
高等教育の国際的質保証に関する調査研究

報告書

高 等 教 育 の あ り 方 研 究 会
国際的質保証に関する調査研究部会

公益財団法人 大学基準協会

2017（平成 29）年 7 月

目 次

まえがき	鈴木 典比古 …… 1
第 1 章 国際的な質保証に関する調査報告	川 嶋 太津夫 …… 3
第 2 章 国境を越えての質保証： 米国の地域基準協会によるカナダの大学の認証評価	山 田 礼 子 …… 13
第 3 章 オーストラリア高等教育の国際化と質保証	野 崎 与志子 …… 27
第 4 章 教員養成課程の国際化の可能性	小 原 一 仁 …… 51
第 5 章 日本・台湾の大学相互認証制度の構築に向けて 一大学基準協会の国際的質保証へのチャレンジ	工 藤 潤 …… 69
あとがき	山 田 礼 子 …… 77
高等教育のあり方研究会名簿 国際的質保証に関する調査研究部会名簿 ……	79

ま え が き

情報通信技術の驚異的發展やグローバルな人的交流の増大によって、世界がネットワーク化され、世界の高等教育もその大きなうねりの中にある。すなわち、世界の高等教育の相互交流は非常に活発になり、その結果、各国の高等教育の質的向上と同時に、世界的な規模で高等教育の同質化がその傾向を強めている。これはまことに歓迎すべき状況であり、この趨勢はますます顕著になっていくであろう。他方、グローバル社会の豊かさとは同質化のみによってもたらされるものではない。それどころか、世界全体の豊かさを維持し、増進していくためにはその構成単位である各国社会がその多様性を維持・増進させていかなければならないことも強く認識されなければならない。このグローバル社会の同質化と多様化の併存とせめぎ合いこそ実は人類社会の健全性を担保し、そのダイナミズムを生み出す源泉である。世界の高等教育はこの人類社会の健全性とダイナミズムの双方に対して根幹的責任を有している。そして、高等教育の質保証を担保する認証評価作業こそよりその先端に位置づけられるのである。具体的には、各国の高等教育の質保証に責任を持つ各種高等教育認証機関の活動とそのグローバルな連携と協力こそが人類社会の健全性とダイナミズムの保持に責任を持っているのである。この認証機関のグローバルな連携の一形態として、ある国の認証機関が国境を越えてほかの国の高等教育の質の保証を行うという、国境を超える高等教育の質保証活動が行なわれるようになってきた。更には、認証評価機関間の国際連携も進んでいる。このような動きは最近になって強まりつつあるものであるが、21世紀半頃までにはますます明確になっていくであろう。

この度、このような高等教育のグローバル化への動きを深く認識して、公益財団法人大学基準協会では世界の諸国でその高等教育の質保証と向上への努力や多様性の保証がどのようになされているかを実地調査することにした。具体的には、①欧州圏内および英国における大学評価と大学教育の質保証（担当：川嶋太津夫教授・大阪大学高等教育・入試研究開発センター）、②米国の大学評価機関によるカナダの大学の認証評価（担当：山田礼子教授・同志社大学）、③オーストラリアの教育国際化と質保証（担当：野崎与志子教授・学習院大学）、④教職課程の国際化（担当：小原一仁教授・玉川大学）、である。それぞれの調査報告から浮かび上がってくる総体は、今や世界の高等教育がグローバル化に向かって同質化の大きなうねりとなっており、その質を保証するためのグローバルな認証活動がそれに呼応して諸国横断的に連携を進めている姿である。

既述のごとく、この高等教育の質保証のグローバルな連携はその質の向上という観点から大いに必要で、かつ歓迎すべきものであるが、もう一つの観点である高等教育の多様化の促進も進められなければならない。この、グローバル化に向かっての同質化と多様化の併存と同時促進の枠組みの構築と維持は認証機関にとって大きな課題であると同時に遣り甲斐のある挑戦であろう。

本報告書は上記のような現状認識と目的意識を持って行われた2年間（2015～2016）に及ぶ調査研

究の結果である。本報告書が我が国の高等教育の将来の在り方に少しでも指針を示すことが出来れば幸甚である。

2017 年 7 月

公益財団法人 大学基準協会

高等教育のあり方研究会 座長

国際的質保証に関する調査研究部会

部会長 鈴木 典比古

第1章 国際的な質保証に関する調査報告

川嶋 太津夫

I. 国境を越えた質保証の背景

高等教育のボーダレス化が進んでいる。今や国境を越えて移動する学生の数、5百万人に上り（2015年のOECD推計）、海外大学との間でのダブル・ディグリー・プログラムやジョイント・ディグリー・プログラムの開設も、日本も含めて増加している。また、欧米や豪州の大学を中心として高等教育を国の重要な輸出産業とみなし、海外分校を設置したり、海外の大学へプログラムを教員共々、文字通り輸出したりする大学も多い。さらに、オンライン大学は、当然、国境を越えて世界中で受講者にプログラムを提供している。

提供される高等教育の質の保証については、大学自身及び大学が所在する国の公的な質保証機関に責任と権限があることが原則ではあるが、近年は各国の質保証機関同士の連携強化や、ASEAN Quality Assurance Network (APQN)、European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)、International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)といった質保証機関の国際的な連合体の発展も著しい。特に、欧州では「欧州高等教育圏 European Higher Education Area」いわゆるボローニャ・プロセスの進展に伴い、評価基準の共通化が図られ、欧州各国の公的な質保証機関は、ENQAの定める *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* に準拠した評価基準を設定することが推奨され、準拠していることが認知されると、European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR)に登録される。現在、22カ国、44機関が登録されている。そして、欧州高等教育圏内の高等教育機関は、2012年の「ブカレスト宣言」と2015年の「エレバン宣言」を経て、自国の質保証機関の他に、EQARに登録している国外の質保証機関の評価を受けることも可能であり、欧州では国境を越えた国際的な評価活動は既に活発に行われている¹。

なお、EQARによれば、前者のようにある国の質保証機関が他国の質保証機関と協働でプロジェクトを実施したり、連携やネットワークを形成したりする活動を「質保証機関の国際的活動 International Activities of QAAs」とし、後者のケースのように、ある国の高等教育機関が、他国の質保証機関から評価を受けることを「国境を越えた外部質保証 Cross-border external quality assurance」としているが、小論では後者を「国際的評価」とする²。

現在、欧州高等教育圏内での国際的評価の状況を見てみると、20カ国が義務化されている第三者評価を海外の質保証機関の評価で代替可能としており、12カ国は、EQARに登録されている質保証機関に限っ

てそれを認めている。



(出所) EQAR (2014) p. 11.

そこで、今回、主に欧州圏内で国際的な大学評価活動を積極的に展開してきた欧州大学協会 European University Association が実施している「機関評価プログラム Institutional Evaluation Programme (IEP)」と最近英国に本拠を置く大学以外の大学の評価活動を開始した英国質保証機関 Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) の「国際質評価 International Quality Review (IQR)」を調査した。

Ⅱ．欧州大学協会の IEP³

1．IEP の始まり

欧州大学協会は、2001 年に旧の欧州大学協会 Association of European Universities(CRE)と欧州連合学長会議連盟 Confederation of European Union Rectors' Conferences が統合されて発足した組織で、現在 47 各国から 850 の高等教育機関が会員となっている。協会は、優良事例の共有や様々な会議やプロジェクトを通じて、加盟大学と欧州圏の高等教育全体の利益の促進に向けて様々な支援を行っている。

そのような取組の一つが、今回調査した「機関評価プログラム Institutional Evaluation Programme (以降、IEP)」である。IEP は、EUA の前身組織の一つである旧欧州大学協会 (CRE) によって、1994 年に開始された。背景には、当時欧州委員会が欧州全域の高等教育の質保証システムに関心を抱いていたことがある。この欧州委員会の要請に呼応して CRE は質に関する会議を 2 回開催し、IEP プロジェクトを開始することを決定した。

その目的は、

- (1) 大学は、自らを規制することは可能であることを示すこと
- (2) 大学が求める要件を満たすモデルを提案すること

であった。

そこで、2006 年、欧州大学協会の理事会は、IEP 設置に当たり、次のような決定を下した。

- (1) 独立した IEP の運営組織と事務局を有する別の組織を協会内に設置すること
- (2) ENQA の正会員であること
- (3) EQAR に登録されること

2．IEP による評価の原則と特徴

IEP による大学評価の最終的な目標は、「受審機関の発展と変化への対応力を強化すること」であり、次のような原則で行われる。

- (1) 大学のミッションに基づく
- (2) 改善志向
- (3) 総合評価、比較、ランキングは行わない
- (4) 非営利の価値観からのアプローチ
- (5) 各国の評価機関からは独立しており、同僚との会話に基づき、結果が重大な帰結をもたらさない(low stake)評価

また、その評価方法の特徴は、

- (1) 機関の戦略目標は、現有の資源で実現可能なのかといった、目的適合性に基づく評価であり、画一的な「質」の定義は持たない

- (2) 内部の質保証を改善するために、自己評価を非常に重視する
- (3) 各国の視点ではなく「欧州」の視点を重視
- (4) 同僚による評価：評価チームは機関の鏡として、また批判的友人として機能

ここでいう「同僚」は、1) 高等教育機関幹部及び学生による欧州の同僚評価、2) 様々な国、様々な高等教育機関からの専門家が参加、3) 国際経験豊富な人材蓄積、4) 評価員研修では、新任の研修、評価経験の共有、高等教育の新たな動向について議論、というような特徴を持つ。

3. 評価の際に問われる 4 つの鍵となる質問

IEP による大学評価では、4 つの重要な質問が受審大学に投げかけられる。

- (1) 機関は「何 what」をしようとしているのか。つまり、機関のミッション、目的、目標は何で、それらの妥当性、地域、国、国際の観点から、自らをどのように理解しているのか。
- (2) 機関は、(1)で確認したミッション、目的、目標を「どのようにして how」成し遂げようとしているのか。言い換えれば、プロセス、手順、実践及び有効性に関する分析である。
- (3) 機関はどのようにして教育がうまく機能している事が分かるのか。つまり、フィードバックシステムの働き、特に質保証メカニズムについての説明が必要である。
- (4) 最後に、機関は改善に向けて自己をどのように変革していくのか。具体的な戦略計画や改革能力と改革への意思を示すことが求められる。

4. 評価の対象と焦点

IEP の評価は、個別のプログラムではなく機関全体を評価する。また、機関の将来の発展に資するために、主な特徴と目標を検証し、ミッションを実現できるのかどうか。また、教育、研究、社会貢献の目標は、どのようにして実現できるのかを見極める。特に、機関全体の質向上に貢献する内部質保証の仕組みと国際化の観点を重視する。

5. 評価のプロセス

IEP による大学評価は、以下のスケジュールで行われる。

- (1) 受審申請 (4 月～6 月)
- (2) 受審大学向けの説明会 (10 月)

IEP による評価の目的と内容についての詳細な説明と自己評価の実施方法のガイダンス

- (3) 自己評価書の作成 (10 月～2 月)
組織として振り返りを行い、自己評価報告書を作成し、評価チームに情報を提供
- (4) 評価チームによる 2 回の訪問調査 (3 月～6 月)

評価チームは大学内外の関係者から意見聴取を何回か実施し、知見と提言をまとめる

(5) 評価チームによる最終報告書の作成（7月～9月）

機関の政策、構造、プロセス、文化などについて、優れた点と改善を要する点を明確にする

(6) フォローアップ

機関により、評価チームによる指摘事項の検証と提言事項に対する対応を検討する

6. IEPの実績

ここまで紹介してきた欧州大学協会による国際的評価（国境を超えた大学評価）は、これまで、欧州圏内のみならず、アジア、アフリカ、中東、中南米 45 カ国で 400 回以上の評価を実施してきた。評価には 2 種類あり、個別大学からの申請に対応した個別評価と、政府や国際機関からの依頼により、ある国や地域の高等教育機関全てあるいは一部を対象とする「連携評価 Coordinated Evaluation」の 2 種類がある。前者は、当然個別大学が評価報告書を受け取るが、後者はシステムレベルで共通する論点や課題を報告する。

日本では、個別の IEP 評価として 2009 年から 2010 年にかけて東北大学が受審している。

また、地域や国を単位とする連携評価としては、以下のような実績がある。

モンテネグロ：全 10 機関

ルーマニア：70 機関

トルコ：17 大学

ポルトガル：33 機関

スロバキア：全 23 大学

カタロニア：5 大学

アイルランド：全 17 大学+DIT

ボスニア・ヘルツェゴビナ：全 7 大学

マケドニア：4 大学

セルビア：全 5 大学

7. IEPの先進性

ボローニャ・プロセスでは、2012 年の「ブカレスト宣言」において、EQAR に登録された質保証機関による欧州高等教育圏内での国際的評価活動（国境を超えた評価活動）、とりわけダブル・ディグリー・プログラムやジョイント・ディグリー・プログラムの国際的評価を推進するよう提言し、その 2 年後の「エレバン宣言」で、ようやく欧州高等教育圏内の高等教育機関は、機関が存在する国の法律に合致している限り、その国で義務とされている大学評価を自国以外の質保証機関からの評価で代替可能であることを確

認したことは先に述べたとおりである。欧州大学協会は、義務的な大学評価ではなく、（あえて low stakes な）ボランティアな評価としての国際的な大学評価を、その前身組織を含めると 20 年近くにわたって実施してきた。

しかし、その実践には、今日の大学評価にも当てはまる 3 つの先進性が存在する。

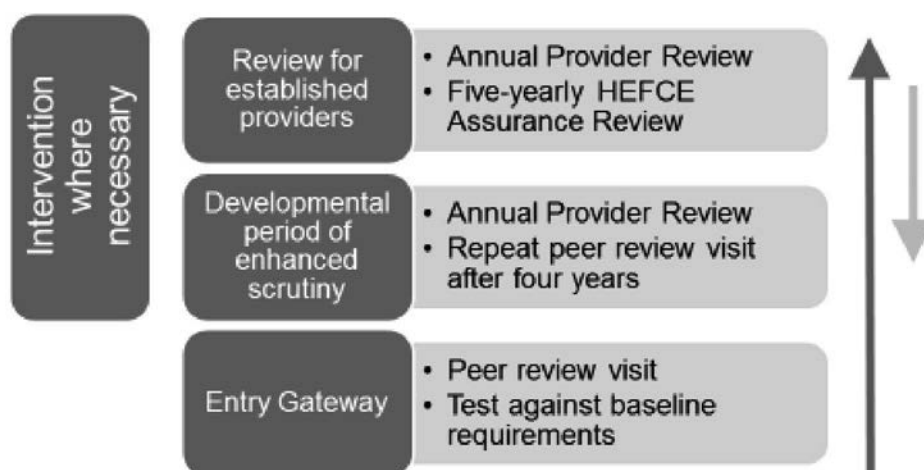
一つは、高等教育機関が中央統制に置かれている国であっても、常に機関の戦略的な自律性を強調してきた。二つ目には、外部への説明責任こそが大学改革の万能薬と言われる中で、一貫して内部質保証システムを重視してきた。そして、最後に、何よりもその先進性は、IEP のアプローチや方法を、多くの質保証機関が取り入れるようになってきていることに現れている。

Ⅲ. 英国高等教育質保証機関の国際的評価活動⁴

1. 英国の質保証枠組みの変更

英国の主な質保証機関である QAA が国際的な評価活動に進出した背景には、2010 年のいわゆる「ブラウン報告」に端を発する英国の高等教育の改革が背景にある⁵。「ブラウン報告」は、高等教育の規制緩和、市場化による学生による選択と高等教育機関間の競争を重視し、学生本位の高等教育を目指し、質保証については、合理化を求めた。この報告を受けて、政府（Department for Business, Innovation & Skills）から、「高等教育緑書」及び「高等教育白書」が相次いで公表され、その中で、高等教育機関が益々多様化していること、さらに新たな高等教育機関の参入を促すために、従来の QAA による全ての大学を対象とした画一的・定期的な大学評価に代えて、新設大学、設立後間もない大学、あるいは設置後かなりの年数が経過している大学など、それぞれの大学の実情に合わせた「リスクベースの大学評価」への転換が提言された⁶。

このような政府の提言を受けて、公的資金が投入されている高等教育の質の確保に責任を有する英国高等教育財政審議会 Higher Education Funding Council for England（HEFCE）が、質保証の仕組みの見直しを実施し、これまで HEFCE や政府から委託を受けて、設置審査から第三者評価までを一手に引き受けていた QAA の業務は、新規機関の設置審査、設置認可 4 年後の評価、既存機関の内部質保証の評価初回のみに限定されることとなった。そして、進級率、卒業率、就職率、あるいは全国学生調査の結果などの共通指標に基づく教育の質の毎年のモニタリングは、HEFCE が直接行うこととなった。（下図参照）



(出所) HEFCE(2016) *Revising model for quality assessment*. P.12

そこで、QAA は事業の縮小を補う新たな業務として、国際的評価、International Quality Review (IQR) に乗り出すこととなった。もちろん、これまでも、QAA は英国に本拠を置く大学の海外キャンパスや提携校の質保証にも責任を有していた。が、英国外の大学に対する評価活動はこれまで行って来なかった。なお、この IQR が QAA にとっては新たな収益事業であることは、QAA のウェブでのカテゴリーが「商業的・国際的事业 Commercial and international services」に分類されていることでも明らかである。

2. 国際的な質評価 International Quality Review (IQR)

(英国では教育を提供していない) 英国外の高等教育機関に対して、*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*の Part 1 を基準とした評価を国外の高等教育機関からの依頼に応じて QAA が行うのが IQR である⁷。つまり、海外の大学に対して、欧州高等教育圏内と同等の質保証が行われていることを認証するのが QAA の IQR である。

さらに、海外大学は質保証機関としてブランド力のある QAA の評価を受けることによって、その教育の質に対する国際的な評価を高めることが期待できるわけで、両者にとって、ともにメリットのある取組であることは確かである。ただし、QAA は、IQR を受審し、適合評価を受けたとしても、何ら法律上の意義も意味もないし、資源配分とも無関係であり、何よりも適格認定 Accreditation でもないことを強調し、受審する大学はこの点を明確に理解した上で申請するよう求めている。

3. 評価のプロセス

評価は 3 つの段階で行われる。

- (1) 第一段階 (資格審査) : QAA が定めた定型の申請書に大学の基本情報、戦略目標、財務状況及び IQR を受審する理由などを記入し、申請条件を満たしているかどうかを確認する。

- (2) 第二段階（事前訪問調査 Scoping Visit）：事前訪問調査チーム（2名）によって、IQR 受審が双方にとって適切かどうかを判断する。その結果により、次の実際の評価段階に進むかどうかを判断する。
- (3) 第三段階（評価 Review）：訪問調査チーム（英国及び英国外ピア評価者、学生評価員、マネージャー）が現地に赴き実地調査を行う⁸。

そして、最終的には報告書を作成し、ESG の 10 の観点に適合しているかどうか。そして優れた点 Good practice と改善点 Recommendations について報告を行う。これまでのところ、マカオの 2 つの高等教育機関、Institute for Tourism Studies と Macao Polytechnic Institute の看護学の専門分野で IQR を実施している。

IV. まとめ

オンラインプログラムを例に出すまでもなく、高等教育は、海外留学という学生の直接移動を始め、海外キャンパス、共同学位課程など、一つの国、地域を越えてグローバル化している。そのような状況の中で、専門分野での質保証（工学やビジネス教育など）では、国境を越えた国際的な質保証の取組がすでに活発に行われている。さらに、これまでみてきたように、欧州では、自国で義務化されている定期的な第三者評価でさえ、自国以外の質保証機関による第三者評価も認められる状況が生じている。つまり、高等教育機関間での競争のみならず、質保証機関間での国際的な競争が始まろうとしている。

翻って、我が国では、周りを海に囲まれているという物理的側面でも、また日本語という文化面でも、高い壁に守られていることもあって、高等教育の国際化はなかなか進展を見せない。いまだ日本の大学の海外分校は認可されていないし、海外大学の日本分校も法律上は各種学校のままである。また、IEP を受審した東北大学やいくつかのビジネス系の大学・専門職大学院が海外のアクレディテーション機関（AACSB, EQUIS など）の評価を受審しても、それは、我が国の認証評価制度とは無関係の自主的な取組にしか位置づけられていない。

しかし、日本の高等教育の国際的なプレゼンスを高めていくためには、大学などの高等教育機関が国際化を積極的に推進するだけでは不十分であり、その教育の質を保証する我が国の質保証機関（認証評価機関）も国際的なプレゼンスを高め、その質保証活動の国際的な認知を高めていくことが不可欠である。我が国の質保証機関の国際的な取組は、EQAR の分類に従えば、現状は国の質保証機関と協働でプロジェクトを実施したり、連携やネットワークを形成したりする「質保証機関の国際的活動 International Activities of QAAs」にとどまるが、近い将来には、海外の高等教育機関からも受審依頼が舞い込む「国境を越えた外部質保証 Cross-border external quality assurance」が行えるほどの実力を備えるまで進化・深化することが必要であろう。

-
- ¹ European Quality Assurance Register for Higher Education[EQAR], Recognising International Quality Assurance Activity in the European Higher Education Area: Final Project Report, 2014.
- ² op. cit. p.21.
- ³ 以下の内容は、2016 年 10 月 28 日欧州大学協会のブラッセル本部を訪問し、Anna Gover 氏 (Policy and Project Officer) からのヒアリングと、同協会発行の *Institutional Evaluation Programme: A Tool for Strategic Change Supporting Continuous Improvement (No date)* に基づく。
- ⁴ 以下の内容は、2016 年 10 月 26 日に英国高等教育質保証機関の Gloucester 本部を訪問し、Ian Kimber(Director of Quality Development), Scott Oakley (Head of New Business, Business Department), Naquita Hall (Business Development Manager), Dr. Fabrizio Trifir (International Manager)各氏からのヒアリング、及び、QAA 発行の *International Quality Review: Building a global reputation for your university or college, Introduction (No date), QAA Terms and Conditions for International Quality Review* などに基づく。
- ⁵ John Brown et al., *Securing a Sustainable Future for Higher Education: An Independent Review of Higher Education Funding & Student Finance*. 2010.
- ⁶ Department for Business, Innovation & Skills, *Fulfilling our Potential: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice*. 2015. *Success as a Knowledge Economy: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice*. 2016.
- ⁷ ESG の Part I は高等教育機関の内部質保証に関する基準であり、以下の 10 の観点から構成されている。
- * 質保証の方針
 - * 学位プログラムの設計と承認
 - * 学生本位の学習・教育・アセスメント
 - * 入学から卒業までの一貫した方針
 - * 教員の質保証
 - * 学生支援
 - * 情報管理
 - * 情報公開
 - * 継続的なモニタリングと定期的なプログラム・レビュー
 - * 定期的な外部質保証
- ⁸ 評価に係る経費については明示されていないが、申請大学への派遣旅費（6 時間以上のフライトはビジネス・プレミアムエコノミー。現地での滞在先は 3 つ星以上のホテル。3 食を提供する事が条件）に関しては詳細に記載されている。

第2章 国境を越えての質保証：

米国の地域基準協会によるカナダの大学の認証評価

山田 礼子

1. はじめに

現在、世界、とりわけ先進国においては知識基盤社会を構築すべく、社会システムの変革、高等教育や人材育成システムの変革を目指して既存のシステムを再構築し、政策も科学技術を支える高等教育や産業への進展を重点的に進めることが共通している。教育の「質を保証」という非常に困難な課題が、日常的に大学関係者の間で話題になるのもこうした現状を反映しているといえなくもない。質保証の枠組みは世界の大学にとって大きな課題であると同時に、様々な取り組みが進捗している。国家による質保証の枠組みを構築しているイギリス、スコットランドなどは国家主導で質保証の枠組みを整備している例でもある。国家という枠組みではないが、学修成果に主眼を置いた国境を越えての取り組みの代表例が日本もフィージビリティ・スタディに参加した AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) がある。AHELO は、大学教育の成果を世界共通のテストで測定することを目指す取り組みで OECD が開発し、17 カ国が 2009 年から 2012 年にかけて参加した事例である。

