

Title	教育評価の国際的基準についての研究(1) : ユネスコ文書を手がかりにした哲学的探究 文脈と展望
Author(s)	望月, 太郎
Citation	大阪大学大学教育実践センター紀要. 2005, 1, p. 79-96
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/5781
rights	本文データはCiNiiから複製したものである
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

教育評価の国際的基準についての研究 (1)

—— ユネスコ文書を手がかりにした哲学的探究 文脈と展望 ——*

望月 太郎

Study of International Standards in Teaching Quality Evaluation (1)
Philosophical inquiry based on the UNESCO papers: contexts and perspectives

Taro MOCHIZUKI

Teaching quality evaluation in higher education has been discussed for more than thirty years in the context of educational reform. Reform has had two main contexts, relating dialectically each other: *democratisation* and *globalisation*. In this part of our study, we will refer mainly to the foregoing studies of UNESCO, with the intention to examine educational reform and teaching quality evaluation together.

Since the 1970s, the necessity for quality assessment has been recognised as the mode of educational reform in the context of *democratisation*. We see this in the report of the UNESCO's International Commission (Edgar Faure et al., *Learning to be*, 1972), which criticised the traditional structure of education and requested an entire reconsideration and reform of school teaching. Certainly, Faure's work anticipated a decisive shift from the traditional teaching centred education, in which students play a passive role, towards the learning centred, lifelong-education oriented system, in which the learners who themselves have different backgrounds, play an active role. Considering the foregoing report, UNESCO examined educational policy relating to higher education since the beginning of 1990s, and published successively many works, where we see various quality-related issues being discussed. However, another context has been grafted on here: *globalisation*. Educational services are included in the current negotiations under the General Agreement on Trade in Services (GATS) in the World Trade Organisation (WTO). It is in this situation that UNESCO-OECD joint guidelines for quality provision of higher education are in draft. We will also review the process of drafting these guidelines.

序

はじめに——ひとつの経験から出発して

2004年4月、大阪大学に大学教育実践センターが設置された。私は専任教員として異動し、その後タイ王国首都バンコクで開かれた教育関係の国際会議に出席する機会を得た。SEAMEO-UNESCO教育会議(5月27日~29日)である。この会議には東南アジア諸国はもとより世界中から数多くの教育関係者が参集して、いま全世界を席卷している教育改革に関して活発に討議が行われた。そこで私がもった主な印象は、以下のようなものである。

まず第一に、いま日本で急ピッチで行われているような「大学の構造改革」は、すでに多くのアジア諸国でも着手されており、高等教育システムの「改革」に関して日本は、けっしてアジアの先進国であるとはいえない、

あるいはむしろ一部の突出した国々と比較するならば「遅れている」と考えられるということ。ついで第二に、1990年代以降、急速に進展しつつあるグローバリゼーションの衝撃は、いまや東南アジア諸国の高等教育にたいして深刻な打撃を加えており、このことへの対応をめぐることは、ユネスコの立場と各国家代表らの立場が、微妙に、かつそのスタンスにおいて根本的に乖離しつつあるのではないかという懸念である。

第一の点に関して、私自身が再考しなければならないと考えるのは、いったい「遅れている」というのは、いかなる意味でそういわれるのか、という問題である。それは、エリート教育の段階から大衆教育の段階へ、さらには“ユニバーサル”な教育の段階へという、高等教育の歴史的变化への対応において「遅れている」ということなのか。あるいは、こうした変化に加えて、高等教育

の「世界市場化」という状況下、より「高品質」な「商品」としての教育を「消費者」である学生に提供するための「改革」と、世界を相手にした顧客獲得の競争において「遅れている」ということなのか⁽¹⁾。高等教育の「市場化」は、そもそも教育サービスが金銭を支払って買う「商品」であり、教育の与え手と受け手の間に「供給者」と「消費者」の関係が成立すると考えるのであれば成り立たない事態である⁽²⁾。しかし、それは現在のところ、アメリカを中心とする高度に資本主義的な社会では肯定される考え方であるにしても、高等教育を勝れて公共的な営為とみなし、原則として授業料を徴収しない「古いヨーロッパ」の国々では認められない考え方であろうし、そもそも「市場」の概念に乏しい社会主義諸国では不可能な考え方であろう。もちろん現状においては、日本でもこの種の考え方を肯定する方向へ情勢が動いているのは事実である。

しかし、第二の点にも関連するが、それは無条件に正しい考え方なのであるか。そのことについての疑問が、じつは私を本論の執筆へと傾かせた根源的な動機である。とりわけ発展途上国で、そのような路線を肯定することは、教育における不平等をますます増大するであろうことは明らかなのではなからうか⁽³⁾。この点に関して、ユネスコは教育サービスを自由貿易の対象として取り込んだGATSを基準とするWTOをけん制するが、そのことについては第1章第3節で論じる。

ともあれ、発展途上国から先進諸国への「頭脳流出」が問題となって久しいが、さらに今後、先進諸国の「教育産業」が「顧客」を求めて近い将来に加盟国の「市場」へ本格的に参入してくることは確実である⁽⁴⁾。そのとき国境なき教育の世界は、いわば“仁義なき戦い”の場と化す恐れがある。たしかに供給される教育サービスは、世界水準の知識を普及するうえで一定の役割を果たすであろう。供給される教育サービスの質が一定の基準に従って確保され、「消費者」が保護されなければならないことはいままでもない。しかし、他方、そのとき市場原理そのものが孕む排他性は、多数の貧困層を高等教育へのアクセスから事実上排除し、また地域に伝統的な教育のあり方を破壊し尽くすのではないであろうか。市場経済のグローバル化とは裏腹に、貧富の差と不平等が拡大し、貧困と同時に無知がいつそうローカライズされていく。

いったい、われわれは、そのような帰結をもたらす「改革」を、グローバリゼーションの水面下に潜む世界の地域とそこに根差した教育の歴史、そしてとりわけ高

等教育についてのさまざまな議論の歴史に固有の文脈を無視して、手放しで「評価」できるのであろうか。経済学者によれば、グローバリゼーションは人間の経済活動における一種の自然現象ともいべきものであり、それ自体としては道徳的に善でも悪でもない⁽⁵⁾。他方、教育は人間の諸活動のなかでも勝れて倫理的な営為であり、ひとはその点で市場経済のグローバル化に同調すべきではなく、一線を画する必要がある。

大学教育評価とは何か

大学における教育評価とは何であるかということに関して、最初に形式的にはあれ、その位置づけとその他の評価との相関関係を少しく整理しておく必要がある。

本来的に教育・研究機関である大学の機能には、さまざまなものがある。今日、狭義の教育・研究のみならず、それらを通じた地域貢献や産学協働など、じつに多くの役割が大学には期待されている。そして、実際、それらのすべてが評価の対象となっているのである。大学評価には、大学で行なわれている教育活動に関する評価、研究活動に関する評価、社会貢献に関する評価、管理運営に関する評価が含まれる。それぞれについて、そこで働く個人レベルでの業績が評価の対象になる場合もあれば、組織レベルでの対応が問題になる場合もある。一般に評価は重層的な構造をもっている。すなわち、最小単位としては個人レベルで実施されるが、より上位の階層では部分的な組織を単位として、また最上位の階層では機関全体の水準で行われる⁽⁶⁾。

ところで大学に期待される役割は時代や地域によって異なる。究極的には、大学の諸機能は各々独立に評価できるようなものではなく、相互に関連しあい、評価のプロセスそれ自体をもその内に含み込む、ホーリスティックなものであると考えられるが⁽⁷⁾、アド・ホックには、それぞれの機能が社会の期待にたいして適切に（適合するしかたで）働いているかを見る、いわゆる適切性の指標の下に評価は行われる。また、そもそも評価とは何であるのかという問題についても、別に掘り下げて考究しなければならないであろう⁽⁸⁾。

加えて、どんな場合にも、基準なしに評価はあり得ず、どのような観点から、いかなる基準のもとに、またその達成をいかなる指標を設けて評価すべきかという問題は、あらゆる実際の評価行為に先立ってすべての関係者により現実的に議論されなければならない、評価が行われつつあるときにもたえず省みられなければならない⁽⁹⁾。

なお教育評価の基準という場合、まずは評価そのものがそれに服する公準のことが念頭に置かれる(用例1, 評価"assessment"の基準"standard")。他方, 教育活動のそれぞれの次元における評価の実施に際して必要になる指標にとくに関係する基準も同時に考慮される(用例2, 評価"evaluation"における基準"criteria")。論考の射程に含まれる教育評価の対象としては, 授業評価(course evaluation)やカリキュラム評価から, プログラムや機関が教育にたいして臨む姿勢の評価, さらに大学の高等教育機関としての質保証に関する制度的評価である「認証(accreditation)」等の問題までが含まれるであろう。

