

研究ノート

## 外部評価会議での質問に対する回答に生じうる問題の 構造に関する考察

山崎 保寿

Investigating the Structure and Nature of Problems That Can Arise in the Answers to  
Questions During External Evaluation Meetings

YAMAZAKI Yasutoshi

### 要 旨

大学は7年以内毎に、文部科学大臣が認証する評価機関の評価を受ける。認証評価等の外部評価において、実地調査で行われる説明会議では、学外者が大学の現状や組織運営等に関して、評価者として質問するのであるが、その場合、被評価者である大学側が回答するに際して、評価者と被評価者の関係に由来する独特の問題が生じる。本研究では、こうした問題の構造について考察し、その構造に起因する質問と回答のすれ違いの例を示した。さらに、より妥当性の高い外部評価に結び付けるために、外部評価委員の質問に対する適切な回答の原則として、全員の原則、共有の原則、継続の原則を示し、認証評価に対する組織的対応の重要性を明らかにした。

### キーワード

認証評価 外部評価会議 全員の原則 共有の原則 継続の原則

### 目 次

- I. 本研究の背景と目的
- II. 外部評価会議での回答における独特の難しさ
- III. 学外者に対する説明の難しさはなぜ起こるか
- IV. 学外者に対する回答の留意点
- V. 学外者の質問のタイプ分類
- VI. 質問に対する回答の方法
- VII. よく起こるすれ違い回答の例
- VIII. 回答側および会議運営に関する留意点
- IX. 認証評価に備えるために—認証評価への共通認識を高める原則の必要性—
- X. 今後の動向と課題

注

文献

## I. 本研究の背景と目的

大学は7年以内毎に、文部科学大臣が認証する評価機関の評価を受ける<sup>ie1</sup>。認証評価は、各大学にとって極めて重要であり、大学関係の雑誌等に認証評価に関する論説ないしは留意点等がしばしば掲載されている。反面、認証評価またはその制度に関する先行研究は、JIHEE(日本高等教育評価機構)による定期的な報告書<sup>1)</sup>のほかは必ずしも多くない<sup>ie2</sup>。認証評価制度に関しては、齊藤貴浩・望月太郎・早田幸政(2010)が、認証評価を担当する3つの外部機関が実施している評価方法を検討し、外部機関により評価方法及び基準の設定に違いがあることから、受審大学における自己評価を中心とした内部質保障の重要性を指摘している<sup>2)</sup>。また、窪田真二(2004)は、大学の認証評価制度が開始された2004年度の状況の中で、各教育機関が設定する改善目標に対する成果と課題を第三者の眼で確かめ自己評価の妥当性の如何を示すことが重要であることを指摘している<sup>3)</sup>。

認証評価は、各大学にとって重要で影響力が大きい制度である。それだけに、認証評価等に関する資料作成は、相当な業務量である。また、実地調査を伴う場合には、外部評価を担当する調査委員への説明会議で独特の緊張感も生まれる。そうした緊張感が生まれる場であっても、より妥当性の高い説明を行うことが必要である。大学によっては、認証評価等への対応マニュアルも備えられている。

認証評価等の外部評価において、実地調査で行われる説明会議では、学外者が大学の現状や組織運営等に関して、評価者として質問するのであるが、その場合、被評価者である大学側が回答するに際して、評価者と被評価者の関係に由来する独特の問題が生じる。しかし、認証評価などの実地調査の説明会議で生じる状況とその問題を構造的に分析した論文は、管見の限り見られない。

そこで、本稿では、筆者が大学側の一員として認証評価を受けたり、また、外部評価者として自己点検評価委員を務めたりした経験<sup>ie3</sup>をもとに、こうした問題の所在と本質に関わる事柄を明らかにすることを目的とする。そのうえで、より妥当性の高い外部評価に結び付くために、回答する際の留意点について示すことにする。

## II. 外部評価会議での回答における独特の難しさ

外部評価における説明会議で学外者に対して大学側が説明する場合には、一般に、緊張と困難を伴うことが多い。そのため、回答における説明不足や誤解が生じることも少なからずある。そうした困難さは、なぜ起こるのだろうか。評価の場だから当然と片付けてしまう前に、その本質的な原因と対応方法を検討しておけば、今後における様々な外部評価等に臨む場合に、より妥当性の高い評価を得るための一助となる。

