能が期待されている。

高等教育の学位 (免状) が職業資格のひとつと認定され、国が管理する RNCP との対応が求められている現状から伺える通り、大学の教育課程は、労働力の育成につながる職業教育の一環として位置づけられているのがフランスの特徴といえる。しかしながら、それは必ずしも特定の職業資格に直結する能力に限定されるのではなく、どの職業にも通用する汎用的な学習成果、能力の習得が目指されている点は注視したい。

機関別アクレディテーションの取組や HCERES の評価枠組みは、まだ改訂されてから日も浅く、公開されている情報には限りがあることや、新しい評価枠組みによる実績も示されていないため、現段階では具体的なところが十分に確認できていない。今後は特に、個別の評価対象でなくなった学問領域に対する新しい評価の取組や、RNCP が評価の際にどのように参照されているか等、具体的な手法についても調査が必要である。

【参考文献】

- 岩田克彦 (2011) 「欧州諸国の NQF (国単位の資格枠組み) 策定状況と日本版 NQF (JQF) 策定に向けた諸課題」『構造転換期における人材育成のあり方に関する調査研究報告書』日本生産性本部.
- 大場淳編 (2014) 『フランスの大学ガバナンス』高等教育研究叢書127 広島大学高等教育研究開発センター
- 大場淳 (2010) 「ボローニャ・プロセスとフランスにおける高等教育質保証—高等教育の市場化と大学の自律性拡大の中で—」大学論集第 39 集 pp.35-54
- 大場淳・夏目達也 (2010) 「第 3 章：フランスの大学・学位制度」『学位と大学 - イギリス・フランス・ドイツ・アメリカ・日本の比較研究報告』大学評価・学位授与機構、pp. 93-161.
- 大場淳 (2009) 「フランスにおける高等教育の質保証」、羽田貴史他『高等教育質保証の国際比較』pp. 177-195. 東信堂
- 大場淳 (2009) 「ボローニャ・プロセスとフランスにおける修士教育」日仏教育学会年報第 15 号 (平成 21 年 3 月 30 日発行) pp. 103-113.
- 鈴木尊紘 (2011) 「フランスにおける大学自由責任法 政治議会課憲法室」外国の立法 247、pp.30-53 <http://www.ndl.go.jp/jp/diet/publication/legis/pdf/02470002.pdf>
- 中道麻子 (2012) 「第二章 フランス」『諸外国における能力評価制度—英・仏・独・米・中・韓・EU に関する調査—』JILPT 資料シリーズ, No. 102. pp.55-82. 独立行政法人 労働政策研究・研修機構 <http://www.jil.go.jp/institute/siryo/2012/documents/0102.pdf>
- 夏目達也 (2012) 「第 2 章 フランスにおける学士課程改革と学習成果アセスメント」深堀聰子編『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』pp.36-53. 国立教育政策研究所
- 夏目達也 (2010) 「社会経験による能力の評価に基づく学位授与方式 - フランスにおける社会経験認定制度」『名古屋高等教育研究』第 10 号、pp. 117-138.
- 服部有希 (2013) 「フランス 高等教育及び学術研究に関する法律」、外国の立法
- 服部憲児 (2012) 『フランス CNE による大学評価の研究』大阪大学出版会
- マラン、ティエリ (訳：夏目達也) (2014) 「フランス高等教育における学位・免状制度」大学評価・学位研究、第 16 号、pp.29-43.
- AERES (2014a). Évaluation des formations et diplômes, Vague A :Campagne d'évaluation 2014-2015
- AERES (2014b). AERES とのヒアリング調査に基づく (2014 年 11 月)。
- Campus France. (2015). Degrees. Retrieved from http://ressources.campusfrance.org/guides_etab/guides/choisir/en/diplomes_2015_en.pdf
- CNCP (2010). Referencing of the national framework of French certification in the light of the European framework of certification for lifelong learning. Retrieved from <http://ec.europa.eu/eqf/uploads/file/Report-FR-NQF-EQF-VF.pdf>

- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2010) External review report of the French evaluation agency for research and higher education with regard to the standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. Retrieved from https://www.eqar.eu/fileadmin/agencyreports/AERES_External_Review_Report.pdf
- European Centre for the Development of Vocational Training (2015). Analysis and overview of NQF developments in European countries: Annual report 2014, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- HCERES (2015a). Évaluation des formations dans le cadre de l'accréditation.
- HCERES (2015b). Évaluation des formations et diplômes, Vague B :Campagne d'évaluation 2015-2016
- Legifrance. (2013). LOI n° 2013660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (1) NOR: ESRJ1304228L Version consolidée au 30 juillet 2013.
- Pumain, D., & Dardel, F. (2014). L'évaluation de la Recherche et de l'Enseignement supérieur: RAPPORT à Madame la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Retrieved from file:///F:/%E3%83%95%E3%83%A9%E3%83%B3%E3%82%B9%E5%88%86%E9%87%8E%E5%88%A5%E8%A9%95%E4%BE%A1/Rapport_Pumain_Dardel_295988.pdf
- Sénat. (2015). Projet de loi de finances pour 2015: Recherche et enseignement supérieur. Retrieved from <http://www.senat.fr/rap/a14-112-5/a14-112-59.html>

【巻末資料】 HCERES の「教育課程・学位評価」の手引き（翻訳）

HCERES

研究・高等教育評価高等審議会

教育課程・学位評価

グループ B :

2015～2016 年評価活動

目次

目次

学士、職業学士および修士レベルの教育課程

学士、職業学士および修士の各教育課程の外部評価

学問領域の外部評価書面作成の手引き

教育課程の外部評価書面作成の手引き

データ一覧表（見本）

国際交流の観点から見た教育課程の特徴評価および自己評価シート

博士学院

博士学院の外部評価

博士学院の外部評価書面作成の手引き

データ一覧表（見本）

学士号または修士号を付与する教育課程

学士号を付与する教育課程の評価および書面の内容

修士号を付与する教育課程の評価および書面の内容

付属資料

・ 評価のプロセス

・ HCERES お問い合わせ先

学士、職業学士および修士の各教育課程の評価方法に関する覚書

グループ B：2015～2016 年評価活動

グループ B(2015～2016 年活動)の対象教育機関の教育課程に関する HCERES の評価は、基本的に過去の各グループに適用した方法（各機関から提出された書面の評価、各教育課程運営システムの質およびその成果に焦点を絞った分析、専門家委員会による専門的合意）に沿って実施します。ただし、各機関との対話方式については**大幅な手法の変更**が予定されています。変更の目的は、HCERES による外部評価を教育機関のアクセディテーションのプロセスに準拠したものとし、各高等教育施設が提供する教育内容に関し、戦略的な側面の重要性が高まりつつある現状に見合った評価を実施することです。

こうした背景の下、学士、職業学士および修士の国家学位を交付している教育課程が対象となるグループ B の評価は、以下に示す 2 つの重点項目に沿って実施されます。

1. **既存教育課程の評価**（将来の予定ではない）：教育課程の**経験的** (*a posteriori*) 評価に立脚する教育機関のアクセディテーションの手続きの考え方に倣い、HCERES の評価においても実績（すなわち**将来的な予定ではなく既に実施された内容**）の分析が重視されます。したがって HCERES による評価の対象は設置後 2 年以上経過している教育課程に限られます。なお DGESIP（高等教育・職業同化総局）との間で調整した日程に従い、この評価は高等教育担当省からの要請に基づく認可申請書面（ここには教育機関で新たに設置される教育課程が明記される）の作成前に実施されます。

2. **「学問領域」別評価**：学問領域とは、独自の（場合により学際的な）一貫性あるテーマを有するとともに教育機関にとってはその戦略を表明する役割を担う、1 つ（または複数）の教育機関に現在設置されている教育課程全体を指します。提示される領域の定義や範囲については、各教育機関が自らの責任において決定します。設置される教育課程をこのような中間レベルの切り口で捉えることで、HCERES から委託を受けた専門家は、教育の質と魅力を保証するため各教育機関が整えている体制の全体像をよりの確に把握することができます。またこれにより各教育機関や高等教育施設が掲げる全体的な方針の中で、当該教育課程に課された戦略的課題をより良く理解することが可能となります。なお領域それ自体は HCERES による直接的な評価の対象ではありません。これは各教育機関の有する手段の効率的な共有・一本化や地域レベルでの教育の体系化といった観点から教育課程を評価するための情報源（背景や戦略、さらには組織体制など）として利用されるものです。この意味で、各領域についてこれら必要情報を明記した簡潔な文書の提出が求められます。

このプロセスは、グループ B の対象となっている各教育機関との会合（2014 年 10 月）を皮切りに開始されました。2015 年 3 月 26 日に学問領域の暫定リストを HCERES に提出いただき、これをベースに 2015 年 10 月 15 日が締切となる教育課程評価書面を作成します。

評価結果の通知は 2016 年 2 月末から 5 月末の間を予定しています。

HCERES のウェブサイトにも、学問領域情報記載書面・教育課程外部評価書面作成の手引きをアップしていますのでご利用下さい。

学問領域情報記載書面作成の手引き

グループ B：2015～2016 年評価活動

「学問領域」関連書面は、高等教育施設内に所在する 1 つまたは複数の教育機関の現行教育課程で提供されている首尾一貫した教育の総体に関する背景、戦略および組織体制関連情報を提供するものです。

この書面は、以下に示す 3 部形式のファイル 1 点により構成されます。

1. 当該学問領域における教育方針の説明。関係する 1 つまたは複数の教育機関の執行部が作成するこの部分には、当該領域の課題および組織的なバックアップ体制について明記します。
2. 対象範囲、組織体制および位置付けという 3 つの観点から見た当該学問領域の総合的分析。
3. 当該領域の教育課程に共通する各種運営システム関連要素の記述。

方針に関する文書

学問領域の重要性を評価するためには、教育機関および／または高等教育施設の戦略の中でこれがどのように位置付けられているかを改めて検証することが不可欠です。このため、一件書面には当該領域の方針を示す文書（関係する教育機関の執行部が作成）が含まれます。この文書には当該領域に関する最新の課題および組織的なバックアップ体制について明記します。

総合的分析

識別情報：学問領域の名称、担当者の氏名および連絡先、当該学問領域に関係する教育機関のリストを記載します。

対象範囲：専門分野（および専門分野の中に設定されるコースまたは専攻）リストを作成します。共同学位制度がある場合にはこれについても明記します。

組織体制：以下の項目に特に配慮しつつ、組織体制について紹介します。

- ・当該領域に含まれる教育課程の全体像の明快性、整合性、個々の相補性。当該領域の関連教科および全体としての学術的・職業的目標についても明記して下さい。
- ・教育課程間の調整を図る目的で当該領域に設けられている体制（評議会、研究責任者会合、その他）。教育およびその質の追求という観点からこれらの体制が各教育課程内で担う責任についても記載して下さい。
- ・当該学問領域内、また同一高等教育施設内の他の学問領域、さらには他の教育機関との教育内容の共有・一本化および教員の相互交流を促進するために設けられている体制。
- ・教育課程を支える管理・技術的手段（事務局など）。

当該領域を取り巻く環境の中での位置付け：

- ・当該教育機関および高等教育施設で提供されている教育全体の中での当該領域の位置付け、ならびに地域圏全体（場合により全国および世界）の高等教育機関の中での当該領域の位置付け。
- ・当該領域を取り巻く状況について、大学の他の課程および博士学院で提供されている教育の状況、他の大学、学校および研究機関（とりわけ IUT [工業技術短期大学]、BTS [上級技術者免状]、技師養成校、IEP [政治学院] など）の状況、認定コースの有無などの観点から記載して下さい。
- ・当該領域を取り巻く環境のうち、パートナー企業・団体について記載して下さい。
- ・教育課程をサポートしているラボをリストアップし、当該領域における教育活動と研究活動の相関関係を明記するとともに、当該学問領域の教員＝研究者および／または研究者の総合的な潜在力、ならびにこれら研究者と当該領域の研究ラボとの関係を記載して下さい。
- ・国際的パートナーシップおよび外国で提供される教育課程について詳述して下さい(エラスムス・ムンドゥス、共同学位、二重学位、外国で授与される学位など)。

学問領域共通の情報

この部には当該領域の教育課程に共通する運営システム関連情報を記載します（直近の具体的な情報が入手可能な場合）。教育課程評価書面で要求される、以下の個別項目の順に記載して下さい。

- ・研究の位置付け
- ・職業訓練の位置付け
- ・プロジェクトおよび実地研修の位置付け
- ・国際交流の位置付け
- ・募集、編入および学位取得・就職に向けた支援体制
- ・教育方法および IT の位置付け
- ・学生の評価
- ・能力取得状況の追跡調査
- ・卒業生の追跡調査
- ・自己改善委員会および自己評価手続き

学士、職業学士または修士の各教育課程の外部評価書面作成の手引き

グループ B：2015～2016 年評価活動

以下の各「教育課程」の外部評価書面

- 学士課程 (L)
- 職業学士課程 (LP)
- 修士課程 (M)

「教育課程」評価書面には、同一の高等教育施設内に所在する 1 つまたは複数の教育機関における現行教育課程で提供されている教育について記述します。

この書面には学位授与権認証に記載される教育課程の名称を使用し、以下の 3 部に分けて記載の上、担当教育機関（または ComUE [大学教育機関共同体]）を通じて提出して下さい。

- A. 当該教育課程の紹介文書（以下に詳述）
- B. 必要に応じて紹介内容を補足する付属資料
- C. 全国職業資格総覧（RNCP）用教育課程シートおよび当該教育課程修了後に発行されるディプロマサプレメントの例数点を含む ZIP ファイル。

教育課程紹介文書には以下が含まれます。

1. 教育課程の学術的・職業的目標、教育課程の構成、当該教育を取り巻く環境の中での位置付け、教員、就職・進学状況という 5 項目に関する教育課程全体の総括／自己評価。
2. 後述する注意点 10 項目に関する教育課程の運営システム総括／自己評価。このうち複数の教育課程に共通する情報については、当該教育課程の所属する学問領域の関連書面に詳述することも可能です。
3. 当該教育課程の特徴を示すデータを総括した表。

教育課程全体の総括／自己評価

識別情報：教育課程の名称、その種別（L、LP、M）、責任者の氏名および連絡先、教育課程のウェブサイト、当該教育課程に関与している教育機関、教育課程開講日（および該当する場合には閉講期間）、講義の実施場所（とりわけ外国で授与される学位の場合）。

この書面には、現行教育課程について以下の各項目に関する情報を明記し、各々の長所／短所について自己評価を行います。

1：目標：当該教育課程に固有の学術的・職業的目標、学生が教育課程を修了すると取得できる知識および能力、ならびに学位取得者に想定される職業（および実際の就職実績）。

2：組織体制：教育課程の構成（共通科目と選択科目の割合を明記のこと）、代表的な専攻またはコースの編成。当該教育課程の設置に参加するフランス国内外のその他高等教育機関およびパートナーシップ締結方式についても明記して下さい。また付属資料として単位の一覧表を提出願います（表の見本を参照）。

3：当該教育を取り巻く状況の中での位置付け：

- 1つまたは複数の学問領域の中での当該教育課程の位置付け、また学問領域という広範な視点が個々の教育課程の運営システムおよびその質にどのような付加価値をもたらしているか。
- 当該教育課程をサポートしているラボ、博士学院、その他の高等教育機関（外国も含む）のリスト。これらパートナーが教育課程の運営システムにどのような形で参加し、またいかにしてその質的向上に貢献しているか記載して下さい。
- 当該教育課程をサポートしている企業、団体、その他の産業または文化的パートナー（外国も含む）のリスト。これらパートナーが教育課程の運営にどのような形で参加し、またいかにしてその質的向上に貢献しているか記載して下さい。
- 同一地域圏内（一部のケースにおいては全国または外国）で類似の研究テーマを扱う同レベルの教育課程のリスト。これら教育課程の間に協力体制が敷かれている場合にはその状況について記載して下さい（地域内における教育課程の地理的分布を分かりやすく明示）。

4：教員：教員の役割および責任、教員会合の開催方式（学生参加の有無）、当該教育課程に関与する外部関係者の社会経済的・文化的環境における能力レベルおよび各人の責任。また付属資料として学術関係者および外部関係者のリストを提出願います（表の見本を参照）。

5：学生数、就職・進学状況：学生数推移の分析、学位取得者の就職および将来的な進路の

定性的分析（卒業生の就職に関し、雇用水準および事業セクターを詳述）。また付属資料として当該教育課程の学生数、就職・進学状況に関する実績を提出して下さい（表の見本を参照）。

教育課程の運営システム総括／自己評価

この書面には、現行教育課程について以下の各項目に関する情報を明記し、各々の長所／短所について自己評価を行います。

以下の各項目は優先順位に基づき列挙されたものではありません。教育課程のタイプに応じて各項目記載事項のボリュームを加減して下さい。教育課程の中で代表的なコースを明確に特定できる場合には、コース別にこれらの項目を記載することも可能です。

- 1：研究の位置付け：**高等教育施設で実施されている研究活動と教育課程との関連。教員＝研究者や連携研究者の関与、パートナーとの産業／社会研究、研究者養成教育、研究による教育または研究に付随する教育など。
- 2：職業訓練の位置付け：**職業に直結する能力という観点から見た教育課程の目標、職業に関する考察、職業資格証書など。
- 3：プロジェクトおよび実地研修の位置付け：**プロジェクト・実地研修の目標、実施要領、実施体制および評価。代表的な実地研修契約、BAIP（就職支援窓口）による支援など。
- 4：国際交流の位置付け：**教育課程の外国への開放：留学生の受け入れ・送り出し、国際パートナーシップ、講義における使用言語など。
- 5：募集、編入および学位取得・就職に向けた支援体制：**募集要領、レベルアップに向けた支援体制、編入、学生の進路決定や学位取得を支援するその他あらゆる体制。
- 6：教育方法およびITの位置付け：**現在実施されている教育方法、対面式授業／遠隔授業、養成訓練制度、継続教育、特殊な制約を抱える学生への対応（障がい、スポーツ選手、会社員など）、職業経験認定制度（VAE）、言語に関する方針、教育におけるITの位置付け等について、新しいテクノロジーに関する学生の教育や教授方法の変化（オンライン授業・演習、協調型ツールなど）の点から記述して下さい。
- 7：学生の評価：**試験官の構成、役割および会合の実施要領。学生の評価方法およびECTS（欧州単位互換制度）単位・学位の授与に関する規則を明記して下さい。
- 8：能力取得状況の追跡調査：**学生が身に付けた能力の追跡調査方法（ディプロマサプリメント、能力ポートフォリオ、学生手帳など）。
- 9：卒業生の追跡調査：**卒業生追跡調査の方法（当該教育機関内の学生管理部が実施する調査またはそれ以外の調査）。
- 10：自己改善委員会および自己評価手続き：**
 - 自己改善委員会またはこれに相当する組織の構成、役割および会合開催要領。
 - 学生による教育内容の評価方式、この評価の分析およびここから導かれた教訓。
 - 教育課程の自己評価方法、適用されている手続きの総合的分析。

紹介文書と合わせて提出する表

1. 単位一覧表（HCERES ウェブサイト上の見本を参照）
2. 教員総括表（HCERES ウェブサイト上の見本を参照）
3. 最新の学生数総括表（HCERES ウェブサイト上の見本を参照）
4. 最新の就職・進学総括表（HCERES ウェブサイト上の見本を参照）

HCERES ウェブサイト上で入手可能な表の見本はあくまで参考です。要求される情報を含む他の表を教育課程または教育機関でお持ちの場合には、もちろんこれをそのまま提出していただくことも可能です。

外国で学位を授与している場合に紹介文書と合わせて提出する補足情報：

外国での学位授与の方式、またこの学位授与に関する個別事情をどのように考慮に入れているか記述して下さい。これに加え、外国での学位授与システムについて、紹介文書中に個別の記入欄を設けて評価に要する詳細情報を記載願います（関連データの表を含む）。

学士、職業学士および修士の各教育課程の単位一覧表（見本）

教育課程の名称：

単位	学期	欧州単位	係数	共通科目、専攻またはコース	関連教科または習得を見込まれる能力	対面式授業時間の合計 (単位：時間)	教育形式 (講義／演習／実習)
実地研修または企業研修							
指導プロジェクト							

学位授与権認証期間中にマイナーチェンジが発生した場合には、最新版の見本を使用願います。

学士、職業学士および修士の各教育課程の教員総括表（見本）

教育課程の名称：

所属教員（PAST〔非常勤客員教授〕を除く）：

教員＝研究者、教員または 研究者の氏名および職階		国の大学評 議会のセク ション (該当する 場合)	当該教育機 関内の所属 部門	授業実施時 間数	担当教科	教育課程の 運営におけ る責任
氏名	職階					

大学 PAST：

PAST		主な職業分野	当該教育機 関内の所属 部門	授業実施時 間数	担当教科
氏名	職務				

実務家（PAST 以外）：

氏名および職務	所属先企業または機関	授業実施時間数	担当教科

その他教員：

氏名	職階	所属先教育機関	授業実施時間数	担当教科

学士課程（L）学生数総括表（見本）

教育課程の名称：

	2010 ～ 2011 年度	2011 ～ 2012 年度	2012～2013 年度	2013～2014 年度	2014～2015 年度
L1 課程（学士課程 1 年生）または当該学位を取得可能なオンライン課程教育登録者 ² 数					
L1 教育登録者のうち期末および／または中間試験で全く評点を取得していない学生数（＝中途放棄者数）					
L1 教育登録者のうち L2（学士課程 2 年生）への進級を認められた学生数（部分的な認可を含む）					
L2 課程または当該学位を取得可能なオンライン課程教育課程登録者数					
L2 教育登録者のうち L3（学士課程 3 年生）への進級を認められた学生数（部分的な認可を含む）					
L2 の修了者のうち対応する L3 以外の教育課程に進学した教育登録者数					
L3 課程の教育登録者数					
L3 教育登録者のうち対応する L2 以外の教育課程からの学生数					
L3 教育登録者のうち学位を取得した学生数					

² 「教育登録者」とは、在籍登録に加え教育課程で 1 年間の教育モジュールに登録している学生（ここでは当該年度の教育登録者）を指す。

職業学士課程（LP）学生数総括表（見本）

教育課程の名称：

	2010 ～ 2011 年度	2011 ～ 2012 年度	2012 ～ 2013 年度	2013 ～ 2014 年度	2014 ～ 2015 年度
教育登録者 ³ 数					
学位取得者数					
L2 からの教育登録者数					
DUT（大学短期技術教育免状取得課程）からの教育登録者数					
BTS－BTSA（上級技術者免状－農業上級技術者免状取得課程）からの教育登録者数					
その他の教育課程からの教育登録者数					
LP 登録のための VAE（職業経験認定制度）または VAP（職業認定制度）の認定者数					
従来型の基礎教育登録者数（養成訓練制度、熟練契約を除く）					
養成訓練制度の教育登録者数					
熟練契約の教育登録者数					
継続教育の教育登録者数（熟練契約を除く）					
学位取得のための VAE/VAP を利用した登録者数					

³ 「教育登録者」とは、在籍登録に加え教育課程で1年間の教育モジュールに登録している学生（ここでは当該年度の教育登録者）を指す。

修士課程（M）学生数総括表（見本）
 （各専攻別に記載する場合には必要に応じて複製のこと）

教育課程の名称：

	2010 ～ 2011 年度	2011 ～ 2012 年度	2012～2013 年度	2013～2014 年度	2014～2015 年度
M1（修士課程 1 年生）教育登録者 ⁴ 数					
M1 教育登録者のうち M2（修士課程 2 年生）への進級を認められた学生数					
M2 教育登録者数					
M2 教育登録者のうち学位を取得した学生数					

⁴ 「教育登録者」とは、在籍登録に加え教育課程で 1 年間の教育モジュールに登録している学生（ここでは当該年度の教育登録者）を指す。

学士課程就職・進学総括表（見本）

教育課程の名称：

	2010～2011 年度	2011～2012 年度	2012～ 2013年度	2013～2014 年度
--	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

L3 学位取得者のうち修士課程への進学者数				
L3 学位取得者のうち就職者数				
調査実施日				
回答者数				

職業学士課程就職・進学総括表（見本）

教育課程の名称：

	全国調査		
学位取得年	2010 年度	2011 年度	2012 年度
調査実施日			
回答者数			
（回答した）学位取得者のうち進学せず就職した学生の数			
（回答した）学位取得者のうち次の課程に進学した学生の数 ・同一教育機関 ・他の教育機関			
（回答した）学位取得者のうち求職中の学生の数			
	内部調査		
学位取得年	2012 年度	2013 年度	2014 年度
調査実施日			
回答者数			
（回答した）学位取得者のうち進学せず就職した学生の数			
（回答した）学位取得者のうち次の課程に進学した学生の数 ・同一教育機関 ・他の教育機関			
（回答した）学位取得者のうち求職中の学生の数			

修士課程就職・進学総括表（見本）
（各専攻別に記載する場合には必要に応じて複製のこと）

教育課程の名称：

	2010～2011 年度	2011～2012 年度	2012～2013 年度	2013～2014 年度

M2 学位取得者のうち博士課程への進学者数

M2 学位取得者のうち就職者数

調査実施日

回答者数

国際交流の観点から見た L、LP、M 各課程の特徴評価および自己評価

グループ B : 2015～2016 年評価活動

HCERES はフランス高等教育機関に設置される教育課程の国際化に関する評価プロセスを導入しました。その第一段階としてこれらの教育課程に関する調査を実施し、その特徴を評価します。このため HCERES では、その教育プロジェクトに積極的な国際交流を掲げている L または M 課程のみに限定して、添付の「特徴評価および自己評価シート」への記入をグループ B 評価対象教育機関にお願いしています。

このシートはこれら各教育課程の責任者が記入の上、教育課程評価書面に添えて提出して下さい。

国際交流の観点から見た教育課程の特徴評価および自己評価シートの内容
グループ B : 2015～2016 年評価活動

特徴評価

当該教育課程の基幹教育機関：

部門：

学科：

教育課程の名称：

レベル：

主な教科の領域：

教育課程責任者：

氏名：

職団および職階：

電話番号：

電子メールアドレス：

教育課程ウェブサイト：

外国の提携教育機関：

教育課程責任者：

氏名：

職団および職階：

電話番号：

電子メールアドレス：

教育課程ウェブサイト：

特徴評価

教育課程の国際交流のタイプ

C1：教育課程の目標に則り、また学生の能力取得を目的として留学生に門戸を開いている（正式な国際パートナーシップはなし）。

C2：同一コース間でのモビリティを伴う正式な国際交流パートナーシップが締結されている（二重学位や共同学位以外）。

C3：二重学位、共同学位（「joint and dual degrees」）、エラスムス・ムンドゥス。

C4：外国または外国分校（「branch campus」）に教育課程が設置されている。

教育課程がどのカテゴリーに含まれるか記述して下さい（必要に応じてコメントを追加）。

前の質問で選択した回答によっては、以下の質問が適合しない場合もあるかもしれませんが、必ず回答を記入して下さい。

自己評価

外国語で実施される授業の割合：

- ・ 教育課程で使用されている言語の配分について詳述して下さい（外国語で実施される講義の数、その名称、期間、これら各授業 [またはモジュール] の ECTS 数を記載）。
- ・ 教育課程への登録時に言語能力証明書が必要かどうか（必要な場合要求されるレベル）、また教育課程の枠組みの中で証明の機会があるかどうか記載して下さい。

留学生の割合：

各学期における当該教育課程在籍留学生（外国から来た学生）の人数および割合、ならびにその出身国について記載して下さい。

国際的能力の取得：

教育課程としてどのような国際的能力を開発したいか、これら能力の取得をどのように位置付けているか、それが横断的教育アプローチなのか、または専門モジュールなのか（この場合具体的に明記）詳述して下さい。またこれら能力をどのように評価するのか、これら能力がディプロマサプリメントに考慮されているかどうかについても明記して下さい。

モビリティ期間：

実地研修／研修滞在の別、対象人数、期間、単位認定方式、この種のモビリティを容易化するため関係機関が実施している措置について明記して下さい。

運営上の問題（ある場合）：

教育課程の国際交流がその運営（募集、登録料、ロジスティック）、使用する教育方法（遠隔教育、時間割の調整など）、教員のモビリティ（関係者の出入り）に及ぼす影響について記載して下さい。場合によっては実際に体験した運営上の問題を事例として挙げて下さい。C3 および C4 のカテゴリについては、フランスと外国における共同選考委員会、共同試験官、共同試験、運営委員会などの有無についても明記して下さい。

国際交流に関する追跡調査：

卒業生の外国における就職状況追跡評価システムが教育課程内に設置されているかどうか記載して下さい。

教育機関の国際交流に関する方針：

教育機関が L・M 課程の国際交流に関する教育方針を推進する意向を明示しているかどうか、こうした方針が実績として示されているかどうか記載して下さい。教育機関が設置している教育サポート体制（留学生受け入れ体制、専門の管理部門職員、国際交流に特化した質保証など）について詳述して下さい。特に国際的学位パートナーシップ（二重学位、共同学位）および外国に設置される教育課程について、教育機関／部門が明文化された運営規則（協約モデル、質保証憲章など）や特別な評価プロセス（外国パートナーとの協力の有無は問わない）を導入しているかどうか記載して下さい。

