

令和3年度先導的大学改革推進委託事業
「専門職大学・専門職短期大学における
分野別認証評価の代替措置に関する調査研究」

成果報告書

学校法人先端教育機構
社会情報大学院大学

はじめに

本報告書は、令和3年度「先導的・大学改革推進委託事業」の一環として、「専門職大学・専門職短期大学における分野別認証評価の代替措置に関する調査研究」をテーマとして実施された調査の成果報告書である。

本調査研究の目的は、国際的に認められた特定の分野における評価団体の調査や、職業教育に関する外部評価について研究を行い、「専門職大学等における外部評価実施の手引」を作成することにより、学校教育法第109条第3項に定める評価に関する代替措置を専門職大学等が適切に実施できる環境を整備することにある。

この背景にあるのは、次のような課題認識である。

第一に、国際的に通用する職業教育に関する評価の手法について、体系的にまとめられたものが存在しないことである。

第二に、令和3年4月現在、専門職大学等の分野別認証評価を行う認証評価機関が存在せず、かつまた、認証評価機関が存在しない場合の代替措置として定められる2つの方法について、具体的な方法がこれまでに検討されていないことである。すなわち、①「外国に主たる事務所を有する法人その他の団体であって、当該専門職大学等又は専門職大学院の課程に係る分野について評価を行うもののうち、適正な評価を行うと国際的に認められたものとして文部科学大臣が指定した団体による評価」については、文部科学大臣が指定した外国の団体は存在せず、②「当該専門職大学等の教育課程、教員組織その他の教育研究活動の状況について、当該専門職大学等の課程に係る分野に識見を有する者（当該専門職大学等の職員を除く。）による検証」については、どのような者がどのような検証を行うべきか示したものが存在しない状況にある。

そこで本調査研究は、①国際的に認められた分野別評価団体の調査・研究と、②職業教育における外部評価に関する調査・研究に取り組んだ。

①国際的に認められた分野別評価団体の調査・研究として取り組んだ課題は2つある。

第一は、各国の高等教育における職業教育の位置づけの特徴の整理である。第2章においては、この課題に既存文献のレビューを中心に取り組み、併せて、日本の専門職大学・専門職短期大学の特徴も示した。

第二は、海外における特定の職業分野に対する評価団体への聞き取り調査である。アメリカ・イギリス・ドイツ・フランス・オーストラリアの5か国・6団体と、観光教育の質保証のための制度を設ける国連世界観光機関（UNWTO）を対象に、オンラインで構造化インタビューをおこなった。その結果は、本報告書第3章に示した。

②職業教育における外部評価に関する調査・研究として取り組んだ課題は、3つある。

第一に、外部評価を実施する前提として、専門職大学・専門職短期大学の意義と位置づけを制度や社会との関係で整理し、さらに、専門職業教育について理論的基礎づけをおこなった。その結果は、第1章に示した。

第二に、分野別認証評価の準備状況を明らかにし、分野別認証評価の望ましいありかたを検討するための参考とするため、既設の専門職大学・専門職短期大学へのヒアリング調査を実施した。ヒアリングは9法人13校に対して実施し、その結果は第4章に示した。

第三に、①を含むすべての調査研究で得られた知見をもとに、専門職大学等が分野別認証評価の代替措置としてふさわしい水準の評価を実施できるよう、評価手法やポイント等を記載した、「分野別認証評価の代替措置に関するガイドライン(案)」を作成した。その結果は、第5章に示した。

なお本調査研究は、文部科学省高等教育局大学振興課からの委託に基づき、学校法人先端教育機構社会情報大学院大学が主体となって実施した。実施にあたっては、2回の調査研究委員会を開催し、調査研究の方向性や得られた知見について、委員となった有識者からの意見を得た。調査研究委員会の開催概要は表0-1、委員構成は表0-2のとおりである。

表0-1 調査研究委員会開催概要

回	日時	主要な議題
第1回	2021年9月2日	<ul style="list-style-type: none"> ● 本事業の目的 ● 調査研究委員会について ● 具体的な事業についての意見交換
第2回	2022年1月26日	<ul style="list-style-type: none"> ● 事業の進捗状況について ● ヒアリング調査の結果について ● 代替措置の方法について

表0-2 調査研究委員会委員構成

役割	氏名	所属
委員長	川山竜二	社会情報大学院大学実務教育研究科研究科長
委員	高橋光輝	デジタルハリウッド大学デジタルコミュニケーション学部教授
委員	乾喜一郎	リクルート進学総研
委員	佐藤浩章	大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部准教授
委員	丸山和昭	名古屋大学高等教育研究センター准教授
オブザーバー	米澤彰純	東北大学国際戦略室教授

目次

はじめに.....	1
第1章 我が国における専門職大学・専門職短期大学の意義と位置づけ.....	6
1.1 はじめに.....	6
1.2 現代社会の趨勢と専門職教育.....	8
1.3 現代社会の趨勢と専門職教育.....	10
1.4 知識社会における専門職.....	11
1.5 専門職大学の課題.....	13
参考文献.....	15
第2章 各国の高等教育における職業教育と日本の専門職大学等制度の特徴.....	17
2.1 アメリカ、イギリス（イングランド）、ドイツ、フランス、日本の高等教育制度の 類型と職業教育の位置づけ.....	17
2.1.1 高等教育システムの基本類型と日本の専門職大学等制度の特徴.....	17
2.1.2 高等教育機関における職業教育の課題と日本の専門職大学等制度.....	20
2.2 各国の高等教育システムにおける職業教育の制度と学位および日本の専門職大学等 制度の特徴.....	23
2.2.1 アメリカの高等教育における職業教育の学位と制度.....	24
2.2.2 イギリス（イングランド）の高等教育における職業教育の学位と制度.....	24
2.2.3 ドイツの高等教育における職業教育の学位と制度.....	25
2.2.4 フランスの高等教育における職業教育の学位と制度.....	26
2.2.5 各国の高等教育における職業教育のあり方からみる日本の専門職大学等制度の特徴.....	27
参考文献.....	29
第3章 各国における「職業大学」の質保証について.....	30
3.1 アメリカ合衆国.....	31
3.1.1 アメリカ合衆国における専門職学位——第一専門職学位 First-Professional Degree.....	31
3.1.2 認証と質保証の仕組み.....	32
3.1.3 ピア・レビューによるア Krediteーション.....	40
3.1.4 質保証のための評価基準の具体例——アメリカ法曹協会のロースクールの評価基準.....	41
3.1.5 APSA からのヒアリングから.....	45
3.2 イギリス.....	46
3.2.1 イギリスにおける認証評価——QAA.....	46
3.3 ドイツ.....	59
3.3.1 中央評価・ア Krediteーション機構による分野別認証.....	60
3.4 フランス.....	63

3.4.1	フランスにおける高度専門職学位課程の質保証機関——CEFDG.....	63
3.4.2	評価の方法.....	64
3.5	オーストラリア.....	67
3.5.1	オーストラリアにおける質保証の枠組み——TEQSA.....	67
3.5.2	オーストラリアにおける質保証の枠組み——AQF.....	68
3.5.3	オーストラリアにおける質保証の枠組み——AQF と TEQSA の関係.....	68
3.5.4	質保証および規制に対するアプローチ.....	69
3.6	UNWTO.....	78
3.7	小括.....	80
	付録1 各国のヒアリング概要.....	82
第4章	分野別認証評価のありかたについて.....	87
4.1	調査の方法.....	87
4.2	分野別評価全般について.....	88
4.2.1	分野別評価に向けての準備状況.....	88
4.2.2	分野別評価において評価されたい取組・指標など.....	92
4.2.3	分野別評価にあたって期待する点、不安な点.....	95
4.2.4	高等教育の質保証の枠組みについての考え.....	101
4.3	分野別評価の内容について.....	104
4.3.1	分野別評価の評価水準について.....	104
4.3.2	職業分野と学術分野の重点について.....	106
4.3.3	参考にしている基準.....	108
4.4	代替措置の計画について.....	110
4.5	小括.....	112
第5章	分野別認証評価の代替措置に関するガイドライン（案）.....	113
5.1	分野別認証評価代替措置について.....	113
5.1.1	分野別代替措置の定義.....	113
5.1.2	本稿における分野別認証評価代替措置の方策.....	115
5.2	分野別認証評価代替措置の実施のプロセス.....	116
5.2.1	自己点検・評価.....	117
5.2.2	外部評価委員の選出方法と実施体制.....	118
5.2.3	外部評価委員による評価①書面調査.....	120
5.2.4	外部評価委員による評価②実地調査.....	120
5.2.5	委員会による評価報告書の作成.....	120
5.3	具体的な評価項目.....	121
基準1	使命・目的.....	121
基準2	教育課程.....	124

基準 3	学生	129
基準 4	教員組織	132
基準 5	地域・企業・社会との連携と特色ある教育研究活動	135
5.4	小括	136

第1章 我が国における専門職大学・専門職短期大学の意義と位置づけ

1.1 はじめに

2019年、学校教育法が改正され、短期大学の制度発足から55年ぶりに新たな大学種が誕生した。「専門職大学」制度である。この制度改革は、従来の単線型であった日本の大学制度に大きな変化をもたらすことを期待されている。すなわち、これまでの「深く専門の学芸を教授研究」するアカデミックラインに、「専門性が求められる職業を担うため」の能力を養成するプロフェッショナルラインが加わったと考えることができる。

2016年に中央教育審議会で答申された『個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について(答申)』(以下、「可能性答申」という)では、「我が国では、社会全体を通じ職業教育に対する認識が不足しており、ともすれば、普通教育より職業教育が、学問の教育より職業技能の教育が一段低く見られ、大学(特に、選抜性の高い大学)に進学すること自体を評価する社会的風潮がある」と指摘をしている。

周知のとおり、近代社会の機能分化社会においては、教育を支える科学に階層がないことと同様に、教育内容による階層もない(川山 2012)。差異があるとすれば、教育によりどのような能力をキャリアとして身に着けさせるかということだけである(Luhmann 1992)。

ところで、これまで専門職養成の学校種がなかったわけではない。2003年には専門職大学院制度が創設されている。「可能性答申」の指摘からすれば、大学院という我が国の最も高い教育段階で「専門職教育」を行うことで職業教育の階層意識を緩和させていたのかもしれない。

単線化から複線化する我が国の大学制度改革の成否は、今般制度化された「専門職大学」と、従前からあるプロフェッショナルスクールとしての「専門職大学院」の掲げる教育理念である「理論と実践の架橋」を、真に社会に実装できるか否かにある。

専門職大学・専門職短期大学は、「学校教育法の一部を改正する法律(平成29年法律第41号)」によって法令上制度化された学校種である。学校教育法では、大学種のひとつとして制度化され(学校教育法第83条の2)、特に「深く専門の学芸を教授研究し、専門性が求められる職業を担うための実践的かつ応用的な能力を展開させることを目的」とするものが専門職大学とされた。

専門職大学は、専門職大学院の専門職学位課程とは区別され「学士課程」に位置づけられる。したがって、学士課程相当の教育水準が求められる。大学では、学術を中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展

開させることを目的としている（学校教育法第 83 条第 1 項）。

学校教育法では、大学種のひとつとして制度化され、特に「深く専門の学芸を教授研究し、専門性が求められる職業を担うための実践的かつ応用的な能力を展開させることを目的」とするものを専門職大学としている。また、大学種のひとつであることから前条（第 83 条）の大学の目的から逸脱するものではない。したがって、専門職大学は、学術の中心として、広く知識を授けることにも配慮することが求められる。くわえて、社会の発展に寄与することがもとめられる。

大学設置基準によれば、専門教育の目的に応じて「社会的及び職業的自立を図るために必要な能力」を養うことが求められている。専門職大学は、「大学設置基準」とは区別され「専門職大学設置基準」ならびに「専門職短期大学設置基準」に規定される。大学は、幅広い教育と専門学科にもとづいて（それらに限定されて）職業教育を実施することになる。例えば、医学や歯学、薬学——それぞれ医師・歯科医・薬剤師など、とりわけ国家資格と結びついた——などの臨床に係る実践的な能力を養成することもおこなっている（学校教育法第 87 条第 2 項）。しかしながら、この課程については専門職大学での教育課程として認められていない（専門職大学設置基準）。

他方で、大学の学部・学科の設置を敷衍してみると、教員養成学部や法学部、福祉学部などでの専門分野の拡大が認められる。1991 年以降の大学大綱化により、専門職として確立しているのかは定かではない、国家資格の縛りも強くない分野の資格試験の受験などにも対応する幅広い職業教育を主体とした学部増設が進んでいる。こうした状況を鑑みると、とりわけ専門職大学を設置する意義を疑問視することもある。従来大学の枠組みのなかで職業教育に特化した枠組みで設置することも可能ではないか。

くわえて、これまでも大学以外の職業教育を行う高等教育機関として、短期大学や高等専門学校、専修学校がある。たとえば短期大学は、深く専門の学芸を教授研究し、職業または実際生活に必要な能力を育成することを目的としている。短期大学は、職業または、実際生活に必要な能力とあることから、一般教養を教えることもできる。そしてまた、「深く専門の学芸を教授研究」するとあることから、研究することも求められている。

しかし、専修学校にはこのような限定はなく、むしろ直接職業または実際生活に必要な知識、技術を教える学校種であると解される。一条校ではないが、1975 年に各種学校を昇格させるかたちで、「職業若しくは実際生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ることを目的」として専修学校が学校教育法第 124 条に規定された。職業教育にとどまらず、医療、衛生、教育・社会福祉、工業などの分野を中心に国家資格の取得を前提にした実務的な職種対応の教育が特色である。

高等専門学校が制度化されたことにより、短期大学は主に女子の高等教育機関となり、幼児教育や初等教育の教育あるいは看護師などの特定職業の育成に重点が置かれる傾向にある。近年は、家政分野が縮小し幼児教育分野の性格を強めている。高等専門学校は、深く専門の学芸を教授し、職業に必要な能力を育成することを目的にしている。学術的な知識のみ

ならず、特に応用技術の習得を重視する実践的な技術者の養成を目的としたものである。「職業に必要な能力」は、単に特定分野の職業に関する専門的技術的能力のみならず、職業に必要な各種能力、職業人として必要な知的、道徳的能力を含んでいる。

高等専門学校と専門職大学との違いは、それらの専門的な能力を展開することがない点にある。

表 1-1 我が国における高等教育機関の目的

<p>(大学の目的)</p> <p>学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする</p>
<p>(短期大学の目的)</p> <p>深く専門の学芸を教授研究し、職業又は實際生活に必要な能力を育成することを主な目的とする</p>
<p>(高等専門学校の目的)</p> <p>深く専門の学芸を教授し、職業に必要な能力を育成することを目的とする</p>
<p>(専修学校の目的)</p> <p>職業若しくは實際生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ることを目的とする</p>
<p>(専門職大学・短期大学の目的)</p> <p>深く専門の学芸を教授研究し、専門性が求められる職業を担うための実践的かつ応用的な能力を展開させることを目的とする</p> <p>深く専門の学芸を教授研究し、専門性が求められる職業を担うための実践的かつ応用的な能力を育成することを目的とする</p>

出所) 筆者作成

1.2 現代社会の趨勢と専門職教育

社会と教育制度は密接に関わっている。とするならば、現在の社会状況から教育制度に対してどのような要求があるのかを検討することには意義があるだろう。

2016年に閣議決定された「第5期科学技術基本計画」において、Society5.0(超スマート社会)が提唱されている。Society5.0は、「サイバー空間(仮想空間)とフィジカル空間(現実空間)を高度に融合させたシステムにより、経済発展と社会的課題の解決を両立する、人間中心の社会」を目指すことになる。

Society 5.0 とは、狩猟社会 (Society 1.0)、農耕社会 (Society 2.0)、工業社会 (Society 3.0)、情報社会 (Society 4.0) に続く未来社会の姿として提唱されたものである。

Society 5.0 をより抽象化して考えてみたい。Society 5.0 までの流れは未来学者であるアルビン・トフラーの『第三の波』を下敷きにしている。狩猟社会と農耕社会の間には第一の波である農耕技術革命があり、農耕社会と工業社会の間には第二の波である産業技術革命があり、工業社会と情報社会の間にはトフラーが表明した第三の波としての情報技術革命がある。

すなわち、Society 1.0 から 4.0 までは技術革命によって社会のバージョンが上がってきたのである。では、4.0 と 5.0 の間に 1.0 から 4.0 のような技術革命は生じているだろうか。おそらく生じていない。ここで主張したい点は 2 つである。

第一に、社会のバージョンの上がり方に変化があったということである。つまり技術革新によって社会のバージョンが更新されるのではなく別の方法で更新されることになる。

第二に、4.0 と 5.0 の違いは「知識・情報の利活用」であるという点である。それは、来るべき未来社会である超スマート社会を「必要なもの・サービスを、必要な人に、必要な時に、必要なだけ提供し、社会の様々なニーズにきめ細かく対応でき、あらゆる人が質の高いサービスを受けられ、年齢、性別、地域、言語といった様々な違いを乗り越え、生き活きと快適に暮らすことのできる社会」と定義する、「第 5 期科学技術基本計画」からも読み取ることができる。

Society 5.0 は、技術的にはロボットや、AI、IoT であったり、これまでの産業技術や情報技術に立脚をしている。そのなかでこれまでの知識や情報をいかに社会に利活用するのか「知識利活用のためのメタ知識」が求められていると言える。したがって高度に複雑化した Society 5.0 時代においては、様々な知識やスキルが求められることになる。これから社会に求められるのは、「知識・情報の利活用」である。そのためには大きく 2 つの課題がある。

第一に、「知識・情報の利活用」を積極的に行うためには、大量の知識や情報を伝送するためのインフラが必要になる。

第二に、様々な知識や情報が大量に行き交うようになれば「利活用のためのメタ知識」が必要になる。

このようにして考えてみると、Society 5.0 は「知識社会」と捉えることができるのではないだろうか。知識社会という言葉そのものは、ピーター・ドラッカー (1968) の『断絶の時代』で表された言葉である。ドラッカーは、知識が富の源泉になるだけでなく知識が社会の中心要素になると予見していたのである。

日本において、知識社会という言葉が教育の領域で本格的に取り扱われたのは、2005 年に公表された中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像 (答申)』(以下、「将来像答申」という)である¹。『将来像答申』の「はじめに」には、「21 世紀は『知識基盤社会』(knowledge-

¹ この「将来像答申」は、現在にいたるまでの高等教育関連の答申の準拠点になっている。

based society) の時代であると言われている」と謳われ、それに続く第1章の「新時代の高等教育と社会」にて、改めて以下のように述べられている。

21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる「知識基盤社会」(knowledge-based society) の時代であると言われている。

高等教育機関のひとつとしての大学は、人格の形成をはじめ、能力の開発、知識の伝授、知的生産活動、文明の継承など非常に幅広い目的をもつ。また、知識社会において大学は、「新たな知の創造・承継・活用が社会の発展の基盤」となると、「将来像答申」は言及している。

高度に複雑化した課題先進国の我が国のみならず、社会において課題解決のための知識は不可欠である。その知識は必ずしも科学者が作り出す純粋科学的な知だけではない。「可能性答申」に言及されていたように、我が国の強みは、科学技術力のみならず、様々な職能実践現場にある実践知が経済の高度成長を牽引してきたことにあるのも事実である。これからの持続的な社会を実現させるためにも、様々な領域で集積された暗黙知を形式知化して継承することや、これらを理論化・体系化をすることが重要である。こうした専門職業知を体系化することが高等教育機関には求められているのではないのだろうか。専門職業知を教育する場は、これまで制度上、明確な位置づけをされてこなかった。

「将来像答申」によれば、大学は以下のそれぞれの機能を有しているという。①世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門的分野(芸術、体育等)の教育・研究、⑥地域の生涯学習機会の拠点、⑦社会貢献機能(地域貢献、産学官連駅、国際交流等)の7つである。

上記のような大学の機能を考えたとき、社会そのものがますます複雑化していくなかで大学の機能も分化することは必然である。経済産業の現場におけるまだ体系化されていない職業実践知を探究し、それらに基づいて人材育成をするプロフェッショナルラインの大学の必要性が見えてくる。

1.3 専門職大学への期待

現代社会がますます不確実となるなかで、いかなる職業教育をすればよいのかは、ますます難しい状況となっている。現代社会における教育の前提は、子ども・若者の将来は「開かれている」が、「開かれている」がゆえにある仕事につくことを前提とする教育は、現代社会にとっては通用しなくなる。さらに、教育の対象は「子ども」から「ライフコース」へと拡張されることになり、将来にとっても、教育対象者にとっても「開かれている」ことが求められるようになった。

その結果、将来どのような仕事についてもそれなりに適応することができることを教育は志向するようになる。どのような職業であっても学習することができるような一般的能力を形成することが主流となる。こうした能力主義を背景として、教育と特定の仕事との結びつきを弱めることになった。こうした状況が、職業教育を一段低くみる風潮へとつながっていたと考えられる。

学校教育を社会へ出るために備えさせる（エンプロイアビリティを高める）ものとしたのならば、身につけた職業教育にふさわしい就職ができるかできないかが問題となる。しかし、学校教育は労働市場とは異なる観点から組織されているため、そうなる者もいるし、そうならない者もいる。こうした労働市場との乖離とそもそもの予測不可能性をはらんでいることになる。

このような課題は、得てして2つの原理に分解される（Luhmann 2002）。ひとつは、「専門知識が役立つだろう」という考え方である。もう一つは、「広い知識が役立つだろう」という考え方である。教育の問題は、最終的にこの原理を行ったり来たりすることになる。職業教育でいえば、「広い知識が役立つだろう」という立場にたつと、あまりにも一般的、理論的、非実務的な知識が教えられ、個々の職業ごとの特殊な要請を満たしていないと思われることがある。こうした問題に対して、それぞれの職業にとっての専門的で実務的な知識・スキルを教えようとカリキュラム改革がおこなわれる。今度は、それに反対する論拠が出てくる。現代社会のように変化が激しいのであれば、未知の未来と起こりうる雇用状況にむけて備えるものでなければならない、と。

専門職大学等はこうした期待に対して答えうるものでなければならないはずだ。こうしたパラドクスを解消するために、実践的であり現代的な観点で組織される「職業専門科目」と未知の未来に対応するために周辺領域を学び備える「展開科目」を揃えていると捉えることができる。

1.4 知識社会における専門職

では、あらためて確認をしておこう。現代社会は知識社会であり、知識が生産要素であるがゆえに膨大な知識が生成される。その結果、知識のライフサイクルも早くなる。他方で、社会が高度化・複雑化することで求められる知識の要求水準も高くなる。こうした社会状況のなかで求められるのは、知識を利活用するためのメタ的な知識である。ここでいうメタ知識とは「新しい知識を創造、伝達、活用」するための知識である。そのメタ知識と専門職にどのような関係があるといえるだろうか。

Society 4.0（情報社会）以降、我々はインターネットを通じて知識・情報をいつでも入手したり発信したりすることができる。このことは、専門職を考える上で極めて深刻な事態である。高度な専門知識でもウェブブラウザで検索すれば、すぐにアクセスできてしまう。例えば、病院へ行こうと思うようなときでも、まず私たちはインターネットにアクセスして医

学的な知識を得て、インターネットから印刷した紙やスマホの画面を携えて診察室へ行こうとすることを思い浮かべればよい。

このことは、専門職はただ単純に当該の専門知識を有しているだけでは、もはや役に立たないことを意味する。これからの専門職は、専門知識を体系的に理解し把握していなければならないのはもちろん、自分自身の専門知識が社会のなかでどのように位置づけられるかを理解できていなければならないのである。そのうえで、実践の現場で専門職業知に裏打ちされた状態で専門的行為をなすことが求められるのである。

また、専門職に課せられているのは、専門的行為をなすときに必要な専門知識を絶えず産出することである。これまで実践の場において行われてきた専門的行為を専門職業知化する必要がある。専門職がおこなう専門的行為に必要な専門職業知の体系を、実践の理論と呼ぶ。

実践の理論は、それぞれの実践現場に土着した知識であり、その実践現場固有の知見を体系化したものである。実践の理論は専門職業知の体系性を形作るものであるため、共有可能性（他者に伝達し、論理整合性がある）と有用性（その知見はどのような実践の現場の専門行為に役立つのか）を同時に明示するものでなければならない。それぞれの実践の現場において有用な知識は、いわばその実践現場に埋め込まれている。それらが特定の実践現場を越えて有用性を獲得するとき、それらは実践の理論からより汎用性の高い中範囲の理論となりうるのである²。

知識が存在している。少なくとも私達がのぞみさえすれば、そのことをいつでも知ることができると思っています。そして、その背後に原則として、何らかの神秘的で予測できない力が働いていないこと、すべてのものを原則として予測によって支配することができると思っています。(Weber 1919)

知識社会に求められているのは、専門職業知の徹底した脱魔術化である。以上の引用は、2つのことを意味している。第一に、ほとんどの事象は知識として流通しているので、誰もが専門知識にアクセスしそれらを活用することができるという点である。第二に、「可能性答申」で指摘されているように暗黙知から形式知にすることで、専門職業知としてそれぞれの実践的な知見を脱魔術化することが求められている点にある。

専門職教育を充実させるためには専門職業知の体系化が不可欠であり、そのためには「専門職業知の体系化」の方法という知の理論が今後より一層重要となるだろう。

²中範囲の理論とは、社会学者の R・K・マートンが提唱した理論の考え方である。

1.5 専門職大学の課題

前節では、専門職と専門職業知の関係性について見てきた。この節では、専門職教育を担うプロフェッショナルスクールについての課題を整理しよう。本稿の冒頭に言及したように、高等教育機関における専門職教育を担ってきたのは、2003年に制度化された専門職大学である。学校教育法の第60条第1項に「高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培い」という文言がくわえられ、第二項として「大学院のうち、学術の理論及び応用を教授研究し、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培うことを目的とするものは、専門職大学院とする」という規定がくわえられた。まさに「高度の専門性が求められる職業」を「高度専門職業人」と定義したのである。実は専門職大学院には前史がある。1999年に、高度の専門性を要する職業等に必要高度の能力をもつばら養うことを目的とした専門大学院を発足させていた。その専門大学院を発展解消させるかたちで専門職大学院を創設したのである。

専門職大学院は、いわゆるビジネス・スクールをはじめ、法科大学院や教職大学院などいまや117大学を数えるになっている。専門職大学院は「高度専門職業人」を養成することになっているが、高度専門職業人とは一体何だろうか。

「大学院における高度専門職業人養成についての（答申）」によれば、「特定の職業等に従事する上で必要となる高度の専門的知識」や「社会の各分野において国際的に通用する高度で専門的な職業能力を有する人材」などの文言が高度専門職業人に該当するようである。端的に言えば、特定の職業等に従事するのに必要な高度の専門的知識・能力を備えた人材といえる。高度専門職業人の概念が曖昧なのも無理はない。というのも、これまで言及してきたように我が国では、大学にて体系的な職業教育を行って来なかったからである。つまり、大学という新たな知の創造、知識の体系化を行う機関で専門職業知の研究がされて来なかったからである。したがって、さまざまな領域の高度専門職が要請されているにもかかわらず高度専門職教育の参照基準である専門職業知の体系がないのである。

専門職業知の体系化の素地が不明確のまま、2019年には専門職大学が制度として発足した。専門職大学は、特定の職業プロフェッショナルになるために必要な知識・理論、そして実践的なスキルの両方を身につけることができる大学として生まれた制度である。

専門職大学設置認可のハードルの高さに注目が集まってしまったが、注目すべき点はほかにもある。専門職大学は、大学体系の一つに位置づけられる。「可能性答申」でも言及されていたが「大学体系の機関は、学術に基づく理論の教育や教養教育を行うことを特徴とするほか、高等教育機関のうち学位授与権をもつものは、基本として大学体系の機関に限られる」と指摘している。学位を授与することは、ある知識体系に裏打ちされた教育課程を修めたことを意味する。専門職大学の設置困難性とは、専門職大学院の課題と同様に参照基準である専門職業知の体系が不在であるところにある。この困難性を打破するためには、組織的・体系的な職業教育ができることを示す「プロフェッショナル養成のための専門職業知の

体系化」を推進していくことである。本来であれば、さまざまな職業領域の専門職業知を既存の学術領域と架橋させることが専門職大学固有の社会的機能なのではないだろうか。

学校教育法では、大学種のひとつとして制度化され、特に「深く専門の学芸を教授研究し、専門性が求められる職業を担うための実践的かつ応用的な能力を展開させることを目的」とするものを専門職大学としている。

また、大学種のひとつであることから前条（第 83 条）の大学の目的から逸脱するものではない。したがって、専門職大学は、学術の中心として、広く知識を授けることにも配慮することが求められる。くわえて、社会の発展に寄与することが求められている。

学校教育法第 3 条は「学校を設置しようとする者は、学校の種類に応じ、文部科学大臣の定める設備、編制その他に関する設置基準に従い、これを設置しなければならない」と定めており、専門職大学設置基準あるいは専門職短期大学設置基準の省令に従わなければならない。

専門職大学は、大学であることから「学術を中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造」（教育基本法第 7 条）し、社会の発展に寄与することになる。ここで問題となるのは、専門職大学が職業実践知を中心とするものであり、実践の理論とは何か明らかにされていないことである。

だからこそ、「実践の理論」とはいかなるものかを明らかにする必要がある。

文部科学省大学設置・学校法人審議会「専門職大学等の審査結果について」にもあったように、「理論と実践を架橋する教育を行う機関として専門職大学等に求められる「実践の理論」を重視した研究」を要請されている³。この「実践の理論」を適切に評価することが重要である。そのためには、「実践の理論」とは何かを明らかにする必要がある。これらは、「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について（答申）」⁴に言及されているように、「同質的と言われる日本の職場集団の有り様も変化が進み、個々の企業等の中に集積された暗黙知を形式知化して継承することや、さらには、これらを理論化・体系化して、生産性の向上へとつなげること」（pp.4-5）がそれにあたると考えられる。また、同答申のなかでは、理論と実践を架橋する教育をおこなうために、職業・社会における「実践の理論」を重視した研究を要請されている。そのなかでは、学術上の探求そのものに自己目的化した研究ではなく、あくまで当該専門職が職務を遂行するうえで有用な知識体系であることが留意される。

こうしたものは従来から指摘されていた。F・A・ハイエク（1945）は、どのような職業

³ 専門職大学等の審査結果について

(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/daigaku/toushin/attach/1409977.htm)

⁴ 個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について（答申）（中教審第 193 号）

(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1371833.htm)

においても理論的な訓練を完了した後に、その職業に特有の一群の知識を修得しなければならないと指摘している。

実はプロフェッショナルスクールには、もう一つの課題がある。それは養成する人材像である。専門職大学院は高度専門職業人であり、専門職大学は専門職業人の育成である。この「高度である／高度でない」の区別はどこに求められるのであろうか。このそれぞれのコンピテンシーというべき能力の整理をしっかりとすることが、プロフェッショナルラインを成功させる鍵となるのではないだろうか⁵。

また、専門職とプロフェッショナルスクールのこれからを考えていく上で重要なことは、科学的知見のみならず、それぞれの専門職に立ち現れる専門職業知をいかに体系化していくのかという反省理論の方法についても、検討していかなければならない⁶。

参考文献

Etzkowitz, H. (1990) "The Second Academic Revolution", Cozzens, S., Healey, P., Rip, A. & Ziman, J. eds., *The Research System in Transition*, Kluwer Academic Publishers, pp. 109-124.

Hayek, F. (1980) *Individualism and Economic Order* (嘉治元郎, 嘉治佐代 (訳) (2008) 『個人主義と経済秩序』春秋社)

Flexner, A. (1915) *Is Social work a Profession ?* National Conference of Charities and Correcion, Proceedings.

学校教育法 (https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm)

Immanuel Kant, »*Der Streit der Fakultäten*«, Immanuel Kant, Werkausgabe. Bd. XI: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, 1. Hrsg. Wilhelm Weischedel (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968). (角忍・竹山重光訳 (2002) 『カント全集 18——諸学部の争い・遺稿集』岩波書店)

川山竜二 (2012) 「科学の専門分野に関する考察」『年報社会学論集』25, pp.37-48.

川山竜二 (2018) 「反省理論と科学システムの衝突—機能システムの内部構造論に向けて」『年報社会学論集』31, pp.36-47.