当該大学における組織運営状況の実態に詳しくない学外者に対して、外部評価における評価会議の場で説明する際には、回答する者に独特の困難さが伴うことを心得ておく必要がある。会議の流れ、雰囲気、時間的制約、質問する学外者の言葉不足、回答者の説明における力点の置き方などが原因して、質問者が本当に聞きたいこととは異なる回答やズレた回答がなされることがある。たとえ、大学側の日常的な組織運営が適切であっても、回答の仕方によって、それが相手に伝わらなかったり、誤った理解がなされたりすることもあるだろう。

また、外部評価における説明会議の特質上、一度説明したことは、後で言い直したり、変更したりすることが難しい。回答の言い直しや変更は、よりよく見せるための強調ないしは準備不足と映るおそれもある。外部評価会議は、会議の進行において後戻りが難しい、言い換えれば、非可逆性という特質を強くもつのである。外部評価における説明会議において、こうした誤解や齟齬が生じることを避け、より適切な回答がなされれば、質問者も納得し、一層妥当な評価に結び付くことになる。

## III. 学外者に対する説明の難しさはなぜ起こるか

### 1. 学外者が評価することによって起こる回答側の困難さ

大学の評価に関する説明会議の場合には、質問する学外者は、評価という性質上、大学の体制や組織運営等に関わる問題点を指摘したり、大学側が事前

に用意した資料では分かりにくい点を質問したりすることが多い。

したがって、回答する側にとっては、もともと説明しにくい点や日常の組織運営では自明であっても意識されていないところを質問されることになる。そうした質問に対して、限られた時間で的確に回答することは必ずしも容易ではない。学外者を招いた説明会や大学訪問に対する説明とは異なり、外部評価における説明会議には、回答に際して、こうした独特の困難さが内在していることを理解しておくことがまず必要である。

さらに、評価を受けるという緊張感と相手が学外者であることから、回答する際に、問題の背景にある様々な状況にまで詳しく説明しがちである。結果的に、説明が冗長になったり、回答の焦点がぼやけ不明瞭な回答になったりする。それは、質問者に対して、回答の要領を得ない、質問に対する的確な答えがなかなか出てこない、準備不足などの印象を招くことであろう。

## 2. 一般原則の逆作用

外部評価における説明会議で回答する場合に、会議の場では、ある程度の一般原則がある。それは、次のようなものである。

- ・ 質問されたことに的確に答え、質問されていない内容に答える必要はない。
- ・ 事実や実態に即しエビデンスベースで回答する。
- ・ 回答における冗長、散漫、粉飾、隠蔽等を避ける。
- ・ 粉飾や隠蔽でなくても、一面的説明、誤解を招く表現等にならないよう留意する。

これらの一般原則は、外部評価における説明会議の場で、適切な回答やリスクの少ない回答を行うための心構えとして多くの人に理解されていることだろう。

しかし、実際の回答の際には、「質問されていない内容に答える必要はない」「回答の冗長を避ける」という意識が逆作用して、本来回答に含めた方がよい内容であっても欠けることがある。

## IV. 学外者に対する回答の留意点

### 1. 回答者の力量不足ではないこと

こうした場合には、回答者の力量不足や準備不足と映るのであるが、そうではなく、外部評価の類の会議において必然的に伴う困難さであることを認識する必要がある。こうした困難さを内包している会議では、質問へ回答している者に、十全な回答を述べることを期待するのはもともと困難があると考えた方がよい。また、限られた時間で的確に回答するには相当な力量が必要でもある。したがって、不十分な回答がなされた場合、それは必ずしも、回答者の力量不足が原因ではないことに留意すべきである。

### 2. 適切な回答を行うための組織的な対応の必要性

このように、学外者が加わる評価会議には、独特の説明の難しさが潜在している。それを、回答者一人が担うのは限界があると考えた方がよく、より適切な回答を行うための組織的な対応の方法を検討しておくことが重要になる。その方法は、いかにも準備したという特別な方法よりも、外部評価における質問と回答の関係の本質を押さえた簡潔なものであることが必要であろう。