評価問題の文脈

しかし, 少しでもこうして反省してみたときに, 教育評価はその必然性——なぜそれが行われなければならないのか——を顧慮することなしにはあり得ないことが明らかである。そして, その必然性は, 現在のわれわれが置かれている歴史的または同時代的な文脈から生じてくるはずのものである。もし消費者主義が高等教育の歴史において早晩到来するであろう一般的帰結だとするならば, 教育評価は最終的に消費者の観点から行われなければならないことになるが, その場合にも, 本来は公的サービス分野にはなじまない市場原理と教育の公共性をどのようにして両立させるのか, 基本的人権としての教育権の問題をどう考えるのか, 大学が伝統的に守ってきた学問の自由や機関の自治との整合性をどのようにして保つのか, またそもそも「消費者」という言葉の意味が歴史的に見て一義的であり続けているのかどうか——実際, リースマンがそこに沿って「学生消費者(student consumer)」の概念の輪郭を明確にし, それを言語化し得た, 1960~70年代アメリカにおける問題の文脈は, 市場経済のグローバル化という現代の状況において「消費者」概念がそこに位置づけられるところの文脈とは似て非なるものだという点に気づいておく必要がある⁽¹⁰⁾——といった論点について, それらの相関関係を整理しながら, 検討し直しておく必要がある。

そこで本論では, まず高等教育の評価問題が置かれている文脈を国際的水準に照らして詳らかにしていきたい。その本質に「国際化」が含意されている大学が問題である場合⁽¹¹⁾, 議論を国民的水準で完結させることは本来的にあって不可能だからである。第1章で手がかりとするのは, 「基準の設定者(standard setter)」をもって自ら任じているユネスコ発行の文書である。しかし, その際にも, 問題は規範的次元と現実的次元の双方で把握

されなければならない。というのも, 事態の複雑さはもはや理念のみを語ることを許さず, 規範的次元にのみ立つ議論は現実味に欠けるが, その一方で, グローバリゼーションという現実の流れを手放しで容認できるはずもなく, 理想と現実の両方をいわば秤にかけながら議論を進めなければならないところに, じつは現代の困難が存しているからである。のちに触れる, 最近ユネスコとOECDが共同で作成しつつある, 「《国境を越える高等教育における質の確保》についてのガイドライン⁽¹²⁾」は, そうした困難を調停するための試みでもある。

問題の核心は, ユネスコが目指した教育の民主化を目標とする教育改革の過程で, 中途から介入したグローバリゼーションのバイアスに起因する, ある種のねじれ現象が生じている点に存する。この点についての解明と, そのような状況の文脈のなかで教育評価を位置づけ, 最終的には, そのあるべき姿を輪郭づけることこそが本論における課題であるが, 当面はユネスコ文書を通して見た問題についての歴史的展望と現状の課題の確認に終始せざるを得ない。

第1章 ユネスコ基準の研究

第1節 フォール報告書における教育の民主化

教育の民主化

1970年代に世界規模で教育改革が始まる, その先鞭をつけることになったとも見ることができる, 1972年にユネスコから公刊された, いわゆるフォール報告書(仏語版*Apprendre à être*, 英語版*Learning to be*: 第4版が『未来の学習』として邦訳され, 1975年にわが国でも公刊された)において, ユネスコが目指す来るべき教育の未来像が明確に示される。20世紀の後半も半ばを過ぎ, 教育の歴史においてかつてない「量の拡大」を経験したこの時期に, 以後世界の教育が向かうべきはむしろ「質の向上」である点を指摘し, その条件を, 第一に前テクノロジー段階の教育からテクノロジー段階の教育へ移行すること, 第二にエリート主義的な教育制度を改め, 広く大衆一般を迎え入れる教育を実現することだとする⁽¹³⁾, この報告は, すでに21世紀に入り世界の教育改革が本格化している現時点からふり返ってみても, きわめて妥当かつ先見性に富む見識を盛り込んだものとして再評価されてしかるべき内容を含んでいる。これら「二つの変革」の条件は論理的に一環のものであり, それは, すなわち大衆一般がそこに現実に適応することができるような教育シス

テムをつくり上げることでであると報告は喝破する。

すでに明らかなように、報告の基調となるのは教育の民主化の推進である。

「教育の民主化は、意欲〔・動機づけ〕を促進し、多面的な価値をもつ教育を行なうことによって、合理的な経済活動と融和させることができよう。しかし教育の恩恵をこうむる人——その数はふえているが——は、自己学習、自己形成の機会が与えられたことを喜ぶべきであるが、だからといって、国家に対して感謝の絶対的借財を負うと考えてはならない。」(FAURE 1972, Préambule: 『未来の学習』 25頁)

教育の民主化と経済合理性の融和が説かれている点に注目したい。その手段は、動機づけの促進と教育機能の多価性の組織化であると述べられる。この点は、今日の高等教育の場合にも、なお妥当する指摘であると考えられる。つまり、教育のインプットにたいしては多様なアウトプットが期待されるわけだが、その条件として、まず学生の学習への動機づけが重要であり、しかもそれは多様なしかたでなされなければならない。なぜなら、目指すべき教育とは、学習(「自ら学ぶこと (s'instruire)」)であり、自己形成(「己を陶冶すること (se former)」)だからである。学習者の側からした多様な動機づけに加えて、それに呼応する機関の側に開かれた教育機能が組織されて、はじめて教育は社会一般の経済活動と協働することができる。この辺の考え方は、グローバリゼーションが急速に進む今日の状況からふり返って見たとしても、本質的に誤っていないと評価されよう。個別の目的に応じた専門教育の効率化がどれほど追求されようとも、それがただちに経済活動を活性化するなど短絡的には考えられないからである。

さらに、ここでは、今日「新国家主義」と形容されるような、民主化の流れに逆行する、国民に国家への帰依を強いる反動的傾向があらかじめ否定されている点が注目に値する。民主的な教育においては、あくまで個人が主人公である。国民に教育を授けることは国家の義務であり、個人はそれにいちいち感謝する必要はない。

民主的な高等教育のあり方——学習社会と生涯学習

高等教育のあり方に関しても、明確な視点が打ち出されている。高等教育の機会あるいは教授内容は、雇用機会との相関関係において決定されてはならない。これは当時の教育学界において一定の影響をもつて唱えられ

ていた新マルサス主義的主張に反対する立場からの原則論であるが、こうした思想的原則を堅持していくことが現代の状況下、どれほど困難なことであるかは、今日のわが国の高等教育政策における法科大学院や経営大学院等、専門職大学院偏重の傾向に照らしてもわかるであろう。

教育の目的は「自己自身になること」《se devenir》である。つまり「青少年や成人をある特定の一生涯にわたる職業のために訓練することではなく、むしろ職業の流動性を最大限にし、学習や自己形成の意欲を永久に持ち続けるよう刺激することなのである⁽¹⁴⁾」。ここに問題にされる「流動性」とは、今日のような競争社会の中で、いわゆる“勝ち組”と“負け組”の狭間を行き来する意味でのそれではない。それは、学ぶことによって個人が「自己自身になる」ために、一生の間いつでも誰でも教育の機会にアクセスすることができ、そうして自己変革の機会を与えられてキャリアを更新していくことができるようになる、その意味での個人の職業生活における流動性なのである。そしてこの見識は、この報告を特徴づけている二つの理念——来るべき「学習社会 (cité éducative)」と、そこで実現されるであろう「生涯学習 (éducation permanente)⁽¹⁵⁾」の理念——によって基礎づけられている。

結局、教育と社会はそのあり方を相互に反映するものであり、また、とりわけ高等教育は職業をもって生活していく社会人の生き方を規定するものであるがゆえに、そのあるべき姿を明確な規範的理念の下に追求することが重要なのである。

高等教育の多様化

報告書は、時代の要請を高等教育の多様化であると見きわめている。「……ますます増加し、しかも多様化した学習者に真にふさわしい教育は、第三段階の教育諸機関における完全な多様化を要求している。しかし、このことは大学に対する伝統的な態度の変更を前提とする⁽¹⁶⁾」と考察を述べ、また「第三段階の教育制度の全体を通じて、組織構成、教育内容、入ってくる学生の種類が、きわめて広く多様化されなければならない⁽¹⁷⁾」と勧告しているが、高等教育諸機関において学習者にたいする伝統的な態度を変更すること、多様な入学者を許容すること、そして彼らのニーズに応じて教育組織と教育内容の再編成と多様化をはかることは、従来の教育方法を見直すことに直結する。単純な量の拡大から質の向上へ、模倣と再生産から革新の追求へ、画一的な手続き

から多様な選択へ⁽¹⁸⁾、とは報告が繰り返して述べる教育改革の戦略であるが、これらは、結局、教授方式の見直しへ帰着するのである。

加えて、今日からふり返ってみて興味深いことには、報告書が「優秀センター (centres of excellence)」方式の導入を高等教育の多様化に寄与するものと捉えていることがある。しかし、ここで構想されているのは「あらゆる段階での専門的・管理的職員の養成訓練⁽¹⁹⁾」を担う教育機関——とくにテクノロジー、農学、医学、経営学等、専門職に関する——としてのCOEであり、生涯教育が高等教育制度のなかに組み入れられるときに、それが多様な学習者のニーズにたいして過度の支出を抑えつつ対応し得る唯一の方策——とくに発展途上国の場合——だと解説されているのである。他方、今日、とくにわが国で政策的に導入されているCOEなどは、ここに示されたその原型からはかけ離れたものである。それは多様な学習者のニーズに応える教育センターではなく、競争力を戦わすべく設置された研究拠点である。当初の構想から実現への過程で、どのようにしてこの種のねじれが生じるのかは、きわめて重要な問題であるので、のちに掘り下げて論じたい。