経験のフィードバック：

こうした教育課程の国際交流の経験から教員が学んだことを簡潔にまとめて下さい。

博士学院の評価方法に関する覚書

グループ B : 2015～2016 年評価活動

グループ B (2015～2016 年活動) に登録されている教育機関の博士学院 (ED) を対象とする HCERES の評価は、過去の各グループに採用された方法に沿って実施します。

- ・ 評価対象は次回 5 ヶ年契約 ED プロジェクトで、ここには内容変更なし/あり (名称、執行部の変更など) の更新プロジェクト、複数 ED の合併/再編プロジェクト、または新設プロジェクトなどが含まれます。
- ・ これらプロジェクトの評価は、前契約期間中における ED 全体の運営システム総括/自己評価をもとに実施され、プロジェクト毎に HCERES が専門家委員会に委託します。4～5 名の委員 (委員長 1 名および最近博士号を取得した者 1 名を含む) からなるこの委員会は、ED の任務やその運営システム全般について補足的な分析を実施します。委員会は「博士学院」評価書面および高等教育施設における複数回の面談をベースに、学院の運営システムおよび学術的背景、ED 在学生の指導および教育、ならびに博士号取得者の追跡調査および就職という 3 つの主要な基準を網羅した評価報告書を作成します。
- ・ 専門家委員会は各高等教育施設を直接訪問し、学院関係者、ED 在学生およびプロジェクトリーダーとの面談を半日かけて行います。同一高等教育施設内にある複数の ED の訪問は 2～4 日間でまとめて実施します。専門家委員会の全委員が出席する初日会合 (半日) の席で、高等教育施設の状況把握を目的として、共同博士課程代表および/または各教育機関関係者に当該高等教育施設の博士課程の全体方針をご説明いただきます。

グループ B のプロセスは、今期の活動に登録している各教育機関代表者と HCERES との会合 (2014 年 10 月) を皮切りに開始されました。これら各教育機関には認定申請を行う ED の暫定リストを 2015 年 3 月 26 日に提出いただくこととなっています。また「博士学院」評価書面一式の提出については 2015 年 10 月 15 日を予定しています。HCERES の評価報告書は 2016 年 2～5 月に各教育機関宛てに送付されます。

外部評価の準備にあたりグループ B に登録されている ED および教育機関の執行部をサポートするため、HCERES のウェブサイト「博士学院」評価書面作成の手引きをアップしていますのでご利用下さい。

博士学院プロジェクト総括・外部評価書面作成の手引き

グループ B：2015～2016 年評価活動

博士学院プロジェクト総括・外部評価書面：

「博士学院（ED）」評価書面には次回 5 ヶ年契約 ED プロジェクトの内容を記載します。ここには内容変更なし／あり（基幹教育機関、名称、執行部の変更など）の更新プロジェクト、複数 ED の合併／再編プロジェクト、または新設プロジェクトなどが含まれます。「博士学院」評価書面は、前契約期間中における ED 全体の運営システム総括／自己評価をもとに実施されます。

この書面には次回契約で提案される ED の名称を使用し、以下の 2 部に分けて記載の上、プロジェクト担当教育機関（または ComUE）を通じて提出して下さい。

- A. 総括／自己評価およびプロジェクト紹介文書（以下に詳述）
- B. ED の特徴を示すデータ（学生数、想定される指導内容、博士論文口頭審査および論文執筆期間、学位取得者の進路）をまとめた付属資料。複数の ED の合併または再編が行われた場合、関係する学院毎にこれらの資料を用意して下さい。

ED 紹介文書には以下が含まれます。

1. 学院の運営システムおよび学術的背景、ED 在学生の指導および教育、ならびに博士号取得者の追跡調査および就職という 3 項目を網羅した既存 ED の**総括／自己評価**。複数の ED の合併または再編が行われた場合、関係する各学院の個別総括／自己評価を一件書面に列挙して下さい。
2. 上記をベースとする**プロジェクト**の内容。次回契約に向け ED 全体の運営プロジェクトを網羅的に紹介して下さい。

書面の体裁：（書面の冒頭に以下の情報を記載のこと）

申請の種別*	
--------	--

博士学院（ED）プロジェクト	
ED 番号（ある場合）	ED プロジェクトの名称

合併または再編が行われた場合、関係する ED を全て列挙して下さい。	
ED 番号	ED の名称

*更新（変更なし／あり）、再編によるプロジェクト創設、新設

ED に付属する研究ユニットのリスト（プロジェクトの枠組み内）	
認定ラベルおよび番号	研究ユニットの正式名称

博士学院総括／自己評価

(既存の関係博士学院について記入する場合には個別に複製のこと)

識別情報：

書面には、ED の番号および名称、執行部の名称／電子メールアドレス／電話番号、ウェブサイトのアドレス、HCERES の領域／下位領域（HCERES ウェブサイト上の参考資料を参照）を記載して下さい。また共同認定・連携教育機関を明記の上、ED 附属研究ユニットのリストに各研究ユニットのカテゴリー（UMR [混合研究ユニット]、EA [研究チーム] など）、番号、名称、学術領域、教育機関、執行部の名称を添えて下さい。

総括／自己評価

学院の運営システムおよび学術的背景

背景：

- ・ ED が取り扱う研究テーマの範囲。
- ・ 共同博士課程／ED 機構、教育機関および／または ComUE における ED の位置付け。
- ・ 他の ED との交流（該当する場合）（各種手段、教育課程の共有など）。

運営およびガバナンス：

- ・ 評議会の構成（委員名簿および役職）。
- ・ 評議会の運営方式（運営権、会合、報告書など）。
- ・ ED の所有する手段（事務局、教室など）。
- ・ 国内外での広報（ウェブサイト、メーリングリストなど）
- ・ 博士論文憲章（書面に添付のこと）

学生の募集方針：

- ・ 博士論文のテーマ選択手続き。
- ・ 博士論文助成方針（選抜試験の開催、領域および／または研究ユニット別の助成額配分、助成額上限など）。
- ・ 博士論文助成に関する統計の分析および関連コメント（助成対象／対象外論文および社会人ドクターの割合ならびにその推移など）
- ・ 学生の受け入れ（登録、新入生説明会またはその他の受け入れ体制）。

学術的方針：

- ・ ED の学術的背景：ED 所属研究ユニットが取り扱う研究テーマの範囲、これら研究ユニットと ED 間の相互交流、ED の学術的任務。
- ・ ED 在学生向け（または在学生による）「科学の日」の開催。

- ・ ED と関係教育機関、共同博士課程／ED 機構、地域圏、産業界、地方自治体などとの関係。
- ・ 国内外における交流（共同指導および／または共同論文指導による論文執筆、ED 在学生のモビリティや受け入れなど）。

ED 在学生の指導および教育

指導方針：

- ・ 博士論文指導：指導教官 1 名あたりの受け持ち学生数の上限、共同指導・共同論文指導の管理などに関する ED の指令。
- ・ 博士論文執筆期間：ED 設定目標、本契約期間中の推移、（助成の種類に応じて必要であれば）期限のチェック体制）。
- ・ 社会人ドクター、特別研究員、潜在的な困難を抱える学生などの管理。

教育方針：

- ・ ED 在学生に提供される教育：推奨／必要時間数、モジュールの内容および分量、編成、アクセシビリティ、習得した知識および／または能力の評価、学生による教育内容の評価および ED によるこれら評価の活用状況など。
- ・ 「科学の日」への参加、ED 在学生の教育に関連するドクトリアルまたはその他のタイプの行事（地域、国内または国際レベル）。
- ・ 在学生の教育、指導およびフォローアップに対する研究ユニットの取り組み。
- ・ 在学生のフォローアップを目的として ED が実施している取り組み：博士論文フォローアップ委員会（またはその他のフォローアップ体制）、博士論文口頭審査の要件、試験官の選定など。
- ・ ED 在学中に習得した能力の評価：評価の手続き、「能力手帳」の導入など。

博士号取得者の追跡調査および就職

就職：

- ・ 博士号取得者の就職状況追跡調査を目的に ED（またはその他の機関）が実施している取り組み（アンケート調査、データ分析、博士号取得者との連絡など）。
- ・ 博士号取得者の就職状況（論文口頭審査後 3 年経過した時点）。HCERES ウェブサイトからダウンロード可能な表に詳しく記入の上、分析およびコメントを付して下さい。
- ・ 企業、地方自治体、市民団体などと共同で実施している博士号取得者の積極的活用策。
- ・ ED が博士号取得者の就職を促すために実施している活動。

共同認定教育機関における自己評価の結果

注意：共同認定教育機関は ED の内部評価手続きを整えておく必要があります。この自己評価の目的は、教育機関の戦略および各機関の掲げる目標における各学院の位置付けを明らかにすることです。

ここではとりわけ以下の各質問に対する回答の形で、ED 自己評価の主な結果を記載して下さい。

- ED は明確かつ分かりやすい学術、教育および職業に関する目標を掲げていますか？
- ED の組織体制や運営システムは、設定した目標との整合性がとれたものとなっていますか？
- ED には 2006 年省令に定める構成の評議会が設置・定期開催されていますか？ 評議会の決定事項は ED 在学生、論文指導教官および研究ユニットに効率よく伝えられていますか？
- ED を支える各研究ユニットは、ED 全体の運営に関与していますか？
- ED では外部との交流を重視した教育、補完的・横断的な能力を取得するための教育、将来の就職を見据えた教育を提供していますか？ 学生が取得した能力はしっかりと評価されていますか？
- ED の掲げる学術面の方針は、学生の募集目標や博士論文の研究目標に効果的に応えるものとなっていますか？
- ED には博士号取得者の就職状況追跡調査に関する効果的な体制が整っていますか？ 社会状況に照らして就職状況は満足できるレベルに達していますか？
- ED は前回の外部評価の結果をその内容に反映させていますか？

自己評価の結果（ポジティブな要素は継続し、改善できる要素は修正していくために）導入された取り組みを、書面の各欄に具体的に明記して下さい。

博士学院のプロジェクト

識別情報：

書面には、ED の番号および名称、執行部の名称／電子メールアドレス／電話番号、ウェブサイトのアドレス、HCERES の領域／下位領域（HCERES ウェブサイト上の参考資料を参照）を記載して下さい。また共同認定・連携教育機関を明記の上、ED 附属研究ユニットのリストに各研究ユニットのカテゴリー（UMA〔混合研究ユニット〕、EA〔研究チーム〕など）、番号、名称、学術領域、教育機関、執行部名称を添えて下さい。

更新の場合：

更新の場合、変更の有無（組織区分、基幹教育機関、名称、執行部の変更など、具体的に）を記載して下さい。

この場合、総括部分の各項目については、提案する変更点を明らかにする目的でのみ再度記入して下さい。

新規プロジェクトの場合：

1つまたは複数の ED 再編による新たなプロジェクトの申請か、または新規立ち上げなのかを明記して下さい。

再編の場合、総括部分の各項目についてはプロジェクト紹介（学院の運営システムおよび学術的背景、ED 在学生の指導および教育、ならびに博士号取得者の追跡調査および就職）のために再度記入して下さい。

付属資料として提出する文書

複数の ED の合併または再編が行われた場合、関係する学院毎にこれらの資料を用意して下さい。

ED の学生数：

2014～2015 大学教育年度に ED に登録した在学生のリスト。所属研究ユニット、学生が登録している教育機関、最初の登録日、博士論文指導教官の氏名、博士論文のテーマ、博士課程登録前の取得学位を明記して下さい。

ED において想定される指導内容：

書面提出日現在 ED に所属している教員＝研究者および研究者のリスト（博士論文の指導に参加する HDR〔研究指導資格〕所持者および HDR 非所持者）。研究ユニット、所属教育機関、身分、指導対象となる博士論文の数を明記して下さい。

博士論文口頭審査および論文執筆期間：

前回評価から今回の評価書面提出日までの期間を対象とする暦年別博士号取得者のリスト。所属研究ユニット、博士論文指導教官の氏名、博士論文のテーマ、助成金、最初の登録日、口頭審査実施日、実質的な博士論文執筆期間（例えば病欠や出産期間を除く）、主な出版物または成果物 2 点を明記して下さい。

学位取得者の進路：

暦年別（2009 年、2010 年、2011 年の博士論文口頭審査実施から 3 年後）博士号取得者のリスト。以下の分類に従い雇用カテゴリーを明記して下さい。

- ・博士課程修了後の雇用契約（ATER〔教育研究補助員〕を除く）。場所を明記して下さい（フランス国内、EU 域内、EU 域外）。
- ・研究者、教員＝研究者、研究技師としての公務員
- ・初等／中等教育教員としての公務員
- ・その他カテゴリーの公務員（地方自治体、中央官庁、病院など）
- ・ATER 契約
- ・公的セクターの非常勤職員（ATER を除く）
- ・民間セクターの研究者、技師、自由業、会社経営者
- ・民間セクターのその他タイプの雇用
- ・民間セクターのその他タイプの期限付き雇用
- ・求職中
- ・復学
- ・無職
- ・不明
- ・その他

重要：フランス人、外国人の別を問わず同一の分類規則を適用して下さい。母国で就職した外国人の学位取得者についても、同じ雇用カテゴリーに基づきカウントして下さい。

ED の特徴を示すデータの総括表：

HCERES ウェブサイト上で閲覧可能な表の見本を参照して下さい。

博士学院の番号および名称：

ED 在学学生／博士号取得者の人数、指導内容および追跡調査総括表（見本）

（各関連校について記載する場合には必要に応じて複製のこと）

学生数および指導内容						
	2009 ～ 2010 年 度	2010 ～ 2011 年度	2011 ～ 2012 年 度	2012 ～ 2013 年 度	2013 ～ 2014 年 度	2014 ～ 2015 年度
登録学生数						
研究指導資格（HDR）所持者数						
HDR1 名あたりの平均学生数						
HDR1 名あたりの最大学生数 （実績）						
口頭審査を実施した博士論文の数						
当該年度中に口頭審査を実施した博士論文の平均執筆期間*						
当該年度中に博士論文の執筆を最終的に断念した学生数						
ED 在学学生向け特別助成金を受けた学生数						
初等・中等教育セクターに勤務する社会人ドクターの数						
前記 2 カテゴリー以外の社会人ドクターの数						
*出産、育児、長期療養、その他証明される特殊ケースによる休暇分を差し引いて下さい。						

記載年度に口頭審査を実施した博士号取得者の 3 年後の就職状況：** （各カテゴリーについて回答者数を記入）			
アンケート回答者の総数	2009 年 度	2010 年 度	2011 年度
公的セクターの非常勤職員（ATER を除く）			
研究者、教員＝研究者、研究技師としての公務員			
初等／中等教育教員としての公務員			
その他カテゴリー の公務員（地方自治体、中央官庁、病院など）			

ATER 契約			
フランス国内における博士課程修了後の雇用契約（ATER を除く）			
外国（EU 域内）における博士課程修了後の雇用契約			
外国（EU 域外）における博士課程修了後の雇用契約			
民間セクター（無期限雇用）の研究者、技師、会社経営者、自由業			
民間セクターのその他タイプの無期限雇用			
民間セクターの研究者、技師またはその他博士号を要するポストにおける期限付き雇用			
民間セクターのその他カテゴリーの期限付き雇用			
求職中			
復学			
無職			
その他			
不明			

**記入データは暦年別または大学教育年度別とし（いずれかを明記）、フランス人、外国人の別を問わず同一の計算方式を適用して下さい。母国で就職した外国人の学位取得者についても、同じ雇用カテゴリーに基づきカウントして下さい。

学士号を付与する教育課程の評価

グループ B : 2015～2016 年評価活動

学士号を付与する教育課程の評価項目

1 この教育課程を修了すると、対象領域についてバカロレア+3年間レベルのコース履修後に期待される知識および能力を取得できる。教育課程は、修士課程への進学または就職を目標に掲げている。3年間の教育課程において取得できる知識と能力が、学生／一般向けの教育課程紹介文書に明記されている。これらの知識と能力が、当該領域の能力基準書（ある場合）に適合している。全国職業資格総覧（RNCP）登録用シートおよびディプロマサプリメントが用意され、これらの文書に学生が当該教育課程で取得すべき（または取得した）能力が記述されている。国際交流に積極的な姿勢が当該教育課程の魅力を高めている。

2 取得すべき知識および能力が、学生の段階的な指導を想定した6学期からなる教育体系の中に明示されている。カリキュラムが当該領域の教育基準書（ある場合）に適合している。教育体系が明確に構成されており、必要に応じ共通科目、選択科目および各種コース、ならびに正式なパートナーシップ提携に基づく他機関との教育交流について明示されている。時間数、欧州単位（ECTS）、実施される教育方法、使用される知識および能力のチェック体制、利用可能なIT環境などが教育編成の中に示されている。実地研修方針の採用によりこうした学習方式が重要視されている。補完的能力（語学、事務処理能力）、横断的能力（学習方法、プロジェクト管理など）および就職に役立つ能力（社会・職業に関する知識など）の取得が、カスタマイズされた個人プロジェクトの策定など教育体系における目標として掲げられている。教育体系が、学生による社会・経済・文化各界との接触、および当該領域の研究を容易化するものとなっている。

3 教育課程の中に、学生の学位取得や就職を後押しする制度（個別の補習、チューター制度、障がいを持つ学生への配慮、進路変更、編入、就職・進学情報、国内外のモビリティ）が設けられている。教育課程において定期的にこれらの制度が評価されている。教員が当該教育課程の特殊性にしっかりと適応しており、各自の役割が明確に定義されている。教員が主として実務家または学術関係者により構成されており、社会・経済・文化各界の有識者もこれに参画している。教員が、高校やその他の関係する教育機関において情報提供・PRのための会合を開催している。

4 教育課程設置の正当性やその修了後に取得が期待される能力が、学位取得者のその後の経歴の中で証明されている。当該教育課程の魅力、質および卒業後の進路などが、各種データ（学生数、学位取得率、就職率、学位取得者の就職レベル、修士課程進学率）として継続的かつ具体的に示されている。

5 自己改善委員会（またはこれに類似する組織）が当該教育課程をサポートしている。収集した各種データ（学生の出身、追跡調査、卒業後進路など）や様々な評価プロセス（学生の評価、学生・卒業生による評価、自己評価、HCERESによる過去の評価）から得た結果をもとに、この評議会が当該教育課程の再評価を定期的実施し、必要に応じて改善措置を講じている。

6 当該教育課程を対象に、正式なプロセスに基づく教育機関内部の定期的な自己評価が行われている。この自己評価が、教育機関の提供する教育の戦略に照らして、当該教育課程の位置付けを明らかにすることを目標に掲げている。この自己評価により、個々の教育課程の明快かつ一貫性ある位置付けが示されている。さらに教育機関がこの自己評価を通じ、当該教育課程の質的に優れた点や不足部分を把握すること、また教員や自己改善委員会（またはこれに相当する組織）と連携して改善や修正に取り組むことが可能となっている。

学士号を付与する教育課程の評価書面の内容
グループ B : 2015～2016 年評価活動

教育課程の識別情報

教育機関 :

学位の名称 :

主な学問領域 :

HCERES ウェブサイト上の参考資料を参照

教育課程責任者 :

氏名 :

役職／職団および職階 :

必要に応じ主な担当教科、監督下に置かれているその他の教育課程 :

電話番号 :

電子メールアドレス :

教育課程ウェブサイト :

高等教育施設（教育が提供されている場所） :

教育機関 :

市町村 :

外国に設置されている教育課程（該当する場合） :

教育が提供されている場所を明記のこと。

パートナーシップ（該当する場合） :

学術関係者、業界関係者、地域圏、国または国際レベルのパートナーシップ。

教育課程の目標と教育方法

期待される要素：

- ・ 教育課程の説明：教育課程修了後に取得が期待される知識および能力。
- ・ 教育課程の学術的・職業的方向性。
- ・ 教育課程の構成：3年間の修学課程、半年を一単位とする学期編成、用意されている選択科目および／またはコースの体系、共通科目および編入システム（該当する場合）など。
- ・ 同一の教育課程内、教育機関内の他の教育課程、他の教育機関との教育の共有・一本化。
- ・ 教育編成（必要に応じ選択科目／コース別に）：時間数、内容、担当教員、単位付与方式。各教育単位、教育方法（講義、演習、実習、プロジェクト、実地研修など）および担当教員に関する情報。特殊な制約を抱える学生（または実習生）が当該課程で修学できるようにするための制度（該当する場合）：継続教育、生涯教育、養成訓練制度、デュアルシステム、遠隔研修、社会人学生や障がいを持つ学生の受け入れなど。

以下の表形式にまとめて下さい。

	第1学年	第2学年	第3学年
当該教育課程を設置している教育機関の常勤教員数 ・実務家 ・学術関係者（教員＝研究者、PRAG〔上級教員資格者〕、PRCE〔中等教員免状保持者〕など）			
当該教育課程に関与している外部関係者数 ・実務家 ・学術関係者（教員＝研究者、PRAG、PRCE など）			
学生1人あたりの対面式授業時間数（実地研修や指導プロジェクトを除く）			
学生1人あたりの対面式実践教育時間数			
学生1人あたりの対面式理論教育時間数			
学生1人あたりの対面式就職準備教育時間数			

- ・ 補完的能力（語学、教育用IT・通信技術など）および横断的能力取得の支援体制、これら能力の評価プロセス。
- ・ 実地研修、研究入門（論文形式、認定方法、口頭審査の実施など）や特殊教育などを通じた、就職に役立つ能力取得の支援体制。実地研修に関する方針についても記載して下さい（研修期間、欧州単位、組織体制、協定、フォローアップ、学術的・職業的指導、論文、口頭審査など）。
- ・ 学生募集手順、入学時・第2学年・第3学年募集要領、補習実施方式（該当する場合）。
- ・ 学生向けの教育課程紹介文書、全国職業資格総覧（RNCP）登録用シート、ディプロマサプリメントの見本。

学位取得に向けた支援体制

期待される要素：

- ・ 学位取得に向けた支援体制：教育課程在学学生への情報提供、学生支援（連絡担当教員またはその他の方式）、学業に困難を抱えている学生、落第生または学業の継続を諦めようとしている学生に対するケア体制など。
- ・ 進路決定に向けた支援体制：編入制度およびその効果、進路変更手続き、および学士レベルの教育を提供可能な異なるタイプの教育課程間におけるモビリティ支援手続き。
- ・ 国際交流：教育機関レベル、教育課程レベルで掲げる方針、入国・出国する学生の数およびプロフィール。

卒業生の就職および進学

期待される要素：

- ・ 学生のルーツ（出身地、社会的地位など）、および当該教育課程の魅力一覧。
- ・ 学生数、教育登録者数を分母とする学位取得率。
- ・ 就職率、修士課程への進学率（アンケート回答率を記載）。
- ・ 学位取得者の進路に関する実績および分析：教育課程の掲げる目標（期待される知識および能力）と学位取得者の就職先との整合性、学位取得者の就職レベル、修士課程進学率と教育課程の最終目標との整合性。

教育課程の運営

期待される要素：

- ・ 実務家教員のリスト（出身団体・企業名および責任の度合いなどを記載）、学術関係教員のリスト（身分および所属先を記載）、教員陣内での役割および責任。博士号取得者数、HdR〔研究指導資格〕取得者数を記載して下さい。また教育課程運営のために割り当てられている管理手段についても詳述願います。
- ・ 自己改善委員会（またはこれに相当する組織）および試験官の構成／役割、学生の評価方式、学生による教育内容の評価方式、学位取得者の追跡調査方式、学生の能力フォローアップ方式（能力ポートフォリオ、学生手帳など）。
- ・ 学生による教育内容の評価結果、場合により学位取得者による教育課程の評価結果（教育機関が実施した最新のアンケート調査）およびこれらの結果を受けて講じられた措置。
- ・ 自己評価制度、教育機関における自己評価の実施および教育課程改善に対する影響。ここで要求される自己評価とは、教育機関の運営に対する支援および設置される教育課程の十全な把握手段として、教育機関上層部の主導で実施すべき評価を指します。
- ・ 前回の外部評価時に示された勧告をいかに取り入れているか。

学生数および学生の追跡調査に関する総括

期待される要素：

- 各教育課程について（必要に応じて各選択科目／コース別）データを以下の表形式にまとめ、本書面の中に各データに関するコメントおよび分析を付して下さい。注意：「教育登録者」とは、在籍登録に加え教育課程で1年間の教育モジュールに登録している学生を指します。

	2010 ～ 2011年度	2011 ～ 2012年 度	2012 ～ 2013年 度	2013 ～ 2014年 度	2014 ～ 2015年度
第1学年教育登録者数					
第1学年教育登録者のうち期末および／または中間試験で全く評点を取得していない学生数（＝中途放棄者数）					
第1学年教育登録者のうち第2学年への進級を認められた学生数（部分的な認可を含む）					
第2学年教育登録者数					
第2学年教育登録者のうち第3学年への進級を認められた学生数（部分的な認可を含む）					
第2学年の修了者のうち対応する第3学年以外の教育課程に進学した教育登録者数					
当該教育課程の第3学年教育登録者数					
第3学年教育登録者のうち対応する第2学年以外の教育課程からの学生数					
第3学年教育登録者のうち学位を取得した学生数					

	2010 ～ 2011年 度	2011 ～ 2012年 度	2012 ～ 2013年 度	2013 ～ 2014年度
第3学年学位取得者のうち修士課程への進学者数				
第3学年学位取得者のうち就職者数				
調査実施日				
回答者数				

教育機関における自己評価

期待される要素：

教育機関自らが実施する教育課程自己評価の結果（とりわけ以下の各質問について）：

- ・ 教育課程はその教育内容について明確かつ分かりやすい職業および／または学術に関する目標を掲げていますか？ また教育課程の組織体制は、これら目標との整合性がとれたものとなっていますか？
- ・ 当該教育課程では外部との交流を重視した教育、補完的・横断的な能力を取得するための教育、将来の就職を見据えた教育を提供していますか？
- ・ 学生の取得した知識および能力のチェック方式は、教育課程の掲げる目標および教育機関の方針に見合ったものになっていますか？
- ・ 提供されている教育内容は、社会的・経済的環境や学術的環境を十分反映しつつ、これら外部環境に影響を与え得るものとなっていますか？ これらの外部環境と教育テーマとの間に相互の関連付けがなされていますか？
- ・ 当該教育課程において学生の進路を把握していますか？ 社会状況に照らして就職／進学状況は満足できるレベルに達していますか？
- ・ 当該教育課程では目標に適合した教員を揃え、自己改善委員会を定期開催していますか？ また学生による教育内容の評価を実施していますか？
- ・ 当該教育課程は前回の外部評価の結果をその内容に反映させていますか？

外国で学位を授与している場合に紹介文書と合わせて提出する補足情報：

外国での学位授与の方式、またこれら高等教育施設の個別事情をどのように考慮に入れているか記述して下さい。これに加え、外国での各学位授与システムの対象者、実地研修の方針、共有、学術的・社会経済的環境の中での位置付け、就職、選択した進学先などの情報を、関連データの表（学生数および学生の追跡調査に関する総括）と併せ紹介文書中に個別の記入欄を設けて記載願います。

修士号を付与する教育課程の評価

グループ B : 2015～2016 年評価活動

修士号を付与する教育課程の評価項目

1 この教育課程を修了すると、対象領域についてバカロレア+5年間レベルのコース履修後に期待される知識および能力を取得できる。課程修了後は就職するか、就職より数は少ないが可能であれば高等教育第三課程で当該領域の学業を継続できる。交付される学位について国レベル、さらには国際レベルで明確な位置付けがなされている。取得できる知識と能力が、学生／一般向けの教育課程紹介文書に明記されている。これらの知識と能力が、当該領域の能力基準書（ある場合）に適合している。全国職業資格総覧（RNCP）登録用シートおよびディプロマサプリメントが用意され、これらの文書に学生が当該教育課程で取得すべき（または取得した）能力が記述されている。国際交流に積極的な姿勢が当該教育課程の魅力を高めている。

2 取得すべき知識および能力が、学生の段階的な指導を想定した4学期からなる教育体系の中明示されている。カリキュラムが当該領域の教育基準書（ある場合）に適合している。教育体系が明確に構成されており、必要に応じ共通科目、選択科目および各種コース、ならびに正式なパートナーシップ提携に基づく他機関との教育交流について明示されている。時間数、欧州単位（ECTS）、実施される教育方法、使用される知識および能力のチェック体制、利用可能なIT環境などが教育編成の中に示されている。実地研修方針の採用によりこうした学習方式が重要視されている。修士論文の準備方式が明確化されており、その内容がバカロレア+5年間レベルの学業修了時における学術的・実践的作業に相応しいものとなっている。補完的能力（語学、情報処理能力）、横断的能力（学習方法、プロジェクト管理など）および就職に役立つ能力（企業、企業経営に関する知識など）の取得が、教育体系構築の重要な目標として掲げられている。