以下に述べるのは、リスクを避けるための回答マニュアルといった条件的または制約的なものではなく、どの組織でも誰でもできる簡潔で本質的な方法である。

## V. 学外者の質問のタイプ分類

まず、学外者の質問には、タイプがあるということである。学外者が、認証評価や外部評価などの会議で大学側に質問する場合、質問の趣旨や目的を内容別に分類すると、およそ次のような種類がある。それらは、配付資料に基づいた質問とそうでない質問とに分けられる。

### 1. 配布資料に基づいた質問

以下は、内容説明要求的質問、状況説明要求的質

問、制度説明要求的質問、原因説明要求的質問、対応説明要求的質問というべきものであるが、ここでは、A内容的質問、B状況的質問、C制度的質問、D原因的質問、E対応的質問という用語によって簡潔に表現することにする。

### A 内容的質問

配付資料やその説明の内容に関して、さらに運営の内容や実施している内容などについて、より詳しく知りたいという趣旨の質問である。配付資料に示された事柄であっても、特色のある活動や学外者が知らない内容などについての質問も出される。これによって、学外者は、運営や実施の内容についてより詳しく知るとともに、今後の参考にしようとするのである。

### B 状況的質問

組織の運営状況や活動の実施状況等について、より詳しく知りたいという趣旨の質問である。運営や実施の方法、実施結果による成果または課題、メリットとデメリットなどについての質問が出ることが多い。これによって、学外者は、運営や実施の方法やその状況などについてより詳しく知り、成果や課題についても把握しようとするのである。

### C 制度的質問

大学の制度、体制、組織について、より詳しく知りたいという趣旨の質問である。これによって、学外者は、配付資料では示しきれていない制度的な内容をより深く理解しようとするのである。

### D 原因的質問

学外者が何らかの問題や疑問を感じた場合、その問題に関する原因や背景について知りたい趣旨の質問である。これによって、学外者は、問題の原因が大学の運営状況にあるのか、学生個人の問題であるのかなどをより正確に把握しようとするのである。

### E 対応的質問

学外者が感じた問題に対して、大学側がどのように対応したかを知りたい趣旨の質問である。これによって、学外者は、大学の対応の仕方の適切度や組織的な対応能力を見極めようとするのである。

## 2. 配布資料の内容とは直接関係なく、質問者の経験や考えに基づいた質問

### F 意見的質問

協議している内容に関して、質問者が自分の意見を述べる場合がある。学外者は、基本的には質問者の立場であるが、会議の流れによって自分の意見が出ることがある。また、評価を受ける大学の参考になればという考えで意見を述べることも多い。

意見的質問に対しては、基本的に承る姿勢を示したうえで、今後の参考にしたいという程度の答えをしておくにとどめておくのが、会議の効率化のためにもよい。

### G 感想的質問

協議している内容に関して、質問者が自分の経験による感想を述べる場合がある。また、大学側の労をねぎらったり、会議を和やかにし質問や回答を出しやすい雰囲気にしたりするために、感想的な言葉を述べる場合がある。

感想的質問に対しては、相当する言葉を簡単に答える程度にとどめておくのがよい。

なお、実際の質問では、これらのタイプが複合していることが多く、質問内容が複数にわたることがある。それらの質問に対して、回答側は、A内容的回答またはB状況的回答で答えることが多いため、V.1で示した分類のC、D、Eに相当する制度、原因、対応に関する回答が不足することがある。それは、質問者が、「制度」、「原因」、「対応」といった言葉を必ずしも使うとは限らないことにも原因がある。質問者がそうした言葉を使わないで、制度や原因または対応に関する回答まで期待している場合には、回答に対する不足感につながりかねない。

こうした不足感をできるだけ招かないようにするためには、繰り返し述べたように、外部評価における説明会議の特性として、回答する際に独特の困難さが伴うことを回答側が認識していることがまず大切である。そのためにも、質問のタイプやその複合具合を判断し迅速に対応できる体制を作っておくことが極めて重要になるのである。



## VI. 質問に対する回答の方法

### 1. 一般的な回答体制

外部評価における説明会議の場で回答するには、一般に、想定される質問の内容に対して、回答者を事前に分担しておく。分担は、日常の組織運営に関する各分掌の担当者や配付資料の作成者が担当する。分担者は、事前に、想定される質問に対する回答を十分に考えておく。当日は、質問の内容に対して、該当する内容を分担する回答者が答える。ここまでは、質問に対する内容的な回答の分担を決めておく方法で、比較的多くの機関や組織が行っている方法である。V.1で示した分類に基づけば、A内容的質問とB状況的質問への対応を中心とした回答体制であるといえる。