伝統的教授方式の改革

さて目指すべき「学習社会」の実現のために、従来の学校での教育のあり方は見直されなければならない。この点について批判は手厳しい。「また学校教育の多くの面について徹底的な再評価と改革がなされなければならない⁽²⁰⁾」。報告が提言する教育改革は、機関や制度の変革とともに、とりわけ伝統的な教授法の見直しを迫る。教育の民主化を進め、同時に質の向上をはかるためには、従来の教授法は根底的に見直されなければならない。教師と学習者との関係の革新こそが教育改革の本質である。教授方式を教授中心の教育から学習中心の教育へと改めなければならないという、今日ではほとんど常識(?)となっているような見解が、ここでは先駆的に提唱されている。

「生涯教育の立場および人類の知識の現状から考えると、教師を「マスター (maître)」というような言葉で呼ぶことは(われわれがその言葉にどのような意味を持たせようとも)、ますます言葉の悪用になる。教師の義務は、知識を教え込むことはますます少なくなり、思考を鼓舞することがますます多くなる。すなわち教師は、その型通りの機能は別として、

ますます助言者つまり話し相手となり、既成の真理を分け与える人よりも、むしろ、矛盾する論議の探究を助ける人にならなければならないであろう。教師はより多くの時間とエネルギーを生産的および創造的活動に、すなわち、相互作用、討議、刺激、理解、激励に捧げなければならないであろう。」

(Faure 1972, p.90: 『未来の学習』107~108頁)

教授 (enseignement) から学習 (apprentissage) へ⁽²¹⁾、という教授方式の変革は、来るべき学習社会の高等教育に関して、とくに必須要件である。教師は権威であることを止め、学習者の生産的・創造的活動を援助する者へと変わらなければならない。「このように教師と学習者との関係が進展しないならば、教育における真の民主主義はありえないのである⁽²²⁾」と断言されているが、このような権力関係の変革を尺度とするならば、今日、大学教育の民主化はどれだけ進んだと言えるだろうか。

高等教育へのアクセスの基準

高等教育へのアクセスの基準を見直すことも重要な課題であると認識されている。生涯学習の理念は、高等教育へのアクセスの基準を、供給者の側ではなく、受益者の側の要求に合わせるという、いわばコペルニクス的転換を要請する。いつ、どのようなタイプの教育を選び、そしてどのような職業に就くかは、個人の自由意志に委ねられなければならない。生涯学習を標準とする学習社会では、ひとは「ただ個々人の知識と能力と動機づけと⁽²³⁾」に応じて、いつでも望むときに自由に質の高い教育にアクセスできるのでなければならない。固定化された教育課程を修了することが入学、進級や学位取得の条件となり、またそれが就職の決定的要件となるような旧来のシステムは、教育の民主化のためには改められなければならないと警告されている⁽²⁴⁾。

学習者中心の教育と学習者の責任

「教育は、伝統的な考え方や実践とは逆に、学習者に適合させるべきである。学習者があらかじめ決められた教育法則〔・教育の諸規則〕(les règles préétablies de l'enseignement) に屈従させられてはならない。」(FAURE 1972, p.248; 『未来の学習』242頁)

教授方式が学習を主とするよう改められるのみなら

ず、教育の原理そのものが学習者を中心とするものに変革されなければならない。この原理から、本来、あらゆる基準——入学者選抜の基準であれ、成績評価の基準であれ、あるいは教育（ティーチング）の評価基準であれ——が演繹されるのである。

「学習者の位置とその役割は、あらゆる教育制度の性質、価値および究極目的の本質的基準である。この位置は、彼に許されている自由の度合い、彼を選抜するのに適用された基準、並びに学習者がとることのできる責任の性質や程度によって主として決定される。」（FAURE 1972, p.249；『未来の学習』242頁）

学習者が中心的な位置と役割を占めるようになるほど、学習者の責任もいっそう重いものとなるということが定理である。学習者の成熟の度合いにしたがって彼らにより大きな自由と自己決定権（「何を学びたいか、そしてそれをいかに、どこで学び、訓練をうけたいかを、自分自身で決めることが原則とされるべきである⁽²⁵⁾」）が認められるようになるほど、彼らの責任も増大する。

「生徒の選択の自由は、必然的に彼ら自身並びに学校社会に対するある種の責任を彼らが受け入れることと並行する。彼らは極めて早い時期から、学校生活を組織することに参加するよう奨励されなければならない。彼らは彼らの権利と義務を左右する規則を討議することができなければならない。……」（FAURE 1972, p.249；『未来の学習』242頁）

学習者の責任は、組織の管理責任にまでおよぶ。したがって、学習者が教育活動を評価する主体となることはいうまでもなく、自治会等の自主的管理組織が運営に関しても発言権をもち、積極的に参加するものでなければならない。「若者であると成人であるとを問わず、すべての学習者は、彼ら自身の教育だけでなく、その教育の仕事全体において責任ある役割を演ずることができるようになるべきである⁽²⁶⁾」と明言されているが、さらにこの理想は学習者の自由と自己決定権が最大限となる高等教育においてもっとも活かされるべきものである点を、われわれは強調しすぎるということはないであろう。

教育機関の自律的管理——何のための「管理」か？

教育の民主化の要請は、教育機関の共同管理（coges-

tion）と自己管理（autogestion）におよぶ。教育は共同事業であり、教育機関の管理運営はすべてのステークホルダーにより分担されなければならない⁽²⁷⁾。彼らは機関の政策決定への参加権を保証されなければならない。また機関の自治権は拡大されなければならない。機関が自律的に実施しなければならない活動は、その機能の全般におよぶ、すなわち「教育政策や目的の決定、教育機関の設立と組織、財政と資源の配分、教科内容の決定、方法と教授に関する諸問題の処理、教師の募集、給与と規則の取扱い、および諸成果の監督」である。

この報告が強調するのは、教育に関して中央集権的な官僚的行政を改め、個性化をはかることであるが、その際、あくまでも個々の人間の個性的成長を助けることに照準が当てられている点は注目に値する。問題は「教育活動の個人化（personnalisation）⁽²⁸⁾」なのである。機関の共同管理や自己管理が求められるのも、そうすることが関係者を「生きた人間」として扱うことだからであり、目的はそれ以外ではないのである。この文脈において「教育管理は民主化されるべきであり、教育に影響を及ぼすすべての決定に大衆一般〔・公衆〕（le public）が大きな役割を果たすべきである⁽²⁹⁾」といわれるのである。それゆえ機関の共同管理や自己管理にともなう説明責任の履行や評価は、それら自体が自己目的化してはならないのであって、つねに何のために教育は行われるのか、その目的のためにはどのような内容と方法のものでなければならないのかが、あくまで民主的なしかたで問い続けられねばならないのである。

ポピュリズムについては、今日、意見の分かれるところであるが、この報告は教育に関して公衆の責任と果たすべき役割を最大限に見積もっている。その立場からして見るならば、教育の公共性はまさしく市民社会のそれに一致するのであり、それを立ち上げているのは大衆の一人びとり以外ではない。こうして、誤解を恐れず敢えて言うならば、この報告が目指す教育の民主化は、教育手段の公共的所有を必然的に帰結する。

改革の手法について

最後に、たしかに教育改革は急務ではあるが、その手法は「現在の構造のとりこになっている人びとの限定されたアプローチとも異なり、また、過激な構造改革を夢みて、現実や可能性を計算せずに未知の世界へとびこもうという人びとのアプローチとも異なっている⁽³⁰⁾」のでなければならない、とこの報告が説いていることを確認しておこう。「一方において現存の諸制度に改良を加

えるとともに、他方では、それに代わる方法を見出す⁽³¹⁾ような、いわば「弁証法的アプローチ」が採られなければならないのである。このことに関しても、この報告は、いまや急激な変化の波に襲われている教育の現状下、もう一度ふり返って見るべき見識を呈しているように思われる。

*

以上、概観して明らかなように、フォール報告書は、教育の民主化を相当にストレートなかたちで提唱している。1990年代において急速に進展した市場経済のグローバル化（そこにはいわゆる「教育市場」も含まれる）以前、さらに1980年代に英国はサッチャー政権下において始まった新自由主義的な「教育改革」以前の、ふり返ればまだ牧歌的であった時代の産物だといってしまえばそれまでだが、他方、ここにはやはりいまなお続く教育改革の原則と見るべき視点が提示されているのだと思われる。

論考の主題である教育評価の問題に引きつけて見るならば、ここには高等教育における教育活動の徹底的な点検と見直しが改革のためには不可欠であるとする見解がまずある。さらにその再評価に際しての原則は、学習者を教育活動の中心に据えて見ることである。とりわけ第三段階の教育活動、すなわち高等教育のあり方は、来るべき学習社会における生涯学習という理念の下に見直されなければならない。加えて評価とは、学習者が権威や既成の教育制度にたいして屈従せず、彼らが主人公となるためのもの、あくまでも教育の民主化のための装置でなければならないという革命的視点が、そこには析出してくる。