Luhmann, N. (2002) *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp. (村上淳一 (訳) (2004) 『社会の教育システム』東京大学出版会)

⁵ 一つの提案として、専門職業人 (学士相当) は、専門職業人としての専門的知識とスキルを身に着け当該領域の新たな価値創造ができる。高度専門職業人 (修士相当) は、専門職業人の能力は基本としつつ、課題を設定し問題解決ができる専門職業知を作り出す能力を有する。とするのはどうだろうか。

⁶ 専門職と反省理論については、川山 (2018) を参照。

- 文部科学省 中央教育審議会 (2002) 『大学院における高度専門職業人養成についての (答申)』 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020802.htm)
- 文部科学省 中央教育審議会 (2005) 「我が国の高等教育の将来像 (答申)」 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/__icsFiles/afieldfile/2013/05/28/1335603_001_1.pdf)
- 文部科学省 中央教育審議会 (2016) 「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証のあり方について (答申)」 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/10/24/1371833_1_1_1.pdf)
- 内閣府 (2016) 『第5期科学技術基本計画』 (<https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/5honbun.pdf>)
- Stichweh, R. (1994) *Wissenschaft, Universität, Professionen*: Suhrkamp. (Transcript, 2013.)
- Carr-Saunders, A.M. & Wilson, P.A., (1931) *The Profession* Frank Cass & Co.
- Toffler, A. (1980), *The Third Wave*. Bantam Books. (徳岡孝夫監訳 『第三の波』 中央公論社 (中公文庫))
- Weber, M. (1919), *Wissenschaft als Beruf*. (尾高邦雄 (訳) (1980) 『職業としての学問』 岩波文庫)

第2章 各国の高等教育における職業教育と日本の専門職

大学等制度の特徴

本章では欧米各国の高等教育段階における職業教育の現状を整理するとともに、諸外国との比較を通じて、日本における「専門職大学」「専門職短期大学」「専門職学科」の制度（以下専門職大学等制度）の特徴について記述する。

2.1 アメリカ、イギリス（イングランド）、ドイツ、フランス、日本の高等教

育制度の類型と職業教育の位置づけ

まず本節では、欧米各国の高等教育制度の特徴を分類するとともに、各国の高等教育制度において職業教育がどのように位置づけられているのかを明らかにする。またそのうえで日本の高等教育制度における職業教育の特徴を明確にする。

2.1.1 高等教育システムの基本類型と日本の専門職大学等制度の特徴

金子（2016）は、高等教育レベルの教育機関全体を高等教育システムと呼び、その類型について整理している。それによれば、高等教育システムの構造的特性を考えると、もっとも基本的な視点は「大学」とそれ以外（非大学）、の2つの部門がどのように組み合わさっているか、という点である。大学は、①研究と教育の双方を役割とする、②卒業すれば「学士」bachelorの学位を与えられる、③教員が一定の自律性をもち、教員集団が教育課程、学位授与の認定の権限をあたえられる、という3つの特徴をもっている。一方「非大学」機関は卒業年限が大学より短く、また職業教育にそのミッションを限っている。ただし、これらの機関のなかでも、選抜性が高く「学士」を授与する学校種、あるいは学士よりも上級の学位を授与することができるものもある。

これをふまえて金子（2016）は、高等教育機関を「Ⅰ大学型」「Ⅱ非大学型」「Ⅲほか」に分類している。さらにそれぞれのカテゴリー内で学位の付与や法的定義によってさらに種別として分類している（表2-1）。

表2-1 高等教育機関の分類表

大カテゴリ	種別	概要
I 大学型	a（総合大学）	①研究と教育の双方を役割とし、②卒業すれば「学

		士」bachelor の学位を与えられ、③教員が一定の自律性をもち、教員集団が教育課程、学位授与の認定の権限をあたえられる、という特徴をすべて持つ。
	b (大学相当機関)	上記の要件をほぼ満たしているものの、設置目的が限定されている。
	c (準大学)	総合大学のカリキュラムと同様の構造をもつ。修業年限が短く、学士には達しないが、大学の教育課程への編入が制度化されている。
II 非大学	a	大学とは明確に区別されるが、学士ないしそれ以上の学位の授与権をもつ。
	b	学士未満の資格を与える。
III ほか		様々な教育目的・形態をもち、明確な法的定義を持たない各種学校。

出所) 金子 (2016) 「高等教育における職業教育と学位ーアメリカ・イギリス・フランス・ドイツ・中国・韓国・日本の 7 개국比較研究報告」を元に筆者が作成
http://www.niad.ac.jp/n_shuppan/project/_icsFiles/afieldfile/2016/11/21/no8_s_hokugyokyouikutogakui160913_2.pdf

I 大学型は、総合大学、大学相当機関準大学の 3 つの種別に分類されている。総合大学は、先に示した大学としての 3 つの特徴をすべて備えている大学である。また大学相当機関は、大学としての 3 つの特徴をほぼ満たしている一方で、専門職の職業教育など、設置目的が限定されているものである。さらに準大学は、総合大学と同様のカリキュラムの構造をもちながらも修業年限が短いことから学士の学位を授与せず、大学への編入が制度化されている機関である。

II 非大学は、2 つの種別に分類されている⁷。a は、大学とは異なっているが、学士やそれ以上の学位授与権をもつ機関である。具体的にはドイツで職業準備教育を目的としてつくられた専門大学やフランスの高度の職業教育を担っているグランド・ゼコールがある。b は、学士未満の資格を与えるもので、日本の職業教育を担う高等専門学校などがこれに該当する。

III ほかは、社会人教育を対象とした生涯学習の機関などが想定されている。

以上の分類に基づいて、金子 (2016) はアメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、日本の高等教育レベルの機関種を分類するとともに比較を行い、各国の分類の特徴や、高等教育における職業教育の分類について述べている。以下、その記述に基づいて、各国の特徴につい

⁷ 金子 (2016) はこれらの種別に名前をつけていないため、便宜的に a、b と呼ぶ。

て整理する。

まず、アメリカでは、大学制度の中にそれに準ずる高等教育機関が含まれている。また短期の教育機関としてコミュニティ・カレッジがあるが、独自の職業教育の機能をもっている4年制大学の準備機関として位置づけられている。

これに対してヨーロッパは、大学と非大学が並立して存在している。イギリスでは、大学が職業教育を担っているが、College of Higher Education/ Higher Education College、Further Education College と呼ばれる機関が、中等後教育(post-secondary)機関として位置づけられている。

ドイツにおいて高等教育の中心となるのは大学 (Universität) であるが、これに相当する芸術大学(Kunsthochschule)、教育大学(Pädagogische Hochschule)、神学大学(Theologische Hochschule) といった大学相当機関がある。他方で非大学機関として、職業準備教育を目的とする専門大学 (Fachhochschule) がある。就職状況の良さから、評価が高く、現在では学生数も多い。専門大学の卒業生には学士号が与えられる。

フランスの高等教育においても大学 (université) が中核となっている。また大学相当機関として技術教育に特化する技術大学 (université de technologie) などがある。さらに大学の組織に付設されたものとして、職業教育を目的とする技術短期大学部 (IUT) が置かれている。非大学部門としては、高度の職業教育を目的としてグランド・ゼコールがあり、卒業資格は修士相当とされる。また職業教育を目的とする短期の上級技術養成課程 (STS) が置かれている。

日本では、大学が高等教育の核となっている。短期大学は、学校教育法上は広義の大学の1つとして規定されており、設置基準も大学のそれに準拠している。短期大学は私学が圧倒的に多く、4年制大学への編入の準備課程としての性格は弱い。非大学機関としては、職業教育を目的とする高等専門学校、専修学校専門課程 (専門学校) がある。後者は学校教育法にはその設置が規定されているが、同法第1条に規定される、日本の学校教育制度における学校には含まれていない。なお、専門職業人の養成を目的として新たな高等教育機関として2019年度から始まった「専門職大学」「専門職短期大学」「専門職学科」⁸の位置づけを確認すると、これらの機関は、設置目的が総合大学と比較すると専門職業人養成に限定されている一方で、設置認可は大学に準じたものになっており、専門職大学は、学士 (専門職)、専門職短期大学は短期大学士 (専門職) を授与することができる。これらの条件を考えると、専門職大学はI大学型、大学相当機関に該当し、専門職短期大学は、同じくI大学型の準大学にあたると思われる。

⁸文部科学省「学校教育法の一部を改正する法律の概要【「専門職大学」「専門職短期大学」の制度化について】

(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2018/08/13/1395437_01.pdf)

2.1.2 高等教育機関における職業教育の課題と日本の専門職大学等制度

前節で示したように職業教育は各国の高等教育システムに組み込まれている。大学相当機関、準大学、非大学が中心となって職業教育を担っている国が多いが、その分担に関しては国によって様々である。本節では、引き続き金子（2016）の議論をもとに、これらの高等教育システムと職業教育の繋がり方について検討する。

大学は、学術的に体系化された知識を中心とした組織として形成されているとともに、学術的知識はその専門家にしか評価できないことから、専門家の自律性が重視されることは、大学の自治という考え方の基本となってきた。一方、職場で使用される知識や技能は、特定の職務に必要とされる知識や技能であり、体系化されていない未整理の知識・技能の集まりであると考えられる。したがってそれを実務と切り離して、大学という場で体系的に学ぶのは困難であると想定される。この教育と職務の繋がりが、高等教育と職業との関係を考える際の基本となる。

金子（2016）は、この高等教育システムと職業教育のつながりについて、高度専門職リンク、技術系リンク、ホワイトカラー・リンク、職業知識技能リンクという4つの形を示している。

1つ目は、高度専門職リンクである。法学、医学、神学の3つの領域は、大学がその初期から専門家養成として想定していた領域である。さらに19世紀には工学、農学などに関連する近代的な職業が生じたことから、工学や農学などの領域に必要な知識が学術的な知識として体系化され、それが自律的な学術的知識と関連づけられた。専門職業に学術的な知識体系が対応することによって、大学教育と職業が強い関係を持って成立したのがこのリンクである。

2つ目は、技術系リンクである。理学、工学などの自然科学の領域では、知識技術の体系的理解が、職場で要求される知識技能の基礎になっている。職場では必ずしも大学で修得した知識を直接的に利用するわけではないが、職場で必要とする知識技能の習得のために、大学で学ぶ知識や技術の体系的理解が不可欠となる。また新技術の発展においても、大学で学ぶ知識や技術が基盤となっている。

3つ目は、ホワイトカラー・リンクである。人文科学や社会科学を学ぶ際の知的なトレーニングが、特定の職場での職務に寄与したり、現代の組織に必要な知的判断能力の形成に寄与したりするというつながりである。この繋がりは、19世紀から発展した近代官僚制度の拡張や資本主義発展にもなって生じた管理的業務の増大、20世紀における企業の組織拡大を支えるホワイトカラーの急速な拡大と呼応している。

4つ目は、職業知識・技能リンクである。これは最も直接的に職業に必要な具体的知識や技能を大学で学ぶという繋がりである。もともと19世紀の商工業の徒弟制度は、インフォーマルな訓練課程があったが、それが学校という形になり、国民教育における中等教育に組

み込まれたのである。このような歴史的な事情もあり、職業知識・技能リンクに対応する学校の形は多様になっている。

しかし金子（2016）は、この4つのリンクの有効性が検証されていないことを次の4つの観点から指摘する。

第一は、大学が、「入学時の選抜によって生得的な能力の代理指標となっているに過ぎない」という批判があるという点である。

第二は、大学就学率の上昇によるユニバーサル化によって大卒の就職状況が悪化する。それによって、これらのリンクの有効性が問われているという点である。

また第三は、産業構造の変化による職業キャリアの多様化や流動化によって、4つのリンクの中では特に3つ目のホワイトカラー・リンクの有効性に揺らぎが生じている点である。これは、ホワイトカラー・リンクが、大学で学ぶ内容が基礎的な知的トレーニングであり、職務に必要な具体的な知識や技能を企業内教育に依存していることに由来している。職業キャリアが多様化し流動化している現代の企業では以前のような形で新人に時間をかけて企業内教育を行うことが難しくなっているのである。

さらに第四に、産業構造の変化によって企業は新たな高度の職業的専門知識を持つ人材を必要としている。それによって4つ目の職業知識・技能リンクに関しても、これまでの教育内容では対応できない状況が生まれていることも指摘されている。

以上のような高等教育と職業の関係における問題に対する高等教育システムの対応について、各国の動きから金子（2016）はその対応を3つの方向性に整理している。①大学の教育内容・方法の多様化、システムとしての一元制の強化、②教育課程、学位の標準化と学校種間の接続のシームレス化、③市場化と質的保証システムの強化である。

①大学の教育内容・方法の多様化、システムとしての一元制の強化、その代表的なものは、大学教育が実務の現場からの要求にこたえる職業教育を包含する方向に進む流れである。これは先程述べた産業構造の流動化や多様化を背景にしたものである。例えば、イギリスでは、職業高等教育機関として整備されたポリテクニクが1992年に大学に統合されている。これによってイギリスの大学は職業準備を強く意識した教育内容を提供することになった。また、ドイツでは、大学の制度的枠組みを連邦レベルで規定していた「大学大綱法」が2008年に停止されるとともに、各州で多様な高等教育が行われるようになった。その結果、従来型の総合大学では実践的な職業教育の色彩が濃い教育課程も増えるとともに、専門大学も総合大学に近い内容を含むようになり、明確な区別がなくなる方向に進んでいる。フランスでは、1990年代から大卒者の就業状況の問題を背景にして、大学教育と職業の乖離が問題とされてきた。それによって職業志向の教育課程が増加してきた。その流れの中で1999年には大学における学士の学位（licence リサンス）のほかに、国家ディプロム取得後に職業参入することを目的とした「職業リサンス（licence professionnelle）」が設定されている。アメリカではコミュニティ・カレッジでは以前より特定の職業に対応した実践的な内容を教育しており、多様な内容が含まれていることが特徴であった。くわえて1990年代には、

インターネットを利用する授業が対面の授業と組み合わせて行われるようになっており、社会人の職業教育にその対象が広がっている。以上のように、各国の大学教育は、職業教育を包含する方向で再編成が行われる方向に進んでいる。

②教育課程、学位の標準化と学校種間の接続のシームレス化としては、高等教育システムの中での学位資格が標準化されるとともに、異なる機関種間の接続関係が明確化することで学生の異機関種への進学の可能性が広がっていることが挙げられる。この動きで顕著なのはヨーロッパ各国である。1999年にヨーロッパ主要国間で調印されたボローニャ宣言によって、EU域内各国における多様な高等教育制度の間の相違を、一定の枠組みに沿うものとして合意した。具体的には高等教育機関の基本的な卒業資格を学士(Bachelor)とし、それに各国の高等教育機関の卒業要件等を整理するものとなった。日本においても1990年代より、大学外の機関の卒業生による大学への編入、またその際の修得単位認定について、制度が策定された。1991年には学位授与機構による課程認定で短期大学専攻科、高等専門学校専攻科の卒業生に学士を授与することが可能になっている。

③市場化と質的保証システムの強化は、ヨーロッパ、アメリカともに進行している。ヨーロッパ各国の高等教育システムはもともと政策として創設されており、公的資金によって維持運営されてきた。しかし1990年代後半からはいくつかの点で市場的な要因が導入されている。市場のメカニズムは、就学者の合理的な選択を前提とし、その合理的な選択を可能にするものとして大学の評価や質保証、情報公開が重要な意味をもってくる。イギリスは先程述べたポリテクニクの大学への統合によって、質的評価制度が整備され、大学、非大学機関とともに高等教育質保証機関(QAA)の評価を受け、それを元に学位授与権を申請するという方向に転換している。ドイツでは、1990年代から、常設各州文部大臣会議(KMK)とドイツ学長会議(HRK)によって、適格認定制度が運用されている。それによって1998年からは個々の教育プログラムについての教育プログラムの適格認定、くわえて2008年からは個別機関全体について適格認定をし、その適格認定によって個別プログラムにも適格認定を与える包括適格認定が運用されている。フランスにおいては、大学は中央政府や各省庁による監督下にあった状況から、1998年からは大学評価委員会(CNE)が達成度評価を行うという間接的な関与に移行している。また2007年には大学の自律性を拡大する「大学の自由と責任に関する法律」(LRU)が成立し、2013年までに全大学に適用された。他方で評価体制も確立されていき、研究・高等教育評価庁(AERES)が2007年に設置された。さらに2013年にはそれが包括的な評価機関としての「研究・高等教育評価高級審議会」(HCERES)に改組されている。アメリカにおいては、19世紀末から適格認定団体による認定制度が運用されていたが、1990年代からその体制に疑問が投げかけられるようになり、2004年以降、連邦政府は奨学金の受給資格審査の基準となる適格認定の厳格化を求め、教育効果については実証的な根拠を明確にすることを要求するなど、より厳密な認定体制が求められる状況にある。日本では適格認定制度は戦後から発足していたが、実質的には政府による設置認可の方に力点が置かれていた。それに対して、評価に改めて力を入れるために、「認証評価」

制度が2004年に導入されている。

以上、各国の高等教育機関における職業教育の課題について整理してきた。次に、これらの課題に対して、日本の専門職大学等制度はどのような意義を有しているのかについて検討する。日本の専門職大学等制度は、高等教育機関における職業教育の課題に対しての対応である3つの方向性のうち、①大学の教育内容・方法の多様化、システムとしての一元制の強化と深く関係がある。すでに述べたように、教育内容や方法の多様化は、総合大学としての大学の教育と職業的な現場の実務教育をどのように1つのカリキュラムとして形成するのかという課題に対しての答えであった。専門職大学等制度もその答えのひとつであると考えられる。専門職大学等は、専門職大学設置基準および専門職短期大学設置基準に基づいて設置されることになるが、それらの基準は現行の大学設置基準および短期大学設置基準の水準に準じたものになっており、学士（専門職）、短期大学士（専門職）の学位を授与することができる。つまり専門職大学等は、この点で総合大学と同様に大学という社会的位置づけを与えられており、同時に職業教育を目的とした機関であるという位置づけとなっている。これは、日本の高等教育機関において設けられていなかった位置づけとなっている。また、専門職大学等制度は、③市場化と質的保証システムの強化とも関係している。専門職大学等制度の認証評価は、今後、機関別認証評価と分野別認証評価の2種類で行われることが想定されている。この評価のあり方は、専門職大学等としての機関の評価を受けるとともに、各学問領域や実務領域の分野ごとの評価を受ける体制になっている。この分野別評価は専門職大学院ではすでに行われているが、これが学部レベルの教育課程に対して行われることは新規な取り組みであり、実務との関係の中で教育課程が評価されるという点で大学評価の市場化の顕著な現れであると考えられる。

2.2 各国の高等教育システムにおける職業教育の制度と学位および日本の専門

職大学等制度の特徴

前節では、アメリカ、イギリス（イングランド）、ドイツ、フランスおよび日本の高等教育システムにおける職業教育の課題と、その解決のための3つの動きについて整理した。またその動きと関連づけながら日本の専門職大学等制度がどのような特徴をもっているのかについて概観した。本節では、各国の高等教育システムにおける職業教育の制度と学位の仕組み、および職業教育において重要な産業界との連携のあり方について確認するとともに、それらと対比で、日本における専門職大学等制度の特徴について、制度の枠組み、学位、産業界との連携などの視点から検討する。

2.2.1 アメリカの高等教育における職業教育の学位と制度

本節では、溝上・森（2016）の記述を元に、アメリカの高等教育システムにおける職業教育の学位と制度および産業界との連携について概観する。アメリカでは、2.1.1 で示した表 2-1 の大学や大学にあたる University の他、大学相当機関にあたるサービスメンバー養成機関（各種軍兵学校や商船学校）、準大学にあたる Community College や Junior College、非大学に分類される職業教育学校がそれぞれ職業教育を担っている。

大学とサービスメンバー養成機関には、学士（Bachelor）以上の学位授与権があり、コミュニティ・カレッジやジュニア・カレッジといった2年制高等教育機関では主に準学士（Associate）を授与している。また職業教育学校では、原則として1年以上2年以下の教育に対してサーティフィケート（Certificate）が授与される。学位取得の要件として連邦教育省は、通常最低4年間のフルタイムの履修によって学士、2年以上4年以下のフルタイムの学習もしくは60単位以上120単位以下の学習によって準学士が授与されるとしている。

職業教育において重要になる高等教育システムと産業界の関係については、COOP プログラム（Cooperative Education または Co-op Education）やインターンシップの形で教育の面から高等教育機関と産業界が連携していることがわかる。COOP プログラムとは、「座学と現場における就業体験を融合させた教育プログラム」であり、大学では、座学と就業体験の実施期間を分けて交互に行うカリキュラム、コミュニティ・カレッジでは1日の午前に座学、午後に就業体験となるカリキュラムが多いとされる。またアメリカにおける高等教育と産業界の連携の1つは営利大学（for-profit institutions）の存在である。営利大学とは、「非営利の組織に大学運営が可能ならば営利企業にもそれは可能であり、かつより効率的に遂行できるという発想のもと、利益を上げることが目的の一つとして設置されている高等教育機関であり、夜間の授業や遠隔授業を多用し、個別科目の履修を平易にするなど、授業の提供の方法が職業や家庭での責任を持つ成人学生の学修形態に最適化されていることを特徴」としている大学である（溝上・森, 2016）。この営利大学の取り組みは高等教育の運営に対しての産業界の連携であると考えることができる。以上のようにアメリカでは、教育課程の面でも、運営面でも産業界と緊密に連携しながら職業教育を行っている現状が見られる。

2.2.2 イギリス（イングランド）の高等教育における職業教育の学位と制度

本節では、村田・篠原（2016）の記述を元に、イギリスの高等教育システムにおける職業教育の学位と制度および産業界との連携について概観する。イギリスにおいては、大学、高等教育カレッジ、継続教育カレッジ、代替高等教育機関（alternative higher education provider）の4つの枠組みで分類できる機関が高等教育プログラムを提供し、職業教育を担っている。大学（university）の名称を使用するためには、①教育学位（taught degree）の

学位授与権を有すること、②大学セクターにふさわしい良好なガバナンスを実践していることが求められており、さらに university に対してのみ、(1) フルタイム換算で最低 1,000 名の高等教育プログラム学生を擁すること、(2) そのうち最低 750 名が学位（応用準学位を含む）プログラムに登録していること、(3) (1) に該当する学生が当該機関の全学生数の 55%以上であること、という要件を満たした上で、枢密院（Privy Council）に認可を得る必要がある。高等教育カレッジは、学位授与権をもっている機関ともっていない機関があるが、学位授与権をもたない機関は学位授与権のある高等教育機関の課程認定を受けて学位プログラムを運営することになる。そのため高等教育カレッジは①Edexcel 等が課程認定する HND（Higher National Diploma）や HNC（Higher National Certificate）の課程、②大学等学位授与機関が課程認定する学位課程（応用準学位課程を含む）、③学位授与機関がフランチャイズ契約により継続教育機関で開設する高等教育機関（学生は学位授与機関に所属するものとして処理される）、④自ら学位授与権を取得して開設する応用準学位課程の 4 種類に分けられる。代替高等教育機関は、「大学」名称の使用や学位授与権が認可されているものもあれば、課程認定を受けて認定元の機関名で学位プログラムを運営するものもあり、多様な実態が見られる。

高等教育と産業界の連携の観点から重要なのは、応用準学位の授与権の認可基準に、機関の外で行われる実践的な教育・訓練の水準の維持や質保証の取組、教員に適切な雇用経験、職業実践の機会が確保されていること、などが含まれている（村田・篠原, 2016）。これは応用準学位の授与には、産業界との連携が不可欠な仕組みになっていることを意味している。またイギリスにおいては、高等・継続教育機関が専門職業資格に関連する教育プログラムを編成する際に、専門職能・法令資格認定団体（Professional, Statutory and Regulatory Bodies: PSRBs）のアクレディテーションを受けることで修了者が資格取得の手続きの一部を免除される仕組みがある。

2.2.3 ドイツの高等教育における職業教育の学位と制度

本節では、吉川（2016）の記述を元に、ドイツの高等教育システムにおける職業教育の学位と制度および産業界との連携について概観する。ドイツの高等教育は、専門教育と職業準備教育の双方を担っている。また学術研究と職業教育の関係としては、フンボルト（Wilhelm von Humboldt）の教育理念にもとづく「研究と教育の統一」（Einheit von Forschung und Lehre）を原則として、学術研究の発展と結びつける形で学生に職業上の能力・資格を授けることが課せられている。

ドイツの高等教育機関は大きく、大学と専門大学の 2 つに大別される。大学は、総合大学と工科総合大学があり、工科総合大学は自然科学と工学に重点をおいた大学になっている。そのため多くの総合大学には工学を対象とする学部が設けられていない。また総合大学と同等であるが単科の高等教育機関として、教育大学、神学大学、芸術大学がある。これら大

学における教育と研究は基礎研究や学術的な理論的探求と結びついており、大学と他の高等教育機関との一番大きな違いは、大学が博士学位授与権（Promotionsrecht）と、大学教授資格付与権（Habitationsrecht）を有していることである。これに対して専門大学は、教育と研究の実務への応用や職務の実務で求められる内容への強い志向を特徴とする。それは実習学期が教育課程に組み込まれていることや、教授が任命される際に、博士学位とともに数年の職業実務経験を求められていることにも表れている。さらに研究に関しても、応用を志向する内容に限られていることも特徴としてあげられる。

これら大学と専門大学の最初の学修課程はともにバチェラー（学士）の学位取得をもって修了となる。バチェラー取得に至る学修の目的は、学生が専攻する専門分野で学術的な基礎や方法を身につけることと、職業に関連した能力を養い、6～8学期（3～4年）の学修を終えた後に職業への移行を可能にするのである。そのため教育課程においても、学術的、理論的側面だけではなく実践的な内容を含めることが求められている。

産業界との連携に関しては、二元制の学修（duales Studium）が特徴的である。二元制の学修（duales Studium）とは、高等教育機関の学修課程に、企業での実践要素が深く組み込まれた二元制の学修課程（dualer Studiengang）のことを指す。専門大学の学生の1割がこの二元制の学修課程に所属しているとされている。

二元制学修課程は、職業訓練が組み込まれた「職業訓練統合型」（ausbildungsintegrierend）、実習が組み込まれた「実習統合型」（praxisintegrierend）という2つの代表的な形がある。職業訓練統合型は、高等教育の学修に企業での職業訓練が結びつけられているものである。高等教育機関での学修期間と企業での実習機関の組み合わせによって幾つかの異なるモデルがある。職業訓練統合型の二元制学修課程を終えると、バチェラー（Bachelor）と職業訓練修了資格という2種類の資格を得るのである。一方で、実習統合型は、専門大学の学修における通例の実習よりも長い実習期間が修了要件となる。いずれの場合も高等教育機関の多くは企業と協力協定を結んでおり、職業訓練や実習を行う場所と学修編成について配慮されながら進められている。このような高等教育の教育課程と企業での職業訓練や実習が密接につながっているプログラムは産業界との緊密な連携があって初めて実現していると考えられる。

2.2.4 フランスの高等教育における職業教育の学位と制度

本節では、夏目・大場（2016）の記述を元に、フランスの高等教育システムにおける職業教育の学位と制度および産業界との連携について概観する。フランスの高等教育は、大学、グランド・ゼコール、技術短期大学部、上級技手養成課程、グランド・ゼコール準備級という教育機関によって多様な教育活動が行われている。これらのうち学位の授与に関わるのは大学である。

フランスにおいて学士の学位を付与する免状は2つに大別される。1つはリサンス

(licence)、もう1つは職業リサンス (licence professionnelle) である。学士学位を授与できるのは原則として大学のみである。学士学位を取得する課程は、修業年限が3年となっている。リサンスは通常大学の教育課程を3年修めることで取得する。リサンスの学位名称に関しては、2014年に、4領域、45種類に整理されている。職業リサンスは、1999年に創設された免状であり、職業リサンス取得希望者の多くは大学に所属するが、技術短期大学部、上級技手養成課程、見習い訓練生養成センター (centre de formation des apprentis, CFA) でも取得可能である。職業リサンスは高等教育の2年の課程修了後に、1年間の課程を経て取得できる。技術短期大学部、上級技手養成課程、見習い訓練生養成センターの職業教育コース修了者のほか、大学の学士課程2学年在籍者などを対象としている。各専攻を基礎とした職業専門能力の養成を目的としている。この職業リサンス課程は入学にあたって選抜が行われており、その審査には入学前の学習内容のほか、企業実習の内容なども審査対象となっている。また、12~16週間の企業実習が必修とされており、実務の現場における経験を重視したプログラムになっている。

また高等教育と産業界の連携に関しては、フランスでも大学やその他の教育機関ともに関係を徐々に深めている。大学では1970年前後から学生の増加とともに学生の学力やニーズが多様化した。それとともに企業からの人材輩出の要請が高まったこともあり、大学でも職業志向の教育を一部で提供している。このような職業志向教育の流れの1つが先に述べた職業リサンスの制定である。しかし、そのほかの高等教育機関と比較すると、大学はまだ産業界との連携があまり進んでいない状況にある。例えばグランド・ゼコールは上級幹部から中堅幹部までの多様なレベルの職業人養成を目的としているため、産業界との関係は緊密である。そのため企業等での研修が教育課程の一部に組み込まれている場合や教育の一部を企業からの派遣の職員が担当することもある。また、修了後の就職も同窓会組織の支援によって大学と比べると有利である。技術短期大学部や上級技手養成課程も産業界との関係が緊密で、産業界からの高いニーズがある上級技手レベルの人材を輩出している。

2.2.5 各国の高等教育における職業教育のあり方からみる日本の専門職大学等制度の

特徴

前節までに、欧米各国の高等教育における職業教育のあり方を特に制度や学位、産業界との連携について整理してきた。本節では、これまでの各国の状況を参照しながら、日本における専門職大学等制度の特徴について述べる。

専門職大学等は学士(専門職)や短期大学士(専門職)の学位を授与する機関であり、その教育課程は職業的な知識や技能を学ぶものであるとともに大学の学位として認められるものになっている。これは通常の学士とは別に職業現場の実践的な内容の学修を含む独自の学位として設けられているイギリスにおける応用準学位やフランスの職業リサンスに近い

位置づけであると考えられる。専門職大学等では、学外の企業等の現場での実践的な実習（臨地実務実習）が通算 600 時間以上求められており、大学外の実務の現場における学修を重視していることは、イギリスの応用準学位の授与認可基準に機関の外で行われる実践的な教育・訓練の水準の維持や、質保証の取組や教員に適切な雇用経験や最近における職業実践の機会が確保されていることといった内容が含まれていることとも重なるものになっている。またフランスの職業リサンスの教育課程においても、12～16 週間の企業実習が必修とされているので、同様の方向性であると考えられる。

また教員組織に関して専門職大学等は、必要専任教員数のおおむね 4 割以上は「専攻分野におけるおおむね 5 年以上の実務の経験を有し、かつ、高度の実務の能力を有する者」（実務家教員）としている。また必要専任実務家教員数の二分の一以上は、研究能力を併せ有する実務家教員（大学等での教員歴、修士以上の学位、または企業等での研究上の業績のいずれかをもつ者）としている⁹。この教員組織に関する実務家教員の登用は、ドイツの専門大学において教授が博士学位とともに数年の職業実務経験を求められていること、研究に関して応用を志向する内容に限られていることと同様の方向性を示していると考えられる。日本の制度の特徴としては、学位を必ずしも必要としない実務家教員の割合を 4 割以上と明確に定めているという点で、ドイツと比較しても大きく実務教育に寄った教員採用の制度になっている点が挙げられるだろう。

産業界との連携に関しては、専門職大学等は産業界及び地域の関係者を中心とした「教育課程連携協議会」の設置を義務付けられており、教育課程に最新の産業界の動向や地域社会の意見を取り入れる仕組みがつくられている¹⁰。このような産業界と連携しながら教育課程を構築していく動きに関しては、今回整理した中で欧米各国にも類例が見られないもので、専門職大学等の特徴になっていると考えられる。

ただし、ドイツの二元制の学修に関する吉川（2016）の指摘を考慮すると、教育課程連携協議会の制度に潜在する 1 つの課題が浮かび上がってくる。

吉川は、二元制の学修においてバachelor の学位を授与する限り、教育課程に含まれる企業などにおける実習などの実務的な内容の質に関しても大学がすべての責任を負わなければならない。一方で、大学は基本構造としての自治や研究・教育の自由の原則を尊重する必要があると指摘している。これを踏まえて吉川が示唆するのは、実務的な産業界の需要に素早くこたえることと大学としての研究や教育の自由を尊重することは両立困難になる可能性があるという問題である。この問題は、専門職大学等の「教育課程連携協議会」においても同様であることが想定される。今後、専門職大学等が自律した大学として学位という

⁹ 専門職大学設置基準及び専門職短期大学設置基準について

(https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmon/mext_01340.html)

¹⁰ 専門職大学等の概要・特色

(https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmon/1387235.htm)

教育課程の質をどのように担保していくのか、その質保証と産業界からの要望への対応をどのように両立させていくのか、課題となってくると考えられる。

参考文献

金子元久 (2016)「第1章 高等教育システムと職業教育—7か国概観. 大学改革支援・学位授与機構(編) 高等教育における職業教育と学位：アメリカ・イギリス・フランス・ドイツ・中国・韓国・日本の7か国比較研究報告」 pp. 1-18 大学改革支援・学位授与機構.

溝上智恵子・森利枝 (2016)「第2章 アメリカの高等教育における職業教育と学位. 大学改革支援・学位授与機構(編) 高等教育における職業教育と学位：アメリカ・イギリス・フランス・ドイツ・中国・韓国・日本の7か国比較研究報告」 pp. 19-34 大学改革支援・学位授与機構.

村田直樹・篠原康正 (2016)「第3章 イギリスの高等教育における職業教育と学位. 大学改革支援・学位授与機構(編) 高等教育における職業教育と学位：アメリカ・イギリス・フランス・ドイツ・中国・韓国・日本の7か国比較研究報告」 pp. 35-62 大学改革支援・学位授与機構.

夏目達也・大場淳 (2016)「第4章 フランスの高等教育における職業教育と学位. 大学改革支援・学位授与機構(編) 高等教育における職業教育と学位：アメリカ・イギリス・フランス・ドイツ・中国・韓国・日本の7か国比較研究報告」 pp. 63-82 大学改革支援・学位授与機構.

吉川裕美子 (2016)「第5章 ドイツの高等教育における職業教育と学位. 大学改革支援・学位授与機構(編) 高等教育における職業教育と学位：アメリカ・イギリス・フランス・ドイツ・中国・韓国・日本の7か国比較研究報告」 pp. 83-114 大学改革支援・学位授与機構.