### 2. 外部評価における説明会議の困難さを踏まえた補足体制

しかし、質問者は、必ずしもA内容的回答とB状況的回答のみで納得するわけではない。そのため、重要なことは、内容的な回答の分担のほかに、回答を補足する体制を準備しておくことである。回答を補足する体制が明確に整っているかどうかで、回答の適切さや質問者の納得度は大きく異なってくると言っても言い過ぎではない。とはいえ、どのような質問が出るか分からない状況の中で、回答を補足す

る体制とはどのようなものかという疑問もあることだろう。

そのためにも、学外者の質問にはタイプがあることを理解しておくことが前提として必要である。特に、前述した質問の分類のうち、C制度的質問、D原因的質問、E対応的質問に対してどのように対応するか、その体制を作っておくことが重要である。

すなわち、前述した質問の分類を踏まえ、回答している者が述べている内容が質問の趣旨に対応していないようであれば、直接の回答者に続いて、他の者が簡潔に補足することである。質問に対する回答の内容に応じて、補足する体制を整えておくことが肝要である。

回答を補足する体制とは、次のようなものである。

順序としては、質問の内容に対する回答の分担を整えたうえで、さらに、回答を補足する者(補足者)の体制を整える。それには、まず受審する組織の長または外部評価に関する責任者が補足者となる。次に、会議に出席している大学側の委員は誰でも、回答の内容と必要に応じて、臨機応変に補足者になる。これらを事前に了解しておくというものである。図1は、回答を補足する体制を図の上部から時系列的に表したものである。会議への出席者は、事前にシミュレーションをして、補足者の役割を体得しておくことが望ましい。

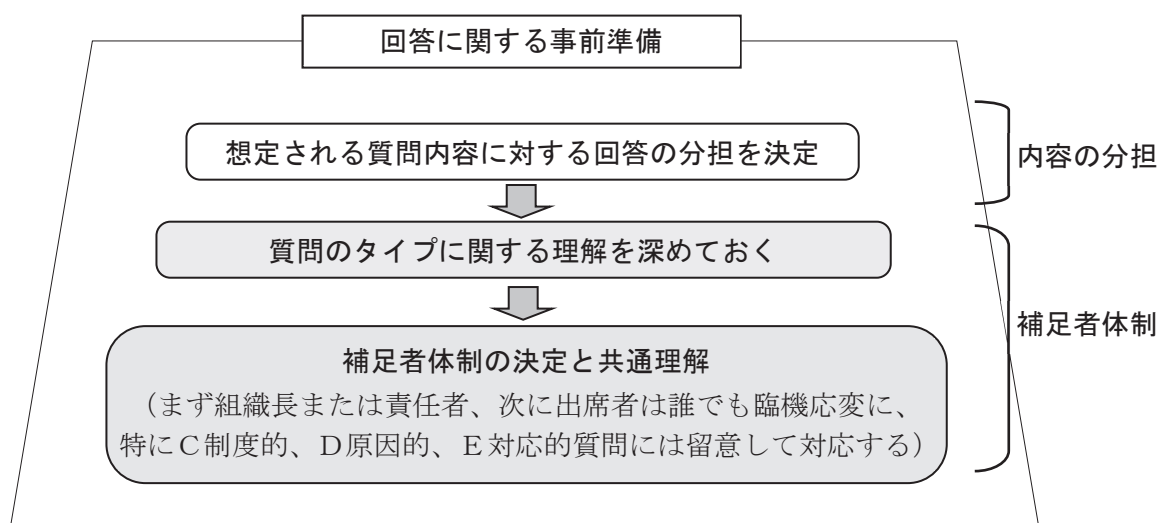


図1. 当日の回答に関する体制の事前準備

## Ⅶ. よく起こるすれ違い回答の例

学外者の質問のタイプのうち、A内容的質問、B状況的質問は比較的答えやすく、誤解等が生じるおそれは少ない。留意しなければならないのは、C制度的質問、D原因的質問、E対応的質問が含まれている質問に対してである。これらのタイプの質問に関しては、質問者が必ずしも、「制度」「原因」「対応」といった言葉を使って質問するとは限らず、質問者が求めている回答と回答者が答える内容とのズレが生じることがある。