3 教育体系が、学生による社会経済文化的環境との直接的な接触、および当該領域の研究を容易化するものとなっている。このために、教育課程にとっては社会や関連業界からの支援や、広く認められた研究チームとの協力が不可欠である。教員が、これらパートナーと密な関係を維持していること。教員陣が、教育課程の要件を満たす知識レベルと社会・経済・文化各界における責任を有する教員により構成されている。教員陣に教員＝研究者（またはこれに類する者）および場合により研究者が含まれている。

4 教育課程設置の正当性やその修了後に取得が期待される能力が、学位取得者のその後の経歴の中で証明されている。当該教育課程の魅力、質および卒業後の進路などが、各種データ（学生数、学位取得率、就職率、学位取得者の就職レベル、場合により博士課程進学率）として継続的かつ具体的に示されている。

5 教員、社会・経済・文化各界の代表、および学生により構成される自己改善委員会（またはこれに類似する組織）が当該教育課程をサポートしている。収集した各種データ（学生の出身、追跡調査、卒業後の進路など）や様々な評価プロセス（学生の評価、学生・卒業生による評価、自己評価、HCERESによる過去の評価）から得た結果をもとに、この評議会が当該教育課程の再評価を定期的実施し、必要に応じて改善措置を講じている。

6 当該教育課程を対象に、正式なプロセスに基づく教育機関内部の定期的な自己評価が行われている。この自己評価が、教育機関の提供する教育上の戦略に照らして、当該教育課程の位置付けを明らかにすることを目標に掲げている。この自己評価により、個々の教育課程の明快かつ一貫性ある位置付けが示されている。さらに教育機関がこの自己評価を通じ、当該教育課程の質的に優れた点や不足部分を把握すること、また教員や自己改善委員会（またはこれに相当する組織）と連携して改善や修正に取り組むことが可能となっている。

修士号を付与する教育課程の評価書面の内容
グループ B : 2015～2016 年評価活動

教育課程の識別情報

教育機関 :

学位の名称 :

主な学問領域 :

HCERES ウェブサイト上の参考資料を参照

教育課程責任者 :

氏名 :

役職／職団および職階 :

必要に応じ主な担当教科、監督下に置かれているその他の教育課程 :

電話番号 :

電子メールアドレス :

教育課程ウェブサイト :

高等教育施設（教育が提供されている場所） :

教育機関 :

市町村 :

外国に設置されている教育課程（該当する場合） :

教育が提供されている場所を明記のこと。

パートナーシップ（該当する場合） :

学術関係者、業界関係者、地域圏、国または国際レベルのパートナーシップ。

教育課程の目標と教育方法

期待される要素：

- ・ 教育課程の説明：教育課程修了後に取得が期待される知識および能力：上級管理職レベルのポストへの就職または博士課程への進学を可能とする能力、研究テーマ関連領域の知識。
- ・ 教育課程の学術的・職業的方向性。
- ・ 教育課程の構成：半年を一単位とする学期編成、第4学年と第5学年の関連付け、第1課程と第2課程の関連付け、用意されている選択科目および／またはコースの体系、共通科目および編入システム（該当する場合）など。
- ・ 同一の教育課程内、教育機関内の他の教育課程、他の教育機関との教育の共有・一本化。
- ・ 教育編成（必要に応じ選択科目／コース別に）：時間数、内容、担当教員、単位付与方式。各教育単位、教育方法（講義、演習、実習、プロジェクト、実地研修など）および担当教員に関する情報。特殊な制約を抱える学生（または実習生）が当該課程で修学できるようにするための制度（該当する場合）：継続教育、生涯教育、養成訓練制度、デュアルシステム、遠隔研修、社会人学生や障がいを持つ学生の受け入れなど。以下の表形式にまとめて下さい。

	第4学年	第5学年
当該教育課程を設置している教育機関の常勤教員数 ・実務家 ・学術関係者（教員＝研究者、PRAG〔上級教員資格者〕、PRCE〔中等教員免状保持者〕など）		
当該教育課程に関与している外部関係者数 ・実務家 ・学術関係者（教員＝研究者、PRAG、PRCE など）		
学生1人あたりの対面式時間数 （実地研修や指導プロジェクトを除く）		
学生1人あたりの対面式実践教育時間数		
学生1人あたりの対面式理論教育時間数		
学生1人あたりの対面式就職準備教育時間数		

- ・ 補完的能力（語学、教育用IT・通信技術など）および横断的能力取得の支援体制、これら能力の評価プロセス。
- ・ 実地研修、研究入門（論文形式、認定方法、口頭審査の実施など）や特殊教育などを通じた、就職に役立つ能力取得の支援体制。実地研修に関する方針についても記載して下さい（研修期間、欧州単位、組織体制、協定、フォローアップ、学術的・職業的指導、論文、口頭審査など）。
- ・ 学生募集手順、入学時・第4学年・第5学年募集要領、補習実施方式（該当する場合）。

- 学生向けの教育課程紹介文書、全国職業資格総覧（RNCP）登録用シート、ディプロマサブリメントの見本。

学術的・社会経済文化的環境における位置づけ期待される要素：

- ・ 教育機関の紹介、提供されている教育全体のスキーム、このスキームにおける当該教育課程の位置付け。
- ・ 当該領域について設置されている教育課程の地域圏内分布図（場合により各教育課程の国内分布図）における当該教育課程の位置付け。
- ・ 当該教育課程に関与しているラボや博士学院の状況、およびこれら機関から当該教育課程が得ている支援内容。研究活動をベースとする教育の提供方法について詳述して下さい。
- ・ 当該教育課程周辺のパートナー企業／団体の状況、およびこれら企業／団体から当該教育課程が得ている支援内容。学位を取得した新卒者の就職見通しの分析結果を記載して下さい。
- ・ 教育に関する他校、大学、研究所との関係。
- ・ 外国とのパートナーシップの種類、対象となっている学生数。エラスムス・ムンドゥス修士課程、共同学位、二重学位、外国で授与される学位など（教員および学生の交流に關し詳述）、こうしたパートナーシップが教育機関のプロジェクトに与えるインパクト。

卒業生の就職および進学

期待される要素：

- ・ 学生のルーツ（出身地、社会的地位など）、および当該教育課程の魅力一覧。
- ・ 学生数、教育登録者数を分母とする学位取得率。
- ・ 就職率、場合により博士課程への進学率（アンケート回答率を記載）。
- ・ 学位取得者の進路に関する実績および分析：教育課程の掲げる目標（期待される知識および能力）と学位取得者の就職先との整合性、学位取得者の就職レベル、博士課程進学率と教育課程の最終目標との整合性。

教育課程の運営

期待される要素：

- ・ 実務家教員のリスト（組織、企業、教育機関、責任の度合いなど）、学術関係教員のリスト（教育機関、ラボ、CNU [大学評議会] のセクションなど身分および所属先を記載）、教員陣内での役割および責任。博士号取得者数、HdR [研究指導資格] 取得者数を記載して下さい。教育課程運営のために割り当てられている管理手段についても詳述願います。
- ・ 自己改善委員会（またはこれに相当する組織）および試験官の構成／役割、学生の評価方式、学生による教育内容の評価方式、学位取得者の追跡調査方式、学生の能力フォローアップ方式（能力ポートフォリオ、学生手帳など）。
- ・ 学生による教育内容の評価結果、場合により学位取得者による教育課程の評価結果（教育機関が実施した最新のアンケート調査）およびこれらの結果を受けて講じられた措置。
- ・ 自己評価制度、教育機関における自己評価の実施および教育課程改善に対する影響。ここで要求される自己評価とは、教育機関の運営に対する支援および設置される教育課程の十全な把握手段として、教育機関上層部の主導で実施すべき評価を指します。

- ・ 前回の外部評価時に示された勧告をいかに取り入れているか。

学生数および学生の追跡調査に関する総括

期待される要素：

- 各教育課程について（必要に応じて各選択科目／コース別）データを以下の表形式にまとめ、本書面の中に各データに関するコメントおよび分析を付して下さい。注意：「教育登録者」とは、在籍登録に加え教育課程で1年間の教育モジュールに登録している学生を指します。

	2010 ～ 2011年度	2011 ～ 2012年度	2012 ～ 2013年度	2013 ～ 2014年度	2014 ～ 2015年度
第4学年教育登録者数					
第4学年教育登録者のうち第5学年への進級を認められた学生数（部分的な認可を含む）					
第5学年教育登録者数					
第5学年教育登録者のうち学位を取得した学生数					

	2010 ～ 2011年度	2011 ～ 2012年度	2012 ～ 2013年度	2013 ～ 2014年度
第5学年学位取得者のうち就職者数				
第5学年学位取得者のうち博士課程への進学者数				
調査実施日				
回答者数				

教育機関における自己評価

期待される要素：

教育機関自らが実施する教育課程自己評価の結果（とりわけ以下の各質問について）：

- ・ 教育課程はその教育内容について明確かつ分かりやすい職業および／または学術に関する目標を掲げていますか？ また教育課程の組織体制は、これら目標との整合性がとれたものとなっていますか？
- ・ 当該教育課程では外部との交流を重視した教育、補完的・横断的な能力を取得するための教育、将来の就職を見据えた教育を提供していますか？
- ・ 学生の取得した知識および能力のチェック方式は、教育課程の掲げる目標および教育機関の方針に見合ったものになっていますか？
- ・ 提供されている教育内容は、社会的・経済的環境や学術的環境を十分反映しつつ、これら外部環境に影響を与え得るものとなっていますか？ これらの外部環境と教育テーマとの間に相互の関連付けがなされていますか？
- ・ 当該教育課程において学生の進路を把握していますか？ 社会状況に照らして就職／進学状況は満足できるレベルに達していますか？
- ・ 当該教育課程では目標に適合した教員を揃え、自己改善委員会を定期開催していますか？ また学生による教育内容の評価を実施していますか？
- ・ 当該教育課程は前回の外部評価の結果をその内容に反映させていますか？

外国で学位を授与している場合に紹介文書と合わせて提出する補足情報：

外国での学位授与の方式、またこれら高等教育施設の個別事情をどのように考慮に入れているか記述して下さい。これに加え、外国での各学位授与システムの対象者、実地研修の方針、共有、学術的・社会経済的環境の中での位置付け、就職、選択した進学先などの情報を、関連データの表（学生数および学生の追跡調査に関する総括）と併せ紹介文書中に個別の記入欄を設けて記載願います。ⁱ

< 訳注 > 本資料は、Haut Conseil de L'évaluation de la Recherche et de L'enseignement Supérieur (2015), Evaluation des formations & diplômes を大学評価・学位授与機構にて全訳したものである。仏語版と日本語版で食い違いや不整合があった場合には、仏語版が正確に管理されている版であるものとする。原版（仏語版）は以下から入手可能である。

<http://www.hceres.fr/content/download/23397/363638/file/Livret%20Global%20Formations%20et%20Diplomes-V3.pdf>

(c) 2015. Haut Conseil de L'évaluation de la Recherche et de L'enseignement Supérieur

第4章 オランダにおける分野別質保証の動向

Marik Friedrichs(NVAO)による情報提供に基づいて、大学評価・学位授与機構にて作成

オランダでは1993年以降、オランダ大学協会(VSNU)がプログラム単位の評価を分野別に実施してきた。この評価は、大学の改善を主目的としたものであったが、評価が極端に低く改善が一定期間内に行われないうときは、視学官(Inspectorate)が大学への警告やコースの閉鎖を命じることが可能なものであった。

その後、ボローニャプロセスの流れの中で2002年に「高等教育・アクレディテーション法」を制定し、アセスメントからアクレディテーションを実施するように変更した。その実施のためにオランダとベルギーのフランダース地方の2ヶ国を対象とするNVAO(オランダ・フランダースアクレディテーション機構)を設置した。各プログラムは、NVAOに認定された評価実施機関によって評価をまず受け、その評価結果をNVAOに提出することでアクレディテーションがなされるという二重構造をとっている。

既に第1サイクルは終了し、第2サイクルに入る中で、高等教育機関のオーディットというオプションが新たに導入された。すなわち、高等教育機関単位のオーディットを受けて適格の判断が得られれば、プログラム単位のアクレディテーションは評価項目が限定された簡素なもので済むという方法である。すでにその実施から4年が経過した。

以上のようなオランダの経緯を踏まえて、大学評価・学位授与機構では協力協定を締結しているNVAOのMark Friedrichs氏にこれまでの経緯や最新動向についての情報提供を依頼した。その結果、以下の二つの資料の提供を受けた。一つは本調査のためにFredericks氏に作成していただいた英語レポートであり、主に2010年頃の資料をもとに第1サイクルの状況と第2サイクルへの以降の考え方を示したものである。もう一つは第2サイクルの4年間の実績を分析したオランダ語のNVAOによるレポートである。

二つのレポートの内容のうち、本調査に関連する部分についての概略を大学評価・学位授与機構にてとりまとめたものを示す。一つ目のレポートについては、その後に英語全文を掲載している。二つ目のオランダ語のレポートの原文はウェブサイトから確認可能である。

資料1：

Mark Frederiks(2015), *NVAO and programme accreditation in The Netherlands*

(本調査のための新たに作成していただいたレポートであるが、主に、2010年のNVAOの5周年レポートやNVAOの自己評価書などをもとに編集したものであるため、情報は2010年頃の内容が中心となっている)

(概要)

- オランダでは 1980 年代から、フランダースでは 1990 年代からプログラムの外部質保証を行ってきた。その後のア krediteーションはこれらの経験を基にしたものである。ただし、過去の外部質保証が改善に焦点を置いていたのに対し、ア krediteーションはアカウンタビリティや、不適合の場合の制裁を重視したものになっている。
- 2005 年の NVAO の設立条約において、NVAO は「オランダおよびフランダースの高等教育のプログラムに設立時のア krediteーションを受審させ、実際にア krediteーションを実施する」ことを目的として設立された。これはボローニャ宣言に対応するものである。
- 同条約の 11 条では、オランダとフランダースで学生のモビリティのために、プログラムの質のレベルの同等性を NVAO の判断が保証することを求めている。
- 全てのプログラムは国の高等教育プログラム登録簿(register)に登録される。それに登録されていないものは新プログラムということになる。この登録簿への登録は、政府からの学位の認定の条件である。そして NVAO のア krediteーションがこの登録、ならびに学位認定の前提条件となっている。
- また、NVAO のア krediteーションは政府からの資金を得るための条件である。NVAO のア krediteーションを受けたプログラムの学生のみが補助金や奨学金を受けることができる。
- 新たなプログラムのア krediteーションや、既存プログラムのア krediteーションの更新を求める責任は高等教育機関側にある。もし求めなければ、登録簿からは削除される。
- ア krediteーションでは評価実施機関のレポートが NVAO に提出されるが、しばしば、その評価のパネルの専門性、基本的な情報の欠如が問題となる。その場合には、高等教育機関が追加説明を、評価実施機関を通じて提出する。
- 2009 年 10 月までに 3,167 プログラムが申請し、11%は不適格となっている。主には新プログラムの初期ア krediteーションが多い。
- 教育省の委員会によれば「NVAO はその付加価値を示している。標準的な質が欠如したプログラムは減少し、高等教育機関内部の質保証は拡充し、初期ア krediteーションでは過去よりも高い質があることが示されている。ア krediteーションは既存の教育にもインパクトをもたらしている」と評されている。
- 第 2 ラウンドでは、既に多くのプログラムがア krediteーションで認定されたという結果を踏まえて、より本質的でコストの低いシステムとする。新たなシステムもプログラムの評価を行うものであるとしつつも、全てのプログラムに適用される事項は機関レベルのオーディットで評価する。スタッフポリシーや学生サービスなどの質保証がこれにあたる。これはプログラムにそれらの質を示す義務がなくなることを意味しない。機関単位のオーディットと限定されたプログラム単位のアセスメントにより、十分な質が

保証される。

資料 2 :

NVAO(2015), *Vier jaar nieuw accreditatiestelsel hoger onderwijs in Nederland in cijfers*,
(オランダにおける新たな高等教育ア krediteーションシステムの実施 4 年間のデータ)
http://www.nvao.net/page/downloads/Vier_jaar_nieuw_accreditatiestelsel_hoger_onderwijs_in_Nederland_in_cijfers_april_2015.pdf

(概要)

- ・ オランダでは 2011 年 1 月より、第 2 巡目として新たなア krediteーションシステムが開始された。2 巡目からの変化の一つが、「機関単位の質保証(instellingstoets kwaliteitszorg: ITK)」の導入である。これは、高等教育機関にプログラムの質を保証する責任があることを明確にするとともに、外部質保証への対応の負担を軽減することを目指したものである。
- ・ オランダの 136 高等教育機関 (全 2896 プログラムを提供) のうち、2015 年 1 月時点で機関単位の質保証(ITK)の受審を完了したのは 34 機関 (全 2343 プログラムを提供) である。機関数で見れば少ないが、プログラム数の占有率で見れば 81%を占めている。
- ・ オランダの高等教育機関は大学と HBO (高等職業教育機関) に分けられるが、大学は全 31 機関のうち 15 機関が ITK を受審完了しており、その中でも公的資金により運営されている主要な 14 大学は全て受審完了している。プログラム数で言えば 96%に相当する。HBO では、全 105 機関のうち 19 機関である。
- ・ 大学では、ITK を受審完了した 15 機関のうち 10 機関(67%)が一回で「適格(positive)」の判定であり、残りは「条件付き適格」であった。HBO では、ITK 受審 19 機関のうち 14 機関(73%)が一回で「適格」の判定であった。なお、「不適格(negative)」の場合には申請を取り下げるために、集計に入らない。
- ・ プログラムア krediteーションについては、2011 年以降、82 機関から 1,341 件の受審申請を得た (大学が 770 件、HBO が 571 件)。そのうち 17%のみが包括的なレビューであり、83%は ITK が適格であることを条件とした限定的なレビューであった。
- ・ プログラムア krediteーションにおいて、最終的なア krediteーションの判断が「適格(positive)」の結果の割合は、大学は 93%、HBO は 88%であった。残りは「改善猶予期間の提供」や「取り消し」であり、前者が多い。
- ・ 新たな評価プロセスでは 4 段階判定をするように変わった。評価を受けたプログラムうち 18 件(1%)が「Excellent」、170 件(13%)が「Good」、1031 件(79%)が「Satisfactory」、91 件(7%)が「Unsatisfactory (改善猶予)」の判定を受けた。
- ・ 限定的なレビューを受けたプログラムのうち、2%のみが最終的に不適の判定をうけた。

それは、基準3の「学習評価」の項目が不適であったためである。

- ITKで適格を得た高等教育機関と、ITKに申請しなかった機関や、条件付き適格となった機関で、プログラムア krediteーションの結果を比較しても、4段階判定の割合に差はほとんど無かった。

資料 1

NVAO and programme accreditation in The Netherlands

by

Mark Frederiks

CONTENTS

- 1 **The Accreditation System**
 - 1.1 *The establishment of NVAO*
 - 1.2 *The core tasks of NVAO*
 - 1.3 *Additional tasks*
 - 1.4 *International Context*

- 2 **The Accreditation Organisation**
 - 2.1 *Board, Director and Advisory Council*
 - 2.2 *The Dutch-Flemish Cooperation*

- 3 **Conclusion**

1 The Accreditation System

1.1 *The establishment of NVAO*

As of 1 February 2015, the binational Accreditation Organisation of the Netherlands & Flanders (NVAO) has been operational for ten years. The Netherlands and Flanders have chosen to adopt a joint accreditation system and have placed the task of carrying it out with an independent public organisation: NVAO. The accreditation system built on almost two decades of experiences with external quality assessments of programmes: a national system was introduced in the Netherlands in the late 1980s and in Flemish universities in the 1990s. However, the introduction of the accreditation system could be seen as a break with the system of assessment procedures that had been in force up to then. In the accreditation system attention is given not only to improving quality, but also to introducing accountability with strict sanctions imposed for insufficient quality. Moreover, the founding of a binational accreditation organisation was never heard of in higher education.

The basis for the activities of NVAO is contained in a treaty signed by the Dutch and Flemish ministers in September 2003 and ratified by both countries' parliaments at the beginning of 2005. According to Article 1, paragraph 1 of the Treaty, the assignment of NVAO is "to have both the Netherlands' and Flanders' study programmes within higher education undergo an initial accreditation or to accredit them". The Board of NVAO takes independent decisions on the quality of both existing programmes ("accreditation") and new programmes ("initial accreditation"). Through these accreditation decisions, both parties to the treaty give concrete effect to the Bologna Declaration, which allocates an important role to external quality assurance in the European Higher Education Area.

Paragraph 2 of the same article in the Treaty also refers to "assignments that support or supplement the assignment referred to in the first paragraph". These additional tasks are discussed in section 1.3.

Based on Article 11, the Treaty also provides for the equality of qualifications from accredited programmes in order to promote the mobility of students within the higher education area of the Netherlands and Flanders. NVAO decisions guarantee that the quality level of the programmes is comparable. Mutual recognition of qualifications simplifies the transfer of students to a subsequent programme in the Netherlands or Flanders.

The Treaty's sphere of action is not limited to the Netherlands and Flanders. The

explanatory memo with the Treaty explicitly states that “a smoothly functioning and internationally recognised system of accreditation is an absolute precondition for promoting the international comparability of higher education”. Since its founding, NVAO has very consciously focused on international cooperation, firstly within Europe but also beyond (see section 1.4.).

The assignment recorded in the Treaty is fleshed out in the mission of NVAO. This mission is also included in the quality statement (2006) and serves as the basis for the strategic policy statement (2007) of NVAO.

Mission

The Accreditation Organisation of the Netherlands & Flanders independently assures the quality of higher education in the Netherlands and Flanders by assessing study programmes and granting a quality mark. It also aids in promoting this quality. NVAO also contributes to increasing quality awareness within higher education and promotes the positioning of higher education in a national and international context.

1.2 The core tasks of NVAO

The remit of NVAO

In addition to the Treaty, the accreditation systems in both countries are regulated by Dutch and Flemish legislation. The remit of NVAO includes all higher education institutions (public and private, research-oriented and profession-oriented) in the Netherlands and Flanders. NVAO has recorded the quality requirements which existing and new study programmes must meet in frameworks. There are Dutch and Flemish initial accreditation frameworks for new bachelor and master programmes. There are also Dutch and Flemish accreditation frameworks for existing bachelor and master programmes. The Dutch NVAO frameworks have to be approved by the Dutch Minister and the Flemish NVAO frameworks by the Flemish Minister. For associate degree programmes, research Master’s programmes, and extended Master’s programmes (NL) additional frameworks have been developed. The permanent subcommittees of the Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences (KNAW) are called on to advise on research Master’s programmes.

New programmes are programmes that are not included in the national register of higher education programmes. Existing programmes are already included in the national register.

Inclusion in the national register is required for recognition of the degree by the government. NVAO accreditation is a prerequisite for inclusion in the register and the subsequent recognition of degrees. NVAO accreditation is also a necessary condition for obtaining government funding. Students only receive government grants and loans for NVAO accredited programmes. It is the responsibility of institutions to request accreditation for new programmes or for existing programmes when the accreditation term is expiring. If an institution does not request an accreditation in time, or when NVAO takes a negative accreditation decision and the subsequent improvement period has elapsed, the programme is eliminated from the national register. As a consequence, government recognition and funding is lost.

Initial Accreditation	Accreditation
<ul style="list-style-type: none"> - New programmes - Initial accreditation framework with 6 themes, theme 6 being Conditions for continuity - Scores on standards: satisfactory or unsatisfactory - Application file for initial accreditation - External assessment by NVAO panels and committees, KNAW committees or Dutch quality assessment agencies - Valid for: 6 years (NL) or 4 years (FL) - Number: approx. 800 (until 1 October 2009) 	<ul style="list-style-type: none"> - Existing programmes - Accreditation framework with 6 themes, theme 6 being Results - Scores on standards: excellent, good, satisfactory, unsatisfactory - Self-evaluation report - External assessment by Dutch quality assessment agencies, KNAW or the Flemish quality assessment agencies of VLIR and VLHORA - Valid for: 6 years (NL) or 8 years (FL) - Number: approx. 2,350 (until 1 October 2009)

Initial accreditation

NVAO installs panels of independent experts to assess the quality of new programmes (initial accreditation). NVAO also provides the secretary and the process coordinator. The assessment process has now been evaluated several times through the use of survey forms, round table discussions and work conferences. As a result of these evaluations, adjustments have been made. The most important ones are:

- 1 the composition of initial accreditation panels is coordinated with the institution;
- 2 student members are also used for initial accreditations;
- 3 since 1 March 2009, the so-called macro-efficiency review for Dutch programmes (which is carried out by an independent committee and amounts to a decision by the

Minister on funding of programmes) is conducted previous to the initial accreditation procedure (as was already the case for Flemish new programmes).

Accreditation

Assessment reports to support the accreditation applications of existing programmes are drafted in the Netherlands by the so-called Quality Assessment Agencies and in Flanders by the quality assessment agencies of the Flemish Interuniversity Council (VLIR) and the Council of Flemish University Colleges (VLHORA). To guarantee the quality of the Dutch quality assessment agencies, they are placed on a NVAO list after a positive assessment and audit by NVAO. The 2009 list comprises seven quality assessment agencies. QANU and NQA are the largest, each with its own market share: QANU primarily assesses university programmes; NQA primarily assesses programmes of universities of applied sciences. Hobéon and Certiked are also predominantly active on the latter market. In addition to these four quality assessment agencies, there are another three foreign agencies active in the Netherlands: ASIIN, EAPAA and FIBAA. The Flemish quality assessment agencies have taken part in an external review in the context of ENQA. They have since been reconfirmed as “full members” of ENQA and have been listed in the European EQAR register.

Procedures for the assessments are established in protocols of the quality assessment agencies. These protocols meet the quality criteria of NVAO and have been revised in the interim when necessary. Assessments are often conducted in the form of a comparative assessment of all related study programmes in a subject, e.g. medicine or linguistics (the Dutch universities of applied sciences are a notable exception to this clustered approach). In the assessment reports, there is the opportunity for the panel to list recommendations, which does justice to the improvement function of the system, although it is less prominent than it was in the previous assessment system.

Institutions have to submit an assessment report when making the request to NVAO for accreditation of a programme. Assessment reports sometimes raise questions which hold up the decision-making by the Board of NVAO. Sometimes there is doubt about the expertise of the panel, sometimes there is a lack of essential information in the report. In most cases, the institution provides a further written explanation via the quality assessment agency, in this case the panel. An additional or new assessment is conducted by the same panel, supplemented with extra experts if necessary, or by a verification committee (NL) established by NVAO. Generally, a verification procedure is only launched if there is reasonable doubt about the quality of the programme. In the case of doubt or uncertainty,

the hearing procedure provided in the Flemish regulations is followed in writing and orally if necessary. The institution, programme and (members of) the assessment panel can be heard; the Flemish quality assessment agency is present as an observer. The verification (NL) or hearing (FL) committee makes a recommendation to NVAO and NVAO takes a decision.

For Flemish programmes, NVAO also grants accreditation based on a foreign accreditation decision that it declares equivalent. NVAO has thus accepted accreditation from AACSB (for programmes in economics) and EAEVE (for programmes in veterinary medicine) in the past five years. Dutch programmes assessed by foreign agencies can submit the external assessment report to support the accreditation application.

Decisions

Up to 1 October 2009, a total of 3,167 applications were processed, Approximately 11% of the applications – the majority of which were applications for initial accreditation – did not lead to a positive result. Whilst 96% of accreditation applications led to positive decisions, only 70% of initial accreditation applications resulted in positive decisions.

At any moment in the (initial) accreditation process, the institution can withdraw an application. In the event of a negative accreditation decision, the institution can enter into an improvement period during which the shortcomings have to be remedied. If an initial accreditation receives a negative assessment, as a rule the institution withdraws the application before NVAO takes a final decision. Often in this case, an improved proposal follows after some time. Or the institution entirely abandons its plan because the quality standards are not achievable in the long term. One out of three withdrawn applications were still approved on the basis of a new, revised application. This process clearly reflects the quality improvement effect of the system.

By the end of 2009, all programmes in Dutch higher education will have gone through the process of applying for a decision once; the last Flemish accreditation applications will be dealt with by the end of 2012. In handling these applications, NVAO follows the procedures written down in internal handbooks that are continually being revised. In these internal handbooks, precision and consistency are given top priority. An electronic information system has also been developed that enables the progress of each application to be closely monitored. The system serves as a digital archive as well.

In order to increase consistency in the decision-making, NVAO has over the years built a number of mechanisms into the handling of accreditation applications. For example, more than one NVAO employee is involved in each application. Accreditation applications are preferably analysed in a cluster in so far as the procedural timeframe and the nature of the programmes allow this. All assessments are systematically assessed for each standard and theme against NVAO quality criteria without duplicating the work of the assessment panels.