第3章 各国における「職業大学」の質保証について

本章では、諸外国における「職業大学」の質保証のありかたについて、質保証団体へのヒアリング調査の結果をもとにまとめる。具体的に取り上げるのは、アメリカ・イギリス・フランス・ドイツ・オーストラリアである。

諸外国の質保証団体を対象とした聞き取り調査は、5 か国 6 団体を対象として、2021 年 11 月から 12 月にかけて実施した（表 3-0-1）。調査は、表 3-0-2 に示す調査項目を用意し、構造化インタビューの形式で実施した。

表 3-0-1 聞き取り調査対象団体

#	日時	団体	国	所要時間
1	12月2日	American Bar Association (ABA)	アメリカ合衆国	45分
2	12月2日	Association of Specialized and Professional Accreditors (ASPA)	アメリカ合衆国	66分
3	12月5日	The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)	イギリス	61分
4	12月7日	Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG)	フランス	77分
5	12月9日	Stiftung Akkreditierungsrat (ZEvA)	ドイツ	55分
6	11月30日	Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA)	オーストラリア	82分

表 3-0-2 聞き取り調査項目

A. 貴団体の概要についてお教えてください
B. 貴団体が考える評価制度の概要についてお教えてください
C. 貴団体はどのような評価の理念をお持ちになっているのでしょうか
D. アクレディテーションについて、どのような特徴をもっているのでしょうか
E. 評価の観点や評価の方法やフィードバックの手法についてお教えてください
F. 可能であれば、実務家教員（Clinical professor）の評価方法について教えてください
G. 評価において重視していること、大切にしていることはありますか
H. 国際通用性の観点から留意している点はありますか

3.1 アメリカ合衆国

3.1.1 アメリカ合衆国における専門職学位

——第一専門職学位 First-Professional Degree¹¹

アメリカ合衆国において職業大学（プロフェッショナル・スクール）に関連する学位として知られるのは、First-Professional Degree（ファースト・プロフェッショナル・ディグリー）である。これは、大学院レベルの専門分野における能力証明の一種であり、その取得の条件には、プロフェッショナル・スクール入学前に、特定の学部課程を修了していることや学士課程相当の学位を取得していることが挙げられる。具体的には、第一専門職学位は、以下の基準を満たすプログラムの修了を必要とする学位である。

- (1) 専門職の実務を開始するために必要な学業成績を修めていること
- (2) 専門職学位に入学する前に少なくとも2年間の大学生活を送っていること
- (3) 学位プログラムを修了するために、事前に必要な大学生活と専門職プログラム自体の期間を合わせて、少なくとも6年の大学生活を送っていること。

第一専門職学位の取得者は、入門レベルの資格とみなされ、専門職業の分野における第一段階目の学位である。第一専門職学位の授与後、これらの専門領域について博士課程段階の大学院で学修することができる。これらの第一専門職学位の中には、学位名に「博士」という言葉が使われているものもあるが、これらの学位には、研究能力は含まれておらず、論文も必要としないため、アメリカ合衆国における博士号やその他の研究博士と明確に区別される。

第一専門職学位プログラムは、専門的なプログラム認定機関によって適格認定を受けることになっている。専門職の（学位とは別の）免許取得を目指す人については、各州の免許委員会が、学位取得の要件、授与機関の認定、免許取得への代替手段などの事項に関する独自の方針が定められている。免許取得に関するガイドラインは、州や職業によって異なる。

表 3-1-1 第一専門職学位の名称

分類	学位の名称	
医学 ・獣医学系	歯学博士 (D.D.S.または(D.M.D.))	医学博士(M.D.)

¹¹ 現在は"First-Professional Degree"という用語は使われておらず、"Doctor's degree - professional practice"という用語が一般的となっている。

	視力測定学博士(O.D.)	整骨治療医学／整骨治療博士 (D.O.)
	薬学博士(D.Pharm.)	足病医学／足病学博士 (D.P.M.、 D.P.、 Pod.D.)
	カイロプラクティック博士 (D.C. または D.C.M.)	聴力学博士 (Au.D.)
	理学療法博士(D.P.T.)	獣医学博士(D.V.M.)
法学	法学博士 (Doctor of Jurisprudence) または法学博士 (Juris Doctor) (J.D.)	
神学	神学修士(M.Div.)、ヘブライ文学修士(M.H.L.)、ラビの聖職者(Rav)	

出所) 館 (1993) アメリカにおける学位と専攻分野の関係について

https://www.niad.ac.jp/n_shuppan/gakui/gaku1/_icsFiles/afieldfile/2008/08/29/no9_10_no01_1.pdf

3.1.2 認証と質保証の仕組み

アメリカ合衆国教育省ホームページに掲載されている「アクレディテーションと質保証」のページ¹²⁾によると、アクレディテーション (accreditation) とは、アメリカ合衆国の教育機関において、学校や高等教育機関、その他の教育提供者が、教育研究、管理運営、その他のサービスに関して、教育機関として最低基準を満たしていること、そしてそれを維持していることを保証するためのプロセスである。このプロセスは、学術的専門分野の観点からのピア・レビューによっておこなわれる。アメリカ合衆国の高等教育制度においては、その質を保証し、継続的に改善する文化 (PDCA サイクルを回すことに相当) を育むために、適格認定制度を取り入れており、アクレディテーションは、教育プログラムや教育機関を特徴づけるものであり、質の高さや卓越性への取り組みを示すものである。

アクレディテーションを受けるのは、中等後教育機関、高等教育機関、機関が設置する教育課程 (学部) とそれを提供する教育機関である。アクレディテーションを実施する団体は、それぞれの職業専門家や特定分野の学術的な専門家で構成された協会であり、会員の基準やアクレディテーション・プロセスを実施するための手順を定め、実施している。

連邦政府及び州政府は、アクレディテーションを、機関やプログラムの正当性を確保する

¹² U.S. Department of Education Accreditation and Quality Assurance
(<https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-accreditation.html>)

ための仕組みとして認識しており、国際的な観点からすると、アメリカ合衆国に認定されたアクレディテーション機関により認証されることは、他の国でいう、教育担当大臣が教育制度に属する機関を承認することと同等の意味を持つと考えられている。

高等教育制度におけるアクレディテーションには、次のような、2つの異なるタイプがある。

- (1) プログラム（専門的・職業的）アクレディテーション——カレッジ、大学、独立した教育機関の専門的・職業的プログラムの詳細な評価を行うもの
- (2) 機関別アクレディテーション——大学全体の学術的・組織的構造を評価するもの

米国教育省長官は、認定したプログラムや機関が提供する教育・訓練の質について信頼できる権威であることを示すために、適格認定機関を「認証」している。教育プログラムや教育機関が学生ローンや奨学金などの連邦プログラムに参加するためには、認定されたアクレディテーション機関によるアクレディテーションを必要とする（法律または連邦プログラム）。

アメリカ合衆国には、次の2つの適格認定機関がある。

(1) 高等教育認定評議会（CHEA）

高等教育認定評議会（Council for Higher Education Accreditation : CHEA）は、高等教育機関の非政府の会員組織であり、アクレディテーション機関を認定している。CHEA は、質の保証と質の向上に主眼を置いている。CHEA の認定を求めるアクレディテーション機関は、その活動の質の高さと、高等教育や公益に対するその活動の適切性と価値を証明しなければならない。

(2) Association of Specialized and Professional Accreditors (ASPA)

ASPA は、看護学から建築学、理学療法から工学まで、100以上の異なる職業や専門分野の大学のプログラムの質を評価する組織である。ASPA のメンバーは、これらの職業や分野の教育品質基準を設定している。

表 3-1-2 現在のプロフェッショナル・ディグリーの分野一覧と、対応するプログラム・アクレディテーションを行っている評価団体の一覧

No.	分野	評価団体
1	Acupuncture（鍼灸）	Accreditation Commission for Acupuncture and Oriental Medicine : ACAOM

2	Allied Health (アライド・ヘルス)	Commission on Accreditation of Allied Health Education Programs : CAAHEP
3	Architecture (建築)	National Architectural Accrediting Board, Inc. : NAAB
4	Art & Design (アート & デザイン)	National Association of Schools of Art and Design : NASAD
5	Athletic Training (アスレチックトレーニング)	Commission on Accreditation of Athletic Training Education : CAATE
6	Audiology/Speech-Language Pathology (聴覚/言語聴覚士)	Council on Academic Accreditation in Audiology and Speech-Language Pathology : CAA-ASHA
7	Business (ビジネス)	Association to Advance Collegiate Schools of Business : AACSB International
8	Chiropractic (カイロプラクティック)	Council on Chiropractic Education : CCE
9	Clinical Laboratory Science (臨床検査学)	National Accrediting Agency for Clinical Laboratory Sciences : NAACLS
10	Construction (建設)	American Council for Construction Education : ACCE
11	Counseling and Psychology (カウンセリングと心理学)	Masters in Psychology and Counseling Accreditation Council : MPCAC
12	Counseling (カウンセリング)	Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs : CACREP
13	Credibility Assessment (信頼性評価)	American Polygraph Association : APA
14	Dance (ダンス)	National Association of Schools of Dance : NASD

15	Dentistry (歯学)	Commission on Dental Accreditation : ADA-CODA
16	Engineering/Applied Science/Computing/Engineering Technology (工学/応用科学/コンピューター/エ ンジニアリング・テクノロジー)	ABET : ABET
17	English Language Programs (英語プログラム)	Commission on English Language Program Accreditation : CEA
18	Forensic Science (法医学)	Forensic Science Education Programs Accreditation Commission : FEPAC / AAFS
19	Funeral Service and Mortuary Science (葬儀サービスおよび葬儀科学)	American Board of Funeral Service Education : ABFSE
20	Genetic Counseling (遺伝カウンセリング)	Accreditation Council for Genetic Counseling : ACGC
21	Health Education Schools (健康教育学校)	Accrediting Bureau of Health Education Schools : ABHES
22	Health Informatics and Information Management (健康情報学と情報管理)	Commission on Accreditation for Health Informatics and Information Management Education : CAHIIM
23	Healthcare Management (ヘルスケアマネジメント)	Commission on Accreditation of Healthcare Management Education : CAHME
24	Homeopathy (ホメオパシー)	Accreditation Commission For Homeopathic Education in North America : ACHENA
25	Industrial Technology (産業技術)	Association of Technology, Management, and Applied Engineering : ATMAE

26	Landscape Architecture (造園)	Landscape Architectural Accreditation Board : LAAB
27	Library & Information Studies (図書館・情報学)	American Library Association – Committee on Accreditation : ALA-CoA
28	Marriage & Family Therapy (結婚&家族療法)	Commission on Accreditation for Marriage and Family Therapy Education : COAMFTE
29	Medical Education (医学教育)	Liaison Committee on Medical Education : LCME
30	Midwifery (助産師)	Accreditation Commission for Midwifery Education : ACME
31	Midwifery (助産師)	Midwifery Education Accreditation Council : MEAC
32	Music (音楽)	National Association of Schools of Music : NASM
33	Naturopathic Medicine (自然療法医学)	Council on Naturopathic Medical Education : CNME
34	Nuclear Medicine Technology (核医学技術)	Joint Review Committee on Educational Programs in Nuclear Medicine Technology : JRCNMT
35	Nurse Anesthesia (看護師麻酔学)	Council on Accreditation of Nurse Anesthesia Educational Programs : COA- NA
36	Nurse Practitioner (ナースプラクティショナー)	National Nurse Practitioner Residency & Fellowship Training Consortium : NNPRFTC
37	Nursing (看護師)	Accreditation Commission for Education in Nursing : ACEN

38	Nursing (看護師)	Commission on Collegiate Nursing Education : CCNE
39	Nutrition and Dietetics (栄養学と食事療法)	Accreditation Council for Education in Nutrition and Dietetics : ACEND
40	Occupational Therapy (作業療法)	Accreditation Council for Occupational Therapy Education : ACOTE
41	Optometry (視力検査)	Accreditation Council on Optometric Education : ACOE
42	Osteopathic Medicine (オステオパシー医学)	Commission on Osteopathic College Accreditation : AOA-COCA
43	Pharmacy (薬学)	Accreditation Council for Pharmacy Education : ACPE
44	Pharmacy (薬学)	American Society of Health-System Pharmacists : ASHP
45	Physical Therapy (理学療法)	American Board of Physical Therapy Residency and Fellowship Education : ABPTRFE
46	Physical Therapy (理学療法)	Commission on Accreditation in Physical Therapy Education : CAPTE
47	Physician Assistant (医師助手)	Accreditation Review Commission on Education for the Physician Assistant Inc. : ARC-PA
48	Podiatric Medicine (足病医)	Council on Podiatric Medical Education : CPME
49	Project Management (プロジェクトマネジメント)	Project Management Institute Global Accreditation Center for Project Management Education Programs (GAC) : GACPM

50	Psychology (心理学)	Commission on Accreditation of the American Psychological Association : APA-CoA
51	Public Affairs & Administration (広報・管理)	Commission on Peer Review and Accreditation, Network of Schools of Public Policy, Affairs and Administration : NASPAA-COPRA
52	Public Health (公衆衛生)	Council on Education for Public Health : CEPH
53	Rabbinical and Talmudic Education (ラビ・タルムード教育)	Association of Advanced Rabbinical and Talmudic Schools : AARTS
54	Respiratory Care (呼吸ケア)	Commission on Accreditation for Respiratory Care : CoARC
55	Sign Language Interpreter Education (手話通訳者の教育)	Commission on Accreditation for Respiratory Care : CCIE
56	Social Work (ソーシャルワーク)	Council on Social Work Education : CSWE
57	Teacher Education – Early Childhood (教師教育-幼児期)	National Association for the Education of Young Children CoA : NAEYC CoA
58	Teacher Education – Montessori (教師教育 – モンテッソーリ)	Montessori Accreditation Council for Teacher Education : MACTE
59	Theatre (演劇)	National Association of Schools of Theatre : NAST
60	Urban Planning (都市計画)	Planning Accreditation Board : PAB
61	Veterinary Medicine (獣医学)	American Veterinary Medicine Association – Council on Education : AVMA-COE & CVTEA

出所) ASPA (<https://aspa-usa.org/our-members/>)

専門分野認定団体協会（Association of Specialized and Professional Accreditors：ASPА）はプログラム（専門・職業分野別）アクレディテーションの重要性を支持する立場を代表する唯一の団体である。ASPА に所属する機関は 100 以上の異なる職業や専門分野の大学のプログラムの質を評価し、これらの職業や分野の質を保証する基準を設定している。ASPА に所属する評価団体と分野の一覧は表 3-1-2 の通りである。

また、ASPА に所属する機関のアクレディテーションの内容は以下の通りである。

- アクレディテーションは専門家による集中的な審査により行われる。
- 審査の基準（認証基準）は専門分野ごとに確立されている。認証基準は公共の利益を守るために、教育者、学生、実務者の協力を得て策定され、公正さ、誠実さを促す。
- アクレディテーションの過程にはチェック・アンド・バランスのシステムやコンプライアンスの文書化、評価結果に対する受審者側の回答の機会が含まれており、評価結果に受審者が対応する機会が設けられている。
- アクレディテーション機関は以下のような内容を審査する。
 - 学生が就職に適したスキルを身に付けていること
 - プログラムのミッションに沿った学習を行っていること
 - プログラムの成果を達成するための方法（カリキュラム、資金、学習リソース、教育環境）が、プログラムの使命に合致しているか否か
 - 教員の資質、学生支援サービスなど

受審校はアクレディテーション期間中（例えば 7～10 年）、質の高い基準が維持されているかどうかを年間を通じて確認される。品質基準が維持されていることを確認し、アクレディテーション期間の終了時には、再審査が行われる。苦情や問題が発生した場合は、受審校は迅速に解決しなければならず、要求事項を満たすことができない場合は、認定が取り消される。

そして、ASPА に加盟している団体のアクレディテーションの基本的な流れは、以下のとおりである。

- (1) 学位プログラム設置者がアクレディテーション機関に評価を依頼し、正式に受審申込をする。
- (2) 受審校は、基準に基づいて自己点検を行い、有効性、強み、潜在的な改善点を評価し、報告書を作成する。
- (3) アクレディテーション機関によるレビューを行い、自己点検報告書を分析し、自己点検報告書の内容を検証するために実地調査を行う。
- (4) 自己点検報告書と実地調査のレビューの結果をアクレディテーション機関の意思決定組織に提出する。

- (5) 意思決定組織は、所見と受審校からの追加コメントに基づいて、認証の決定を行う。
- (6) 認証の決定後、継続的なモニタリングとして、受審校は遵守状況を示す指標を定期的に報告しなければならない。また、受審校に対するパブリックコメントや公式なルートでの申立ては、ア krediteーションや継続的なモニタリングにおいて考慮される。モニタリング期間の終了後、受審校は新たな認定審査を申し込む。

ア krediteーションの認定を受けるということは高等教育プログラムを修了した学生が専門的な実践に必要なスキルを身に付けていることを保証することになる。

APSA は、「こうした制度的枠組みのもと、プログラムや機関別のア krediteーションの中には、外部機関が設定した基準に照らしてア krediteーションを審査する『適格認定の認証』がある場合がある」と述べている。多くの適格認定機関は、プログラムに一定の品質基準を課すのと同様に、自分たちの品質レベルを定期的に見直すことが重要だと考えている。ここで重要なのは、適格認定機関は、認証機関として活動するために「認定」をされる必要はないということである。

具体的なそれぞれの分野ごとの認証は、カレッジ、大学、独立機関における専門的なプログラム（例：宗教）や専門的なプログラム（例：看護）の詳細なレビューをつうじて行われている。

分野別のプログラムの質保証では、例えば学生の学習や身に付いた能力等が専門職に不可欠なものであることと、適切なコンテンツが提供されているかを確認する。適切なコンテンツとは教員、教育環境、提供する教育プログラムのことであり、資格のある教員を配置し、その教育環境が教育を十分に提供する場として適しており、教育プログラムが十分な内容であるかどうかのア krediteーションの対象となる。ア krediteーションの基準は特定の職業ごとに適用され、その分野の専門家や関心のあるコミュニティとの協議により作成される。

3.1.3 ピア・レビューによるア krediteーション

ピア・レビューとは、その分野の専門家（教育者、実務者、雇用者などが含まれる）による評価のことであり、ピア・レビューが成立するには、レビューを行う専門家がそれぞれの専門分野で知識を持ち、献身的で誠実である必要がある。

ア krediteーションにおけるピア・レビューにおいて、専門的な知識に依拠することは公共の利益にかなう効果的な質保証にとって極めて重要なものである。専門的な職業に関する実際の実践的な知識を持つものは、専門職固有の能力や認証評価の基準・方針の策定から、ア krediteーションの審査・認定の決定に至るまで、ア krediteーションの過程のあらゆる面で貢献する。このような分野固有のピア・レビューは専門職教育と実践の質の高

さを保証し、専門職教育の進歩を確実に進める機能を果たしている。

ピア・レビューにおける評価者の役割については、主に以下の4点に集約される。

- (1) 専門職に特化した、ア krediteーションの評価基準および評価方法の策定
- (2) 専門職を安全かつ効果的に行うためのコンピテンシーの特定
- (3) ア krediteーションにおける実地調査
- (4) ア krediteーションにおける認定結果を判定する意思決定機関への参加

ア krediteーションにおけるピア・レビューの過程は、公平性と客観性が重視される。日本の認証評価でも類似の手順がとられているが、ピア・レビューの担当者は評価を行う前に、ア krediteーションの評価基準や手続きに関する広範な研修を受講することになっている。また、ピア・レビュー担当者間の信頼性を確保するためのプロセスと、ピア・レビュー担当者、認証機関の意思決定者、事務担当者、受審者との客観性を担保し、利益相反を回避する仕組みを確立している。

先にも述べた通り、ピア・レビュー担当者の多くは、高等教育や特定の分野の専門家であり、献身的なボランティアと言えよう。評価にあたって膨大な資料を読み、評価のために個人的な多くの時間を費やし、報告書を作成することになるが、ア krediteーションにおいて報酬が支払われることはほとんどなく、支払われたとしてもわずかな金額である。

ピア・レビューは専門職業教育だけでなく、周知のとおり学术界でも機能している。米国においてピア・レビューはその重要性が浸透しており、常識とも言えよう。学術誌では論文の厳密性、正確性、重要性、そして内容を判断するために機能しているし、高等教育機関では助成金の分配の決定や、教員の昇進を決める際にもピア・レビューが利用される。

米国の高等教育の規制は、連邦政府、州政府、ア krediteーション機関の3者が責任を分担する形で行われている。一方諸外国では、政府の教育省が高等教育制度を管理している。中央集権的な管理ではなく、責任を共有するというアプローチにより、米国は世界で最も多様で評価の高い高等教育システムを構築することができたと自負している。

3.1.4 質保証のための評価基準の具体例——アメリカ法曹協会のロースクールの評価

基準

では、米国における専門職学位課程の具体的な分野別評価はどのようにおこなわれているのだろうか。ここでは、アメリカ法曹協会のロースクール向けの評価基準を事例に取り上げ、その特徴を記述する。

表 3-1-3 アメリカ法曹協会 (ABA) におけるロースクールの評価基準

第1章 一般的な目的と実践	
基準 101	承認のための基本要件
基準 102	仮承認
基準 103	完全承認
基準 104	法科大学院による審議会への情報提供
基準 105	プログラムまたは構造の実質的な変更に対する承諾
基準 106	サテライトキャンパス、別キャンパス
基準 107	変更
第2章 組織と運営	
基準 201	法科大学院のガバナンス
基準 202	プログラムのためのリソース
基準 203	学部長 (DEAN)
基準 204	自己学習
基準 205	差差別と機会均等
基準 206	多様性と包摂
基準 207	障害者のための合理的な配慮
第3章：法教育のプログラム	
基準 301	法学教育プログラムの目的
基準 302	学習成果 (Learning Outcomes)
基準 303	カリキュラム
基準 304	体験型コース：模擬授業、法律クリニック、フィールドプレースメント
基準 305	その他の学習
基準 306	遠隔授業—2020年8月削除
基準 307	アメリカ国外での研究活動
基準 308	学力基準
基準 309	アカデミックアドバイスとサポート
基準 310	授業科目の単位数の決定
基準 311	アカデミックプログラムとアカデミックカレンダー
基準 312	入学機会の均質化
基準 313	J.D. (The Juris Doctor degree) に加えての学位プログラム
基準 314	学生の学習評価
基準 315	法教育プログラム、学習成果、および評価方法の評価
基準 316	司法試験
第4章：教員	
基準 401	教員の要件

基準 402	常勤教員の規模
基準 403	教員の指導上の役割
基準 404	専任教員の責任
基準 405	プロフェッショナルな環境
第5章：入学試験と学生サービス	
基準 501	入学審査
基準 502	入学資格
基準 503	入学試験
基準 504	司法試験資格
基準 505	既取得単位の認定
基準 506	聴講生、学位を取得していない候補者、または J.D.以外の学位候補者の入学
基準 507	学生ローンプログラム
基準 508	学生支援サービス
基準 509	必要な情報開示
基準 510	基準の遵守を示唆する学生からの苦情
基準 511	学生の身分証明書の確認
第6章：図書館と情報資源	
基準 601	総則
基準 602	管理
基準 603	図書館長
基準 604	図書館職員の配置
基準 605	サービス
基準 606	コレクション
第7章：施設、設備、技術	
基準 701	一般要求事項
基準 702	設備

出所) ABA

(https://www.americanbar.org/groups/legal_education/resources/standards/)

基準 204 では、日本とおなじように自己評価点検を実地調査前に作成することが求められている。受審校では、(a)記入済みの訪問評価アンケートと(b)法科大学院評価を含む自己評価を作成しなければならない。そして(b)法科大学院の自己評価のなかで、(1)法科大学院の使命とその使命を支える教育目標の記述、(2)プログラムの強みと弱みの説明を含む、法科大学院の法教育プログラムの教育の質の評価、(3)プログラムの教育の質を向上させるた

めの学校の継続的な取り組みの説明を記述することになっている。

専門職教育の評価では、具体的な教育プログラムについての基準を策定していることが一般的である。基準 301 では、教育プログラムの目的を評価する項目が設定されている。具体的には、(a)法科大学院は、学生が卒業後、法曹資格を取得し、効果的で倫理的かつ責任感のある仕事ができるようにするための、厳格な法教育プログラムを維持しなければならない、(b)法科大学院は、これらの目的を達成するために設計された学習成果を確立し、公表しなければならない、とされており、職業教育の到達点にいたる教育を維持し、その学習成果について公表することが求められている。

具体的なコンピテンシーというべき学習の成果についても具体的に言及されている。(a)実定法および手続法の知識と理解、(b)法的分析と推論、法的研究、問題解決、法的文脈における書面および口頭でのコミュニケーション、(c)クライアントや法制度に対する適切な専門的・倫理的責任の遂行、(d)法曹界の一員として有能で倫理的な活動を行うために必要なその他の職業上のスキル、という項目があり、具体的な職業教育の到達点としての職業に関する能力に即した学習成果が明示されている。

くわえて、実践型授業についての基準が設けられている点である。基準 304 では、実践授業ならびにシミュレーションと法臨床(＝ロークリニック)について設けている。実践型授業では、次のような点が基準に挙げられている。

- (1) 教義、理論、技能、法曹倫理を統合し、特定の1つ以上の専門技能を学生に行わせる。
- (2) 教えている専門技能の基礎となる概念を開発すること。
- (3) パフォーマンスのための複数の機会を提供すること。
- (4) 学生のパフォーマンス、自己評価、および教員からのフィードバックの機会を提供すること。
- (5) 現場実習の場合は、教室での指導を行い、定期的な個別指導、またはその他の継続的な教育手段で行う。同時に、教員の指導によるフィードバックを行うこと。
- (6) 学生のパフォーマンスを教員が直接指導すること。現場実習の場合は、学生のパフォーマンスを教員または現場監督者が直接指導すること。

シミュレーションは、実際のクライアントを伴わない実質的な経験を提供するものとして位置づけられる。教員によって考案あるいはケースワークなどの一連の事実と状況の中で、他の弁護士業務に従事する弁護士の経験に合理的に類似した、実際のクライアントを伴わない実質的な経験を提供することを要件としている。さらにロークリニックは、1人以上の実際のクライアントに助言または代理をすること、あるいは、他の弁護士業務に従事することを含む実質的な弁護士業務の経験を提供する。

国家資格と結びついた職業教育の場合においては、修了者の国家試験の合格率を基準に

盛り込むことも行われる。たとえば、基準 316 では法科大学院の卒業生のうち、司法試験を受験した者の 75%以上が、卒業日から 2 年以内に実施された司法試験に合格していなければならない、と定めている。

職業教育を支える教員についても基準に盛り込まれている。基準 401 において、法科大学院は、基準に準拠した運営と法教育プログラムの実施を可能にする資質と経験を備えた教員を有していなければならない。基本的な教員へ求められる要件は、学術的資格、教育または実務における経験、教育効果、および学問によって示される、高度な能力を有していなければならないとされる。そのほか専任教員の人数についても、学生と個別面談が可能であるのかという観点や専門性がカバーされているかという観点から見られる。また、大変興味深いのは、実務家教員 (clinical) らに、実践の場である法曹界や社会への貢献 (実務を行う) 機会を与えることが求められている点である。

3.1.5 APSA からのヒアリングから

専門職学位のアクレディテーションについて、専門家はどのように考えているのか。ここでは、APSA にヒアリングをおこなった結果を要約して記述する。

専門職のアクレディテーションは、学術プログラムが公共の利益に貢献する効果的で信用ができる確実な実務者を輩出するために、優れたアクレディテーションの実践を維持し、基準を施行してきた。これらのプログラムは、建築学から獣医学、工学から呼吸ケア、カウンセリングからプロジェクトマネジメントまで多岐に亘っている。アクレディテーションには賛否が常に伴うものであると認識をしている。ピア・レビューを悪者扱いして、良い結果の定義を卒業率や留年率、負債・返済・債務不履行率、収入・就職率に限定するような誤解が最近広まっていると思うが、これは非常に短絡的なものの見方なのではないかと思う。一般の人々にとって、建築家やエンジニアの卒業率が重要で、彼らが安全な建物や橋を作っているかどうかの方が重要であるか。歯学部の学費がいくらかかるか、歯科医師が歯科治療の技術と能力を備えているかの方が重要であるか。これらの指標は、他の指標と合わせてモニターすることは重要であるが、市民が医師、看護師、エンジニア、教育者に期待する成果を測定するものではない。

専門プログラムの卒業生が実践する能力を持っているかどうかを判断することは、専門的・職業的なアクレディテーション機関の焦点であり、アクレディテーションの将来はこの概念にかかっている。どの専門分野においても、内容の専門家 (ピア) には、実務家、雇用者や業界、教育者、専門家団体、その他のコミュニティが含まれる。コンピテンシーとは、ある職業を安全かつ効果的に実践するために必要な知識、スキル、能力のことだと思う。コンピテンシーには、環境の変化に対応して専門的な実践を進化させるために不可欠な、批判的思考や適応能力、知識を創造する能力が含まれる。プログラムのアクレディテーションでは、学生が専門職として有能な実践を行うためのパフォーマンスレベルに達していること

を教員やその他の関係者が判断できるような評価方法を重視している。ピア・レビューは、ア krediteーションの審査を友人や同僚が行う会員制組織であると考える議員などによって否定的に受け止められている。プログラム認定のピア・レビュー・プロセスには、客観性を確保し、認定者と審査対象のプログラムとの間に利害関係やあらゆる種類の癒着が生じないようにするための厳格なチェック・アンド・バランスのシステムがある。機関別認定機関の中には、認定機関を「メンバー」と呼ぶところもあるが、専門的・職業的認定機関の大多数はそうではない。メンバーという言葉は、教育機関が単にお金を払ったり、サインアップしたりしてグループに参加できるという誤ったイメージを世間に与えてしまう。プログラム認証では、認定されたプログラムは、認定されたプログラムというだけで、いわゆるお友達という意味でのメンバーではない。

専門分野の認定におけるピア・レビューは、専門分野のコンピテンシーや認定基準・方針の策定から認定ステータスの審査・決定に至るまで、認定プロセスのすべての側面において、その専門分野に関する実際の実践的な知識を持つ人々が貢献することを保証するものである。医師の教育基準は、官僚ではなく、他の医師によって策定されるべきであるということに、多くの人が同意すると思う。質の高い実践と質の高い教育を決定し、専門職の発展に貢献することは、その分野の専門家によって適切に達成される。現在、卒業や負債率、雇用や給与に焦点を当てた成果についての議論は今後も続くと思われるが、専門職業プログラムの卒業生が地域や社会に与えるポジティブな影響に注目する必要がある。例えば、ソーシャルワーカーや教師は社会に大きく貢献しているが、一般的に低賃金である。認定を受けたプログラムを修了した学生は、雇用主が認定プロセスに関与しているため、労働力として適切なスキルを持っている。技術や研究の進歩に伴い、プログラムの認定要件がその進歩を反映して調整されるため、学生は最新の知識や能力を身につけることができる。また、専門的・職業的な認定を受けることで、卒業生は新入社員レベルのスキルを身につけることができ、教育プログラムは継続的に改善されるため、国民は保護され、利益を得ることができる。専門的・職業的なア krediteーション機関が公共の利益のために果たす役割は不可欠であり、他のア krediteーション機関のモデルとなるかもしれない。重要なのは、プログラムのア krediteーション機関が、そのプロセスの価値と真に適切な結果を一般市民や議員に理解してもらうことではないだろうか。

3.2 イギリス

3.2.1 イギリスにおける認証評価——QAA

これまで機関別認証評価をおこなってきたイギリスでは、分野別認証の導入を検討してきたが、2021年に導入が延期されることとなった。方針がまとまらなかったことが要因だが、その背景のひとつに、分野別の認証に学生がかかわることができるのかどうかという点

で懸念が寄せられたことがある。

英国では高等教育機関の質を評価する法定義を各地域の資金分配・規制機関や学生局 (Office for Student: OfS) が負っているが、実際の評価業務は英国高等教育質保証機構 (The Quality Assurance Agency for Higher Education : QAA) をはじめとする独立した質保証の専門機関に委託されている。QAA では、あらゆる場面で学生の参画ができるようにし、英国の資格取得を目指す学生が、期待通りの高等教育を受けることができるようにするための質と水準の確保に努めている。

QAA では、英国の高等教育が世界中のどこで提供されても、その水準を維持し、質を向上させるという点において国際通用性を担保しようとしている。QAA の主な事業は表 3-2-1 の通りである。

表 3-2-1 QAA の特徴

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• 英国の高等教育の水準を設定し、それを下回っていないかの管理• 世界各地で行われている英国の高等教育の調査とその報告書の刊行等、教育機関および学生に対する情報提供• 英国における学位授与権や大学と呼ばれる権利の申請について政府に助言• 英国の高等教育機関が自らの質保証プロセスを開発・改善するための研修・指導• 専門家、教育機関、政府を対象とした、英国および国際的な高等教育の質に関するアプローチを開発するためのコンサルテーション |
|--|

出所) [NIAD\(2020\)高等教育・質保証システムの概要_英国](https://www.niad.ac.jp/media/008/202003/ukoverview_ver3_2020.pdf)

(https://www.niad.ac.jp/media/008/202003/ukoverview_ver3_2020.pdf)

イギリスでは内部質保証が原則となっており、QAA のクオリティ・コード (評価基準のようなもの) が使われている。クオリティ・コードは基準と「期待事項」と「プラクティス」で構成されている。表 3-2-2 にある通り骨格のみ示されているため、各高等教育機関がアプローチする手掛かりとして、助言書が別途、用意されている。

クオリティ・コードは、効果的な質保証のための基準点となる 3 つの要素に基づいている。

(1) 期待事項 (Expectations)

授与する学位の水準を設定・維持し、提供するサービスの質を管理する上で、高等教育機関が達成すべき成果を明確かつ簡潔に示したものの。

(2) プラクティス (Practices)

期待事項の実現を支え、学生に有益な結果をもたらす効果的な作業方法を示したものの。プラクティスはさらに 2 つに区分される。

a. コア・プラクティス

英国のすべての高等教育機関が、その水準と質を保証する一環として示さな

ければならない中核的な慣行。

b. コモン・プラクティス

高等教育機関が、その使命、規制の状況、学生のニーズに応じて適用する共通の実践事項。これらは、英国のすべての教育機関の質を支える共通の実践方法であるが、英国の教育機関に対する要件ではない。

(3) 助言と指導

既存の教育機関、新規の教育機関を問わず、効果的な質保証の方法を開発し、維持するための事項。

表 3-2-2 QAA クオリティ・コードの内容

基準に関する期待事項	質に関する期待事項
<p>コースの学術の基準が、関連する国の資格枠組みの要件を満たす</p>	<p>コースは入念に設計され、すべての学生に質の高い学術体験を提供する。また、学生の成果が信頼できる方法により測定できるようになっている。</p> <p>入学から卒業・修了まで、すべての学生が高等教育で成功をおさめ、高等教育の恩恵を受けるために必要な支援を受けている。</p>
<p>【コア・プラクティス】</p> <p>① 高等教育機関は、資格の最低要件が関連する国の資格枠組みに合致したものになるよう保証する。</p> <p>② 高等教育機関は、資格を授与された学生に対して最低水準を超えた基準を達成できる機会を保証する。なお、その基準は他の英国高等教育機関で達成される水準に匹敵するものである。</p> <p>③ 高等教育機関が他機関と連携する場合、コースを提供する場所、方法、提供者を問わず、その授与する資格の基準が信頼、安心できるものであると保証するために有効な取組を実施する。</p> <p>④ 高等教育機関は、信頼でき、かつ公正で透明性のある外部の専門家（学外試験委員等）の意見、成績評価及び成績のグレードを利用する。</p>	<p>【コア・プラクティス】</p> <p>⑥ 信頼性が高く、公正で包括的な入学者選抜システムを有している。</p> <p>⑦ 高品質のコースを設計・提供している。</p> <p>⑧ 質の高い学術体験を提供するために適切な資格及び技能を有するスタッフを十分に配置している。</p> <p>⑨ 質の高い学術体験を提供するために適切かつ十分な施設、学習教材、学生支援サービスを有している。</p> <p>⑩ 学生の教育体験の質に関して、個別または集合的に、学生の関与を積極的に促している。</p> <p>⑪ 不平及び不服申立てに対処するための公正かつ透明性のある手順を有し、すべての学生が利用できるようにしている。</p> <p>⑫ 研究学位の授与を行う場合、高等教育</p>