それを、例を挙げて説明する。各例について、①質問、②回答、③回答者の思い、④質問者の反応、⑤すれ違いの原因、⑥適切な対応の観点から要点を示す。

### 1. C制度的質問に対する回答のすれ違い(例1)

#### ①質問

「学生の中には、〇〇への取り組みにおいて、△△のような問題を抱えている者がいるようですが、貴学としてどのように改善を図っていますか？」

#### ②回答

「確かに、△△のような問題を抱えた学生には配慮する必要があります。そうした問題は、特定の授業や学外で行う実習の場で、学生が対応しきれないようなこととして時々起こります。本学では、指導教員を中心に、学生の立場に立って共に考え、その都度柔軟に対応しています。」

#### ③回答者の思い

〇〇の問題は難しい問題だから、まず、学生の立場に立って対応していることや柔軟に対応して問題が拡大しないよう図っていることを説明しよう。

#### ④質問者の思い

学生の立場に立って柔軟に対応していることは分かるが、どのような支援体制や制度的仕組みが整えられているのかが、今ひとつ分かりにくい…。制度や組織としての体制を作らなければ問題が繰り返されるだけだろう…。

#### ⑤すれ違いの原因

質問者は、C制度的回答を含めた回答を期待し

ているのに対して、回答者は、E対応的回答のみで回答している。質問者の言葉の中に、「制度的」「支援体制」などの言葉がなかったこともすれ違いを生む原因になっている。組織としての対応の仕組みや支援体制についても一言加えた方が、質問者が納得しやすい。

#### ⑥適切な対応

直接に回答している者を補佐する役割の者が、組織としての対応の仕組みや支援体制について簡潔に補足する。つまり、C制度的質問に対しては、C制度的回答を補うことが肝要である。

### 2. D原因的質問に対する回答のすれ違い(例2)

#### ①質問

「配付資料の中に、〇〇のような記述が見られますが、それは学生への指導に関して何らかの問題があるからですか。」

#### ②回答

「〇〇に関する学生の指導については、□□のように行っています。それは、年間計画に基づいたもので、何らかの問題が生じていれば、授業アンケート等を通じて学生から指摘することができます。また、教員と学生との懇話会も実施していますので、生じた問題に対応することができるようになっています。」

#### ③回答者の思い

〇〇の問題については、学生の個人情報や指導教員の指導力の問題が関係しているので、答えにくい…。

そこで、〇〇の問題が生じないようにするための年間計画や生じた場合の発見の仕組みや対応の方法について答えよう。

#### ④質問者の思い

何らかの問題がありそうだが、一般論で答えているために、問題の有無や原因が分かりにくい…。何らかの問題があるなら、その原因は分かっているのだろうか？詳細な回答でなくてもよいから、問題があるとすればその原因について説明がほしい…。

#### ⑤すれ違いの原因

質問者は、問題の有無とD原因的回答を期待し

ているのに対して、回答者は、C制度的回答を主に回答している。質問が、具体的な問題を指摘する言葉ではなかったため、回答者は学生の個人情報への配慮が働いて、一般的な回答に偏っている。

#### ⑥適切な対応

直接に回答している者を補佐する役割として、補足者が問題の有無と原因または対応を簡潔に補足説明する。つまり、実際に問題があれば、D原因的回答またはE対応的回答を補うことが肝要である。

### 3. E対応的質問に対する回答のすれ違い(例3)

#### ①質問

「配布資料に示されたこの点については、〇〇の問題があると思いますが、そうした問題に対して、貴学ではどのように対応しましたか？」

#### ②回答

「本学では、△△の制度を取り入れており、年間を通して□□のように組織的な対応を行うことによって、指導を充実させています。」

#### ③回答者の思い

質問された問題に対して、本学の制度がどのようになっているかを説明しなければ、根本的な回答にならないので、質問された問題に関わる本学の制度や指導の体制をまず説明しよう。