知識基盤社会に対応する人材の育成が世界の共通点であると同時に、「グローバル人材の育成」も最近の世界の共通項である。日本も含めたグローバル企業の多くが、大学卒業者を自国のみならずグローバル市場で採用することが極めて通常になっている。その場合、学修成果の象徴ともいえる学位の等価性および採用後のコンピテンスへの関心は国境を超えて重要となる、2014 年にはスーパーグローバル大学構想が文科省より提示され、世界ランキング 100 位以内を目指すタイプ A の大学とグローバル化を牽引するタイプ B の大学への申請がそれぞれ 16 大学と 93 大学からあった。構想調書に提示されている国境を超えての教育の質保証に関連した項目を見ると、例えば、ナンバリング実施状況、GPA 導入状況、シラバスの英語化の状況・割合、教育プログラムの国際通用性と質保証が挙げられている。これらの項目からは、国境を越えての学位プログラムの等価性、単位の互換性が重要視され、共同学位やダブルディグリーが今後急速に進展する可能性が読み取れる。

このように国境を越えての学位の等価性が進展するとすれば、そうした質保証についても国境を越えて行うケースも登場するのではないかと考えられる。本稿では、そうした事例として国としての質保証の枠組みがないカナダの大学制度と国境を越えて、米国の地域基準協会での認証を受診しているカナダの大学の事例を紹介することを目的とする。なぜ、そうした国境を越えての質保証として米国の地域基準協会の認証を受ける大学があらわれてきているのかについて、カナダの大学側および米国の地域基

準協会側への訪問調査を通じての知見を提示したい。

2. カナダの高等教育制度の概要

カナダは、10 州・3 準州から構成される連邦制国家である。教育に関する権限は、各州に委ねられており、それぞれの州に州教育省（州によって名称は異なる）が設置されている。カナダの連邦政府には教育省が存在していない。言い換えれば、中央政府は指針を示す程度で、教育の管理・運営は完全な地方自治制のもとで行われており、教育権は、各州の教育省が持っている。義務教育においては、ほとんど州による差異はないといえる。その中で、高校課程を修了するには、規定の単位を取得しなければならないが、州によって所定の単位が異なることもある。例えば、本稿で紹介する BC 州では、卒業要件としてグレード 11 と 12 で、52 単位を取得し、州の統一試験に合格する必要があるが、他の州では卒業に関する要件は異なっている場合もある。しかし、全般的にカナダの大学のほとんどは州立大学であることから、大学間でのレベルの差はほとんど存在しない。BC 州での訪問調査の際にも訪問調査先のサイモン・フレーザー大学の副学長¹が、全般的にカナダの高等教育の質は、多くの州には高等学校卒業段階で行われる卒業認定に関する統一試験があることから、保証されていると説明していたように、全般的に質は高いという自己評価がなされている。短期大学を含む高等教育機関への進学率は、UNESCO の 2000 年のデータを参照すると 58.8% となっている。一方、2015 年の OECD データを参照すると、各国の 25 歳～64 歳人口における学位取得者（大学相当レベルの教育課程修了者）の比率に関してカナダは 55.17（男女合算）% となっており一位となっている²。

カナダの大学は、学部大学、総合大学、博士大学という授与する学位の種類によっておおよそ 3 種類に分類される。高等教育という枠組みには、ユニバーシティ・カレッジという基本的にはコミュニティ・カレッジの性格ではあるが、特定の分野で 4 年制大学の 3・4 学年相当の分野を学ぶことが可能、学士号を授与する機関も含まれる。主に、職業訓練を提供する短期高等教育機関としてコミュニティ・カレッジが存在しているが、このコミュニティ・カレッジでは私立大学の上級学年への編入課程を持っており、4 年制大学での下級学年課程を履修し、編入後はその大学において 1・2 年で履修した単位がトランスファーすなわち移行することができる。また、米国同様に、コミュニティ・カレッジは生涯学習機関としての存在意義も大きい。

カナダの高校生の学力については前述した卒業認定試験の存在により全国でもそれほど差がなく一定の質の保証ができていると指摘されることが多い。このことを前提にカナダの大学への進学に際しては、高校卒業証明、成績証明書＋カナダの州ごとに行う統一試験に合格することが要件となっている。留学生の場合には、TOEFL、IELTS などスコア提出による英語力の証明と、最終学歴の卒業、成績証明書の提出が求められる。特に、米国のように SAT や ACT を受験することは求められない。カナダの州ごとの統一試験が高校卒業生の質を保証しているというコンセプトが存在しているからである。留学

生については、英語力が達していない場合はカレッジ（米国型コミュニティ・カレッジ）の語学プログラムあるいは私立学校の語学プログラムで学び、一定の水準に達した段階で編入あるいは転入する方法がとられている。サイモン・フレーザー大学では大学内に民間が運営している Fraser International College があり、現在 2,300 人ほどの留学生在がいるが、700～800 名がこの民間のカレッジで語学を学んだ後に正規の留學生になっている。

3. カナダの大学における質保証の概要

カナダでは教育と政府との関係は米国と同様に Decentralized システムが基本であり、10 の province である州が各段階の教育に責任を負っている。しかし、質保証制度という視点からは、米国のようにア krediyteshon、より詳細にいうと地域基準協会によるア krediyteshon の制度は存在していない。各大学の責任において質と卓越性、基準についての責任を担うことが基本理念となっている。各大学における質保証システムは、多層からなりたっている。基本的に教学に関する基準と手続きに関しては大学が決定権を持っており、質保証は大学の自治のもとで行われているが、州の質保証の専門家による外部評価を受けることが通常のプロセスとして取り入れられている。専門職プログラムのいくつかにおいては、大学機関における基準により専門職協会・団体によるア krediyteshon が義務付けられている。

個々の大学での質保証が基本である一方、カナダのすべての州に適応できる共通の質の基準として、Canadian Degree Qualifications Framework が存在している。このフレームワークでは、Bachelor's Degree, Master's Degree, Doctoral Degree に関して（A）学位カテゴリー別の詳細は（1）プログラムのデザインと成果、（2）雇用されるにあたっての獲得すべき成果水準、（3）プログラム期間、（4）アドミッションの水準、あるいはポリシーが提示されており、（B）学位レベルごとの基準には（1）習得すべき知識の深さと広がり、（2）方法と研究における知識、（3）知識の応用、（4）コミュニケーション技能、（5）知識の限界性についての理解度、（6）専門職としての能力・自立性が定められている。こうしたフレームワークは欧州を中心に世界的にも広がりつつあることを付記しておきたい。

Canadian Degree Qualifications Framework

1. Canadian Degree Qualifications Framework

A. Descriptions of Degree Categories			
The following descriptions of degree categories are intended to capture the most salient general aspects of the three principal degree levels offered in Canada. They apply to a broad spectrum of disciplines, program types, and program lengths. The descriptors on the left-hand side are similar to the "Bologna Descriptors" used by many other jurisdictions, notably including the 25 countries in the European Union, the 20 countries that have formally associated with the European Union's project to develop common standards and quality assurance procedures, and many quality assurance agencies		belonging to the International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. The intent of such frameworks is to provide an agreed description of what each degree level is intended to achieve in general learning outcomes. This Canadian version is intended to provide a broad framework for each degree level, leaving to each province/territory the development of more detailed qualifications frameworks for degree credentials offered in its jurisdiction. Other credentials, such as associate degrees, special categories of applied degrees, and certificates and diplomas related to both undergraduate and postgraduate study will need to be articulated at the provincial/territorial level.	
DESCRIPTION	BACHELOR'S DEGREE	MASTER'S DEGREE	DOCTORAL DEGREE
Program Design and Outcome Emphasis	The credential awarded for the bachelor's degree is designed to acquaint the student with the basic conceptual approaches and methodologies of the principal discipline or disciplines that constitute the program of study, to provide some specialized knowledge, and to nurture the capacity for independent work in the discipline/disciplines and field of practice. All bachelor's programs are designed to provide graduates with knowledge and skills that enable them to develop the capacity for independent intellectual work. That capacity may be demonstrated by the preparation, under supervision, of one or more essays, a terminal research paper, thesis, project, exhibition, or other research-based or performance-based exercise that demonstrates methodological competence and capacity for independent and ethical intellectual/creative work and, where relevant, the exercise of professional responsibility in a field of practice. Some bachelor's-degree programs are intended to provide a wide exposure to several disciplines, others to provide an in-depth education in one or more disciplines (often as preparation for graduate study), and still others to provide a blend of theory and practice that equips students for entry into an occupation or profession. Despite that diversity, each bachelor's-degree program must meet a substantial and common set of competency outcomes, as outlined below, to justify use of the bachelor's-degree label. The range of bachelor's programs includes • <i>Programs designed to provide a broad education as an end in itself.</i> They may also prepare graduates for employment in a variety of fields and/or for admission to second-entry professional programs. Examples: BHum (Humanities), General BA and General BSc degrees • <i>Programs designed to provide in-depth study in academic disciplines.</i> They normally prepare students for graduate study in the discipline(s) and for employment in a variety of fields. • <i>Programs with an applied focus.</i> They blend theory and practice, with content selected to ensure mastery of the field of practice rather than to deepen knowledge in the discipline/disciplines for their own sake or as preparation for further study in the discipline. Even so, they may prepare students for further study depending upon the field and length and depth of the program; graduates may or may not require preparatory studies before entering graduate programs. While professional associations or accrediting bodies may set entry-to-practice standards for such programs, those standards are not normally obligatory for the institution offering the program. • <i>Programs with a professional focus.</i> They are designed to prepare graduates to meet admission requirements and to be competent practitioners in the profession. Some of them are first-entry programs, others are second-entry programs (that is, they require some prior degree-level study or even a degree). They normally require periods of practical experience (apprenticeship, internship, articling, clinical, etc.). The capacity for independent professional work is demonstrated by academic and practical exercises, under supervision, followed by admission tests to the profession. Though considered to be bachelor's programs in academic standing, some professional programs yield degrees with other nomenclature. Examples: DDS (Dental Surgery), MD (Medicine), LLB, or JD (Juris Doctor)	A master's degree program builds on knowledge and competencies acquired during related undergraduate study and requires more specialized knowledge and intellectual autonomy than a bachelor's-degree program. Much of the study undertaken at the master's level will have been at, or informed by, the forefront of an academic or professional discipline. Students will have shown some originality in the application of knowledge, and they will understand how the boundaries of knowledge are advanced through research. They will be able to deal with complex issues both systematically and creatively, and they will show independent capacity in addressing issues and problems. Research-oriented master's programs are typically for graduates of related undergraduate or professional programs in the field or students who have taken bridging studies to equip them for graduate study in the field; the focus is on developing the research, analytical, methodological, interpretive, and expository skills necessary for doctoral studies or for leadership in society. Some programs are thesis-based and require the student to develop and demonstrate advanced research skills under supervision. Others are course-based and require students to demonstrate the necessary research, analytical, interpretive, methodological, and expository skills in course exercises. Examples: MA programs in the humanities and social sciences, MSc programs Profession-oriented master's programs normally admit students holding baccalaureate degrees and provide them with a selection of courses and exercises intended to prepare them for a particular profession or field of practice or, if they are already involved in the profession or field, to extend their knowledge base and skills as professionals/practitioners. Example: MSW (Social Work)	A doctoral program builds on the knowledge and competencies in a field or discipline acquired during prior study, usually at the graduate level. Study at the doctoral level is at the forefront of an academic or professional discipline. Holders of the doctoral degree must have demonstrated a high degree of intellectual autonomy, an ability to conceptualize, design, and implement projects for the generation of significant new knowledge and/or understanding, and an ability to create and interpret knowledge that extends the forefront of a discipline, usually through original research or creative activity. Preparation for doctoral work may involve course work of varying lengths aimed at cultivating further conceptual depth or breadth. It may also involve written and oral examinations of knowledge and skills in aspects of the discipline prior to authorization to proceed to work on a dissertation. Research-oriented doctoral programs focus on the development of the conceptual and methodological knowledge and skills required to do original research and to make an original contribution to knowledge in the form of a dissertation. In some fields an internship or exhibition component may be required, but without diluting the significance of the dissertation as the primary demonstration of mastery. Such programs lead to the award of the PhD. Examples: PhD (Psychology), PhD (Education), PhD (Music) Practice-oriented doctoral programs are of a more applied nature, relate to a professional or creative activity and, where there is an internship or exhibition requirement, may also require a dissertation. Doctoral programs with an orientation to practice typically involve more course work than doctoral programs with a more theoretical or disciplinary focus. Such programs lead to the award of a degree designation reflecting the field or discipline. Examples: EdD (Education), MusDoc (Music), PsyD (Psychology).

Preparation for Employment and Further Study	In addition to providing personal and intellectual growth, bachelor's programs, in varying degrees, may prepare students for entry into graduate study in the field, second-entry professional degree programs, or employment in one or more fields.	Graduates will have the qualities needed for either further study in the discipline or for employment in circumstances requiring sound judgment, personal responsibility and initiative, in complex and unpredictable professional environments.	Holders of doctorates will have the qualities needed for employment requiring the ability to make informed judgements on complex issues in specialist fields, and innovation in tackling and solving problems.
Length of Program	Owing primarily to variations in pre-university studies among the provinces/territories, classroom instruction is typically six to eight semesters or more in duration (normally 90-120 credits, or the equivalent) and may be supplemented by required professional experience (e.g., supervised practice, internships, and work terms).	Master's programs vary typically from two to six semesters in duration, depending on the field and the speed at which individuals progress through requirements.	A doctoral program is typically three to six years in length, depending on the field and the speed at which individuals progress through requirements.
Admission Requirements	Admission normally requires, at a minimum, a secondary school or CEGEP diploma and/or university preparatory courses, a minimum grade-point average, and other program-specific requirements. Students lacking these credentials may be admitted on a part-time or probationary basis, with continuation subject to acceptable academic achievement. Second-entry programs normally require at least two or three years of completed degree-level studies or in some cases the prior or concurrent completion of another undergraduate degree.	Normally, an undergraduate degree with an appropriate specialization or an undergraduate degree with relevant bridging studies.	Normally, a master's degree with an appropriate specialization or a master's degree with appropriate bridging studies.

B. Degree-Level Standards			
The focus of the following degree-level standards is on the expectations of graduates at each degree. The standards stipulate the demonstrable transferable learning skills and level of mastery of a body of specialized knowledge in six dimensions: 1. Depth and Breadth of Knowledge, 2. Knowledge of Methodologies, 3. Application of Knowledge, 4. Communication Skills, 5. Awareness of Limits of Knowledge, and 6. Professional Capacity/Autonomy. The shades of distinction between degrees are determined by the capacity of the graduate at each level to act competently, creatively and independently, and by their proximity to the forefront of a discipline and/or profession. Among other things, the degree-level standards are intended (a) to facilitate the assessment of credentials for broad purposes of credit transfer and credential recognition, (b) to provide clear learning-outcome standards to instructional and program designers, (c) as a broad framework for quality assurance purposes. The standards are intended to be cumulative — each degree level presupposes the accomplishment of an earlier one.			
	BACHELOR'S DEGREE	MASTER'S DEGREE	DOCTORAL DEGREE
EXPECTATIONS	<i>This degree is awarded to students who have demonstrated</i>	<i>This degree is awarded to students who have demonstrated</i>	<i>This degree is awarded to students who have demonstrated</i>
1. Depth and Breadth of Knowledge	(a) Knowledge and critical understanding in a field of study that builds upon their secondary education and includes the key assumptions, methodologies, and applications of the discipline and/or field of practice (b) Basic understanding of the range of fields within the discipline/field of practice and of how the discipline may intersect with fields in related disciplines (c) The ability to gather, review, evaluate, and interpret information, including new information relevant to the discipline, and to compare the merits of alternate hypotheses or creative options relevant to one or more of the major fields in a discipline (d) The capacity to engage in independent research or practice in a supervised context (e) Critical thinking and analytical skills inside and outside the discipline (f) The ability to apply learning from one or more areas outside the discipline	A systematic understanding of knowledge, and a critical awareness of current problems and/or new insights, much of which is at, or informed by, the forefront of their academic discipline, field of study, or area of professional practice.	A thorough understanding of a substantial body of knowledge that is at the forefront of their academic discipline or area of professional practice.
2. Knowledge of Methodologies and Research	(a) An understanding of methods of enquiry or creative activity, or both, in their primary area of study that enables the student to (i) evaluate the appropriateness of different approaches to solving problems using well established ideas and techniques, (ii) devise and sustain arguments or solve problems using these methods, and (iii) describe and comment upon particular aspects of current research or equivalent advanced scholarship in the discipline and on their relevance to the evolution of the discipline (b) The ability to review, present, and critically evaluate qualitative and quantitative information to (i) develop lines of argument; (ii) make sound judgments in accordance with the major theories, concepts, and methods of the subject(s) of study; (iii) apply underlying concepts, principles, and techniques of analysis, both within and outside the discipline; and (iv), where appropriate, use this knowledge in the creative process	A conceptual understanding and methodological competence that enables the graduate to (a) Have a working comprehension of how established techniques of research and inquiry are used to create and interpret knowledge in the discipline (b) Have a capacity to evaluate critically current research and advanced research and scholarship in the discipline or area of professional competence, and on the basis of that competence, have shown at least one of the following: (i) the development and support of a sustained argument in written form or (ii) originality in the application of knowledge.	A conceptual understanding and methodological competence that provides the graduate with the ability to (a) Conceptualize, design, and implement research for the generation of new knowledge, applications, or understanding at the forefront of the discipline and to adjust the research design or methodology in the light of unforeseen problems (b) Make informed judgments on complex issues in specialist fields, sometimes requiring new methods (c) Produce original research, or other advanced scholarship, of a quality to satisfy peer review, and to merit publication

3. Application of Knowledge	(a) The ability to use a range of established techniques to (i) initiate and undertake critical evaluation of arguments, assumptions, abstract concepts, and information; (ii) propose solutions; (iii) frame appropriate questions for the purpose of solving a problem; (iv) solve a problem or create a new work (b) The ability to make critical use of scholarly reviews and primary sources.	The capacity to (i) address complex issues and judgments based on established principles and techniques and (ii) apply an existing body of knowledge in the research and critical analysis of a new question or of a specific problem or issue in a new setting.	The capacity to (i) undertake pure and/or applied research at an advanced level and (ii) contribute to the development of academic or professional skill, techniques, tools, practices, ideas, theories, approaches, and/or materials.
4. Communication Skills	The ability to communicate information, arguments, and analyses accurately and reliably, orally and in writing, to specialist and non-specialist audiences, using structured and coherent arguments, and, where appropriate, informed by key concepts and techniques of the discipline.	The ability to communicate ideas, issues, and conclusions clearly and effectively to specialist and non-specialist audiences.	The ability to communicate complex and/or ambiguous ideas, issues, and conclusions clearly and effectively.
5. Awareness of Limits of Knowledge	An understanding of the limits to their own knowledge and ability; an appreciation of the uncertainty and ambiguity of and limits to knowledge, and an appreciation of how this might influence analyses and interpretations.	A cognizance of the complexity of knowledge and of the potential contributions of other interpretations, methods, and disciplines.	An appreciation of the limitations of one's own work and discipline, of the complexity of knowledge, and of the potential contributions of other interpretations, methods, and disciplines.
6. Professional Capacity/Autonomy	Qualities and transferable skills necessary for further study, employment, community involvement, and other activities requiring (i) the exercise of initiative, personal responsibility and accountability in both personal and group contexts, (ii) working effectively with others, and (iii) behaviour consistent with academic integrity.	(a) The qualities and transferable skills necessary for employment requiring (i) the exercise of initiative and of personal responsibility and accountability and (ii) decision-making in complex situations, such as employment (b) The intellectual independence required for continuing professional development (c) The ability to appreciate the broader implications of applying knowledge to particular contexts	(a) The qualities and transferable skills necessary for employment requiring the exercise of personal responsibility and largely autonomous initiative in complex situations (b) The intellectual independence to be academically and professionally engaged and current (c) The ability to evaluate the broader implications of applying knowledge to particular contexts

<http://www.caqc.gov.ab.ca/pdfs/CDQF-FINAL.pdf>

州を超えて共通性のある Canadian Degree Qualifications Framework、外部評価制度および各大学が設定している教学に関する基準を前提として、さらに各大学は内部質保証システムを構築している。内部質保証に関する施策と手続きは大学ごとに多様であるが、教学プログラムのレビューにおいては自己点検とピアレビューが一般的である。表 1 には各大学における一般的な内部質保証の例を示しているが、こうしたプログラムレビューや自己点検評価については定期的にスケジュールを決めて定期的に実施している。

表 1. 各大学における内部質保証システムの一般的例³

- ・ 大学評議会および大学執行部によって義務付けられたすべての新および改革対象となっているプログラムのレビュー
- ・ カリキュラム評価
- ・ 定期的な自己点検評価
- ・ 学生の満足度調査
- ・ 外部専門家によるピアレビュー
- ・ 質の評価結果の公表

4. ブリティッシュ・コロンビア州（以下 BC 州）における高等教育制度の概要

BC 州においては、Ministry of Advanced Education が州の高等教育を管轄する権限を持っているが、Degree Quality Assessment Board（以下 DQAB）が課程認定を実施する。その際の基準は、カナダ全体を統括する Council of Ministers of Education, Canada（以下 CMEC）に準じている。CMEC は 1967 年に連邦政府の省庁に対して教育全般に関する州の声を集約して提供し、州内での教育全般に関するコンサルティングや協力を円滑にする目的で設立された (Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada) ⁴。大学がプログラムを新設する場合には、州政府の認可も必要となる。認可に際しては BC 州の職業需要を踏まえた計画 (B.C.s Skills for Jobs Blueprint: Re-engineering Education and Training) に基づく、課程認定や予算配分が行われる。

https://www.workbc.ca/getmedia/4c54646a-93fa-4566-b148-f43a3f27b240/Booklet_BCBlueprint_web_140428.pdf.aspx

DQAB は BC 州における高等教育に対する質保証の要請が確実になされているかどうかのための独立諮問機関である。具体的には BC 州における学位レベルのプログラムに関する質保証過程を監督することが主な役割とされている。質保証を監督することは、BC 州の地域や産業ニーズに合うような労働人口の教育訓練を行うこと、留学生にとって BC 州の高等教育の魅力が伝わりより多くの留学生を引き付けること、BC 州の学生が留学体験をする機会の増大につながることに重要な役割を果たすと位置づけられている。

DQAB 高等教育段階の申請された新学位プログラムが、質の基準に合致しているかどうかを確認することが主な高等教育の質保証に関して求められている具体的な役割の例となる。表 2 には BC 州における高等教育機関の種類と数、授与する学位の種類および DQAB によるレビューがどの機関と学位に対して実施されているかを示している。コミュニティ・カレッジでは准学士号のみに対して DQAB によるレビューが行われ、4 年制の公立大学および私立大学に対しては、学士、修士、博士学位に対して、4 職業訓練に特化した教育機関では学士学位と応用修士学位に対してのレビューが行われている。

表 2. BC 州の高等教育機関と授与する学位および DQAB との関係

	Degree level	DQAB レビュー
<u>Public Colleges</u>		
・コミュニティ・カレッジ 11 校	Associate Degree	○
	Applied Bachelor's Degree	
<u>Public Institutes</u>		
・職業訓練に特化した教育機関 3 校	Associate Degree	

Bachelor's Degree	○
Applied Master's Degree	○

Public Universities

• Capilano University	Associate Degree	
• Emily Carr University of Art and Design	Bachelor's Degree	○
• Kwantlen Polytechnic University	Master's Degree	○
• Royal Roads University*	Doctoral Degree	○
• Simon Fraser University*		
• Thompson Rivers University		
• University of British Columbia*		
• University of the Fraser Valley		
• University of Northern British Columbia*		
• University of Victoria*		
• Vancouver Island University		