	<p>機関は、適切かつ支援が整った研究環境の下で、研究学位課程を提供している。</p> <p>⑬ 高等教育機関が他機関と連携する場合、コースを提供する場所、方法、提供者を問わず、質の高い学術体験を確保するための有効な取組を実施している。</p> <p>⑭ すべての学生が学術的、職業的に成功を収めることを支援している。</p>
<p>【コモン・プラクティス】</p> <p>⑤ 高等教育機関は、基準に関するコア・プラクティスを定期的にレビューし、その結果に基づいて、改善向上を図る。</p>	<p>【コモン・プラクティス】</p> <p>⑮ 高等教育機関は、質に関するコア・プラクティスを定期的に見直し、その結果を改善と向上の止めに活用している。</p> <p>⑯ 高等教育機関の質管理の手法は、外部の専門的意見を考慮している。</p> <p>⑰ 高等教育機関は、学生の教育体験の質の発展、保証および向上に関して、個別または集散的に学生の参加を促している。</p>

出所) NIAD(2020)高等教育・質保証システムの概要_英国

(https://www.niad.ac.jp/media/008/202003/ukoverview_ver3_2020.pdf)

表 3-2-3 QAA クオリティ・コードの助言書 Advice and Guidance のテーマ

1.学生選抜・入学・教育機会拡大 Admissions, Recruitment and Widening Access	2.学習の評価 Assessment
3.不服申立て Concerns, Complaints and Appeals	4.コースの設計・開発 Course Design and Development
5.学生の達成支援 Enabling Student Achievement	6.学外の知見の活用 External Expertise
7.学習・教育 Learning and Teaching	8.モニタリング・評価 Monitoring and Evaluation
9.パートナーシップ Partnerships	10.研究学位 Research Degrees

11.学生参画

12.学外実習

Student Engagement

Work-Based Learning

出所) [NIAD\(2020\)高等教育・質保証システムの概要_英国](https://www.niad.ac.jp/media/008/202003/ukoverview_ver3_2020.pdf)

(https://www.niad.ac.jp/media/008/202003/ukoverview_ver3_2020.pdf)

これらをもとに QAA では、表 3-2-3 にあるような、実践のための具体的な助言書 (Advice and Guidance) が 12 のテーマに渡って用意されている。ただし、これらは義務付けられたものではなく、あくまでもコードを担保するためのアプローチである。以下、助言内容を具体的にみていく。

(1) 学生選抜・入学・教育機会拡大

本項目は、学生が高等教育に進学するための複数の多様な進路における質の保証について、高等教育機関に助言することを目的として設定されている項目である。入学希望者と高等教育機関がこれらの活動を行う方法はそれぞれ異なるため、効果的なシステムを支える原則に焦点が示されている。

1. 高等教育コースへの応募、選抜、入学に関する方針と手続きは、透明性が担保されており、誰でもその情報にアクセスが可能である。
2. 高等教育機関は、コースを正常に修了する可能性のある学生を選抜できるよう、公正で信頼性のある適切な評価方法を用いている。
3. 高等教育機関は、入学希望者にとって不必要な障壁を軽減・除去している。
4. 採用やアクセス拡大の目的で入学希望者に提供される情報は、学生が十分な情報を得た上で意思決定を行うためのものである。
5. 入試、採用、アクセス拡大に携わるすべてのスタッフ、代表者、パートナーは、適切な訓練を受け、リソースを確保している。
6. 教育機関は、地域や国の指針に沿って、拡大アクセス戦略や方針を継続的に策定している。

クオリティ・コードとの対応関係

・基準に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ②

・質に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ⑥、⑩、⑪

(2) 学習の評価

評価を支える指針となる原則を示す。評価は、学生の学修経験の基本的な側面で

ある。学生は、評価活動から学び、教員や学生と交流し、自分の進捗やパフォーマンスに関するフィードバックを得る。評価によって、学生は自分の学修を振り返り、継続的に学びを構築することができる。

1. 評価方法や基準は、学習成果や教育活動に沿ったものである。
2. 評価は、信頼性が高く、一貫性があり、公正で妥当なものである。
3. 評価の設計は、全体的にアプローチされている。
4. 評価は包括的で公平である。
5. 評価は明確で透明性がある。
6. 評価とフィードバックは学修の目的に沿ったものであり、学習プロセスをサポートするものである。
7. 評価はタイムリーである。
8. 評価は効率的で管理しやすいものである。
9. 学生は評価のためにサポートされ、準備されている。
10. 評価は、学問的な整合性を促すものである。

クオリティ・コードとの対応関係

・基準に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ①、②、③、④

⇒コモン・プラクティス ⑤

・質に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ⑦、⑧

⇒コモン・プラクティス ⑮、⑯、⑰

(3) 不服申し立て

苦情や不服申し立ての処理を支える指針となる原則を示し、高等教育機関が効果的なシステムを運用するための実践的なアドバイスや有用なリソースを提示するものである。このテーマでは、不服を提起するためのプロセスが、機会の平等を促進し、すべての学生が質の高い学修経験の恩恵を受け、成功するために必要な支援を受ける権利をどのように促進するかに焦点が充てられている。

1. 苦情、不服申し立ては、学生の学修活動を改善するために活かしている。
2. 苦情、不服申し立ての手続きは、利用しやすく、包括的である。
3. 情報は明確で透明性がある。
4. 懸念事項を提起する人、苦情や不服申し立てを行う人は、尊厳と敬意をもって扱われ、その人の健康状態が適切に取扱われている。

5. 苦情および不服申し立てのプロセスは適切であり、可能な限り早期に解決することができるようになっている。
6. 苦情、および不服申し立ての手続きは、公正かつ公平である。
7. 守秘義務と匿名性が適切に保証されている。
8. 苦情、不服申し立ては、可能な限りタイムリーに解決されます。

クオリティ・コードとの対応関係

・質に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ⑪

⇒コモン・プラクティス ⑮

(4) コースの設計・開発

高等教育機関がコース（教育課程）を効果的に設計・開発し、革新性、創造性、継続的な改善の文化を通して、ユニークで市場を惹きつけるプログラムの作成を支援することを目的としている。コースデザインは、様々な情報源からのフィードバックに基づき、学際的な研究、現代の産業界の実践、技術的な進歩や時事問題を反映させているかどうか問われる。

1. 高等教育機関は、学生の教育経験の質の開発、保証、向上に、学生を個人的にも集団的にも関与させている。
2. 戦略的なプロセスをしていくことにより、コースの設計、開発、承認のプロセスと結果が一貫性と透明性を保つようにする。
3. コース設計、開発、承認のためのアクセス可能で柔軟なプロセスは、サービスの継続的な改善を促進し、リスクに比例している。
4. コースの設計、開発、承認において、内部ガイダンスおよび外部参照点を使用する。
5. 内部および外部の利害関係者からのフィードバックは、コースの内容に反映している。
6. スタッフ、学生、その他の参加者の育成により、コースの設計・開発・承認プロセスへの効果的な関与を可能にする。
7. コースの設計、開発、承認のプロセスは、決定的な文書で開示している。
8. コース設計・開発・承認プロセスを見直し、強化する。

クオリティ・コードとの対応関係

・基準に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ①、③、④

⇒コモン・プラクティス ⑤

・質に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ⑦、⑧、⑨、⑬

⇒コモン・プラクティス ⑮

(5) 学生の達成支援

カリキュラムの設計や学習・教育を含む、学生支援の効果的なアプローチを開発するための指針を示している。この指針は、すべての提供分野に適用され、学生とスタッフの積極的な関与に焦点を当て、学生の学修活動の継続的な評価と発展を確実にするものである。

1. 学生を支援し、学生の旅路に沿った達成を可能にするための戦略的・運営的計画
2. 学生やスタッフが、学業や個人的な成長のためにどのようなサポートが必要かを見極めることができるように、明確で利用しやすく、包括的な方針と手続きを定めている。
3. 効果的な提供を可能にし、包括的な評価とその後の発展を保証するために、学生支援サービスにトレーニングとリソースが割り当てられている。
4. 入学前から修了後まで、学生が利用できる機会やサポートについて、明確で一貫性があり、利用しやすいコミュニケーションを図る。
5. すべての学生が学術的・専門的なスキルを身につける機会を平等に提供する。
6. スタッフと学生が一体となって、アクセスしやすく、包括的で魅力的なコミュニティを提供し、支援環境を促進する。
7. 学生が自らの学習に責任を持ち、やりがいのある仕事をするために必要な能力を身につけられるようにする。
8. コースの成果と卒業生の属性を、現在および将来の学生、スタッフ、関連組織のすべてに明確に伝える。
9. 学習環境を継続的に改善するために、学生やスタッフからのフィードバックや関与を積極的に求める。

クオリティ・コードとの対応関係

・質に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ⑦、⑧、⑨、⑩、⑭

⇒コモン・プラクティス ⑮

(6) 学外の知見の活用

高等教育機関のコースの基準と質が、関連する国家資格フレームワーク、科目ベンチマーク・ステートメント、特性ステートメント、および関連する専門家やその他の要求事項と一致していることを確認するために、外部の公平で独立した専門家を利用する際の実践的な指針を示している。

1. 高等教育機関は、単位や資格の授与につながるすべての提供物の承認と見直しについて、公平で独立した精査を行うために、1人または複数の外部専門家をアドバイザーとして起用しているか。
2. 高等教育機関は、独立した外部審査員を雇い、単位や資格の授与につながるすべての教育課程の学術的水準、学生の達成度、評価プロセスについて、公平かつ情報に基づいたコメントを求めること。
3. 高等教育機関は、外部審査員およびその他の独立した外部専門家の指名、承認、関与のためのプロセスを有している。
4. 高等教育機関は、外部専門家の役割が、学生、スタッフ、その他の関係者に明確であることを保証している。
5. 高等教育機関は、外部専門家はその責任を果たすために、十分かつタイムリーな証拠とトレーニングを与えられているか。
6. 高等教育機関は、外部審査員や外部アドバイザーからの意見に対応するための効果的な仕組みを設けている。

クオリティ・コードとの対応関係

・基準に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ①、②、③、④

⇒コモン・プラクティス ⑤

・質に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ⑬

⇒コモン・プラクティス ⑯

(7) 学習・教育

学習と教育は、高等教育における複雑な分野であり、様々な要因の影響を受ける。このテーマでは、すべての学生に質の高い学習機会を提供し、効果的な学習・教育活動や環境を開発するために、教育機関がどのように支援するかに焦点を当てている。

1. 効果的な学習・教育は、高等教育機関の学習・教育戦略の共通理解に支えられ

る。

2. 効果的な学習・教育は、学生の成績と成果に焦点を当てている。
3. 効果的な学習・教育は、どこで、どのように、誰が実施するかにかかわらず、同等の質の高い学習体験を学生に提供している。
4. 効果的な学習・教育は、反省的な実践を通して得られるものであり、学生の学習と質の高い指導を支援するために、スタッフが関連性のある、タイムリーで適切な専門的開発に取り組むことをしているか。
5. 効果的な学習・教育は、資格や賞の達成を含む学習と指導の活動を管理し、強化するために、提供されたものを日常的に評価しているか。
6. 効果的な学習・教育活動、施設、リソースは、すべての学生がアクセスでき、関連性があり、魅力的な学習環境がつけられているか。
7. 効果的な学習・教育では、学習・教育に関する情報やサポートが明確で、すべての学生や関係者がアクセスできるようになっているか。
8. 効果的な学習と教育は、学生が自分の研究に積極的な役割を果たすことを奨励し、可能にしているか。
9. 高等教育機関は、スタッフとの継続的な対話の機会を利用して、学生が自らの学習成果を評価し、管理することを奨励しているか。

クオリティ・コードとの対応関係

・質に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ⑧、⑨、⑩、⑭

⇒コモン・プラクティス ⑰

(8) モニタリング・評価

モニタリングと評価は、高等教育機関にとって不可欠なプロセスであり、アカデミック・サイクルの基本的な部分を形成している。モニタリングと評価を必要とする高等教育の側面について高等教育機関に指針を与え、学生の学習機会をどのように改善できるかを考えられるようにする。

1. 高等教育機関は、モニタリングと評価の戦略的原則に合意し、プロセスが体系的に適用され、一貫して運用されるようにしている。
2. 高等教育機関は、定期的な公式活動を行うだけでなく、モニタリングと評価を仕組みとしているか。
3. 高等教育機関は、目的、目標、活動、行動を明確にし、主要な指標、課題、質問、目標、関連する情報/データを特定しているか。
4. 高等教育機関は、モニタリングと評価の各段階に誰を参加させるかを決め、役

割と責任を明確に定義し、関係者に伝えている。

5. 高等教育機関は、モニタリングから得られた情報を評価、分析し、学習と改善のために使用している。
6. 高等教育機関は、モニタリングと評価の結果を、スタッフ、学生、外部の利害関係者に伝えている。
7. モニタリング・評価システムを設計・運用する際には、倫理やデータ保護に配慮している。

クオリティ・コードとの対応関係

・基準に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ①、②、③

⇒コモン・プラクティス ⑤

・質に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ⑦、⑩、⑭

⇒コモン・プラクティス ⑮、⑯、⑰

(9) パートナーシップ

高等教育機関がどのようにしてパートナーシップを効果的に管理・監督するかを明確にしている。高等教育機関は、授与機関、他の教育機関、学外組織、雇用者など、さまざまな組織との連携により、教育課程を提供している。

1. 授与機関は、パートナーシップの種類に関わらず、教育機関の全体的な質と学術的水準を保証する責任を負う。
2. 授与機関は、パートナーシップ協定の開発・閉鎖を承認・監督し、その効果的な運用を監視するための適切なガバナンスを導入する。
3. デューデリジェンスの調査は、学生の登録が始まる前に完了し、法的拘束力のある書面による契約が締結されます。デューデリジェンスの調査は定期的に更新され、契約が更新される前に行われます。
4. パートナーシップの取り決めを通じて提供される教育サービスは、少なくとも授与機関が提供する教育サービスに使用されるものと同等の厳格さ、安全性、および精査に対する開放性を備えた品質手続きの対象となる。
5. 他者と学習機会の提供を取り決めた授与機関は、学生の成績に関する証明書や学習記録を授与する権限と責任を保持する。
6. すべての授与機関は、正式な契約の対象となるすべてのパートナーシップの取り決めについて、正確で最新の記録を保持する。
7. 授与機関は、パートナーシップ協定を監視・評価し、協定が規定の成果を達成

していること、学術的な水準と質が維持されていることを確認する。

クオリティ・コードとの対応関係

・基準に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ③

・質に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ⑬

(10) 研究学位

このテーマは、博士号および研究修士号の具体的な背景と、それらに求められる特別な要件に関するものである。このテーマでは、研究環境と監督プロセスに関する助言を提供しており、これは研究学位に固有の要件である。

1. 情報提供は明確で、研究生や職員が利用可能。
2. 研究環境は、すべての研究生を支援し、包括的。
3. 指導教官は適切なスキルを持ち、サポートされている。
4. 研究生に専門的な能力開発の機会が与えられている。
5. 進級審査が明確に定義され、運用されている。
6. 高等教育機関は、研究学位の評価に関する明確なガイダンスとプロセスを提供している。

クオリティ・コードとの対応関係

・基準に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ①、②、③、④

⇒コモン・プラクティス ⑤

・質に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ⑦、⑧

⇒コモン・プラクティス ⑮、⑯、⑰

(11) 学生参画

このテーマでは、質の保証と向上のプロセスに学生が有意義に参加することで、学生の教育経験を向上させるだけでなく、より広範な学生団体、教育機関、セクターに利益をもたらすことを示唆している。効果的な学生参加は、すべての学生の声を取り入れることで、質の保証と向上のプロセスに貢献する。

1. パートナーシップを通じた学生の参画は、高等教育の文化に不可欠なものであ

り、どのような形であれ、どこであれ、学生の参画は戦略的に導かれ、また広く所有される。

2. 高等教育機関は、学生とのパートナーシップのもと、すべての学生が質保証や向上のプロセスに関与できるよう、さまざまな機会を定義し、促進し、監視し、評価する。
3. 学生が効果的に関与することで、教育機関の内外のコミュニティにおける強化、革新、変革が促進され、学生の体験の向上につながる。
4. 意思決定機関を含むすべての組織レベルで、学生の声を効果的に反映させる仕組みがある。
5. 事業者は、学生参加、パートナーシップ作業、代表プロセスの設計と実施において、学生の多様性を認識し、それに対応している。
6. 学生の参加と代表のプロセスは、適切なりソースとサポートを受けている。
7. 事業者は、学生団体と協力して、フィードバックを行って反映させている。

クオリティ・コードとの対応関係

・質に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ⑩

⇒コモン・プラクティス ⑰

(12)学外実習

高等教育機関は、セクター外の組織と密に協力して、学生に職場環境での本格的で体系的な学習機会を提供する。このテーマでは、この分野での効果的な提供に不可欠な、正式な契約、設計、情報、モニタリングに関する実践的な指針を提示する。このテーマは、高等教育の実務実習にも関連している。

1. 実務実習のコースや機会は、雇用者、学生、その他の関係者（必要に応じて）とのパートナーシップにより設計・開発され、仕事の目的に関連した学習成果を含んでいる。
2. 実務実習は、構造化された学習の機会からなり、本物の活動を通して達成され、職場で監督される。
3. 実務実習の機会は、教育機関、雇用者、学生間の正式な合意に支えられている。
4. 高等教育機関と雇用主は、職場環境に関連した特定の問題を検討し、適切な場合には非公式の合意を含めて適切に対処する。
5. 実務の学習は、学生、雇用者、教育機関間の有意義なパートナーシップを通じて提供される。

6. 仕事をベースにした学習の機会は、学生がコースの学習成果を達成するために、テーマや専門的な知識、スキル、行動の分野を適用し、統合することを可能にする。
7. 当事者は、教育機関、雇用者、学生のそれぞれの役割、責任、期待を理解し、尊重し、必要に応じて適切なトレーニングとサポートを提供する。
8. 高等教育機関と雇用者は、教育機関内および職場において個人が固有のニーズを持っていることを認識し、包括的で安全な機会を確保するために協力する。
9. ワークベースの学習機会は、雇用主とのパートナーシップのもと、設計、監視、評価、見直しが行われる。

クオリティ・コードとの対応関係

・基準に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ②、③

⇒コモン・プラクティス ⑤

・質に関する期待事項

⇒コア・プラクティス ⑥、⑪、⑬

⇒コモン・プラクティス ⑯、⑰

ここまでみてきたように、基本的に、英国においては内部質保証を重視しており、細かな基準を定めているわけではない。また、ポローニャプロセスに加盟しているため、資格枠組みの制度を基準にして高等教育の質を保証している。職業教育に関して言及すれば、外部有識者を入れることを奨励している。また、アドバイス項目にも外部有識者を導入することや実務実習 (work-based learning) を導入することで実務実践の場との解離がないようにしている。

3.3 ドイツ

ドイツのアクレディテーション制度の構造は、アクレディテーション協議会 (German Accreditation Council: GAC) が行うものと複数のアクレディテーション機関が行うものとの2段階から成り立っている。GACはアクレディテーションのための規範、手順および基準を決定するが、部分てきに各州常設文部大臣会議 (KMK) の規程を採用している。また、高等教育機関のアクレディテーションを実施する個々のアクレディテーション機関の認定を行う役割を担っている。GACに認定された機関だけが、学位プログラムをアクレディテーションすることが可能となる。現在、地理的もしくは専門分野別に、10のアクレディテーション機関 (ドイツ、オーストリア、スイスに所在) がGACにより認定されている。

ドイツの高等教育に関わる質保証制度には学士および修士プログラムを対象としたプロ

グラム・アクレディテーションと、機関別評価であるシステム・アクレディテーションの2種類があり、高等教育機関はこの2つのうちどちらかを選択することが可能である。ただし、システム・アクレディテーションは日本の機関別認証評価とは異なり、高等教育機関の全ての側面を評価することを意図したものではなく、提供される学修プログラムの内部質保証プロセスの信頼性を評価することを企図している点に注意が必要である。

システム・アクレディテーションの目的は、個々の学修プログラムのアクレディテーションのための費用と労力を減らす一方、高等教育機関の内部質保証のさらなる発展を支援することにある。システム・アクレディテーションで適格認定されれば、認定期間中に高等教育機関内で提供または導入される、全ての学士・修士プログラムが認定されていることになり、各学修プログラムの更なる個々のアクレディテーションは必要としない¹³。

3.3.1 中央評価・アクレディテーション機構による分野別認証

ドイツ学修課程アクレディテーション財団（Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland / Stiftung Akkreditierungsrat : SA）は、ドイツの高等教育機関における学習と教育の質を保証するために設立されたドイツ連邦政府の共同機関である。

SAは、2017年に国内全16州が合意した「共同認証システムの組織化に関する基本合意」（State Treaty on the State Accreditation）に定められている。特徴的な取り組みとして、学修プログラムに関する認定と質保証システムの認定を専門家の意見を徴取しながら決定する役割を担っている。質保証の新たな手法について検討する場合は、この認定評議会の承認が必要となっている。

そのなかで、SAに認証されたドイツの専門大学（Fochschule）を中心に学修プログラムに関する評価をする中央評価・アクレディテーション機構（Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover : ZEvA）がある。ZEvAの認証は網羅的に分野を認証している団体である。

ZEvAでは、自然科学、人文科学、社会科学、エンジニアリング、経済、教育、教職、アートと音楽などの幅広い分野別認証を実施している。

プログラム評価は、1つのプログラムに対して行うことも、内容やテーマが似ている複数のプログラムをまとめて行うこともある。

他方で、法律・医学・歯学・薬学など、国家試験と関係しているものについての評価は行わない。

高等教育機関が学習と教育に関連するすべての分野で質の保証と改善を行うためのサポ

¹³ NIAD (2014) 『ドイツの高等教育・質保証システムの概要』 p.25-29
(http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/info/germany/overview_ger_j.pdf)

ート、認証評価をおこなう ZEvA は、自らを統制機関ではなく、高等教育の質の向上のための機関であると認識している。被評価者にとって最大の利益をもたらすためには、それぞれの評価の開始時に、評価手順の具体的な目的を詳細に明らかにする必要があると考えている。

その評価手順は、国際的に確立された ENQA（欧州高等教育圏における質保証のための基準とガイドライン）のガイドラインに基づいている。つまり、自己評価（内部評価といっている）と外部評価（専門委員による書類審査と訪問調査）の段階を含み、必要に応じて実施段階のモニタリングをすることとしている。

評価は、基本的にピア・レビューの体裁をとっている。学生団体や専門家の代表者から構成されたピア・レビューを実施する委員が、高等教育機関の内部で実施する自己評価（内部評価）による自己申告に基づいて、評価対象機関のさまざまな関係者にインタビューを行い、その結果を専門家のレポートにまとめ、機関のさらなる発展のための提言を行うという構造になっている。評価手続きの最後には、評価対象機関のさらなる発展のための推奨事項を記載した書面による報告書が作成され、必要に応じて、評価から得られた対策の実施をフォローアップが要求されることがある。なお評価の手順は、初回評価なのか、前回の手順で得られた知見に基づいて評価を行うフォローアップ評価（再認証）なのかによって、区別がある。

ZEvA の理念としては、質保証をいかに達成するかということに重きが置かれており、審査や評価という側面は二の次であるという認識をもっている。内部質保証制度がしっかりと機能しているかどうかを確認している。

同様に、専門家は、評価レビューのように審査員としてではなく、助言を与える友人のようなイメージだという。評価者は、評価対象の高等教育機関に対して偏りのないアプローチを持ち、異なる地位のグループ（教員、学生、職業団体）から参加していなければならない。最終的には、高等教育機関の当該領域の専門家・高等教育機関の管理職者（学長や学部長）・専門職業従事者・学生からなる評価チームが一般的である。

内部評価については、基本的な仕様が定められているが、内部評価報告書の内容構成を変えることも認められている（なるべく多くの学内者が関与することが推奨されている）。

主な内容としては、学修成果の認定、国際基準、学修効果、教育組織、入学試験などがある（表 3-3-1）。

表 3-3-1 ZEvA が示す内部評価の主要な観点

大学管理の観点から

- 教育課程（分野）の展望：学問分野やその領域の教育研究活動の見通しや展望などについて
- 教育研究における質保証：質の向上のためにしていることや目標管理について
- 教育課程の自己評価など

科目の構成や学問領域のプロファイル

- 教育課程の組織構造：学問領域も含めて
- 提供する学位プログラムと学位の名称
- 教育研究活動の評価点、見直すべき点
- これまでの展開
- 当該領域の研究活動
- 教育研究とのバランス：教員の教育能力や研究能力の有無など
- 若手研究者の登用

教育・学修

- 教育課程の概要
- 教育課程とその目的：専門性・学際性、国際通用性、社会的背景を反映させたものか
- 教育の提供：組織的な指導がされているか、提供される教育の種類（オンライン/パート体験など）、教育課程が組織化されているか、履修指導は十分にされているか
- 研究活動：研究に関する助言を行ってなっているか、学生への学修負荷、文献など研究活動に必要なリソースはそろっているか
- 試験：試験は能力をはかるために適切か、教員と学生の負担、指導内容と整合性がありか
- 教職員：教員の数はそろっているか、職位、職務内容、学歴、教育内容と経歴は一致しているか、職業資格を有しているか
- 教育・学修・試験の一貫性：学修訓練、指導、科目の妥当性、カウンセリング、施設設備は妥当か

教育研究の質保証

- 質保証の考え方：質向上は全学共通の取り組みになっているか。学部・学科の教育の質や教育内容はどのように評価されているか。教育プログラムによって教育目標が達成されているかを確認しているか。どの担当者や委員会が責任を負うのか。提供される教育が最新であるかどうか、すなわち学術的・職業的な実践に適しているかどうかを、どのように、どのようなサイクルで確認しているか。学生のコース評価システムはどのようになっているか、学科は、学生の学習の成功と進歩について、エビデンスを用いて把握しているか。特別な取り組みや、教育の革新性に対するインセンティブはあるのか。質を確保するために、教育組織、トレーニングプロセス、学習・教育業務、学習・試験規則を改善するために、どのような対策が計画・検討されているか
- 大学本部との目標共有はなされているか
- 前回の評価の改善は行われているか

<p>卒業生とキャリア（就職率）</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 大学からの就業 ● 同窓会組織 ● 労働市場との接点（インターンシップ、講師派遣、産業界との連携）
<p>今後の方策</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 今後の計画について、現在のポイント。近いうちに募集をする教員ポストの講座名称など
<p>学位プログラムの強み・弱み</p>

出所) ZEvA (<https://www.zeva.org/>)

これらの自己評価をもとに、およそ二日の実地面接を行う。最終的な報告書は、機関と評価者で作成される。報告書により、異議申し立ても認められている。自己評価（内部評価）→評価員による評価（外部評価）実地調査→外部評価報告→フォローアップという流れで、1年をかけておこなっている。

3.4 フランス

3.4.1 フランスにおける高度専門職学位課程の質保証機関——CEFDG

CEFDG（Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion）は、教育相から認可されているビジネス・スクールやマネジメント・スクールについての分野別の質保証を行う委員会である。当該領域においてフランス国内では唯一の認証機関である。

Bac+3（学士課程に相当）から Bac+5（修士課程に相当）レベルのディプロマを授与する権限を教育相から与えられ、必要に応じて修了者に Bachelor または Master の学位を与えることができるビジネス・スクールならびにマネジメント・スクールを対象としている。

CEFDG は、経済担当省と高等教育担当省の二重の監督下に置かれている。国が認定した教育課程を編成し、その質管理を保証することを主な役割としている。また、高等教育省に学位授与の承認を申請するビジネス・スクールおよびマネジメント・スクールの卒業証書を評価する責任を負う機関であり、Master を付与することも可能となっている。委員会が評価した学位のみ、学士や修士号を授与することができる。

CEFDG は、フランス企業の競争力向上に資するように、マネジメント分野におけるフランスの高等教育の継続的な改善を行うことを目的としている。この認証評価制度によって、フランスの高等教育機関の知名度や魅力が伝わり、教育課程（とその学修成果）と経済のニーズとの適切なマッチングが可能となると考えている。評価については、「能力重視」のアプローチを掲げており、学修成果のコミットメントに対する評価を中心に行っている。

3.4.2 評価の方法

CEFDG の評価の指針は、「平等な扱い」と「公平かつ厳格な配分」の原則に基づいて策定されている。

評価は、書類の公正な処理に基づき、職業倫理を確保するために評価対象の機関と教育課程の両方を複眼的に見て審査している。教育課程を担当する教職員が自分の状況を真摯に分析することを促すことで、教育課程を改善することを意図している。また、いたずらに欠点を上げるのではなく、組織における質の向上への努力を認めて、改善すべき点に対して勧告を与えることで、当該教育機関が継続的に発展するようにサイクルを回すことを奨励している。

また、評価には高等教育機関の戦略や学修資源、成果の一貫性を考慮に入れており、特に教育課程の背景（学校の種類、戦略的位置づけ、歴史、これまでの評判など）を考慮している。教育課程を提供するすべての拠点（フランス国内および海外）における教育サービスの質を確保しているかどうか。教育課程だけでなく国際通用性という観点から、学際的なアプローチや研究推進体制についても評価に入れている。くわえて教育課程を含め教育のイノベーションによる教育の多様性について評価している。

その基準となるフレームは、高等教育省によって検証されており、同省が設定したトレーニングガイドラインに則している。

教育課程を評価する基準については、基本的には次の5つの主要な観点が提示されている。

- (1) 教育課程を実際に運営する教育機関について（教育資源、教職員など）
- (2) 学士や修士号までの教育課程（カリキュラム）
- (3) 修了生の就職、奨学金の貸与、実務実習について
- (4) 国際性
- (5) 常勤教員研究活動（論文発表履歴の調査）

この5つの基準のもとで、ガバナンス、入学試験、財務状況、常任教員とその資格運用、管理、学生募集、教育手法、研究活動など、さらに詳細な項目にわかれている。

評価者については、教育課程と教育機関を評価する全体会議と、学校から提出された書類の評価に関する会議に分かれている。最終的な評価は合議制によって作成される。学校側から出された書類、そのほか申請してきた学校の教育課程についての専門家（この場合は、新規で認証を求めてきた場合であり、再認証の時には行われぬ）、両者2名の担当委員の意見をまとめて、合議制で作成される。ファイルの質、専門家の予備意見（新規申請の場合）、委員の意見（他の認証評価組織なども含む）、教育課程教職員のヒアリング、実務担当者とのやり取り（質疑応答）などをもとにして評価書を作成する。その際には、2名の評価者が実地で調査した内容を含めることになっている。

評価委員会は2回ほど実施されるが、その時に不明瞭な点があれば新たな専門家の意見を求めることがある。このような評価を実施することで、他の機関間で比較可能な、信頼性の高い客観的な評価を行うことが可能だといえよう。

表 3-4-1 CEFDG における評価基準（学士相当）

<p>総論</p> <ul style="list-style-type: none"> ● プログラムの授業のうち 30%がマネジメントに関するものであること ● プログラム管理職教員がいること ● 常勤教員が教育課程に一定数関与していること ● 教員のうちの 25%は実務者であること ● 学士号を取得させるための研究支援があることを証明すること <ul style="list-style-type: none"> ○ 常勤教員の 50%は学位を有すること ○ 研究歴（論文発表） ● 入学者選抜が公平に行われていること
<p>戦略</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 問題点、強み・弱み、リスクなどを把握していること ● 競合する教育機関を把握していること ● 予算管理やリソースの管理ができていること ● 他校と差別することができること ● 教育機関の中長期計画は立てられていること
<p>教育課程の一貫性と整合性</p>
<p>社会との整合性</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 教育プログラムは、社会からの要求と一致しているか ● 社会的・経済的需要に適合しているか ● 学生の進路は成功しているか ● プログラムの性質、戦略、ミッションは整合しているか
<p>プログラムの一貫性</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 修了生で専門職につけた割合はどのくらいか ● 学位が専門職につくことのできる質を保証するために、どのような手段が講じられたか ● 教育課程の実務実習の期間はどのくらいか ● 提供している教育プログラムは、教育課程の目的と特徴が一致しているか ● 教員の採用は、プログラムの目標と合致したものになっているか
<p>教育課程の学修成果</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 教育プログラムの実施方法（ケーススタディ・対面授業・MOOC・実習など）はプログラムの目的に合致したものになっているか

<ul style="list-style-type: none"> ● 教えている内容の妥当性と厳密性は学術的に担保されているものか ● 研究活動への経験をさせているか
<p>到達目標について</p> <ul style="list-style-type: none"> ● プログラムの教育目標と関連しているか ● リサーチリテラシーが身につく学修となっているか ● コミュニケーションスキルやデジタルツールなど、現代的スキルが身につくようになっているか ● それぞれの授業の目標と教育課程の目標が合致しているか ● 学生をどのように評価しているのか、その妥当性はあるか ● 規程に準拠した教育課程になっているか ● 学生からのフィードバックを活かしているか
<p>学生募集</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 対象となる集団と入学選抜の基準は、教育課程の目的と合致しているか。要項に書かれている人数は相違ないか ● 具体的な選抜方法 ● 学内規程と整合性がとれているか ● どのように（いわゆる合理的配慮が必要な学生に対して）公平性を担保しているか
<p>専門職への就職</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 学生のサポートは、専門職への就職への道筋と合致しているか ● 仕事の紹介や斡旋はプログラムの目的と一致しているか
<p>教育プログラムの実現可能性</p> <ul style="list-style-type: none"> ● プログラムを維持する資金があるか ● プログラムを運営する組織は十分か ● 学内ガバナンス機関の周知は十分か
<p>プログラム・パフォーマンス</p> <ul style="list-style-type: none"> ● プログラムは魅力的であるか ● 専門職へつくための実効性として適切か ● 地域への影響はどうか？：地域へのパフォーマンスを測るための指標をもっているか
<p>国際通用性</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 留学生比率 ● 海外での実習・インターン：最低での4～6か月は求められる ● 海外でのパートナーシップを結んでいるか ● ダブルディグリー制度か単位互換か ● なぜプログラムの共同に、その海外のパートナーが選ばれたのか。その海外パー