#### ④質問者の思い

制度や体制が整っているのは分かるが、こちらが指摘した具体的な問題に対してどのような対応をしたのかが、今ひとつ分かりにくい…。

#### ⑤すれ違いの原因

質問者は、E対応的回答を求めているのに対して、回答者は、C制度的回答やB状況的回答を行っている。また、相手が学外者であるため、制度についての説明が詳しくなりすぎがちになる。

#### ⑥適切な対応

直接に回答している者を補佐する役割の者が、どのように問題に対応したかについて簡潔に補足する。つまり、E対応的質問に対しては、E対応的回答を補うことが肝要である。

## Ⅷ. 回答側および会議運営に関する留意点

外部評価における説明会議には、以上に述べたような困難さが内在するので、より妥当な評価に導くためには、回答側と質問側のそれぞれにおいて留意すべき点がある。

### 1. 回答側の留意点

回答者の説明に何らかの不足があった場合、場の雰囲気や必要に応じて、補足者は、回答者の説明に続いて、簡潔に補わなければならない。タイミングを逸すると、説明不足のまま会議の流れが次の質問に移っていき、ますます説明の機会を失う。外部評価における説明会議の場には、回答側にこうした必然的な困難さが内在することを認識しておきたい。

また、回答側は、受審する組織の長または外部評価に関する責任者が補足しない場合でも、会議に出席している大学側の委員は、質問に対する回答に何らかの不足があると感じた場合は、誰でも簡潔に補足した方がよい。その場合、要点を絞った簡潔な説明にとどめることが重要である。

### 2. 質問側の留意点および会議運営の要訣

以上に述べた困難さや説明不足は、外部評価における説明会議では、必然的に起こり得るものである。そうした困難さを軽減し、妥当な評価を導くうえで適切な会議運営にするためには、まず、評価する側である質問側が、回答側の回答内容に不足があると感じた場合には、関連する質問を続けて追加するよう配慮することが望ましい。特に、「制度」「原因」「対応」などについて知りたい場合には、続けて質問した方が、回答側に対してむしろ親切である。

次に、回答側が説明を補う時間を最後に短時間でも設けることが重要である。ディベートでいえば、最終弁論に相当する時間であり、その機会を被評価者に与えることが、評価者が被評価者に対して一方的な強者の立場になることを避けるという点でもフェアであると考えられる。

外部評価における説明会議を運営する際には、会

議の最後に、被評価者に説明を補う時間を設けるよう配慮することが運営の要訣といえる。冒頭で述べたように、外部評価における説明会議は、会議の進行における非可逆性という特質を強くもつため、こうした配慮を施すことが望ましいといえる。

## IX. 認証評価に備えるために一認証評価への共通認識を高める原則の必要性一

以上に述べたことを踏まえたうえで、今後は、認証評価への対応を視野に入れ、受審する組織全員の当事者意識を高め組織的に備えていくことが重要である。そのためには、一定の原則をもって共通理解の指針とすることが有効である。

以下は、全員体制の原則、情報共有の原則、継続的改善の原則というべきものであるが、ここでは、①全員の原則、②共有の原則、③改善の原則という用語によって簡潔に表現する。

### ①全員の原則

認証評価を受けるに際しては、その重要性を踏まえ、受審する組織の全員体制で組織的に準備し対応する必要がある(組織的対応の原則)。しかし、認証評価は、いわゆる難度が高いため役割分担(担当)以外の事柄には関与しない姿勢が生じがちである。組織としての役割分担は明確にするにしても、全員の協力体制で準備し、当事者意識を高め、組織的に認証評価に当たる態勢を作ることが基本的に重要である。担当以外であっても、気づいたことは積極的に担当者に指摘することが大切である(相互補完の原則)。

### ②共有の原則

認証評価への準備がどのようなプロセスでどこまで進んでいるか(プロセス共有の原則)、どのような

内容の資料が整えられているか(情報共有の原則)、どのような方法で行われるかなどについて、誰でも知ることができる態勢を作って進めることが重要である。また、役割分担における担当者は、受審する組織全員への積極的な情報提供を行うようにすることが望ましい。

### ③改善の原則

前回認証評価の反省点を踏まえた継続的な改善が重要である(点検・改善の原則)。特に、直前の準備においては、気づいたことは誰でも積極的に指摘することが重要である(積極的提言の原則)。