ところで、この視点が、教育の受け手における消費者主義——学生は「教育産業」の消費者であるという見方——に行き着くまでに、その後、教育の世界情勢を急変させた別のバイアスとその影響により、教育改革の道行きにある種のねじれが生じたことを考慮に入れなければならないであろう。そのバイアスとは、1990年代に本格化する市場経済のグローバル化である。

第2節 1990年代ユネスコ文書にみる教育評価の位置

新自由主義的政策と高等教育の「改革」

1980年代、世界の高等教育の歴史は、政治・経済的環境の大きな変化を迎える時期であった。大衆化の最先端を走るアメリカにおいては18～21歳人口はすでに減少傾向へ転じ、「低落の時代」あるいは「デクライン緊縮の時代」を

迎えたといわれる⁽³²⁾。そのような人口動態の変化の中、ときのレーガン政権は行政改革（「ニュー・フェデラリズム新連邦主義」）の一環として高等教育にたいする連邦政府の補助金をはじめてカットするという歴史的な政策転換を断行した。英国でもサッチャー政権下、新自由主義的な教育政策が推進され、政府は大学予算の大幅削減を実施した。同じ英連邦に属するオーストラリアやニュージーランドにおいても労働党政権下、行革路線の延長線上で国立研究所を含む高等教育・研究機関は法人化あるいは民営化され、厳しい競争的環境の下に置かれた。それまでは無償であった大学教育には授業料が導入されることになり、その後年々値上げが続けられている。学生数が少なくなって費用を回収できない学科は存続の危機に見舞われている。さらに入学者数の減少を受けて「貿易」の対象としての留学生のリクルートも始まっている⁽³³⁾。また同じ年代の末期には旧ソ連邦が崩壊し、冷戦の終結を受けて、市場経済のグローバル化が本格化し、アングロアメリカン世界で始まった高等教育制度の「改革」が後を追うアジア諸国の大学にも決定的な影響を及ぼすのは、わが国の場合であっても例外ではないことは周知の通りである。

ユネスコの高等教育政策と着眼点

このような時代の流れの中、ユネスコは「平和の文化」の課題への取り組みと並行して、高等教育に関する総合政策の研究に着手する。1991年の第26回総会以降、高等教育における平等なアクセス、学問の自由と機関の自治、教職員の権利と地位の確認と擁護、グローバリゼーションに対応した新たな教育のあり方を追求する取り組みが進められた。その成果は、「高等教育の変革と発展のための政策文書」（1995年）、「高等教育の教育職員の地位に関する勧告」（1997年）、「21世紀の高等教育世界宣言——展望と行動」ならびに「高等教育の変革と発展のための優先行動の枠組み」（1998年）、そして「科学と科学的知識の利用に関する宣言」および「科学アジェンダ——行動のための枠組み」（1999年）として公表された。ユネスコの取り組みの特徴は、まず何よりも人権、平等と平和を守るための教育の理念を堅持している点である。しかし、他方、規範的理念を高く掲げると同時に、現実の諸問題への対応策を提示しなければならない。グローバリゼーションという客観的情勢のなかで、現実に持続可能な高等教育システムとそこで行われる教育のあり方を具体的指針として示し得た点にユネスコ1990年代文書の功績は認められよう。

しかしながら、問題は一筋縄では捉えられない。グローバリゼーションという新たな時代のバイアスが、従来の教育民主化というユネスコの路線に変更をもたらさないまでも、現実の教育改革にある種のねじれをもたらしていることは事実だからである。一見、ユネスコの意図したとおり、民主化は進展しているかのようにも見える。中央集権的・官僚主義的制度が解体され、分権化が進んでいる。その一方で、機関の民営化が進められ、学習者は端的に「消費者 (consumer)」ないし「顧客 (customer)」と見なされるようになってきている。はたして、民主化は民営化と同義であろうか。学習者中心主義は消費者主義と同義であろうか。同様に、民間企業の経営手法が大学運営にも適用されるにしたがい、教職員は従業員と見なされるようになるが、教職員の概念は従業員のそれに包含されるのだろうか。詰まるところ、到来が期待されていた「学習社会」は、今日のいわゆる「知識基盤社会 (knowledge-based society)」と同義であろうか。民主化の意図が、今日到来する現実において、本来期待していたのとは異なる帰結を見ている。

以下、就中、本論の主題である教育評価に関して、どのような位置づけが与えられ、またその指針が示されているかにできるだけ焦点を絞って、今後の教育評価をめぐる議論のために必要な予備的配慮を与えるべく、それぞれの文書に述べられているところを瞥見していきたいが、その際とくに上に述べたねじれについて、どのように修正が試みられ、現実への適応がはかられているのか、その点に着目して論を進めたい。

適切性という指標

時代の変化への対応は、適切性、質、国際化という三つの指標によって測られるが、なかでも適切性 (relevance) は重要である。高等教育は、その機関が置かれた社会の文脈に沿って、個々の役割と位置づけに応じた、適切な教育、研究、その他のサービスを提供しなければならない。その機能との関連で評価のあり方は決定される。

「Ⅶ. 適切性の必要は、現代の経済が卒業生にたいして、その知識のたえず更新、新技術の習得、求職に成功するだけでなくたえず変化する労働市場で職業を創造する能力をも要求しているために、新しい重要性といっそうの緊急性をもつようになっている。高等教育は、とくに生涯学習と訓練への社会の必要を考慮しつつ、その使命を考え直し、その機能

の多くをあらためて規定しなければならない。」
(UNESCO 1995, *Policy Paper*: 「政策文書」〔邦訳〕58頁)

ここでユネスコは、従来の路線に軌道修正を加えているように思われる。フォール報告書における、高等教育の機会あるいは教授内容は雇用機会との相関関係において決定されてはならないとする原則は、高等教育の使命の見直しと機能の再定義により、むしろ反対に、高等教育こそが雇用の機会を創出すべきであるとする見方によって代わられている。

新たな教授法の実践へ向けて

適切性の必要は教育改革を要請する。社会は時代の状況に応じてより適切な、質の高い高等教育を要求するが、対応は、学生の能力開発プログラムの導入や学際的分野の開拓とそれに応じたカリキュラム改革のみならず、とりわけグローバリゼーションの重要な要因の一つである ICT (Information Communication Technology) の進歩に応じたより効果的な教授法の実践でなければならない⁽³⁴⁾。

質評価とその問題点

「政策文書」は、高等教育の質一般の向上を目指しての質評価 (quality assessment) の重要性を説く。適切性との関連で、質の数あるなかでも、どのような側面が重視されるかが決まってくる。就中、アカデミック・スタッフの採用や昇進に際しての業績評価が、明確な原理と正しく定義された目標にもとづいて自発的に実施されると同時に、教員のFD (ファカルティ・ディベロップメント) と行政職員のSD (スタッフ・ディベロップメント) が適切に行われなければならない、そのための機構の整備の必要と重要性が強調されなければならないとも述べている。

質評価に際しての注意事項として、第一に「質の評価が財政問題だけを念頭においてすすめられてはならないということ」、第二に「高等教育機関の数多ある諸機能のうちでも、質の指標というかたちをとった量的測定にすぐ傾きやすい側面に主として関連づけられてはならないということ」が指摘される⁽³⁵⁾。正鵠を得た指摘である。加えて、質評価の困難は、たとえ同一の機能の評価が問題である場合にも、ある学問分野についての質評価を他の学問分野についてのそれと単純に比較することがむずかしいという点に存している。そうした比較は、往々にして「学問分野ないし分野群の間の固有な相違を

見落とす⁽³⁶⁾」。

そもそも質評価の目的は何であろうか。「《質の評価》の主要な目的は、制度全体の改善はむろんのこと、機関の改善を達成することにあるということの指摘はきわめて重要である⁽³⁷⁾」。言い換えれば、その目的は教員のリストラや競争によるプログラムや学科の淘汰ではない。目標は、あくまで個々の機関とそれらが提供するプログラムが「どのような《機関的イメージ》を学術社会と社会一般に提起できるのか⁽³⁸⁾」を問うこと、そしてそのことを通した高等教育の活性化に存するのであり、真の個性化はその先にある。

財政問題は、つねに評価の本来のあり方を歪める危険を孕んでいる。法人化や民営化により高等教育への公的資金の援助を切り詰めるならば、それは「経費回収」への圧力となり、外部資金の導入と効率化を過度に要求することにもつながり、その結果、外部資金の導入率等が質の指標とされ、獲得した金額によって質が測られるという事態を招く。(現に最近のわが国の大学では、研究においてCOE、のみならず教育においてもやはりGPとして採択されることが、プログラムの質保証のしるしと見なされる傾向がある。) また同時に、機関の活動を過度に「商品化」しようとする要求も高まり、その結果、たとえば学位授与の基準にインフレーションが生じることも懸念される。(実際、わが国の大学院大学では、重点化以降、定員充足が至上命令となり、大量の大学院生を引き受けるのに比例して学位の安売りが始まっている。) しかし「あらゆる高等教育施設は、その設置者の形式にかかわらず、主として公共的機能を果たすことを要請されている⁽³⁹⁾」点がつねに念頭に置かれ、国家の責任ある財政援助が実行されなければならない。「機関の自治を与えることが、産業にたいしてその活動を過剰に契約したり、授業料その他の学費を導入ないし引き上げたりして自己資金を増やすことを機関に迫ることに代わる方針と解釈されてはならない⁽⁴⁰⁾」。