<p>トナーが認証評価を得ていない場合には、質保証ができる文書を作成すること</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 学生はどのような評価されるのか ● 学生からのフィードバックを、学校の継続的な質保証のプロセスに組み込んでいくか ● 外国人留学生に対するフランス語やフランス文化の習得に対する配慮はされているか
<p>機関に対する評価</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 前回の評価結果を活かす能力があるか ● 前回の評価結果を踏まえて改善した点はどこか ● リスクに対して対処することができる能力があるか ● 教育評価とそれを継続的に改善するプロセスがあるか ● 専任教員の能力開発が行われているか ● 革新的な取り組みが行われているか ● ステークホルダーとコミュニケーションが行われているか ● 自己評価に対する信頼性はあるか

出所) CEFDG([CEFDG : Accueil](#))

評価における戦略性が重視される背景には、設置されている学校の地域ならびに教育の到達地点である職業や求められるスキルを予測することが重要だという認識がある。それを実現するためには、地域や対象となる分野のキーパーソンと関係を築き、期待される職業や技能について意見を交換することが必要であると思われる。これらを実現するためには、職業やスキルの進展をどのように整理することができるのかという点を見極めることが必要となる。

なお、これらの評価基準は Web サイト等でアップロードされており、誰でも閲覧することができる。また、評価の概要についても、それぞれの教育課程の長所ならびにこれから改善すべき点について開示をしている。

3.5 オーストラリア

3.5.1 オーストラリアにおける質保証の枠組み——TEQSA

TEQSA は、2011 年に制定された高等教育質・基準機構法 (Tertiary Education Quality and Standards Agency Act 2011 : TEQSA 法) により、オーストラリアの高等教育に関する単一の国家質保証・規制機関として設立された。

TEQSA の目的は、多様性、革新性、卓越性を支援する質保証のために、リスクを反映し

た適切なアプローチで評価を行い、学生の利益とオーストラリアの高等教育セクターの評価を維持することである。

オーストラリアにおける高等教育機関は、TEQSA の認証を受けなければならない。また、自己認証権をもたない高等教育機関は、その教育課程を TEQSA に認証される必要がある。オーストラリアには、自機関で適格認定をできる「自己認証権」という仕組みを備えている。オーストラリアの高等教育機関は、公立および私立の大学、海外の大学のオーストラリア分校、その他の高等教育機関がある。高等教育機関は、学士課程（学士号、準学士号、上級ディプロマ）、大学院学位（グラデュエート・サーティフィケートやディプロマ、修士号、博士号）を提供している。

オーストラリアの高等教育は、オーストラリア教育資格枠組（AQF）のレベル5から10までの学位・資格を指す。ディプロマ、上級ディプロマ、準学士号、学士号（優等学位を含む）、グラデュエート・サーティフィケート、グラデュエート・ディプロマ、修士号、博士号、高等博士号などがある（表3-5-1）。

3.5.2 オーストラリアにおける質保証の枠組み——AQF

AQF とは、オーストラリアの教育・職業訓練において規定されている資格・学位に関する国家が定めた基準（フレームワーク）である。AQF は、オーストラリア政府の教育・技能・雇用省が州・準州と協議の上、各教育訓練セクター（学校、職業訓練、高等教育）の教育資格・学位をひとつの包括的な国家資格枠組みとしてまとめたものである。

AQF の主な目的の一つは、正規の資格・学位への道筋をつけることである。したがって AQF は、教育・訓練に関する国の規制や質保証の仕組みと連動しているといつてよい。AQF は、サーティフィケート I（Certificate I）から博士号（doctoral degree）までの10のレベルに分かれており、高等教育の授与資格にはレベル5から10までが相当する。

職業教育の領域では、Vocational Education and Training (VET) Sector もオーストラリアには存在しているが、AQF においては、学士号よりも下位レベルに位置づけられる。日本の専門学校と同等の教育機関と想起するとわかりやすい。また、高等教育段階で専門大学（University of specialization）は神学大学のみである。専門職大学を AQF に位置づけるならば、7に該当すると考えられる。

3.5.3 オーストラリアにおける質保証の枠組み——AQF と TEQSA の関係

TEQSA は、全国の高等教育機関を登録し、その教育課程が高等教育基準枠組（Threshold Standards）2021（HES Framework）を満たしていること、また今後も満たし続けることを保証することが機能として課せられている。HES フレームワークには、すべての高等教育資格（AQF のレベル5～10）の学習成果が、コースのレベルと一致していなければならない

いという要件が含まれている。コースに期待される学習成果が AQF レベルに合致しているかどうかを評価するためには、コースに期待される学習成果に関連する AQF レベルの指定された学習成果と比較し、コースのすべての構成要素のデザインが全体としてコースの学習成果の達成を教育課程として機能しているかどうかを評価する。

表 3-5-1 AQF のレベル

AQF level	学位・資格	学位レベル	認証
10	Higher Doctoral Degree	Postgraduate	TEQSA
10	Doctoral Degree	Postgraduate	TEQSA
9	Masters Degree (Research)	Postgraduate	TEQSA
9	Masters Degree (Coursework)	Postgraduate	TEQSA
9	Masters Degree (Extended)	Postgraduate	TEQSA
8	Graduate Diploma	Postgraduate	TEQSA
8	Graduate Certificate	Postgraduate	TEQSA
8	Bachelor Honours Degree	Undergraduate	TEQSA
7	Bachelor Degree	Undergraduate	TEQSA
6	Associate Degree	Undergraduate	TEQSA/ASQA
6	Advanced Diploma	Undergraduate	TEQSA/ASQA
5	Diploma	Undergraduate	TEQSA/ASQA

出所) Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) 2021 ([Higher Education Standards Framework \(Threshold Standards\) 2021 \(legislation.gov.au\)](https://www.legislation.gov.au/ulfr/other/2021/0000014176))

3.5.4 質保証および規制に対するアプローチ

オーストラリアの規制は、基準とリスクに基づいて行われ、以下の 3 つの原則に基づいて行われる。

- (1) 規制の必要性
- (2) リスクの反映

(3) 規制の限度

TEQSA の基準は、「Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) 2021」(HES フレームワーク) に定められている。この基準は、専門家で構成される「高等教育基準パネル」からの助言に基づき、教育大臣が決定するもので、同パネルは助言を行う前に高等教育セクターと広く協議を行っている。オーストラリアで高等教育課程をオーストラリア国内で、あるいはオーストラリアから提供することを希望するすべての機関は、TEQSA への登録を申請しなければならず、初回登録後は、少なくとも 7 年に 1 度、登録の更新を申請しなければならない。

TEQSA に登録され、その後登録が更新されるためには、高等教育機関は HES フレームワークの要求事項を満たしていること、そして今後も満たし続けることを証明することが求められる。また、一部あるいは全部の教育課程について自己認証権限を与えられている場合を除き、高等教育機関は、学生に教育課程を提供する前に、その教育課程を TEQSA に認証してもらう必要があります。再認定は 7 年ごとに行われる。

HES フレームワークでは、自己認証機関となるための要件が定められており、その中心となるのは、コースの開発・承認、およびコースの見直し・更新のための確立された内部質保証システムを有していること、および自己認証機関となる教育課程を少なくとも 5 年間滞りなく提供してきた実績があることを証明することが必要となる。

以下では、具体的なアクレディテーションの特色についてまとめる。オーストラリアでは、リスク評価を中心に行っている。リスク評価の考え方としては、一定水準のものが提供できなくなる可能性(危険性)が高いのか低いかという観点から評価をするものである。水準を下回る可能性が高いものについては、何らかの措置や規制を行うことになる。

規制アプローチについて

- 基準に基づき、リスクを反映させ、情報の透明性を高める。
- HES フレームワークで要求されている教育機関の通常業務の一環として、効果的な自己評価点検の文化を促進することに重点を置いている。
- 必要な質保証を達成するために必要以上に規制当局が介入しない「バリエブルタッチ」規制を採用している。
- 個々の高等教育機関や業界全体との間で、相互理解にもとづいたパートナーシップを築くこと。

- (1) 規制の必要性：基準を達成するための効果的な代替手段がない場合にのみ、規制措置を講じる。積極的な規制をかけることはしない。
- (2) リスクの反映：高等教育機関の実績や規制の履歴を反映し、教育の質保証に対するリスクを特定して規制を行う。一定水準の質が保たれない可能性(危険性)がある

場合に、なんらかの規制や助言・指導を行う。

(3) 規制の限度：リスクが深刻であればあるほど、規制措置を強化する。

(1) 規制の必要性

TEQSA は、その権限を行使し、TEQSA 法、ESOS 法、その他の法律上の要求事項を遵守するにあたり、必要と思われる規制要求事項のみに限定し最小限に抑える方針を掲げている。学生や教育の質、高等教育機関の評判に対するリスクを考慮し、合理的に必要とされる以上の負担を高等教育機関にかけることはない。高等教育機関からの情報収集は、「一度の収集で何度も使用する」という原則に基づき、高等教育機関の情報収集の負担を最小限に抑えている。

(2) リスクの反映

TEQSA による規制措置や介入の必要性やレベル、高等教育機関に対して根拠資料の提出を求めるは、高等教育機関が HES フレームワークを遵守していない可能性が高いというリスク評価を反映している。リスクのレベルを決定する際には、教育機関の規制の歴史、奨学金の歴史、教育、研究、学生の習熟度、財務状況、教育機関としての発展の成熟度、財務の持続可能性などを特に考慮する。

(3) 規制の限度

TEQSA の規制措置は、特定されたコンプライアンス違反や対処すべきコンプライアンス違反のリスクの性質、重大度、程度に合わせている。規制措置が強ければ強いほど、学生へのリスクや業界への風評被害のリスクも大きくなる。均整のとれた差別化されたアプローチにより、様々な規模、ビジネスモデル、運営の歴史を持つ教育機関が、規制上の要件を満たし、かつ継続して満たすことができれば、オーストラリアの多様な高等教育制度の中で運営することが可能となる。

① リスク分析

TEQSA が言うリスクとは、主に、高等教育機関が教育の質保証のための法律を遵守しないことによるリスク、およびそれに伴うオーストラリアの高等教育セクターの質、学生、評判に対するリスクをいう。高等教育機関に属するすべてを知ることはできないので、TEQSA が入手した情報をもとに、リスクに関する判断を下し、証拠収集や評価の方法に反映させることになっている。

ここでのリスクの意味は、高等教育機関が法律上の義務を果たさない、あるいは果たそうとしないリスク（すなわちコンプライアンスリスク）と理解されているが、革新や変化に関連するリスクの意味ではない。TEQSA では、イノベーションにはある程度のリスクが伴うことを認識しており、HES フレームワークで

は事業者の業務に対するリスクを理解し、軽減することを求めているが、そのようなリスクをすべて排除できる、あるいは排除すべきだということを主張するわけではない。

個々のリスク分析は、個々の高等教育機関、教育課程、そしてオーストラリアの高等教育セクター全体の健全性に対するリスクの継続的なモニタリングによって強化される。継続的なモニタリングは、他の機関との情報共有や、苦情や重大な問題に関する報道など、他の情報チャネルを通じてさらに促進される。TEQSA は、再登録や再認定といったサイクルを経ることで、教育機関の実績や規制の履歴を確立し、教育機関のコンプライアンス違反のリスクに対する理解を深めている。

② リスクベースの評価と「コア・プラス」モデル

TEQSA は、高等教育機関と学習コースの周期的な評価に対するアプローチを、それぞれの高等教育機関の状況に合わせて様々に変えている。必要とされる根拠資料の量と、審査を通じて高等教育機関が審査を受ける回数は、登録サイクルにおける高等教育機関のステータスに左右される。考慮される要素には、高等教育機関が初回登録を希望するものであるのか、再登録またはコース（再）認定を希望する既存の高等教育機関であるかが含まれる。

新規登録申請は、HES フレームワークのすべての基準に照らして評価する。すでに登録されている高等教育機関に対しては、TEQSA の評価モデルであるコア・プラスを適用することで、リスクベースのアプローチで評価をしている。このモデルは、すべての申請者が HES フレームワークのコア・スタンダードに関連する最小限のエビデンス（＝コア・エビデンス）を提出することが要求される。これらの基準は、主にガバナンス、内部品質保証、学生の成績、学生の学修状況に関するものである。一部の高等教育機関は、プロバイダーのリスクプロファイル、実績、実証された自己保証能力に応じて、ケースバイケースで他の選択された基準（すなわちコアプラス）に対する追加の証拠を提出する必要がある。

③ 高等教育機関との関係の維持

TEQSA は、高等教育機関や高等教育セクターと、相互尊重に基づいた建設的で前向きな関係を築くことを前提としており、これは、規制の優先的パートナーシップモデルへのコミットメントの一環として行われるものであり、当機構の組織的価値観に合致するものである。このアプローチは、高等教育機関とその認証担当者との間の緊密な協力関係を構築することによって可能となる。また、セクターやその他のステークホルダーと TEQSA コミッショナー、最高経営責任者、シニアスタッフとの間の広範な交流も可能になる。

④ サポートなど

TEQSA は、ガイダンス・ノートを発行することによって指導・助言を各高等教育機関におこなっている。ケースマネージャーという各高等教育機関の担当者を配置し、関係性の構築に努めている。そのほかのデータ収集や分析を通じて、政策やプログラムの開発や成果を向上させることに役立てている。その他に、高等教育機関が質を維持することができるようにコンサルテーションなどを行っている。

⑤ 認証の結果に基づいた具体的な TEQSA のアクション

1. 指導と支援の提供
2. 懸念事項の書面による伝達
3. 情報と報告の要求
4. 高等教育機関の登録／コース認定に条件を課す
5. 7年未満の期間の登録または認定を承認する
6. 登録の取り消し（極端な場合）

TEQSA が行うポピュラーな要求は、コンプライアンスを確保するために特定の行動を取ることを要求すること、学生のアウトカムやスタッフのプロファイルに関する分析や報告を行うこと、あるいは、企業や学術的なガバナンス、内部品質保証に関連して、運営の一側面について内部または外部のレビューを行い、それに対する行動を詳述することを要求することなどである。

それでも TEQSA が提供者の必要な基準を満たす能力に満足できない場合、TEQSA は申請の却下や提供者の登録抹消などを実施する。これは、学生の利益と教育機関の評判を守るために、唯一の方法であると考えられる場合にのみ行われる。

⑥ TEQSA 決定の見直し

事業者は、TEQSA が下した決定に異議を唱え、その見直しを求めることがある。決定事項の見直しは正式なプロセスとして認められている。

基準は、高等教育の基準と高等教育機関の基準に分かれている。

パート A：高等教育の基準では、TEQSA 法に基づいて登録された高等教育機関が、オーストラリア国内またはオーストラリアから 高等教育を提供するために最低限必要とされる要件を示している。

パート B：高等教育機関の基準とは、高等教育機関の特性に応じた分類や、提供するコー

スの自己認証を行うかどうかなどを定めたものである。

表 3-5-2 TEQSA の高等教育基準フレームワーク

パート A：高等教育の基準	
1 学生の参加と達成	
1.1	入学
1.2	単位取得と事前学習の認定
1.3	オリエンテーションと進級
1.4	学習成果と評価
1.5	資格と認定
2 学習環境	
2.1	施設とインフラ
2.2	多様性と公平性
2.3	ウェルビーイングと安全性
2.4	学生の苦情およびクレーム
3 教育	
3.1	コースデザイン
3.2	スタッフの配置
3.3	ラーニングリソースと教育支援
4 研究・研究教育	
4.1	研究内容
4.2	研究トレーニング
5 機関の品質保証	
5.1	コースの承認と認定
5.2	学術・研究のインテグリティ
5.3	モニタリング、レビュー、改善
5.4	他の当事者との連携
6 ガバナンスと説明責任	
6.1	コーポレートガバナンス
6.2	コーポレート・モニタリングとアカウントビリティ
6.3	アカデミック・ガバナンス
7 代表情報および情報管理	
7.1	代表性
7.2	入学希望者および在学中の学生に対する情報
7.3	情報管理

パート B: 高等教育機関の基準	
B1	高等教育機関のカテゴリーに関する基準
B2	自己認証機関を求めるための基準
B3	経過措置基準

出所) Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) 2021 ([Higher Education Standards Framework \(Threshold Standards\) 2021 \(legislation.gov.au\)](https://www.education.gov.au/higher-education-standards-framework-threshold-standards-2021-legislation))

パート A の高等教育の基準では、「学生の参加と達成」、「学習環境」、「教育」、「研究・研究教育」、「機関の品質保証」、「ガバナンスと説明責任」、「代表情報および情報管理」の 7 つに分類される。パート B の高等教育機関の基準では、「高等教育機関のカテゴリーに関する基準」、「自己認証機関を求めるための基準」、「経過措置基準」の 3 つの基準に分類される (表 3-5-2)。

「1 学生の参加と達成」の「1.4 学習成果と評価」では、次のように各高等教育機関において規定されている。

1. 各コースで期待される学習成果は、授与される資格のレベルや教育分野と一致し、国内および国際的な比較対象から情報を得て、規定されている。
また、学習成果については、次のように具体的に定めている。
2. 各コースに期待される学習成果は、以下のような分野関連の成果と一般的な成果を含む。
 - a. 関係する教育分野や専門分野を特徴づける特定の知識と技能およびその応用
 - b. 関係する教育分野や専門分野における一般的な技能とその応用
 - c. コースに関連した就職や進学に必要な知識と技能 (該当する場合、実務登録を求める資格を得るために必要なものを含む)。
 - d. 生涯学習に適した自立的・批判的思考のスキル
3. 評価の方法は、評価される学習成果と一致しており、指定された学習成果がすべて達成されたことを確認でき、与えられる成績が学生の達成度を反映していること。
4. コースの修了時には、ユニットレベル、コースレベル、またはそれらの組み合わせで評価されたものであっても、コースで指定された学習成果を実証していること。

教育課程の編成については、「3 教育」の「3.1 コースデザイン」で具体的に定められている。

1. 各コースデザインが指定され、その仕様には以下のものが含まれる。
 - a. 修了時に授与される資格
 - b. 構成、期間、提供方法
 - c. 教育課程を構成する学習単位 (またはそれに相当するもの)

- d. 入学要件および進路
 - e. 期待される学習成果、評価方法、学生の作業量の目安
 - f. 修了のための必修要件
 - g. 修了経路、アーティキュレーション・アレンジメント、更なる学習への経路
 - h. 学士号、修士号、博士号につながるコースの場合は、コースにおける研究または研究関連の学習の割合と性質を含む。
2. 各コースの学習内容と学習活動は、学習レベルや期待される学習成果に見合った高度な知識と探求を行うものであり、以下のものが含まれる。
 - a. 関連する学問分野における最新の知識と学力
 - b. コースに含まれる学問分野や教育・研究分野の基礎となる理論的・概念的枠組みの研究
 - c. 最近の学術研究、最新の研究結果、そして場合によっては実践の進歩から得られた新しい概念
 3. 教育および学習活動は、各コースを通して期待される学習成果を段階的かつ一貫して達成できるように配置されている。
 4. 各コースは、学生の学習場所や提供方法に関わらず、期待される学習成果を達成できるように設計されている。
 5. 卒業生が実務を行う資格を得るためにコースの専門的な認定が必要な場合、そのコースは関連する専門機関によって認定され、今後も認定され続ける。

教員の配置については、「3.2 スタッフの配置」で具体的な能力も含め次のように言及されている。

1. 各コースのスタッフは、そのコースを受講する学生の教育、学術支援、管理運営上のニーズを満たすのに十分な人数である。
2. 各コースの学術的な人員構成は、期待される学習成果の性質とレベルに適した知的探究を学生に指導するために必要な、学術的な監督と教育能力のレベルと程度を提供するものである。
3. コースや学習ユニットにおいて、学術的な監督に責任をもつスタッフ、および教育・監督の役割を担うスタッフは、以下を含め、それぞれの役割に応じた能力を備えている。
 - a. 継続的な学問や研究、実践の進歩によってもたらされた、学問や分野の現代的発展に関する知識
 - b. 学問分野、役割、提供方法、特定の学生集団のニーズに関連した現代の教育、学習、評価の原則に関するスキル
 - c. コースで授与される資格よりも少なくとも1つ上の関連分野の資格、また

は同等の関連学術的、専門的、実践的な経験と専門知識を有する。ただし、博士号取得者を指導するスタッフは、博士号取得者または同等の研究経験を有する

4. 経験豊富な実務家や研修中の教員など、コースの専門的な構成要素を教える教員で、指導または監督に必要な知識、技能、資格または経験に関する基準（3.2.3）を十分に満たしていない可能性がある場合は、基準を満たしたスタッフが指導および監督を行う。
5. 教員は、学習に関する個別支援を求める学生に対し、学生集団の学習ニーズに応じたレベルで対応する。

自己評価（内部質保証）については、「5 機関の品質保証 5.1 コースの承認と認定」で次のように定められている。

1. 高等教育資格につながるすべてのコースについて、コースの提供を内部で承認するプロセス、また、教育機関が自己認証の権限を有する場合には、内部で認定するプロセスがある。
2. コースの承認と自己認証のプロセスは、機関のアカデミック・ガバナンス・プロセスに監督され、コースが最初に提供される前と、コースの再承認または再認証の際に、すべての学習コースに一貫して適用される。
3. コースは、以下の場合にのみ、承認もしくは認定、または再承認もしくは再認定される。
 - a. コースが、高等教育基準枠組の該当する基準を満たしており、かつ継続して満たしていること
 - b. コースの（再）承認または（再）認定の決定が、コースの設計、実施、評価を評価する能力を有する、研究コースの包括的な学術的精査に基づいており、コースのこれらの側面に直接関与しているスタッフとは無関係であること。
 - c. 承認または認定されたコースを提供するために必要なリソースが、必要に応じて利用可能であること

外部評価については、「5.3 モニタリング、レビュー、改善」で次のように定められている。

1. 認定を受けたすべてのコースは、定期的に（少なくとも7年ごとに）包括的なレビューを受ける。このレビューは、最高レベルのアカデミック・ガバナンス・プロセスによって監督され、外部参照やその他のベンチマーキング活動を含む。
2. 包括的なレビューには、各コースの設計と内容、期待される学習成果、それらの学習成果の評価方法、学生の学習成果の達成度が含まれ、また、教育分野の新たな発

- 展、提供方法、学生のニーズの変化、コースの質に対する特定のリスクを考慮する。
3. コースの包括的なレビューは、教育の質や研究生の監督、学生の進歩、各コース内のユニットの全体的な提供状況など、定期的な中間モニタリングによって情報を得て、サポートされる。
 4. レビューおよび改善活動には、以下のような、比較可能なコースに対する学生集団の成功の定期的な外部参照が含まれる。
 - a. 進学率、退学率、修了時間および修了率の分析、および必要に応じて異なる提供場所の比較
 - b. コース内の選択された学習単位の学習成果に対する学生の評価方法と成績評価
 5. すべての学生は、自分の教育経験についてフィードバックを提供する機会があり、学生のフィードバックは、機関のモニタリング、レビュー、改善活動に反映されている。
 6. すべての教員と指導教員は、自分の教育と研究指導に関するフィードバックを確認する機会があり、これらの活動を強化するための支援を受けている。
 7. 定期的な中間モニタリング、包括的レビュー、外部評価、学生からのフィードバックの結果は、提供される教育の質に対する将来のリスクを軽減し、改善の指針と評価のために利用される。これには、学生の進歩や成功に関するデータ、入学基準やコース設計、教育、監督、学習、学習支援へのアプローチに活用することも含まれている。

また、大学のほか、実務実習などの教育を行う場合についても「5.4 他の関係者との共同」で基準として定められている。

1. 職場体験学習、実習、その他の地域密着型学習、および共同研究研修の取り決めは、学生の経験に対する監督の質の保証を含め、品質が保証されている。
2. 履修コース、履修コースの一部、または研究教育が、オーストラリア国内・国外を問わず、他者との取り決めを通じて提供される場合、登録高等教育機関は、当該履修コースに対する説明責任を負い、特定の取り決めに関連する高等教育基準フレームワークの基準に、当該履修コースが継続して適合していることを確認する。

3.6 UNWTO

ここで、国連世界観光機関 (UNWTO) のア krediyteeshon について言及しておきたい。UNWTO は、観光分野における主導的な国際機関として位置づけられており、世界観光倫理憲章を策定し実施の推奨をしている。UNWTO では、観光分野に関する人材開発の

促進を目的として UNWTO Academy を設置し、そのなかで、TedQual 認定制度という観光教育の品質を保証するための取り組みをしている。この制度は、教育や研究プログラムなどの一連の評価基準があり、教育課程の有効性や様々なステークホルダーの要請に応えることができているのかを評価している。ここでの取り組みは、高等教育の質保証という観点ではなく、あくまでも観光分野に関する教育の質向上に寄与することが主たる目的とされている。

これまでの各国のアクレディテーションとほとんど同様の評価の基準や手順を備えている。具体的にアクレディテーションを受けようとするれば、まず自己評価書を書かなければならない。そのときには、良い点も改善すべき点もかくように留意することが求められる。この自己評価書をもとにして、そもそもアクレディテーションを受審できる基準に満たしているのかを審査する。

審査項目は6つである。

第1に、雇用者（産業界とのつながり）である。この項目は、評価する教育プログラムを修了した学生が、就職する企業や公的機関の人材のニーズに合致しているのかどうかを確認するものである。

第2に、学生である。教育プログラムが入学前・在学中・卒業後に学生とコミュニケーションをとり、就学の成果をあげているのかを確認するものである。

第3に、カリキュラムと教育システムである。教育課程が一貫性のあるものか。その教育課程を実現するために教育方法やリソースが適切であるのかを確認するものである。

第4に、教員である。教員の任免や労働条件や FD などの実施状況を確認するものである。

第5に、ガバナンスである。教育プログラムが実現できるような組織体制やプログラムの質を維持するためのチェック体制があるかを確認するものである。

第6に、世界観光倫理憲章である。教育プログラムのなかで、世界観光倫理憲章をどの程度に組み込んでいるのかを評価するものである。

これらの基準のなかに特徴をあげるとすれば、UNWTO が掲げている世界観光倫理憲章を評価の基準のなかに入れていないことである。しかしながら、この点は観光の方向性をカリキュラムに落とし込んでいるのかを測っているのであって、職業能力の評価基準ではない。とはいえ、UNWTO. TedQual 認証で最も重視していることの一つに、労働市場と学生の能力のギャップを埋めること、すなわちエンプロイアビリティを高めることにあるのは注目するに値する。

UNWTO の性質上、各国・地域の認証をすることになるが、国際通用性については特に意識されることなく、同様の評価軸でおこなっている。ただし、それぞれの国の教育制度を勘案している。

自己評価書にもとづいて、UNWTO アカデミーからフィードバックを受ける。また、オンラインでの面談などが行われ、その結果に応じて1年から4年の間で認証の期間が定め

られる。更新認証の場合は、指摘された点が改善されたのかを確認することになっている。

評価者は、観光分野にかかわっていた者をひろく集めるようにしているが、そのほとんどは観光教育の教授である。評価者になるためには、必ず研修を受けなければならないことになっており、実際にそれぞれの教育プログラムの評価者は、スケジュールに都合の合う者が担当することになる。

3.7 小括

ここまで、各国のアクレディテーションを敷衍してきた。

アメリカ合衆国は、日本と同様に NQF（国家資格枠組み）を整備していない国である。日本の高度専門職業人を養成する専門職大学院（Professional School）の制度設計のモデルにもなったことから、アメリカのアクレディテーションの制度は専門職大学にも示唆的である。様々な専門職に関する学位があるアメリカでは、それぞれの分野ごとにアクレディテーション団体が評価をしているが、基本的な枠組みは共通している。ABA（法曹協会）に代表されるように、NQF という職業教育の準拠点がないので、ほかの準拠点として教育の評価として資格試験の合格率という結果を重視している傾向にある（国際通用性というより資格試験合格率が重視される）。とりわけ、今般の専門職大学の評価に応用できるものとして注目に値するのは、教員の要件と実習という観点である。実務家教員（clinical Professor）は、教育研究だけでなく「実務現場」を持っていることが要件とされている。また、専門職大学における「臨地実務実習」に該当するものを評価する基準も持ち合わせている。

イギリスでは、クオリティ・コードを用いて評価をすることになっている。その評価の過程のなかで、学生からの評価を重視している傾向がみられる。分野別のアクレディテーションの導入を見送っているが、その大きな理由の一つとして学生への意見聴取の方法が困難であることを挙げている。他方で、クオリティ・コードを用いた評価のなかにも、パートナーシップに関する項目や実務実習などの項目などが設定されており、大学修了後の就業を見据えた項目を設定していることも示唆に富む。

ドイツでは、EQF をひとつの参照点としながらも、専門職と密接に結びついた学問分野の発展可能性や学際性、あるいは社会的背景を踏まえたうえで教育課程が編成されているのかという観点を見ていることが特徴的である。学問分野を踏まえてのアクレディテーションは、我が国の専門職大学への応用へ示唆的である。くわえて、労働市場への程度コミットしているのかを踏み込んで評価している。評価を実施する際には、学生の立場からの代表者の意見を取り入れるという点は、我が国の認証評価にはない特徴である。

フランスでは、EQF を参照基準としながら、専門分野に該当する専門職へのキャリアが開かれているかという観点が重視されている。また、そのためにも専門職としての質を担保するための教育が行われているのかを確認するアクレディテーションになっている。その実現のために、教育機関ではない外部とのパートナーシップをどのように結ぶのかという

点についても評価項目として掲げられている。また、特徴として教育機関が自らおこなうイノベーションに大きな重きをおいている点あげられる。くわえて、専任教員に対する業績審査を細かくおこなっていることに特徴がある。

オーストラリアでは、NQFとしてAQFが定められており、AQFが参照点として挙げられている。オーストラリアのアクレディテーションの最も大きな特徴は、リスクの観点から評価をしていることである。また、オーストラリアの評価のなかでは内部質保証に力点が置かれていることであり、さらに評価団体がコンサルテーションを手掛けている点が特徴としてあげられる。

このように、各国のアクレディテーションは、それぞれの社会文化や専門職観、職業観に対する考えをもとに、特色をもって実施されている。それでも、自己点検をもとに評価をおこなうという外形的な手続きという点で見れば、各国のアクレディテーションと日本のそれは概ね共通するといえる。つまり、専門職大学・専門職短期大学における分野別認証評価の代替措置として、各国の評価団体を文部科学大臣が指定し、その団体が専門職大学・専門職短期大学の評価にあたる可能性は十分にある。なおこの際、たとえば、和歌山大学観光学部と観光学研究科（博士前期課程）がUNWTO, TedQual認証を取得している点は、大学側の実務上の参考になりうるだろう。

とはいえ、各国の評価団体は、あくまで自国の社会文化や専門職観、職業観に即して評価項目や評価方法を定めているのであり、文部科学大臣がその指定をおこなうにあたっては、日本における社会文化や専門職観、職業観に即した評価項目や評価方法を独自に検討した上で、各国の評価団体による評価がそれを満たしうるのかを別途検討する必要があるだろう。この際論点となるのはたとえば、第一に、国際的にみて独自に定められる実務家教員の位置づけであり、第二に、厚生労働省が整理する職業能力評価基準などを活用した職業教育の準拠点となるNQFを定め、それとの結びつきで専門職大学の教育課程を評価する方途をとるか否かという点であるだろう。

付録1 各国のヒアリング概要

質問事項について

- A. 貴団体の概要についてお教えてください。
- B. 貴団体が考える評価制度の概要についてお教えてください。
- C. 貴団体はどのような評価の理念をお持ちになっているのでしょうか。
- D. アクREDITATIONについて、どのような特徴をもっているのでしょうか。
- E. 評価の観点や評価の方法やフィードバックの手法についてお教えてください。
- F. 可能であれば、実務家教員（Clinical professor）の評価方法について教えてください。
- G. 評価において重視していること、大切にしていることはありますか。
- H. 国際通用性の観点から留意している点はあるか。

1. Association of Specialized and Professional Accreditors (ASPA)：米国

- A. ASPA は、看護学から建築学、理学療法から工学まで、100以上の異なる職業や専門分野の大学のプログラムの質を評価する組織。
- B. ピア・レビュー。受審校が自己点検報告書を書き、ピア・レビューをおこなう。
- C. 評価基準は、教育者、学生、実務者の共同で策定している。様々な人間が策定にかかわること公正性を担保できる。基本的には職能団体と共同している。
- D. 評価時だけでなく、継続的に情報を提供してもらい継続的に改善ができるようにしている。
- E. 学生が身につけるべきスキルが身につくような教育体制になっているか、リソースや教育プログラムの適切性について自己点検をおこない、有効性、強みや改善点などを記述してもらおう。記述が正しいかの実地調査をおこなう。職業といえども、専門分野に沿っているかを確認している。
- F. それぞれの分野で異なるので一概にいけない。
- G. ピア・レビューを重視している。専門的・職業的な認定において、専門的な知識に依存することは、公共の利益にかなう効果的な質保証にとって極めて重要であると考えている。

H. 職能団体によるピア・レビューが国際通用性を担保していると考えている。

2. American Bar Association, ABA：米国

- どのような団体か
 - ABA は、アメリカの法曹職につく職能団体。ロースクールの質保証のための団体
- ロースクールの認証で重要なことはなにか
 - 修了者が確実に試験に合格できるような教育プログラムを提供しているのか。
 - したがって、合格率を要件にしている。
 - 法曹倫理が守られるべき教育をしているのか。
 - 基本的には、基準にすべて盛り込んでいる。
- 実務家教員の審査はどうしているのか
 - 基準を見てほしいが、実務家教員についてはかなり厳格化した定義を設けている。かならず実務がおこなえる環境を整えることを大学に課している。
 - 実務家教員だけでなく、教員についても学生と個別相談ができるような環境を整えることを基準として挙げている。