以上に述べた全員・共有・改善の原則が、今後の認証評価への対応において、受審する組織の共通認識を高めるための根幹となる柱であるといえる。図2は、こうした認証評価への共通認識を高めるための3原則を示したものである。

## X. 今後の動向と課題

現在、大学(学士課程)における教員養成に関して、外部評価、外部指標に関する新しい取り組みが見られ、今後の動向に注目する必要がある。

その一は、一般財団法人教員養成評価機構<sup>注4</sup>が、学士課程の教職課程における自己点検・評価を促進するために、自己分析書<sup>4)</sup>に基づく教員養成教育認定を開始していることである。同機構が実施している自己分析書の構成は、まず、自己分析を行う教員養成機関の現況および特徴、教員養成機関の目的などの概況をはじめ、基準領域として、「教職を担うべき適切な人材の確保」「教職へのキャリア・サポート」「大学教育の一環としての教員養成カリキュラムの運営」など5つの基準領域が設けられている。次いで、各基準領域には2~4の小基準が設定され、各小基準に置かれた2~4の観点によって自己分析を

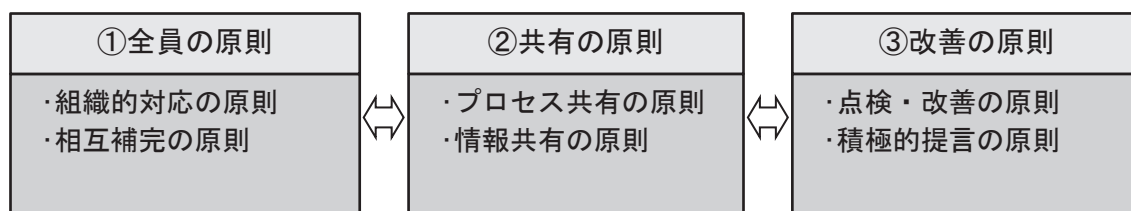


図2. 認証評価への共通認識を高めるための3原則



行う構成になっている。

教員養成評価機構は、教員養成を担う大学に自己分析書導入と活用を働きかけており、既に、自己分析書の作成と報告に取り組み始めた大学もあり、教員養成に関する内部質保証のシステムとして機能していくことが期待されている。

その二は、東京都教育委員会が試行している『東京都教職課程カリキュラム』<sup>5)</sup>である。現在、現職教員に対しては教員育成指標<sup>注5</sup>に基づく資質・力量の向上と教員研修の体系化が図られているが、養成段階を担う大学(学士課程)における教員養成に関しては、養成・採用・研修の一体的改革が叫ばれてはきたが、具体的なアプローチについては懸案となっていた。また、幾つかの教育委員会では、養成段階まで含めた教員育成指標を作成しているものの、概略的な内容のものが多く、実態を伴った運用に関しては必ずしも十分なものではなかった。

そうした状況の中で、東京都教育委員会は、教職員免許法の改正によって大学(学士課程)における教員養成に導入された教職課程コアカリキュラムの内容を踏まえ、養成段階から身に付けるべき資質・能力を『東京都教職課程カリキュラム』としてまとめた。『東京都教職課程カリキュラム』では、「教員の在り方に関する領域」「各教科等における実践的な指導力に関する領域」「教育課題への対応に関する領域」「学級経営に関する領域」の4つの領域について、教員を目指す者が身に付けるべき最小限必要な資質・能力を到達目標および具体的な姿として示している。教員育成指標の範囲を従来不十分であった大学(学士課程)における教員養成にまで対象とし、養成・採用・研修の一体的改革を実体化しようとする試みは、教員養成に関する質の一層の向上を促す方法として注目される。

以上に述べた二つの動向は、大学(学士課程)における教員養成の在り方に少なからぬ影響を与えるものと考えられ、教員養成に関する内部質保証のシステムを機能させる方法として考慮することが、今後の課題としても重要である。

注

注1 学校教育法第109条 大学は、その教育研究水準の向上に資するため、文部科学大臣の定めるところにより、当該大学の教育及び研究、組織及び運営並びに施設及び設備(次項において「教育研究等」という。)の状況について自ら点検及び評価を行い、その結果を公表するものとする。