質概念の多次元性と包括性

ところで高等教育の質とは、きわめて多義的な概念であり、把握するに困難かつその指標は多岐にわたるが、「政策文書」は、その本質を質の「多次元的概念 (multi-dimensional concept)」として主題化している。

[89. ……高等教育の質というものは多次元の概念であって、それは、所与の制度の関連的背景、制度上の使命、所与の学問分野 (discipline) 内の条件や基

準などによってかなり決まってくるものである。……」(UNESCO 1995, *Policy Paper*: 「政策文書」[邦訳] 90頁)

たとえば、ひとくちに教育の質といっても、それには個々の授業やカリキュラム、あるいは施設の充実度等、さまざまな側面がある、というようなことが、ここで問題なのではない。むしろ教育活動がそこで営まれる時間・空間の社会的文脈や学問的背景、あるいはひとびとの期待にもかんがみ、その適切性との関連で質を測る観点と指標は決定されるのであり、また評価に際してはそのような予備的配慮が不可欠だという点が問題なのである。

高等教育の質概念は、また包括的である。「質は、その〔高等教育機関の〕主要な機能と活動のすべてをふくむ。すなわち、教育、トレーニング、研究の質であり、それは、その教職員および内容の質、そして教育と研究の結果としての学習の質を意味する⁽⁴¹⁾」。そしてそれらはすべて相互に関連しあっている。

学問の自由と評価への動機づけ

「政策文書」にかぎらず、すべての勧告や宣言において、学問の自由と機関自治の原則は、高等教育が成功する前提条件の一つに数えられているが、他方で社会にたいする説明責任 (アカウンタビリティ) が重視されている。高等教育機関は、たしかに「自由な探究の共同体 (community of free inquiry)」ではあるが、社会経済における他のセクターとの連携があってはじめてその活動は支持されるものだとの見識が示される。公的資金がひっ迫する現況において、公的財政に依存する機関の説明責任はいっそう重大である。

「しかしながら……」、と「政策文書」は述べるのであるが、「……政府や政治家、財界代表そして社会が、高等教育施設をふくめて、あらゆる種類の公共機関の評価、質の評価および公共責任 [アカウンタビリティ] をいまとくに強くしているという認識を当然のこととみることは、高等教育にとって適切ではないのである⁽⁴²⁾」。言い換えれば、公共機関としての教育施設の評価は、外部からの圧力を動機として行われるべきではないのである。たしかに、「学問の自由と大学の自治の原則は、専門職としての怠慢や組織としての無能の隠れ蓑として使われてはならない⁽⁴³⁾」。しかし、「他方で、とくに公立高等教育機関の場合、評価と質評価は、外側からの過剰規制と同義にされてはならないし、あるいは公的財政支

出を制限する手段として活用されてはならないのである⁽⁴⁴⁾。正当な指摘である。評価は、あくまで「高等教育に自己改善を確保させる装置として機能しなければならない」のであり、外圧にたいしては何らかの緩衝組織が機能しなければならない。われわれは、そういう機能的な組織を発展させていかなければならないのである。(はたして、わが国では国大協や教職員組合は、そのような機能を担い得るだろうか。)

評価結果はどのように利用されるべきか？

「地位勧告」は、教員の業績評価に関して、明確につきのような担保条件をつけている。要約するならば、(a) 評価 (evaluation) は不可欠であるが、その主要な機能はFDにつなげることに存する。(b) 評価は、研究の場合も教育の場合もピア・レビューを原則とし、アカデミックな専門的職務能力のみを基準とする(但し、とくに教育評価 (evaluation of teaching) に関しては、学生の参加が、その役割に応じて適切なしかたで組織されることが奨励されている⁽⁴⁵⁾)。 (c) 個人評価は、変動する能力の測定が困難であることを考慮して行われなければならない。(d) 個人評価は、明確な基準の下に客観的なしかたで行われなければならない。(e) 評価結果は、教員の配置および雇用の更新の際に考慮される。(f) 評価結果にたいしては異議申し立ての権利を保障する。——以上の6点に集約される⁽⁴⁶⁾。言い換えれば、高等教育の教育職は専門職であり、その職務は公共的業務 (パブリック・サービス) であって、業務は学生と共同体一般の福祉のために遂行されるものであるがゆえに、公務員に準じる地位を保障されなければならない⁽⁴⁷⁾、ということである。個人の業績評価は不可欠であるとしても、その基準と手続きは恣意的であってはならない。

アカデミック・スタッフの人材としての質評価は、「高等教育機関の教育・研究の革新のための必須条件の一つ」と見なされている。その課題は、評価結果を、1) 「学術職員 [アカデミック・スタッフ] のワークロードを構成する仕事——つまり、教育 (teaching)、個別指導 (tutoring)、研究 (research)、機関の管理・運営と行政への参加 (participation in institutional governance, management and administration)、地域への貢献 (community service) など——および資源の適正な配分」を期するために利用すること、2) 「上記諸活動に与えられる適切な財政上および金銭以外の報奨 (non-monetary recognition)」に反映させること、3) 「終身在職権 (tenure) をふくむ学術職員の雇用、その授与手続き、昇進、退職、

名誉教授の地位などに関する契約取り決め」の手続きの際に考慮すること、である⁽⁴⁸⁾。評価結果が適材適所であるような人材の活用に用いられなければならないとしている点が注目になる。(わが国では、アカデミック・スタッフの評価は、もっぱら研究を指標としてのみ行われる傾向が強いが、この点は改められなければならないであろう。教育や管理運営業務への貢献度が正しく測られるべきであり、その結果は資源配分のみならず人材配置に際して考慮されなければならない。) さらに、評価結果がいわゆるインセンティブを与えるために利用されるべきであり、また雇用や昇進の契約締結の際にも考慮されるべきだとしているが、この辺の問題は、地域の文脈を考慮して検討されなければならない。

質評価の国際的基準の設定

「世界宣言」第11条では、質概念の多元性にもかかわらず、「国際レベルで認められる質の国際的基準が規定されなければならない⁽⁴⁹⁾」と説かれている。しかし、これは質評価のあり方を一元化することを意図するものではなく、世界の高等教育の多様性に十分な配慮をはらい、画一化を避けるために地域や機関の特性にかんがみつつ、評価に関する国際的なネットワークづくりが進められるなかで、機関的および地域的原則と国際的基準の適合を目指すものなのである。この目標を達成するためには、各々の機関の自発性による自己評価 (self-evaluation) と全国レベルの専門機関による外部評価 (external review) とが適切なしかたで組み合わせられなければならない。また全国レベルの評価機関が実施する評価は、「国際的な専門知識をもつ独立した専門家により公開的に⁽⁵⁰⁾」行われるものでなければならない。

ユネスコは「基準の設定者」をもって自ら任じているわけだが、高等教育の質向上のために、国際的に共通して認められる指標は何であろうか。「世界宣言」では、つぎのように述べられている。

「国内的、地域的ないし国際的な質を達成し、維持するためには、一定の構成要素がとくに関連もっている。その要素とは、教職員の慎重な選考と、継続的な研修、とくに教授・学習方法をふくむ教育研究職の研修 (academic staff development) のための適切な計画の促進、および、国内および国際間での学生の流動と同様に、国際間ないしは高等教育機関の間での、さらに高等教育機関と労働の世界との間での (教職員の) 移動である。新しい情報技術は、

それがもつ知識およびノウハウの獲得に大きな影響があるゆえに、この過程での重要な手段である。」(UNESCO 1998, *World Declaration*: 「世界宣言」[邦訳] 146頁)

スタッフの採用、研修 (FD・SD)、とりわけ教育・学習方法についてのアカデミック・スタッフのFDが重視されている。さらに、国際化という、質および適切性の指標にならぶ、これからの高等教育を支える三本柱の一つに関連して、学生および教職員の流動性 (mobility) がまた重要な指標となる。しかし、この点に関しては、競争の結果としての流動ではなく、フォール報告書で言われていたように、あくまで個人が「自己自身になる」《se devenir》のために、そうして自己の職能を開発していくために、国際レベルでの人材の流動が求められていると見る視点が重要なのである。加えてICTの活用も重視されている。

現実に、いまや世界中で大学等の自己評価とともに認証評価機関による外部評価が行われようとしているが、国際的水準での問題は、高等教育の質保証 (quality assurance) のために、どのようにして機関の認証 (accreditation) を行ない、またとりわけ人材の流動性に関連して、機関において授与される学位、その他の資格認定 (qualification recognition) の公正を保つか、その手続きを確立することである⁽⁵¹⁾。