* 博士学位授与機関

Provincially Authorized Private Degree-Granting Institutions

(17 校)	Associate Degree	
	Bachelor's Degree	○
	Master's Degree	○
	Doctoral Degree	○

5. サイモン・フレーザー（以下 SFU）大学の概要

SFU は BC 州で 2 番目に大きな総合研究大学である。予算規模 \$ 210.9M、学生数 22,174 人、米国と英国の大学の混合型、学部が強い決定権を持ち、入学時に学部を選択する。専攻（Major）が学士課程教育の中心となっている。近年は、全学的な教育目標の設定、2006 年以降の入学者に対して、WQB（Writing, Quantitative, and Breadth Requirement）要件を課すなどの教育改革を推進してきた。WQB 要件の設定に関する検討は学科教員が基本的に行い、Senate で承認された後は教学担当の VP 室で WQB の運営を行っている。こうした教育改革の実質性が米国のア krediteーションを受信する際の好材料となった。

5-1. SFU の内部質保証システム⁵

SFU では 7 年ごとの自己点検評価の実施が義務付けられている。自己点検評価については、①学科毎のカリキュラム、②学科毎の Teaching、③研究活動、④管理運営、⑤施設設備に関して自己点検評価レポートを出すこと、さらには外部評価委員による外部評価を実施し（専門別に 2 人のカナダ人、1 人の米国人）3 年後に再度学科による評価レポートの作成から構成されている。外部評価を受診することは、部局の強みと弱みについて自らのアセスメントを実施すること、当該分野の外部のエキスパートの意見を得ること、学術計画立案を支援することに寄与することになると認識されている。レビューの過程では、（1）それぞれのプログラムの質が高いことを評価することとお教育プログラムの修正へとつながるような方法であるかを確かめる、（2）教員の研究の質が高く、教員の協力と相互関係が刺激のある学術環境を提供していることを確かめる、（3）部局の管理に部局の構成員が参加し、知識の広がり活動的な役割を担っていることを確かめる、（4）部局の環境が学科の目標達成に貢献していることを確かめることを目的としている。このような内部質保証のシステムが構築されているが、カナダには専門分野による協会によるアクレディテーションは存在し、実際 SFU の様々な専門分野が専門協会によるアクレディテーションを受けている。一方、大学全体に対するアクレディテーションの制度は存在しない。SFU では従来から大学全体のアクレディテーションを米国の地域基準協会を受信するべく準備を重ねてきた。次節ではその軌跡と現状について紹介する。

6. SFU の NWCCU への申請の軌跡

SFU は米国にある Northwest Commission on Colleges and Universities (NWCCU) から正式なアクレディテーションの通知を受け取った。このことにより、SFU は大学全体のアクレディテーションを得た最初の研究中心型大学となったが、何故アクレディテーションを受診することになったかの背景については以下のような事情が存在していた。従来から米国の大学とのスポーツ交流が盛んであったこと、また留学生が増加していることも大きな要因となった。すなわち留学生側からのアクレディテーション機関であるかどうかの問い合わせ、あるいは要望が多くなってきたことが大いに関係しているとのことであり、以下に理由を記述する。

6-1. アクレディテーション機関への申請の理由

アクレディテーションへの申請の理由は以下の 3 点に纏められる。

- 1) 上述したように米国の大学とのスポーツ交流が盛んであったことから、NCAA（National Collegiate Athletic Association）に加盟したいと考えたものの、NCAA への加盟条件としてはアクレディテーション受信そして結果として認証されているということが条件となる。

- 2) より留学生からの要望に応える、つまり理念的にカナダの大学の質が良いと伝えたとしても、エビデンスとしてのア krediteーションがない。エビデンスを提示するためにア krediteーションを受けることが不可欠となった。
- 3) 米国に代表されるように世界が学習成果志向政策へと向かいつつある。その意味ではカナダはグローバル競争に遅れるのではないかという危機感を抱いている。特に、カナダの大学では学習成果を測定するあるいはエビデンスとして提示する枠組みや装置があるわけではない。その意味でも、学習成果の提示が条件となっている米国のア krediteーション機関から認証を受けることは大きな意味を持つと考えた。

上記の理由から、大学としては 2008 年から準備を始めて、2016 年 4 月に訪問調査を受け、7 月に最終的に認証という結果を受け取った。学習成果の提示については、学科毎にどのような目標を定め、そのために学習成果が必要かということを教員間で議論してもらい、そうした目標を提示することから初めてもらった。ボトムアップで意思決定までを進めたことにより時間がかかったけれども、トップダウンで行ったわけではなく、教員の自立性に依拠していることが特徴といえよう。このボトムアップという方法についてはカナダの大学の特徴に整合しているという説明を副学長は繰り返し行っていた。

ではア krediteーションが認められることによってどのような利益がもたらされたのだろうか。HP⁶上には、・通常の外部評価からベストな実践基準を継承することでアカウントビリティが増加する、・明確なベンチマークを設定することが可能となる、つまり教育目標と学生の学習経験を評価する上でより明確なベンチマーキングと基準を設定することができる、・SFU の学位の価値を国内的にも国際的にも高める、・戦略的に米国の大学機関、政府、財団そしてスポーツ協会との関係を構築することができる、・見通しと目標を公表することにより、SFU の能力への公的な自信を打ち立てることができるという説明がなされている。このように国境を越えてのア krediteーションを実際にカナダの大学は受けていることが質の保証が国境を越えて、国際的にも通用性のあるものであることの証左ともなっているといえよう。そこで、次に訪問調査により SFU を認証した側である NWCCU の国際機関の認証の条件等について紹介する。

7. NWCCU (Northwest Commission on Colleges and University)

Northwest Commission on Colleges and University は米国に 6 つある地域認証評価機関のうちのひとつであり、シアトルに位置している。管轄地域は、アラスカ州、ワシントン州、オレゴン州、アイダホ州、ネバダ州、ユタ州、モンタナ州にある 162 の高等教育機関の認証評価を実施している。

7-1. ア krediteーションに際しての基準

認証評価に際しての基準は以下の 5 項目が基本となっており、各大項目のもとに詳細な基準が立てら

れている⁷。

1. Mission and Core Themes 使命と核となるテーマ
2. Resources and Capacity 資源と力量・能力
3. Planning and Implementation 計画立案と実行
4. Effectiveness and Improvement 効果と改善
5. Mission Fulfillment, Adaptation, and Sustainability 使命の成就、適応、持続

7-2. 申請してから認証されるまでの過程

高等教育機関が NWCCU に申請してから認証されるまでの過程は、申請・自己評価の実施・候補としての承認・評価・決定といった過程を経なければならない。そのなかで、候補として承認されるためには次の 12 の条件に同意しなければならない。

1. Use the prescribed official definition for Candidate for Accreditation in all official publications and correspondence.
2. Ensure that candidacy covers only those programs, degrees, and geographic locations of the institution at the time recognition was granted. Program, degree, and geographic location changes must be approved in advance by the Commission.
3. File an annual report with the President of the Northwest Commission on Colleges and Universities.
4. After initial candidacy is granted, submit a Year Three Self-Evaluation Report and a Year Seven Self-Evaluation Report within a five-year period depending on Candidacy date
5. As a component of the Year Three and Year Seven evaluation process, host an on-site visit by representatives of the Commission for Continuation of Candidacy status every 24-30 months after initial candidacy is granted, or earlier if requested by the Commission.
6. Apply for accreditation only after consultation with the President of the Commission.
7. Copies of any doctrinal statements required for employment, promotion, and tenure.
8. Policies governing the employment, orientation, and evaluation of part-time faculty and teaching fellows, if applicable.
9. Summary reports of faculty involvement with public services/community services
10. Institutional policies regarding scholarship and artistic creation by faculty and students.
11. Institutional policies regarding research activity, including sponsored research by faculty and students

12. Summary of the faculty role in developing and monitoring policies and practices scholarship, artistic creation, and research.

認証評価の決定に際しては、委員会は 1. 自己点検評価書や他の書類をレビューする。2. 評価委員会の報告書をレビューする。3. 必要であれば評価委員会の報告書への機関の回答書をレビューする、4. 評価委員会委員長と報告書内容と候補とするかどうかについての推薦について討議する、5. 機関の代表者と会い、代表者に機関を代表しての見解を記述してもらう。こうしたプロセスを経て、委員会が機関を候補とするあるいは認証するということを決定した場合には承認にむけての次のステップへと移る⁸。SFU もこのようなプロセスを経て認証という結果を得たことになるが、その基準は基本的に米国の機関を認証する際の基準とほぼ同等であることがわかる。

NWCCU は国外の機関を認証する場合の条件を明示しており⁹、それらは 1. 授業が基本的に英語で行われていること、2. 学位授与機関の構造と機能が米国の高等教育機関モデルと同等であること。認証評価を受けようとしている機関の十分な数の教員が米国の学位を保持しているか、経験をしているか等の米国の高等教育についての深い知識を持っていること。3. 米国の国務省の旅行制限リストに掲載されていない国に機関が存在しているか、政治的な不安定状況がなく、旅行者にリスクがないような地域に存在していること。4. 委員会の資格要件に対しての機関の対応が十分に候補者として認められるような条件であること。等となっている。4 については米国内での認証評価と同様の条件であるが、1 および 2 の条件は国際通用性のある認証評価が米国モデルの上に成り立っていることが求められていると示唆されている。

7-3. 今までにアクレディテーションを受けた国外の機関¹⁰

2016 年までに NWCCU の認証評価を受けたカナダの高等教育機関は SFU を含めて下記に示しているように 3 校存在しているが、サイモン・フレーザー大学の担当者によると、研究センターの大学で認証評価を受けたのは当該大学が初めてのことであり、この認証により、より優秀な留学生を多く獲得できることにつながるのではないかという期待が大きいとの評価であった。

①Capilano University, North Vancouver, BC, Canada (公立) Degree level (A, B)

Accredited (2012), Fall 2015 Mid-Cycle Evaluation, Fall 2017 Ad Hoc Evaluation

<http://www.capilanou.ca/>

②Simon Fraser University, Burnaby, BC, Canada (公立) Degree level (A,B,M,D)

Accredited (2015), Spring 2016 Initial Accreditation Evaluation, Spring 2017 Year One Evaluation

<http://www.sfu.ca/>

③Thompson Rivers University, Kamloops, BC, Canada (公立) Degree level (A,B,M) NW
Candidate (2016), Spring 2016 Initial Candidacy Evaluation, Fall 2017 Interim Candidacy
Evaluation
<http://www.tru.ca>

おわりに

カナダの大学が米国のアクレディテーションを受けたという事例からはクロスボーダーなアクレディテーションという国際的な動きの登場が見て取れる。一方で、グローバル化が進行するなかで、カナダの大学のように内部質保証が確実に構築され、大学教育の質も保証されていると自負していたとしても、NCAAのような国際的な活動への参加には機関が認証評価を受けていることが条件となっていること、あるいは留学生にとっても認証評価を受けている機関への留学がより質保証という観点から不可欠であるという認識が広がりつつあることが海外からのアクレディテーションを受診する動機になっていると考えられる。すなわち、クロスボーダーあるいは国際通用性のある質保証という動向には、国際的に質保証に関しても認証という行為そのものが前提となりつつあること、またその内容も一定の標準化が求められるようになってきているとも捉えられるのではないかと考えられる。特に、米国の認証機関が認証をする際には、受信する機関が米国モデルを踏襲していることが条件となるなど、それも標準化のひとつの形ではないかとも考えられる。

-
- ¹ 2016年8月2日にサイモン・フレーザー大学を訪問調査し、副学長、教学担当プロボーストジョン・ドライバー氏から説明を受けた。
 - ² http://www.globalnote.jp/post-2428.html?cat_no=124 を参照
 - ³ サイモン・フレーザー大学の内部質保証例を参考にしているが、大多数のカナダの大学は同様のシステムを取り入れているとのことであった。
 - ⁴ <http://www.aved.gov.bc.ca/degree-authorization/welcome.htm> を参照
 - ⁵ 本節および第6節の記述は副学長、教学担当プロボーストジョン・ドライバー氏からの説明が基本である。
 - ⁶ <https://www.sfu.ca/vpacademic/accreditation.html> を参照
 - ⁷ <http://www.nwccu.org/Pubs%20Forms%20and%20Updates/Publications/Standards%20for%20Accreditation.pdf>
 - ⁸ <http://www.nwccu.org/Process/Decisions/Decisions.htm>
 - ⁹ <http://www.nwccu.org/Pubs%20Forms%20and%20Updates/Publications/Accreditation%20Handbook,%202015%20Edition.pdf>

¹⁰ <http://www.nwccu.org/Directory%20of%20Inst/International%20Institutions/International.htm>

第3章 オーストラリア高等教育の国際化と質保証

野崎 与志子

1. はじめに

教育のあり方を考えるために、外国教育の調査研究、特に比較研究は有効な方法の一つである¹。世界の高等教育の潮流は多様化し変容する社会的要請に応え、柔軟で開放的な「全ての人への高等教育 (higher education for all)」に向かっている。その中で教育の質やシステムを改革し改善していく事は、現代の高等教育のグローバルな課題である。各国は戦略的に高等教育の改革・改善を進めて行くために、他国の事例から学ぶ必要がある。

本稿はオーストラリアの高等教育部門における国際教育と質保証へのアプローチに焦点を当てる。OECD (the Organization for Economic Co-operation and Development) の教育関連報告書をはじめ、多くの研究がオーストラリアの教育に注目してきた²。オーストラリアは高等教育の拡大を図る一方で、国際化を早期から見据え戦略的に成功をおさめて来た。しかし、矛盾や困難を抱えていないわけではない。また、オーストラリアと日本では違いが強調される場合も多いが、共通の課題も存在している。

本稿におけるデータとしては、主に、オーストラリア政府や独立法人等が公表している資料、及び著者が2016年3月にオーストラリアで行った調査結果を用いる。2016年3月の調査では Tertiary Education Quality Standards Agency (以下、TEQSA) の国際教育担当者三名へのヒヤリングを行い、メルボルンとシドニーにおいて高等教育機関で国際教育に関わっている教職員十名にインタビューを行った (調査方法等については後述する)³。

2. オーストラリアの高等教育システム

オーストラリアの高等教育は、1990年までは二元 (binary) システムとして機能しており、専門職教育を提供する「上級教育カレッジ (colleges of advanced education)」⁴と研究に取り組むため学問的教育プログラムを提供する「ユニバーシティー (universities)」に二元化していた⁵。1990年の高等教育改革において上級教育カレッジはユニバーシティーになり、専門職教育と学問的教育の両方のプログラムを提供できる事になった。また、1990年の高等教育改革時において、既存のユニバーシティーが上級教育カレッジと合併統合する、合併統合によって新しいユニバーシティーが誕生する、あるいは、ネットワーク化や連合組織化したユニバーシティーが出現する等の現象が見られた⁶。

オーストラリアにおいて「ユニバーシティー」という名称は全ての高等教育機関が用いる事ができるわけではない。「ユニバーシティー」と称するためには、三つ以上の学問分野における総合的な

(comprehensive) 教育と研究を行っている必要があるとされている。それには、博士号取得及び博士号取得後の研究トレーニングの提供が含まれる。例外的には一つの学問領域のみに特化した「専門ユニバーシティー」(universities of specialization) があるが、ユニバーシティーは一般的には総合的教育機関として多様な教育プログラムを提供する⁷。また、ユニバーシティーは自らの教育プログラムやコースに関しての自己認証権 (Self-accrediting authority、以下 SAA) を持つ点で、他の高等教育機関と大きく異なる。SAA とは「高等教育コースの一部または全部について...自機関で適格認証できる権限」である⁸。また、ほとんど全てのユニバーシティーは公立である⁹。

現在、オーストラリアにおいて高等教育資格や学位を授与しようとする教育機関は、公立・私立を問わず、TEQSA に登録しなくてはならない (TEQSA については後述する)。2017 年 1 月現在で 168 の高等教育提供機関 (higher education provider) が登録されている。その内、43 校がユニバーシティー (その内、1 校は専門ユニバーシティー、2 校は海外大学のオーストラリア校) であり、残りの 125 校は「非ユニバーシティー (non-university)」機関である。非ユニバーシティー125 校の内、10 校は自らの教育プログラムやコースに関しての SAA を認められている (表 1 参照)¹⁰。

表 1: TEQSA に登録されている高等教育提供機関: カテゴリー別数 (2017 年 1 月現在)				
提供者のカテゴリー		自己認証権有り (全て又は一部)	自己認証権無し	合計
ユニバーシティー University	(オーストラリアの) ユニバーシティー (Australian) University	40	0	40
	専門ユニバーシティー University of Specialization	1	0	1
	海外大学オーストラリア校 Overseas University	2	0	2
非ユニバーシティー Non-University Higher Education Provider		10	115	125
合計 Total		53	115	168

(出典: TEQSA [n.d. e] のデータから著者が作成。)

オーストラリアの高等教育機関の規模は非常に多様である。約半分の高等教育提供機関はフルタイムの学生数が五百人以下であり、非ユニバーシティーの多くは小規模校である¹¹。非ユニバーシティー機関は私立で、営利及び非営利の両者がある。

また、高等教育部門には Commonwealth Register of Institutions and Courses for Overseas

Students（以下、CRICOS）によって、学生ビザを取得してオーストラリアで学ぶ海外からの留学生に教育や職業訓練サービスを提供する事を認められた、幾つかの海外高等教育機関のオーストラリア校（overseas universities）や専門カレッジ（colleges of specialization）も存在する¹²。

ちなみに、オーストラリアには VET カレッジ（Vocational education and training college）とよばれる職業教育訓練機関による教育が発達している。VET カレッジは「オーストラリア教育分類基準（Australian Standard Classification of Education, ASCED）」によると、高等教育部門に属しておらず¹³、Australia Skills Quality Agency（以下、ASQA）によって認証されている。但し、VET カレッジが高等教育プログラムを提供している場合は TEQSA による認証も受けている¹⁴。

また、国際的には、VET プログラムの一部は、ユネスコの「国際教育分類基準（ISCED）」による「第三段階教育（Tertiary Education）」¹⁵にあたると位置づけられている¹⁶。即ち、オーストラリアの第三段階教育は3つのセクターからなる。TEQSA によって規制監督されている高等教育機関、ASQA によって規制監督されている VET カレッジ、CRICOS によって登録認可されている留学生向け教育機関やコースである。また、複数の教育領域にまたがるコースを提供する教育機関も多く、高等教育機関の約半数が TEQSA と ASQA の両方から規制監督を受けており、非常に多くの高等教育機関が CRICOS に登録されている¹⁷。さらに、近年の動向としては、中等教育、VET、高等教育のそれぞれのレベルで提供される教育プログラムや資格等の境界が曖昧になってきていると指摘されている。

3. オーストラリアの国際教育

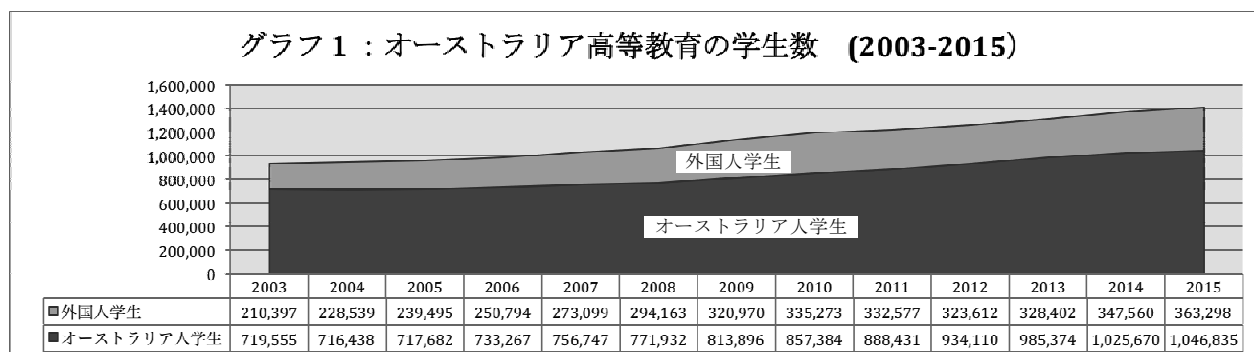
オーストラリア高等教育は、2015 年において在学者数は約 141 万人であり、2006 年における約 98 万 4 千人から約 1.4 倍という急成長を遂げている。オーストラリア人学生数で見ると 2006 年の約 73 万 3 千人から 2015 年の約 104 万 6 千人へと約 1.4 倍に増加、外国人学生数で見ると 2006 年の約 25 万人から 2015 年の約 36 万 3 千人へと約 1.4 倍に増加している¹⁸（表 2 参照）。即ち、直近の十年間において、オーストラリアの高等教育における学生数の増加はオーストラリア人学生と海外学生の両方の増加によってもたらされたのである。つまり、2000 年代半ばからオーストラリアの高等教育は国内と国際の両面における拡大に成功したのである¹⁹（グラフ 1 参照）。

表 2： オーストラリア高等教育の学生数（2003-2015）

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
総学生数 (%)	929,952 (100%)	944,977 (100%)	957,177 (100%)	984,061 (100%)	1,029,846 (100%)	1,066,095 (100%)	1,134,866 (100%)	1,192,657 (100%)	1,221,008 (100%)	1,257,722 (100%)	1,313,776 (100%)	1,373,230 (100%)	1,410,133 (100%)
オーストラリア人 学生 (%)	719,555 (77.4%)	716,438 (75.8%)	717,682 (75.0%)	733,267 (74.5%)	756,747 (73.5%)	771,932 (72.4%)	813,896 (71.7%)	857,384 (71.9%)	888,431 (72.8%)	934,110 (74.3%)	985,374 (75.0%)	1,025,670 (74.7%)	1,046,835 (74.2%)
外国人学生 (%)	210,397 (22.6%)	228,539 (24.2%)	239,495 (25.0%)	250,794 (25.5%)	273,099 (26.5%)	294,163 (27.6%)	320,970 (28.3%)	335,273 (28.1%)	332,577 (27.2%)	323,612 (25.7%)	328,402 (25.0%)	347,560 (25.3%)	363,298 (25.8%)

（出典：Department of Education, Employment, and workplace Relations [n.d.] 及び Department of Education and Training [August 2016] のデータを基に著者が作成。）

グラフ 1： オーストラリア高等教育の学生数（2003-2015）



オーストラリアの高等教育の学生数の大きな特長は外国人学生の割合の高さである。但し、総学生数に対して外国人学生の占める割合は、2006 年において 25%、2015 年において 26%である。即ち、近年の十年間のオーストラリアの高等教育部門においては、外国人学生の占める割合は概ね 4 分の 1 で推移して来た。高等教育部門における大多数の学生はユニバーシティーで学んでいる。2014 年において、94%のオーストラリア人学生、及び 88%の外国人学生 がユニバーシティーに在学している²⁰。

では、オーストラリアの国際教育はオーストラリア経済あるいは高等教育部門に、どのような 経済的あるいは財政的なインパクトを与えてきたのだろうか。ちなみに「教育は鉄鉱石と石炭について、オーストラリアの 3 番目に大きな輸出品である（Education is Australia's third major export, behind iron ore and coal）」とよく言われている。この文言については経済効果の測り方によって議論の余地があると考えられるが、国際教育が産業としてオーストラリア経済に大きな地位を占めている事は疑う余地はない。小中学校から職業学校、語学学校も含めて、国際教育はオーストラリアにおいて、2015-2016 年

度に AU \$ 203 億 (AU \$ 1=85 円) を稼ぎ出した。全体の所得として国内で 3 番目に大きなものである。この内、高等教育部門の国際教育の占める割合は大きく AU \$ 140 億を稼いだ²¹。