3. QAA（英国高等教育質保証機構）：英国

- A. QAA は、英国の高等教育の水準と質を監視し、助言することを目的として設立された独立機関。
- B. クオリティ・コードに基づいて、大学の内部質保証が可能になっているのかをチェックする。
- C. 学生の不利益（期待を裏切らないようにすること）にならないようにすること。内部質保証がそれぞれの大学で、自律しておこなえるようなかたちにすることを理念としている。
- D. クオリティ・コードを策定し定めていることが特徴
- E. クオリティ・コードをもとに、12 の観点からの助言項目として定めている。概ねこちらにそって、内部質保証の活動をしているが、必須ではない。クオリティコードが実践できるような助言という位置づけ。レビュー者は、高等教育や質保証に知見を持つものも加わっている。オンサイトもある。

- F. 実務家教員を独自でというのではないが、職業に結びつくものについては、実務実習が適切に行われているか、外部有識者からのチェックを受けることを推奨している。
- G. 教育を受けるのは学生なので、学生がどう感じているのかを重視している。
- H. 国際通用性を担保するための評価方法については、常に情報収集している。ポーリャプロセスに基づいていること。

4. Stiftung Akkreditierungsrat→ZEvA：ドイツ

- A. ZEvA のなかで、専門大学を中心に教育プログラムに関する評価をしている団体であり、ほとんどすべての分野を網羅している。
- B. ピア・レビューを基本的な体裁としてとっている。ただし、国家試験と関係している評価は行わない。
- C. 評価団体というより、教育の質の保証と改善をサポートする装置であるという考え方をしている。評価をするというより、助言をするというイメージ。
- D. 学修成果の認定、国際基準、学修効果、教育組織、入学試験などを基準にしているが、重要なのは多くの学内者に携わってもらうことを考えている。
- E. 自己評価（内部評価）→評価員による評価（外部評価）実地調査→外部評価報告→フォローアップという流れで、1年をかけておこなっている。評価者には学生など多くの関係者に参加してもらう。
- F. 実務家教員の評価という区別はなく、基本的には同一。職位・職務内容、学歴、教育内容と経歴や職業資格が一致しているかを確認している。
- G. 理念にもかかわるが、質保証をいかにして達成するのかということが最も重要で、審査や評価は二の次だと思っている。内部保証制度が確立されているということが重要。
- H. ヨーロッパのガイドラインがあるので、そちらに準拠すること

5. CEFDG (Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion)：フランス

- A. フランス教育省ら認可されたビジネススクールやマネジメントスクールについての分野の質保証を行う組織。
- B. 機関と教育プログラムを分けた制度にしている。能力重視のアプローチ。

- C. フランス国内の企業の競争力向上に資する人材を輩出することができるようになるか。この評価を通じて、知名度や魅力が伝わるように、出口とのニーズがマッチされるかということを考えている。
- D. 欠点を指摘するのではなくて、冷静に自分たちを評価した上で、どのように改善に向かうのかという点を評価している。また、新たな教育への挑戦（イノベーション）を評価するようにしている。
- E. 学校から提出された主要な5つの観点にもとづいた評価書類をもとに、審査し意見聴取をしている。基本的には2名の委員がオンサイト調査（面談など）をしている。
- F. 実務家教員に対しては、個別でポートフォリオを出してもらい業績のチェックを行っている。業績と照らし合わせて教育プログラムを担っているのか、教員としての能力開発を行っているのかをチェックしている。
- G. フランスの競争力を支える人材を育成しているか。戦略的な運営がされているのかという観点を重視している。それには、修了者が求められる職業的スキルがどのように変化するのかという予測もできていなければならない。
- H. 国際通用性については、学際的なアプローチや研究体制の推進についても評価を入れている。またフランス国外においても、同様の教育サービスが提供されているのかを確認している。

6. TEQSA（オーストラリア高等教育質・基準機構）：オーストラリア

- A. 高等教育質・基準機構法が根拠になり設置されている質保証機関。
- B. 日本とは異なり、「リスク」という考え方をを用いて評価をしている。
高等教育機関によって、「自己認証権」を有している／いないという区別がある。考え方にも関係してくるが、自らで高等教育の質を担保することを目指している。
- C. 自らで高等教育の質を担保して、自組織で向上させることを理念としている。自分たちで質を保証するマインドが醸成されるようにすることも理念としている。職業教育に限らないかもしれないが、オーストラリアのAQFというのと連動しているかどうかというのがポイントになる。

- D. リスクベース評価という手法が、大きな特徴だと考える。アクレディテーションを得る時期だけでなく、継続して点検をする文化が重要だと考えるので、各校に担当者をおいている。
- E. 実際にオンサイトで訪問し、書面でのチェックをしている。大きく7つの観点から評価している。リスクが高いと評価された場合には、強制的な措置をとらせることや認証期間を短くしたりしている。
- F. 実務経験をもつ人の人数などの縛りはないが、実務経験のある教員に関する項目は別に立てている。学習ユニットに応じて、教育能力や学術的バックグラウンドがあるものが担当しているかどうかを確認している。
- G. 職業教育だけでもないが、基準にも定めているとおり、学生に対して授業もそうだが適切な経験をさせているかどうかを判断することが重要。
- H. 学習成果の部分では、AQF が基準となるが（国際的に通用するかどうかの証拠も集めることも含んで）国際的にも通用するかは確認している。

第4章 分野別認証評価のありかたについて

分野別認証評価のありかたについて、専門職大学自身はどのように考えているのか。本章では、専門職大学・専門職短期大学 13 校を対象に実施したヒアリング調査をもとに、専門職大学における分野別認証評価の準備状況や、分野別認証評価の望ましいありかたについての考えを示していく。

4.1 調査の方法

専門職大学を対象としたヒアリング調査は、2019 年 4 月から 2021 年 4 月にかけて開設された専門職大学・専門職短期大学 17 校のうち、協力を得られた 9 法人 13 校に対して、2021 年 10 月から 12 月にかけて実施した。依頼は各大学におこなったが、調査対象校の希望により、1 法人で複数の専門職大学・専門職短期大学を運営している場合は、1 回でまとめて実施している（表 4-1）。実施回数は 1 法人あたり 1 回で、1 回あたりの時間は 30 分から 2 時間ほどだった。

調査の進めかたは、1) 分野別評価全般について、2) 分野別評価の内容について、3) 評価の手順について主要な調査項目として用意した上で（表 4-2）、担当者に自由に語ってもらう半構造化インタビューの形式で実施した。

ヒアリングにあたっては、調査対象校に対して、調査の目的・聞き取り内容をあらかじめ伝え、録音データをもとにしたトランスクリプトにもとづいて分析をおこなうこと、研究成果を報告書にまとめ文部科学省に提出の上公表されることを伝えた上で、録音の許可を得た。

表 4-1 ヒアリング調査対象校

#	日時	大学	分野	所要時間	人数
1	10月14日	国際ファッション専門職大学	応用ビジネス分野	66分	5名
2		東京国際工科専門職大学	情報分野		
3		名古屋国際工科専門職大学	デジタルエンタテイ		
4		大阪国際工科専門職大学	メント分野		
5	10月15日	かなざわ食マネジメント専門職大学	応用ビジネス分野	60分	2名
6	10月25日	情報経営イノベーション専門職大学	経営ビジネス分野	53分	2名

7	11月5日	びわこリハビリテーション専門職大学	臨床医療分野	56分	2名
8 9	11月8日	静岡県立農林環境専門職大学 ・短期大学部	農林業分野	48分	1名
10	11月17日	開志専門職大学	経営ビジネス分野 情報分野 アニメ・マンガ分野	95分	3名
11	11月24日	東京保健医療専門職大学	臨床医療分野	36分	1名
12	11月26日	芸術文化観光専門職大学	文化芸術分野 観光分野	53分	2名
13	12月15日	ヤマザキ動物看護専門職短期大学	動物看護分野	98分	12名

表 4-2 ヒアリング調査項目

<p>①分野別評価全般について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・分野別評価に向けての準備状況（学内組織や自己評価・点検の仕組み） ・分野別評価に対して期待している点、評価されたい取組・指標など ・分野別評価の受審にあたって不安な点等 <p>②分野別評価の内容について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・貴校のそれぞれの学部があてはまると思う分野 ・分野別評価は法令適合の最低基準を満たしているかどうかの評価と、最低基準以上を上回る取組みへの評価、どちらを重視するとよいか <p>③評価の手順について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・認証評価機関がある場合の受審の手続きについて ・認証評価機関がない場合の代替措置についての計画の有無
--

4.2 分野別評価全般について

4.2.1 分野別評価に向けての準備状況

分野別評価についての準備状況は、ヒアリング時点では、自己点検・評価委員会等を立ち上げ、自己点検・評価報告書を取りまとめ、ホームページに公開している大学もあったが、他方で、報告書のとりまとめを試行中の大学、委員会で議論中の大学、委員会の立ち上げ段階という大学もあった。進行状況のちがいは、大学の開設年度の差異に起因するものと考えられる。

自己点検・評価にかかわる委員会は、すべての大学で教員・職員の双方がかかわっており、

多くの大学で、過去に自己点検・評価や認証評価業務に携わったことのある教職員の知見や、既存の認証評価団体の基準を参考にしながら、評価の指標や方法を検討している。

【自己点検・評価の仕組みは学内で整備されているか。】

<国際ファッション専門職大学>

1.国際ファッション専門職大学

- 副学長を中心に自己点検の委員会を立ち上げている
 - 2019年と2020年の自己点検の報告書を作成し、掲載できる準備中
 - 基本的には年単位で行い、公開している
 - 学内の様々な委員会内で必要な事項を評価の形で出し、ヒアリング内容と評価のポイントを一つの委員会がまとめて進める

2.国際工科専門職大学

- 委員会を立ち上げ取りまとめている
 - 第三者評価、認証評価の評価項目が定まっておらず、まずは行ってみるというレベルの項目のため、公開に至っていない

<びわこリハビリテーション専門職大学>

- 自己点検評価委員会を立ち上げ、学内の教職員に相談してまとめ、HPに公表

<かなざわ食マネジメント専門職大学>

- 委員会自体はあるが形のみ
 - 自己点検するための準備や、必要事項は学内で検討しているが、これからという状況
 - 柱とするもの自体はある程度固まっているが、分野別になったときにどのようなものがあるのかという点が不安
 - 認証評価というものがまず何かというところから

<情報経営イノベーション専門職大学>

- 自己点検評価委員会があり、教員と事務方で組織されている
 - 事務局名は自己点検・第三者評価担当
- 自己点検評価報告書は作成のうえ、公表している
 - それぞれの部局、委員会に触れてほしいキーワードを事務局で網羅し、自己点検評価委員会で確認、審議
 - 事務局で作成した骨子となる評価基準の中に既存の評価機関の留意点を参考にして作成（例えば、学修成果や学生支援）
 - 項目についてどのくらい進んでいるか記入してもらい、各部署に説明を求め、把

握する流れで取り組んだ

<静岡県立農林環境専門職大学・短期大学部>

- 自己点検評価委員会を整備し、事務局は委員会の運営サポートをしている
- 大学と短期大学部と2校あるが事務局は共通であるため、大学の自己点検評価委員会メンバーと、短大のメンバーと合同で委員会を開催
 - 令和2年度は初年度で、委員会運営は先生方主体というよりも、事務局が主体となった
 - 基準や進め方などそういったフォーマットは事務局で作成し、役割分担表や、委員会、その委員会を所轄する課まで落とし込んだマトリクスを作成

<開志専門職大学>

- 自己点検・評価委員会が基準項目を設定し、それに基づいて学内諸機関、これに自己点検の実施を要請して、それをもう一回総括していく体制
 - 自己点検・評価をそのまま外部評価につなげていく仕組みを整備しなければならない
 - 自己点検・評価と外部評価をつなげる基盤体制を外部評価準備委員会で行う

<東京保健医療専門職大学>

- 学内に自己点検評価委員会を立ち上げ、自己点検評価を行っている
 - 教員、職員を交え、関係部署の担当者

<芸術文化観光専門職大学>

- 明確に組織を作り行うということは確定していない
 - 開学して半年強のため
- 自己評価委員会はあるが、現在、公立大学法人として2大学が傘下にあり、その両大学の中期計画について自己評価という段階である

<ヤマザキ動物看護専門職短期大学>

- 学長をトップに、自己点検・評価委員会を設置し、点検・評価を行っている

【自己点検・評価はどのような方が担当しているか。】

<国際ファッション専門職大学>

1.国際ファッション専門職大学

- 職員、教員の両方が関わる
 - 決まった部署があるわけではなく、学校全体の中で行っていることを、それぞれ

が評価していく

- 各部署が評価に関わる

2.国際工科専門職大学

- 学部長、学科長、職員が関わって行っている

<びわこリハビリテーション専門職大学>

- 認可自体は学科と補佐以上の教員と、事務が2, 3名で担当
- 報告書の作成について、基準の理念・目的、内部質保証、社会連携、学生確保、学生募集などの管理運営では、事務である程度まとめ、教員・執行部の教員で確認し、修正等を行いまとめる
- 教育研究組織、教育課程、学習成果、教育研究組織などは学科長、学部長でまとめ、その後事務で加筆、修正しまとめる
- 報告書の下案は、以前大学や短期大学で認証評価を経験した人が作成
 - 13名で行っており、その内評価認証を経験した人が報告書の下案を作成

<かなざわ食マネジメント専門職大学>

- 学長と教員1名と事務長と本校の事務局1名の計4名で始めている
 - 教員1名が唯一自己点検評価の経験がある
 - (回答者は)あくまで書類ベースで得た知識の形で参加し、組み立てる形で進めている

<情報経営イノベーション専門職大学>

- 副学長(兼地域連携センターセンター長)、学部長(兼学務委員会委員長、入学試験委員会委員長)、保健管理センターセンター長、コンプライアンス委員会委員長(兼不正防止計画推進委員会委員長)、図書委員会委員長の教員6名と、職員4名の計10名が委員会構成員

<静岡県立農林環境専門職大学・短期大学部>

- 学長、学部長、学科長、学生部長、図書館長、先生方が主
 - 学長は前所属での経験上、自己点検評価や認証評価について大変さ認識している。教員や事務局も、評価に関しては初めての人ばかり
- 委員会メンバーが主となって、編集者という担当が情報を集めてまとめている
 - ほとんどの委員会や事務局職員がどこかには関わっている体制

<開志専門職大学>

- 自己点検・評価委員会は3名～(正確な人数は特に話さず)

- ▶ その内1名が学長特命補佐ということで特命事項を受けている
- ▶ 前職の大学で認証検査に携わった教員が3名
- ▶ 主担当ではないが、書類をそろえるといった業務に携わった方が1名
- ▶ 学長直営で行っており、学長以下、副学長、学部長により万全の体制で行っていく意識は学長以下全員が持つ

<東京保健医療専門職大学>

- 今までいた学校での評価を経験した教職員がいる（6～7割程度）
 - ▶ なお、回答者は専門学校での第三者評価を受けた経験有

<芸術文化観光専門職大学>

- 教員2名の内、1名は初めて、1名は経験有り
- 事務局内での経験者は1人から2人ほどはいると思うが、確認まではしていない

<ヤマザキ動物看護専門職短期大学>

- 本学に各種委員会が置かれており、それぞれの担当分野について教員の教務部長他が点検・評価を行っている

4.2.2 分野別評価において評価されたい取組・指標など

専門職大学・専門職短期大学は、専門職大学・専門職短期大学として各大学が発揮する独自性を分野別評価で評価されることを期待している。具体的には、実践的な職業研修をおこなうカリキュラム、臨地実務実習、実習や教育課程連携協議会での企業との連携、社会貢献、などが挙げられた。

学生が出した成果に注目する指標として、ヒアリングでは質問者から、卒業生の就職率を例示したが、それについても、たんに企業への就職に限定するのではなく、起業や国家試験の合格率、ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシーに照らして学生が身につけた能力など、各大学が育成する人材像に照らした指標を検討するほうがよいのではないかという意見が挙げられた。

【分野別評価について評価されたい取り組みや指標などはあるか。】

<びわこリハビリテーション専門職大学>

- 専門職大学は実践的な職業人の教育や社会人の学び直しといった特徴があり、大学との差別化の部分があるため、評価の単位を作り、評価してもらう
 - ▶ 従来型の大学の教養教育と専門性だけでなく、実践的な職業研修するための、実のあるカリキュラムであるか、シラバスなど細部のまで評価をされてもよいの

ではないか

- 社会貢献、社会人受け入れが実際に機能しているかどうか
- 通常の従来型の大学からの異なる観点がいくつあってもよいと思う

<かなざわ食マネジメント専門職大学>

- 専門職大学としての評価基準
 - 既存の大学の経営学部と専門職大学としての食マネジメント学部を比較した際、マストで社会に出ていく経験があるというカリキュラムを組んでいることが専門職大学としての特徴
 - 臨地実務実習と、それに付随して教育課程に協力している企業との連携
- 就職を評価のポイントにするのもいいと思う
 - しかし、その軸にするものが就職率、大手への就職率、業界への就職率かどうか
 - 具体的な指標の基準は何になるか

<情報経営イノベーション専門職大学>

- (質問者の例で、教育課程に特色がある、教員組織、産業界との連携、地域とのかかわり、臨地実務実習、就職実績などこの辺りの指標について聞いて) 非常に専門職大学としては特徴的なところだと思うので、そこは評価してほしい
- イノベーション人材を育成する育成人材像の点を評価してほしい
 - 4年間の内に就職ではなく起業を1つの目標にしている
 - 多くの大学は就職を進路指導として大きな項目にしていると思うが、それと並行して起業も取り組んでいる
 - 就職や進学、起業と進路は様々あるが、本学は起業を重要視

<静岡県立農林環境専門職大学・短期大学部>

- 専門職大学に限らず、農業系のほかの一般の大学にはないようなオリジナルの部分の評価してもらうほうがよいのではないかと
 - アピールポイントもあると思う
 - 実習も工夫しながら取り組んでいる。改善の取り組みは頻繁に行われていると思う
- (質問者より就職とか評価することもありではないかと聞き) そうかもしれない
- 教育課程連携協議会の委員の方からも活発な意見が出て、それを反映する取り組みを行っている
 - テンポよくできている点を評価してほしい

<開志専門職大学>

- 特色のある各専門分野や各学部が学内・学外的に見て、差別化した教育プログラム
 - 総合大学とは違った別の次元の教育プログラムである点
- 教育事業を中核にした企業集団であるため、多数の協力企業をはじめ、グループ力をきちんと発揮してシナジー効果を全うする点
- 学生たちを伴走しながら指導していく仕組み
 - その分野のプロフェッショナル、スペシャリストを輩出する狙いがある
 - 単に講義を受けさせてそれで臨地実務実習を受けさせるだけでは、それ以上のことは出てこない
 - 単に狭い意味での高等教育ではなく、広い意味で職業人教育を進めていく仕組みをいかに整備するか
- 教育カリキュラムと関連取り組みに対して、地域企業、行政機関等関係先から様々なサポートを受けている点授業内容と事業内容とを踏まえて、総合的ないろいろなサポートを受けている点
 - 例えば起業支援として開志エンジェルファンドの設立など、地域の支援関係先と密接な連携体制を組んでいる本校では開志総合ファンド
 - 評価を付けるとすればという意味で、いろいろな体制とか評価をする強みであり、一般大学と違う点と言えるのではないかこれまでの一般大学とは異なり、もっと広い意味で育成した企業人材を地域経済に還元していくシステムという視点から、本学の強みを判断してほしい

<東京保健医療専門職大学>

- 社会貢献
 - 江東区と福祉事業の連携協定を締結し、本格的に稼働予定
- 就職率はあまり指標にならない
 - 職種として人手が足りない状況で資格さえあれば病院、医療施設、福祉施設、あらゆるところに就職できてしまうため、職種によって就職率の幅があるのでは
- 国家試験の合格率
 - 国家試験に受ければ就職できる図式が成り立つならば、どれだけ国試に合格させることができるのかは、一つの指標になる

<芸術文化観光専門職大学>

- 芸術文化と観光の両分野を分けた評価、基準ではなく、両者を繋ぐような尺度を見出すことが鍵
 - 2つの分野をそれぞれ評価するより、統合的な1つの分野として評価されたい
- マネジメント能力とコミュニケーション能力

- ▶ どちらも全員必修で基礎として勉強
- ▶ コミュニケーション能力は観光分野も芸術分野も同じようにやるが、演劇的な手法も取り入れられている（座学だけでなく身体性も取り入れた）
- ▶ コミュニケーション能力がどのくらい身についたかを測るのが大変

<ヤマザキ動物看護専門職短期大学>

- 養育課程連携協議会の意見を重視の上で、教育の充実を図っている臨地実務実習養成所と大学、短大の受験資格の審査方法、それぞれの学科やコースのレベルや内容が異なるため、この点の評価が、国家試験に大きく関係していく

4.2.3 分野別評価にあたって期待する点、不安な点

分野別評価にあたって期待することは、ひとつに、各大学が発揮している専門職大学ならではの独自性を適切に評価することである。専門職大学の専門分野は、学術分野と職業分野の融合的な領域であることから、とくに職能団体との関係構築等によって、実務面の専門家からの評価を期待したいという意見が目立った（評価者すべてを職能団体の専門家とするべきという意見もあった）。また、教育課程連携協議会等をつうじた産業界との連携をとくに評価してほしいという意見もみられた。こうした意見の背景には、専門職大学が対象とする実務領域は変化が早く、その変化を適切にキャッチアップできるような評価をしてほしいという考えがある。こうした意見の裏返しとして、適切な評価者が選出されるのか、評価指標がどのようになるのかという懸念の声も挙げられている。

また、分野別評価と機関別評価が異なる時期に実施されることから、評価の重複を避けてほしいという意見や、一方の評価を受ければ他方の評価にかかわる業務負担を軽減できるようにしてほしいという意見、同時に実施してほしいという意見も挙げられた。

評価指標や評価者の選出以外の点で不安な点として挙げられたのは、ひとつに、評価項目や手続きにかんするハンドブック等の認証評価にかんする情報提供を時間的な余裕をもってしてほしいという点である。認証評価に向けた準備は、毎年の自己点検・評価活動等をつうじて、年度をまたぐ長期的な取り組みとしておこなわれていることから、必要な情報についてはなるべく早く提供してほしいという意見が挙げられた。

また、評価にかかわる費用負担や業務負担の大きさへの懸念や認証評価機関が少ない場合に選択肢が少なくなってしまうことへの懸念の声もみられた。

【分野別評価に対して期待している点はあるか。】

<国際ファッション専門職大学>

- 学問に関わる部分は機関別であるため、分野別は機関別と同じような項目で改めて調査するような二度手間をしてほしくない

- 初めはぼんやりとしたものからスタートし、徐々に制度の高い指標作りをしてほしい

<びわこリハビリテーション専門職大学>

- 実際の医療機関、IT であればベンチャーの立ち上げ、そういった本当に実務家のことをよくわかっている方に評価をしてほしい
 - 実務家の人とアカデミックの人とはどの点ですみ分けをして評価するかは難しくなると思うが、その両方でやっていくのではないだろうか
 - いろいろなものがアップデートされる中、数年離れていたらわからなくなると思うため、3、4年離れた人が評価するのもどうかと思う

<情報経営イノベーション専門職大学>

- それぞれの分野に特化した、その専門家の人が評価委員をすれば、外部からの専門的な視点での評価を今後の改善に生かせるのではないか
- 毎年度、外部の方に本学自己点検評価を評価していただいているが（後述）、この外部評価が学校教育法施行規則第 167 条第 1 項第 1 号の措置に該当すればよいと考えている
- また、機関別と分野別を同時に受審する仕組みになればよいと思っている
- 職能団体と専門職大学の関係の構築が前提として必要ではないか
 - 専門職大学は職能団体との関わりが重要だと思う
 - 職能団体と連携して評価や枠組みを作り、そこから評価する流れとなるのが理想である
- 認証評価機関の方と相談しやすい環境、コミュニケーションがとりやすい環境であると担当としては望ましい
 - どうしたら正確に伝えられるかが認証評価で重要だと思っている
 - エビデンスの揃え方、必要な資料を適切に揃えて提出するため

<静岡県立農林環境専門職大学・短期大学部>

- 単科大学だと、分野別と機関別と重複するのではないか。分野別を受ければ機関別は軽減されるといった仕組み等を設計してほしい
- 一般の大学基準や、大学基準協会は細かく評価項目が分かれており、もう少し自由度があってもよいと思う

<開志専門職大学>

- 専門職大学という新しい制度の趣旨を十分に理解した上で、分野ごとの認証評価を適切に評価してほしい
 - アニメ学部、事業創造といった新しく非常に独自性のある専門分野を展開して

いるため、価値を認めてほしい

- 産業人の目を持った方がきちんと審査してほしいと感じている
 - 産業界の方とかは、非常に斬新な見方をされていて、やはり実業界は違う
- 大学基準協会の基準を尊重してほしい
 - 本校が基準にしている指標でもあるため

<東京保健医療専門職大学>

- 教育課程連携協議会の活用が一つの専門職大学の特色になるのではないかと
 - 現場で活躍している方から具体的な内容を提示
- 評価してもらうにあたり、いくつかの評価団体から内容を含めて検討したい
 - いつ頃専門職大学、リハビリ系の評価団体が出てくるか、いくつくらい出てくるかが把握できていないため、情報をもらいながら進めていきたい
- 評価機関にとって費用にばらつきがあるため、総合的に判断したい

<ヤマザキ動物看護専門職短期大学>

- 臨地実務実習が大きな分野を占めるため、分野別評価において十分検討してほしい
- 協議会の成果が評価の中に表れるようにしてほしい
 - 協議会と産業界を担う人材のためのカリキュラム、臨地実務実習を質の評価・保証をしていくかが評価につながる
- 機関別と分野別は一緒に続けて同じ年にしてほしい
 - 審査をする側、受ける側にとっても負担が少なくなりいいのではないかと

【分野別評価の受審にあたって不安な点や、懸念されている点はあるか。】

<国際ファッション専門職大学>

- ファッションという特化したジャンルの中で、どう評価されるかが気になる
 - 普通の大学の評価とは違う点を、評価する委員の人がきちんと認識していなければ、正しい評価をしていると思わない
- 大学の教育機関としての認証を機関別で行うならば、分野別に学識者は不要だと思う
 - オール業界の人が実施してしかるべき
(実務家の人に評価してもらうほうがよいのかと質問され) そうです
 - 認証評価の機関は、業界団体と紐づくのが本来の形ではないかとイメージしている

<びわこリハビリテーション専門職大学>

- 教員に対する評価基準がどのような基準でもって評価されているか気になる

- 個々の教員の業績や評価がある中、実務家教員、研究実務家教員、一般教員という3種類の教員をどのように採用していくか
- 分野別と機関別の両方を受けるとなると、評価料、手数料が相当かかってしまうのではないか

<かなざわ食マネジメント専門職大学>

- 4月に認可がおりて一条校となり、認証評価システムが今までなじみのなかったもののため、分野別評価という形になると、ますますわからない
- 食マネジメントの分野としては経済学分野で申請を出しているが、分野別ではどのような分野になるのか
- 事前に（評価項目など）早く知りたい点
 - 専門職といいながら、本校は特定の職業、何か資格があって明確な職業がこれといえるわけではない
 - そういう分野についての分野別評価といわれると、例えばどんなものになるのか、事前に知っておくとそれに向けて準備ができるため、確認を取りたいと思っている

<情報経営イノベーション専門職大学>

- 必ずしも評価機関の指定する自己点検評価の項目、基準に沿った形になっておらず、その辺りがこれから大きな課題ではないかと思っている
 - 分野別評価を5年以内に1回しなければならず、準備はその前年、前々年に遡り、ドキュメント等をしっかりエビデンスを揃え、その評価機関の基準や抑えておくべき点を把握する必要がある
- 認証評価機関が一つしかない場合、代替措置ではなくなるのではないか
 - 認証評価機関が一つしかない場合は、一つだけ認められた場合、そこで受けざるを得ない、と文部科学省からもうかがっている
 - 5年の間に他にも分野別期間が認証される可能性があり、学内で機関決定するプロセスが発生する
 - 大学の機関別評価は少なくとも3つはあり、選択肢があると言える

<静岡県立農林環境専門職大学・短期大学部>

- 分野別、機関別と同じような項目の調査だと苦しい
 - 代替措置をなぜ検討しないのかという議論は財政当局との間で必ずあるのでは
 - 文科省のやり方に少し疑問を感じることもある
- 分野別認証評価をどう乗り切るか
- 費用負担が高額で苦しい

<開志専門職大学>

- 専門職大学の認証に至り、本校のような小規模大学には、費用負担、人的負担が非常に重たい
- 非常に独自性のある専門分野についての分野別認証が適正に行われるだろうかという点
 - これまでの既存大学、一般大学にいた方とは違うプログラム
 - 実地調査時、どういう評価者、評価委員の方が来るか
 - 専門職大学の特性、専門分野の特性を十分に理解した上で認証評価をしてもらえるか
 - 人によって伝統的な価値観でみる方も多い
 - 一般大学の方が、専門職大学の特性や専門性を踏まえて評価できるかが不安。また、そういう人が来たらどうしようと感じる。
- 専門職大学の認証評価にかかわる情報が極めて乏しい点
 - 大学基準協会で機関別評価を受けた際、「認証ハンドブック」や説明資料を関係者同士で情報共有できていた
 - そういったものがあるといい
- 既存の一般大学の認証評価機関の基準や評価点検項目を念頭に置いて自己点検を行っていたため、分野別評価機関がそれと相当異なる基準を提示したときの対応が不安
 - 大学基準協会で過去の専門職大学院の評価を確認したとき、少し違いはあるが、機関別と大きくずれていない、項目が減っている、専門職の教育部門に関して追加されている、といったイメージ
 - 専門職大学として分野別を受審するときの手数、工程数から考えると、機関別と分野別の内容が離れていると、作り直す必要がある
- 機関別と分野別の内容が大きく変わっては困るが、まったく同じでもいいのかという点
- 既存の認証評価機関は分野別評価を見込んでいるのか
 - 分野によって認証評価機関が分かると困る
 - 評価基準が曖昧になったときに、本学の分野は捉えにくい形になってしまうのではないか
 - 同じ認証評価機関で分野別評価を受ける形が望ましい
- 機関別、分野別を一緒に評価してほしい
 - 大学の総合性と各分野の専門性は同時に評価する体制になればいいと考えている
- 同じ機関で分野別の認証を受ける際、何かメリットはあるのだろうか

- 大学基準協会は年会費を支払うと、機関別認証の時に少し安い金額で受けることができる
- 基本的な手続きの情報をダイレクトに詳細を聞きたいと思っている
 - 大学基準協会の認証ハンドブック、評価基準を突き合わせながら見ていく体制は少しつらい
 - いつごろから情報をもらえるか、HPに掲載されるといった状況を作ってほしい
- 専門職大学院の認証ハンドブックのようなものを専門職大学でも使えるといいと思う
- 受審1年目の大学がどういう評価をさせるのか
 - 1年目は1年目、2年目は2年目で評価されたいと思っている

<東京保健医療専門職大学>

- 内部質保証の全学的な体制を整備する状況が整っておらず、評価をしてPDCAサイクルをどう回していくか、評価をするには目標を定めなければならないが、その目標自体が曖昧な状況である

<芸術文化観光専門職大学>

- それぞれの大学の教育の質の担保をしていくという意味での認証評価をする必要がある
 - 機関別に割り振るか、分野の中に専門職大学として備えるべきところというのを共通項目としてあるか
- 社会的に専門職大学というものをきちんと着地させる必要がある
 - 専門職大学の制度的確立をどう推し進められるか
- 体制面が非常に気になる
 - 受審する側の大学教員は関わるのか、違うところで人材は確保されて動くのか
- どのくらいの作業量が必要なのか
 - 評価をすることでいろんな教員の活力を引き出すものになれば意味があるのではないか
- 社会連携や社会貢献が本校では重要で、何か適正な労力の割り方に対する正当な評価としては返ってこない気がしている

<ヤマザキ動物看護専門職短期大学>

- 一部は機関別評価の中にも反映してくるのでは
 - 臨地実務実習の評価が重要になってくる
- 時間的猶予が欲しい
 - 評価項目を早く示してもらいたい

4.2.4 高等教育の質保証の枠組みについての考え

高等教育の質保証の制度的枠組みについては、ほとんどの大学がその必要性を認めていた。ただし、それを形骸化させずに適切に機能させられるかという点への懸念や、設置認可のアフターケア期間や分野別認証評価や機関別認証評価の間隔に重なりがある点への疑問などが挙げられた。

【高等教育の質保証についてどう思うか。(制度的な仕組みについても含む)】

<国際ファッション専門職大学>

- あるべき姿の定義が難しく、質の到達度合を計るのが非常に難しいと思っている
 - アカデミアの世界と違い、工科系分野の実務では変化が早く、陳腐化する技術を教え続けることの評価が高いたってもおかしいと思う
 - 工科系の分野では、随時変化をしていく形にならざるを得ないため、そういう観点に立った質保証をしてほしい
 - 既存の大学の、何か形にはまったものがよしというような評価をされると、少し厳しいと考えている

<びわこリハビリテーション専門職大学>

- 年々評価自体が厳しくなっている
- 大学によって認証評価の結果自体を非常に軽く見ている傾向があるのではないかと感じている
 - 従来型大学ですら一部軽視されているのが見受けられるため、専門職大学で果たして認証評価制度自体が機能し得るのだろうか
 - 本来の認証評価制度が目的としていたもの、文科省が狙っていたものとは、かなり乖離しているのではないか
 - 認定評価の重みはどのくらいあるのか、本当に機能しているのかと感じる