Decisions come about after careful consideration by the Executive Board of NVAO, which meets weekly. Problematic applications are also discussed in the monthly meetings of the Board. This cycle of meetings promotes a smooth progress of the (draft) decisions and increases the consistency in the decision-making. The Board closely supervises and ensures that each accreditation decision is well-founded. If a decision cannot be taken immediately and with full conviction, then the decision-making is put on hold and a follow-up process is launched. Legal advisers working for NVAO make sure that all decisions meet the legal requirements in both countries.

Objection and appeal

Institutions can lodge an objection and appeal against accreditation decisions. The objection procedures in the Netherlands and Flanders follow each country's respective laws via an advisory committee (NL) or board (FL) to the Council of State. The procedures are established in separate regulations and function properly based on the experiences with the limited number of objections. Institutions rarely contest decisions of NVAO. They generally see no reason to dispute accreditation decisions that have been reached in an independent and careful manner on substantive grounds.

1.3 Additional tasks

The Treaty stipulates that NVAO can fulfil additional tasks, after consultation, on the instruction of the Dutch or Flemish government. During 2005-2010, NVAO carried out a substantial number of additional assignments, all related to its primary duty: to assess quality. Some examples of these additional tasks relate to the following:

- Recognition of higher education institutions
- Assessments of short-cycle programmes (professional orientation)

- Qualification structure and verification and maintenance of the Dutch and Flemish NQFs
- Excellence initiatives and experiments with selection (NL)
- Experiments with government funded private providers in an “open system” (NL)
- Higher education register (FL)
- Assessment of programmes on the Netherlands Antilles and Aruba (NL)

Virtually all extra tasks have been structured as projects and are funded by the commissioning authority on the basis of a project budget. Quality assurance for higher education is the primary focus in all projects. The additional assignments point to the trust in the NVAO. On the one hand, this is a positive development, on the other, it is important to keep a sharp eye on the capacity and scope of the organisation.

1.4 *International Context*

The Netherlands and Flanders have chosen to transform their higher education systems in accordance with the Bachelor’s-Master’s degree structure within the international context of Bologna. The intended mobility of students and highly educated employees requires a broader vision that is focused on what is happening across national borders.

NVAO has invested a great deal in international cooperation. The intensity of international cooperation can be deduced from the membership of NVAO in various umbrella networks for accreditation and quality assurance agencies, and particularly from its active and prominent role within these networks. NVAO is a member of:

- 1 the International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE);
- 2 the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);
- 3 the European Consortium for Accreditation in higher education (ECA).

NVAO was one of the founding members of ECA. The first meeting took place in The Hague in June 2003. The chairperson of NVAO is the vice-chairperson of the ECA board and a member of the ENQA board. NVAO also holds the secretariats of INQAAHE and ECA.

Through a strong internationalisation policy, NVAO is striving to bring about the mutual recognition of accreditation decisions. The desired mobility for students can only be

meaningful if the respective diplomas and qualifications are of a comparable level. For this reason, NVAO also participates in a number of ECA projects to promote mutual recognition. Maximum use was made of exchange opportunities with other quality assurance agencies: observers were able to follow each other's accreditation procedures, a number of accreditation processes were carried out together and NVAO was involved in a number of reviews of sister organisations. Special attention is given to the accreditation of "joint programmes" and the further expansion of the website [Crossroads](#), the European search tool for accredited qualifications and with a lot of information on national accreditation and higher education systems, and on recognition and qualification frameworks.

To promote a European higher education area, it is necessary to automatically recognise the qualifications granted by accredited programmes with the same degree. In April 2009, the Netherlands and Flanders agreed to come to a full recognition of each other's qualifications and degrees. In December 2005, the ENIC/NARICs and the accreditation agencies of the Netherlands, Flanders, Norway, Austria, Poland and Switzerland signed a joint declaration to recognise each other's qualifications if three conditions are met: mutual recognition of accreditations, the national qualification frameworks in the countries in question must be compatible with the European qualification framework, and the Lisbon Recognition Convention must have taken effect in the countries in question. Since then, national qualification frameworks have been established and tested against the European qualification framework, which should simplify comparisons with other countries. An international commission has verified the Netherlands and Flanders Qualification Framework for Higher Education. In March 2009, both were officially declared to be compatible with the requirements of the coordinating Qualification Framework for the European Higher Education Area (QF-EHEA) and were published on the Bologna and ENIC-NARIC websites. The Netherlands and Flanders were among the first six countries to have completed this process.

The international dimension of the system also requires a proactive set-up. NVAO closely follows international developments in the area of quality assurance and higher education. NVAO has consequently made a contribution to the Guidelines for Quality Provision in Crossborder Higher Education of the UNESCO/OECD, the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education and the Qualification Framework of the European Commission. In December 2008, NVAO also applied to the European quality assurance register EQAR and was among the first three agencies to be included in EQAR. The listing on EQAR was preceded by a positive external review by an independent

international committee against the European Standards and Guidelines for Quality Assurance and a subsequent extension of full membership of ENQA.

In developing its policy, NVAO aims to tie in with the international activities of the higher education institutions in the Netherlands and Flanders. Towards this end, NVAO organises meetings for institutions featuring presentations of “good practices” in order to come up with an effective internationalisation policy at the programme level.

2 The Accreditation Organisation

2.1 Board, Director, Staff and Advisory Council

The NVAO governing body consists of an Executive Board and a (General) Board. At present, the Executive Board consists of four fulltime members: two Dutch members, of whom one is the chair, and two Flemish, of whom one is the vice-chair. The Board currently consists of five Dutch and six Flemish members. The Executive Board meets every week and is responsible for the day-to-day management of the organisation for which it is accountable to the Board. The day-to-day management comprises: the administrative organisation of NVAO; the decision-making process leading to an (initial) accreditation decision; the employment, the salary and dismissal of personnel; the decision to seek advice on legal, financial or policy matters; and, finally, finance management and management of the moveable assets of NVAO.

The Board ratifies decisions from the Executive Board and plays an explicit role in handling difficult cases concerning applications for (initial) accreditation. The Board meets every month.

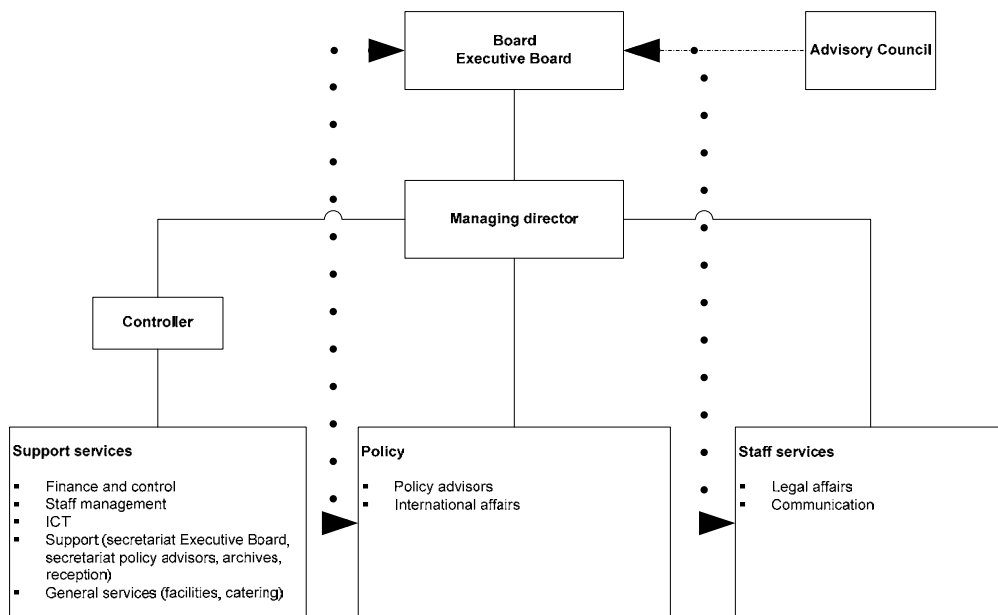
The Committee of Ministers appoints the members of the Board for a four-year term on the recommendation of the Dutch and Flemish Higher Education ministers. Members of the Board are eligible for reappointment for another term of four years and are recommended on the basis of their expertise in higher education, their professional practice related to higher education or their field of research or quality assurance. The Board constitutes a complete entity and as such takes decisions on applications concerning (initial) accreditation irrespective of whether they concern an application from the Netherlands or Flanders.

The Director manages the NVAO staff, is responsible for the organisation’s day-to-day affairs and implements the strategic policy as set out by the Board. The Director sees to the correct implementation of decisions taken by the Board and is responsible for periodical reporting to the Board.

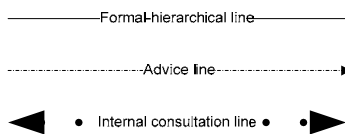
The NVAO staff include at present 31 staff members (policy, legal, international and communication advisors) and 13 support staff who provide support services (secretariat, finances and human resources, archive and general services). The staff members are from the Netherlands and Flanders.

The Board is assisted in its task by the Advisory Council, currently consisting of 12 members who represent NVAO’s stakeholders. The Advisory Council’s primary task is to provide advice – solicited or unsolicited - to NVAO on the general policy of NVAO. The Advisory Council meets twice a year on average.

Organisational chart of NVAO



Legend:



2.2 *The Dutch-Flemish cooperation*

The similarities – the Dutch languages and the binary education system – rather than the differences lie at the basis of the accreditation Treaty. The Dutch NAO was launched in 2002 and one year later became the binational NVAO in formation. During this start-up phase, the organisation structure of the current NVAO has been created. The Treaty (Article 1) stipulates that the seat of the organisation is established in The Hague. This was done for practical reasons. The organisation is a legal entity under Dutch law. The memorandum attached to the Treaty provides a detailed explanation of the economic policy reasons why this construction was chosen. Initially, this development caused some commotion and even led to questions in the Flemish Parliament. When it became clear that the Treaty took precedence over the Dutch legal status of NVAO, the criticism subsided.

All Board and staff members handle both Dutch and Flemish applications and, irrespective of their nationality, they can in principle be used for all tasks. Tasks are assigned simply on the basis of expertise. Special measures have been taken for the employees from Flanders in order to remove any obstacles of a practical nature as much as possible.

NVAO takes decisions with full autonomy and absolute independence. The Committee of Ministers, made up of the two ministers that are responsible for Education in the Netherlands and Flanders, respectively, supervises the operation of the accreditation organisation. The Committee of Ministers meets with the Executive Board twice a year. Developments in European higher education and the consequences of these developments for the accreditation and higher education system in the Netherlands and Flanders dominate the agenda. Discussion also extends to any additional tasks, the budget, the annual report and the annual accounts. The Committee of Ministers has seen no reason to give special guidance to NVAO in its interpretation of its duties or in the performance of its assignment, other than by giving it additional tasks.

Article 13 of the Treaty stipulates that the funding of the organisation shall be shared: the Netherlands will bear 60% of the costs, Flanders 40%. In 2009, NVAO had access to an annual amount of more than 7 million euros. The largest expenditures are housing and staff. Additional assignments shall be borne by the commissioning authority on the basis of a project budget. A number of tasks ensuing from international cooperation are being funded by third parties.

NVAO uses separate frameworks for the Netherlands and Flanders. The differences stem primarily from the differences in the respective education systems and the regulations. The Dutch education system, for example, has both academic and professionally oriented Master's programmes; Flanders offers only academic Master's programmes. The Netherlands have more than 70 private or recognised private institutions. Flanders has only a handful. However, with the introduction of the Bachelor's/Master's structure, interest in Flanders for private education also appears to be increasing, particularly in an international context.

The quality standards and criteria are virtually identical. The open character of the frameworks provides sufficient space for the diversity of the programmes in both the Netherlands and Flanders.

The calendar of site visits, the validity of the decisions, the procedural timeframe for the applications, etc., currently do not run parallel to one another. These cycles are stipulated in Dutch law and by Flemish decree, which means they are set in stone. In the development of the second phase of the accreditation system, consideration is given to how the system benefits from the experiences gained with different periods up to now. To illustrate: an accreditation cycle of eight years in Flanders is seen as a long time; the six-year cycle in the Netherlands is preferred. The initial accreditation duration of six years for new programmes in the Netherlands, on the other hand, is regarded as too long; the period of four years for Flemish programmes is seen as being sufficient. It might be possible to further coordinate the periods in the second phase if this promotes the quality of both the system and the programmes.

The effectiveness and added value of the cooperation were also reviewed by the external review committee. They came to the following conclusion: "The major lesson learned is that, notwithstanding all the legislative, political and cultural differences between the two countries, it is possible to develop a common accreditation system that works very efficiently in actual fact, thereby enabling, in principle, effective mutual recognition and diplomas."ⁱ At the same time, the committee commented that, on a number of points, further coordination should be possible. The same external review committee also states that there is a "disparity" between the Netherlands and Flanders: "The Dutch higher education system is substantially larger; the system was implemented at an earlier stage in The Netherlands and the NVAO office is located in The Hague." Following this observation, it asked that attention be given to the sometimes politically sensitive differences and it advised, due to the physical distance, "to pay special attention to the Flemish stakeholders who need to feel

as much part of the organisation as their Dutch counterparts.”ⁱⁱ

Although the maximum coordination between the Netherlands and Flanders is the goal, a further harmonisation of procedures and rules is not always desirable. NVAO derives the legitimacy of the external quality assurance system and the organisation from the European Standards and Guidelines (ESG) in which independence with respect to government is considered a great good. Also, the political cultures in the two countries and the degree of autonomy of the institutions of higher education are not identical.

The binational cooperation was no sinecure. Two education cultures had to be reconciled, mutual understanding had to be generated for each culture’s peculiarities and sensitivities, consideration had to be given to individual administrative and legal features and – last but not least – understandable scepticism about the added value of the planned cooperation had to be left behind. Without a doubt, each of these four special circumstances arose and, at set times, produced intense discussions and tensions. In the end, the biggest challenge was to continue focusing on the similarities without losing sight of the differences.

3 Conclusion

Together with the external review committee, the Committee of Ministers has established that “NVAO has proved its added value. The programmes that fell short of the generic quality failed, the internal quality assurance of institutions was given a strong impetus and the applications for initial accreditation clearly have a higher quality than in the past. Accreditation has also had a strong impact on the approved education in the Netherlands.”ⁱⁱⁱ Building on these results, special attention will be given in the coming period to the completion of the first phase of the accreditation system, to the further development and implementation of the second phase and to the continued investment in the Dutch-Flemish cooperation within a European context.

The binational cooperation produces considerably more benefits than disadvantages, both within the two national contexts and within the international context of European quality assurance (agencies). The European Commission is fairly explicit and even presents NVAO as an example of “good practice” for “joining forces”. The differences in the respective accreditation and education systems of the Netherlands and Flanders appear at first glance

to be bigger than they actually are. In practice, different paths are sometimes taken because it is required by their respective laws. However, the similarities prevail in matters of content. During the last five years, experience has been gained with different regulations and procedures. In the development of the second phase of the system, NVAO hopes to have an advantage as a result.

Good Practice

Joining forces: NVAO is the joint quality assurance agency of the Netherlands and Flanders (Belgium). These territories share a common language but have significantly different higher education systems and degrees. The single agency helps to increase the evaluation resources and enhance the credibility of NVAO's quality seals.^{iv}

Fortunately, the first accreditation round made it clear that the vast majority of programmes met the generic quality. For only a limited number of programmes was the initial fear justified. Particularly in the case of initial accreditations, many of the applications were sent back to the drawing table or thrown into the paper bin.

In the Netherlands, the first assessment cycle ends at the end of 2009, in Flanders it ends at the end of 2012. All programmes will, in any case, be assessed at least one time; only then can the next accreditation cycle begin.

The preparations are in full swing to implement the second phase of the system in the Netherlands at the start of 2011. A simpler, more substantive and less expensive system is the goal of the second accreditation round. Although the planned new system will adhere to programme assessment, matters that apply to all programmes could be assessed via an audit at the institutional level. This is certainly true for quality assurance, but no less so for, say, the staff policy and student services. This work method does not release the programme from the obligation to have these matters demonstrably in order. The combination of an institution audit and the limited programme assessment provides sufficient quality guarantees.

The system provides custom-work with space for differentiated, weighted assessments. It is expected that this will increase the visibility of the differences in quality and highlight the improvement in quality. Furthermore, the new system wants to launch a more substantive discussion on quality, particularly with teachers and students. In the composition of the assessment panels, the institutions and programmes will be given a role to make them more directly involved in the accreditation process. The discussions with peers will focus on the content of the programme, rather than on the processes that were already discussed at a

higher aggregate level. This direct approach should contribute to a healthier quality culture in which continual improvement is the centre of focus.

ⁱ NVAO, *Report of the Committee for the Review of the Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO)*; The Hague, September 2007, p. 55.

ⁱⁱ NVAO, *Report of the Committee for the Review of the Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO)*; The Hague, September 2007, p. 57.

ⁱⁱⁱ NVAO, *Beleidsreactie Comité van Ministers over de internationale peer review van de NVAO*; The Hague/Brussels, 2008.

^{iv} Commission of the European Communities, *Report from the Commission to the Council, the European Parliament, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Report on Progress in Quality Assurance in Higher Education*; Brussels, 24 September 2009, p. 8.

第5章 スペインにおける分野別質保証の現状

浅野 茂 (大学評価・学位授与機構*)

*2015年4月より山形大学

はじめに

欧州高等教育圏創設に向け、ボローニャ・プロセスに沿って欧州各国では教育内容及び学位構造の標準化、並びに質保証制度の整備が進められている。しかしながら、欧州全体としての試みであることに加え、昨今の高等教育の市場化や国の役割の再定義が各国で議論の影響により、特に質保証制度の導入・整備に対する各国の取組みは様々ではない。Neave(2004)によると、英国やオランダでは政府が大きく後退して主たる調整者(regulator)の役割を市場に委ねたのに対して、フランス、スウェーデン、スペインでは政府が主たる調整者の役割を維持し続けているとされる。

本稿では、政府が主たる調整者の役割を維持しているスペインの事例に着目し、同国における教育制度及び質保証制度を概観するとともに、本事業の関心事である分野別質保証の枠組みの概要と実施状況の詳細に迫ることとする。この目的に沿って、以下においては、スペインの概要、同国における教育制度の概要及び高等教育の質保証制度の概要を簡潔に記述し、質保証機関が実施する分野別質保証に係る業務について詳述する。

1. 基本情報

スペインは、ヨーロッパ南西部のイベリア半島に位置し、同半島の大部分を占める立憲君主制の国家である。西にポルトガル、南にイギリス領ジブラルタル、北東にフランス、アンドラと国境を接し、飛地のセウタ、メリリャではモロッコと陸上国境を接する。本土以外に、西地中海のバレアレス諸島や、大西洋のカナリア諸島、北アフリカのセウタとメリリャ、アルボラン海のアルボラン島を領有している。

IMF (International Monetary Fund) によると、2013年のスペインのGDPは世界第13位であり、EU加盟国では5位にランキングされている。特にヨーロッパの経済的な統合と、通貨のユーロへの切替えとともに、2000年代初頭まで、急速な経済発展を遂げた。2007年の金融危機以降、金融機関の業績低迷や外国資本の撤退、企業の倒産や解雇が相次いだことで2012年10月の失業率はスペインの近代史上はじめて25%を超えた。また、若年失業率は先進国全体の平均の3倍以上とされる50%を超えており、現在も厳しい経済情勢に直面している。

国民の教育水準については、2003年の推計によると15歳以上の識字率は97.9%に達しており、アルゼンチン(97.2%)やウルグアイ(98%)、キューバ(99.8%)と並んでスペイン語圏最高水準にあるとされる。また、サラマンカ大学(1218年～)、マドリード・コン

プルテンセ大学（1293 年～）、バリャドリッド大学（13 世紀～）、バルセロナ大学（1450 年～）、サンティアゴ・デ・コンポステーラ大学（1526 年～）、デウスト大学（1886 年～）など、歴史と伝統を有する大学が数多く存在し、芸術、哲学、天文学、数学分野等で世界的に著名な卒業生を輩出している。

表1 スペインの概要

国土	505,370K m ² ※日本の約 1.3 倍
人口	47,737,941 人（2014 年 7 月）
首都	マドリッド
自治州と県	17 の自治州と、そのもとにある 50 の県で構成。 アフリカ沿岸にも 5 つの領土があり、セウタとメリリヤの諸都市は、都市と地域の間間的な規模の自治権を付与された都市として統治され、チャファリナス諸島、ペニョン・デ・アルセマス島、ペニョン・デ・ベレス・デ・ラ・ゴメラは、スペインが直轄統治している。
言語	スペイン（カスティージャ）語 ※憲法上、バスク語、カタルーニャ語、ガリシア語、バレンシア語も、それぞれの自治州の憲章内容に準拠して公用語として認めている。
政治体制	議会君主制
議会	二院制（上院 266, 下院 350 議席）
主要産業	自動車、食料品、化学品、観光産業
GDP	約 1 兆 3,587 億ドル（2013 年）
一人当たり国民所得	29,150 米ドル（2013 年）

出典： 外務省ホームページ、UK-NARIC “Country Overview”を参照して作成。

2. スペインの教育制度

現在のスペインの教育制度は 1990 年 10 月に制定された「教育制度の一般整備に関する組織法」(LOGSE)に準拠している。同法により、従来、8 年制であった義務教育は 10 年制となり、高等学校が 2 年制となった。この枠組みは、現在も受け継がれているが、2002 年に国民党アスナール政権が「教育の質組織法」(LOCE)を制定し、LOCE に基づく教育制度改革が実行されたり、2004 年にスペイン社会労働党のサパテロ政権の成立により、LOCE の廃止、同政権による 2006 年制定の「教育組織法」(LOE)に基づく教育制度改革が行われたりした。そして、2011 年に政権復帰した国民党は、教育改革を実行するため、「教育の質向上のための組織法」を 2013 年に制定し、前政権時に掲げていた LOCE の内容をかなり

復活させている。このように、政権交代ごとに教育改革が実行されてきた経緯があり、その都度、法令等が改正されてきたが、現在の教育制度は前述の LOGSE を基本においており、以下の表 2 に示す構造をとっている¹。

表 2 ス페인における一般教育制度の構造

段階	構成	対象年齢
幼児教育 (Educación Infantil)	第一段階	0～2歳
	第二段階	3～6歳
初等教育 (Educación Primaria)	第一段階 (1～2学年)	6～12歳
	第二段階 (3～4学年)	
	第三段階 (5～6学年)	
中等教育 (Educación Secundaria)	義務中等教育	12～14歳
	高等学校教育	16～18歳
	中等職業学校教育	16歳以上
	中級造形学術・デザイン職業教育、中等スポーツ教育 (※)	個別の定めによる
高等教育 (Educación Superior)	上級職業教育	同上
	大学教育 ・ 学士課程 4年 ・ 修士課程 1～2年 ・ 博士課程 ・ 上級造形芸術・デザイン教育、上級スポーツ教育、高等芸術教育(音楽・舞踊、演劇、文化財保護・修復、造形芸術、デザイン) (※)	同上

※特別教育制度として、個別に要件が定められている。

出典：WIP ジャパン株式会社 (2014) 及びス페인文部省の公開情報を参照して作成。

○就学前教育

幼児教育は、0歳からスタートする。0歳から2歳までの第一段階と、3歳から5歳までの第二段階からなる。日本とは異なり、3歳からの第二段階は私立学校も含めて無償であるが、幼児教育そのものは義務教育ではない。

¹ 政権交代に伴う教育改革のための法令改正等の詳細は、WIP ジャパン株式会社 (2014) 「第 2 章 ス페인」 31 ページを参照のこと。

○初等教育

初等教育は6年間（6歳から12歳まで）、2学年ずつの3段階構成となっている。

○中等教育

中等教育は前期中等教育と後期中等教育の2段階で構成される。前期中等教育に相当する義務中等教育は4年間（12歳から16歳まで）である。後期中等教育に相当する高等学校教育（Bachillerato）は2年間であり、芸術、科学及び工学、人文科学及び社会科学の3コースに分化している。この高等学校教育の成績と教育行政当局が指定する試験（例：Selectividad（大学入学資格試験））の結果を加味して、大学進学が決まる。

○高等教育

スペインの大学は、これまで1983年制定の「大学改革組織法」（LOU）、1991年制定の「大学設置令」（LEU）、2001年12月制定の「大学組織法」（改正LOU）、この2001年制定法によって規定されていた。現在は、2007年4月制定の「大学組織改正法」（現LOU）によって規定されている。

ボローニャ宣言以降の欧州諸国においては、それまで各国に存在していた高等教育制度を、国際的基準に沿って学士課程—修士課程—博士課程という3つのサイクルからなる枠組みとして統一されつつある。スペインにおいては、従来（ボローニャ・プロセス以前）の学部においては4年から6年間の長期課程と、3年間の短期課程の二つの制度が存在したが、2008年に短期課程が廃止され、現行の制度に移行した²。その結果、旧制度下の学部も一部存在するが、現在のスペインにおいては、表2に示すように、学士課程にあたる第1課程（Diplomado）、修士課程にあたる第2課程（Licenciado）、そして博士課程にあたる第3課程（Doctorado）から構成されている。

学士課程では、4年間に240単位（年間60単位）の取得が卒業要件となっており、これを満たせば学士（Grado）の学位を取得することができる。学位は「芸術・人文」、「科学」、「健康科学」、「社会科学・法学」、「技術・建築」の5つの分野のいずれかに分類される。修士課程は、より専門的あるいは学際的な教育を目指したもので、期間は1年～2年間で実施され、60単位から120単位を取得したうえで、修士論文を提出すると修士（Master）の学位が授与される。博士課程は単位制度でなく、最終的に博士論文の提出が修了要件となっており、これを満たせばスペインの教育制度で最高の学位である博士号（Doctor）が授与される。なお、現在スペインの大学はボローニャ・プロセス沿って新制度へ移行中であるが、新制度下での学部だけでなく、旧制度下の学部（特別制度教育として実施される芸術教育、語学教育、スポーツ教育等）も一部残っている³。

2015年3月現在、国内には82の総合大学（国立50校・私立32校）と4つの技術大学に加え、遠隔教育大学、芸術大学などが設置されている。文部省統計によると、2012-2013

² 2007年制定の「公式な大学教育の整備について定める勅令1393/2007（10月29日付）」により導入された。

³ スペインにおけるボローニャ・プロセスの展開については、MECES Self-certification Report(2014)の7-10ページに詳述されている。

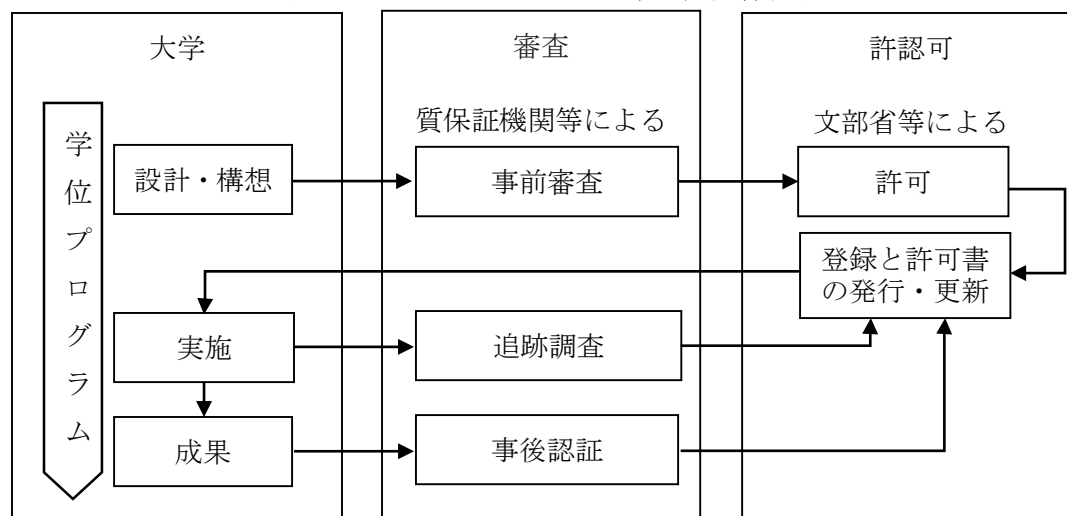
学年歴における学士課程在籍者は 1,046,570 人、修士課程在籍者は 403,466 人であり、18-24 才人口の 28,6%に該当する⁴。

3. 高等教育の質保証制度

ボローニャ・プロセスに沿って、上記の 3 サイクルへの移行と併せて、各国の国内資格の枠組みを合わせることを規定したのが、上述した 2007 年 4 月制定の「大学組織改正法」(現 LOU) である。同法により、教育や奨学金制度の質を保証するための基準とガイドラインの採択、獲得した資格を他国や他の教育制度で認定される手段としての欧州単位互換・累積制度 (ECTS) の導入、資格を平易に説明するディプロマ・サプリメント (学位付属書) の導入が義務付けられている。また、スペインにおける高等教育機関が提供する学位プログラムは、以下の過程を経て認証されることとなっている。