メルボルン大学 (University of Melbourne) では学生の 31.2% が、オーストラリア国立大学 (Australian National University) では 28% が外国人学生である。また、連邦大学ベイララット (Federation University-Ballarat) では 42.5%、ボンド大学 (Bond University) では 41.3% が外国人学生である。国際教育が高等教育部門に直接もたらす収入は AU \$ 54 億で、高等教育部門の収入の 16% を占める²²。外国人学生から徴収する授業料や手数料は各機関の財政基盤の一翼となっており、オーストラリア人学生の教育や研究大学の研究プロジェクト経費を維持するための実質的な「補助金」となっているという指摘もされている²³。即ち、現在、オーストラリアの高等教育は財政的に国際教育がもたらす収入に大きく依存していると言える。

「外国人学生」というカテゴリーの特徴についても注意しておきたい。オーストラリアの高等教育部門の国際教育は、国内で学ぶ「留学生 (international students)」とオーストラリア国外で学んでいる「オフショア (海外) 学生 (Offshore Students)」の両方を対象としている。2015 年の外国人学生約 36 万 3 千人の内、約 25 万 4 千人が留学生で、割合としては約 4 分の 3 である。残りの約 10 万 9 千人がオフショア学生で、割合としては約 4 分の 1 である (表 3 参照) ²⁴。

表 3 : 外国人学生への高等教育の提供 (2014-2015)			
高等教育が提供される学生	2014	2015	2014 から 2015 への成長率
オーストラリア国内で学ぶ留学生	234,433	253,757	8.2%
オフショア・キャンパスで学ぶ学生	100,062	96,004	- 4.1%
遠隔教育で学ぶ国外の学生	13,065	13,537	3.6%
合計	347,560	363,298	4.5%

(出典 : Department of Education and Training, October 2016 のデータを基に著者が作成)

海外で学ぶ学生はキャンパスに通って学ぶ場合と、e-ラーニングや通信教育で学位や資格を目指す遠隔教育 (distance education) で学ぶ場合とがある (両方を利用する事もできる)。2015 年において、高等教育部門のオフショアのキャンパスで学ぶ学生が約 9 万 6 千人で、2014 年から 4.1% 減少している。遠隔教育で 100% 学ぶ学生数は約 1 万 3 千人で、2014 年から 3.6% 増加した²⁵。(VET 部門によるオフショア教育も少なくない。但し、2000 年代に増加した後、近年はやや減少しつつある²⁶。)

オフショア教育について少し詳しく述べておこう。オーストラリアの文書や文献によっては、オフショア教育を「トランスナショナル教育 (transnational education)」とする呼ぶ場合もある²⁷。国境を超

えた教育、あるいは多国間で展開する教育という意味と考えられる。従来の「留学生受け入れ」という国際教育の枠組みを超えるものとして概念化するものであり、国際教育の新しい展開を示唆している。従って、その質保証をどのように行うべきか、という重要な問題を提起するものである（TEQSA の対応については後述する）。

2011 年終わりから 2012 年始めにかけて収集された「2012 データ」によると、オーストラリアのユニバーシティーによって 1,027 のオフショア教育プログラムが提供されている²⁸。2013 年終わりから 2014 年始めにかけて収集された「2014 データ」によると、821 のオフショア教育プログラムが提供されている（数的にやや減少している事に注意したい）²⁹。これらのプログラムは海外でほぼ全ての教育課程が提供されるもので、プログラムの期間としては 6 ヶ月から 5 年に渡る。

「2014 データ」における 10 のユニバーシティーは海外教育プログラムを通信教育で行っており、14 のユニバーシティーは教育課程の一部はオーストラリアで行うとしている。ほとんどのユニバーシティーは、学部教育のコースを提供しているが、5 つのユニバーシティーは大学院コースワーク（postgraduate coursework）の提供に特化している。これらのほとんどのオフショア教育プログラムは国外の機関との提携によって提供されているが、ユニバーシティーがもっているオフショア・キャンパスも 31 ある³⁰。

「2014 データ」におけるオフショア教育プログラムをプログラム数で比較した場合、最も多いのは南クイーンズ大学（University of Southern Queensland）で、学士課程と大学院コースワークのプログラムを提供している。次に多いのはシドニー大学（University of Sydney）で、ジョイント・デグリー（joint degree）と大学院研究（postgraduate research）のプログラムを提供している。3 番目はモナシュ大学（Monash University）で、学士課程、ジョイント・デグリー、大学院コースワーク、大学院研究のプログラムを提供している³¹。

「2014 データ」では、オフショア教育プログラムの提供は、主に 4 つの国（及び、地域）に集中している。マレーシア 24%、シンガポール 20%、中国 11%、香港 11%である³²。但し、これらの国々で学んでいる学生が必ずしも当該国の国籍あるいは定住権を持っているわけではない。例えば、シンガポールでオフショア学生として学んでいる学生の内、シンガポール国籍あるいは定住権保有者は 67.7%である³³。いわば、シンガポールがオーストラリアのオフショア高等教育の「ハブ」として機能しているのであり、質保証においてシンガポール政府や現地の高等教育質保証組織との連携は必須のものとなっている。実質として国際的質保証の枠組みが模索されているといえよう。

4. オーストラリアの高等教育の評価認証と質保証：内部レビューから AUQA、TEQSA へ

以下では、オーストラリアにおける質保証の歴史を振り返っておこう³⁴。1970 年代後半からユニバーシティーの教育及び研究に関しては、機関が内部の管理監督（自己点検評価）を行う事が連邦政府によっ

て奨励されて来た。機関内部の主要な研究分野を対象とした分野別レビューの取り組みが行われた。高等教育の質や水準の維持と向上に対して、連邦政府の関心が高まったのは 1980 年代後半から 1990 年代初めにかけてである。同時に、質保証の枠組として、分野別レビューから機関別レビューへとアプローチが転換したとされる³⁵。

1990 年代から 2000 年代初めは、高等教育の質保証は「質を監視し改善するプロセス」を重視していた。個々の機関が自らの理念及び使命の表明 (mission statement) をした上で、質保証が効果的に行われているかという自己評価 (self-assessment of effectiveness) をする事によって、大学の理念や使命の多様性が奨励されていた³⁶。1993 年から 1995 年にかけて Committee for Quality Assurance in Higher Education (CQAHE) が 3 回のオーディット (audit、監査) を行い、各教育機関がそれぞれ独自に「質」を規定し、目標を定め、その達成を適切な方法で評価しているかを監査した。

2000 年には、Australian Universities Quality Agency (AUQA) が設立され 5 年周期での監査が行われた。詳細な自己評価と「質保証プロセス (quality process)」に基づく監査が行われた。AUQA のオーディットは CQAHE のアプローチを引き継いだ部分もあるが、「質」の捉え方に関しては変化の兆しを伴うものであった。「質」が教育を提供する側からではなく、教育を提供される側 (需要者) から捉えるものへと変わりつつあった事である。つまり、「質保証のプロセスがあるかどうか」というものから「質保証された結果をとまなっているか」に焦点が移り始め、それを測るデータの持つ重要性が大きくなった³⁷。

2012 年に、法的な拘束力を持つ TEQSA が活動を開始した。TEQSA は高等教育機関が「高等教育基準枠組 (最低基準) (Higher Education Standards Framework [Threshold Standards])」を遵守するように規制し監督する³⁸。具体的な任務としてはプロバイダー登録 (registration and re-registration) とコース認証 (accreditation and re-accreditation) に責任を持つ。また、申請に応じて、非ユニバーシティ機関に SAA を授与する³⁹。2017 年 1 月において、認証されているコースの数は 1,000 以上あり、認証期限が切れたコースが 400 以上となっている⁴⁰。

オーストラリアにおいて「コース」とよばれているものは、学位取得や資格取得を目指す教育課程である (機関内では「プログラム」と呼ばれる場合もある)。コースはオーストラリア資格枠組 (Australian Qualification Framework、AQF) によって規定されており、TEQSA によってコースが新規に認証されるためには「コースの詳細 (course details)」「コースに関する書類 (course documentation)」「コースの開発と承認に関する書類 (course development and approval)」「教職員の詳細 (Staff details)」の文書が必要である⁴¹。

TEQSA の質保証アプローチは「基準」と「リスク」を重視している⁴²。著者が行った 2016 年 3 月の TEQSA におけるインタビュー時に、担当者が強調した目標は以下の 5 つである⁴³。

- オーストラリアの国全体として一貫した規制を行う。そのために、基準ベースの質枠組み (standards-based quality framework) を用い、3つの規制基本方針を当てはめる。その3つの方針は、「リスクの反映 (reflecting risk)」「状況に応じた規制 (proportionate regulation)」「規制の必要性 (regulatory necessity)」である⁴⁴。
- オーストラリアの高等教育の質に関する評価（特に、優越性、多様性、革新性に関する質）を維持向上させる。
- 高等教育を受ける学生を保護し、学生の高等教育に関する情報アクセスを保証する。
- 学生が学んでいる場所が国内か国外かにかかわらず、学修の結果の同等性 (equivalency) を保証する。
- オーストラリアの社会的経済的な必要性にふさわしい高等教育のシステムを奨励し推奨する。

TEQSA の組織体制は「TEQSA コミッション（委員会）」が最終判断を行う責任主体であり、事務局のマネジメントを行う「上席管理職チーム (senior management team)」にサポートされている。但し、委員会とマネジメントの組織体制は短期間に改変されてきている。2012 年の設立時の TEQSA コミッションは、委員長兼事務局長が 1 人、常勤委員が 2 人、非常勤委員が 2 人の 5 人編成であった。上席管理職チームは、委員長と兼任の事務局長 1 人、エグザクティブ・ディレクターが 3 人、主任財務担当者が 1 人、主任法律家が 1 人という 6 人構成であった⁴⁵。2016 年は TEQSA コミッションの全委員が非常勤で、委員長が 1 人、委員が 2 人という 3 人体制であった。また、事務局長は専任のポジションとなり、上席管理職チームを統括するリーダーとしての役割を担った⁴⁶。

事務局は 4 つのチームに分かれている。最も大きなチームは機関認証やコース認証のプロセスを担う「提供機関評価及び業務実行グループ (Provider Assessment and Engagement Team)」である。このチームは設立時の「規制及び評価グループ (Regulation and Review Group)」が改変されたものである。ちなみに、事務局体制も変遷が有り、設立時から 2016 年度までの間に組織の改変が少なくとも二度に渡って行われた。設立時は次の 4 つのグループ Regulation and Review Group、Regulatory Risk and Information Group、Legal Group、Corporate Group に分かれていた。2016 年度は、Provider Assessment and Engagement Team、Information Analysis and Reporting Team、Legal Group、Corporate Group の 4 つに分かれていた⁴⁷。

近年の TEQSA に関しては、規制緩和を標榜する保守党政権によって、TEQSA の質保証業務を停止縮小する方向に向けた政策が出された。政府はまず予算を大きく削り、2014 年から 2017 年にわたって TEQSA 予算の 41% (AU \$ 3100 万) を削減した。予算削減は人員不足をもたらしたが、TEQSA の質保証業務は野党の労働党及び緑の党が停止縮小に反対したため、そのまま継続する事となった⁴⁸。

結果として、TEQSA は認証評価の申請や審査を迅速に処理できなくなり、高等教育機関の登録、再

登録、コースの認証、再認証の業務が大きく滞りおこる状況となった。SAAのない機関への影響は、ユニバーシティーへの影響よりも大きく、機関によっては申請から9ヶ月以上に渡って再登録や再認証の結果を待つという状況に陥り、入学予定者の受け入れができないでいるとの報道がある⁴⁹。ビザ等に時間を要する国際教育部門への影響は小さくないと推測される。

TEQSAの業務の遅れは必ずしも予算カット及び人員削減のみが原因ではないという指摘もある。例えば、「リスクに基づく規制」が実際には提供機関に多大な量の情報（文書）を要求し、それをTEQSAが評価するというアプローチとなっている。また、TEQSA内部で判断を下す責任が担当職員に適格に委ねられていないという、組織の問題点が指摘されている。また、VETカレッジの高等教育部門への進出に伴い新しい申請が増えている⁵⁰。TEQSAのかなり厳格な文書主義的アプローチが自らの業務の繁忙化も招いているように思われる。

TEQSAの質保証業務の遅れに対して、野党の労働党は高等教育卒業生を増やす政策（更なる高等教育の拡大政策）をとるためには質保証は必須であり、TEQSA予算をAU\$3100万増やすという公約を掲げている⁵¹。また、TEQSAはSAAを持つ非ユニバーシティー機関を増やしている。例えば、2014-2015年度から2015-2016年度で見ると、SAAを認められた高等教育提供機関は5校増加した。SAAを認めるための申請及び評価は常に行われているようである⁵²。

5. オフショア教育に関するTEQSAのアプローチ

オフショア教育はトランスナショナル教育、あるいはクロスボーダー教育（国境を超えた教育、cross-boarder education、borderless education）と言及される場合もある⁵³。TEQSAはオフショア教育プログラムについても規制監督を行っており、規制アプローチについても文書化し明確化する努力をしてきている。

そもそも、TEQSAにとって国際活動は重要な要素の一つであり、ウェブサイトにもその戦略を始めとした様々な情報を載せており、海外との提携同意文書を交わす事にも積極的に取り組んできた⁵⁴。2017年2月には新しい国際活動の戦略文書『*TEQSA International Engagement Strategy 2016-2020*』を公表した。その中で3つの基本目標（principal objectives）として、オーストラリアのオフショア高等教育の質保証、オフショア高等教育の活動と発展のサポート、質保証のためのネットワークや協力関係の構築を挙げている。さらに、目標達成のための「活動領域（Activities）」「具体的な行動（Actions）」「評価項目（Measures）」等を規定している⁵⁵。

TEQSAの定義によると、オフショア教育とは「登録された高等教育提供機関（提供機関のカテゴリーに関わらない）、あるいは、登録された高等教育機関と一つ以上の第三者機関の協力によって、オーストラリア政府が規定している高等教育資格や学位の取得につながる教育コース（a course of study）を、全てあるいは一部、オーストラリアの国外で提供するという合意を伴う教育」を意味する。これは、「登

録された高等教育提供機関が、海外の教育機関と高等教育資格や学位の取得にむけた単位互換の提携をするといった教育提供のあり方とは異なるもの」であるとしている⁵⁶。

著者が 2016 年 3 月に行った調査では、TEQSA の担当者は「オーストラリアのユニバーシティーは国境を超えた教育を長年進めてきており、高等教育における質保証に豊富な経験を持っている」という歴史を考慮しつつ「オフショア高等教育の規制に関しても厳格なリスク評価を基本とした方法を取り、教育コースが何処で提供されるかにかかわらず結果の同等（equivalence of outcome）の確保」を目指していると強調した⁵⁷。

TEQSA が 2013 年に出した文書には次の 7 つの基本方針が記されている⁵⁸。

- TEQSA は、海外のどこであろうとも、オーストラリアの高等教育で学修する現在の学生及び学修をしようとする未来の学生の両方の利益を護る。
- 高等教育提供機関のオフショア教育は、(a) 教育提供機関が最低基準に適合している事 (b) 提供されているオフショア高等教育の規模と広がり、という 2 つの観点で監督の対象となる。
- 可能であれば、TEQSA は海外の質保証機関や規制機関からの情報を参考にする。
- オフショア教育コースの学修成果が他の何処の場所で提供された同種の教育コースと同等であるという根拠を求める。
- SAA を持つ教育提供機関がオフショア教育コースを提供している場合は、再登録のプロセスの一部として、自己認証プロセスの実施と効果を証明する根拠を求める。それは一つ以上のコースをケース・スタディとして評価するという形で行い、その中の一つにオフショアのコースを含める。
- 教育提供者がオフショアの法的範囲で活動する能力に悪影響を与えるような情報は不必要に公表しないようにする。
- TEQSA が第一義的に関係を持つのは規制対象の高等教育提供機関である。オフショア教育のための提携先や第三者機関との合意に関わる機密性を考慮し、規制監督のプロセスやどうしても必用な実地調査に関して、コミュニケーションをとる場合は、提供機関を通して行う。

高等教育基準枠組の最低基準にはオフショア教育の評価にも関係ある様々な最低基準が含まれており、それは 7 つの「ハイレベル・テーマ」（「設置」「法律及び規制」「ガバナンス・マネジメント・人事」「高等教育の提供」「教育に活用できる資源とサポート」「学生に対する責任」及び「自己点検と評価」）に分類されている。それぞれのテーマはさらに 18 領域（項目）にわけられている（表 4 参照）⁵⁹。

表 4 : オフショア高等教育の評価に関する最低基準 ハイレベル・テーマ	
評価テーマ Assessment Themes	評価領域 Assessment Areas
(a) 設置 (Establishment)	- 戦略的意図及び哲学 (Strategic Intent/Philosophy) - 適切配慮事項 (Due Diligence) - 正式許可及び契約 (Formal approval and contractual arrangement)
(b) 法律及び規制 (Regulatory/Legislative Provisions)	オーストラリアと現地国における専門職、法令、及び規制上の必要事項 (Professional, statutory, and regulatory requirements in Australia and in the host country)
(c) ガバナンス、組織経営、人事配置 (Governance, Management, and Staffing)	- コースに関わるガバナンス、契約の管理、監督 (Governance, contract management, and oversight) - コースの許可とデザイン (Course approval and design) - 運営と人事 (Management and Human Resources)
(d) 教育の提供 (Delivery of Higher Education)	- 学修成果と評価 (Learning outcomes and assessment) - 学生の受け入れ、コースのアーティキュレーション、入学前の学修の認証と単位認定 (Admission, articulation, Recognition of Prior Learning and credit arrangement) - アカデミックな基準と一貫性 (Academic standards and integrity) - 研究が主たる内容になっているコース (Courses with major research components) - 教育と学修の質 (Teaching and learning quality)
(e) 教育のためのリソースとサポート (Resources and Support)	- 教育及び学修のためのリソースと物理的及び ICT 環境 (Teaching and learning resources and physical and ICT environment) - 運営管理のシステム (Management and administrative systems)
(f) 学生への責任 (Responsibilities to Students)	- 入学希望者と関係者への情報提供 (Information to prospective students and stakeholders) - 英語での学修への支援 (English language support) - 学生へのサポートと責任 (Support and responsibilities to students)
(g) 自己点検と評価 (Review and Evaluation)	自己点検と評価のプロセスと結果 (Review and evaluation process and outcomes)

(出典 : TEQSA 2013、4 頁より著者が作成。)

18 領域に対して文書や根拠資料を揃えるのはかなりの労力を必要とすると考えられる。但し、TEQSA の認証評価での 3 つの規制基本方針（「規制の必要性」「リスクの反映」「状況に応じた規制」）が適用されるので、個々のケースによって評価されるテーマや領域が異なる。また、TEQSA が検討する問題の

性質や要求する根拠資料は文脈や環境状況によって様々である⁶⁰。

TEQSA はオフショア教育に関して機関内部における自己点検評価を評価している。それは機関登録や再登録、及びコース認証や再認証のプロセスの一部として行われる。また、コース認証プロセスにおいて機関の状況変化が報告された時⁶¹、及びリスクの確認時も、オフショア教育に関してテーマや領域が最低基準を満たしているかを評価する場合がある。

著者が 2016 年 3 月に行った調査で具体的なプロセスを尋ねた所、担当者は「TEQSA が提供機関の自己点検が適切ではないと認めた場合は、第 2 段階としてより詳細な評価をする事になり、それには実地調査が含まれる。TEQSA が提供機関の内部評価が広範囲に渡って十分であると認めた場合は、さらなる資料を求めないし、実地調査も行わない」と述べた。著者がさらに「どのような高等教育提供機関がより詳細な評価を受ける場合が多いか」と尋ねた所、「ユニバーシティのような伝統的な機関の場合は、概ね自己点検が適切であると認められている」という答えであった⁶²。

オフショア教育提供は TEQSA のような規制機関にとっても、高等教育提供機関にとっても、必ずしも問題がないとはいえない。TEQSA の直面する問題としては、まず、国内と国外で提供される同じコースの学習成果が「同等」であるかどうかの判断が難しい事である。また、オフショア教育提供機関の海外活動の全情報を正確に把握するのは不可能に近く、さらに、海外の関係者（現地の政府、規制機関を含めて）にオーストラリアの高等教育に関する基準や質保証枠組みを理解してもらうのは難しく、他国の法律や規制を把握するのは困難であり、現地調査等に必要な財源や資源は不足している事等である⁶³。

オフショア教育提供機関が直面する問題も多い。まず、海外で教育を提供するコストは予想以上に高い。また、現地における政府や規制機関の基準の変化に伴うリスク、両政府の基準を満たすためのコストがあげられる。さらに、オーストラリア国内の教育に関わる教員や資源をオフショア教育に回すため、国内での教育の質が低下する場合がある。さらに、オフショア教育のカリキュラムや教授法等が古い、準備の手抜き、国内カリキュラムが現地の文化的文脈では不適切、といった問題が過去に起こったようである⁶⁴。最近の動向としてオフショア・キャンパスでの教育提供が減少し、遠隔教育が増加しているのは、以上のような困難が原因である可能性がある。

TEQSA はオフショア教育をサポートするために各機関から意見を聴いており、機関側の要望として、規制に関わる負担や文書の煩雑性の軽減、オーストラリアと海外の国々の規制アプローチの相互認識、TEQSA のアプローチの明確化の 3 つが出されている⁶⁵。TEQSA は海外の質保証及び規制機関や政府と情報交換し協力している。実際、オーストラリアの高等教育提供機関が積極的に教育活動を行っている国々における 9 つの規制及び質保証機関と提携を結んでいる⁶⁶。

また、TEQSA はオフショア教育に関与している個々の高等教育機関のプロファイル（概評記述）を構築中であるとしている⁶⁷。（海外の政府や質保証組織への情報提供として役立つと思われる。）また、TEQSA の調査レポートは「良い実践（good practice）」の例として、パースに本拠地のあるカーティン

技術大学（Curtin University of Technology）と RMIT（Royal Melbourne Institute of Technology）をあげている⁶⁸。

6. 国際教育に関わる教職員の声

オフショア教育に関する規制や評価に対して、評価を受ける側の高等教育部門で国際教育に関わっている教職員はどのように感じているのだろうか。どのような意見をもっているのだろうか。以下では、著者が 2016 年 3 月にオーストラリアで行ったインタビュー調査のデータから教職員の声を幾つか紹介しておきたい。

オーストラリアにおける 2016 年 3 月インタビュー調査は、ユニバーシティーに勤務している教職員を対象にして行った。合計十名にインタビューを行った。メルボルンでの 6 人、シドニーで 4 人のインタビューを行った。男性が 3 人、女性が 7 人であった。多くの被調査者は教授職と国際教育スタッフ職（担当者あるいは責任者）を兼ねていたが、全く教育に関与していない被調査者も 3 人含まれた。インタビューは「半構造的面接方法（semi-structured interviewing）」で行った。1 対 1 で、一人 30 分から 60 分程度の時間を費やした⁶⁹。

インタビューは、観察（observation）を通して「現実」を知るというものではなく、実践者の生きられた経験（lived experience）に基づく見解（view）や感覚（sense）知るというものである。そのために国際教育に関する質問を様々な角度から用意した。インタビューを理解する文脈（context）として、ユニバーシティーには SAA がある事も重要である。即ち、国際教育及びオフショア教育提供に関して、被調査者のそれぞれの勤務校が基準遵守に責任を持っており、必ずしも全てのコースが TEQSA からの直接規制を受けているわけではない。また、ユニバーシティーはそれぞれ独自のルールも作っており、内部質保証において基準遵守のための「手続的アプローチ」も開発している。つまり、インタビューで語られた言葉は TEQSA に的を絞ったものというよりも、被調査者の経験している「質保証体制一般」に対するものである可能性が高い。