しかし、手続き論は、その前に基準について、国や機関がおおよそどのようなポリシーをもつのか、教育哲学と倫理を基礎にした議論の合意があることを前提とするであろう。ユネスコの「世界宣言」は、その点についての世界的合意の確認であるとわれわれは判断する。その合意を裏切らないかたちで、各国は高等教育政策を立案・推進するのだからなければならない。それが、国際化を根本指標の一つとする教育改革の条件である。

*

以上に瞥見してきたところから、最後に考察を述べておきたい。「政策文書」が公表された1995年という、その同じ年に、WTO (世界貿易機関) が創設され、加盟国によって締結された協定の不可分の一部をなすGATS (General Agreement on Trade in Service: サービス貿易に関する一般協定) に教育分野が含まれたことにより、商業的貿易の対象とされることに関して高等教育も例外ではなくなった。ここにグローバルな「教育市場」が成立したのである (教育の「世界市場化」)。適切性、質、国際化を冒頭から高等教育改革の三大指標とした1990年

代のユネスコにおける高等教育政策研究は、グローバリゼーションという、世界の高等教育を取り巻く環境に抜き差しならないしかたで加わってきたバイアスのおかげで、従前からの民主化路線に変更はないものの、すぐ後で見ると、「教育市場」にこれまでにはない形をとって参入してくる利益追求型供給者 (for-profit provider) の商業主義にたいする対応という新たな課題を突きつけられることになった。

高等教育の質評価についての国際的な枠組み (フレームワーク) に関して、現在、ユネスコはOECDと協力して、「《国境を越える高等教育における質の確保》についてのガイドライン」UNESCO/OECD guidelines on "Quality provision in cross-border higher education"の策定を進めているが、これについては次節の主題とする。

しかし、グローバリゼーションの展開と同時並行的に進められた1990年代のユネスコの研究は、高等教育の質評価の問題を適切性との関連から正しく主題化しつつも、問題解決のための枠組みを国際化という観点からしてのみ設定しようとするところに限界を見るのではないだろうか。というのは、敢えていうならば、高等教育の歴史はもはや「国際化」の時代ではなく「グローバル化」の時代に突入しているからである⁽⁵²⁾。国際化の問題を十分に消化できる以前に、そのような状況に直面せざるを得ないところに、現代の高等教育の悲劇が生まれる。

ユネスコの取り組みは、ダカール・フレームワーク (2000年) 以降、基礎教育の普及と教育におけるジェンダー・バランスの是正を目指す「万人のための教育 (EFA)」"Education For All"の目標達成を重点課題としている。もちろん高等教育もEFAと無縁ではない⁽⁵³⁾。が、他方、高等教育に関してはグローバリゼーションへの実際の対応を目指すものになっていく。

第3節 21世紀の取り組み——《国境を越える高等教育における質の確保》についてのガイドライン

国際化とグローバル化

まず、「国際化」と「グローバル化」が、それらの概念の本質において異なるのは、前者が、たとえば明確な領土の地理的境界によって限定されるような諸国家の相互関係を意味するのにたいして、後者が、もはやそのような国家を単位とした関係性によって定義されるようなものではないという点である⁽⁵⁴⁾。教育の歴史に革命的变化が起こるのである。地理的に定位されるのではない、

新たな教育の空間が生じるであろう。そこでは、いわばプレーヤーは交代を余儀なくされ、ゲームのルールも変わる。同時に賭け金も変わってくる。高等教育に話を限れば、エージェントはもはや国家によって統制された機関ではなく、それぞれに国境を越えて活動を展開する企業体であり、従うべきルールはグローバルな市場のそれである（たとえばWTOのGATSがそれに当たるが、これはおよそ教育の「ルール」とはいいがたい。WTO-GATSは質の基準設定を何も準備していない）。

とりわけ国境を越える教育（cross-border education）の市場においては、基本的に国家レベルにおける統制原理に依拠する従来の行政によっては、消費者を過度の「コマーシャライゼーション商業化」によって生じるであろうリスク（いわゆる「悪質な提供者」"rogue provider"や「学位の粗製乱造」"digree mills"の脅威）から守りきることができない。あるいは、取得した技能や資格を一定の尺度をもった基準に従って適正なしかたで国境を越えて証明しあう相互認定システムの欠如により、せっかくの教育の成果もグローバル化された労働市場において十分にその効力と有効性を発揮することができない、などといった問題が生じる。

消費者概念の変容

グローバル化された教育市場においては従来の消費者の概念も変容する。OECDの附置研究所であるCERI（Centre for Educational Research and Innovation）の専門家グループ・ミーティングで用いられた資料によれば「消費者（consumer）」の概念は、学生・学習者（students/learners）のみならず雇用者、教育共同体、ひいては公衆一般——それらは、いまや等しく同じ教育市場のプレーヤーでありステークホルダーである——をその外延として含む、もっとも広汎な語義において解釈されたそれである⁽⁵⁵⁾。つまり、たとえば企業は、もし雇用した従業員が外国で、あるいは遠隔教育によって取得した技能や資格の効力を彼／彼女が事業に従事する地域ないし国において証明することができなければ、人材を有効に活用することができないであろう。その意味で、雇用者は国境を越える教育サービスの消費者である。また、たとえばある国の教育機関は、もし外国の教育サービス供給者が提供するプログラムの一部あるいは全部を自国で代行するライセンスを得たとしても、そのプログラムを修了することによって授与される学位が自国でその価値を認められるのでなければ、それを行なう意義を見いだせないであろう。これらのリスクを最小限に抑えるために、

また国境を越える教育とその成果が内蔵する潜在的利益を最大限に引き出すために、グローバル化された教育の世界は何らかの仕組みを整える必要に迫られている。

高等教育のグローバル化と消費者リスクの由来

先に触れたように、ユネスコは、現在、OECDと共同で「《国境を越える高等教育における質の確保》についてのガイドライン」〔以下「ジョイント・ガイドライン」と略称〕を策定中である。「国際的な質保証・認証・資格認定のための第1回グローバル・フォーラム」がパリで2002年10月にユネスコの主催で開かれ⁽⁵⁶⁾、これを受けてガイドライン作成へ向けての会合が、ノルウェーで2回にわたって、はじめにユネスコ主催で（「高等教育のグローバル化に関するノルウェー・フォーラム」、オスロ、2003年5月⁽⁵⁷⁾）、ついでOECD主催で開かれた（「教育サービスにおける貿易に関するノルウェー・フォーラム」、トロンヘイム、2003年11月⁽⁵⁸⁾）。ジョイント・ガイドラインの策定におけるユネスコとOECDの役割分担については、前者が各地域における能力構築（capacity building）を、後者が開発調査を担当する。ユネスコとOECDの意図は、国境を越える高等教育の質保証のために「輸出国」および「輸入国」によって合意された一般の原則を提示し、消費者の保護をはかり、グローバル化の状況下に教育サービスの公正な流通を保持することである。

OECD作成の資料によれば、高等教育のグローバル化という状況のなかで消費者が直面するリスクの由来は、つぎの7点の根本的問題点に集約される⁽⁵⁹⁾。1）外国の機関が提供するプログラムによって取得された資格の効力と有益性が制限されている。2）外国あるいは民間の機関が発行する資格が国家認定の対象とならない。3）国境を越える教育の商業的提供者が認証評価の枠外に置かれ、消費者が「悪質な提供者」や「学位の粗製乱造」の脅威にさらされる。4）信頼の置けない認証システムが台頭する恐れがある（「認証の粗製乱造」"accreditation mills"の脅威）。5）信頼できる認証・評価の専門家が少ない。6）国境を越える教育サービスの供給が、地域に固有のさまざまな国家・国民的、民族的、宗教的、言語的背景を尊重し得る文化的感受性を欠いている（「教育の帝国主義」"educational imperialism"）。7）グローバル化の下での新たな現実と既存の国家的政策および枠組みとの間に落差がある。

グローバル化時代の高等教育の政策目標と問題点

このような現状のなかで、消費者保護を第一の目的とした高等教育政策の世界水準での指針が模索されている。ジョイント・ガイドラインの目指す目標は、1) 誤った情報・まがいものの供給・もぐりの機関・学位の粗製乱造から消費者を保護すること。のみならず、2) 資格は、国際的有効性を確保するために、また認定手続きを容易にするために透明性のあるものでなければならない。3) 手続きは負担にならないようなものでなければならない。4) この目的を達成するために、質保証・認証・資格認定に関する国家的枠組みを維持しつつ、各国で、または国境を越えて授与される学位や資格の認定手続きが、国際的相互理解と連携の強化によってグローバル化時代のニーズに適合したものへと改められると同時に、アカデミック・スタンダードが維持されるよう努力がなされなければならない。——以上の4点である⁽⁶⁰⁾。

正統性を認められた認証評価団体 (credential evaluation bodies) の国際的ネットワークが構築される必要がある。また認証と資格認定に関しては、NGO——大学連盟 (たとえばIAU: International Association of Universities) や学生団体あるいは職能団体、さらに認証機関のネットワーク (たとえばINQA/AHE: International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education) 等が含まれる——の果たすべき役割が国際的なレベルで認められなければならない⁽⁶¹⁾。この種のネットワークにおいて共有される原則と方法論的アプローチが採用され、認証と資格認定の手続きとその結果が公開されることにより、状況は改善されるであろう。