- ① 学位プログラムの設計・構想に対する事前審査 (ex-ante)
- ② 学位プログラムの実施状況に係る追跡調査 (follow-up)
- ③ 学位プログラムの成果確認と事後認証 (ex-post)

図 1 スペインにおける大学の認証枠組み



具体的な認証過程は、図 1 に示す流れに沿って実施される。まず、第一段階として、各大学で学位プログラムを設計・構想し、認可を受けるための申請を行い、VERIFICACION と呼ばれる事前審査を受ける。申請そのものは、文部省 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) ホームページの登録サイトから行うが、事前審査は ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación)、または自治州 (Comunidades Autónomas) の教育監督機関、及び大学評議会 (Consejo de Universidades) が行う。この事前審査では、大学が設計・構想した学位プログラムが基本的な要件を満たしているか、構想が実現可能

⁴ スペイン文部省の Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2013-2014

であるか、質の保証を伴うものであるかに主眼を置いた分析が行われる⁵。このようにして事前審査を経た学位プログラムの審査結果は、文部省または自治州の教育行政当局に報告される。そのうち、審査を合格した学位プログラムについては「大学、学位登録所」(RUCT)に登録され、登録証が授与される。この登録証の発行を受けて、申請大学は学位プログラムを実施することができる。

次に、第二段階として、学位プログラムの実施状況は **SEGUIMIENTO** と呼ばれる追跡調査を通じて、確認される。実際の確認作業は、上記の第一段階同様、ANECA、または自治州の教育監督機関、及び大学評議会が行う。ここでは、主として、事前審査時に大学が設計・構想した学位プログラムの計画や内容が、適切に展開されているかの確認が行われる。

そして、第三段階として、上記の第二段階以降の完成年度を迎えた学位プログラム、または前回認証から4～6年経過した学位プログラムは **ACREDITACION** と称される事後認証が行われる。実際の確認作業は、上記の第一及び第二段階同様、ANECA、または自治州の教育監督機関、及び大学評議会が行う。ここでは、主として、学位プログラムに在籍する学生が正常に卒業または修了し、質を伴っていること、さらには将来的にも実行可能であるか、といった確認が行われる。

上記の3つの審査の枠組みは、スペイン版高等教育資格枠組みである **MECES** (Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior) を参照して実施される。MECES は、**QF-EHEA** (The Qualifications frameworks in the European Higher Education Area) を基本枠組みとし、2011年制定の勅令 (Real Decreto、以下「RD」という。) 1027/2011 及び2014年にこれを一部改正した RD96/2014 によって規定されている。これらの規定により、現在のスペインの高等教育区分と、それぞれの区分で授与できる学位は以下の表3のとおりとなっている。

表3 高等教育区分と学位レベル

区分		学位
1	職業教育	職業資格 (工作、スポーツ等)
2	学士課程	学士 上級職業資格 (芸術教育)
3	修士課程	修士
4	博士課程	博士

出典：RD96/2014 を参照して作成。

また、それぞれの学位に対して以下の表4に示す資格枠組みが設定されている。

⁵ 大学の自治を最大限尊重するという観点から、学位プログラムの設計・構想そのものは各大学が自由に設定することが許されている。

表4 学位と共通資格枠組み

区分	資格枠組み
職業資格	<p>a)職業領域で求められる専門知識を有し、批判的思考をもって知識を創造的かつ主体的に統合及び伝達することができる。</p> <p>b)文化、技術またはスポーツに係る知識を応用または統合して職業に展開でき、自律心及び責任感をもって実践することができる。</p> <p>c)職業領域における予測可能なし不可能な事態に対して、必要な情報を収集して現状を整理する能力を有し、創造的・斬新的な解決策を模索できる。</p> <p>d)職業領域に係る自身の知識、アイデア、技術を上司、顧客及び同僚に対して説明できる。</p> <p>e)自律的かつ計画的に新たな知識や技術を学び、生涯にわたって自らの知識を高めていく必要性を認識できる。</p>
学士	<p>a)高度な知識を獲得し、職業を実践していくための最新の理論、方法論を深く理解できる。</p> <p>b)自らの専門知識を活用して論点や手順を整理し、創造的かつ革新的なアイデアによって直面する問題を解決することができる。</p> <p>c)必要な情報を収集して問題を適切に解釈できる能力を有し、社会、学術または倫理的に逸脱しない結論を導き出すことができる。</p> <p>d)複雑な状況に順応でき、学術面ないし実践面で求められる新たな解決策の提示に向けて、自らの専門性を発揮することができる。</p> <p>e)専門分野に関わらず、すべての対象者に対して、自らの専門分野での知識、方法論、動向、課題について明確かつ的確に伝えることができる。</p> <p>f)自主的かつ計画的に新たな知識や技術を学び、生涯にわたって自らの専門性を高めていく必要性を認識できる。</p>
修士	<p>a)高度な専門性に裏打ちされた学術研究を実践していくために要される最新の理論、方法論を深く理解していることを証明できる。</p> <p>b)偶発的に発生する事象や学際的な観点からの接近が求められる事象に対して、自らの高度な専門知識を統合して問題を解決することができる。</p> <p>c)断片的または限定的な情報を基に、適切な理論や方法論を選定し、社会、学術または倫理的に逸脱しない範囲で結論を導き出すことができる。</p> <p>d)学術面ないし実践面における最先端の動向、学際的な視点に基づき、複雑な状況の解決策の提示とその結果の予測または統制ができる。</p> <p>e)専門分野に関わらず、すべての対象者に対して、自らの専門分野における最先端の研究成果や古典的知識を明確かつ的確に伝えることができる。</p> <p>f)自らの研究課題に基づく研究または新たな共同研究ないし分野横断型研究を自立して展開できる。</p>

	g) 自主的かつ計画的に新たな知識や技術を学び、生涯にわたって自らの専門性を高めていく必要性を認識できる。
博士	<p>a) 最先端の知識及び深い専門性が要される学術研究を実践していくために求められる最新の理論、方法論を深く理解していることを証明できる。</p> <p>b) 国際的な学術団体から認知される学術的に新たな発見、または従来成果を進展させる貢献ができる。</p> <p>c) 断片的または限定的な情報を基に、適切な理論や方法論を選定し、新たな知識の創出に向けた研究を展開できる。</p> <p>d) 専門とする分野において、創造的かつ革新的な研究を推進するための体制を編成または牽引し、国内または国際的な連携の下で展開できる。</p> <p>e) 社会的責任及び研究倫理をもって研究活動を展開できる。</p> <p>f) 専門分野における国際的な交流の場に参加し、自らの研究成果を明確に説明し、普及させることができる。</p> <p>g) 知識基盤社会におけるイノベーション創出に向けて、自らの研究を通じて、文化的、社会的または技術的な発展に寄与できる。</p>

出典：RD1027/2011 を参照して作成。

4. 質保証機関と業務

図1で示した審査及び認証は、独自の教育行政担当局を有する自治州の大学を除き、大半の大学は ANECA による評価、認証を受けることとなっている。

ANECA は、2001 年制定の「大学組織法」(旧 LOU) に準拠し、2002 年 7 月に設置された国立の機関である。設置目的は、スペインの高等教育の質保証を促進するとともに、継続的な質向上に向けた取組を支援し、欧州高等教育圏 (EHEA) の確立に向けて貢献することとされている。この目的を達成するため、プログラムレベル、個人レベル、機関レベルの 3 つの層に応じて、以下の表 5 に示す一連の評価及び認証業務を実施している。

表 5 ANECA が実施する業務

対象	評価の枠組み	概要
プログラムレベル	VERIFICA	事前審査による事前認証
	MONITOR	追跡調査による実施状況確認
	ACREDITA	認証
	MENCION DOCTORADO	卓越した博士課程プログラムの表彰
個人レベル	PEP	採用及び再任のための教員評価
	ACADEMIA	主任教授を対象とした教員評価
機関レベル	AUIDT	内部質保証システムの認定
	DOCENTIA	教員の教育力向上に係る取組みの確認

出典：ANECA（2014c）を参照して作成。

まず、プログラムレベルの業務としては、前項で述べた質保証の枠組みである第一段階の事前審査のための基準である「VERIFICA」、第二段階の追跡調査のための基準である「MONITOR」、第三段階の事後認証のための基準である「ACREDITA」に加え、博士課程の審査のための独自枠組みである「MENCION DOCTORADO」がある。

次いで、個人レベルの業務としては、教員の採用または再任に当たっての資格審査に当たる「PEP」、主任教授の資格審査のための枠組みに当たる「ACADEMIA」の業務がある。

そして、機関レベルの業務としては、大学、あるいは部局レベルでの内部質保証システムの整備と機能状況を審査するための枠組みである「AUDIT」、教員の教育力を向上させるための各種取組みを評価するための枠組みである「DOCENTIA」がある。

以下では、本事業と関連するプログラムレベルの質保証の枠組みについて、詳述する。この質保証枠組みの法的根拠は、2007年制定の勅令（Real Decreto、以下「RD」という。）⁶1393/2007を改正した2010年発布のRD861/2010にある。同RDは、国内において展開されるすべての学位プログラムは国が認定する質保証機関及び大学評議会の審査を経て、その結果を文部省が認可することを定めている。

ANECAは、この認証過程における審査を実施するため、上述した3つの枠組みに沿って、表6～8に示す、以下のような基準と観点を設定している。

表6 ANECAの事前審査（VERIFICA）の基準と観点

基準	観点
1. 学位名称と教育内容	<ul style="list-style-type: none"> ・学位名称は適切で育成する人材像と整合している ・カリキュラムに沿った授業形態と教育課程となっている ・入学定員に対して十分な人的・物的資源を確保している ・教育関係法令で規定している単位数を確保している ・公用語以外の外国語科目が適切に配置されている
2. 学位の意義	<ul style="list-style-type: none"> ・学位分野に対する学内の学術的関心を示す根拠がある ・専門職学位については、関係する規定法令に準じている ・学位は国際的な水準及びMECESの水準にある ・新規性の高い学位については、該当する学術団体あるいは専門家集団等からの支持を得ている ・学内外からの意見・要望を学位の設計・構想に適切に反映している
3. 学生に獲得させる知識等（コンピテンシー）	<ul style="list-style-type: none"> ・卒業までに獲得する知識等が明確になっている ・専門職学位については、関係法令で求める知識等に準じている ・学生に獲得させる知識等がMECESに沿って検討されている

⁶ 内閣（Consejo de Ministros）で審議された後、政府が発するもので、国王、首相および関係大臣の署名をもって承認される。

	<ul style="list-style-type: none"> ・学生に獲得させる知識等は測定可能である
4. アクセスと学生の受入	<ul style="list-style-type: none"> ・入試に係る情報を適切な媒体及び方法で広報している。 ・入学前及び入学後の手続き等の情報を適切に発信している ・学位の特性に応じて、適切な入学者選抜を実施している ・学位の特性に応じて、入学の検討組織、手続、要件等が明確である ・入学直後の学生に対する適切な指導計画を策定している ・単位認定及び単位互換の仕組みが確立されている ・必要に応じて、文化的活動やスポーツ等の特定教育制度で獲得した単位を認定する仕組みを有している ・修士課程においては、入学までに獲得すべき知識等が明確になっており、入学者受入れ方針と合致している
5. 教育課程の編成	<ul style="list-style-type: none"> ・学問分野に応じた適切な科目数、授業形態から編成されている ・授業と担当教員の専門分野が整合している ・就業に必要なキャリア科目等を適切に担当している ・学年に応じて、必修、選択必修、自由科目等を体系的に担当している ・基本的な人権、男女平等、機会均等等の倫理教育を組み込んでいる ・学生のモビリティを促進するための環境整備を行っている ・卒業までに学生に求める知識等と学位分野が対応している ・授業の開講期間は学年歴や単位数に沿ったものとなっている ・成績評価システムは学位分野、授業形態等に応じて適切である
6. 実施体制	<ul style="list-style-type: none"> ・専門分野、経験等を踏まえた教育実施体制となっている ・専門分野、経験等を踏まえた教育の支援体制となっている ・学位プログラムの実施体制に加え、必要な単位数、関連する専門分野、適切な学生数等を明確にしている ・共同学位の場合、それぞれの機関の役割が明確になっている
7. 学習環境および学生サービス	<ul style="list-style-type: none"> ・教育を実施するための十分な施設・設備を有している ・必要に応じて、他機関の協力を得るための協定等を締結している ・施設・設備は障害者の利用に配慮したものとなっている ・実験室等の教育施設・設備の定期的な点検、更新計画がある
8. 想定する成果	<ul style="list-style-type: none"> ・卒業率、中退率等の予測を適切に行っている ・必要に応じて、各種情報を入手し、参考情報として用いている ・外部試験、卒業論文等、学生の成長と学習成果を測定・把握する仕組みを明示している
9. 質保証システム	<ul style="list-style-type: none"> ・学位プログラムを実施するための適切な内部質保証システムを構築できている、または構築に向けた計画を有している
10. 実施計画	<ul style="list-style-type: none"> ・法令適合、学生の権利、設置の進行計画を踏まえた内容となっている

出典： ANECA(2011)及び ANECA(2012)を参照して作成。

表7 ANECA の追跡調査 (MONITOR) の基準と観点

基準	観点	確認ポイント
1. 学位プログラムの運営	1.1 組織及び展開	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生受入の要件と入学者の特性 ・ 学生が獲得する知識等 ・ 学生の在籍継続、単位互換状況等 ・ 事前審査結果とその対応状況 ・ カリキュラムの内容
	1.2 情報及び透明性	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生が必要とする学位プログラムに係る情報や卒業後の進路等についての情報へのアクセス
	1.3 内部質保証システム	<ul style="list-style-type: none"> ・ 明確な質の定義と定期的な見直し ・ 関係者による学位プログラムの評価、質の向上プロセスへの参加 ・ 助言、改善の要望等への対応状況
2. 資源	2.1 教育組織	<ul style="list-style-type: none"> ・ 専門分野ごとの資格保有教員一覧
	2.2 支援職員、学習資源及び学生サービス	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生数に応じた教室等の教育施設・設備の整備状況 ・ インターンシップを必修化している場合、履修状況と効果
3. 学習成果	3.1 学生の満足度及び生産性に係る指標	<ul style="list-style-type: none"> ・ 入学者数 ・ 科目、コース別の単位取得率 ・ 休学率、中退率 ・ 卒業・修了まで平均単位取得率 ・ 標準修業年限+1年以内の卒業率、修了率

出典： ANECA(2014a) 及び ANECA(2014b)を参照して作成。

表8 事後認証 (ACREDITA) の基準と観点

基準	観点	確認ポイント
1. 学位プログラムの運営	1.1 組織及び展開	<ul style="list-style-type: none"> ・ 追跡調査結果とその対応状況 ・ 学生が獲得する知識等の重要性 ・ 教育組織の有機的連携 ・ 入学者受入方針の機能状況 ・ 適切な入学定員充足 ・ 高等教育政策への対応状況

	1.2 情報及び透明性	<ul style="list-style-type: none"> ・学位に係る適切な情報発信 ・受験生に対する適切な情報発信とアクセスのしやすさ ・在学生に対する教育内容及び教育成果に係る情報発信
	1.3 内部質保証システム	<ul style="list-style-type: none"> ・内部質保証システムの整備状況 ・学習成果に係る情報の収集と活用状況 ・内部質保証システムの機能状況
2. 資源	2.1 教育組織	<ul style="list-style-type: none"> ・教員の資格、経歴等の確認 ・教員の教育に対する姿勢 ・教員のFD等への取組状況 ・事前審査、追跡調査で指摘事項があった場合、その対応状況
	2.2 支援職員、学習資源及び学生サービス	<ul style="list-style-type: none"> ・教育の支援体制の整備状況 ・教室等の教育施設・設備整備状況 ・遠隔教育を実施している場合、ICT環境、教材等の整備状況 ・学生指導体制、モビリティ促進等、学生の学び最大化に向けた取組 ・インターンシップを必修化している場合、履修状況と効果 ・事前審査、追跡調査で指摘事項があった場合、その対応状況

3. 学習成果	3.1 学生の満足度及び生産性に係る指標	<ul style="list-style-type: none"> ・学習成果と学位授与方針、MECESとの対応状況 ・授業形態、教育方法、成績評価システムの適切性 ・入学者数、科目及びコース別の単位取得率、休学率及び中退率、卒業・修了まで平均単位取得率、標準修業年限+1年以内の卒業率及び修了率 ・学生、教員、卒業生及びその他関係者の満足度 ・学位と卒業生、修了生の進路との関連性
---------	----------------------	---

出典： ANECA(2014c)及び ANECA(2014d)を参照して作成。

事前審査 (VERIFICA)、追跡調査 (MONITOR) 及び事後認証 (ACREDITA) の基準と観点は学士課程及び修士課程のすべての学位プログラム審査において、統一基準として適用される。一方、審査そのものは先述した5つの学位分野（「芸術・人文」、「科学」、「健康科学」、「社会科学・法学」、「技術・建築」）ごとに専門評価部会、事後認証 (ACREDITA) では訪問調査団が置かれ、それぞれの学位の分野に応じて評価が実施される。したがって、基準と観点は全分野に共通して適応され、学位分野に応じて編成される専門評価部会または訪問調査団が、それぞれの分野の特性を加味して評価するという特性を持っている。

事前審査 (VERIFICA)、追跡調査 (MONITOR) の学士課程及び修士課程の審査のための専門評価部会は15～20名程度（大学教員、有識者、社会人、学生）で構成され、学位分野ごとの部会（「芸術・人文」、「科学」、「健康科学」は1部会、「社会科学・法学」及び「技術・建築」は2部会）に加え、報告書作成のための専門部会が置かれる。博士課程については、学位分野ごとにそれぞれ1つの部会を置くという点では共通しているが、研究指導及び論文の質を評価することが求められるため、大学教員のみで構成され、報告書作成のための専門部会も設置されない。

事後認証 (ACREDITA) の審査においては、上述の訪問調査団に加え、認証の可否を最終的に決定する認証委員会が設置される。訪問調査団は、上記の5つの学位分野をさらに細分化した学位名称（類似する学位の場合は複数学位）レベルごとに編成され、議長⁷（大学教員）、書記（ANECA関係者）、専門委員（大学教員、専門家）、学生の4～6名で構成される。認証委員会は、議長（ANECA会長）、書記（ANECA関係者）、に加え大学教員から選出される専門委員、企業等関係者から選出される専門委員、学生の計17名で構成され、

⁷ 事前審査 (VERIFICA) または追跡調査 (MONITOR) の専門評価部会経験者から選出される。

大学が提出する自己評価書及び訪問調査団からの訪問調査結果等を下に認証の可否を判断する。なお、事後認証（ACREDITA）の審査は 2014 年上半期に評価マニュアル等が整備され、同年下半期に試行及び 2015 年の本格導入に向けた検証がなされている。

すでに本格導入されている事前審査（VERIFICA）は、申請を受理してから書面審査の暫定結果を 3～5 週間で通知し、その後、必要に応じて個別の確認または補足のために求める追加資料（平均して申請あたり約 3 件）の内容を踏まえ、審査結果報告書として取りまとめるまでに平均 6 か月を要する。最新の実施状況（2014 年の 1～10 月）については、年次活動報告書によると、以下の表 9 のような結果となっている。

追跡調査（MONITOR）については、2013 年に審査プロセスが変更され、2014 年以降、申請受理から審査結果報告書作成までの平均的な所要期間は 2～3 か月となっている。2014 年は 394 件の申請を受け、同年 11 月から 2015 年 1 月までに順次審査がなされることになっている。この二つの枠組みを通じて、以下の表 10 にあるように、ANECA はこれまで計 8233 の学位プログラムの審査を終えている。

なお、これらの審査を受ける際の手数料については、大学側の経費負担は発生しない。ANECA 及び自治州の教育監督機関に対して、必要な経費を国が直接、運営費として措置される。

表 9 2014 年の事前審査（VERIFICA）実施状況

区分	申請数	審査終了数*	合格数**	辞退数
学士課程	122	86	76	7
修士課程	340	273	240	2
博士課程	72	60	53	2
計	534	419	369	11

*2014 年 10 月までに審査結果報告書まで発行されている学位プログラム数

**審査終了数のうち、実施を許可された学位プログラム数

出典：ANECA(2014g) を参照して作成。

表 10 審査済み学位プログラム数

区分	分野					計
	芸術・人文	科学	健康科学	社会科学・法学	技術・建築	
学士課程	426	234	361	974	760	2755
修士課程	591	505	656	1693	980	4425
博士課程						1053

出典：ANECA の学位プログラム検索システムを参照して作成。

審査済みの学位プログラムの情報は、「Buscador “Qué estudiar y dónde”」という Web 検索システムに集約されている。同システムは ANECA が実施する上述の審査結果のみな

らず、学生の進路及び大学選択に係る以下の項目と併せて広く社会に公開している⁸。

- ・学位区分（学士、修士、博士）
- ・学位名称
- ・学位の分野
- ・提供機関（大学またはセンター等）の名称
- ・設置形態（国立、私立）
- ・必要単位数
- ・必要単位数の内訳（教養、必修、選択必修、職業実習、卒論）
- ・関係する職業
- ・旧制度との対応
- ・実施形態（通学、部分通学、遠隔教育）
- ・言語
- ・ANECAの審査結果

おわりに

以上、昨今のスペインにおける教育改革、ボローニャ・プロセスへの対応と質保証制度の整備状況について概観してきた。冒頭で言及したように、スペインは政府が主たる調整者の役割を維持し続けており、ボローニャ・プロセスへの対応も積極的に推進できている国の一つとされる。

その背後にあるのは、俯瞰性と一貫性である。まず、俯瞰性については、スペイン高等教育資格枠組みである MECES はじめ、国レベルの資格枠組みである MECU (Marco Español de Cualificaciones) を策定し、教育と学位の構造を整理し、生涯を通じて学修するための枠組みが明確になっている。これらは、勅令として発行され、質保証の準拠枠としての位置づけもなされている。次に、一貫性については、ANECAの3つの枠組みで詳述したように、学位プログラムの設計・構想から実施とその結果検証に至るまでの流れを一貫して捉えていることである。

本稿で取り上げたスペインの事例から、この俯瞰性と一貫性を担保できる仕組みの構築が質保証制度を整備するうえで肝要であり、その過程における国の役割は大きいことが示されている。

【参考文献】

- ANECA(2011), “PLANTILLA DE EVALUACIÓN PARA LA VERIFICACIÓN DE TÍTULOS DE GRADO Y MÁSTER UNIVERSITARIO”(V. 0.1 - 10/11/2011)
- ANECA(2012), “GUÍA DE APOYO para la elaboración de la MEMORIA DE

⁸ URL : <http://srv.aneca.es/ListadoTitulos/>

VERIFICACIÓN DE TÍTULOS OFICIALES UNIVERSITARIOS(Grado y Máster)”(V. 0.4 - 16/01/2012)

- ANECA&CCS(2012), “Universidades y Normativas de Permanencia Reflexiones para el futuro”
- ANECA(2014a), “MONITOR Guía de Apoyo VERSIÓN 2014”(V01.1_01/04/2014)
- ANECA(2014b), “MONITOR Guía de Apoyo Abreviada NUEVA VERSIÓN 2014”(V1.1_/05/05/2014)
- ANECA(2014c), “Documento Marco. Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado”
- ANECA(2014d), “Guía de Autoevaluación: renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado Programa ACREDITA”(V.2 18/06/2014)
- ANECA(2014e), “Informe sobre la transición del antiguo Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales al Registro de Universidades, Centros y Títulos, y el ajuste entre oferta y demanda de plazas”(V. 1.2_17/11/2014)
- ANECA(2014f), “Memoria de Actividades y Ejecución Enero – Octubre 2014”(V. 01_13/11/2014)
- MECES Self-certification Report(2014), “Verification of Compatibility of MECES (the Spanish Qualifications Framework for Higher Education) with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (FQ-EHEA)” Report 3.11.14
- Neave G. (2004) The Temple and its Guardians : An Excursion into the Rhetoric of Evaluating Higher Education. The Journal of Finance and Management in Colleges and Universities. No.1, 212-227.
- REACU(2011), “Evaluación para la Verificación Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales (Grado y Máster)”(V. 1.1 - 11/02/2011)
- 大場淳(2008), 「ボローニャ・プロセスとフランスにおける高等教育質保証—高等教育の市場化と大学の自律性拡大の中で—」大学論集第 39 集, 22-55 ページ。
- WIP ジャパン株式会社 E(2014), 「平成 25 年度文部科学省委託調査「教育改革の総合的推進に関する調査研究～諸外国における学制に関する改革の状況調査」 報告書」

第6章 欧州におけるプログラム評価の実施状況とその変遷

林 隆之（大学評価・学位授与機構）

1. はじめに

本稿では、欧州における分野別外部質保証の現状と変遷を扱う。分野別の質保証はプログラムを単位として行われることが多いが、欧州の傾向として、この20年間に国内の外部質保証制度の焦点を、プログラム単位から機関単位へと移そうとしている国がいくつか見られる。そのため、本稿では、現在の欧州諸国の全体的動向はどのようなものかを把握することを第一の目的とする。主には欧州高等教育質保証協会(European Association for Quality Assurance in Higher Education: ENQA)が2003年～2012年の間に3回行ってきた調査をもとに、動向を分析する。もしプログラム単位から機関単位の外部質保証へと焦点の移動があるとするれば、そもそもなぜプログラムが過去に主流であり、変化が生じているのか、その背景を関連資料などから検討する。

また、分野別の質保証は、国内の枠組みにとどまらず、各分野における学術団体や専門職団体などを基軸とした国境を越えた枠組みを持ちうるものである。そのため、国境を越えた欧州全体での取り組みがどの程度行われているかを分析する。主には「欧州分野別・専門職別アクレディテーション・質保証連盟(European Alliance of Subject-Specific and Professional Accreditation and Quality Assurance: EASPA)」に加盟している欧州レベルの分野別質保証を行う組織の動向を分析する。

日本は2004年より機関別認証評価制度を導入し、専門職大学院を除けば、プログラムレベルの質保証の経験を経ずに、機関単位の質保証を行っている。日本と欧州で質保証の状況や考え方がいかに異なるかを把握して、今後の日本への示唆を得たい。

2. 欧州諸国における評価単位の変遷：ENQAによる調査(2003-2012)から

ENQAでは加盟（正式、ならびに、準加盟）している各国の質保証機関を対象に、外部質保証の方法について定期的に調査を行ってきた。これまで2003年、2008年、2012年の3回行われており、回答機関数はそれぞれ、23ヶ国34機関、30ヶ国51機関、19ヶ国28機関である。これらの回答機関の中で、その名称に学問分野名が入っている機関は、それぞれ1機関（教員養成）、2機関（経営、カイロプラクティック）、1機関（経営）であるため、各回の調査とも、ほとんどの回答機関は特定分野に特化していない質保証機関であると考えられる。

3回の調査では回答数も回答した機関も一部異なるため、回答集計値のみで詳細な把握をすることには限界がある。しかし、個票は公開されていないため、概ねの傾向とENQAがその結果をいかに解釈しているかを分析する。

(1) 2003年調査 (Danish Evaluation Institute, 2003)

2003年調査と2008年調査では共通して、外部質保証の方法を16種類に分類して、その実施状況を「定期的に実施(regularly)」、「時々実施(Occasionally)」、「まれに実施(rarely)」、「全く実施せず(not at the moment)」の4段階で回答してもらっている。16種類とは、対象と手法の2次元の4×4のマトリクスにより分類されるものである。対象の次元は、科目(subject)¹、プログラム(programme)、高等教育機関(institution)、テーマ(theme)の4種類であり、手法の次元は、評価(evaluation)、認定(accreditation)、監査(audit)、比較(benchmarking)の4種類である。

2003年、ならびに2008年の回答状況を整理すると表1のようになる。ここでは各方法

表1 欧州各国の質保証機関による外部質保証の方法

質保証の対象	手法	2003年調査		2008年調査	
		実施機関数	回答者に占める割合(N=34)	実施機関数	回答者に占める割合(N=25~38)
プログラム	合計(下記機関数の重複無し合計)	29	85%	(不明)	(不明)
	評価	18	53%	23	66%
	認定	19	56%	25	66%
	監査	3	9%	7	22%
	比較	5	15%	3	10%
高等教育機関	合計(下記機関数の重複無し合計)	18	53%	(不明)	(不明)
	評価	8	24%	14	40%
	認定	8	24%	13	38%
	監査	11	32%	13	41%
	比較	1	3%	1	3%
科目	合計(下記機関数の重複無し合計)	7	21%	(不明)	(不明)
	評価	5	15%	5	15%
	認定	1	3%	3	10%
	監査	0	0%	1	3%
	比較	3	9%	2	7%
テーマ	合計(下記機関数の重複無し合計)	3	9%	(不明)	(不明)
	評価	2	6%	2	6%
	認定	0	0%	2	7%
	監査	0	0%	1	4%
	比較	1	3%	0	0%