（A）アーノルド教授（女性）⁷⁰

アーノルド教授はメルボルンに立地するユニバーシティーで教鞭をとっている。彼女は、長年、国際教育に関わっているリサーチ方法論の専門家で、勤務校では学科長を務めている。近年は博士課程を提供するオフショア教育のために、1 年のうち数週間は必ず海外で教えている。国際教育の質保証に関してどのような意見をもっているか、という著者の質問に対して、アーノルド教授はオーストラリア政府が「同じコース」に対して「同じ基準」を要求している、と言及した。即ち、国内でも国外でも国際教育の「同じコース」は「同じ資格を持った教員」が教育提供をする基準になっている、と語った。しかし、彼女は、それは理論的には明解であるかもしれないが、現実としては何を「同じ」とするのか難

しく、実践上には無理があると語った。質保証に関して次の3つの要望をあげた。

- 数値による量的指標だけではなく、質的指標も用いて評価すべきである。例えば、臨床現場でで来る「生きられた経験 (lived experiences)」を語る言説分析を用いる事は可能である。
- 質保証に対する手続き的アプローチや技術的アプローチは、あたかも普遍的な指標（多くは数値的な指標）が有用であるような感じを抱かせるが、実際にはそれらのアプローチは教育実践を改善するのにはあまり役立たない。
- 質保証のための指標の領域として、学問のジャンルの違いへの理解、及び研究のためのグローバル言語として英語が選好される事へのサポートが含まれると良いのではないか。

(B) ベンジャミン教授（男性）

ベンジャミン教授はメルボルンに立地するユニバーシティーで教鞭をとっており、オフショア教育を含めて、オーストラリア国内国外での国際教育に関わっている。1年の内数週間はオフショア教育のコースで教えている。ベンジャミン教授は教育学及び教育哲学が専門であり、オーストラリアの高等教育に関する批判的研究の著作がある。インタビューにおいて、国際教育に質保証に関してベンジャミン教授の1番の関心は、欧米の大学で発達してきたカリキュラムが、文化的及び言語的に多様なアジアやアフリカの学生たちを認めて励ます事に失敗しているのではないかと、感じているというものであった。「それがずっと気になっている」と彼は語った。ベンジャミン教授の意見では、彼の勤めるユニバーシティーでは留学生の多様性をサポートする努力がほとんどされて無く、それが教育の質を保証できない要因になっている、との意見であった。ベンジャミン教授は国際教育の質保証について以下のような点について検討していくべきであると主張した。

- 財政的また人事的にどのようなリソース（資源）が提供されているか。
- 多様な「文化に依拠した知る方法 (cultural ways of knowing)」を理解し学修に役立てるような努力がされているか。
- 研究者が留学生と相互交流するために充分で必要なエネルギーと時間をさけるように、授業数や委員会等の負担を減らすためにどのような投資がされたか。

(C) キース副学部長兼講師（男性）

キース副学部長兼講師はメルボルン近郊のユニバーシティーで「国際経験」学士号を出す留学生関係コースのディレクター及び所属学部の副学部長を務め、上級講師として国際関係論を教えている。キース副学部長兼講師はオーストラリアに来る前は英国の高等教育機関で国際教育に携わっていた。日本の

提携校と共同で運営しているコースも担当しており、どちらかというとは学者というよりは国際教育分野でのキャリアを積んだ実践家・教師である。国際教育の質保証についての質問に対して、キース副学部長兼講師は常々意識している基準として「AQF や TEQSA の基準に適合しているかどうか」「ユニバーシティの規則に適合しているかどうか」「リスクに対応しているかどうか（特に学生の安全や福祉の面におけるリスク）」「公平性やアクセスの容易さ」「評判の向上や維持」「持続可能性や実現可能性」等があると語った。興味深い事に、彼は「オーストラリアの規制は英国よりも負担が軽い」という感想を持っていた。キース副学部長兼講師は、国際教育の質保証に関する調査研究課題として次の3つをあげた。

- 目標設定（benchmarking）よりも、良い実践（good practice）を明らかにしてほしい。それぞれの直面する状況に対して実際の実践家の経験や助言を活かせるからである。
- 完璧な解決方法は無い場合が多いので、最善（optimal）の解決方法を提示できるようなものが多い。
- 基準や規則には再定義（refine）していくような余裕スペースが必要である。小さなエラーの経験をより良い実践につなげる事が可能になるからである。

(D) ドンナ教授（女性）

ドンナ教授はシドニー近郊のユニバーシティで教育研究に携わる一方で、オーストラリアと中国の間での学校や教育機関のパートナーシップの構築、ユニバーシティレベルでの中国語コース提供等のプロジェクトに関わっている。彼女自身は中国からの移民である。ドンナ教授はインタビューでの質問に対して、「オーストラリアの国際教育の質保証はユニバーシティのイメージをマネージする事に力が注がれていると思う」と応えた。彼女は「イメージ・マネジメントのための質保証」と「教育のための質保証」は異なると主張した。ドンナ教授のユニバーシティでは、TEQSA の規制だけではなく、資格取得等を規制している様々な専門職集団や資格認定団体の要求に対応をしているが、多くの場合は「手続き的なプロセスがあるか」の証明であり、それが「質」を同等のものにしているとされているが、「本当にそうかなと疑問に思う」と述べた。「マネジメント」という言葉が彼女の話の鍵であったが、ドンナ教授は次のように説明した。

- ユニバーシティにおける「マネジメントとしての質保証」システムではなく、「教育のための質保証」システムの違いを認識すべきである。国際教育質保証は「教育のための質保証」の一部である。
- 現在の状況では、ユニバーシティが自分のイメージ・マネジメントとして、質保証を手続きとして行っている側面が大きい。それを超えるものとして「教育のための質保証」を構築していく

必要がある。

7. おわりに

オーストラリアの高等教育は国内及び国際展開の両方に成功した事例である。最近 10 年間の学生数は、海外学生が全在学生に占める比率はほぼ一定、概ね 25% で推移してきた。しかし、財政的には、政府からの財源カット等のため、海外学生が収める授業料や手数料は、高等教育提供機関の重要な収入源となってきた。従って、オーストラリアの「高等教育サービスという商品」の評判を維持し向上させていくために、国際教育に関わる提供機関の適正な評価や様々なコースの質保証は、非常に重要となってきたと言える。

オーストラリアの高等教育における質保証に対する考え方には、ユニバーシティ内部でのプログラム・レビュー及び自己点検を奨励してきたような、提供者側の自己評価と質保証のプロセスを重んじる歴史的伝統に基づくものがある。同時に、近年の政府主導による独立組織による監査及び認証評価という新しい流れに沿ったものが存在している。また、最近では「結果としての質保証」を求める視点が強くなってきており、数値目標や結果等のデータの持つ重要性が増してきた。即ち、質保証にデータの収集、管理、分析、公表、文書化等の非常に労力を要する仕事加わったと言える。

しかし、必ずしもそのようなデータから未来への教育ビジョンが自然に導き出されるわけでもない。「今、何が起きているのか」という問いと、「未来にどうなるべきか」という問いは、別だからである。従って、実践の場からの意見が重要となるだろう。また、実践における「良い実践」の具体例の提示も必要であろう。TEQSA もそういった努力をしていないわけではないが、現在の財政カットの中での人員不足も有り、通常業務を停滞させない事に力が注がれているようである。従って、オフショア教育等では海外の質保証組織との連携に力を入れている。

オーストラリアの国際教育にかかわる教職員インタビューで出てきた見解や感覚は、国際教育の質保証を否定するものではなかった。高等教育部門での国際教育質保証の重要性は全ての被調査者は暗黙的に前提としてみとめるものであった。しかし、現在の質保証のあり方（即ち、数値アセスメントを中心にしたレジームとも言うべきもの）に対しては、やや批判的であった。それは、アーノルド教授の「量的指標だけではなく、質的指標も用いて評価すべき」という提言、キース副学部長兼講師の言う「目標設定をするというよりも、良い実践を明らかにしてほしい」という要望、ドンナ教授の「マネジメントとしての質保証ではなく、教育のための質保証への転換」といった主張に表れている。

また、ベンジャミン教授の「多様な文化に依拠した知る方法」という概念も、現在の数値アセスメントを中心にしたレジームに対する代替をどう考えるか、について示唆するところがあると思われる。もちろん、彼は「学生の学修に役立てるような努力」という観点からこの概念を提起したのであるが、多文化社会における高等教育の質の評価認証においても「多様な文化に依拠した知る方法」を用いて行く

必要があると思われる。少なくともそのような方法に基づいた基準のあり方、示し方、測り方とはどのようなものであるかを検討していく必要があるだろう。オーストラリアの今後に注目したい。

謝辞：

本稿の執筆にあたって、調査に応じてくれた TEQSA のスタッフ及びオーストラリアの大学教職員の方々にお礼を申し上げる。また、早稲田大学留学センターの津久井健之氏及び大学基準協会の栗林泉氏から様々なサポートを頂いた。心から感謝の意を表したい。最後に、大学基準協会の国際的質保証部会メンバーから多くのご教示を受けた事に感謝しておきたい。

注：

- ¹ 「比較研究」には1カ国（あるいは1地域）に焦点をあててケーススタディの方法を用いる研究も含める。その場合の「比較」は明示的ではなく暗黙的である。
- ² 佐藤（2011）、杉本（2003）、及び竹越（2011）等の先行研究がある。
- ³ 2016年3月の調査はパイロット・スタディーである。2016年秋に本調査を行う予定であったが延期した。
- ⁴ 本稿では“advanced education”を「上級教育」と訳す。“higher education”の訳語である「高等教育」との混乱を避けるためである。文献によっては「高等教育」と訳している場合もある。例えば、大学評価・学位授与機構（2015）。上級教育カレッジでは教育、看護、会計、情報技術等の分野の資格等を取得できた。
- ⁵ 二元的高等教育システムは「学問的（academic）」教育提供機関と「職業（vocational）」教育提供機関の2層に分かれているシステムである。オーストラリアや英国の高等教育はかつて二元的システムであったが、職業教育提供機関を「ユニバーシティー（university）」に格上げする事によって、公的制度上は「統一された（unified）」システムへと変容させた。詳しくは Shavit, Arum, & Gamoran（2007）、5頁。
- ⁶ Cremonini, Brennan, Lewis, & King（2015）、12頁。
- ⁷ Cremonini, Brennan, Lewis, & King（2015）、12頁。
- ⁸ 大学評価・学位授与機構（2015）、44頁。
- ⁹ オーストラリア政府の高等教育機関への財政拠出額についての議論は本稿では割愛する。
- ¹⁰ TEQSA (n.d. e)。専門ユニバーシティーは the University of Divinity、海外大学オーストラリア校は Carnegie Mellon University Australia と University College London である。非ユニバーシティー機関で最初に SAA が認められたのは Avondale College of Higher Education（キリスト教系の総合大学）である。非ユニバーシティー機関は多様でビジネス、看護、技術、情報、服飾、教育、英語などの領域の資格や学位を提供する機関が多い。
- ¹¹ 2016年3月 TEQSA ヒヤリング調査。
- ¹² Cremonini, Brennan, Lewis, & King（2015）、13頁。CRICOS については大学評価・学位授与機構（2015）、53頁。
- ¹³ Australian Bureau of Statistics（2001）。ASCED はオーストラリアの全ての教育システム（初等中等教育の学校、VET、高等教育）のデータを、統一的に収集・分析するための分類枠として、1990 代の終わり頃から

開発された。国際的な ISCED との比較相当性を考慮して作られたが、オーストラリアで提供されている教育の現状をより正確に反映させるために、ISCED と必ずしも一致していない部分もある。

- 14 Cremonini, Brennan, Lewis, & King (2015)、13 頁。
- 15 教育機関をレベル別に検討する際に、3 段階に分け、primary education、secondary education、tertiary education と概念化する。それぞれ、「初等教育」「中等教育」「高等教育」と訳す場合もあるが、tertiary education を「第三段階教育」と訳す場合もある。ユネスコの『2011 年国際教育基準分類 (International Standard for Classification of Education: ISCED2011)』は tertiary education を用い、さらに「中等後教育 (post-secondary education)」という概念を用い、post-secondary education を tertiary education と non-tertiary education に分けている。ISCED2011 の国際分類の定義については、UNESCO Institute for Statistics (2012)、82-83 頁。Tertiary education と higher education はほとんど同意義の場合が多いが、国によっては higher education を tertiary education よりも狭義に規定する場合もあり、オーストラリアはその例である。
- 16 Hoeckel, Field, Justesen, & Kim (2008)、11 頁。
- 17 大学評価・学位授与機構 (2015)、11 頁。
- 18 Department of Education and Training (August 2016)。
- 19 但し、2003 年のデータ (利用可能な同質のデータで最も古いもの) から 2012 年までの十年間をみると、オーストラリア人学生は 1.29 倍、外国人学生は 1.53 倍になっているので、一時期は国際教育における学生数の増加が上回っていた。高等教育の拡大によってオーストラリアも他の国々と同様な問題 (例えば、学生の経済的背景による高等教育へのアクセスの不平等) に直面している。詳しくは、Marks, G. N. & McMillan, J. (2007) 等。
- 20 2016 年 3 月 TEQSA ヒヤリング調査。
- 21 Ross & Hare (November 2016)。授業料以外に、手数料、食費、宿舍、印税、相談料、各種サービス等の費用を含めた経済波及効果としての数値である。
- 22 TEQSA (n.d. b)。
- 23 Ross & Hare (November 2016)。Hare (July 2011)によると、留学生が支払う授業料等から、オーストラリア学生一人あたりに AU\$1,200 が (計算上) 補助されている、という調査結果が出ているとの事である。高等教育機関における国際教育部門収入への財政的依存は、政府予算の削減という文脈の中で生まれてきた。
- 24 Department of Education and Training (October 2016)。International Students in Australia (n.d.)によると、2015 年の留学生は教育全体では約 64 万 5 千人で、その内約 27 万 3 千人が高等教育部門に在学している。
- 25 Department of Education and Training (October 2016)。
- 26 公立の VET プログラムで学ぶオフショア学生数は 2011 年には約 5 万 9 千人であったが、2014 年の約 4 万 5 千人に減少した。Department of Education and Training (November 2012)及び Department of Education and Training (January 2016)。
- 27 Department of Education and Training (October 2016)。オフショア教育については、2000 頃から注目されている。例えば、Singh (2004)。日本語文献としては、杉本 (2011) 及び竹腰 (2014) 等参照。
- 28 Universities Australia (May 2012)、3 頁。
- 29 Universities Australia (April 2014)、3 頁。「2012 データ」から「2014 データ」では全体のプログラム数だけではなく、他の観点でも変化が見られる。
- 30 Universities Australia (April 2014)、3 頁。

-
- ³¹ Universities Australia (April 2014)、3 頁。
- ³² Universities Australia (April 2014)、5 頁。
- ³³ Department of Education and Training (October 2016)。
- ³⁴ オーストラリアの高等教育質保証や TEQSA 等については日本でも詳しい研究がある。例えば、アルコウデイス (2016)、杉本 (2005、2007、2009a、2009b、2011、2016) 等。
- ³⁵ 大学評価・学位授与機構 (2015)、35-36 頁。
- ³⁶ Probert (2015)、23 頁。
- ³⁷ 紙幅の都合で詳しくは述べることはできないが、AUQA から TEQSA への移行の背景には関係諸勢力のせめぎ合いがあった。例えば、オーストラリアのユニバーシティーが大量な文書化を伴う画一化されたオーディット型評価に批判的で、助言型の評価を望んだということが背景にある。但し、TEQSA になって文書化の傾向は更に強まった。この点への言及に関して「高等教育のあり方研究会」委員から示唆をいただいたことに感謝する。
- ³⁸ 大学評価・学位授与機構 (2015)、39-40 頁。
- ³⁹ TEQSA (n.d. a)。
- ⁴⁰ TEQSA (n.d. e)。
- ⁴¹ 大学評価・学位授与機構 (2015)、49 頁。
- ⁴² 杉本 (2016)、252-253 頁。
- ⁴³ 2016 年 3 月 TEQSA ヒヤリング調査。
- ⁴⁴ 3 つの基本方針、特に「リスク」については、大学評価・学位授与機構 (2015)、41-43 頁参照。
- ⁴⁵ TEQSA (2012)、13-15 頁。
- ⁴⁶ TEQSA (2016)、9 頁。
- ⁴⁷ TEQSA (2012)、16-18 頁、(2016)、11-12 頁。
- ⁴⁸ Sansom (October 2015)。
- ⁴⁹ Sansom (October 2015)。
- ⁵⁰ Cremonini, Brennan, Lewis, & King (2015)、13 頁、及び Sansom (October 2015)。
- ⁵¹ Croucher, G. (September 2015)。
- ⁵² TEQSA (2016)、35 頁、及び 2016 年 3 月 TEQSA ヒヤリング調査。SAA を持つ提供機関は、2015 年 6 月は 48、2016 年の 1 月に 50、2016 年 6 月に 53 というように増加した。増加しているのは非ユニバーシティーである。
- ⁵³ 国際的質保証に関して TEQSA は幾つかの文書を出している。
- ⁵⁴ TEQSA の国際活動の概略は TEQSA (n.d. b)。TEQSA が提携同意書を結んでいる海外の質保証機関の一覧は TEQSA (n.d. c)。
- ⁵⁵ TEQSA (2017)、4-6 頁。

-
- 56 TEQSA (2013)、1 頁。
- 57 2016 年 3 月 TEQSA ヒヤリング調査。
- 58 TEQSA (2013a)、2-3 頁。
- 59 TEQSA (2013a)、4 頁。
- 60 TEQSA (2013a)、3 頁。
- 61 TEQSA (2013b)、1 頁。機関は最低基準遵守に関係する状況の変化があった場合は TEQSA に報告する義務がある。
- 62 2016 年 3 月 TEQSA ヒヤリング調査。
- 63 TEQSA (2014)、21 頁。
- 64 TEQSA (2014)、21 頁。
- 65 TEQSA (2014)、22 頁。
- 66 TEQSA (n.d. c)。TEQSA が提携している海外質保証機関は Council for Higher Education Accreditation/International Quality Group (CHEA/CIQG), the United States of America; Council for Private Education, Singapore; Quality Assurance Agency for Higher Education, United Kingdom; Higher Education Evaluation Center of the Ministry of Education, P.R. China; Hong Kong Council for Accreditation of Academic and Vocational Qualifications; Malaysian Qualification Agency; National Institution for Academic Degree and Quality Enhancement of Higher Education (NIAD-ED), Japan; University Quality Assurance International Board of the Knowledge and Human Development Authority, United Arab Emirates; New Zealand Qualifications Authority (NZQA)である。他に 2 つの海外組織と協力の同意書を締結している。
- 67 2016 年 3 月 TEQSA ヒヤリング調査。
- 68 TEQSA (2014)、23-30 頁。
- 69 調査者がインタビューの手順や質問等を決めた「面接手順 (interview protocol)」にそってインタビューをすすめるが、実際には被調査者が意見を自由に述べる事を尊重する方法である。著者の場合は質問項目を記した「質問紙」を用意し、それに簡単記入してもらいながら、説明を求め、意見を述べてもらうという形で行った。「構造化されたインタビュー (structured interview)」と「構造化されていないインタビュー (unstructured interview)」の中間的な方法である。両者の長所短所については井口 (2003)。
- 70 以下は、2016 年 3 月インタビュー調査に基づく。個人名は全て仮名 (pseudonym) である。

参考文献 (アルファベット順)

- アルコウディス ソフィア (Arkoudis, S) . (2016). 「第 3 章：オーストラリア高等教育における基準の明示化への挑戦」. 山田礼子 (編)、『高等教育の質とその評価：日本と世界』、55-67 頁. 東京：東信堂.
- Australian Bureau of Statistics, The. (2001). *1272.0 - Australian standard classification of education (ASCED), 2001*. Canberra: Author. Retrieved from the Australian Bureau of Statistics Web site: <http://www.abs.gov.au/browse>
- Croucher, G. (September 2015). Labor's higher ed policy: focus on retaining students and increasing per-student funding. *The Conversation*. Retrieved from <http://theconversation.com/au>

-
- Cremonini, L., Brennan, J., Lewis, R., & King, R. (2015). *Cultures of quality: An international perspective*. Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education, The. Retrieved from the University of Twente Web site: <http://doc.utwente.nl>
- 大学評価・学位授与機構. (2015). 『オーストラリア：諸外国の高等教育分野における質保証システムの概要 [Australia: Overview quality assurance system in higher education]』(第2版). 東京：著者.
- Department of Education, Employment, and Workplace Relations, Australian Government, The. (n.d.). *Students: 2008 summary of higher education statistics*. Retrieved from the Australian Government Department of Education and Training Web site: <https://www.education.gov.au/selected-higher-education-statistics-time-series-data>
- Department of Education and Training, Australian Government, The. (November 2012). Transnational education in the public and private VET sector. *Research Snapshot*. Retrieved from the Australian Government Department of Education and Training Web site: <https://internationaleducation.gov.au/research/Research-Snapshots/Pages/default.aspx>
- Department of Education and Training, Australian Government, The. (August 2016). *2015 Student summary time series*. Retrieved from the Australian Government Department of Education and Training Web site: <https://docs.education.gov.au/documents/2015-student-summary-time-series>
- Department of Education and Training, Australian Government, The. (October 2016). Transnational education in the higher education sector. *Research Snapshot*. Retrieved from the Australian Government Department of Education and Training Web site: <https://internationaleducation.gov.au/research/Research-Snapshots/Pages/default.aspx>
- Department of Education and Training, Australian Government, The. (January 2016). Transnational education in the public VET sector. *Research Snapshot*. Retrieved from the Australian Government Department of Education and Training Web site: <https://internationaleducation.gov.au/research/Research-Snapshots/Pages/default.aspx>
- Hare, J. (July 2011). Foreign students prop up research: analysis. *The Weekend Australian*. Available from <http://www.theaustralian.com.au/higher-education/foreign-students-prop-up-research-analysis/news-story/dcd673863f6c4696f1f573df5104440b>
- Hoeckel, K., Field, S., Justesen, T. R., & Kim, M. (2008). *Learning for job OECD review of vocational education and training: Australia*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development. Retrieved from the OECD Policy Reviews of Vocational Education and Training (VET) - Country Studies Web site: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/countrystudies.html>
- 井口 博充. (2003). 『情報・メディア・教育の社会学：カルチュラル・スタディーズしてみませんか？』. 東京：東信堂.
- International Students in Australia. (n.d.). *Studies in Australia: The International Students' Guide*. Retrieved from <https://www.studiesinaustralia.com/why-study-in-australia/international-students-in-australia>
- Marks, G. N. & McMillan, J. (2007). Australia: Changes in socioeconomic inequalities in university participation. In Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. with Menahem, G. (Eds.). *Stratification in higher education: A comparative study* (pp. 351-373). Stanford: Stanford University Press.
- Probert, B. (2015). *The quality of Australia's higher education system: How it might be defined, improved, and assured*. Canberra: Australian Government Office for Learning and Teaching. Retrieved from the Australian Government Office for Learning and Teaching Website: <http://www.olt.gov.au/resource-library>
- Ross, J. & Hare, J. (November 23, 2016). International education a \$20 billion industry for Australia. *Inside Higher Ed*. Retrieved from <https://www.insidehighered.com/>