他方、上のような政策目標を制約する一定の条件もある。教育は、その本性上、国家・国民の歴史、言語的同一性、文化的特殊性、経済的發展段階、社会的結束の程度に密接に関連するものであるがゆえに、教育政策に関する決定については主権国家の意思が最優先される。ユネスコの地域協定においても各国政府の意向が尊重される所以である。各国政府がそれにたいして屈従しなければならないような、あまりに規範的な質保証の基準設定は、それゆえ非現実的である⁽⁶²⁾。

問題は、一方において、機関、プログラム、資格認定、伝達方式、教授・学習環境の多様化が進み、他方において、世界的標準化が進んでいるという、グローバリゼーション下の高等教育が抱えるディレンマに存している。目標は、諸機関、諸国家および諸地域の間にも学術と専門職の役割と機能についての共通理解 (たとえばヨーロッパ地域におけるボローニャ・プロセス) を制度化し、学

位や資格の所持者が不利益を蒙らないような世界をつくり出すことであるが、新たな伝達方式による多様なプログラムが出現している今日、既存の国家的枠組みに収まらない (たとえばインターネットを利用した私企業による) 教育供給の成果をどう認定するかが課題である⁽⁶³⁾。

ガイドライン草稿作成に向けて——会議の模様

先の資料を叩き台にして、ジョイント・ガイドラインの策定へ向けて、ユネスコとOECDの共催による国際会議が重ねられている。2004年4月にパリのユネスコ本部で「第1回ドラフティング・ミーティング」が、続いて同年6月には「第2回グローバル・フォーラム」が持たれ、基本原則、問題点、スケジュール等が確認された。さらに同年10月には東京大学でユネスコ/OECDジョイント・ガイドラインのための「第2回ドラフティング・ミーティング」が持たれ、ガイドライン草稿 (ドラフト) に基づくディスカッションが行なわれた。また来る2005年1月17日~18日には、パリのユネスコ本部で「第3回〔最終回〕ドラフティング・ミーティング」が持たれる予定である。重ねられた会議での検討を踏まえて現在改稿中である、この草稿についての検討は、次の機会を待たねばならないが⁽⁶⁴⁾、以下、東大での国際会議にオブザーバーとして参加した経験を報告するとともに、筆者の感想を最後に付け加えておきたい。

会議では、まず教育市場の自由化にたいして「教育的な応答」"educational response"を模索することが議論の根本的課題であることが確認された。その後のディスカッションでの意見を紹介しよう。単なる貿易の視点からではなく、「民衆」"people"の視点から問題を検討しなければならない。アクセスの問題に関しては、世界人権宣言の視点が重視されなければならない。また人材についてのガイドラインが必要である。さらにガイドラインにはユネスコの「地位勧告」をその文脈に含めなければならない。教育の質の問題と教育現場における労働条件の問題は表裏一体であり、学問の自由が最大限に尊重されなければならない。ガイドライン策定の過程には学生団体の参加が必須である。結局、目指すところは、教育の「良き実践の共同体」"community of good practice"である、等々の意見が出された。その一方で、ガイドラインとしては、過去の「良き実践」"good practice"の束から指標を引き出すだけでは不足であり、未来へ向けて必要とされる実践は何であるかを予見したようなものでなければならないといった意見の応酬もあった。また発展途上国で現実にガイドラインが機能するかどうかについて懐疑

的な意見も表明された。筆者の印象にとく残ったことには、ヨーロッパおよびアジアの学生団体の代表者がきわめて積極的に発言していた。彼ら/彼女らは、こうしたガイドラインづくりのプロセスに参加したがっている。他方、同様の問題に関して日本の大学生がどれだけ発言できるであろうかを思うとき、はなはだ心もとない気持ちを抱かざるを得ない。

*

討議された問題点に関して、重要と思われることを3点取り上げ、考察してみたい。生産者producer-消費者consumerという語を用いた図式が、ジョイント・ガイドライン起草の段階で不適切であると判断され、機関institution/提供者provider-学生students/学習者learnersという語を用いるものに変更された。提出された草稿のなかでは「消費者」という語は用いられていない。しかし東大での会議では、学生・学習者に対象が限定される狭い概念よりも、より広い「消費者」の概念を用いるべきだとの意見が出された。ところでこの種の図式において教員 (teachers) はどこに位置づけられるのか。管見によれば、教育-学習の関係を、どのようなかたちであれ二項関係で捉えようとすることに問題があるのではない。むしろ機関・提供者-教員-学習者の三者によって構成される三項関係を概念モデルとして、教員に独立の地位を保証することが、ユネスコの「地位勧告」の精神を実現する道ではないのか。三者のパートナーシップを強化することが、管理運営の民主化、教育実践と評価の質的向上、社会的説明責任の履行につながる。

第二に、労働市場における優れた職能をもつ人材の流動性を高めるために、高等教育の資格認定に関するローカルな障壁を除去することは重要な課題であるが、実現される人材の流動は「頭脳流出」であってはならない。この点は、発展途上国の代表者がもっとも危惧するところであった。指摘されたように、人材についてのガイドラインが必要であろう。

第三の問題点は、ジョイント・ガイドラインが「拘束力をもたない (non-binding)」という点で条約 (pact) や協定 (convention) などとは異なることに関係する。この点は、ポジティブにもネガティブにも評価できよう。ユネスコ-OECDは、WTO-GATSに端を発する教育サービスの供給の本格的なグローバル化に対応することを目的とする、このガイドラインの基本方針として、質保証・認証・資格認定に関する国家的枠組みを維持することを原則としているが(その点で、このガイドラインの発想は「国際化」の次元でなされたものだと考えられる)、

たしかに一方では、そのことは画一化を抑制し、地域的多样性を維持するうえで、また相互理解を重んじる「共同」の精神からも評価できる。しかし、他方、各国で教育の新自由主義的な「改革」と規制緩和が進められるなかで、現実には認証評価機関による大学評価が資源配分とリンクするしかたで実施されるようになり、自由化とは裏腹に事実上の国家統制が強化されてきている。とくにわが国では国立大学の法人化以降、1997年に施行された「大学の教員等の任期に関する法律」の趣旨にも反する教員の任期制が行なわれるようになり、教員の地位が脅かされてきている。これは、ユネスコが本来抱いていた意図と異なる結果であろう。高等教育の質保証に関して国家的枠組みを尊重することが、新国家主義を助長するようでは困るのである。

結にかえて

真に民主的な教育改革を目指して

以上、ユネスコの高等教育政策研究と実践の今日にいたる歩みをたどってきたが、その過程で市場経済のグローバル化の波が教育分野をも巻き込むという状況にいたって、教育改革の展開にある種のねじれ現象が起こり、現在、ユネスコは、OECDとともに、高等教育政策研究担当者がもつばら国際的水準での質保証・認証・資格認定に関連する実務に追われている現状にあることは、これまで見てきたとおりである。

ところで、機関の質保証や認証をめぐる現今の議論の先には、さらに立ち入った教育内容についての認証評価(認証評価機関による評価)の問題がある。このとき狭義の教育評価がクローズアップされるであろうが、はじめにも述べたように、そのときにこそ教育評価はその歴史的・同時代的文脈から生じる必然性を顧慮することなしにはあり得ないことを想起しなければならないであろう。そして、そのときには今日の教育改革の源流の一つがユネスコの企てた教育の民主化に淵源するという歴史的事実を再確認しなければならないであろう。さらに、そこで同時代的文脈を交えて問われなければならないのは、グローバル化時代の「民主化」とは、いったい何を意味するのかという哲学的問題である。本論の副題を「哲学的探究」とした所以である。

何のための教育評価なのかと問われるならば、われわれは、より民主的な教育を実現するための教育評価であると答えるであろう。しかしながら、教育評価は教育の民主化に資するものでなければならない、という信念を

表明する文は、「民主化」という言葉が時代の文脈のなかでその定義を見失うとき、空疎な言明に墮してしまう。目指された「学習社会」は、現実に到来する「知識基盤社会」において実現されるのであろうか。グローバリゼーションという状況下、高等教育の質の評価が「知識基盤社会」にかんがみた適切性の指標のもとに実施されるそのとき、教育評価の視座が置かれるべき学習者は、高等教育に何を求めるのであろうか。彼ら／彼女らが求めるものが、弱肉強食の競争社会を勝ち抜くための知識や技術という武器であるのか、それとも貧困の除去とあらゆる意味での戦いを止揚するための知恵なのか、それによって「民主化」の意味はずいぶん異なったものとなる。他方、未来の学習者の見識を涵養するのは、現在行われつつある教育にほかならないということを忘れてはならない。(未完・第2章へつづく)