※2003年は Danish Evaluation Institute (2003)の p.38-40 の Appendix A における個別機関の回答から「定期的に実施している」機関のみを集計した。2008年は Costes et al. (2008)の p.24 の Table9 に基づく。2008年は設問ごとに有効回答数が示されており、16の種類ごとに値は異なっているため、回答者に占める割合も各種類の母数に基づいて算出した。

¹ ここでの「subject」は「たとえば、医学プログラムにおける「化学」科目(subject)」と例示されており、その評価とは「当該科目が教えられている全てのプログラムにおけるその科目の質の評価」と定義されている。ただし、回答者からは「subject」の定義が不明瞭であるというコメントが寄せられたと記されており、回答結果に十分な信頼性は期待できない。

を「定期的実施している」と回答した機関のみを集計している。

表1の2003年調査の回答結果を見れば、実施状況が最も多いのは「プログラム単位の認定」(56%)であり、次に「プログラム単位の評価」(53%)である。プログラムを対象に何らかの手法で外部質保証を実施している機関は85%にのぼる。レポートにおいても「一般的に、評価活動においてもっとも頻りに選択される焦点はプログラムである」と指摘されており(p.8)、この時点ではプログラムが評価対象の中心であったと考えられる。

ただし、レポートでは続けて、(プログラムが評価対象となるのは)「特に非大学の高等教育機関では特に顕著であり、大学においては高等教育機関に焦点が置かれ始めている。これは非大学ではプログラムにおいて専門職業との関係が強く存在するためと思われる」と分析する。確かに、回答した質保証機関を、その対象が大学、非大学、その両方かで3グループに分け、プログラム単位の質保証を実施している割合を算出すれば、順に71%、93%、83%であり、大学のみを対象とする質保証機関では実施率は、決して低くはないが、他よりは若干低い。これは、非大学の高等教育セクターでは非政府による専門職別認定の伝統があることにより、プログラムに焦点があたりやすい背景があるためとしている。

一方、高等教育機関単位の質保証について何らかの手法で実施している機関は53%であり、プログラム単位と比べて少ない。高等教育機関を質保証の中心的な単位としている機関には、フランスの機関や欧州大学協会(EUA)が例示されている。中でも、高等教育機関を対象とした監査(オーディット)については、上記16種類の質保証方法の中で3つ目に実施状況が高く(32%)、英語圏の国で多く見られている。2003年時点でも高等教育機関(特に大学)を対象とした評価は行われ始めており、ただし、それらの国の多くはプログラム単位の質保証もあわせて実施している関係にあった。

(2) 2008年調査 (Costes et al., 2008)

第2回目の調査結果からは5年間での変化を大まかに把握することができる。ただし、2003年調査と異なり個別機関の回答は公表されていないため、表1において「合計(下記機関数の重複無し合計)」、すなわち、各単位について何らかの手法の一つでも用いている機関の合計数を把握することはできない。

表1の結果からは、プログラム単位でも高等教育機関単位でも、実施機関の割合が2003年より増えている。プログラム単位の評価あるいは認定を行っている機関はともに66%であり、前回よりも共に10%程度増加している。また、高等教育機関単位の監査を行っている機関は41%で9%増加、高等教育機関の評価を行っている機関は40%で16%増加している。このように両者が増していることは、質保証機関が異なる単位を対象とした複数の方法をとるようになってきていることを示している。レポートでもその点が強調されており、「ほとんど(約90%)の回答機関は、外部質保証の方法を一種類に限定していない」として、次のような関係を分析している。

- ・ プログラムの評価を行う機関の50%は、プログラムの認定や高等教育機関の評価も

行っている。

- ・ プログラムの認定を行う機関の 50%はプログラムの評価と高等教育機関の認定も行っている。
- ・ 高等教育機関の認定を行う機関のほとんどは、プログラムの認定も行っている。半数は、プログラムの評価、高等教育機関の評価、高等教育機関の監査も行う。
- ・ 高等教育機関の監査を行う機関の約 3 分の 2 は、プログラムの評価も行う。半数は、プログラムの認定や、高等教育機関の評価、高等教育機関の認定を行う。

(3) 2012 年調査 (Grifoll et al., 2012)

3 回目の調査では、上記のように一機関でも複数の評価方法を用いるようになっていることが過去の調査から明らかになったため、最大 3 種類の方法について回答を求めるように調査方式を変えている。回答の中で一つ目に挙げられた方法が、回答した質保証機関にとって関連性が最も高い、主要な方法であることを前提に分析を行っている。

回答結果を、対象がプログラムか、高等教育機関か、その他かで分類した結果が図 1 である。第一の方法としてプログラム単位を挙げているのは 12 機関、高等教育機関単位は 11 機関であり、同程度の結果となっている。ただし、第二の方法にプログラム単位を挙げた回答は 12 機関であるが、高等教育機関を挙げた回答は 6 機関と少ない。すなわち、高等教育機関を単位としている場合には、それが主要な方法として扱われやすい傾向が見える。

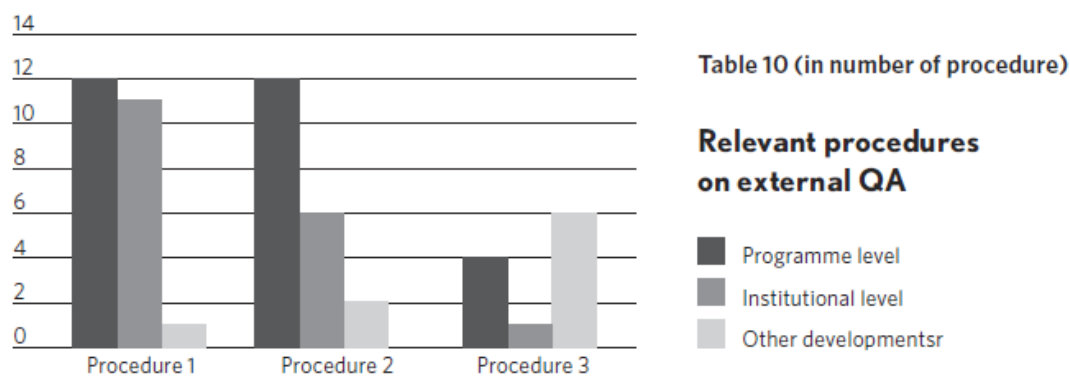


図 1 実施している外部質保証の方法の単位(Grifoll et al., 2012)

また、図 1 には示されていないが、回答のうち 14 機関がプログラム単位と高等教育機関単位の両方を実施しており、7 機関がプログラム単位のみ、4 機関が機関単位のみであったという。すなわち、高等教育機関単位での方法を有する質保証機関の 78%はプログラム単位でも行っており、プログラム単位での方法を有する質保証機関の 67%は機関単位も行っている。

前 2 回の調査との比較は困難であるが、プログラム、高等教育機関の各単位で何らかの質保証を実施している割合は 2003 年調査とは比べることができる。2012 年調査の当該設

問の有効回答数を上記の回答結果から 25 件と推定すると、実施状況は表 2 のようになる。プログラムを対象にした質保証を実施している機関はほぼ変わらず (85%→84%)、高等教育機関を対象にした機関は増加している (53%→72%)。

表 2 プログラムと高等教育機関を対象とする質保証の実施状況 (2003,2012 年)

	2003 年調査 (N=34)	2012 年調査 (N=25)
プログラムを対象にした質保証を実施	29 機関 (85%)	21 機関 (84%)
高等教育機関を対象にした質保証を実施	18 機関 (53%)	18 機関 (72%)

※Danish Evaluation Institute (2003)、Grifoll et al. (2012)を基に集計。

第 3 回調査の上記結果をまとめれば、高等教育機関を対象とする質保証機関が増えており、その場合には、それが最も主要な方法 (第一に回答している方法) となっている場合が多い。しかし、高等教育機関を対象とした質保証を実施していたとしても、そのうちの 78%はプログラムも対象とした方法を有しており、プログラム単位の質保証が行われなくなっているわけではない。

このような傾向は、将来予定している質保証方法の変化に関する質問への回答にも表れている。15 機関 (有効回答の 60%) が将来に方法の変更することを予定していると回答しており、多くの国で質保証方法が流動的であることをレポートではまず指摘する。その変更の方向の回答を示しているのが図 2 である。その結果では 34%が高等教育機関レベルの質保証へと重点を変化していくことを予定している。しかし、レポートがすぐに強調することは、やはり、このことが必ずしもプログラムレベルの外部質保証が存在しなくなることを意味していないことである(Grifoll et al., 2012, p.28)。すなわち、両方の質保証を実施しようとしている国もある。また、図 2 においても、13%の回答が高等教育機関単位とプログラム単位の両方を包括した方法へ統合することを予定していることを示している。

Table 9



図 2 外部質保証の方法の将来の変更予定(Grifoll et al., 2012)

上記の 3 回の調査結果を概括すれば、欧州では当初にはプログラム単位の質保証が中心であったが、次第に高等教育機関への焦点も増し、現在はこの二つのアプローチが混在し、一機関でも複数の方法が用いられている状況にある。

3. 質保証単位の変遷の背景

このような質保証対象の変遷の背景はどのようなものであるか。Amourgis et al. (2009) は、一つにはボローニャプロセスやその後の「欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン」(Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: ESG)の策定などの欧州で協調した質保証が展開されたことにあり、もう一つは各国それぞれの内部の歴史的経緯や法規などの文脈があると述べている。以下、この考えを基本にしつつも、他の先行的な議論を踏まえて背景を検討する。

3. 1 欧州レベルでの背景

(1) プログラムを対象とする質保証制度構築の背景

欧州全体を見たときに、各国での質保証システムの構築を促進してきた要因には、まずはボローニャプロセスが挙げられる。1999年に欧州高等教育大臣会合で署名されたボローニャ宣言は、2010年までに欧州高等教育圏を確立することを目標に掲げ、大学教育の枠組みに関する欧州内の共通性を確保する取り組みを求めてきた。その主要な点は、学位制度を比較可能なものとする、学部課程と大学院課程の2サイクル構造を全ての国に導入し、大学院課程では修士号、博士号につながるものによることである。加えて、質保証における比較可能な基準と方法を開発し、欧州レベルの協力を進めることを求めてきた。

ただし、欧州諸国が協調する質保証の試行的取り組みは、実際にはボローニャ宣言よりも遡る。欧州委員会は1990年代前半に、高等教育の質が主要な課題であるという認識を有するようになったが、当時、欧州で質保証の機関を有していたのはデンマーク、仏国、オランダ、英国の4ヶ国のみであった。そのため、1991年にオランダがEUの議長国を担っていた際に、欧州委員会が資金助成して質保証を試行するパイロットプロジェクトを構想し、1994-5年に「高等教育の質の評価に関する欧州パイロットプロジェクト (European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education)」が実施された。その中で17ヶ国の46件のプログラム評価の試行が同時に行われた(Sursock, 2012)。

このパイロットプロジェクトは、評価の必要性を欧州全体で認識し、既に評価を行っている国においてはさらに発展させ、あるいはその経験を他国と共有することをプロジェクト目的とした。既に質保証機関を有していた上記の4ヶ国の専門家グループが検討して、共通の評価手法を「参加機関へのガイドライン(Guidelines for Participating Institutions)」としてまとめた。その最終レポートでまとめられた4原則(あるいは、4ステージモデル)がその後の各国での外部質保証の開発を促したとされている。4原則は、(1)質保証機関の政府や高等教育機関からの独立性、(2)自己評価、(3)ピアレビューと訪問による外部評価、

(4)レポートの公表、である。欧州委員会ではこのようなプロジェクトを、中央ならびに東ヨーロッパでも助成した。

これらの取り組みを踏まえて、欧州理事会は1998年9月24日に「高等教育の質保証における欧州協力に関する理事会提言(Council Recommendation on European cooperation in quality assurance in higher education)」を決議した²。その翌年のボローニャ宣言にも同様の提言が盛り込まれ、そこでの提言に応じて欧州の質保証機関のネットワーク組織としてENQA(当時の正式名称はEuropean Network for Quality Assurance in Higher Education。2004年にassociationに組織変更)が2000年に設立されることになる。

上記の1995年に実施されたパイロットプロジェクトの方法論はプログラム評価を中心に作成され、46プログラムに試行された。このことが、欧州諸国においてプログラムを単位とする評価が構築されていく一要因となったと考えられている(Amourgis et al., 2009; Hopbach, 2012; Sursock, 2012)。ただし、より本質的な文脈として、当時、欧州諸国では大学の自律性には限界があり、また、大学本部よりもファカルティが重視される傾向があったために、大学という機関としてのアイデンティティが弱く、そのために高等教育機関でなくプログラム中心となったとも見られている(Sursock, 2012, p.257)。

1999年以降のボローニャプロセスは、このようなプログラムへの視点を強化していく役割を果たしたと見られる。ボローニャプロセスは、前述のように学位構造の標準化を行い、その後に資格枠組みの構築を提言していく。これらは、それぞれの学位課程を単位に、その質の保証することを求める。この傾向は、学位課程ごとの教育活動であるプログラムを単位とした質保証をいっそう促進していくことになった。

(2) 高等教育機関単位の視点の強化

しかし、次第にボローニャプロセスの中で質保証概念が発展するのに伴い、高等教育機関単位の視点が強化されていく。2001年の欧州高等教育大臣会合で策定されたプラハコミュニケ³で高等教育担当大臣らは、ENQA、欧州大学協会(EUA)、欧州全国大学連盟(ESIB)、欧州委員会が、高等教育の質保証に関する共通の参照フレームワークの開発と優良事例の普及で協調することを求めた。

また、評価を受ける大学セクター側の組織である欧州大学協会は、1990年代後半からの外部質保証の拡大に対して大学自身の内部手続きを発展させて社会からも透明なものにすることがより重要になっているという認識を示し、2002年から欧州委員会の財政支援(ソクラテスプログラム)のもとで「質の文化(quality culture)」プロジェクトを開始した。ここでは「質の文化」の概念化作業や、134大学が6つの課題を基にしたネットワークに参加

² Council Recommendation (EC) No 561/98 of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education.
http://ecahe.eu/w/images/4/4a/Council_Recommendation_on_European_cooperation_in_quality_assurance_in_higher_education_%281998%29.pdf

³ http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf

して優良事例の共有を行った。このような取り組みを通じて高等教育機関内部での質に係るプロセスの重要性と概念化が進められていく。

2003年の欧州高等教育大臣会合のベルリンコミュニケ⁴では、高等教育の質は欧州高等教育圏を構築することの中核であると述べ、2005年までに国の質保証システムは、内部アセスメント、外部レビュー、学生の参加、結果の公表を含んだ、プログラムあるいは機関の評価を含むべきと提言した。その中で、「機関のオートノミーの原則から、質保証の主たる責任は高等教育機関自身にある」と明確に述べる。さらに、ENQAにEUA、EURASHE、ESIBと協力して、各国の合意が得られた基準、手続き、ガイドラインを開発することを求める。

その結果、2年後のベルゲン会合にて「欧州高等教育圏における質保証の標準と基準(Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: ESG)」⁵の採択がなされる。ESGは3部構成であるが、高等教育機関に質保証の責任があるという理念を受け継ぎ、その第1部が高等教育機関内部の質保証に当てられ、第2部の外部質保証は内部質保証メカニズムを前提に行うという考え方が打ち出された。翌2006年2月15日の「高等教育の質保証における更なる欧州協力に関する欧州議会および理事会提言」⁶では、加盟国に対して、ESGに沿って全ての高等教育機関が厳格な内部質保証システムを導入し発展させることを促進すべきと提言している。

ESGの3部構成に示された理念に素直に即せば、外部質保証は高等教育機関単位の監査(オーディット)の形式になる。英国やノルウェーで行われている監査では、基本的には以下の6つの問いがなされる(Williams 2009 cited in Hopbach, 2012)。1)何をしようとしているのか。2)なぜそれをするのか。3)いかにそれをしているのか、4)それがうまくいっているとどのように知るのか、5)それが最良の方法であるとなぜ言えるのか、6)それをいかに改善することができるのか。このような問いを発することで、教育を実施する単位であるプログラムレベルを直接に外部質保証の対象とせず、内部でプログラムを質保証するシステムを外部から質保証するアプローチへと変化することが誘引された。

ボローニャプロセスやESGに加えてもう一つの文脈が、欧州委員会での「現代化の課題(Modernisation Agenda)」である。これはグローバル化、知識基盤経済化する社会の中でいかに大学(ここでは広く高等教育機関を意味している)を改革していくべきかの方向性を示す一連の政策である(European Commission, 2006, 2011; High Level Group on The Modernisation of Higher Education, 2013)。その中ではこれまで各国が大学を管理することにより、大学の多様化や質への視点を妨げてきたとして、大学を真に自律的でアカウントابلな存在へとしていくことを課題の一つとして示している。すなわち、大学を過剰な規制やマイクロマネジメントから解放する代わりに、大学は機関としてのアカウントビリティを社会に対して示すことが求められ、それが新たな内部ガバナンスシステムを要求し

⁴ http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf

⁵ <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

⁶ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0143&from=EN>

ていくことになる。内部質保証もそのようなガバナンスの変革の一つの重要な課題として位置づけられてきたのである。

しかし、内部質保証を中心とする体制へ移行するのは容易ではない。Hopbach (2012)は、先行的に監査（オーディット）を導入してきたノルウェー、フィンランド、英国の質保証システムをみれば、監査が高等教育機関における内部質保証に関する高度専門人材を必要とすることが明瞭であると述べ、これがドイツでシステムアクレディテーションを導入しても、事例が増えない要因であるとしている。

（3）分野単位での水準の等価性の視点

内部質保証システムを重視した高等教育機関単位へのシフトは、実際には、必ずしも一方向的なものではない。たとえば、英国では 2011 年にそれまでの「機関別オーディット (Institutional Audit)」から、学術水準への焦点を強化し、分野別ベンチマークステートメントや高等教育資格枠組みをより明示的に用いることを求めた「Institutional Review」へと変更し、また教育情報公表の強化を行った。その背景には大学セクター外部から見た場合に、監査（オーディット）が信頼しうる具体的な情報を提供しにくいためであるとされる (Brown, 2011)。

さらに、学生のモビリティが増していることや学生の学習成果を重視する傾向を背景に、国内でなく国境を越える形で分野別に学習成果の水準を検討する視点が生まれた。2000 年に「欧州教育制度のチューニング (Tuning Educational Structures in Europe)」プロジェクトが開始され、欧州委員会からの財政支援を得て、大学や各分野の専門家組織が主導する形で進められてきた。「チューニングは、ボローニャ・プロセスの定める各学位サイクルについて、学習プログラムを（再）設計・開発・実践・評価する方法を示すもの」とされ、学位課程ごとに学生が身につける能力や学習成果を定めた参照文書（基準点 reference points）を分野別に作成してきた。現時点では、チューニングのサイトには 42 の分野がリストされている⁷。欧州委員会はチューニングプロジェクトへの助成後には、工学、情報学、化学などの分野における「質のラベル quality labels」の開発にも資金助成を行っており、分野別の水準の維持や欧州内での国境を越えた通用性を確保する取り組みが継続してなされている。

チューニングによる参照文書の策定作業と並行して、ボローニャフォローアップグループでは「欧州高等教育圏資格枠組み (Framework for Qualifications of the Europe Higher Education Area: EQF for HE)」⁸の策定を主導し、2005 年のベルゲン会議にて採択された。これは、質保証共同イニシアティブ (Joint Quality Initiative: JQI) が開発した「ダブリン指標 (Dublin descriptors)」ならびにチューニングプロジェクトの成果を活用したものとされる。また、欧州委員会は「欧州生涯学習資格枠組み (European Qualification Framework for

⁷ <http://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas.html>

⁸ <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=67>

Life Long Learning)」を2006年10月に発表し、欧州議会によって2008年4月に正式に承認された⁹。このような、資格枠組みの策定が、分野別のチューニングや質保証と方向を一にして発展してきた。

このような分野ごとの質保証や学位の等価性確保の視点は、4節でみるように、国境を越えて欧州全体を対象とした分野別の質保証の取り組みを産んでいる。このことは、今後、必ずしも国内の質保証機関に限らずに、欧州レベルでの分野別組織から質保証を受ける、あるいは国内の質保証機関が欧州レベルの分野別組織と連携協力するといった、新たな質保証のマーケットを形成する萌芽となっている。

以上のような欧州における20年にわたる動きをHopbach(2012)は「機関レベルの改善志向のアプローチと、プログラムレベルのアカウントビリティ志向のアプローチとの間の振り子が存在している」と総括する。その上で、理想的な発展の仕方を以下のように仮定する。すなわち、質の欠如のために、プログラムアクレディテーションが国の高等教育システムに導入される。数年間ののちに、このアプローチの作業負担や費用が多いことや、組織学習のプロセスが支援されないことから批判されるようになる。結果、改善・向上を目的として重視し、ライトタッチの作業とするために、機関単位のアプローチが取って代わる。そこでは、監査（オーディット）が方法として採用されやすい。その後数年すると、学生や行政府が、このアプローチではプログラムの実際の質について十分な情報がないと批判する。そうすると、再びプログラム志向のアプローチ、特にアクレディテーション型が導入される。

Hopbach(2012)のこのモデルは、ステークホルダーが複数おり、それらが質保証に期待する目的が異なることによって、外部質保証の枠組みが一つに固定化しにくい構造が存在することを示している。現状はこのモデルを超えて、高等教育機関とプログラムの双方を視野に入れた枠組みが構想され、また、国内の高等教育機関を対象とする質保証機関と分野別の国境を越えた質保証機関との連携・分担など、複雑な構造が生じている状況にある。

3. 2 各国の文脈

このような欧州全体の動向は、各国の質保証アプローチに強く影響してきた。しかし、各国にはそれぞれの文脈がある。すなわち、既存の認可や評価のシステムがあれば、大学やプログラムに対する法的要求も異なる。また、高等教育機関の種類も国により異なり、大学以外の機関が学位授与権を有するか否かも評価のアプローチに影響することになる。ENQAは国際的な連携機関として、各国のシステムやアプローチの多様性を尊重すべきというアプローチを常にとる。それゆえに欧州の全体的な傾向があったとしても、各国で多様なシステムが構築されている。

Amourgis et al. (2009)はシンポジウム報告として、プログラム単位と高等教育機関単位

⁹ [http://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f\[0\]=im_field_entity_type%3A97#](http://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f[0]=im_field_entity_type%3A97#)

の双方の質保証方法を有する 6 カ国の事例を取り上げている。表 3 はその概要を取りまとめたものである。両方を単位とする質保証が共存していたとしても、その背景にある考え方は国により異なる。

ドイツはプログラム単位の評価のコストや組織学習効果の弱さから、追加的に機関単位のシステムアクレディテーションを取り入れた。しかし、プログラム評価が法的義務であることを変更していない。あくまでもプログラム単位のアクレディテーションを行う実施方法のオプションとして、高等教育機関単位のシステムアクレディテーションが併存しているという考え方をとる。アイルランドでは、大学と非大学とでプログラム単位の外部質保証の必要性が異なる。それにより一国内でプログラム単位と高等教育機関単位の質保証が併存する。ギリシャでは、機関単位の質保証を実施する前提としてプログラム単位の質保証を求めるという考えがとられている。スウェーデンや英国は、プログラム評価を既に数回実施したために高等教育機関内で内部質保証が機能していることから機関オーディットを中心にリスクの高い少数のプログラム等をサンプル的に詳細に分析するという考えである。

表 3 各国の評価システム変遷の状況 (Amourgis et al. (2009)の内容を整理)

国	変更状況の概略
ドイツ	<ul style="list-style-type: none"> ・プログラムアクレディテーション中心から、2008年に内部質保証システムのアクレディテーションを取り入れ、両者が併存。 ・しかし、プログラムアクレディテーションの法的義務は取り除かれておらず、システムアクレディテーションは、プログラムアクレディテーションの別アプローチの扱い。
アイルランド	<ul style="list-style-type: none"> ・高等教育機関の種類によりアプローチが異なる。 ・大学やダブリン工科大は、自律的な自己ガバナンス機関。 ・認定高等教育機関 (Recognised Institutions : 公的資金が配分されている Institute of Technology) は HETAC がプログラム検証(validation)の全体的基準を定め、各機関にその基準を運用する責任を委譲しており、各機関が外部委員会を構成して内部審査。 ・それ以外の高等教育機関は HETAC がプログラム検証や学位授与の権限を有しており、HETAC がプログラムの訪問調査。
ギリシャ	<ul style="list-style-type: none"> ・2005年の法律において、5年ごとに評価を受けるとともに、機関単位の内部・外部評価を行う前に、学科 (departments) が内部・外部評価を完了しないと規定。機関単位では学科単位の評価結果を比較し、機関のマネジメントや実績の有効性をみる。
スウェーデン	<ul style="list-style-type: none"> ・1995-2001年の間に機関単位の academic audit を2巡実施。 ・2001-2007年には全ての分野や学位プログラムの評価を実施。もし質の低い結果となり、1年以内に修正されなければ、当該分野やプログラムの学位授与権を失う。 ・2007-2012年は、前期のプログラム評価により、高等教育機関が質保証・発展に責任を持つようになったことを受け、高等教育機関オーディットとプログラム評価の組み合わせのモデルを採用。オーディットは高等教育機関の質手続きのアウトカムや効果に焦点を置き、質手続きがいかにか機能しているかをみるために、2~6領域の faculty や department を詳細調査。プログラム評価は、「水準維持に失敗するリスク」を主要指標、モニタリング、簡単な自己評価により評価して、少数のプログラムレベルの詳細な外部評価を実施。対象とされるプログラムは、適切な質を維持していないリスクがあるプログラム、興味深い特徴をもつプログラム、グッドプラクティスの例となりうる場合や革新的なプログラム。
ノルウェー	<ul style="list-style-type: none"> ・ノルウェーモデルでは、アクレディテーションと質のオーディットのデュアルシ

	<p>システム。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全ての高等教育機関は 6 年ごとに質のオーディットを受ける。Norwegian Act relating to Universities and University Colleges に基づいて、全ての高等教育機関は質保証システムを動かすことが求められている。 ・ア Krediteーションに有効期限はないが、オーディットの結果等からア Krediteーションの更新を求める構造。 ・教育プログラムについては、設立権限がない高等教育機関は NOKUT によるア Krediteーションが必要。
英国	<ul style="list-style-type: none"> ・高等教育機関が学位を授与する権限を得ると、どのような水準を学位授与に設定するか、何の内容をプログラムに含むか、いかにプログラムが提供されるかは大学の自由であり、国は介入できない。専門職に係わり、ライセンスが授与される学位プログラム以外にはプログラムの外部ア Krediteーションは不要。 ・HEFCEs によるプログラムレベルの Teaching Quality Assessment は、1992 年より試行実施され、評価結果である 6 項目合計 24 点の点数が重要な意味を持つようになった。その結果、大学本部の「quality assurance professionals」が力を持つようになった。 ・デアリングレポートに基づき QAA が設立され、「academic infrastructure」が構築された。高等教育機関は①提供するプログラムの妥当性確認(validation)、②プログラムの定期的モニタリング、③QA 活動の調整、に責任を有する。QAA は機関をオーディットし、レポートを公表する。

3. 3 2つのアプローチの概念整理

プログラムと高等教育機関の2つのアプローチの概念整理や長所・短所の把握も議論されている。Kohler (2006)や Amourgis et al. (2009)に基づけば次のようにまとめられる。

プログラム単位の質保証とは、高等教育機関の主たる業務である「プログラム」の中身を詳細に調査・検証するものである。そのため、質保証システムを最初に実施しようとするときに最も適切である。

プログラム単位の質保証ではコンプライアンス志向と目的適合性志向の二つがある。コンプライアンス志向とは、プログラムを該当する学問分野ごとのテンプレートと比較することで行われる。標準的モデルカリキュラムが開発されている場合には、シラバスがそのカリキュラムに即しているかを評価することが求められる。目的適合性志向では、期待される学習成果とその妥当性をまず評価し、カリキュラムや教育、評価概念の適合性を次に検討し、さらに包括的なモニタリングシステムを求めるものである。

プログラム単位の質保証の長所としては、分野内ではプログラム間の横断的比較が可能となること、学習成果などのアウトカム志向が強いこと、プログラムについての十分な情報を学生などの関係者に提供可能であること、共同学位などの国際的なプログラムの認定も可能であることが挙げられる。

しかし、短所としては、多数のプログラムに対して評価を行うことによる費用の高さ、それゆえに特に大規模大学には不適であることがあることが挙げられる。また、管理主義的であることや、一度プログラムが認定されると変更するインセンティブが生まれにくいためにプログラムの固定化を誘導しがちである。さらに、プログラム単位の評価を外部から行うことで高等教育機関自身が教育の質をマネジメントする能力があまり向上されない。また、プログラムごとの外部評価では、その高等教育機関の一部分をみていることになり、