-
- Sansom, M. (October 2015). Administration backlog paralyzes Australia's higher education sector. *GovernmentNews*. Retrieved from <http://www.governmentnews.com.au/>
- 佐藤 博志 (編) . (2011) . 『オーストラリアの教育改革：21世紀型教育立国への挑戦』 . 東京：学文社.
- Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. with Menahem, G. (Eds.). *Stratification in higher education: A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- Singh, P. (2004). Offshore Australian higher education: A case study of pedagogic work I Indonesia. In a. Hickling-Hudson, J. Matthews, & A Woods (Eds.) *Disrupting preconceptions: Postcolonialism and education*, p.p., 211-233. Flaxton: PostPressed.
- 杉本 和弘. (2003) . 『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』 . 東京：東信堂.
- 杉本 和弘. (2005) . 「第9章：オーストラリア：オーストラリア高等教育における質保証システムの構築と展開」 . 広島大学高等教育研究開発センター編、『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』、189-214 頁. 広島：広島大学高等教育研究開発センター.
- 杉本 和弘. (2007) . 「大学の質保証メカニズムを監査する専門機関 AUQA が存在する：世界の教育事情徹底研究「高等教育期機関の評価」「6」 オーストラリア編」 . 『週刊教育資料』 (967)、14-15 頁.
- 杉本 和弘. (2009a) . 「オーストラリア大学質保証機構によるオーディット型評価：その原理・方法と新たな展開」 . 『大学評価・学位研究』 (9)、3-18.
- 杉本 和弘. (2009b) . 「オーストラリア高等教育におけるラーニングアウトカム重視の質保証」 . 『比較教育学研究』 (38)、132-144.
- 杉本 和弘. (2011) . 「豪州大学によるトランスナショナル教育の展開と質保証（国境を超える高等教育プログラム）」 . 『比較教育学研究』 (43)、33-44.
- 杉本 和弘. (2016) . 「第5章 第3節 各国における大学評価の動向：オーストラリア」 . 生和秀敏 (編) 『大学評価の体系化』 (248-255 頁) . 東京：東信堂.
- 竹腰 千絵. (2011) . 「第5章：大学教育」 . 佐藤 博志 (編) . (2011) . 『オーストラリアの教育改革：21世紀型教育立国への挑戦』 (104-123 頁) . 東京：学文社.
- 竹腰 千絵. (2014) . 「第6章：オーストラリアにおけるトランスナショナル高等教育：シンガポールへの海外教育展開」 . 杉本和弘 (編) . 『トランスナショナル高等教育の国際比較：留学概念の転換』 (105-120 頁) . 東京：東信堂.
- Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), Australian Government, (n.d. a). Self-accrediting authority. Available from <http://www.teqsa.gov.au/for-providers/registration/self-accrediting-authority>
- Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), Australian Government, (n.d. b). International engagement. Available from <http://www.teqsa.gov.au/about/international-engagement>
- Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), Australian Government, (n.d. c). International quality assurance agency agreements. Available from <http://www.teqsa.gov.au/about/international-engagement/international-quality-assurance-agency-agreements>
- Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), Australian Government, (n.d. d). *International higher education providers seeking to offer higher education in Australia*. Melbourne: Author. Retrieved from <http://www.teqsa.gov.au/about/international-engagement>
- Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), Australian Government, National register of higher education providers (n.d. e). Available from <http://www.teqsa.gov.au/national-register>

-
- Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), Australian Government, (2012). *TEQSA annual report 2011-2012*. Melbourne: Author. Retrieved from <http://www.teqsa.gov.au/news-publications/annual-reports>
- Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), Australian Government, (2013). *Information paper: TEQSA's Approach to regulating the offshore provision of regulated HE awards*. Melbourne: Author. Retrieved from <http://www.teqsa.gov.au/about/international-engagement>
- Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), Australian Government, (2013b). *Material change notifications: Revised December 2013*. Retrieved from <http://www.teqsa.gov.au/sites/default/files/MaterialChangePolicyAndProcessesModifiedFeb2015.pdf>
- Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), Australian Government, (2016). *TEQSA annual report 2015-2016*. Melbourne: Author. Retrieved from <http://www.teqsa.gov.au/news-publications/annual-reports>
- Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), Australian Government, (2017). *TEQSA international engagement strategy 2016-2020*. Melbourne: Author. Retrieved from <http://www.teqsa.gov.au/about/international-engagement>
- UNESCO Institute for Statistics. (2012) . *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: Author. Retrieved from UNESCO Institute for Statistics Web site: <http://uis.unesco.org/en/documents>
- Universities Australia. (May 2012), *Offshore programs of Australian universities*. Canberra: Author. Retrieved from Universities Australia the Voice of Australia's Universities Web site: <https://www.universitiesaustralia.edu.au/ArticleSearchPublicAdv.aspx?FolderID=0>
- Universities Australia. (April 2014), *Offshore programs of Australian universities*. Canberra: Author. Retrieved from Universities Australia the Voice of Australia's Universities Web site: <https://www.universitiesaustralia.edu.au/ArticleSearchPublicAdv.aspx?FolderID=0>

第4章 教員養成課程の国際化の可能性

小原 一仁

1. はじめに

2012年8月28日に出された中央教育審議会（以下、「中教審」）答申『教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』（以下、「答申」）における改革理念の一つが、教員養成の高度化である。これは、「グローバル化や情報化、少子高齢化などの社会の急激な変化に伴い、高度化・複雑化する諸課題への対応が必要となっており、学校教育において、求められる人材育成像の変化への対応が必要」とされていることが、背景にある。つまり、教員養成の高度化の一環として、教員にも国際化への対応が求められているのである。さらに、これを受けて、教員養成課程を有する大学（以下、「教員養成系大学」）には、海外留学の促進や現職教員の海外派遣事業の積極的な活用、また、初等中等教育段階の国際教育推進などが提案されている。

しかし、教員養成系大学は、国際交流協定校を有していながらも、交流実態、留学動向、教員養成における留学の効用についての研究に乏しい点を田中（2014）が指摘するように、日本における事例は依然として少ない。そのなかで、関西外国語大学英語キャリア学部「小学校教員コース」における取り組みが紹介されているが、その実態は、小学校教員免許資格に必要な単位の外に、英語コミュニケーション科目群・言語教育科目群・多文化共生理解科目群が設けられており、留学によって取得された単位は、上記3科目群のいずれかに振り替えられるに留まっている。換言すれば、教員免許状取得に直接係る科目としての単位認定はなされていないことになる。

教員の国際化への対応だけを考えれば、教員免許状取得に必要な科目へと単位振り替えが可能となる科目を、留学先の大学で履修することは必須ではなく、そもそも、留学自体の必要性の有無についても議論の余地はあろう。しかし、一方では、2018年度からの段階的先行実施を経て、2020年度からの新学習指導要領の小学校全面実施に伴う英語教科化の準備が進められていることを勘案すると、教員養成課程を通してある程度の英語力を兼ね備えた教員の養成が求められよう。

そこで、本稿は、教員養成系大学において、留学先で取得した科目の単位を、教員免許状関連科目として単位認定することの是非に加えて、その実現可能性の検証を主たる目的とする。まず、国際共同学位プログラムの現況及び実施にあたっての留意点を確認する。その後、在日外国人が教員となる場合と在米外国人が教員となる場合に分けて、外国で取得された教員免許資格の取り扱いについて紹介する。最後に、教員養成課程における国際化の実現可能性を検証するなかで、専門分野別認証評価団体の国際連携についても言及する。

2. 国際共同学位プログラム

2014年11月14日に、中教審大学分科会大学のグローバル化に関するワーキンググループにより、『我が国の大学と外国の大学間におけるジョイント・ディグリー及びダブル・ディグリー等国際共同学位プログラム構築に関するガイドライン』（以下、「ガイドライン」）が示された。このガイドラインの目的として、「我が国の大学と外国の大学間における組織的・継続的な教育連携関係を推進する」とことと、「学位及びプログラムの質を保証し、ひいては国内外の高等教育の質の保証及び更なる向上につながる」とことが掲げられている。このガイドラインが策定された背景として、各国の大学間におけるプログラムの形成について、国際的な合意は明確かつ詳細には定められていないことから、各大学がプログラム形成を検討する際の障壁となっている点が挙げられる。

一つの大学では提供できない、革新的かつ魅力的なプログラムを、他大学の教育資源を活用することにより提供可能にすることで、学生に質や付加価値の高い学修機会を与え、大学、国、企業・地域に意欲のある優秀な人材の獲得を実現する点において、joint degree（以下、「JD」）や double degree（以下、「DD」）等の組織的・継続的な教育連携関係の構築の意義が認められよう。より詳細な意義については、下表を参照されたい（表1）。

表1. 国際的教育連携関係構築の意義

学生にとっての意義	① 一つの大学では得られない高度で付加価値の高い学修機会の獲得 ② 複数の国の高等教育機関等が共同で提供した教育プログラムを学修したことによる優位性の証明 ③ 労働市場や進学など国際的に評価されるキャリア形成 ④ より短い期間、少ない経済的負担で複数の大学の連名による学位取得
大学にとっての意義	① 海外におけるプレゼンスの強化・向上 ② 大学がその質を保証する学位留学プログラムとしての位置付けが可能となること ③ 外国の大学と国際教育連携を通じた教育内容の充実による国際競争力や魅力の向上 ④ 優秀な学生の計画的な受け入れ・派遣を通じた国際的な視野を持つ人材の育成 ⑤ 外国大学との連携を深めることによる教員の意識改革や連携の強化をはじめとした学内改革の契機
国にとっての意義	① 高等教育における学びの機会を広げ、我が国の高等教育の外国展開等、国際交流の発展を促進 ② 我が国の高等教育の国際通用性の向上に寄与 ③ 質保証システムの国際的な展開の契機 ④ 組織的・計画的な人材交流による人的安全保障の戦略的強化

社会（企業・地域等）にとっての意義	① 社会（企業・地域等）の必要とするグローバル人材の育成 ② 外国大学の学位を併せもつ学生としてその能力の判定が容易 ③ 修了生が持つ我が国の大学と外国の大学を通じた人的ネットワークを獲得 ④ JD・DD の促進により国際展開に注力する大学が明確になることで、大学の特色を把握した上での採用活動が可能 ⑤ 我が国の大学だけでは得難い、外国大学での教育を通じた生活やインターンシップの経験を、企業や地域の国司ア活動に即戦力として活用可能
-------------------	--

【出典】『我が国の大学と外国の大学間におけるジョイント・ディグリー及びダブル・ディグリー等国際共同学位プログラム構築に関するガイドライン』より

ちなみに、ガイドラインでは、**JD** 及び **DD** を次のように定義している。

ジョイント・ディグリー

連携する大学間で開設された単一の共同の教育プログラムを学生が修了した際に、当該連携する複数の大学が共同で単一の学位を授与するもの。今般の大学設置基準等の改正により可能となる **JD** は、所定のプログラムの修了者に対し、連携する外国の大学との連名による学位の授与を認めることとするもの。

ダブル・ディグリー

複数の連携する大学間において、各大学が開設した同じ学位レベルの教育プログラムを、学生が修了し、各大学の卒業要件を満たした際に、各大学がそれぞれ当該学生に対し学位を授与するもの。

なお、これらの用語のほかにも、**dual degree**、共同学位、複数学位といった用語も用いられているが、いずれも上記 **JD** ないし **DD** の定義に包含される。ただし、近年では、**parallel degree**¹と呼ばれるプログラムも実施されており、国際共同学位プログラムの実態は、より複雑かつ多岐にわたったものとなりつつある。

学生個人のレベルで見た場合、既に、単位互換制度が存在している。ガイドラインでは、この単位互換について、以下の通り定義している。

単位互換

大学設置基準第 28 条等に基づき、大学（必要な授業科目を自ら開設していることが前提）が、教育上有益と認める場合において、大学間の協議等において定めるところにより、学生が外国を含む他の大学において履修した授業科目について修得し

た単位を、一定の単位数を超えない範囲で当該大学における授業科目の単位に互換して、当該授業科目の履修により修得したものとみなすこと。

この定義に鑑みて、一般的な学部の場合、卒業要件 124 単位のうち 60 単位までは外国の大学で習得した単位を自大学における授業科目の履修により修得し単位としてみなすことで、我が国の大学の学位を授与することが可能となっている。

しかし、ガイドラインで特に今後の推進が予想される JD については、既存の単位互換制度との違いとして、これまでは個別的及び事後的に認めてきた外国の大学における学修を、組織的かつ事前的に自大学の教育課程に組み込む点が挙げられる。この連携外国大学が開設する授業科目を、あらかじめ自大学の授業科目とみなせる（つまり、「必要な授業科目を自ら開設する」ことの）特例により、大学単独や国内大学間の連携では創出されにくい新たな教育課程の提供が期待されている。

連携外国大学において履修する単位（4 年制の一般学部の場合、31 単位以上）を自大学の単位に換算する場合、外国の大学の 1 単位当たりの標準的な学修時間を、日本の大学の 1 単位当たりの標準的な学修時間に当てはめる必要がある。また、国内の共同教育課程制度同様、共同で教育課程を編成する各大学に置いて修得すべき最低単位数は定められており、具体的には、日本の大学では、卒業要件単位数の半分以上を修得しなくてはならず、連携外国大学では、国内の共同教育課程制度で定められる最低修得単位数と同程度のものが設定されている（表 2）。

表 2. 最低修得単位数及び共同開設科目の上限単位数

		卒業要件単位	JD の最低修得単位数		共同開設科目 【単位互換の半分】
			日本	各連携外国大学	
大学	一般	124 単位以上	62 単位以上	31 単位以上	30 単位以下
	医学・歯学	188 単位以上	94 単位以上	32 単位以上	30 単位以下
	薬学	186 単位以上	93 単位以上	31 単位以上	30 単位以下
	獣医学	182 単位以上	91 単位以上	31 単位以上	30 単位以下
短期大学	修業年限 2 年	62 単位以上	31 単位以上	10 単位以上	15 単位以下
	修業年限 3 年	93 単位以上	47 単位以上	20 単位以上	23 単位以下
	修業年限 3 年夜間	62 単位以上	31 単位以上	10 単位以上	15 単位以下
大学院	一般	30 単位以上	15 単位以上	10 単位以上	5 単位以下
専門職 大学院	一般	30 単位以上	15 単位以上	10 単位以上	7 単位以下
	教職大学院	45 単位以上	23 単位以上	7 単位以上	45 単位以上の 単位数の 4 分の 1 以下

【出典】『我が国の大学と外国の大学間におけるジョイント・ディグリー及びダブル・ディグリー等国際共同学位プログラム構築に関するガイドライン』より

連携外国大学との共同教育課程（以下、「国際連携教育課程」）を編成・実施できる学校種は、表 2 に示される大学の学部、大学院の研究科、短期大学及び専門職大学院の研究科とされており、法科大学院と通信教育は除外とされている。大学の学部（一般）及び大学院の研究科（一般）は詳細に示されていないが、本節では、教職大学院に焦点を当ててみたい。教職大学院については、教員養成を主たる目的とするものの、同時に、国際化に対応した教員の養成が緊急に求められていること、そして、教員免許資格との調整も可能であることから、必要な規定を整備している。この点は、本稿の目的でもある学士課程段階の教員養成課程における国際連携教育課程並びに JD の導入の可否を検証する上で、非常に有益な情報である。詳細は、第 4 及び 5 節で改めて取り上げる。

3. 外国人の有する教員免許資格の扱い

本節では、既に教員免許資格を有する者が、「外国人として」日本あるいは米国で教職に就く際の手続きについて紹介する。本章の趣旨は、教員養成課程における単位の互換性等を検証することではあるが、そもそも当該課程を経て取得された教員免許資格に国際通用性がある程度担保されていなければ、課程を国際化しても教職における国際化が図られないという矛盾を生じさせる。そこで、次項から、日本の場合と米国の場合を事例として取り上げることで、教職における国際化がある程度は図られている点を示したい。

3-1. 日本の場合

近年、国際バカロレア機構により提供される教育プログラム²が人気の高まりを見せるなか、外国人³を教員として登用する事例が散見されるが、1 条校の枠組みの下で国際バカロレアの教育プログラムを導入・展開する場合は、とりわけ授業を担当する教員の教員免許資格に関する質保証は非常に厳格である。しかし、外国人が日本の教員免許資格を有していることは全く稀有であり、教員養成課程において使用される授業言語が日本語である現況を鑑みても、着任後に日本の教員養成課程に入り直して教員免許資格を取得させることも非現実的である。そのため、1 条校ではこれまで、外国人を、外国語指導助手 (ALT) としてではなく、正課担当教員として任用するために、日本人教員を担任として充て（外国人教員は副担任等の扱い）、ティーム・ティーチングの形態を採ることで対応してきた。これは、いわば苦肉の策であり、人員配置、教育効果、法令遵守の観点からも、多分に課題を孕むものであった。

国としても、教育の国際化を推進する以上、外国人の有効的な活用は不可欠な要素であり、この趨勢を受けて、特別免許状の授与を一層促進するべく、2014 年 6 月 19 日付で、『特別免許状の授与に係る教育職員検定等に関する指針』（以下、「指針」）が、文部科学省（以下、「文科省」）から各都道府県教育委員会に対して示された。なお、特別免許状とは、「教員免許状を持っていないが優れた知識経験等を有する社会人等を教員として迎え入れることにより、学校教育の多様化への対応や、その活性化を図るた

め、授与権者（都道府県教育委員会）の行う教育職員検定により学校種及び教科ごとに授与する『教諭』の免許状」であり、この効力は、授与を受けた都道府県においてのみ 10 年間有効とされる⁴。

指針では、授与候補者の教員としての資質として、以下の点を挙げている（表 3）。なお、授与候補者が日本国籍を有していない場合、日本において教育活動等を行うためには、在留資格を有していることが必要である。

表 3. 授与候補者の教員としての資質

教科に関する専門的な知識経験又は技能	教科に関する専門分野に関する職業等の従事経験について、①又は②に該当することを確認する。	① 学校教育法第 1 条に規定する学校又は次に掲げる教育施設における教科に関する授業に携わった経験が、最低 1 学期間以上にわたり概ね計 600 時間（授業時間を含む勤務時間）以上あること。 イ) 平成 3 年文部省告示第 91 号又は第 120 号により指定又は認定された在外教育施設 ロ) 日本国内にある教育施設であって、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に対応する外国の課程と同等の課程を有するものとして当該外国の学校教育制度において位置づけられたもの ハ) 日本国内にある教育施設であって、その教育活動等について、次に掲げる団体の認定を受けたもの ● アメリカ合衆国カリフォルニア州に主たる事務所が所在する団体であるウェスタン・アソシエーション・オブ・スクールズ・アンド・カレッジズ（略称 WASC） ● アメリカ合衆国コロラド州に主たる事務所が所在する団体であるアソシエーション・オブ・クリスチャン・スクールズ・インターナショナル（略称 ACSI） ● グレート・ブリテン及び北部アイルランド連合王国ハンブシャー市に主たる事務所が所在する団体であるカウンセル・オブ・インターナショナル・スクールズ（略称 CIS） ● スイス連邦ジュネーブ市に主たる事務所が所在する団体であるスイス民法典に基づく財団法人である国際バカロレア事務局（略称 IBO）
		② 教科に関する専門分野に関する勤務経験等（企業、外国にある教育施設等におけるもの）が、概ね 3 年以上あること。 （例） ● 企業等における英語等による勤務経験 ● 教科と関連する専門分野の資格を活用した職業経験 ● 外国にある教育施設における勤務経験 ● 大学における助教、助手、講師経験
社会的信望、教員の職務を行うのに必要な熱意と識見	①及び②の方法により確認する。	① 授与候補者が提出した推薦状（任用者又は雇用者による推薦状とは別に 2 通以上、かつ、勤務予定校以外の日本の学校における学校活動実績がある場合には、当該校の設置法人の役員や校長等管理職による推薦状を必ず含む）の内容評価
		② 本人の真正（志願）理由書

【出典】『特別免許状の授与に係る教育職員検定等に関する指針』より

つぎに、任用者または雇用者の推薦による学校教育の効果的実施の確認が手続きとして求められる。具体的には、授与候補者に対する推薦状のなかで、次の3つの観点により確認が行われる—①授与候補者を配置することにより実現しようとしている教育内容、②授与候補者に対し、特別免許状を授与する必要性があること、③研修計画の立案、実施・学習指導要領等の共通理解のための体制・特別免許状所有者の配置割合に関する対応状況。また、授与候補者の教員としての資質についての第三者の評価を通じた確認も必要であるが、これには、教育職員免許法（以下、「教免法」）第5条第5項⁵に定める学識経験を有する者による面接により行うことが適切とされている。最後に、教員としての資質として定められる要件を十分に満たさない場合であっても、各都道府県教育委員会の判断により、次の観点をいずれかを考慮した上で、特別免許状の授与を行うことも妥当とされている—①外国の教員資格の保有、②修士号、博士号等の学位の保有、③各種競技会等における成績、④大学における教職科目の履修、⑤模擬授業の実施による評価。

先述したALTはあくまでも助手であるが、特別免許状に資する教員と認められた場合、教員として日本で教壇に立つことが可能となることに加えて、成績を評価する権限も付与される。また、担当教科以外でも、例えば、道徳・特別活動・総合的な学習の時間を受け持つことができるため、より積極的かつ効果的に外国人の活用が期待される。

ただし、特別免許状の授与に関しては、各都道府県教育委員会によってその判定基準が異なるため、国の方針とは別に、各自治体の置かれる教育的環境に大きく左右される点には留意が必要である。換言すれば、国際的な教育プログラムの導入等に伴う外国人の登用数を増加させる計画や、既存の外国人に特別免許状を取らせた上で積極的に正課の授業を担当させる計画を既に明示している自治体においては、より円滑に授与手続きも進められることが予想されるが、それとは逆の方針を打ち立てる自治体においては、そもそも授与を制限する方向で動くことも考えられる⁶ため、この指針によって外国で取得した教員免許資格及び経験を有した外国人が特別免許状を授与されて教員となることは、各都道府県教育委員会の判断次第と言わざるを得ない。

3-2. 米国の場合

日本同様、米国入国に際しての査証及び在留資格を事前に確定した上で準備を進めることにはなるが、日本とは異なり、基本的には、自己責任の下諸手続きを進めることになる。United States Department of Education（以下、「米国教育省」）では、U.S. Network for Education Information（以下、「USNEI」）を介して、米国内における就職及び米国人の海外における就職に関する情報を提供している。ここに、米国で教職に就くことを希望する外国人あるいは海外の大学で教員免許資格を取得した者に対しての情報も含まれている。本項では、まず、米国教育省によって示される情報を紹介した上で、事例としてNew Jersey州（以下、「NJ州」）における手続きを取り上げる。ちなみに、米国で教職に就くことを希

望する者に対して、米国教育省以外にも、多くの情報サイト⁷が存在する。それらのサイトには、米国では教員が不足しており、米国教育省は、外国人を教員として歓迎していることが謳われているが、USNEIでは、公式な情報のみを信頼するように注意を喚起している。

USNEIによると、米国で教職に就くことを希望する外国人の教員は、米国においては **professional workers**（専門職）に含まれており、従って、公立学校の場合は **State Education Agency**（以下、「州教育省」）、そして、私立学校の場合は当該学校ないしその学校が設置される教育行政区（**district**）がそれぞれ定める条件を必ず満たさなくてはならない。申請に先立ち、教育資格の承認手続きが必要となるが、これは、**a credential evaluation**（以下、「外国学業成績・資格評価」）と呼ばれているように、申請者が受けた教育と米国における教育制度との整合性・同等性に関する証明書を提出することである。この証明書の発行には、各州が指定する業者を使う必要があり、その費用は業者によって異なる。

USNEI から各州教育省等への直接的な紹介（リンク）はなく、代わりに、**University of Kentucky College of Education** が全州及びワシントン D.C.ならびにプエルトリコへのリンクを総括⁸しており、USNEI も、その使用を推奨している。NJ 州の場合、事前に準備が必要とされる事項に関する情報から、実際の申請まで、全て、**State of New Jersey Department of Education** のホームページ⁹で一括して管理されている（図 1）。



図 1. NJ 州における申請手順

外国で教員免許資格が授与された外国人が申請にあたって求められる手続き（在留資格等に係る申請等は除く）として、まず、希望する学校種及び職位の選定から始めなくてはならない。それは、学校種はもとより、職位についても、詳細な資格申請にあたっての諸条件が設けられており、また、一度に複数申請は認められていないことが主な理由である。なお、NJ 州では、3 段階（CE、CEAS、Standard）による教員免許資格が設定されている。CE（the certificate of eligibility）は、教員養成課程を修了していない者に対して授与される生涯有効な資格ではあるが、申請にあたっては、the out-of-state Alternate Route Program の受講が義務付けられる。CEAS（the certificate of eligibility with advanced standing）は、教員養成課程を修了しているものの、NJ 州標準資格（a NJ standard certificate）を有さない者に対して授与される。最後に、Standard は、①Provisional Teacher Program を修了している、