②大学は、前項の措置に加え、当該大学の教育研究等の総合的な状況について、政令で定める期間ごとに、文部科学大臣の認証を受けた者(以下「認証評価機関」という。)による評価(以下「認証評価」という。)を受けるものとする。ただし、認証評価機関が存在しない場合その他特別の事由がある場合であつて、文部科学大臣の定める措置を講じているときは、この限りでない。

③専門職大学等又は専門職大学院を置く大学にあつては、前項に規定するもののほか、当該専門職大学等又は専門職大学院の設置の目的に照らし、当該専門職大学等又は専門職大学院の教育課程、教員組織その他教育研究活動の状況について、政令で定める期間ごとに、認証評価を受けるものとする。ただし、当該専門職大学等又は専門職大学院の課程に係る分野について認証評価を行う認証評価機関が存在しない場合その他特別の事由がある場合であつて、文部科学大臣の定める措置を講じているときは、この限りでない。

④前二項の認証評価は、大学からの求めにより、大学評価基準(前二項の認証評価を行うために認証評価機関が定める基準をいう。次条において同じ。)に従つて行うものとする。

注2 日本高等教育評価機構『認証評価に関する調査研究』第9号(平成30年度実施報告書)、2020年3月では、平成24年度から29年度までの6年間にわたり認証評価の実施状況を調査した結果を示している。評価員(外部委員)に対する質問として、実地調査で行う内容の中で、「もっと長く時間を取った方がよいと思うもの」は、「関係者との基準ごとの面談」(276人、20.6%)、「資料・データの点検」(151人、11.3%)が多かった(pp.22~25)。実地調査においては、限られた時間の中で、自己点検評価報告書および資料・データの内容に関する評価員の理解が重要であることが分かる。

注3 教職大学院を含め、専門職大学院は5年以内毎に、教育課程、教員組織等その他教育研究活動の状況について認証評価を受けなければならない。筆者が大学側として務めたものでは、静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻(教職大学院)の認証評価があり、その自己評価書および認証評価の結果については、静岡大学HPで公開されている。外部評価委員として務めたものでは、静岡県における掛川市教育委員会、御前崎市教育委員会、牧之原

市教育委員会のそれぞれの自己点検評価があり、その評価報告書については、各市教育委員会HPで公開されている。

注4 一般財団法人教員養成評価機構は、専門職大学院のうち教職大学院等を外部評価する認証評価機関であり、教職大学院が学校教育法第109条第3項および学校教育法施行令第40条により、教育課程、教員組織その他教育研究活動の状況について認証評価を受けることが義務付けられていることから認証評価を担当している。

注5 教員育成指標は、中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(2015.12.21)により、教員が経験年数に応じて身に付けるべき能力の目安となる指標の策定を義務化することが提言され、教育公務員特例法等の一部を改正する法律(2016.11.16)の成立によって実施されてきている。養成・採用・研修の一体的な改革を進めるとともに、教育委員会と大学が連携して教員研修や養成について協議する教員育成協議会を設置し、教員育成指標を策定して教員のキャリアステージに応じて標準的に身に付けるべき資質・能力を明確化し、教員育成指標に基づく系統的・体系的な教員研修計画を推進しようとするものである<sup>6)</sup>。

## 文献

- 1) 日本高等教育評価機構、『認証評価に関する調査研究』第9号(平成30年度実施報告書)，2020年3月
- 2) 齊藤貴浩・望月太郎・早田幸政，「教育成果に関する評価指標の大学評価での扱いに関する考察：大学を対象とする認証評価機関への調査を中心として」『大阪大学大学教育実践センター紀要』第6号，2010年，pp.9-26
- 3) 窪田真二，「研究評価(外部評価)の体験から一教育学系の場合」『筑波フォーラム』第67号，2004年，pp.81-84
- 4) 教員養成評価機構教員養成教育認定評価開発研究推進会議，『教員養成教育認定 自己分析書作成の手引き』2019年
- 5) 東京都教育庁指導部指導企画課，『東京都教職課程カリキュラム』東京都教育庁指導部指導企画課，2019年
- 6) 山崎保寿・齋藤篤・飯田寛志，「教員に求められる資質と職能成長に関する考察—教員としての資質の向上に関する指標策定に向けて—」『日本教育経営学会第57回大会要旨集』2017年6月，pp.29-32