<かなざわ食マネジメント専門職大学>

- 定期的に質の保証を証明する、そのためのエビデンスをしっかりと蓄積していったところについて、より一層緊張感を持って取り組まなければならないと思っている
 - 教員間でのこまめな情報共有、どのような教育活動を行っているかという点は、日々、データとして必ず蓄積していくという意識を常に持てるよう、教員全員が参加している会議が毎月開催しており、そこで共有していく
- 教育課程連携協議会や職業実践専門課程で、産業界のニーズを取り入れながら、うまく組み合わせていくべきと思っている

- すでに教育課程連携協議会は開催しており、そこで企業側のニーズ調査を行い、それを参考に教育内容を組み立てている
- 実務家教員としての意見と、アカデミックな先生の意見の違いがあり、学内調整と実社会のバランスなど、課題が見えた

<情報経営イノベーション専門職大学>

- 大変ではあるが、質保証の観点では必要、やらなければならないと思っている
- 教育課程連携協議会で、外部の産業界の人や企業、協力団体、いろんな地域の方に来てもらい、教育課程や教育の在り方について、年に2回意見を頂き、次に生かしている
- 認証評価に向けて、エビデンスに基づく自己点検評価活動をするのが大事だと思っている
- 内部質保証に関しては、専門家による外部評価会議を設置している
 - 特に職業教育に知見のある大学関係者と企業経営者が委員
 - 昨年度の自己点検評価報告書を確認してもらい、実地調査のうえ、評価してもらい、ということを毎年度取り組んでいる
 - 5年に1回なり、7年に1回の認証評価機関による受審が質保証につながると考えている

<静岡県立農林環境専門職大学・短期大学部>

- 期間のスタートがアフターケア期間を含むところに疑問を持っている
 - 4年経過したそこから起算する制度設計ができれば納得がいくと思う
- 大学と短期大学部で事務局一つ。2024年～2026年の短期間で4回の費用負担が生じる。その制度設計は本学にとって苦しい
- 単科大学で同じ評価を複数回受けるということになると、効率性とか、費用負担について疑問

<開志専門職大学>

- 学長、副学長などの経営陣がきちんと教育の質保証をガバナンスするところが大きなポイント
 - それに見合った体制を今整備している

<東京保健医療専門職大学>

- 内部質保証について想定はしていたが、評価項目を掘り下げる部分が多いことを実感した
 - 内容を基にさらにブラッシュアップしていきたい

- 内部質保証の全学的な体制が整っていない状況
- 評価してPDCAサイクルを回し、評価をするために目標を定めなければならないが、目標自体が曖昧
- カリキュラムの改変が必要と感じている
 - 進行中はカリキュラムの変更ができないため、アフターケア後の体制を整備していかなければならない
 - 現場で活躍している方から具体的な内容を提示してもらった方がいいのではないか
- 専門職大学の分野別評価として一本化できればありがたい
 - 内容評価し、振り返りをし、PDCAサイクルを回すことが必要だが、ずっと評価をしていかなければいけないという状況になってしまうように思う
 - 評価のタイミングがこれはあちら、あれはこちらといった感じではなく、一本化されるとありがたい
 - 分野別でひとまとめにできるならありがたいが、評価する側が難しいのでは
 - 機関別と分野別で重なっている部分プラスその分野別でいいのでは

<芸術文化観光専門職大学>

- 質保証が一方的な力を発揮しているのは社会側からするとよく見えていないのではないか
 - 大学という組織は専門職の間のピア・レビューが基本であるが、それが内輪になりすぎると、専門職大学のように社会と接続が極めて色濃く問われる機関だと、社会に伝えなければならない
 - 質の定性と定量評価はどの組織でもやるが、全学的な内部質保証システムは腑に落ちない
- ソーシャルインパクトが専門職大学の場合、とても重要になるのではない
 - 教育課程連携協議会といったところからの評価が一番重要ではないか
 - 大学側がすでに発揮している社会的なインパクトという側面と、認証評価を受けたことによって保障されるものが何なのかという社会的インパクトを広げるといった2つの側面がある
 - 認証評価がそういう機能を持っていたほうが良いのでは
- 狭い地域だけでなく、育成された学生が各自分の持ち場、地域に戻ったときにそこをどういう風に変えていくかが重要であり、そこを評価してほしい

<ヤマザキ動物看護専門職短期大学>

- 各種の動物病院を含むペット関連産業界からの期待に応え、専門職として活躍できる人材を育成するため、臨地実務実習に力を入れている

4.3 分野別評価の内容について

4.3.1 分野別評価の評価水準について

分野別評価が、法令適合の最低基準を満たしているかどうかと、最低基準を上回る取り組みのどちらを重視することが望ましいかという点については、最低基準を満たすことを重視した評価をすることを推す意見が多かった。

最低基準を上回る取り組みにこそ大学の特色があらわれるという点については、多くの大学の認識は共通しているが、それを分野別評価で重視して取り上げるかどうかについては、見解がわかれた。

なお、分野別評価において、最低基準を上回る取り組みの評価を重視すべきとした大学では、機関別評価で法令適合の最低基準を満たしているかどうかを重点的に確認すべきという意見が多くみられた。

【分野別評価は法令適合の最低基準を満たしているかどうかの評価と、最低基準以上を上回る取り組みへの評価、どちらを重視するとよいと考えるか。】

<国際ファッション専門職大学>

- 最低限のことを満たしているかといった評価がよいのではないか
 - 継続させるにはふさわしくない学校をあぶり出すために使われていると思う
 - それ以上のこと今、何をと言われても、特殊なことばかり起こっているため、非常に難しい段階である。

<びわこリハビリテーション専門職大学>

- 専門職大学の系統分野によって受け止めが違うのではないか。
 - 医療系の場合は法令となると、設置基準以外のところを評価していなくとも指摘される。
- 専門職大学では、実践的な能力を付けた学生が就職し、そこで能力を発揮しているかといった就職後の評価をされていると思う
 - IT や農業でも同様ではないか
 - ある程度、即戦力で働くことができるといったビジネスパーソンが評価されるため、そのあたりが独特の観点である気がしている
- 法令適合か、それ以上を求めるのかという点では、最低限それ以上でない学校として意味がないのではないか
 - 専門職大学は基準が怪しい
 - 完成年度以降、各学校でこの人は実務家教員という割り振りができてしまう
 - 最低限その基準を法令適合すれば、専門職大学が行っていることが適合してい

るかどうか、わからないということになりかねない

- 基準について、何をもってそれと認めるのかというのが、完成年度後、専門職大学ごとで、実務家教員や評価というものがバラバラになるのではないだろうか
- まずは法令適合になり、その基準というのが重視されるのではないだろうか

<かなざわ食マネジメント専門職大学>

- 最低基準はあくまで基準であるため、学生のことを考えれば、最低基準を満たし、さらにどういうところを目指していくかという点になると思う
 - 基準としては最低基準だと本校としてはありがたいが
 - 最低基準を上回る取り組みのほうが、法人として成長でき、いいと考えている

<情報経営イノベーション専門職大学>

- 認証評価では法令は最低抑えなければならぬと思っている
 - 機関別評価のほうで見ると見るべきことかもしれないと感じている（法律に抵触している・いない）
- 分野別は学修成果に特化した、それぞれの大学の特徴のことを評価するほうが、性格的にいいと感じている
 - 機関別、評価別の2つを受けることを考えると役割としてそのほうがよい
 - どっちかと言えば、分野別は、より基準を上回るほうがいいのでは？
- 法令遵守は当然守られているうえに、事後チェックも法令遵守でいいと思う
 - 特色は非常に重要だが、あくまで加点対象で、それで認証評価を判断するのは難しいと思う
 - 加点対象としての特色、最低基準を上回る取り組み

<静岡県立農林環境専門職大学・短期大学部>

- 法令順守や基準を守ることは当たり前
 - 直営でやっている大学のため、余裕を持って大学の質保証、大学運営自体を公的サービスの一つとしてやっている
 - 教員の数合わない、満たさないというのはあり得ない
- 毎年評価しても変わらず、クリアすべきところからスタートしている

<開志専門職大学>

- 遵守すべき最低基準を満たしているかどうか審査のポイントだと考えている
 - 設置基準、設置認可、第三者評価の三位一体で満たしているかがポイント
 - 法令の最低基準を満たしているかどうかという評価が重要だと考える

<東京保健医療専門職大学>

- 最低基準を守るところとして毎回確認することは必要だと思うが、より高度化していくためには、その上の伸び代をどれだけ見るかということのほうが大事だと思う

<ヤマザキ動物看護専門職短期大学>

- ベースラインを超えている評価が大切

4.3.2 職業分野と学術分野の重点について

分野別評価にあたり、職業分野を中心とした評価と学術分野を中心とした評価のどちらを重視するかという点については、職業分野を中心に据えた評価をしてほしいという意見が優勢だった。既存の大学の枠組みには収まらない人材育成をおこなっていることを適切に評価するためには、職業分野との関連での評価が適切なのではないかということだった。

とはいえ設置認可では、あてはまる学術分野に対応するかたちで審査がおこなわれてきたこともあり、それを意識した評価についても重視している。

【分野別評価について、職業分野を中心に据えた評価基準で評価されたいか、学術分野を中心に据えた評価基準で評価されたいか。】

<国際ファッション専門職大学>

- 既存の大学にはない部分という意味で、実務的な分野の方に評価されたい
 - 社会からの評価といった観点を入れ、社会やその先にある人に何らかの形で評価をして欲しいと考えている
 - 一般教養部門についてはという部分で、やや総合的な人文系の見地から加味したらいいのではないかと思う
 - 職業専門分野や展開系の分野については、実務家の観点から何が有効な教育であるか、社会貢献になっているのか見てほしい
 - 特定の職種と結びつけるといったことは難しく、システムの中で活躍された方が適格ではないため、どの職業の人というのは言いづらいところもある

<びわこリハビリテーション専門職大学>

- 職業的なところだろうと推察している
 - 医療系の場合、臨床経験はあるが、研究業績・研究は少ないという教員の比率が高い
 - 評価されるとしたら伝統的なそういう職業的なところの内容だとは思う
 - 実習時間数などの条件もあるため、通常の大学と比べても重きを置いてほしい

<かなざわ食マネジメント専門職大学>

- 専門職大学の当初の位置づけが大学であり、大学の機能として研究・教育といった学問分野を軸にしたほうが良いと思う
 - そこを軸にして、それぞれの専門職の部分があると思う
 - その部分が逆にどのようなものが出てくるのか分かりにくい
 - 職業分野：フードビジネス 学術分野：経営学

<情報経営イノベーション専門職大学>

- 既存の枠組みでなく、アントレプレナーや起業家という起業家人材養成に関わる分野があればよい
 - 認可を受けた分野は経済、経営系の分野
 - 機関別認証評価、分野別評価にしても、伝統的な学問間のある評価員が本学を見ることを前提とする場合、革新的な教育研究活動ができないと感じている
 - 何か一つの分野に絞るのではなく、縦横分野で新たな人材を育成したいと考えている

<静岡県立農林環境専門職大学・短期大学部>

- (質問者による海外の分野別認証評価の現状を聞いて) 職業のほうで評価してもらおうとリアリティーがある話だと思った
 - 農業団体に頼むといった話題は学内で出ていた

<開志専門職大学>

- 学術面の体制も重要であり、企業に向かう体制も両面必要だという、二面性を持っていると思っている
 - 実務家教員もいれば研究職教員もいて、タッグマッチで学生たちを卒業させることで、学術、産業の両面のポイントがあるのではないかと考えている
 - 学術面を見る方と産業とのつながりを見る方が両方いる形になると推測
 - かなり高度な研究の蓄積を投下して学生たちを指導し、知識、実践力両方のレベルアップさせるのが専門職大学の大きな強みと思っている
 - 卒業したら就職だけでなく、起業やフリーランスで働く方法もあるため、反対に就職率で見てもらうと困る

<東京保健医療専門職大学>

- 職業のほうが良い
 - 文科省に大学設置の際、学術分野(研究)もしっかり行うよう言われたが、実務家教員が6割以上いるのが専門職大学の特色

- 学術関係だけでなく実務を重視している部分で、職業関係に傾けたほうがいいのか
- 専門職大学の卒業認定単位は 124 単位だが、展開科目等を含めるとそれ以上になる。その中で専門職大学でしか学べない展開科目の部分重視すると、専門職大学の在り方が見えるのではないか

<芸術文化観光専門職大学>

- 専門職大学の趣旨は基本的には職業側にあると理解している
 - 一番重視しているものはマネジメント能力
 - 芸術文化のさまざまな素養を身に着けたうえで、地域の観光関係の事業者とも連携することで、新しい価値を創造できる
 - 観光文化のマネジメント能力を身に着け、かつ芸術文化分野の知見を生かし、新たな観光の展開を地域の中で開拓できるような専門職業人
 - 日本における新しい地方創生と街づくりのためのツールとして芸術文化、そして観光の2つのツールを身に着けた人材を送り出して、社会を活性化する

<ヤマザキ動物看護専門職短期大学>

- 職業と密接な関係のある分野とするか、国家試験に対応して教育、看護を中心に分野別を作るか、今回のヒアリングを基に検討したい

4.3.3 参考にしてしている基準

各大学は、既存の認証評価団体が公表している評価基準を複数参考にしながらより適した基準を選択し、自己点検・評価活動を進めている。具体的には、大学基準協会や日本高等教育評価機構の機関別評価基準をみる大学が多かった。専門職大学院の分野別評価を参照しているのは国際ファッション専門大学にかぎられた。これは、現況では各大学の専門分野に特化した評価基準がほとんどなく、どの大学にもあてはまるベーシックな基準をもちいることが、今後の認証評価の準備に資すると各大学で判断されているためだといえる。

【専門職大学院などでいくつか分野別評価基準があるが、参考にしてしている基準はあるか。】

<国際ファッション専門職大学>

- 文化のほうのファッションビジネス系専門職大学院の認証評価を参考
 - 内容より、専門職大学院で必要であれば、本校でも必要になるであろうと想定し、評価に関して進めている

<びわこリハビリテーション専門職大学>

- 以前大学基準協会の認証評価を経験したため、基準協会の基準を参考にしている
 - 理念・目的から内部質保証システム、管理運営等、大体項目を合わせて評価の観点も基準協会等を参照しながら、課題をまとめている

<かなざわ食マネジメント専門職大学>

- 高等教育評価機構の機関別認証評価を参考
 - 参考にしながら、項目をある程度立てている
 - 専門職大学院の分野別認証評価を見ていた時期もあったが、実際に開学し、先生方より一番ベーシックなところを参考にしたほうがいいとの意見を頂いたため

<情報経営イノベーション専門職大学>

- 公益財団法人日本高等教育評価機構（以下、評価機構）
 - 評価機構の項目を活用し、本学の「評価の項目」に当てはめた
 - 公益財団法人大学基準協会の項目を把握しつつも、本学が活用したのは評価機構の留意点であり、その留意点に基づいて、自己点検評価活動をしている

<静岡県立農林環境専門職大学・短期大学部>

- 大学基準協会とメインでは質保証評価センターを参考にした
 - 自己点検する際に、簡易すぎると書きづらいと思い、評価基準の項目ごとに基準協会の項目を紐づけ
 - 基準協会の方針も参考にすると自己点検しやすいといったマトリクスを作成し、自己評価を行った
 - 質保証評価センターは四大しかないため、大学基準協会にシフトする方向で検討
- 分野別認証評価は制度の見直しを見守ることしかしていない

<開志専門職大学>

- 大学基準協会の機関別の認証評価をベースに自己点検を行っている
 - 自己点検・評価の中で分野の特性や特徴は今のところ考えていないが、分野別認証評価については分野の特性や特徴について評価することを検討している
 - 学部分けして書かれている大学を参考に、学部での特色がある部分は学部分けをして書いている

<東京保健医療専門職大学>

- 大学基準協会が公表している基準を用いている

- 大きな評価団体3つを比較検討して、他2つが専門職大学の内容を含んでいなかったため、最終的には一択

<芸術文化観光専門職大学>

- 特になし

<ヤマザキ動物看護専門職短期大学>

- 高等教育評価機構の機関別認証評価を参考にしている
 - 動物看護という新しい実践的学問分野を適正に評価されることを期待
 - 併設の大学では高等教育評価機構の評価を受けており、それを参考にしている

4.4 代替措置の計画について

認証評価機関がない場合の代替措置についての計画は、ヒアリング時点では、多くの大学で特段の計画がなかった。代替措置を講じなくてはならない場合には、専門性のある第三者に評価を受けることを想定している大学が多く、職能団体との関係で評価者の選定を進めたり、すでにある外部評価委員会を拡充させるかたちで実施することを検討している例があった。

【認証評価機関がない場合、学校教育法第九十九条の規定（学校教育法施行規則第167条第2項）により、当該専門職大学等の課程に係る分野に識見を有する者（当該専門職大学等の職員を除く）による検証（いわゆる代替措置）を定期的に行わなければならないため、分野別評価を行う認証評価機関が存在しない場合、代替措置の計画があるか。】

<国際ファッション専門職大学>

- 中立性を担保するためにも、業界団体との関係の中でふさわしい方を選んで行っていく形にせざるを得ないと考えている
 - 認証団体を自ら働きかけて作らなければならない
 - 大学の方が一定数評価されており、自校の評価に至る人なのかという疑問（ファッションビジネスの認証評価の報告書を見たとき）
 - 現在候補者のリストアップを始めている
 - 自分たちで行う旨、文科省に伝え済み

<びわこリハビリテーション専門職大学>

- 特に行っていない
 - リハビリテーションの評価機構において、職業や専門領域に関して評価はできるが、大学として評価ができるかどうかという点が問題ではないか

- 分野別とはいえ、大学を評価できるのかというところが、問題としてある
- 今のところ代替でできるところはないと思っている

<かなざわ食マネジメント専門職大学>

- 全くない
 - 逆にない場合がある可能性があるのか
- (質問者の意見を聞いたうえで) 恐らく、専門性のある第三者に認証評価をしてもらう形になると思う
 - 専門性のある第三者が何に該当するのかというのは、情報を集めながら依頼するような形になると思う

<情報経営イノベーション専門職大学>

- 現在実施している外部評価会議をそのまま代替措置として使ってよいか、文科省に確認したいと思っている
 - 外国にある事務所を有する法人団体で、適正な点、国際的な点では、可能性が低いと思っている
 - 本学の外部評価会議の評価員は、非常に職業教育に関して造詣が深く、知見があるため、係る評価員その方を中心に、充実させていくやり方ができるのではないかと

<静岡県立農林環境専門職大学・短期大学部>

- 代替措置を行う場合は、外部評価を受け入れる方向で検討する予定
- 今回の調査は、分野別認証評価の代替措置の検討というのが前提であって、それとちよほど平行して、機関が立ち上がるというお話だったと思うが、代替措置の充実であるとか、ガイドラインであるとか、本当に示される方向にあるのか。

<開志専門職大学>

- 基本的に通常の認証評価制度に即したものを一般的に準備
 - 評価体制は変わっても、評価点検項目はそれほど違いがないと考えている

<東京保健医療専門職大学>

- 過去に実績のあるところからまずは行っている

<芸術文化観光専門職大学>

- 特にまだ考えていない
 - 前任校で内部評価を綿密に行い、外部の委員の先生4、5人入り、何度も議論し

たものをまとめた経験有

<ヤマザキ動物看護専門職短期大学>

- 代替措置については、検討中。
 - 併設の大学では高等教育評価機構の評価を受けている
 - それを参考に考えている

4.5 小括

以上示してきた専門職大学・専門職短期大学を対象としたヒアリング調査から明らかになった、専門職大学にとって望ましい分野別評価のありかたの要点は、次のとおりである。

- 1) 専門職大学・専門職短期大学の分野別評価における分野は、職業分野と学術分野の融合領域ととらえ、学術分野の専門家たる大学教員のみならず、職業分野の専門家たる実務家が評価者として一定以上かかわることが担保されることが望ましい。
- 2) 分野別評価は、法令適合の最低基準を満たしていることを確認したうえで、それを上回る特色ある取り組みを評価するという枠組みであることが望ましい。なお、分野別評価と機関別評価の役割分担を検討し、重複部分を省くか、同時に実施するような仕組みにすると、各専門職大学・専門職短期大学の負担は軽減されることが考えられる。
- 3) 専門職大学の特色を評価できるものにすることが望ましい。育成する人材像を達成しているかどうかの指標は、卒業生の就職率で一律に測れるわけではなく、学生・卒業生の起業件数や国家試験の合格率など、各大学の育成する人材像を適切に示す指標がそれぞれ用意されることが望ましい。また、評価すべき専門職大学に独自の特色は、他にも、臨地実務実習、教育課程、産業界との連携など多岐にわたる。
- 4) 専門職大学間でも異なる独自性を主体的に評価できることを担保するために、評価基準または認証評価機関を選べるだけの選択肢があることが望ましい。
- 5) 分野別評価とその準備は、毎年の自己点検・評価活動等をつうじて、年度をまたぐ長期的な取り組みとしておこなわれていることから、分野別評価や代替評価の評価基準やその手続き、ガイドライン等については、できるだけ早急に各専門職大学・専門職短期大学に対して公表されていることが望ましい。

第5章 分野別認証評価の代替措置に関するガイドライン

(案)

ここまで、第1章では、専門職大学・専門職短期大学の意義と位置づけを制度や社会との関係で整理し、第2章では欧米各国の高等教育における職業教育と日本の専門職大学について、その比較を通して、日本の専門職大学等制度の特徴と課題を明らかにした。また、第3章では海外の「職業大学」の質保証について概観し、その上で第4章では国内の専門職大学、専門職短期大学にヒアリング調査を行い、分野別評価についてどのように考えているかをまとめた。これらの結果を踏まえると、分野別認証評価の必要性はあることが分かるが、画一的な基準で評価を行うことは難しく、分野ごとの必要性や適切な負担を踏まえた上で実施することが望ましいと考えられる。

そこで、分野別認証評価代替措置では、プログラムレビューを中心に行う仕組みを構築することで内部質保証を充実させつつ、外部評価委員を適切に入れることによって第三者評価としての質を担保する仕組みを構築することがふさわしいと考え、それにもとづくガイドラインを以下のとおり提示する。

5.1 分野別認証評価代替措置について

5.1.1 分野別代替措置の定義

専門職大学等の認証評価については学校教育法第109条に規定されており、分野別評価については、専門職大学院とともに第3項に記されている。分野別評価は「教育課程、教員組織その他教育研究活動の状況について」政令で定める機関ごとに認証評価を受けるものと規定されているが、同項のただし書きで「課程に係る分野について認証評価を行う認証評価機関が存在しない場合その他特別の事由がある場合であって、文部科学大臣の定める措置を講じているときはこの限りでない」としている。

この「文部科学大臣の定める措置」は学校教育法施行規則第167条に規定されており、「専門職大学等又は専門職大学院を置く大学が、外国に主たる事務所を有する法人その他の団体であつて、当該専門職大学等又は専門職大学院の課程に係る分野について評価を行うもののうち、適切な評価を行うと国際的に認められたものとして文部科学大臣が指定した団体から、当該専門職大学等又は専門職大学院の教育課程、教員組織その他教育研究活動の状況について定期的に評価を受け、その結果を公表するとともに、文部科学大臣に報告すること。(以下、「①外国に主たる事務所を有する法人その他の団体による代替措置」とする。)」又は、「専門職大学等が、学校教育法第109条第1項に規定する点検及び評価の結果

のうち、当該専門職大学等の教育課程、教員組織その他の教育研究活動の状況について、当該専門職大学等の課程に係る分野に識見を有する者（当該専門職大学等の職員を除く。）による検証を定期的に行い、その結果を公表するとともに、文部科学大臣に報告すること。（以下、「②当該専門職大学等の課程に係る分野に識見を有する者による検証」とする。）を行うこととされている。

「①外国に主たる事務所を有する法人その他の団体による代替措置」について、日本学術会議（2020）は、「ある海外の評価機関を適正な評価を行うと国際的に認められたものとして文部科学大臣が指定するには、当該評価機関が、文部科学大臣に申請することが必要であって、当該評価機関からの申請なしに文部科学大臣が指定することはない」、つまり、「海外のしかるべき評価機関の評価を受けたことをもってわが国の認証評価に替えるためには、当該専門職大学院が海外の評価機関に対して、日本の文部科学大臣宛の複雑な申請書類の提出を依頼し承諾を得なければならない」、また、「『適正な評価を行うと国際的に認められた』の判断基準をどのように設定するのかについて、文部科学省において検討されているわけではない」と、実現が困難であろう旨が述べられている。

認証評価機関の設立申請をする際は、学校教育法 110 条、学校教育法施行規則第 169 条の規定に則り申請書類を作成する必要がある。これらの規定は最低限守るべき大枠が記載されているのみであり、実際、組織としてどのようなガバナンスを敷くことが望ましいか、どのような体制で評価を行うべきか、評価委員としてどのような人物がふさわしいか等について、仔細な基準は示されておらず、判断は、認証評価機関の認証を行う審査委員に委ねられている状況である。そのため、何度も文部科学省とのやり取りが発生するほか、委員とのヒアリングが行われることから、日本学術会議が主張する通り、海外の評価機関による代替措置は現実的ではない。

一方で日本学術会議（2020）では、「日本の分野別認証評価機関と海外の同分野の評価機関が両機関の基準の同等性を確認した上で相互承認を行い、海外の評価機関の評価をもって国内の認証評価を受審したとみなすという方法」が提案されている。しかし、「基準の同等性の確認の前提として実務家教員に関して、海外の評価機関から、制度的な面でなく教育課程編成上の根拠としてその効果を明確にすることが求められよう」とも述べている¹⁴が、こちらの提案について、「『実務家教員』の定義があいまいである上に、未だ教育編成上の根拠と効果が明確になっているとは言い難いため、現実的ではない」と述べている。実務家教員に限らず、専門職大学・専門職短期大学は、一般の大学や短期大学、大学院に比べ、特に日本における現在の条件に即して整備されようとしていることも踏まえる必要がある。第3章で概観してきた通り、各国の認証評価制度は、それぞれの国独自の社会文化や専門職とそれに係る資格枠組み、職業観をもとに、職業分野に対する認証評価制度を敷いているため、

¹⁴ 日本学術会議（2020）提言「わが国の経営大学院における教育研究の国際通用性のある質保証に向けて」、pp.15-16 <https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/kohyo-24-t298-4-abstract.html>

「①外国に主たる事務所を有する法人その他の団体による代替措置」については、今後議論が必要である。

したがって本ガイドラインでは、「②当該専門職大学等の課程に係る分野に識見を有する者（当該専門職大学等の職員を除く。）による検証」に焦点を絞って、その実施の方策について提示する。

5.1.2 本稿における分野別認証評価代替措置の方策

分野別質保証の在り方については大学評価・学位授与機構が 2016 年に調査研究を行っているが、その報告書の中で分野別質保証の形態として以下の通り主に 2 形態紹介している（林、2016）¹⁵。

第 1 の形態は、国の法律などにより分野別の評価の受審が大学に義務づけられている場合であり、これには①一つの大学評価機関がほぼ全分野について分野別の評価を行う方法（例えばフランスの HCERES）、②分野ごとに評価機関が存在する場合（日本）、③①、②の折衷的な方法として、一部の分野（例えば医学や工学）のみに分野固有の評価機関が存在し、それ以外は一つあるいは少数の評価機関が実施する方法等、複数の実施方法が存在する。

第 2 の形態は、外部質保証は機関単位であるが、大学の内部質保証の中でプログラム等の分野ごとの判断を行いうる単位での質保証を求める場合であり、学内でのプログラムの認定や定期的レビューを行うものである。ただし、プログラムが独善的にならないよう外部の視点（当該分野のピアによる外部レビューの実施や、外部の分野ごとの参照基準の照らし合わせ等）が求められる旨、指摘をしている。

わが国の場合、前述した通り専門職大学等には分野別認証評価が法的に規定されているため、林（2016）によるところの「第 1 形態」が制度上当てはまるが、専門職大学等に対する分野別認証評価機関が存在していないことから、代替措置の方法としては「第 2 形態」を参考に内部質保証を充実させる方策を念頭に構成した。

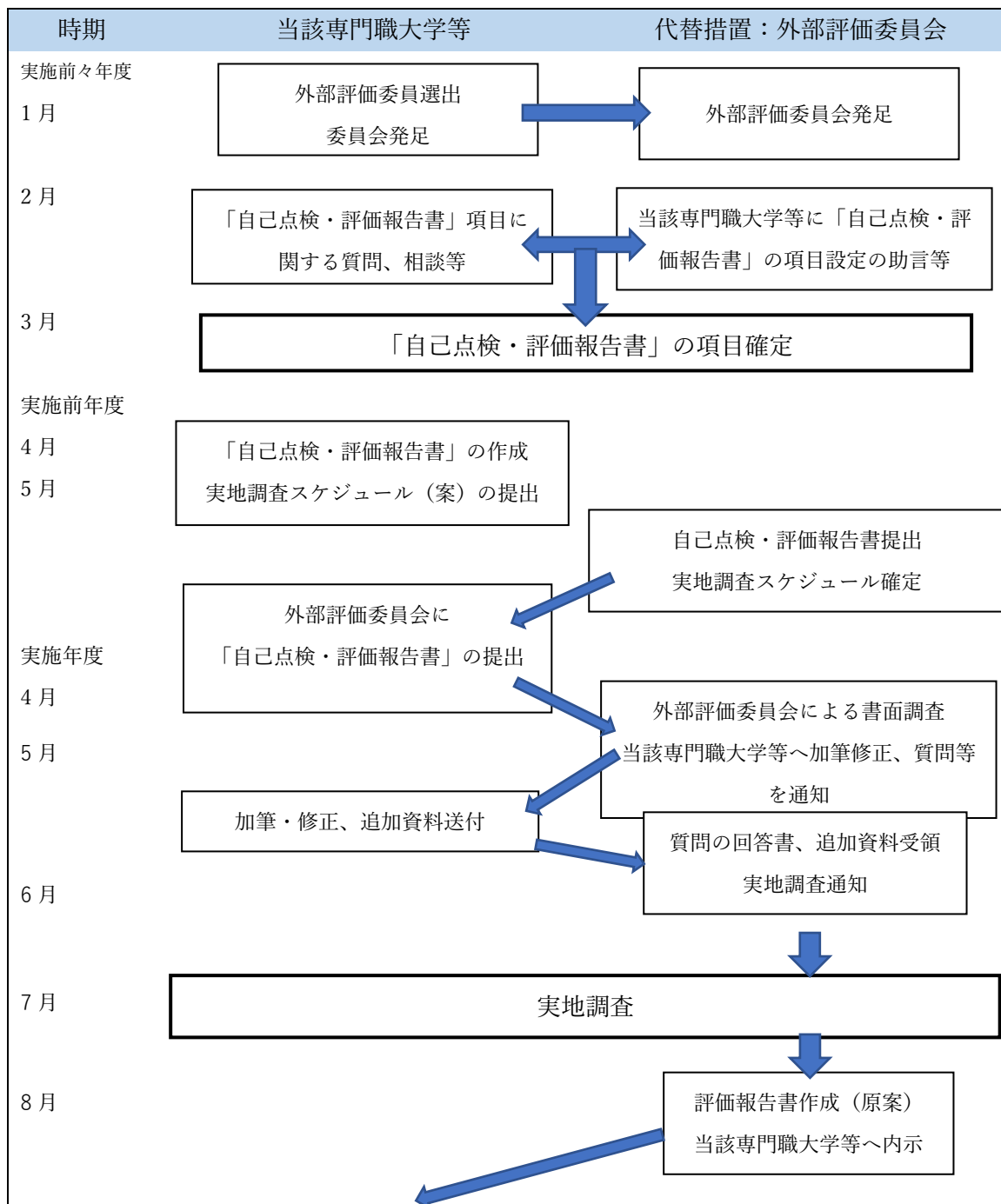
したがって、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーが整合性をもって設定され、各専門職大学等がそれぞれ自ら掲げる目的（建学の精神、理念、ミッションなど）が実現されうる教育課程の運営がなされているかを、外部の視点を取り入れつつ重点的に評価されることが望ましく、各省令に定められている事項の他、教育課程とそれを各大学等が点検する内部質保証についての項目を中心に評価項目を配置した。

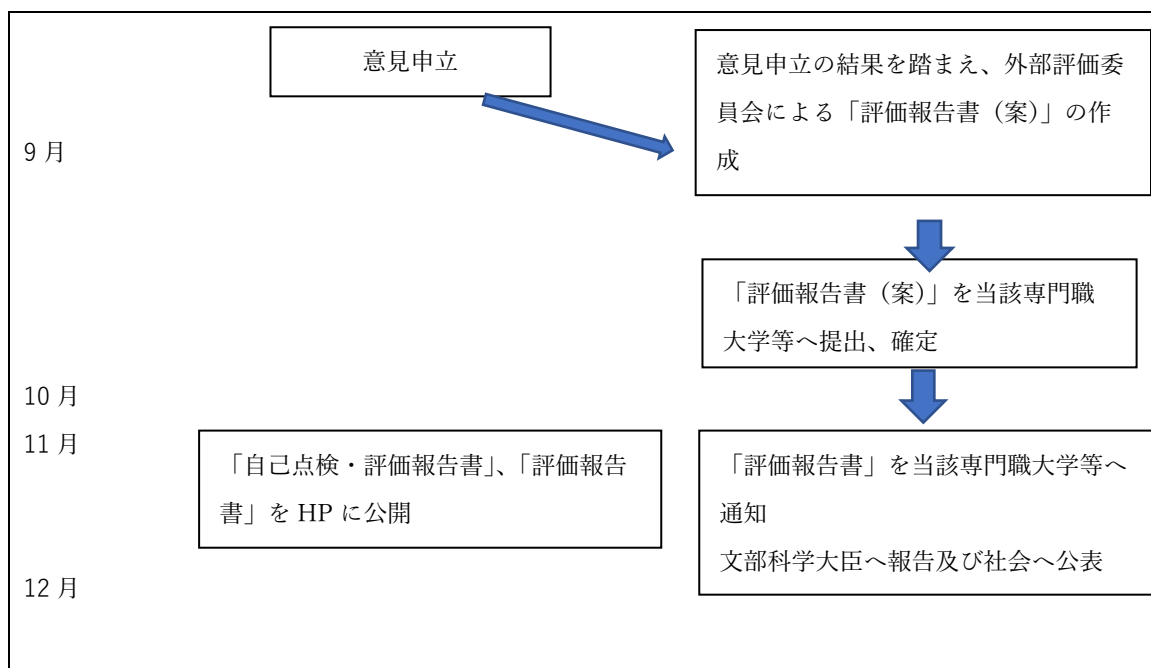
¹⁵ 大学評価・学位授与機構（2016）「我が国における大学教育の分野別質保証の在り方に関する調査研究 報告書」平成 27 年度 文部科学省先導的の大学改革推進委託事業、p.6
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afieldfile/2016/07/22/1371452_1.pdf