②NJ 州教員免許資格を以前発行されたことがある、あるいは、③過去 4 年間のうち 3 連続年における 2 年以上の教員実績を有する者に対して授与される。

条件等の確認の後に、NJ 州は、Praxis® II: Subject Assessment/Specialty Area Test(s)¹⁰の受験が義務付けられている。また、2015 年 9 月以降 CE あるいは CEAS に申請する場合、a Commissioner-approved test of basic skills¹¹も併せて受験することが義務付けられている。上記の試験結果（スコア）の申請と併せて、次の手順として、外国学業成績・資格評価の証明書の提出が要求されているが、NJ 州も他州同様、州教育省では学業成績等の評価を独自には行わないため、業者を利用することになる。証明書には、次の 3 点が盛り込まれなくてはならない—①認証を受けている 4 年制大学の学位（学士号）相当の学業実績、②各分野の学期単位時間数と各履修科目、そして、③卒業時累積 GPA。

最後に、これらの申請書類等に加えて、外国人の場合、Non-US Citizen Oath of Allegiance 及び Non-Citizen Affidavit of Intent to Become a Citizen、未開封の成績表、そして、必要な場合は在職経験証明書類（a letter of experience）も併せてオンラインで提出することになる。以上で、NJ 州における教員免許資格の取得に向けた申請手続きは終了となるが、この手続きの複雑さからも、日本と比較した場合、外国人が米国で教職に就くことは非常に複雑かつ困難な過程をこなさなくてはならないことが伺えよう。

4. 教員養成課程における国際化

第 3 節では、日本と米国における外国人への教員免許資格授与までの過程が紹介されるなかで、特に米国においては、その過程の複雑さや困難さが浮き彫りとなったように、教員免許資格を取得後に改めて外国において教職に就くことは、決して容易なことではない。そこで、教員養成課程の国際化を図ることで、母国に加え、少なくとも更に一カ国で教職に就くことが可能となれば、教員の国際化にも大きく寄与するものと考えられよう。本節では、教員養成課程の国際化対応に関して文科省がこれまで検討してきた事項に基づき、その実現可能性を検証する。

4-1. 教員養成課程における国際化の現状

第 1 節で取り上げた答申では、国際化に対応した人材育成には、教員自身も国際的な視点や思考を身に付ける必要性が指摘されており、その具体的な対応策例として、「教員養成課程を置く大学において、教員養成課程の質の維持・向上を図りつつ、要件を満たせば学生が海外に留学した際に取得した単位を教員養成課程に係る単位として認めていくことなどにより、教員を志望する学生の海外留学を促進していく」ことが提案されている。英語教員志望者はもとより、答申においては、小学校教員の教員養成課程においても、「学習指導要領に対応した外国語教育に関する内容について、さらに充実を図る」ことが提言されていることから、教員養成課程に留学を取り入れることは、積極的に推奨されていることが

伺える。

この答申を受けて、教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議（以下、「協力者会議」）の下に、教員養成課程の質の保証等に関するワーキンググループ（以下、「ワーキンググループ」）が 2012 年 10 月に設けられた。このワーキンググループでは、教員養成課程における国際化対応の方法として、留学生との交流事業への参加、地域に存在する外国人との交流事業への参加、国内で行われる国際交流事業への参加に加えて、外国の大学との交換留学、長期休業期間などを活用した海外留学を挙げた上で、教員免許状取得に際しては、外国の大学で取得した単位の取り扱いを改善する必要性が指摘された。その後、2013 年 10 月 15 日に、協力者会議報告『大学院段階の教員養成の改革と充実等について』（以下、「報告」）が出されるに至った。

報告では、主に、3 つの課題とそれに対する改善方針が示されている。まず、学生が海外に留学した際に取得した単位の取り扱いの現状に関連する課題が挙げられる。教免法施行規則第 10 条の 7¹²第 2 項¹³により、課程認定¹⁴を有する大学（以下、「教員養成系大学」）の入学後に教員を養成する外国の大学に留学して取得した単位については、教員免許状の授与を受けるための科目の単位に含めることは可能とされる。また、教員養成系大学の入学前に取得した単位の取り扱いについては、同規則第 10 条の 7 第 1 項で定められているが、そこでは、国内の教員養成系大学で取得した単位については、教員免許状の授与を受けるための科目の単位に含められることが明示されているものの、外国の大学で取得した単位については明文の規定がないことから、国内の教員養成系大学で取得した単位に準じた運用解釈で認められている状況である。

例えば、海外の大学で教員免許資格及び学位を取得した者が、帰国後に日本の大学に再度入学するような状況が考えられるように、報告では、「認定課程を有する大学に入学する前に学生が外国の大学で取得した単位についても、教免法施行規則を改正し、教員免許状の授与を受けるための科目の単位に含めることができることを、法令上明らかにする」ことが提言された。現状でも運用解釈が可能とはされるが、規則に明文化されることで、より単位認定における各大学における対応も統一が図られよう。

つぎに、教育実習の履修のための要件等の課題が挙げられている。教育実習や介護等体験を履修するための要件¹⁵や実施時期の課題¹⁶に対して、報告では、こうした要件等の存在が、外国の大学に留学する学生にとって、留学の前後に教育実習等を受けることがより困難になる（例えば、留年、あるいは、取得を諦めるなど）要因の一つである点を指摘している。

この課題に対して、報告では、履修のための要件等の柔軟化の促進を提案している。学生が外国の大学に留学しても、教育実習や介護等体験を、留年することなく受けられるように、各大学に対して、「外国の大学に留学するなどの事情がある学生については、一定の科目の単位を取得していなくとも教育実習などを受けることを認めるなどの柔軟な取組を推進する」こと、また、「各大学と教育委員会・学校などが連携をして、教育実習等について特定の時期にのみ実施するのではなく、複数の時期に実施するな

どの取組を促進する」ことを求めている。教育実習の実施を２期等に分けるような取り組みは十分に可能ではあるが、一方で、まとまった期間を教育実習に充てられないことは、中途半端なまま現場経験を積むことに繋がる懸念もあるように、要件や実施時期の柔軟化には、より綿密な計画に基づく運用が不可欠である。

最後に、教員採用選考における外国語能力試験が高く評価されていない現状が課題として挙げられる。2016年１月29日に公表された『平成28年度教員採用等の改善に係る取り組み事例』によると、全68の都道府県及び政令指定都市教育委員会のうち、英語の資格による一部試験免除を実施した教育委員会は19県市（前年度同）、英語の資格による加点制度を実施した教育委員会は16県市（前年度8県市）、そして、英語の資格による特別専攻を実施した教育委員会は17県市（前年度同）に留まっている。つまり、英語の資格は、教員採用選考において重視されるには依然至っておらず、教員の国際化が促されているながらも、国際的な教員が現場には送り込まれていないという齟齬が発生している。

報告では、各教育委員会において、教員採用選考にあたり、受験者が外国の大学に留学したなどの成果が適切に評価されるよう、例えば、中学・高等学校の英語教員のみならず、2020年度から実施される新学習指導要領において外国語（英語）が教科化される小学校教員も含め、幅広くTOEFL®等の成績を加味することが提言されている。国際化に対応した教員を現場に送り込むためには、採用の段階でその点が長所として適切に評価されなくては、選考から漏れることも起こり得よう。出口部分でもある教員採用選考において留学経験等が重視されることが示されれば、教員養成課程における留学プログラム等への参加意欲も高まることが期待される。

4-2. 早稲田大学教育学部の場合

教員養成課程における国際化が中教審答申や協力者会議報告において推し進められる一方で、教員養成系大学における取り組みの実際はどのようなものであろうか。今回、留学期間中に留学先の大学等で取得した単位（語学学校を除く）に関する早稲田大学教育学部の認定方針（以下、「早大単位認定方針」）を取り上げる。早大単位認定方針によると、科目の授業内容・学習時間等を確認した後に、2つの認定区分④教育学部に設置されている科目に内容がほぼ該当すると認められた科目（卒業単位に算入し、教育学部で認定した科目として成績を読み替え、成績を証明する）、⑤教育学部設置科目に該当しないが、卒業単位として認定できると認められた科目（科目区分・系列を指定し、留学先機関の科目名で卒業単位に算入する）のいずれかに認定される。

しかし、認定区分の判定における注意事項には、教職の「日本国憲法」「体育」「教職に関する科目¹⁷」に値する科目は、卒業算入単位としての認定は可能であるものの、教員免許状には使えない点が含まれている。ただし、「教科に関する科目¹⁸」に認定したものは、教員免許状にも使える点も併記されていることから、留学先で取得された科目の単位が、教員免許状取得において全く転用されないという事態が

回避されていると考えられる。日本国憲法については、留学先で学ぶ機会は非常に稀とは考えられるが、教職に関する科目の一切が認定されない点については、やはり、留学が教員免許状取得における足枷となってしまう可能性は否定できない。

4-3. 教員養成課程における国際連携

留学先の教員養成系大学で取得した科目の単位が、日本の教職に関する科目の単位として認定されない場合、取得希望する免許状（幼稚園、小学校、中学校、高等学校など）及び区分（一種、二種、専修）により設定される必要単位数は異なる¹⁹ものの、学生にとっては大きな負担となることは容易に想像される。また、協力者会議報告において言及される通り、特に教育実習の実施に際しては、実施時期の柔軟な対応が本格的には検討されておらず、仮に留学先の大学で教育実習に参加したとしても、単位として認定されない蓋然性が高いことは、早稲田大学教育学部の事例からも推察されよう。

教員免許法施行規則第10条の7では、教員免許状の授与を受けるための科目の単位に含めることができると規定されているが、留学先の大学でどのような授業を受ければ、法令に抵触することなく単位として認定できるかについては、明確な指針等は一切示されず、最終的な判断は、各大学の判断に委ねられている。教員免許状は、法令に基づいて取得が認められる資格であることから、各大学の裁量による判断が躊躇われることに、一定の理解は示されよう。つまり、大学間の協定等による国際共同学位プログラム（DD、JD など）の展開は可能となる素地はあるものの、教員養成課程における国際連携教育課程（以下、「国際連携教員養成課程」）を提供するにあたっては、より慎重に計画及び準備しなくてはならない。

しかし、教員養成課程の国際化への対応が、中教審答申等で強く謳われていることから、この国際化の趨勢は今後も大きく転換を迎えることはなく、順調に進められることが予想される。こうした動向のなかで、本稿は、参加する大学が協同で一つの資格（この場合教員免許資格）を提供するという非常に柔軟な発想が根底に存在する JD を模した国際連携教員養成課程を、最も実現可能性の高い国際共同学位プログラムとして挙げる。日本のように教員養成課程が厳格に法令に基づき統一化している場合がある一方で、米国のように各大学が独自の教員養成課程を有し多様化している場合もあるが、少なくとも、科目（教育実習も含む）単位での互換性の担保は十分に現実的なものといえよう。

国際連携教員養成課程の実現は、少なくとも、現行の法整備でも十分に実施できるが、教員免許資格の質を如何にして保証するかは、併せて検討しなければならない事項であろう。そこで、次節では、国際連携教員養成課程における評価・質保証の在り方を模索する。

5. 国際連携教員養成課程における評価・質保証

第2節で取り上げたガイドラインは、認証評価及び質保証についても言及している。国際共同学位プ

プログラムの実践においては、各国の基準に照らし合わせた形で学位を質保証しなくてはならず、各大学には、それぞれのプログラムが、一つの大学で授与される一つの学位と比較して付加される価値を明確にし、当該プログラムを修了した学生が修得する能力等を学生のみならず社会に対して説明する責任があり、学生が当該プログラムを修了した際に、その質に疑義が生じるようなことは回避しなければならない。そこで、以下の留意点が併記されている。

- ① プログラムを開設した場合、速やかにその内容に関する情報を、学生及び社会、また、外国に対し公表、発信すること。
- ② 常設の運営委員会等で、随時連携外国大学と協議を行うこととしていること。
- ③ 認証評価の際の自己点検評価に、プログラムについて盛り込んでいること。
- ④ 連携外国大学の公的質保証が確実になされていることを重ねて確認する意味で、国際連携教育課程の編成に当たり、連携外国大学がどのような分野別質保証や職業資格団体による認証等を受けているか確認していること。

本稿が取り上げる国際連携教員養成課程においても、上記留意点は同様に重要な要素である。教員養成系大学の質保証が自国内において徹底されるだけでなく、国際的にも評価、保証されることで、教員免許資格の国際通用性は更に高められる。そこで、本節では、米国における専門分野別認証評価（professional accreditation）である Council for the Accreditation of Educator Preparation（以下、「CAEP」）と、日本国内でこれに類するものとして一般財団法人教員養成評価機構（以下、「IETE」）とを取り上げ、これらの団体が国際連携を図る意義について述べる。

CAEP は、元来、National Council for Accreditation of Teacher Education（1954 年設立）と Teacher Education Accreditation Council（1997 年設立）という 2 つの団体が、2013 年 7 月 1 日付で事実上統合されたものであるが、両機関は、2023 年までの現サイクルをもって廃止されることとなっており、現在も CAEP を通して運営されている。米国における専門分野別認証評価団体である CAEP は、前身時代からのものも含めて、カナダ、オーストラリア連邦、バーレーン王国、サウジアラビア王国、マレーシア、ミクロネシア連邦、チリ共和国、パラオ共和国、クウェート国、オマーン国、カタール国、トルコ共和国、アラブ首長国連邦、スコットランドを認証評価の対象としている。

日本では、学士及び修士課程における教員養成課程は、機関別認証評価を通してア krediyetasyon を受けているが、専門職大学に含まれる教職大学院については、2010 年度から、IETE が専門分野別認証評価を実施している。設立の趣旨において、IETE は、将来的には、「教員養成課程全体の質的水準の向上を目指し、課程認定された各大学の教員養成課程の評価についても視野に入れ活動を行う」ことを標榜しているが、この検討を通して、外国の専門分野別認証評価団体、例えば、CAEP との提携も遡上に載せることが期待される。これが実現されると、国際連携教員養成課程の外部質保証の体制構築がより現実のものとなり、これに参加する教員養成系大学の増加が考えられる。

教員養成の国際化、ひいては、教員の国際化を展望するにあたり、当然、教育課程（教員養成課程も含む）の国際化も重要な役割を担う。単一の機関が国際化を図ることは非常に困難な行程となり得るが、複数機関が協同することで一つの国際連携教員養成課程を構成することができれば、各機関の負担の軽減を図りつつ、教員養成及び教員の国際化がより一層促進される。その根幹を支えるものとして、各機関における内部質保証に加えて、当該プログラムの国際的な評価と同時に、各国の文化的背景を加味した地域的な評価から成る外部質保証の存在意義が指摘されよう。国際連携教員養成課程の実現には、依然、課題は残されるが、少なくとも、認証評価の枠組みだけは、現段階でも整備を開始することは十分に可能である。

6. おわりに

以上、本稿では、国際連携教員養成課程の実現可能性について述べてきた。第4節第1項で言及したように、教育実習等の要件及び実施時期の柔軟な運用及び実施、教員採用選考における留学経験等の評価といった課題があるものの、いずれも大きな障壁となり得るものではない。4週間にわたる教育実習も、留学前後に2週間ずつ設定するなどの運用は実施可能ではあり、教員採用選考においても、2020年度からの新学習指導要領の実施開始というタイムスケジュールを考えれば、国際化に対応できている者を優遇的に採用することへの理解は求められよう。

しかし、国際連携教員養成課程の運用の素地が整備されつつあるとはいえ、大学を始めとする関係機関が個別に動くようであってはならない。この実現には、プログラムを提供し、内部質保証を徹底する側である大学、そのプログラムを、国際的連携の下、外部質保証という形で認証評価する評価団体、法令及び制度的整備を促進する国（文科省や他国における教育省）、教員採用選考や教育実習等で密接に関与する各教育委員会、そして、教育実習の受け入れから実際に国際化に対応した教員を活用する現場である学校が、包括的かつ有機的に連携・協同することが肝要である。

最後に、最も重要な点として、教員養成に携わる者、つまり、教員養成課程において科目を担当する大学教員が国際化されなければ、教員養成及び教員の国際化は真に達成されたことにはならない。国際性を保持する教育課程や教育プログラムを提供するためには、その直接的な媒体である大学教員にも国際的な視点と思考を兼ね備えてもらった上で、国際連携における協議の場にも積極的に参加、発信する必要性に言及して、本稿の締めくくりとしたい。

-
- 1 2015 年度より、武蔵大学が、ロンドン大学とのパラレル・ディグリー・プログラムを実施している。プログラムの実態としては、武蔵大学が、ロンドン大学のインターナショナル・プログラムを提供するものであり、結果、学生は、日本に居ながらにして、4 年と役 1 年間で、武蔵大学及びロンドン大学の 2 つの学士号を取得することができる。教材はロンドン大学が選定したものを使い、武蔵大学の教員が授業を担当する形態を採るものである。
 - 2 国際バカロレア機構（International Baccalaureate Organization）により提供される教育プログラムは、次の 4 つである。Primary Years Programme（初等教育プログラム）、Middle Years Programme（中等教育プログラム）、Diploma Programme（ディプロマ・プログラム）、Career-related Programme（キャリア関連プログラム）は、それぞれ学齢に応じたプログラムとして構成されており、日本でも普及しつつある。特に、2013 年 6 月 14 日に閣議決定された政府の『日本再興戦略—JAPAN is BACK—』において、「一部日本語による国際バカロレアの教育プログラムの開発・導入等を通じ、国際バカロレア認定校等の大幅な増加を目指す（2018 年までに 200 校）」ことが掲げられた。
 - 3 本稿では、外国の国籍のみを有する者を外国人として使用している。日本においては多重国籍が認められていないが、国によっては重国籍者が存在していることから、便宜的に区別した。
 - 4 これには、2002 年に有効期限（5～10 年）を撤廃したが、2009 年度より免許更新制が導入され、有効期限が付されたという経緯がある。
 - 5 教育職員免許法第 5 条第 5 項「第七項で定める授与権者（「免許状は、都道府県教育委員会（以下「授与権者」という。）が授与する。」）は、第三項の教育職員検定（「特別免許状は、教育職員検定に合格した者に授与する。ただし、第一項各号のいずれかに該当する者には、授与しない。」）において合格の決定をしようとするときは、あらかじめ、学校教育に関し学識経験を有する者その他の文部科学省令で定める者の意見を聴かなければならない。」
 - 6 特別免許状の授与を制限する方針等が明言されているものではないが、授与実績を見た場合に、例えば、東京都は、『平成 26 年 第 15 回 東京都教育委員会定例会会議録』からも、特別免許状に対して非常に厳しい態度で臨んできたことが推察されよう。
 - 7 情報サイトとして様々なものを見つけることが可能ではあるが、例えば、“Teaching in America: U.S. Teacher Certification for Foreign Educators” (<https://certificationmap.com/tesol/teaching-in-america/>)、“Teacher certification for foreign-educated teachers” (<http://learn.latpro.com/teacher-certification-for-foreign-educated-teachers/>) では、詳細は各州における Department of Education で詳細な条件等は異なる点を指摘した上で、共通する一般的な条件を紹介している。なお、どちらのサイトも、本文において言及したように、米国は外国人を教員として歓迎しているといった文脈で情報が綴られている。
 - 8 “University of Kentucky College of Education: Teacher Certification by State” (<https://education.uky.edu/acadserv/pdac/certification-by-state/>) を参照のこと。
 - 9 “State of New Jersey Department of Education” (<http://www.state.nj.us/education/>) を参照のこと。
 - 10 Educational Testing Service (ETS) が提供する試験で、Praxis® Test の主な対象として、教員養成課程受講を始めようとしている学生が挙げられる。同時に、多くの州では、試験結果を教員免許資格授与における判定基準に含めている。詳細については、ETS の専用サイト (<http://www.ets.org/praxis/>) を参照されたい。また、School Leadership Series の主な対象は、教育長（superintendent）、校長（principal）、または学校における指導的立場に就く者が挙げられる。詳細については、ETS の専用サイト (<http://www.ets.org/sls>) を参照されたい。
 - 11 この試験として、NJ 州では、現在、Praxis® Core Academic Skills for Educators: Reading, Writing and Math を指定している。なお、申請年に受験した SAT、ACT、ないし GRE で上位 3 分の 1 パーセンタイルに入ると、試験は免除となる。詳細については、次の資料 (<http://www.state.nj.us/education/educators/license/1112.pdf>) を参照されたい。
 - 12 教育職員免許法施行規則第 10 条の 7「認定課程を有する大学に入学した者は、当該大学の認めるところにより、当該大学に入学する前（認定課程を有する大学に限る。）において修得した科目の単位のうち、大学設置基準第

三十条第一項（大学院設置基準第十五条において準用する場合を含む。）、短期大学設置基準第十六条第一項又は専門職大学院設置基準（平成十五年文部科学省令第十六号）第二十二條第一項若しくは第二十八條第一項の規定により当該大学における授業科目の履修により修得したものと見なされるものについては、当該大学が有する認定課程に係る免許状の授与を受けるための科目の単位に含めることができる。この場合において、当該大学に入学する前の大学が短期大学である場合にあっては、第二条から第六条、第七条、第九条、第十条、第十条の三及び第十条の四に規定する二種免許状（高等学校教諭の普通免許状の授与を受ける場合にあっては、中学校教諭の二種免許状）に係る科目の単位数を上限とする。」

- 13 教育職員免許法施行規則第10条の7第2項「免許法別表第一、別表第二又は別表第二の二の規定により普通免許状の授与を受けようとする者は、認定課程を有する大学の認めるところにより、認定課程を有する他の大学（授与を受けようとする普通免許状に係る学校に相当する学校の教員を養成する外国の大学を含む。）において修得した科目の単位のうち、大学設置基準第二十八条（大学院設置基準第十五条において準用する場合を含む。）、短期大学設置基準第十四条又は専門職大学院設置基準第二十一条若しくは第二十七条の規定により当該大学における授業科目の履修より修得したものと見なされるものについては、当該大学が有する認定課程に係る免許状の授与を受けるための科目の単位に含めることができる。」
- 14 教職課程認定基準第1条第1項「大学（短期大学、大学院（大学院設置基準第7条の2に定める研究科を置く大学院を含む。）、大学の専攻科、短期大学の専攻科、大学・大学院の教職特別課程・特別支援教育特別課程を含む。以下、特に定めがなければ、同じ。）は、教育職員免許法（以下「免許法」という。）別表第1備考第5号イにより、文部科学大臣が免許状の授与の所要資格を得させるために適当と認める課程の認定を受けるにあたっては、免許法及び教育職員免許法施行規則（以下「施行規則」という。）によるほか、この基準の定めるところにより認定を受けるものとする。」
- 15 学生が、教育実習や介護等体験を受けるにあたり、事前にガイダンスを受講していることや、一定の科目の単位を取得していることなどを条件としている大学は多い。これは、真に教員になる意思があり、適性のある学生が、教育実習や介護等体験を受けるようにするためには適切な措置ではある点には留意されたい。
- 16 実際に、学生が外国の大学に留学をする時期が、教育実習や介護等体験が実施される次期と重なることは多い。介護等体験については、実施期間が教育実習に比べて比較的短く設定されているため、帰国後に行くことは可能であるが、教育実習については、数週間を要するため、受け入れ先の学校との調整や事前指導及び事後指導の受講義務を勘案すると、時間的に厳しい状況に直面することは少なくない。
- 17 「教職に関する科目」とは、主に、6つの科目群により構成されている—①教職の意義等に関する科目（必要事項：教職の意義及び教員の役割・教員の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む。）・進路選択に資する各種機会の提供等）、②教育の基礎理論に関する科目（必要事項：教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想・幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。）・教育に関する社会的、制度的又は経営的事項）、③教育課程及び指導法に関する科目（必要事項：教育課程の意義及び編成の方法・各教科の指導法・道徳の指導法・特別活動の指導法・教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）、④生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目（必要事項：生徒指導の理論及び方法・進路指導の理論及び方法・教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法）、⑤教育実習、⑥教職実践演習。
- 18 「教科に関する科目」とは、小学校教員の場合、国語（書写を含む）、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、課程、体育により構成される。なお、中学校教員については教育職員免許法施行規則第4条、高等学校教員については同規則第5条にて規定されているため、ここでは詳細は割愛する。
- 19 教職に関する科目として必要な単位数については、教育職員免許法別表第1、第2、第2の2を参照されたい。幼稚園教員の場合は、それぞれ35単位（専修・一種）、27単位（二種）、小学校教員の場合は、それぞれ41単位（専修・一種）、31単位（二種）、中学校教員の場合は、それぞれ31単位（専修・一種）、21単位（二種）、そして、高等学校教員の場合は、23単位（専修・一種）とされる。

参考文献

- 田中光晴, 2014. 「教員養成課程のグローバル化に関する動向」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』63(1): 245-261.