機関全体の方向性との整合性が検討されにくくなる。そのため、たとえば学部・学科の自律性を増す提言を評価で行うことにより、高等教育機関としてのリーダーシップの向上と対立することも生じうる。

一方の高等教育機関単位の質保証とは、一つには高等教育機関がプログラムを運営する手段をメタレベルで検証するものである。高等教育機関が質の高いプログラムを構築して実施する手段を評価し、内部でのモニタリングや質保証の有効性を評価する。質に対する高等教育機関の自律性と責任を強調し、高等教育機関の運営への信頼を通じて、教育の質への社会からの信頼を増すものである。また、機関単位の別のシステムとして教育のみならず、研究活動、社会貢献活動などの高等教育機関の活動全体を検証するものも存在する。

高等教育機関単位の質保証の長所としては、自律性と責任のバランスがとれたアプローチとなっていることや、プログラムの内容や実施方法にフレキシビリティを認めることで多様性を促進することが挙げられる。一方で短所としては、各プログラムの質の高さを示すことへの学生や社会・設置者からの要求に直接的に応えにくいことが挙げられる。

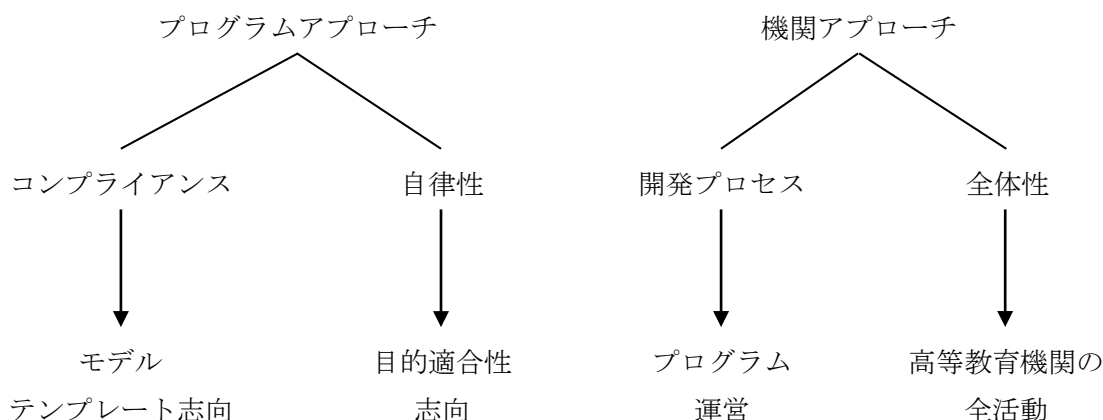


図2 質保証の2つのアプローチのモデル(Kohler, 2006)

4. 欧州レベルでの分野別質保証機関

前節までは、各国内の質保証機関を対象とした動向を扱った。しかし、分野別質保証においては、分野ごとに国境を超えて質保証を行う機関や団体が存在する。欧州では2011年11月に欧州における分野別アクレディテーションや専門職ネットワークの協会組織を束ねる非営利の協会組織として「欧州分野別・専門職別アクレディテーション・質保証連盟(European Alliance of Subject Specific and Professional Quality Assurance and Accreditation: EASPA)」を設立した。2015年3月現在、EASPAへの正式加盟団体は8団体、準加盟は2団体である。

その設立趣意書に相当する「デュッセルドルフ宣言」(2011年11月29日)¹⁰では EASPA の目的を以下のようにまとめている：

- ・ 個々のディシプリンや学習文化のレベルにおいて相互理解や共同を進めることにより、欧州高等教育圏における高等教育の質を改善する。
- ・ ESG を尊重しつつも分野ごとの質保証における優れた実践や知識を推進する。また、教育や専門職の質を向上させる手段としてのアクレディテーションの価値を各分野の学習文化へ伝えていく。
- ・ ダブリンデスクリプタなどの欧州における基準点を、多様なディシプリンや学習文化に必要なものとして具体化していく。それにより、高等教育機関の自律性を尊重しつつも、ボローニャプロセスのツールや構造的要素に内容（コンテンツ）の次元を加えていく。
- ・ 各分野で適切な組織によって認定された質のラベルによって、学術的資格の国境を越えた認定を促進する。
- ・ 学生、雇用者、その他の関係者を、誤解を生むような情報や基準を下回る学位・資格から保護する。

上記の目的でも示されており、また、宣言の本文でも述べられているように、EASPA はそれまで欧州において開発されてきた「欧州高等教育圏資格枠組み」(2005年)や「欧州生涯学習資格枠組み」(2008年)、ならびに ESG を各分野の視点から具体化することを目指している。それらを尊重しつつも、補足するものとして、分野ごとの質の基準や、質の保証の手続きを定めていくことが目指されている。それが学生や専門職業者のモビリティを高めるために重要であると認識している。この考えは、欧州のチューニングプロジェクトでの考えと基本的に合致すると述べている。

表4には、EASPA 加盟団体とその評価・質保証の実施実績を、各団体のホームページの情報などからまとめた。各分野・団体によって実際には取り組みは多様であり、現状を一様に示すことは難しい。

情報学、化学、食品科学、公共経営、観光学では欧州レベルの団体が自ら認定（アクレディテーション）を行っている。工学、ならびに情報学の一部では加盟している各国の団体が認定を行う。工学、情報学、化学、食品科学では、認定されたプログラムあるいはその学位に「質のラベル(quality labels)」を授与する。音楽では、認定という形ではなく、レビューの機会を提供している。また、化学や食品科学では欧州チューニングプロジェクトの中で参照文書を策定しているが、物理学は同様の資料をチューニングプロジェクトとは別に策定している。生物学、物理学、地学では欧州レベルの団体自らは評価活動を行っていないが、加盟している国の団体には認定活動を行っている場合もある。音楽では、各国の質保証機関との連携をすすめており、共同訪問調査なども実施している。以下に各団体の概要をまとめる。

¹⁰ http://c.ymedn.com/sites/www.eps.org/resource/resmgr/policy/EASPA_About.pdf

表4 EASPA 加盟の分野別質保証団体とその評価実施実績

	団体名	対象分野	外部質保証の実施実績
正 会 員	European Network for the Accreditation of Engineering Education (ENAE)	工学	加盟アクレディテーション団体が認定した 22 ヶ国 300 大学 1490 の工学学位プログラムに EUR-ACE ラベルを授与。
	European Quality Assurance Network for Informatics Education (EQANIE)	情報学	12 ヶ国 53 機関の 99 学士プログラム 77 修士プログラムに Euro-Inf Quality Label を授与。
	Association Européenne des Conservatoires (AEC), Academies de Musique et Musikhochschulen	音楽	12 ヶ国の 11 機関の機関レビューと 14 機関内の 10 の学士プログラム、32 の修士プログラム、3 のディプロマプログラムのレビュー。
	European Chemistry Thematic Network Association (ECTNA)	化学	20 ヶ国 52 機関と 3 コンソーシアムの 60 学士プログラム、36 修士プログラム、1 博士プログラムに Eurolabels を授与。
	ISEKI Food Association (IFA)	食品科学	イタリア 1 機関の 1 学士プログラム、1 修士プログラムに卓越性ラベルを授与。
	European Network for Public Administration Accreditation (EPAA)	公共経営学	11 ヶ国 21 機関の 10 学士プログラム、28 修士プログラムを認定。
	European Countries Biologists Association (ECBA)	生物学	(加盟団体の英国 Society of Biology では英国 22 大学の 82 学士プログラム 48 修士プログラムを Advanced Degree Accreditation、8 大学 50 学士プログラムを Degree Accreditation。)
	European Physical Society (EPS)	物理学	(加盟団体の英国 Institute of Physics では、英国とアイルランド共和国の 54 機関の 292 学士プログラム、221 修士プログラムを認定。)
準 会 員	European Federation of Geologists (EFG)	地学	(加盟団体の英国 The Geological Society では、英国 27 機関の 142 学士プログラム、海外 5 機関の 14 学士プログラム、英国 8 機関の 15 修士プログラムを認定) ^{注1}
	International Center of Excellence in Tourism and Hospitality Education (THE-ICE)	観光学	11 ヶ国 (うち欧州は 4 ヶ国) の 22 機関の 81 職業教育課程プログラム、52 学士プログラム、21 修士プログラム、4 博士プログラムを認定。

※実施実績は、各団体のホームページにおける認定機関等の一覧から集計 (以下の本文参照)。

注1 英国 The Geological Society のサイトでは、統合修士学位 (Integrated master's degree: 通常 3 年間の学士課程と 1 年間の修士課程を統合した 4 年制の課程で授与される学位) を第一サイクル (学士課程) のリスト中に整理していたため、ここではそれに即して数字を挙げている。

(1) 工学 : 欧州工学教育アクレディテーションネットワーク (European Network for Accreditation of Engineering Education: ENAE)

ENAE は工学教育に関する欧州の 14 の協会により 2006 年に設立された非営利組織である。その前身である ESOEPE (European Standing Observatory for the Engineering Profession and Education) が 2000 年に設立され、2004 年から EUR-ACE プロジェクトを実施してきた。これは、加盟団体であるアクレディテーション機関が認定した学士・修士

課程の工学教育プログラムに「EUR-ACE ラベル」を授与する権限を与えるものである。これまで、22カ国の300大学における1,490の工学学位プログラムにEUR-ACEラベルを授与している¹¹。表5は、そのうちの主要国における授与状況である。

表5 主要国におけるENAAEのEUR-ACEラベル授与プログラム数

国	第一サイクル学位 (First cycle degree)	第二サイクル学位 (Second cycle degree)	統合第二サイクル学位 (Second cycle degree integrated)	計
ドイツ (ASIIN等による)	71機関339プログラム	64機関243プログラム	2機関2プログラム	76機関584プログラム
英国 (ECUKによる)	6大学40プログラム	10大学105プログラム	6大学56プログラム	10大学201プログラム
フランス (CTI等による)	1大学1プログラム	4大学9プログラム	152大学373プログラム	155大学383プログラム

出典：http://eurace.enaee.eu/index.php?id=1から集計

(2) 情報学：欧州情報学教育質保証ネットワーク (European Quality Assurance Network for Informatics Education: EQANIE)

EQANIEは欧州内外における情報教育プログラムの評価や質保証を促進することを目的に2009年に設立された非営利組織である。情報学プログラムの評価や質保証の基準・手続きを開発するとともに、学士、修士レベルの学位プログラムでEQANIEが策定した基準 (Euro-Inf Framework Standards and Accreditation Criteria) を満たすと認定した場合に「Euro-Inf Quality Label」を授与している。その目的には、情報学分野の教育プログラムの質と透明性の向上、適切なラベルを通じた欧州の教育プログラムについての情報提供、国を超えた資格の相互承認の促進、学生の流動性の向上が挙げられている。

認定を希望するプログラムは基準をもとにEQANIEに自己評価書を提出して、訪問調査を経て判断がされる。ただし、スペイン ANECA、ドイツ ASIIN、イギリス BCS にはラベル授与の権限が与えられており、これらのアクレディテーションを受けたプログラムはラベルを授与される。表6はラベルを授与した学士・修士プログラム数とその高等教育機関数の状況である。

表6 EQANIEによるEuro-Inf Quality Label授与プログラム数

	高等教育機関数	学士プログラム	修士プログラム
アルメニア	1	2	
オーストラリア	1		1
クロアチア	1	1	1
フィンランド	1	1	1
ドイツ	35	64	46
イタリア	1	1	

¹¹

http://www.enaee.eu/wp-content/uploads/2012/02/1404-Trade-article-final-DMcG-25.2.14revGAug-on-web-30-apr-2014.pdf

カザフスタン	2	3	3
ラトビア	2	2	2
北キプロス	1	1	
ロシア	1		1
スペイン	3	5	7
英国	4	19	15
12ヶ国合計	53	99	77

出典：<http://www.eqanie.eu/pages/quality-label/accredited-programmes.php> から集計

(3) 音楽：欧州音楽学校協会 (Association Européenne des Conservatoires: AEC)

AECは1953年に設立され、57ヶ国の音楽教育を行う300の高等教育機関から構成される協会である。その活動の一つとして外部質保証を行っている¹²。AECでは2006-2008年にプロジェクト「Accreditation in European Professional Music Training」を実施し、音楽分野での質保証やア Krediteーションの欧州共通基準や実施方法の開発を進めた。その結果は、「AEC Framework Document Quality Assurance and Accreditation in Higher Music Education」としてまとめられている¹³。これをもとにAECでは2つのサービスをメンバー機関に提供している。一つは「AEC Quality Enhancement Process」(2011年以前の名称はAEC Institutional and Programme Review Scheme)であり、加盟団体に訪問調査を含むピアレビューを受ける機会を提供するものである¹⁴。このレビューは、機関単位とプログラム単位の2種類あり、2012年6月までに12ヶ国の11機関の機関レビューと、14機関内の10学士プログラム、32修士プログラム、3ディプロマプログラムのレビューが実施された¹⁵。もう一つは、各国の質保証機関との共同サービスであり、専門家の推薦から評価方法の支援まで内容は相手国に依存する¹⁶。2009-2010年の間に、スイス、ルーマニア、リトアニア、ドイツとの機関との間での共同がなされている(Cox, 2012)。

なお、チューニングプロジェクトにおける音楽分野については、ソクラテス-エラスムスプログラムの助成を得ている分野別ネットワークである”Polifonia” Tuning Working Groupが作成しているが、それはAECが上述の質保証基準を定める前の2002-7年の間に行っていた学習成果に関するプロジェクトを発展したものとなっている(Cox, 2012)。また、AECは人文学分野の共通の枠組みを検討する Sectoral Qualifications Framework for the

¹²

<http://www.aec-music.eu/about-aec/work-policies/quality-assurance/external-quality-assurance-and-accreditation>

¹³

<http://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-framework-document-quality-assurance-and-accreditation-in-higher-music-education-en.pdf>

¹⁴ <http://www.aec-music.eu/about-aec/services/quality-enhancement>

¹⁵ <http://www.aec-music.eu/userfiles/File/listofinstitutionsreviewedbytheaec-updatesept2012.pdf>

¹⁶ この他にも、エラスムス・ムンドゥスプログラムの下で「Mundus Musicalis’ project (2005-2007)を行い、その中で34ヶ国での音楽分野の質保証やア Krediteーションの方法を比較分析している。また、EU/USA Programmeの支援を得た「Music Study, Mobility and Accountability」プロジェクト(2002-2004)にて、米国のNational Association of Schools of Music (NASM)と音楽の専門職訓点の質保証とア Krediteーションについて共同している。

Humanities and Arts (SQF HUMART)に 2010-12 年に参加している¹⁷。

(4) 化学：欧州化学分野ネットワーク協会(European Chemistry Thematic Network Association: ECTN Association)

ECTN Association は、高等教育機関、各国の化学会、化学会社やソフトウェア会社などの 30 カ国 120 機関をメンバーとする非営利の協会である。ECTN の前身は 1980 年代後半の ECTS パイロットプロジェクトにおける化学分野での各国団体の協力に遡り、その後、ソクラテス-エラスムスプログラムによる分野別ネットワーク(Thematic Network)への助成¹⁸により拡大した。ECTN Association は ECTN の活動を法規に基づく協会組織としたものである。その活動内容には、共通テスト (EChemTest) の開発・実施などがあるとともに、「Chemistry Quality Eurolabels」の授与がある。

欧州のチューニングプロジェクトにおける化学分野の取り組みが ECTN により行われ、参照点(reference points)のレポートが形成された。その中で 3 サイクル学位ごとに化学分野の卒業生に期待される能力を示した資格枠組み「Budapest chemistry descriptors」を示したとともに¹⁹、「Eurobachelor」、「Euromaster」、「Doctorate Eurolabel」資格ラベルとその要件を策定している²⁰。たとえば、Eurobachelor とは、欧州の他の高等教育機関の修士課程へアクセスする権利が自動的に与えられるような標準に達している学位に与えられるとされている。申請する学位プログラムはガイドラインに即して自己評価書を提出する。そこでは上記の資格枠組みに示された内容とカリキュラムの対応関係や、化学分野の科目の単位数、学習成果の評価方法等の内容が含まれる。この自己評価書が ECTN Label Committee により審査され、認定が決定される。2013 年 4 月 8 日までの認定数は、20 カ国の 52 機関と 3 コンソーシアムに対して、Eurobachelor が 60 学士プログラム、Euromaster が 36 修士プログラム、Doctorate Eurolabel が 1 博士プログラムである²¹。

(5) 食品科学：食品科学・工学の知識の食物連鎖への統合協会(Integrating Food Science and Engineering Knowledge Into Food Chain (ISEKI-Food) Association)

ISEKI-Food は 2005 年に大学、研究機関、企業、協会などの食品に関わる団体により設立された欧州レベルの独立した非営利組織である。これまでチューニングプロジェクトにおける食品科学分野の参照文書を策定してきたとともに、学士ならびに修士レベルの高い質の食品科学プログラムへの卓越性ラベルを認定・授与している。ラベル授与の枠組みとして「European Quality Accreditation System for Food Studies (EQAS-Food)」を構築し、そこで基準や手続きを定めている²²。申請大学は自己評価書を提出し、訪問調査を経て授与

¹⁷ <http://www.aec-music.eu/about-aec/work--policies/qualification>

¹⁸ http://eacea.ec.europa.eu/static/en/overview/ThemNetwks_overview.htm

¹⁹ http://ectn-assoc.cpe.fr/chemistry-eurolabels/n/lib/Tuning_Chemistry_Brochure_2008.pdf

²⁰ <http://ectn-assoc.cpe.fr/chemistry-eurolabels/default.htm>

²¹ http://en.wikipedia.org/wiki/Chemistry_Quality_Eurolabels

²² <https://www.iseki-food.net/accreditation>

の決定がなされる。認定されたプログラムとしては、イタリア University of Teramo の学士プログラムと修士プログラムのみが示されている²³。

(6) 公共政策: 欧州公共政策ア krediyteeshyon 協会 (European Association for Public Administration Accreditation : EAPAA)

EAPAA は 1999 年に欧州における公共政策教育プログラムのボランタリなア krediyteeshyon を行うシステムを開発・維持するために設立された組織である。European Group for Public Administration および、Network of Institutes and Schools of Public Administration in Central and Eastern Europe (NISPAcee) の 2 団体が正式メンバーである。

EAPAA によりア krediyteeshyon の基準が策定されており、それを基に大学が自己評価書を作成し、訪問調査を受けることを通じて認定される²⁴。また、各国のア krediyteeshyon 制度との調整も可能 (国内のア krediyteeshyon の資料の二次利用や、EAPAA との共同訪問調査の実施など) とされている。これまで、表 7 に示す 11 カ国の 21 高等教育機関における 10 学士プログラムと 28 修士プログラムがア krediyteeshyon を受けている。

表 7 EAPAA によるア krediyteeshyon 実施数

	高等教育機関数	学士プログラム	修士プログラム
ベルギー	1		1
エストニア	1	1	2
ドイツ	1		1
ハンガリー	1		1
カザフスタン	1		1
オランダ	9	7	14
ルーマニア	2	1	2
スロベニア	1	1	1
スウェーデン	1		1
スイス	2		2
トルコ	1		2
11 カ国の合計	21	10	28

(7) 生物学: 欧州諸国生物学者協会 (European Countries Biologists Association: ECBA)

ECBA は 1975 年に設立された、欧州の生物学組織を包括する組織であり、各国の生物学会、生物学者の組織が加盟している。ECBA 自らはプログラムの外部質保証の活動を行ってはいないが、関連する取り組みとして、生物分野の資格枠組み (European Qualifications Framework for Biology) を策定する可能性についての調査を 2008 年に行っている²⁵。また、「European professional Biologist (EURPROBIOL)」と称して生物学分野の専門職として

²³ https://www.iseki-food.net/accreditation/Accredited_degree_programmes

²⁴ <http://www.eapaa.eu/>

²⁵ <http://www.ecba.eu/index.php/activities/eqfb>

の標準を定めている。そこでは、知識の応用、スキルのレベル、安全や環境への意識、責任の意識、コミュニケーション能力、認められる指導レベルなどが求められる²⁶。

加盟団体の一つである英国の **Society of Biology** ではアクレディテーション活動を行っている²⁷。アクレディテーションには「高度学位アクレディテーション(Advanced Degree Accreditation)」と「学位アクレディテーション(Degree Accreditation)」の2種類がある。「高度学位アクレディテーション」は生物科学分野の学術的な卓越性を認定し、その学位が将来の研究開発リーダーやイノベーターを教育するものであることを示すものとされている。これまで、22大学の82学士プログラムと48修士プログラムが認定されている。また、「学位アクレディテーション」は生物学の知識や主要スキルについて確かな学術的基礎を含んでいるプログラムであり、卒業生が雇用者のニーズに応じているものを認定するものである。これまで8大学50学士プログラムが認定されている。

(8) 物理学：欧州物理学会(European Physical Society: EPS)

EPSは欧州の42の物理学会、ならびに物理学者や研究機関から構成される非営利の協会である。EPSでは、「EPS European Specifications for University Level Physics Programmes」として、学士、修士、博士の3サイクルについて、欧州における物理学プログラムの特性を記述する手段を提供している²⁸。Specificationsには各学位や資格を授与する一般的な水準を、期待される能力や属性などの学習成果の形で示している。これは、新プログラム開発、内部質保証、ならびに外部質保証に用いることができるものとして策定されている。

加盟団体の一つである英国の **Institute of Physics** ではアクレディテーションを実施している。1970年代よりメンバーシップの条件を満たすコースを見極めるためにアセスメントを実施してきたが、1993年に正式にアクレディテーションプロセスとした。さらに、2007年にIoPはChartered Physicistのステータスの要件を変更し、教育要件として、IoPのアクレディテーションを受けた統合修士学位プログラム(integrated Masters degree)を修了することを求めた。アクレディテーションを受けた優等学士プログラムの場合には申請プロセス中で統合修士学位と等価であることを示さなければならない(なお、普通学士(ordinary degree)はアクレディテーションの対象でない)。2015年3月時点で英国とアイルランド共和国で合計54高等教育機関の292優等学士プログラム、221修士プログラム(一部オープンユニバーシティの変則的なプログラムを1と数えている)がアクレディテーションを受けている²⁹。

(9) 地学：欧州地質学者連盟(European Federation of Geologists: EFG)

²⁶ <http://www.eurprobiol.eu/index.php/home>

²⁷ <http://www.societyofbiology.org/education/accreditation>

²⁸ http://www.eps.org/?page=policy_studies

²⁹ http://www.iop.org/education/higher_education/accreditation/page_43310.html

EFG は欧州の地質学の専門職者ならびに団体を代表する非営利組織である。その取り組みの一つとして「EURO-AGES: The European Accredited Geological Study Programmes」プロジェクトを実施している³⁰。これは、欧州委員会の European Qualifications Framework (EQF) プロジェクトの一貫として 2009-2011 年に実施され、地質学分野の高等教育プログラムを評価する標準や基準を策定するものであった。また、「European geologist (EurGeol)」と称する地質学分野の専門職の称号を策定している。EQF Level7 (修士相当) の教育経験と 8 年以上の訓練・実務経験が必要であり、EFG に申請をすると各国におかれたライセンス団体が認定作業を行う。

加盟団体の英国 The Geological Society では 1997 年より学士プログラムのアクレディテーションを実施している。英国 27 機関の 142 プログラムを既に認定しており、2004 年には海外のプログラムのアクレディテーションも開始し、海外 5 機関の 14 プログラムを認定している。2007 年からは修士課程(Taught MSc)のアクレディテーションも開始し、英国 8 機関の 15 プログラムを認定している。

(10) 観光学:観光ホスピタリティ教育国際エクセレンスセンター (International Centre of Excellence in Tourism and Hospitality Education: THE-ICE)

THE-ICE は観光・ホスピタリティ分野の非営利の国際アクレディテーション機関である。もとは 2004-8 年に豪州政府により資金援助されていたが、現在は国際的なネットワーク組織となっている。アクレディテーションでの認定がメンバーシップ要件と同一になっており、有効期限は 5 年間である³¹。評価は機関単位で行われ、その内部の観光・ホスピタリティ分野のプログラム全てが見られることになる。メンバー機関 (full member と associate member) とその内部のプログラム (コース) の数は表 8 のようになっている。

表 8 THE-ICE によるアクレディテーション実施数

	国	機関	コース数
職業教育課程	4	9	81
学士課程	10	18	52
修士課程	7	11	21
博士課程	3	3	4
合計	11 (うち欧州は 4)	22 (うち欧州は 8)	158

<http://www.the-ice.org/membership/who-members-are> から集計

5. おわりに

本稿では、欧州における各国内の外部質保証制度の全体的動向と、欧州レベルでの国境を越えた分野別質保証の動向を概観した。国内の質保証制度は 1990 年代後半のパイロット

³⁰ <http://eurogeologists.eu/efg-projects/>
<http://www.euro-ages.eu/>

³¹ <http://www.the-ice.org/accreditation/about-accreditation>

プロジェクトにおけるプログラム評価の試行に始まり、ボローニャプロセスで学位構造の標準化などの学位プログラムを中心とする議論が先行したことを背景に、プログラム単位の質保証がまず導入された。その後、質に対する高等教育機関の責任が ESG 等で明確にされるとともに、「現代化の課題」などの大学改革政策の中で高等教育機関の内部ガバナンスの強化が求められるようになり、高等教育機関単位の質保証の視点が強化されてきた。しかし、ステークホルダーにより外部質保証制度への期待内容は異なり、プログラムと高等教育機関の双方を対象とするシステムを各国が多様な形で構築されてしているのが現状である。

そのような国内での動きに対して、国境を越えた分野単位の取組としては、大学や学会が主導するチューニングプロジェクトの実施や、欧州レベルでの学会・専門職団体の連合組織によるアクレディテーションやレビュー、質のラベルの授与など、様々な質保証が発展している状況にある。一部の分野では、各国内の質保証制度との連携・協力や二次利用を始めており、質保証制度の全体デザインがどのような形になるのかを今後見ていく必要がある。

このような欧州の状況と比べれば、日本は 2000 年から国立大学の試行的評価を始め、2004 年より認証評価を始めたが、当初より大学の多様性政策の中に大学評価が位置付いていることから大学の内部ガバナンス改革の視点が強くなり、それゆえに高等教育機関単位の質保証が当初より導入されたとみることができる。欧州が 1990 年代半ばからボローニャプロセスにおいて重視してきた学位プログラムへの視点は、日本でも 2008 年の中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」答申の中で見ることができるが、質保証の単位として学位プログラムが中心となることはなかった。実際には、機関単位の認証評価の中でも学部・研究科についての記述がなされるなどの、緩やかな併用が行われているのが実情である。他方で、分野別質保証の取り組みについては、JABEE や専門職大学院の認証評価が存在し、また、医学・歯学分野などの国際的な必要性が突きつけられた分野では行われ始めているが、それ以外の分野では活発ではない。欧州のような学生のモビリティに伴う学位の互換性や教育内容のある程度の標準化の必要性が日本では十分には顕在化してないことが影響していると思われる。

今後、我が国でも認証評価機関において、機関単位とプログラム単位の二つのアプローチの併用をより明示的に検討することや、学会が主体となって国際的連携を含んだ質保証の取組を促進することが期待され、それらを包括したグランドデザインを描くことが求められる。過剰な負担を求めずに、各分野の学位水準が保証されるシステムが我が国にも必要である。

参考文献

- Amourgis, S., Costes, N., Froestad, W., Frykholm, C., Harris, N., Hopbach, A., ... Wahlén, S. (2009). *Programme-oriented and institutional-oriented Approaches To Quality Assurance : New Developments and Mixed Approaches*. Retrieved from <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/ENQA-workshop-report-9.pdf>
- Brown, R. (2011). Quality assurance 1992–2012. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 16(4), 113–117. doi:10.1080/13603108.2011.599882
- Costes, N., Crozier, F., Cullen, P., Grifoll, J., Harris, N., Helle, E., ... Sohm, K. (2008). *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond: Second ENQA Survey*.
- Cox, J. (2012). Many Voices, One Song: The Role of Discipline-Based Europe-Wide Evaluation Tools in Emphasising Enhancement and Promoting the Modernisation Agenda of the EHEA. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process* (pp. 287–302). Springer.
- Danish Evaluation Institute. (2003). *Quality procedures in European Higher Education*.
- European Commission. (2006). *Delivering on the modernisation agenda for universities: Education, research and innovation. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels, 10 May 2006, COM(2006) 208 final*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2011). *Supporting growth and jobs – An agenda for the modernization of Europe’s higher education systems . Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee of the Regions. Brussels, 20 Sept 20*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com0911_en.pdf .
- Grifoll, J., Hopbach, A., Kekäläinen, H., Lugano, N., Rozsnyai, C., & Shopov, T. (2012). *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond – Visions for the future: Third ENQA Survey*. Retrieved from http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/ENQA_op18.pdf
- High Level Group on The Modernisation of Higher Education. (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf

- Hopbach, A. (2012). External Quality Assurance Between European Consensus and National Agendas. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process* (pp. 267–285). Springer.
- Kohler, J. (2006). Institutional and programme approaches to quality. In E. Froment (Ed.), *EUA Bologna handbook: Making Bologna work*. Raabe Verlag.
- Sursock, A. (2012). Quality Assurance and the European Transformational Agenda. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process* (pp. 247–265). Springer.
- doi:10.1007/978-94-007-3937-6_14

第7章 国内での分野別質保証に関する取組の把握と分析

武市 正人（大学評価・学位授与機構）

日本学術会議の分野別参照基準の多くが公表されたばかりであり、大学で広く用いられている状況にはないといえる。そのため、本調査では日本学術会議において参照基準策定に関わった主たる人々および大学関係者との意見交換を行うための会合を開催する計画であったが、大学や評価機関での妥当な活用のあり方について議論するための基礎的な予備調査から始めることとした。また、大学での活用事例の情報が得られれば、その大学へヒアリング調査を行うこととしていたが、予備調査からはそのような事例が得られなかったため、日本学術会議の分野別質保証委員会の委員として、各分野の参照基準の策定を主導してきた北原和夫氏（東京理科大学教授）に、武市正人（大学評価・学位授与機構開発部長、元日本学術会議副会長）がその経緯と動向について対談を行って、今後の調査への意見交換を行った。

1. 大学等における「分野別参照基準」の活用のあり方に関する予備調査

本調査において、国内での分野別質保証に関する取組の把握と分析を行うにあたって、日本学術会議で策定した「分野別参照基準」の活用状況等について、策定にあたった関係者に対して、以下の項目について意見照会を行った。意見照会は平成27年2月16日からおおむね2週間程度で回答を求めたが、一部はそれ以降に回答があったものも含む。

（意見照会の項目）

- Q1. 作成した「分野別参照基準」が大学等でどのように利用される（利用できる）とお考えでしょうか。
- Q2. 「分野別参照基準」の作成後に、大学の関係者への説明会等を開催したことがありでしたらお教え下さい。
- Q3. 「分野別参照基準」の策定後に、関連学協会等でその活用について議論されたといった情報をご存知でしたらお教え下さい。
- Q4. 大学等で教育課程（カリキュラム）や学習目標（卒業要件等）の設定において「分野別参照基準」を利用した事例をご存知でしたらお教え下さい。
- Q5. 大学の学部・学科等で「分野別参照基準」に沿った教育課程（カリキュラム）や学習目標（卒業要件等）を設定する際の課題等、お気づきの点があればお教え下さい。
- Q6. 大学評価・学位授与機構では大学と連携して教育研究の質保証に資する活動を進めて行くこととしています。「分野別参照基準」の活用に向けて当機構が果たす役割について、お考えがございましたらお聞かせ下さい。

(意見照会の背景)

日本学術会議では、平成 24 年 8 月 31 日に経営学分野を皮切りに、平成 26 年 9 月 30 日までに以下の 18 分野で「分野別参照基準」を策定している（括弧内は公表日）。

経営学(2012/08/31)、言語・文学(2012/11/30)、法学(2012/11/30)、家政学 (2013/05/15)、
機械工学(2013/08/19)、数理科学(2013/09/18)、生物学(2013/10/09)土木工学・建築学
(2014/03/19)、経済学(2014/08/29)、材料工学(2014/09/01)、地域研究(2014/09/03)、
歴史学(2014/09/09)、政治学(2014/09/10)、地球惑星科学(2014/09/30)、地理学
(2014/09/30)、文化人類学(2014/09/30)、心理学 (2014/09/30)、社会学(2014/09/30)

このように、多くの分野では策定後、1 年未満であり、大学等の関係者による会合で意見交換を行う状況にはないと考えられることから、日本学術会議で分野別参照基準の策定に携わった関係者に状況を照会するのが適切であると判断した。一方、日本学術会議では、これら各分野の参照基準の策定にあたっては分野別委員会の下に分科会を設置して審議を行っていたが、策定後には分科会を閉じており、当時の分科会としての意見集約を行うといった組織的な対応を求めることはできないので、分科会の委員長等からの意見を求めることとした。

意見照会は平成 27 年 2 月 16 日からおおむね 2 週間程度で回答を求めたが、一部はそれ以降に回答があったものもある。また、分科会から個別に複数の意見も寄せられた。結果、7 分野（心理学、地域研究、経済学、経営学、家政学、数理科学、地球惑星科学）の 9 名の関係者から、分野別参照基準の活用の状況と今後の方向づけについて、以下のような意見を得た。複数の意見には件数を付記してある。

(意見の要約)

Q1. 大学における「分野別参照基準」利用の可能性・方向性等

- ・ 授業の学修目標や到達目標、評価基準の明確化、並びに学士力に対する学修者の意識化など、教育課程編成の改善に利用できる（2 件）。
- ・ 学部新設・学部改編等の組織改革の折に参考にする。日常的にカリキュラム評価の際の参考にする。
- ・ さまざまな分野を背景にもつ教員から構成される学科等では、担当する学問領域の共通理解のために有用である。
- ・ 教養教育の在り方の検討、教育分野と研究分野のバランスを考慮した人員配置、高大接続等に活用できる。

Q2. 「分野別参照基準」作成後の大学関係者への働きかけ等

- ・ 分野別参照基準の策定にあたっては大学関係者や学協会等から意見が寄せられ関心が高かったが、策定後の大学関係者への働きかけは今後の課題である（7 件）。

Q3. 「分野別参照基準」策定後の関連学協会等での議論等

- ・ 学協会等のシンポジウムを開催して意見交換を行ったが、活用の議論までは進ん

でない(6件)。

- ・ 分野別参照基準に関する書籍を2015年春に出版予定。
- Q4. 大学等で教育課程・学習目標設定における「分野別参照基準」の活用事例
- ・ 教育課程編成の改善にあたっての質問・相談を受けたことがある(2件)。
 - ・ 大学院のプログラムで学士課程教育の在り方を俯瞰した教育課程の編成を行っている。
 - ・ 事例は認識していない(5件)。
- Q5. 「分野別参照基準」に沿って教育課程・学習目標を設定する際の課題等
- ・ 大学の構成員(教員、学生)が納得できる教育課程編成の策定には、かなりの時間を要する。
 - ・ 参照基準の内容は学生が学士課程で身に付ける基本的素養の一部に過ぎず、具体的記述をそのまま取り入れた教育課程や学修目標を設定することを求めているわけではないことを教育課程編成が理解すべきである。
 - ・ 具体的な「カリキュラム」の例示が求められている。大学の学士課程教育の多様化の中では難しいが、教育目標と関連させたいいくつかの例示が必要である。
 - ・ 参照基準は各大学のカリキュラム等を規制するものではないが、教員養成制度の現状に対する問題点等や小・中・高等学校における教育等の問題点も明白になってきた。
 - ・ 大学の機能別分化が進められている現在、大学の実情に差がありすぎて、一律に参照基準に沿った教育課程の編成を求めるのは無理がある。
- Q6. 「分野別参照基準」の活用に向けて大学評価・学位授与機構が果たす役割等
- ・ 分野別参照基準の重要性を大学側に浸透させる必要がある。認証評価の評価基準と分野別参照基準との対応関係を具体的に例示し、評価基準改定に資するデータを求めて大学との連携を図る必要がある。
 - ・ 分野別参照基準を設ける理念が大学関係者に共有されていないので、まずはそこから始めるべき。
 - ・ 分野別参照基準は各大学の教育課程がそれに準拠することを求めるものではないので、参照基準を認証評価の基準にすべきではない。現状では、このことが十分に浸透しているわけではないので、認証評価機関には大学の意識の変革を促す活動を期待したい。
 - ・ 機構が行う大学教育の評価において、分野別参照基準を基準とし、各大学が掲げている理念や目標に相応しい教育を行っているかを厳正に評価することを期待する。
 - ・ 認証評価等において、参照基準の活用を評価基準に置くことが想定されるが、個別の分野ごとに評価するのではなく、機関全体としての評価としてほしい。

以上の意見照会の結果より、「分野別参照基準」の活用のあり方については、平成26年度末において、以下のようにまとめることができよう。

1. 大学における「分野別参照基準」利用の可能性・方向性等については、策定者からの活用の可能性についての積極的な期待がうかがえる。(Q1)
2. 「分野別参照基準」の活用に関して、学協会等を通じた策定者の努力はうかがえるものの、大学関係者への周知については、策定から時間が経っていないこともあって、現時点では十分であるとはいえない。(Q2, Q3)
3. 大学等で教育課程・学習目標設定における「分野別参照基準」の活用事例はほとんど実績がないと考えられる。(Q4)
4. 「分野別参照基準」に沿って教育課程・学習目標を設定する際の課題等については、教育課程編成における参照基準に基づく「カリキュラム」の例示の是非や参照基準の利用の仕方について、相反する意見を含めて多様な考え方がうかがえる。(Q5)
5. 大学評価・学位授与機構が大学と連携して教育研究の質保証に資する活動を進めて行く中で「分野別参照基準」を大学に浸透させる役割を期待する一方で、認証評価機関による大学評価における参照基準の扱いについては、積極的な利用を促す意見と抑制的な意見の双方があった。(Q6)

日本学術会議の「分野別参照基準」策定の経緯と動向について

○日時：2015年2月27日（金）

○インタビュー対象者：

・北原和夫 東京理科大学 科学教育研究科 科学教育専攻 教授

文部科学省より日本学術会議に対して「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について」と題する依頼がなされ、それを受けて日本学術会議では分野別の参照基準の策定の必要性を答申した。その答申を作成した「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」の委員長を務められた。

○聞き手：

・武市正人 大学評価・学位授与機構 研究開発部長

上記の日本学術会議への審議依頼がなされていた時期に、日本学術会議の副会長を務めた。

・林隆之 大学評価・学位授与機構 研究開発部 准教授

・西野努 大学評価・学位授与機構 評価事業部 評価企画課課長補佐

武市： 日本学術会議が作成した「分野別参照基準」が大学等でどのように利用されるとお考えでしょうか。

北原： もし可能ならば大学のFDでの議論の題材にしてほしいという気持ちはあります。実は3月に、物理学会が参照基準について議論するシンポジウムを行い、その上で1週間後の物理学会の年会で全国から集まった人たちの前で議論しようという企画を行う予定です。

武市： その場合には、今般、決めたものを議論されることとなりますが、将来的にはそれを改訂する作業も必要となります。日本学術会議でこの参照基準をメンテナンスしていくことは可能と思われますか。

北原： 今の会長は、残っている分野については策定をするつもりはあるようですが、改訂についてはわかりません。

武市： 学協会が改訂を継続して行うという方法があります。それを大学が活用するように、普及をどう進められるかがポイントです。

北原： 学協会、あるいは大学連合ですね。そこまで行けば、全体としての普遍的な参照基準でなくとも、大学の多様なレベルごとに作っても良いとも思います。日本学術会議が行ったことは芯になる箇所だけであり、それを基に、たとえば、研究者をよく輩出する大学はどうあるべきか、社会に出ていく学生を産出する大学はどうあるべきかと、いくつかの大学群がやっていく方法もあります。

武市： 参照基準には「教育課程編成上の」という文言が頭についていますが、そこを忘れると、これは評価に使う基準だと思われてしまう。そうではなくて、各大学が教育課

程を編成するために参照するのだから、各大学が目的に合わせた形で、さらなる大学固有の基準を設定していくという動きをどう進めるかが課題です。

北原： それが大学の独りよがりにならないためにも、複数の大学でやるのが良いと思います。認証評価機関も複数あり、受審する大学も実態的にはグルーピングされています。ですので、それぞれの認証評価機関、あるいは JABEE も含めて、それぞれに検討するという方法もあるかもしれません。JABEE の事務局長の方が、去年の東工大での会合の後におっしゃったのですが、JABEE のこれからの評価も、参照基準のように基本的な考えがあるのか否かぐらいの評価にして、細かいことはやめようという方向を検討しているようです。JABEE は JABEE なりに非常に概括的な基準をつくっていく話をしてということ。そういうように自由でも良いようにも思います。ただし、どこも動かないのだったら、やはりどこかの組織が中心的に動かないといけません。

武市： おそらく、各大学で参照基準をつくり始めると、現状を肯定するような基準をつくることになる。先ほどおっしゃったように第三者の目もきちんと入れないといけない。そうすると、大元の参照基準は必要でしょう。

北原： そうですね。

武市： 法学分野の参照基準について、日本学術会議の総会の場で副委員長が「日本には法学部としての大学課程をつくっている大学がたくさんあるのが現状であり、国公立あわせて、何を共通に参照基準に上げるかという議論をするということは有益であった。大学でそれを積極的に使うかどうかは各大学の意向だろうが、共通にはどのようなものであるかのメッセージを出すことは大事だと思う」と述べていました。大学の評価に直接使うものではないことを、やはり共通の理解として持たないといけません。

北原： 法学分野の委員長が議論の行き詰った時に、ぽろっとおっしゃったことが方向を決めました。「今まで自分は、法律の専門家としてやってきたが、自分が法学部長になり学部の内規を決めようとした時に手が動かなかった。そのときに、日本の法学教育は、法解釈は一生懸命やってきたが、自らのコミュニティーを普遍的な規範で律していく教育はなされてこなかったことに気づいた」という話をされました。そのような大学教員の意識を変えるようなことを持続してアピールし続けたい。

武市： 「分野別参照基準」の作成後に、大学の関係者への説明会等の開催や関連学協会等での活用が行われたか、情報をご存知でしょうか。

北原： 物理学会では説明会をしました。日本学術会議としては、策定している段階で国立大学協会や公立大学協会には説明に行きました。

武市： 策定した後は、関係者のリンクが途絶えてしまう可能性もありますね。学協会との関係は、物理学会は意識しておられるようですが、他はどうでしょうか。

北原： 統計学会は 2010 年ぐらいに早々に作ったものをやり直すそうです。統計学分野は参照基準の策定対象の 30 分野になくて、今は数学と情報に分かれている。それを統

計学としてどうするのかという議論が進んでいるようです。

武市： 学協会によっては非常に重視されて、先駆的にやっておられる所もあるということですね。たとえば、情報学では情報処理学会が伝統的で大きな学会ですが、そこは産業界の会員が結構多い。そうすると大学の研究中心の小さな学会がいくつか別にできていて、「学協会がまとまって」というのはなかなかやりにくい状況です。理学の分野のように中心の学会があり、まとまりが良いところとは異なります。情報学は教育面では産業界の声は強いが技術者養成の実践面が強く、サイエンス的な部分は影を潜めてきつつある。その一方で文理融合型もあり、「情報社会学科」などの新たな学科も出来てきました。そういう新興の学科がどのようなものであるかということを検討しないといけません。

北原： そうですね。あと、他の分野でも、策定の最中が多くて、たとえば、家政学や社会福祉は、自らのアイデンティティーを確立するためにもシンポジウムのような会合をやっているだろうと思います。

武市： 大学等で教育課程（カリキュラム）や学習目標（卒業要件等）の設定に「分野別参照基準」を利用した事例はご存じでしょうか。

北原： 経営学でカリキュラムの本が出ていますね。大阪国際大学の奥林さんと、青森公立大学の藤永さんが非常に良くやってくれました。

武市： 大学の学部・学科等で「分野別参照基準」に沿った教育課程（カリキュラム）や学習目標（卒業要件等）を設定する際の課題等は既に認識されていますか。

北原： これは、まだまだですね。大学でどこまで浸透しているでしょうか。

武市： 私の考えでは、参照基準の方は伝統的な分野に特化していて、新しい分野の場合に対応できていない。複合的な学科のカリキュラムを作るときに、複数の参照基準を参考にしながら自前のものを用意するってことになると思うのですが、そうすると、おそらく、学内でそれを使うかが議論になると思います。アイデンティティーをお互いが主張するような格好の材料になってしまうのではないかと。

北原： 最初、文部科学省への回答をつくったときに、最初はとにかく分かりやすい分野から作り、その次のステップで境界分野や新分野についてもやろうと言いました。ただし、それはかなり遠い将来になりそうです（笑）。

武市： 情報の分野は今でも新しい分野のほうだと思います。先ほど申し上げたようにコンピューターサイエンスもあれば、社会情報を扱うものもある。アメリカの学会ではモデルカリキュラムをつくっていますが、コンピューターサイエンスや、インフォメーションエンジニアリングなどの4つぐらいに分けており、それらを一緒にした学科は想定していない。それぞれのプログラムでどのようなスキルを身につけるかが書かれている。その一覧表ができていて、あることを実施するには、たとえば、コンピューターサイエンスではアルゴリズムに関する講義を何単位とる必要があるが、インフォメーションエ

エンジニアリングではその比率が低い代わりにエンジニアリング的な要素のところが多い。なので、同じ情報であっても、この内容は0というものもある。しかし、日本の情報学科はそれらが一緒くたになった小さい学科が多く、どこに行っても全部やっているはずという構造になっている。だから、特性がない。そのように考えれば、組織の大きさにも依存するはずであるのに、分野別になっていることを全て入れるような発想でやるのは難しいだろうと思います。

林：たとえば、農学分野でつくった参照基準は、農業経済学などの内部を詳細に分けずに農学分野でつくられました。一方で、家政学や社会福祉学などを単位とする参照基準もあります。作成の単位はどのように決められたのですか。

北原：日本学術会議の分野構造をもとに、手を上げてもらって作りました。日本学術会議には30の分野別の委員会がありますが、各分野で1本だけという制限はつけていません。たとえば、教育と心理は一緒の委員会ですが、別の参照基準を作成している。分科会設置をするときに、おおよそカバーする範囲を決めました。

林：プログラム単位であればカリキュラム構成を見えやすく書けますが、それよりも策定単位が大きくなると、分野のアイデンティティーなどが記述の多くを占めるようになりがちです。

北原：この前、工学のシンポジウムを行いました。電気、電子、材料工学、機械工学などの話がありました。それで、見えてきたのは工学共通の理念がやはりある。考えれば当たり前ですが、電気・電子の場合は対象とするのはエネルギー、情報、情報を扱うためのエレクトロニクス、これがやはり必修科目です。そう言いながら、位置づけは十分には考えてこられなかった。しかし考えてみれば、対象とする材料があり、それを機能化させる装置がある。さらにその上に人類の福祉や社会への貢献がある。こういう3つの枠組みは共通する。逆に言うと電気、電子工学科でそういう思考の枠組みをきちんとトレーニングすれば、大学院はたとえば機械工学に行っても何とかなる。

武市：私も工学部の出身で、4年前に大学を辞めるときに教授会でのあいさつの準備をするために、東大の工学部が何度か工学のあり方の本を出しているのを見ました。最近では中島尚正先生が工学部長のときに議論したものがまとめられているが、その前にも私が学生だった頃に恩師の森口繁一先生が議論をしている。そういう議論は、ときどき行われてきたが、どう反映されているかは不明です(笑)。だから、他分野とこういう作業をすれば、関係が分かると思います。小宮山先生が工学部長のときには学生たちに、ある科目をとれば、どういうものが身につくかのキーワードを収集してデータベース化しました。農学の参照基準はまさに、そちらをやったことになるわけですね。

北原：ばらけるかとも思いましたが、結局まとまったままできました。土木と建築も一緒にできました。構築環境という概念をつくったのですよね。自然環境ではなくて構築環境をどうデザインするかで、両方がまとまった。

林：海外の方の状況を調べると、日本の機関別認証評価は非常に奇妙な制度だというの

が見えてきました。アメリカも機関別ア krediteーション制度があり、表面上は同じように見えますが、調べれば、機関別といっても、学内では個別のプログラムごとのレビューが行われており、またプログラムごとのア krediteーションも別にあります。各大学のホームページを見ると、プログラム別の評価が 100 件など行われていることがリストになっています。それらがあつた上での機関別評価なのです。イギリスも同じです。それと比べると、日本ではプログラム単位での、学内のレビューや質保証をもう少し制度化できないだろうかと思ひます。参照基準は、それに本来は使えるものなのではないでしょうか。

北原： 日本では内部のレビューは制度化されていないのですか？

武市： 大学評価・学位授与機構が行う機関別認証評価では、学部や研究科ごとの記述が少しされますが、カリキュラムがどう構成されているかなどを細かく書く場所はありません。

北原： 私もお茶の水女子大学の物理の評価の対応をよくしましたが。

林： それは自己点検・評価になると思ひます。ただ、日本では現在は、自己点検・評価をどの単位や頻度でやるかは全く決められていません。今は、認証評価のために自己評価書を書くことを自己点検・評価だと言っている大学も多いです。

北原： 私は 1990 年頃、オーストリアのリンツにいましたが、そこの理工学部長が言うには、オーストリアには 4 つ大きな大学があつて、その物理学科の全てをオーストリア物理学会の同じチームが見る。教育プログラムも研究活動も全部評価する。評価することのメリットは何かといへば、たとえ各大学ではマイノリティーの研究分野でも外の評価が高ければ、ちゃんと大学内で資金提供されるということがある。学内ではなく、よりユニバーサルな視点で評価を受けることができるのは良いと言つておられました。

武市： 自分で外部評価やるときは、どうしても都合のいい人を選びやすくなります。それをオープンにするという方法ですね。

北原： そういう意味では、私は理想としては、学会がそれぐらいの力を持つたら良いと思ひます。海外では、たとえば欧州物理学会(European Physical Society)がやっています。国境を越えた評価として、いくつかのヨーロッパの物理学会がチームを組んで回っています。たぶん、ヨーロッパの場合はソクラテスプログラムが動いているので学会各でやらざるを得ないという背景があります。

武市： 大学評価・学位授与機構が何かを言うとき「評価と直結させている」という印象を持たれがちですが、それ以前の段階として、わが国でも各大学が分野別に質を保証する仕組みが必要で、その上で機関別認証という考え方があつても良いかもしれません。

北原： そのようになると良いと思ひます。自発的にやるような雰囲気をつくれるのが良いです。

武市： 今は、医学、歯学が制度化しようとしています。それは国際認証の必要性から来ていて、医療行為を国際的に実施するためにはどういふ能力を身につけさせる教育を受

けているかが重要になっています。このように必要が生じればやらざるを得ないのですが、それ以外の分野では現在はやらざるを得ないという雰囲気がないと思います。今後やっていくときに、どのような単位でやるのかも問題です。

北原： 大学のレベルも多様です。先ほどのオーストリアの場合は4大学しかない。やはり、ある大学群の中でやっていることになる。

林： 参照基準の考え方として、プログラムの質保証に使用すると、たとえば、ある分野の学士号を授与する最低レベルの質保証に用いるという考え方本来はあると思います。一方で日本の参照基準は、そのような厳密さよりは、分野のアイデンティティーや特性を記述した傾向が強いです。また、大学の機能別でさらに展開させていくとすれば、学位の最低限の質保証とは別の考え方であるように思います。

北原： そういう大きな枠組みで作成した参照基準は、やはりアイデンティティーがまず示されて、後に各分野のことを記述するようになります。最初にアイデンティティーがあることは良いと思います。

武市： ですので参照基準は、今は基準というよりも、理念の構築に使うという色彩が強いかもしれませんね。

北原： 私は英語では「referential standard」、参照する標準と訳しています。

武市： 私は、日本学術会議の委員会で、参照基準の最終的な報告が出てきたときに、「国際的な基準との関係はどのようになっているか」を良くお聞きしましたが、あまり意識されていない。

北原： そうですね。あれを英語で発信して海外から批判を受けるのも良いと思います。日本は色々な大学があり、混乱状態にあるので、まずは「アイデンティティーは何か」から始めるという形になりました。

武市： そうすると、この基準をいかにメンテナンスしていくかにも係ってくる。大学評価・学位授与機構の学位授与事業では約40の専攻の区分がありますが、比較的伝統的な区分で構成されている。それで学生は単位を積み上げて申請してくる。しかし、こちらで今示しているのは、必要なカリキュラムの構造ではなく、科目の羅列のようなリストになっています。ですので、まず、参照基準との関係を見ることができると試してみたい。それが出来れば、各大学でも参照基準をチェックリストの1つとして使える可能性があります。たとえば、工学系だと「実験、実習の考慮はこのようにすべき」と書いてある。そういう記述を自己点検に使えればよいと思います。

北原： 参照基準を基にして、体系的がその理念に合っているかどうかということです。そこまで具体化できると良いですね。

武市： もちろんそこまでやるとモデルカリキュラムに近くなりますが、そうでなくても、それぞれのカリキュラムの中で、参照基準で求めている事項がどう行われているかをチェックするのに使えると思います。参照基準は日本学術会議が作りましたが、それを活用する方策を大学と大学評価・学位授与機構がつくる機会があれば良い。

北原： 良いですね。

武市： たとえば、学位授与事業では専門委員として大学の先生を 300 人ほどお願いしています。それらの人に参照基準を普及するという手が 1 つあります。機構では各分野について、代表的な講義科目の名前を例示していて、実際に単位を認定するときにはシラバスを見ながら確認します。この表の見直しに参照基準が使えれば、その利用のハウツーを大学に情報提供できる。こういうことをやろうとすれば、はどのような分野でやりやすいと思われませんか。

北原： たとえば、物理学ははっきりしているのでやりやすい。経営学もいま議論しているところですよ。

武市： 大学以外で学位を出せるところは大学評価・学位授与機構しかない。われわれの所でとった学位について、たとえば産業界が見たときに、何を習得しているか、それをいかに判定したかを明確にしないといけません。

武市： ほかに各分科会からのご意見等をお聞きになったことがありますか。

北原： 先ほどお話しした工学は、策定の最中に「工学とは何かをもう 1 回考え直そう」というようになってシンポジウムを開催しました。他方、化学はまだ動いてない感じがあります。物理が動くとなぶん動き出すだろうと思いますが。最初に動いたのは、やはりアイデンティティーが必要な所です。たとえば、家政学は多くの大学で人間科学科などになっていますが、本当は生活の視座に立った実践的学術は大事であろうということで議論しました。しかも、家政学の中は児童文化、被服、食料、住居、保育の 5 つあり、それまではばらばらでしたが、やはりまとめようということになりました。

武市： たとえば現在の学校教員調査などで、既に策定された分野別参照基準を参照するのが適当な学科数や学生数を計測することは必要でしょうか。

北原： 必要かもしれません。たとえば、地域研究のように学科名になっていないものもあります。地域研究学科という名称の学科はあまりなくて、国際関係学科ならある。こういう分野は、様々な学科の中に入り込んでいます。関係している分野は多い。それをいかに明確にするかが課題です。

武市： 私が情報学で協議会を 10 年ほど前にやったときに、学部 200 学科、大学院 200 専攻ぐらいを調査しました。これは学校教員調査よりも細かい調査になります。特にそのときに行ったのは、教員の専攻分野の調査であり、4 人に 1 人は専門外の方が担当しているのが分かりました。もちろん最初はそういうことも仕方ないですが、今ではどうか心配をしています。

北原： それだと分野のアイデンティティーやコアとなる概念を共有できていないということになりがちですね。物理も日本は少し特殊だと思っています。海外だと、Physics & Astronomy が多く、さらに地球物理まで入れて大きな物理学会をつくっている。その分野の間をつなげることをするのが欧米のメジャーな大学の取り組みです。ですが、日本は、かつては物理と地球物理と天文が一緒であったのですが、だんだん分かれてしまい

ました。組織まで細分化してしまった。もちろん、一人ひとりには細分化しなければ研究業績も出ないし学問は進みません。ですが、組織としてはやはり大きくくりの方が良いのでは無いかと思います。

武市： 小分けにしていくと、アイデンティティーを求めすぎる。

北原： もっと大きなアイデンティティーがあっても良いと思います。

武市： 先ほどの工学分野の共通の理念はそれですね。

北原： その方が学生には分かり易い。

武市： そうすると、学術会議の 30 分野が固定的になるのは問題です。大学における教育の分野とはやはり違う構造になっています。

北原： このままだと現在、策定を持ち越している分野ができあがるともう終わってしまうことが危惧されます。

武市： 策定には経費がかかります。日本学術会議の活動としてコンスタントにやっているかが問題です。

北原： ですので、学会や大学がこれから動いてくれるのが本来の筋だと思います。

武市： そのためには、「評価のために」ではなく、やはり自分たちが質を保証するためのものでつくらないといけません。

北原： 言語・文学分野の参照基準は、文学部の若手の先生たちには非常に評判が良い。やはり自分たちのアイデンティティーが分かったことが評価されている。自信がついたと言う先生もいる。

林： たとえば先生が東京理科大で使おうと思ったら障害がありますか。

北原： 私は東工大に居たときには、こういう議論をして、カリキュラム改革を行いました。現在、理科大では科学教育研究科という場にいるので、直接はやりにくいという事情があります。ですが、部局長会議では説明はしています。教養改革はこれから、かなり行う予定です。そこで各分野の参照基準を見られるとよいですね。

武市： 各大学が「自分たちはこれを参照して今のカリキュラムを検証して、こうであった」というような自己点検したものが公表されるようになるとだいぶ雰囲気は変わっていくでしょうね。