5.2 分野別認証評価代替措置の実施のプロセス

分野別認証評価代替措置を実際行うにあたっての一連のプロセスを、表5-2-1の通り一例として提示し、詳細を項目ごとに提示する。当該専門職大学等の規模や分野等によって適宜アレンジしながら、参考にされたい。

表 5-2-1 分野別認証評価代替措置 実施のプロセス例





5.2.1 自己点検・評価

自己点検・評価については「5.3 具体的な評価項目」の項に挙げた評価基準を参考に、自己点検・評価を行い、「自己点検・評価報告書」を作成する。評価基準については各分野特有の視点もあることから、独自に項目を策定することも考えられる。また、次項でも述べるが、外部評価委員と事前に設定した項目や評価方法について、意見交換と共通理解を図る機会を設けることが望まれる。

「自己点検・評価報告書」は、基準の下に設けられている評価項目に関して、以下表 5-2-2 に示す①～④の項目の記載と、根拠資料によって構成される。

表 5-2-2 自己点検・評価に記載する情報について

①	評価項目に関する情報 当該専門職大学等の「現状」を、それを裏付ける根拠資料とともに説明する。	評価項目に沿った各専門職大学等の正確な情報を過不足なく記載する。
②	評価項目に関する現状の分析と自己評価 「現状」を大学の資源や環境、状況等を踏まえて評価し、「特長および優れた点」と「改善すべき点」を記載する。	各専門職大学等での使命・目的を踏まえ、各専門分野教育の質向上を図る観点から、「特長および優れた点」、「改善すべき点」等を分析する。
③	現状への対応 「特長および優れた点」を伸ばすために現在行っている活動あるいは短期的な行	各専門職大学等での資源や環境、現状等を踏まえ、大学の活動や計画を記載する。

	動計画と、「改善すべき点」を改めるために現在行っている活動、あるいは短期的（今後1年間程度に行う予定のもの）の行動計画を記載する。	
④	改善にむけた計画 「特長および優れた点」と「改善すべき点」を踏まえた、中長期的な行動計画を記載する。	

自らの教育の現状を把握し、良い点は発展させ、改善すべき点は改善するべく、自己点検・評価では、「①で整理した情報」を「②で分析と自己評価」を行い、「③で短期的な」、「④で中期的な行動計画」を記載するといった流れになる。

5.2.2 外部評価委員の選出方法と実施体制

学校教育法施行規則第167条第2項に記載の通り、代替措置に当たっては、自己点検・評価を行った後、当該専門職大学等の課程に係る分野に識見を有する者による検証を定期的に行わなくてはならない。自己点検・評価書を点検するにあたって、評価をより実効性の高いものとするためには、客観的な立場から専門的な判断を基盤とした信頼性の高い評価を行う必要がある。

そこで、評価者として評価に従事することが望ましい者、望ましくないと思われる者についての基準例を以下に示す。（表5-2-3）

表5-2-3 評価者選出基準

<p>【A. 評価委員として必ず含まれることが望ましい者】</p> <p>a. 当該専門職大学等の学術分野に関する識見を持つ者</p> <p>b. 当該専門職大学等の職業分野に関連する職能団体の者</p> <p>c. 当該専門職大学等の職業分野に関連する企業等経済界の有識者</p> <p>d. 当該専門職大学等の学術分野と職業分野に関連する実務家教員</p>
<p>【B. 評価委員として含まれることが望ましく、自己点検・評価書について意見聴取を必ず行うことが望ましい者】</p> <p>a. 高等教育分野に識見を持つ者</p> <p>b. 高等学校の関係者</p> <p>c. 地方公共団体の関係者</p> <p>d. A-c以外の民間企業の関係者</p>
<p>【C. 評価委員として評価業務に従事するにふさわしくない者】</p>

- a. 当該専門職大学等の卒業者
- b. 当該専門職大学等に専任、または兼任として在職（就任予定を含む）し、あるいは5年以内に在職していた者
- c. 当該専門職大学等に役員として在職（就任予定を含む）し、あるいは5年以内に在職していた者
- d. 当該専門職大学等の教育研究又は経営に関する重要事項を審議する組織に参画しており（参画予定を含む）あるいは5年間以内に参画していた者

「A. 評価委員として必ず含まれることが望ましい者」、「B. 評価委員として含まれることが望ましく、自己点検・評価書について意見聴取を必ず行うことが望ましい者」については、学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令第一条第2項第4号に規定されている事項と、各専門職大学、専門職短期大学からのヒアリングで聞かれた意見、それから外国の認証評価団体で規定されている事項を参考に設定した。

実際に評価を行う評価委員については、上記の基準を満たし、さらに客観性と信頼性が担保される必要があることから、評価委員の選出方法について以下の通り行われることを提案する。

- ① 当該専門職大学等内にて代替措置を行う評価委員を選出する学外者で構成された委員会（以下、「外部評価委員選出委員会」とする。）を招集する。
- ② 外部評価委員選出委員会は3名程度で構成し、原則当該専門職大学等に勤務する者を含めないとする。
- ③ 外部評価委員選出委員会により認証評価代替措置の評価を行う評価者（以下、「外部評価委員」とする。）を選出する。外部評価委員は表5-2-3を参考に選出されることが望ましい。
- ④ 外部評価委員は表5-2-3に記載の各項目について、人数が偏ることなく、バランスよく選出されることが望ましい。

以上のことを踏まえると、外部評価委員は少なくとも4名以上で構成されることになる。

④については、評価委員を選定する際は、例えば「A-a」に当てはまる外部評価委員のみで4名という構成になることなく、各項目に当てはまる外部評価委員が1名ずつ、選任されるよう配慮されたい。

また、問題になりうると考えられるのは、外部評価委員に対する評価に先立つ研修についてである。認証評価はピア・レビュー（同僚による評価）が原則であるが、評価委員によって評価結果を大きく左右してしまうという懸念もある。そこで各基準の解釈や見るべき点について委員間で共通理解を図らなければならないが、認証評価機関では、必ず評価委員の研修が課されることになっている。しかし、分野別代替措置の場合、誰が研修の企画を担うのか

という問題がある。そこで表 5-2-1 で示したように、大学側がどのような意図で、自己点検・評価の評価基準を設定したか、外部評価委員と確認を行い、またどのような視点で大学の取組を振り返るべく基準を設定すべきか、助言をもらう機会を設けることが望ましい。

5.2.3 外部評価委員による評価①書面調査

外部評価委員は、当該専門職大学等から提出された自己点検・評価報告書による書面調査を行い、当該専門職大学等の状況を把握・分析・評価を行う。評価は、設定された評価基準に定める内容ごとに、大学としての水準を満たしているか否かの判断を行うとともに、その理由を明示する必要がある。

5.2.4 外部評価委員による評価②実地調査

実地調査は、書面調査を踏まえて行う。書面調査で確認できなかった点等を中心に調査を行い、当該専門職大学等の関係者（学長をはじめとする教職員・学生）とのヒアリング等を通じて、大学教育研究および質保証に取り組む姿勢を実際に確認し、評価の正当性・妥当性を確保する。

特に実務家教員については重点的にヒアリングを行い、その質の担保に務めることが望まれる。

5.2.5 委員会による評価報告書の作成

書面調査と実地調査の結果を踏まえ、当該専門職大学等が大学としての水準を満たしているかの判断を行う共に、その理由を明示する。評価項目ごとに「評価」「その理由」「優れた点／特筆すべき点」「改善を要する点」「参考意見」を記載し、基準ごとに基準を「満たしている」「満たしていない」の判定を行う。

具体的には、「評価」は、評価項目を「満たしている」又は「満たしていない」等の旨を記載する。その上で、判定を行った「その理由」も項目ごとに記す。

「優れた点」は、使命・目的及び質保証に照らして「優れている」と判断した事項であり、質の保証および向上に寄与する取組、十分に成果を上げている取組、十分に整備され機能している取組、又は他大学の模範となるような取組みについて記述される。

「改善を要する点」は、使命・目的及び質保証等に照らして、「早急に改善の取組が必要」と判断した事項であり、整備が不十分でほとんど機能していない場合、評価基準を明らかに満たしていない場合、又は専門職大学設置基準など、関連法令に抵触する恐れがあるなど、現状のままでは大学運営に支障をきたす可能性がある重大な不備事項などがある場合に記述する。

「参考意見」は、使命・目的及び質保証等に照らして、「更なる取組みが望ましい」と判断した事項であり、整備はされているがあまり機能していない場合、又は整備・充実が望ましいがその対応については大学に判断をゆだねる場合に記述する。

公平性という観点から、実地調査終了後に「評価報告書（案）」として当該専門職大学等に内容を確認し、事実誤認などがないか等確認をする機会を設けることが望ましい（意見申立の機会）。外部評価委員会はその意見の採否を審議し、その結果を踏まえ「評価報告書」を決定する。

5.3 具体的な評価項目

具体的な評価項目として考えられる項目は、表 5-3-1 の通りである。評価項目は、「基準 1 使命・目的」、「基準 2 教育課程」、「基準 3 学生」、「基準 4 教員組織」、「基準 5 地域・企業・社会との連携」の 5 つの大項目と、86 の評価項目から成る。根拠となる参照法令の欄に参照法令が記載されている評価項目の内容については、必ず設定されることが求められるが、そのほかの項目については、第 3 章の各国における質保証団体の調査と第 4 章の専門職大学等のヒアリング調査結果を踏まえ設定したものであるため、参考項目として分野等の特性を踏まえた上で各専門職大学・専門職短期大学が自由にアレンジし、設定されることが望まれる。表 5-2-1 で示したように、外部評価委員会で予め評価項目について意見を得た上で、設定されることも考えられる。

表 5-3-1 具体的な評価項目例

基準 I 使命・目的			
1. 学術的および職業的目標			
評価項目		関連する参照法令	備考
1	大学の使命・目的（建学の精神、理念、ミッションなど）は、教育研究、職業教育、社会貢献等の目的を含んでおり、教職員及び学生に周知し、社会に対して公表していること。	学校教育法 83 条の 2 第 1 項	
2	学部、学科又は課程ごとに教育研究、職業教育、人材の養成に関する目的を学則又はこれに準ずる規則等に適切に明示し、教職員及び学生に周知し、社会に対して公表していること。	専門職大学設置基準第 2 条	

3	社会の要請を踏まえたこれからの経済社会を担う専門職業人養成について、当該教育課程を取り巻く環境の中での位置づけを踏まえ、社会に表明されていること。		
4	高等教育機関としての質保証と国際的な通用性の担保、実践的な職業教育にふさわしい教育条件をどのように整えているかを表明していること。		

2. 内部質保証システム			
評価項目		関連する参照法令	備考
5	大学の使命・目的、各学部、学科、課程における目的等を実現していくため、中長期的な計画その他の施策を設定していること。		
6	プログラム単位における内部質保証のための組織が整備され、責任体制が確立されていること。		
7	内部質保証のための全学的な方針及び手順が明示されており、PDCA サイクルの仕組みが確立され、有効に機能していること。		
8	内部質保証システムの適切性について定期的に点検・評価を行い、その結果をもとに改善・向上に向けた取組みを行っていること。		
9	上記について、自己点検・評価の客観性及び妥当性を高めるために外部からの評価を取り入れる等の工夫を講じていること。		
10	三つのポリシーを策定する主体を明確にした上で、授与する学位ごとに三つのポリシーを策定していること。		
11	内部質保証の責任主体は、三つのポリシーが大学の使命・目的に沿って策定さ	学校教育法施行規則第 165 条の 2	

	れ、三つのポリシーに基づく教育活動、その検証及び改善並びに向上のプロセスが適切に展開するよう、必要な運営等を行う役割を果たしていること。		
12	学生による授業評価が組織的に実施されており、授業評価の結果を教育の改善につなげる仕組みが整備されていること。 さらに、こうした仕組みが教育の改善に有効に機能していること。		
13	<p>当該専門職大学について組織運営と諸活動の状況について、社会が正しく理解できるように、ホームページ等を利用して適切に、少なくとも以下の情報の公開を行っていること。</p> <p>① 教育研究上の目的に関すること。</p> <p>② 教育研究上の基本組織に関すること。</p> <p>③ 教育組織、教員数、各教員が有する学位並びに業績に関すること。</p> <p>④ 学生の受入れの方針（アドミッションポリシー）、入学者数、収容定員数、在籍学生数、卒業生数並びに進路の状況に関すること。</p> <p>⑤ 授業科目、授業の方法、内容並びに年間の授業の計画に関すること。</p> <p>⑥ 学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっての基準に関すること。</p> <p>⑦ 校地、校舎等の施設及び設備その他学生の教育環境に関すること。</p> <p>⑧ 授業料、入学金その他の徴収する費用に関すること。</p> <p>⑨ 学生の修学、進路及び心身の健康等に係る支援に関すること。</p> <p>⑩ 専門性が求める職業についている者、当該職業に関連する事業を行う者等との協力の状況について</p>		

基準2 教育課程		
1. 教育課程の構成		
評価項目	関連する参照法令	備考
14 法令に則って適切に学部、学科、課程等が組織され、適切にプログラムが開設されていること。	専門職大学設置基準第5条	
	専門職大学設置基準第6条	
	専門職大学設置基準第7条	
	専門職大学設置基準第8条	
	専門職大学設置基準第11条の2	
	専門職大学設置基準第59条	
	専門職大学設置基準第66条	
	専門職大学設置基準第67条	
	専門職大学設置基準第68条	
	専門職大学設置基準第72条	
15 カリキュラムは大学の使命・目的を反映した科目が適切に配置されていること。	専門職大学設置基準第10条第1項、第2項	
16 法令を遵守し、学生と教職員のための施設・設備を十分に整備して、カリキュラムが適切に実施されていることを保証していること。	専門職大学設置基準第50条	
	専門職大学設置基準第63条	
	専門職大学設置基準第64条	
	専門職大学設置基準第65条	
17 カリキュラムを通して教育される内容、学修目標をシラバス等に明記し、学生に周知公表をしていること。また、適切にガイダンスを行っていること。		
18 専攻に係る職業を取り巻く状況を踏まえて必要な授業科目を開発し、教育課程の編成を行っていること。	専門職大学設置基準第10条第3項	
19 教育課程の編成および授業科目の内容がディプロマ・ポリシーおよびカリキュラム・ポリシーに即して体系的であり相応しい水準であること。また、授	専門職大学設置基準10条第4条	また、分野によっては教育課程連携協議会に限らず、卒業生が将来働く企業等からの情報

	業科目の開発、教育課程の編成及びそれらの見直しを定期的に行っていること。		を得て、教育プログラムを適切に改良することが望ましい。
20	ディプロマ・ポリシーは学生の進路先等社会における顕在・潜在ニーズも十分に踏まえた上で策定すること。		
21	授与する学位分野ごとの卒業時の学修成果を明確にし、周知していること。		
22	授与する学位の名称は、専攻分野の特性や教育内容に合致する適切な名称が付されていること。		
23	<p>産業界等との連携により、教育課程を編成し、円滑かつ効率的に実施するため、以下の者から成る教育課程連携協議会を設けていること。なお、①～③は最低1人以上とし、構成員の過半数は学外の者としていること。</p> <p>① 学長が指名する教員その他の職員。</p> <p>② 当該専門職大学の課程に係る職業の就いている者又は当該職業に関連する事業を行う者による団体のうち、広範囲の地域で活動するものの関係者であって、当該職業の実務に関し豊富な経験を有するもの。</p> <p>③ 臨地実務実習その他の授業科目の開設又は授業の実施において当該専門職大学と協力する事業者。</p> <p>④ 地方公共団体の職員、地域の事業者による団体の関係者その他の地域の関係者。</p> <p>⑤ 当該専門職大学の教員その他の職員以外のものであって学長が必要と認めるもの。</p>	<p>専門職大学設置基準第10条第4項、</p> <p>専門職大学設置基準第11条</p>	教育課程の改良には、教育課程連携協議会の意見を適切に取り入れること。
24	教育課程は、各授業科目を必修科目、	専門職大学設置基準第12条	

	選択科目及び自由科目に分け、これを各年次に配当して編成していること。		
25	基礎科目、職業専門科目、専攻展開科目、総合科目が段階的に、適切に開設されていること。	専門職大学設置基準第 13 条	
26	基礎科目は、生涯にわたり自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を育成するための授業科目とすること。また、リメディアル科目は必要に応じ開講することが望ましいが、この科目は卒業に必要な単位数には含めないこと。	専門職大学設置基準第 13 条第 1 号	
27	職業専門科目は、専攻に係る特定の職業において必要とされる理論的かつ実践的な能力及び当該職業の分野全般にわたり必要な能力を育成するための授業科目であること。	専門職大学設置基準第 13 条第 2 号	
28	展開科目は専攻に係る特定の職業の分野に関連する分野における応用的な能力であって、当該職業の分野において創造的な役割を果たすために必要なものを育成するための授業科目であること。	専門職大学設置基準第 13 条第 3 号	
29	総合科目は基礎科目、職業専門科目、展開科目、を通して修得した知識及び技能等を総合し、専門性が求められる職業を担うための実践的かつ応用的な能力を総合的に向上させるための授業科目であること。	専門職大学設置基準第 13 条第 4 号	
30	授業は、講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれか、又はこれらを併用して行っていること。また、法令に則って適切に一単位あたりの授業時間を設定していること。	専門職大学設置基準第 14 条第 2 項	
		専門職大学設置基準第 18 条	
31	演習、実験、実習又は実技を伴う授業科目については、なるべく助手等に補		

	助をさせていること。		
32	教員の教育活動と学生の学びを支援するために、TAなどを適切に活用していること。		
33	理論教育と実務教育の架け橋を図るために、産業界・社会との連携、カリキュラム編成、授業の内容・方法・場所、履修方法等について法令に則り適切な工夫がなされていること。		
34	自律を支える高度な知的批判力と、現状の課題や困難を未来において作り変え、改善されるべき対象と考えるような想像力、構想力を培うような科目が設定されていること。		各分野によってどのような力が培われるべきか、評価項目について検討し、内容を変更しても良い。
35	コミュニケーション能力については、特にリテラシーを踏まえた対話能力と傾聴能力、賢慮を培う授業設計がなされていること。		左記のような評価項目が含まれていることが望ましいが、必ずしも含まれている必要はない。
36	将来にわたって学び続ける学生を養成し、リカレント教育につながるカリキュラムを設定していること。		左記のような評価項目が含まれていることが望ましいが、必ずしも含まれている必要はない。
37	一つの授業科目について同時に授業を行う学生数が法令上の規定に則り設定されていること。	専門職大学設置基準第 17 条	
38	多様な学生が在籍することを鑑み、法令に則り、計画的に修業年限を越えて履修できる仕組みを整備していること。	専門職大学設置基準第 27 条	
39	夜間又は昼夜開講制を実施する大学にあつては、施設の利用について教育研究に支障のないよう、適切に配慮すること。	専門職大学設置基準第 21 条	
40	授業内容・方法の改善を図るための組	専門職大学設置基準第 20 条	

組織的な研修および研究を行っていること。		
----------------------	--	--

2. 臨地実務実習		
評価項目	関連する参照法令	備考
41 実習等による授業科目の40単位以上（このうち「臨地実務実習（台二十九条第一項第四号に規定する臨地実習をいう。」での単位20単位以上）が卒業要件に規定されていること。	専門職大学設置基準第29条	臨地実務実習に係る評価項目については、専門職大学等の賃地実務実習の手引き（2019、文部科学省）
42 臨地実習科目の到達目標を踏まえ、実習先を問わず必ず取り組ませたい作業、体験、課題や評価方法・評価基準項目、事前・事後の指導計画を明確にしていること。		より、基準を作成した。
43 実習先にかかわらず、一定水準の実習を確保するための方策が講じられていること。		設置基準を基に作成した基準ではないため、必ずしも含める必要はないが、専門職大学・専門職短期大学の根幹である実習についての
44 臨地実務実習の授業科目の開設は、実習先事業者と協議して作成した実施計画に基づき行われていること。		項目となるため、できるだけ評価項目として含まれることが望ましい。
45 一日あたりの実習時間は、学生の負担を考慮し週40時間（1日8時間）を超えないように計画し、その実施に際しても、実習時間の延長は行われないうようにしていること。		
46 実施計画の作成主体は専門職大学であり、実施計画には以下の事項が記載されていること。 1 臨地実務実習施設における実習の内容、期間、一日当たりの実習時間及び主たる実習場所。 2 受け入れる学生の数 3 実習指導者の配置 4 成績評報酬及び交通費支給等の取扱い		

	5 実習中の災害補償及び損害賠償責任 6 その他の臨地実務実習の実施に必要な事項		
47	連携先事業者において、演習等指導者を指定しており、演習など指導者は、連携実務演習等に係る職業の分野に関する高い識見及び十分な実務経験を有し、連携実務演習等の指導を行うために必要な能力を有すると認められるものであること。		

基準3 学生			
1. 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			
評価項目		関連する参照法令	備考
48	明確なアドミッション・ポリシーを設定し、専門職大学等が定める使命・目的、教育課程並びに卒業時に期待される能力との関連を明示していること。		
49	学生の受入方針に基づき、適切な選抜基準・方法・手続きを設定し、選抜方法・手続きについて事前に入学志願者をはじめ、広く社会に公表していること。	専門職大学設置基準第3条	
50	アドミッション・ポリシーを定期的に見直し、選抜基準、選抜方法等、学生受入の在り方について、継続的に検証する組織体制・仕組みが確立されていること。		
51	実務の経験を有するもの、その他入学者の多様性の確保に配慮した入学者選抜を行うよう努めていること。	専門職大学設置基準第3条第2項	
52	教職協働による学生への学修支援に関する方針および計画が明示されて		

	おり、適切に PDCA サイクルの仕組みが確立されていること。		
53	<p>三つのポリシーを踏まえた学修成果の点検・評価方法が確立され、適切に運用されていること。</p> <p>① 在学中に達成すべき基本知識・技能・態度</p> <p>② 各分野での将来的な役割</p> <p>③ 生涯学習への意識と学修技能</p>		
54	単位取得、卒業の状況、資格取得や就職の状況等から判断して、各専門職大学の目的に照らした教育の効果や成果が上がっていること。		<p>コンテストなどの受賞状況等を含めても良い。</p> <p>国家資格の取得や、当該分野での就職、起業など、専門職大学等によって卒業後の目標は様々であることから、この項目に関しては「定量的に出口に対する成果を示す項目」として、各専門職大学等で柔軟に設定された</p> <p>い。</p>
55	学習支援や学生生活、施設設備に対して、学生の意見・要望を聴取するシステムを整備し、これらの改善に反映されていること。		
56	学生の心身の健康を保持・増進するための適切な相談・支援体制が整備されていること。	専門職大学設置基準第 56 条	具体的にはハラスメントに関する規程および相談体制が整備され、効果的に支援をおこなっていること。
57	配慮が必要な学生などを受け入れるための適切な支援体制が整備されていること。		
58	奨学金その他学生への経済的支援に		

	ついで適切な相談・支援体制が整備されていること。		
59	学生の卒業を見越したキャリア形成、進路選択などに係る相談・支援を整備し、効果的に支援を行っていること。		
60	社会人の学び直しなど、多様な学習ニーズの対応のための仕組みが整っていること。		
61	多様な学生が在籍することを鑑み、法令に則り、計画的に修業年限を越えて履修できる仕組みを整備していること。	専門職大学設置基準第 27 条	
62	履修科目の登録の上限設定などの取組を含め、単位の実質化への配慮がなされていること。	専門職大学設置基準第 14 条	
		専門職大学設置基準第 15 条	
		専門職大学設置基準第 16 条	
		専門職大学設置基準第 23 条	
		専門職大学設置基準第 60 条	
		専門職大学設置基準第 69 条	
63	学生が他の大学や短期大学等において履修した授業科目について、単位や当該専門職大学に入学前に修得した単位を、当該専門職大学で修得した単位として認定する場合、教育上有用と認められ、その認定が法令上の基準に則って、当該専門職大学の教育水準および教育課程としての一体性を損なわないように十分に留意した方法で行われていること。	専門職大学設置基準第 23 条の 2	
		専門職大学設置基準第 24 条	
		専門職大学設置基準第 25 条	
		専門職大学設置基準第 26 条	
64	授業の年間計画、成績評価、単位認定の基準および方法が、学生に対してシラバスを通じて予め明示されていること。	専門職大学設置基準第 19 条第 1 項	
65	明示された基準および方法に基づいて成績評価、単位認定、卒業認定、修了認定が公正および厳格に行われ	専門職大学設置基準第 19 条第 2 項	
		専門職大学設置基準第 22 条	

	ていること。なお、基準は法令に則り適切に運用されていること。	専門職大学設置基準第 28 条 専門職大学設置基準第 29 条 専門職大学設置基準第 30 条 専門職大学設置基準第 60 条 専門職大学設置基準第 61 条 専門職大学設置基準第 69 条 専門職大学設置基準第 70 条	
66	学生の収容定員は、学科又は学部を単位とし、学部毎に学則を定めていること。また、教育上の諸条件を考慮して定員数を設定し、管理していること。	専門職大学設置基準第 9 条 専門職大学設置基準第 66 条第 3 項	

基準 4 教員組織

1. 専任教員数、構成など

評価項目	関連する参照法令	備考
67	教員組織編制のための基本的方針を有しており、それに基づいた教員組織編制がなされていること。	専門職大学設置基準第 31 条
68	専任教員の編成は、各専門職大学の教育が、深く専門の学芸を教授研究し、専門性が求められる職業を担うための実践的かつ応用的な能力を展開させるものであることに留意しながら、各専門職大学の使命・目的に適したものであること。	
69	教員の資格と、専任教員数に対して、法令上の基準を遵守していること。	専門職大学設置基準第 33 条 専門職大学設置基準第 34 条 専門職大学設置基準第 35 条 専門職大学設置基準第 37 条 専門職大学設置基準第 38 条 専門職大学設置基準第 39 条 専門職大学設置基準第 40 条

		専門職大学設置基準第 41 条	
		専門職大学設置基準第 42 条	
		専門職大学設置基準第 62 条	
		専門職大学設置基準第 71 条	
70	専任教員のうち実務の経験を有する専任教員の割合は、必要とされる専任教員数のおおむね 4 割以上であること。	専門職大学設置基準第 36 条	
71	実務経験等を有する専任教員のうち、半数以上は大学において教授、准教授、専任の講師又は助教の経歴（外国におけるこれらに相当する教員としての経歴を含む。）のある者又は、博士の学位、修士の学位又は、学位規則第五条の二に規定する専門職学位を有する者で構成されていること。	専門職大学設置基準第 36 条	
72	二以上の校地において教育を行う場合は、法令上の規定に則して、適切に教員を配置していること。	専門職大学設置基準第 52 条	
73	教育上主要と認められる授業科目については、原則として、専任の教授又は准教授を配置していること。		
74	専任教員構成は、年齢とジェンダーバランスについて、適切な配慮を行っていること。		

2. 教員の募集・任免・昇格、教育研究環境

評価項目	関連する参照法令	備考
75	教員の募集・任免・昇格は、その規程に則って、教授会等の専門職大学固有の専任教員組織の責任において適切に行われていること。	
76	教員の研究活動に必要な機会が保証されていること。また、実務家教員については実務に従事する機会が保証され	

	ていることが望ましい。		
77	教員の教育活動、研究活動、組織運営への貢献および社会への貢献などについて、適切に評価する仕組みを整備していること。また、その評価の仕組みが教育研究、組織運営、社会貢献の活性化に有効に機能していることが望ましい。		
78	教育研究の実施に当たり、教員の適切な役割分担の下で、組織的な連携体制を確保し、教育研究に係る責任の所在が明確になるように教員組織を編成していること。	専門職大学設置基準第4条	
79	ファカルティ・ディベロップメントについて、学生や教職員のニーズが反映されており、組織として適切な方法で実施されていること。特に実務家教員の教育上の指導能力の向上及び研究者教員の実務上の知見の充実に努めていること。また、教育の質の向上や授業の改善に結びついていること。	専門職大学設置基準第57条 専門職大学設置基準第58条	
80	教育研究活動が適切に行われるためにふさわしい事務組織を備え、関係諸組織と有機的な連携を図りつつ、適切に運営されていること。また、事務組織の活動を向上させるために、組織的な研修システムの導入（スタッフ・ディベロップメント）など、必要な改善が行われていること。	専門職大学設置基準第4条 専門職大学設置基準第55条 専門職大学設置基準第57条 専門職大学設置基準第58条	
81	図書館は、適切に専門職員を配置し、学生の学習と教員の教育研究活動のために環境を整えていること。また、専門職大学の学生の学習および教育研究のために十分な図書および電子媒体を含む各種資料が計画的・体系的に整備されていること。	専門職大学設置基準第48条	

82	専門職大学は、その組織及び規模に応じて学長室、会議室、事務室、研究室、図書館、医務室等を適切に備えていること。また、専門職大学設置基準第49条に規定する施設を適切に有していること。	専門職大学設置基準第44条	
		専門職大学設置基準第45条	
		専門職大学設置基準第49条	
83	校地・校舎の面積が法令に従って適切に守られていること。また、専門職大学は専門職大学設置基準第四十九条に規定する施設を適切に有していること。	専門職大学設置基準第43条	
		専門職大学設置基準第46条	
		専門職大学設置基準第47条	
		専門職大学設置基準第63条	
		専門職大学設置基準第64条	
		専門職大学設置基準第65条	
84	教育研究環境について、継続的に検証する組織体制・仕組みが確立されており、教育研究環境の向上に向けて必要な改善が行われていること。	専門職大学設置基準第1条第3項	
		専門職大学設置基準第51条	
		専門職大学設置基準53条	
		専門職大学設置基準第54条	

基準5 地域・企業・社会との連携と特色ある教育研究活動		
1. 地域・企業・社会との連携		
評価項目	関連する参照法令	備考
85	社会連携・社会貢献の適切性について定期的に点検・評価を行っていること。また、その結果をもとに改善・向上に向けた取組みを行っていること。	
86	専門職大学等の教育研究成果を適切に社会に還元するための社会連携・社会貢献に関する方針を明示し、取組みを実施していること。	
87	教育研究成果を適切に社会に還元していること。	

2. 特色ある教育研究活動		
評価項目	関連する参照法令	備考

88	専門職大学（又は専門職暖気大学）の特徴と使命・目的を踏まえ、特色ある教育研究の進展に努めていること。		
----	--	--	--

5.4 小括

以上、内部質保証を充実させつつ、外部評価委員を適切に入れることによって第三者評価としての質を担保する仕組みとなることをねらいとした、分野別認証評価代替措置のガイドラインを提示した。

なお評価基準については「学校教育法第 110 条第 2 項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令（以下、「細目省令」とする。）」に規定されているとおり、専門職大学は専門職大学設置基準、専門職短期大学は専門職短期大学設置基準にそれぞれ適合しているか否かを評価しなければならない（細目省令第 1 条第 1 項第 1 号）。また、その上で、分野別評価では、評価対象となる大学等における特色ある教育研究の進展に資する観点からの項目、さらに教員組織に関すること、教育課程に関すること（教育課程連携協議会に関することを含む）、施設及び設備に関すること、学修の成果に関すること（進路に関することを含む）、その他教育研究活動に関することを評価項目として定める必要がある（細目省令第 1 条第 3 項第 1 号）。そのため専門職大学設置基準、専門職短期大学設置基準に適合しているか否かについて重点を置いた評価を行うと、機関別認証評価との重複が生じ、当該専門職大学等の負担も大きくなってしまうため、分野別認証評価を受審することによって機関別認証評価の一部を免除するなど、別途検討されることが必要となるだろう。

一方で、上記のような項目については、設置基準に根拠を求めることが可能であり、基準についての妥当性・公平性を担保できるが、分野独自の評価項目については、拠りどころがないことについても問題である。日本学術協会が学術分野について参照基準を作成しているように、職業分野についても各界と協力の上、参照基準の作成を進めていくことが望まれる。

また、分野別評価について議論される際に参照する基準として、JABEE（一般社団法人 日本技術者教育認定機構）と医学評価機構（一般社団法人 日本医学教育評価機構）の基準があげられるが¹⁶、これらの機関は認証評価機関として文部科学省の認証を受けていない機関であり、あくまで第三者評価機関であることに注意が必要である（ただし、JABEE に関しては、JABEE 認定と専門職大学院の分野別認証評価をおこなっており、分野別認証評価

¹⁶ 大学評価・学位授与機構（2016）「我が国における大学教育の分野別質保証の在り方に関する調査研究 報告書」平成 27 年度 文部科学省先導的の大学改革推進委託事業、pp191-200.
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/_icsFiles/afieldfile/2016/07/22/1371452_1.pdf

については文部科学省の認証を受けている。ここでは理工系、農学系の高等教育機関を対象とした JABEE 認定について言及している)。これらの機関による評価基準は、国際的協定や国際的に定められた基準等を軸に、対象となる分野の専門家のピア・レビューによってわが国の特質を加味し、独自に作成されており、プログラムの質保証にとって重要な指標になりえる基準である。

認証評価制度導入の経緯を鑑みれば、設置基準に適合している・していないの「事後チェック」の性格が強いことはやむを得ないが、新しい学校種である専門職大学、専門職短期大学が設立された今、「事後チェック」ではない評価方法としての分野別認証評価のあり方について、改めて議論される必要があるのではないか。

「専門職大学・専門職短期大学における分野別認証評価の代替措置に関する調査研究」

—成果報告書—

2022年3月

(令和3年度 先導的大学改革推進委託事業)

学校法人先端教育機構 社会情報大学院大学

〒169-8518

東京都新宿区高田馬場1丁目25番30号