第5章 日本・台湾の大学相互認証制度の構築に向けて —大学基準協会の国際的質保証へのチャレンジ—

工藤 潤

はじめに

近年のグローバル化の進展は、高等教育の質保証機関の活動にも大きな影響を与えている。国境を越えて展開される高等教育や、海外の大学とのジョイント・ディグリー及びダブル・ディグリーの設置が急速に進展していけば、当事国に設置される質保証機関同士の連携と協力が不可欠となってくる。こうした状況の中で、質保証機関間で互いの質保証システムの理解を深め、共同の取組を展開する動きが活発化している。

大学基準協会においても、海外の質保証機関と協力関係を結ぶために合意文書（MOU）を取り交わし、当該機関と共同で様々な活動が展開されるようになった。現在、大学基準協会は、以下の機関とMOUを取り交わしている。

- (1) マレーシア資格機構（MQA：Malaysian Qualifications Agency）
- (2) 台湾高等教育評鑑中心基金会（HEEACT：Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan）
- (3) 台湾評鑑協会（TWAEA：Taiwan Assessment and Evaluation Association）
- (4) 欧州経営開発協力財団（EFMD：European Foundation for Management Development）
- (5) 韓国大学教育協議会・韓国大学評価院（KCUE：Korean Council for University Education、KUAI：Korean University Accreditation Institute）
- (6) タイ全国教育基準・質評価事務局（ONESQA：Office for National Education Standards and Quality Assessment）

MOUを取り交わす意義としては、相手国の質保証制度を学ぶことで自らの質保証システムの改善に役立てることができること、将来的に展開されることが予想される国際的質保証を見据えて、質保証のあり方について共に協議することにより新たな示唆が期待できることなどが挙げられる。

大学基準協会では、MOUを交わしたすべての機関と同等な活動を展開しているとはいえないが、これまでにスタッフを相互に派遣し合い評価現場へオブザーバーとして参加させたこと、シンポジウムでの基調講演のために招聘を行ったこと、学習成果の測定に関する共同調査（日本・台湾・タイによる共同調査）を実施したことなど、多岐にわたった交流を展開している。

こうした活動を展開している中で、台湾評鑑協会から日本及び台湾の大学の国際的質保証の一環とな

り得る相互認証制度の構築のための検討の申し出があった。相互認証制度とは、大学基準協会と台湾評鑑協会において共通の評価基準を策定し、それに基づいて両機関の合同評価チームによって大学を評価し、基準に適合した大学を両機関名で認定するというものである。

この相互認証制度については、まだ検討段階であり確定しているわけではない。これまで事務局レベルで台湾評鑑協会と4回ほど協議を重ね、その協議結果を踏まえて、大学基準協会内に設置した「相互認証制度に関するワーキンググループ」において、そのシステムの具体的検討に入ったところである。今後は、ワーキンググループで検討した内容を台湾評鑑協会とさらに詰めて、システムの構築を目指す予定である。

以下においては、この相互認証制度について、まだ検討段階ではあるがその概要を紹介するとともに、同制度の運用までに解決すべき課題の整理を試みたい。

1. 相互認証制度の目的

現在のところ、「日本と台湾の大学が双方の評価機関（大学基準協会及び台湾評鑑協会）の評価を受け認証されることを通じて、各大学の発展と国際化の推進に寄与することを目的とする。」としている。

また、この相互認証を受けた大学にとって以下のようなメリットの設定が考えられる。第1に、海外の質保証機関から質保証されることで、当該大学の教育の国際的通用性が保証されること、第2に、相互認証を受けた大学が留学先として選択・決定されることが期待されること、第3に、相互認証を受けた大学がジョイント・ディグリー、ダブル・ディグリーの連携大学として決定されることが期待されること、などである。

2. 相互認証のための評価基準及び評価方法

(1) 評価基準

相互認証のための評価基準・評価方法については、以下の点が合意されている。すなわち、大学基準協会及び台湾評鑑協会の評価基準の内容を検討した結果、項目の立て方は異なるものの、基準の内容や評価の視点などには共通性や汎用性が認められることから、各機関の評価の視点レベルで重要項目をそれぞれ抽出し、それを基に新たな評価基準を策定すること、共通の評価指標以外で両機関において重要と認める事項についても、それに関わる新たな評価指標を策定することとしている。

大学基準協会と台湾評鑑協会の評価基準における大項目を比較すると以下の表のとおりである。この表からわかるように、台湾評鑑協会の「科技校院校務評価指標」は、大学全体と部局単位に分けられて設定されているが、大学基準協会の「大学基準」は、大学全体の基準として設定されている。「科技校院校務評価指標」の構造は、「評価基準」、「評価指標」及び「評価指標の説明」という形に分けられており、評価指標については大学全体と部局単位を併せて約70項目が設定されている。

大学基準協会と台湾評鑑協会の評価基準の比較表

大学基準協会「大学基準」(2018 年度からの第3 期認証評価から適用)		台湾評鑑協会「科技校院校務評価指標」	
1. 理念・目的	大学全体	1. 大学の位置づけ及び特色	
2. 内部質保証		2. ガバナンスとビジョン	
3. 教育研究組織		3. 教育及び学習資源	
4. 教育課程・学習成果		4. 事務的支援	
5. 学生の受け入れ		5. 実績及び社会的責任	
6. 教員・教員組織		6. 自己改善	
7. 学生支援	部局単位	1. 目標・特色、学科・研究所の発展	
8. 教育研究等環境		2. カリキュラムの計画、教員の構成、教員の教育	
9. 社会連携・社会貢献		3. 教育の品質保証と学生指導	
10. 大学運営・財務		4. 学科・研究所の専門性の向上と産学協同	
		5. 学生の成長とキャリア発展	
		6. 自己改善	

※大学基準協会「相互認証制度に関するワーキンググループ」の資料を一部加工

現在、上記合意事項に則して、両機関の評価基準の内容を検討し、評価の視点レベルで重要項目を抽出して新たな評価基準の策定作業を進めているところであるが、「相互認証制度に関するワーキンググループ」においては、台湾評鑑協会の評価指標に「2-7 大学が推進する国際化戦略、計画及び運営の状況」(大学全体)、「4-3 教員は、産学協同または研究開発の成果を教育に組み入れて、学生に実習及び人材育成の機会を提供しているか。」が設定されており、国際的質保証においてはこの観点は重要と考えられることから、相互認証の基準には、「大学の国際化」及び「教員の研究活動」を盛り込むべきとの意見が示された。なお、台湾評鑑協会の上記評価指標の「国際化」には、学生の英語またはその他の外国語の能力を伸ばす措置、学生の国際的視野を広げるカリキュラムの内容、英語で授業を行うコースまたはプログラム、各種国際交流活動、外国籍（華僑を含む）学生の募集、外国語学習環境の整備等が含まれること、また、「研究開発の成果」には、論文、技術レポート、特許、技術移転、商標、著作権、作品展示、企業コンサルティング、製品の商品化その他知的財産権の運用成果等が含まれることと解説を付記している。

(2) 評価方法

大学基準協会の大学評価では、現在、法令遵守の観点からの「基盤評価」と、目的・目標の達成度または達成のための努力の状況の評価する「達成度評価」の二つの側面から評価を行っているが、日本・台湾における関係法令が異なること、また、関係法令の遵守状況については、当該国の認証評価ですでに確認されていることを考慮すれば、「達成度評価」を基本とするべきと考える。したがって、評価においては、新たな評価基準を基礎に、大学の諸活動及びその成果が目的に適合しているかどうかの観点(fitness for purpose)から評価することを基本とする。

3. 相互認証のための評価体制と評価プロセス

(1) 評価体制

相互認証の実施に責任を負う委員会として「相互認証評価委員会（仮称）」を設置する。同委員会は、各機関からそれぞれ推薦された4名の委員と委員長1名の計9名で構成する。なお、委員長については、任期ごとに各機関からの代表が交互に務める。

具体的評価は、同委員会の下に設置される「日本・台湾合同評価チーム」が行う。日本・台湾合同評価チームについては、大学の規模に応じて、3～5名とする。評価チームについては、評価を受ける大学の設置形態、規模、専門分野等の特徴を勘案し、メンバーを構成する。また、メンバーには、大学関係者だけではなく、外部有識者も加える。

この合同評価チームの日本側の委員については、大学基準協会の正会員大学の教職員を対象とし、各大学へ評価者の推薦を依頼する。

評価者に対する研修については、評価方法等の実践的なものだけではなく、高等教育の国際的動向等、評価者としての知識や能力向上を目的とした勉強会も開催する。さらに、両機関から評価者の候補者を、一定数を選んで定期的に合同勉強会を開催することも考慮されてよい。

(2) 評価プロセス

評価申請の条件は、それぞれの機関において「適合」を受けた大学とする。

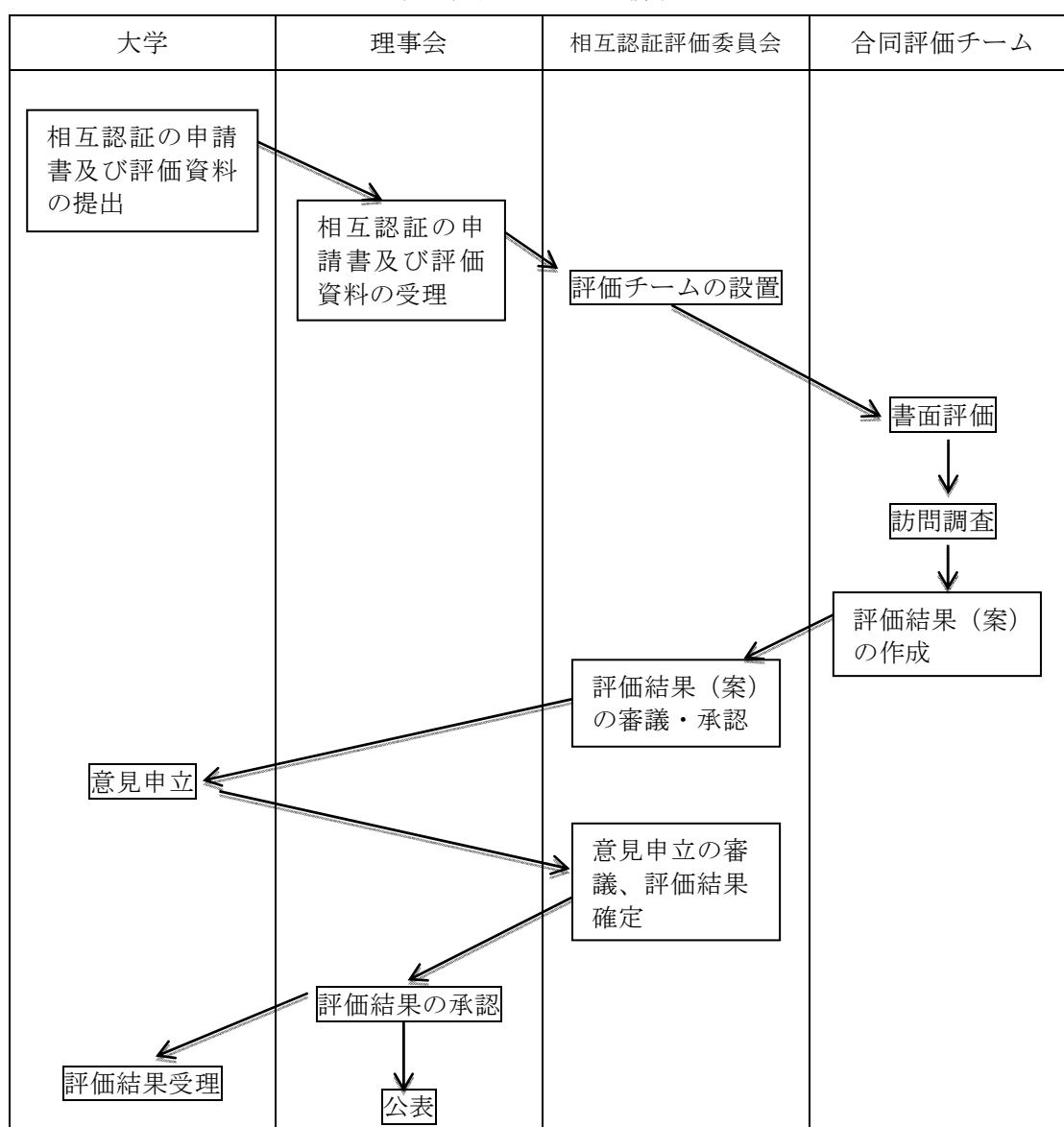
また、評価のプロセスは、以下のとおりとする（別紙参照）。

- ① 大学、申請書及び評価資料を提出
- ② 大学基準協会及び台湾評鑑協会理事会、相互認証の申請書及び評価資料の受理
- ③ 大学基準協会及び台湾評鑑協会の相互認証評価委員会、合同評価チームを設置
- ④ 合同評価チーム、書面評価
- ⑤ 合同評価チーム、訪問調査
- ⑥ 合同評価チーム、評価結果（案）作成

- ⑦ 相互認証評価委員会、評価結果（案）の審議・承認
- ⑧ 大学、意見申立
- ⑨ 相互認証評価委員会、意見申立の審議、評価結果の確定
- ⑩ 大学基準協会及び台湾評鑑協会理事会、評価結果の承認・公表
- ⑪ 大学、評価結果受理

評価結果には、「適合」「条件付適合」「不適合」の3段階での判定が記される。また、「適合」期限は5年とする。

相互認証プロセス（案）



(3) 評価資料及び使用言語

相互認証を申請する大学は、共通様式に従った自己点検・評価報告書を作成する。報告書で用いる言語は、英語とする。

評価結果についても、英語で作成する。評価結果は、両機関のホームページで公表するとともに、APQN、INQAAHEなどを通じて世界中に発信する。

大学の基本データ（様式）については、両機関で調整した上で決定する。

おわりに—解決すべき課題—

以上、現段階の相互認証制度の概要について瞥見してきた。同制度を運用するためには、解決しなければならない多くの課題が存在する。その課題について、以下に列記したい。

1点目は、両国の間で高等教育機関が提供する教育水準の評価をどこまで標準化させることができるかという点である。前述において、評価方法として目的の適合性の観点から評価することに言及したが、目的を達成のための条件整備（インプット）、目的を達成するためのアプローチ（プロセス）、目的の達成度（アウトカム）などを質の観点から評価することは可能であろう。しかしながら、文化・歴史、教育制度も異なる両国において高等教育の水準の同等性をどこまで担保することが可能なのか、慎重に検討しなければならない。ジョイント・ディグリーまたはダブル・ディグリーの連携大学に選択する際のメルクマールの一つとしてこの相互認証の結果を活用するならば、教育水準の同等性の保証は極めて重要な課題となろう。

2点目は、大学の負担をどれだけ軽減化させることができるかという点である。相互認証を受けるための提出資料については、当該国での認証評価で使用した自己点検・評価報告書を基本とすることで大学側の負担軽減につなげることが可能となるが、認証評価の受審と相互認証の受審が時期的に離れた場合、最新のデータで評価することを考えれば、大学に新たな報告書の作成を求めることになる。また、その報告書は英文で作成しなければならないという点も大学の負担に繋がることは否めない。なお、「相互認証制度に関するワーキンググループ」では、報告書は可能な限りシンプルにして、その代わりにデータの充実、根拠資料の強化などの意見が示された。こうした指摘の方向で進めるにしても、例えば、日常的に作成される資料を根拠資料とする場合、それが当該国の母国語で作成されている可能性が高いことから、その資料の英文化という新たな作業を発生させることになりかねない。この点の解決策もまた考えなければならない。

さらに、評価手数料をどの程度に設定できるかという点も重要な問題である。評価の効率性を追求し評価にかかる経費を抑えることで大学側の負担軽減につなげることも検討しなければならない。

3点目は、相互認証の受審大学をいかに増やしていくかという点である。そのためには、相互認証制度を大学に周知する活動を積極的に展開するとともに、相互認証を受けることの意義の明確化、相互認

証されることのメリットの実質化などが重要となってくる。本稿の「1. 相互認証制度の目的」において、相互認証を受けることのメリットとして、教育の国際的通用性の保証、留学先として選択・決定されることへの期待、ジョイント・ディグリー、ダブル・ディグリーの連携大学として決定されることへの期待などを挙げたが、こうしたメリットを実質化させていくためには、一定程度の受審大学数を得ることが必要である。

今後、相互認証制度の構築に向けて、大学基準協会と台湾評鑑協会との間でさらに具体的な点について協議していく予定である。また、正会員大学関係者からの意見聴取の機会も設定したいと考えており、その際、本相互認証制度について忌憚のない意見を期待したい。

【参考資料】

- 「相互認証制度に関するワーキンググループ」配布資料
 - ・「台湾との相互認証制度の構築に向けて（案）」
 - ・「基準比較表」

あ と が き

グローバル化が進行している現在、「国際化」と「質保証」という2つの側面に対応する仕組みの構築が世界で求められている。既に、平成17年には、ユネスコやOECDにおいて、質の高い教育を提供する国際的な枠組みの構築や学生等の保護のために、ガイドラインが策定された。平成25年には欧州諸国やオーストラリア等に導入されている資格枠組み（Qualifications Framework）による資格・学位のレベルを明示し、QFが導入されている国間での学位の質保証の仕組みの構築が提言された。国家という枠組みではないが、学習成果に主眼を置いた国境を越えての取り組みの代表例が日本もフィージビリティ・スタディに参加したAHELO（Assessment of Higher Education Learning Outcomes）がある。AHELOは、大学教育の成果を世界共通のテストで測定することを目指す取り組みでOECDが開発し、17カ国が2009年から2012年にかけて参加した事例である。

日本においても、国外の大学とのジョイント・ディグリーやダブル・ディグリーの推進が模索されており、実施する大学も存在している。スーパーグローバル大学創成支援事業においても、留学生の受け入れ、あるいは送り出しの推進と国際的質保証は切り離せない課題でもある。事実、ナンバリング実施状況、GPA導入状況、シラバスの英語化の状況・割合、教育プログラムの国際通用性と質保証が申請書では、目標項目として掲げられている。また、国境を越えて、展開されるトランスナショナルな大学も一部の地域において活発になっている。

本課題研究「国際的質保証に関する調査研究」は平成25年に立ち上げられた「高等教育におけるアーティキュレーションに関する調査研究部会」の後継調査研究部会として、前調査研究部会の成果を踏まえながら、今回は国境を越えて展開されている教育の質保証の実際について様々な角度から調査を実施し、検証してきた。本報告書では、国境を越えての学位プログラムの等価性、単位の互換性が重要視され、共同学位やダブル・ディグリーが今後進展するという予想のもとで、国境を越えての学位の等価性やプログラムに対しての質保証の取り組みあるいは可能性を取り扱っている。

第1章では、ボローニャ・プロセスの進展に伴い、評価基準の共通化が図られている欧州各国の公的な質保証機関の動向に焦点を当てている。第2章では、国としての質保証の枠組みがないカナダの大学制度と国境を越えて、米国の地域基準協会での認証を受診しているカナダの大学の事例を扱っている。第3章では、オーストラリアの高等教育部門における国際教育と質保証へのアプローチに焦点を当てている。オーストラリアは高等教育の拡大を図る一方で、国際化を早期から見据え戦略的に成功をおさめて来たとされているが、同時に国際教育に関わる提供機関の適正な評価や様々なコースの質保証が重要になってきており、その現状が示されている。第4章で

は、グローバル化の進展という状況において、教員養成課程の国際化の可能性について、米国と日本を中心に探っている。第5章では、大学ではなく、質保証機関そのものの国際通用性とは何かという問いをベースに質保証機関の取り組みを扱っている。大学基準協会では、海外の質保証機関と協力関係を結ぶために合意文書を取り交わし、両機関間共同で様々な活動が展開されるようになった。その中で、新たな取り組みとして、台湾評鑑協会と大学基準協会において、日本及び台湾の大学の国際的質保証の一環となり得る相互認証制度の構築のための検討が始まった。このことは国際的質保証の新たな第一歩ともいえるだろう。

これらの論稿からは、多くの示唆が読み取れる。国家的な枠組みが構築されてきた欧州圏においても新たな動向が見られる、例えば、イギリスにおける質保証枠組みを変更することとなったが、その背景には、高等教育機関の増加と多様化によって、画一的な第三者評価がなじまなくなり、各高等教育機関の特性に応じた内部質保証システムの運用を奨励していることなどが指摘できる。一方で、内部質保証システムをしっかりと構築し、質保証を行ってきたカナダの大学の事例からは、グローバル化の進捗による留学生確保等という視点から、評価機関による質保証結果を提示することが国際通用性として受け止められつつある現状が示されている。その中で、各国での教育制度、教育体系を反映している教職課程は、ローカルな要素が強い一方で、国際化にどう対応するかという課題は簡単ではないことがわかる。

国家的な枠組みによる画一的な質保証が高等教育機関の多様性には対応できなくなっている中での内部質保証の充実化という動きと同時に、内部質保証だけでなく、クロスボーダーなアクレディテーションという国際的な流れが必要になってきているという2つの異なる側面が同時進行しているのが国際的質保証に関する調査研究の知見であるといえよう。

2017年7月

公益財団法人 大学基準協会

高等教育のあり方研究会

国際的質保証に関する調査研究部会

部会調査研究員 山田 礼子

高等教育のあり方研究会名簿

職 名	氏 名	所 属 機 関
座 長	鈴 木 典 比 古	国 際 教 養 大 学
調 査 研 究 員	生 和 秀 敏	大 学 基 準 協 会
〃	羽 田 貴 史	東 北 大 学
〃	早 田 幸 政	中 央 大 学
〃	山 田 礼 子	同 志 社 大 学
〃	山 本 眞 一	桜 美 林 大 学

任期：2016（平成28）年6月1日 ～ 2019（平成31）年3月31日

国際的質保証に関する調査研究部会名簿

職 名	氏 名	所 属 機 関
部 会 長	鈴 木 典 比 古	国 際 教 養 大 学
部 会 調 査 研 究 員	小 原 一 仁	玉 川 大 学
〃	川 嶋 太 津 夫	大 阪 大 学
〃	野 崎 与 志 子	学 習 院 大 学
〃	山 田 礼 子	同 志 社 大 学

任期：2015（平成27）年10月1日 ～ 2017（平成29）年3月31日

高等教育の国際的質保証に関する調査研究
報告書

2017（平成 29）年 7 月 1 日

編 集	公益財団法人 大 学 基 準 協 会 高等教育のあり方研究会 国際的質保証に関する調査研究部会
発 行 人	事務局長 工 藤 潤 〒162-0842 東京都新宿区市谷砂土原町 2-7-13 T E L (03)5228-2020 F A X (03)3260-3667
印 刷	ヨシダ印刷株式会社