参考文献

- 江淵一公 (1997) 『大学国際化の研究』, 玉川大学出版部
- 喜多村和之 (1987) 『大学教育の国際化』増補版, 玉川大学出版部
- (1996) 『学生消費者の時代』新版, 玉川大学出版部
- 経済審議会 (1997) 「グローバリゼーション・ワーキンググループ報告書」, 特別部会「グローバリゼーションと日本経済」編
- コルニア (ジョバンニ・アンドレア) (2000) 「自由化とグローバリゼーションの時代に肥大する不平等」, 『Work in Progress《プログラム活動の現場から》』2000年5月号, 国連大学広報部, pp.12-13.
- 京都大学高等教育研究開発推進センター (2003) 『大学教育学』, 培風館
- 東京高等教育研究所・日本科学者会議 [編] (2002) 『大学改革論の国際的展開——ユネスコ高等教育勧告宣言集』, 青木書店
- ALLEMAND, Sylvain et RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (2002). *La Mondialisation*, Paris: Le Cavalier Bleu (J-C・リュアノ＝ボルバラン, S・アルマン著, 杉山昌昭訳『グローバリゼーションの基礎知識』, 2004年, 作品社)
- BRETON, Gilles (2002). 'De l'internationalisation à la globalisation de l'enseignement supérieur', in Proceedings of the conference, Globalisation - What Issues are at Stake for Universities?, Université Laval, Québec.
- CURRIE, Jan, THIELE, Bev and HARRIS, Patricia (2002). *Gendered Universities in Globalized Economies - Power, Carriers, and Sacrifices*, Lanham: Lexington Books.
- FAURE, Edgar et al. (1972). *Apprendre à être*, Paris: Fayard
- UNESCO (E・フォール他編, 国立教育研究所内フォール報告書検討委員会 (代表 平塚益徳) 訳『未来の学習』, 第一法規, 1975年)
- GOODRIDGE, A. and LAYNE, A. (1984). *A Digest of UNESCO Studies and Documents on The Democratization of Higher Education*, Papers on Higher Education 7, Paris: UNESCO.
- OECD (2003). 'Enhancing Consumer Protection in Cross-Border Higher Education: Key Issues Related to Quality Assurance, Accreditation and Recognition of Qualifications', Paris: OECD-CERI Secretariat.
- (2004). *Quality and Recognition in Higher Education - The Cross-Border Challenge*, Paris: OECD.
- RIESMAN, David (1980). *On Higher Education - The Academic Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers (Original); New edition with a new introduction by David S. Webster, New Brunswick: Transaction Publishers, 1998. (D・リースマン著, 喜多村・江原他訳『高等教育論——学生消費者主義時代の大学』, 1986年, 玉川大学出版部)
- UNESCO (1995). *Policy Paper for Change and Development in Higher Education*.
- (1997). *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel*.
- (1998). *World Declaration on Higher Education For the Twenty-First Century: Vision and Action*.
- (1998). *Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education*.
- (1999). *Declaration on Science and the Use of Scientific Knowledge, and Science Agenda: Framework for Action*.
- (2004). 'Terms of Reference' for International Meeting on the University Community and Education for All -creating and sustaining improvements -, 3 to 4 November, Paris.

注

- * 本研究は、大阪大学大学教育実践センター調査研究プロジェクトとして遂行されている。このプロジェクトに関するご意見・ご質問は、以下の電子メール・アドレスまで (共同研究者および研究協力者も募集中) taromoch@cep.osaka-u.ac.jp
- (1) リースマン (1980) と、リースマンの議論を敷衍して論じている喜多村 (1996) [初版, 1986年] では、学生消費者主義 (student consumerism) の立場から、高等教育機関・教員—学生の関係を供給者—消費者の関係として捉えることの必然性が説かれている。
- (2) OECDは高等教育機関と学生の関係を「供給者」と「消費者」の関係とみなしていたが (Cf. OECD 2003), のちにユネスコとの協議を進める過程で言葉遣いを「機関/供給者」と「学生/学習者」に改めた (Cf. OECD 2004) 経緯がある。
- (3) グローバリゼーションが地球規模での不公平・不平等を拡大していることについては、国連大学広報部『Work in Progress《プログラム活動の現場から》』2000年5月号, とくに同広報所収 (p.12sq) のコルニア (2000) を参照。「……マクロ経済の安定, 市場開放, 民営化, そして公共財の供給における市場原理の導入を重視する考え方……。[そのような考え方である, いわゆる] ワシントン・コンセンサスは, 世界貿易, 海外投資, 金融資産の移転などを規制する壁が徐々に取り払われるのと併せて, 経済のグローバル化を速め

る役割をになってきた。貧困解消重視の動きは、ワシントン・コンセンサスとあいまって、大いなる結果をもたらすはずだった。自由化は途上国国民の生活水準を先進国並に引き上げ、その結果、世界は貧しさから解放される。さらに、これらの政策は豊かさの配分においてはほぼ中立であり、所得配分も長期的に広い範囲でほぼ安定する。所得格差と経済成長の関係にはわずかな相関があるのみだ——というのが看板の文句だった。つまりよく見ると、表向きは貧困に焦点を絞ってはいるものの、所得格差にはほとんど目が配られていないのだ。……教育機会と格差との関係では、中南米諸国に関しては教育程度の差が所得格差に有意に関係することが確認された。世界全体を見ると、80年代にはいって授業料の徴収あるいは値上げに踏み切る国が増えたことで教育機会不均等がとくに目立ってきた。多くの低所得国で入学率、卒業率が伸び悩んでいることが教育格差の拡大を裏付けており、それが所得格差をさらに押し広げる結果になっているといえそうだ。」(p.12)

- (4) それが杞憂ではないことについては、喜多村(1987)を参照。
- (5) 経済審議会(1997)参照。1990年代以降、本格化する市場経済のグローバル化は、つぎのように定義される。「ここでのグローバリゼーションは、経済的な側面から「様々な経済主体の効率性の追求が全地球規模で行われるようになること」と定義される」(0. 要旨)。また、つぎのようにも述べられる。「グローバリゼーションは事物の自然な成り行きである」(3. 2010年代の課題とグローバリゼーション)。
- (6) この点について、とくに教育評価が問題である場合、大山(2003)〔京都大学高等教育研究開発推進センター(2003)所収〕p.42での解説が参考になる。教育評価は、授業評価～カリキュラム評価～機関の教育への姿勢のすべてを重層的に捉えて評価対象としなければならない。
- (7) このことは、とくにカリキュラムについて、つぎのように説明される。「カリキュラムとは単に大学の授業科目の集積や一覧表にとどまるものではない。それは諸々の教育プログラムの目的および内容、その目的を効果的に達成するための方法、その教育プログラムの効果を測るための評価という一連のプロセスを含み、かつこれらを統合したひとつの教育システムのことなのである。」(喜多村1987, p.201) 喜多村は、わが国の大学界における学生消費者主義にたいする無策の現れとして、カリキュラムとは何であるかについての無理解を指摘している。
- (8) 評価とひとくちにしても、"measurement"であり、"evaluation"であり、あるいは"assessment"である。これらの概念について、大山(2003)では次のように整理されている。"measurement"とは、「特定の測定尺度で対象を測ること」であり、「測定尺度自体は、評価が行われる以前に規定されており、測定の行為のときには尺度自体が見直されたり問題化されたりすることはほとんどない」。他方、"evaluation"では、「尺度そのものの意味が問題となってくる」のであり、「なぜその『ものさし』が必要なのか、その『ものさし』はどれくらい重要なのか、他の『ものさし』とどのような関係にある

のかといった、測定の妥当性(Validity)を考えざるを得ないのである」。さらに"assessment"の場合、「評価自体への顧慮も多く含むようになる」のであり、「評価対象の現況ばかりでなく、将来的な予測や、さらには連関する他事象への影響はどうなのかといった広い文脈を考慮し、その中で評価の意義を検討しなければならないのである」(大山2003, pp.40-41)。

- (9) 大学評価を国民的水準で問題にするならば、われわれはまず憲法と教育基本法を踏まえて議論しなければならない。そうすれば守るべき基準もおのずと明らかになる。指標は、教育評価に関しては、社会的責任の自覚ある市民の養成、研究評価に関しては、人類の福祉と平和への貢献、社会貢献に関しては地域の文化的発展への貢献、管理運営に関しては、学問の自由・大学の自治の実現でなければならない。こうした原則論抜きに現実が先行するところに、われわれの時代の危機が存する。
- (10) リースマンは、「学生消費者主義」形成の要因として1960～70年代のアメリカにおける「対抗文化(counterculture)」の形成と人口動態の変化という二つの現象を指摘している(Cf. Riesman 1980, pp.5-6)。しかし、第一の現象にしても、そこには伏線としての政治的活動主義や女性解放運動があり、また時代の政治的背景としての公民権運動やベトナム反戦運動があり、この現象は矛盾を孕みつつ1960年代後半の反大学抗議運動(antiuniversity protests)に具現したのであって(Cf. *op.cit.*, Chapter 3)、こうした文脈抜きにはその本質を捉えることはできないであろう。著者によれば、当時「抗議する学生たちは、大学に適切な市民行動の理想的モデルとして活動することを要求するほどに、大学を十分に大切に思っていた……、[彼らは]大学には、そこでは“たんなる”商業主義的あるいは財政的動機によってものごとく動かされない、準社会主義的な飛び地(a quasisocialist enclave)を大規模になりつつある市場システムの内部に創造するような、憐れみの情と公正な心をもった、いわば理想的な両親として活動することを求めている」(*Ibid.*, pp.67-68)のである。他方、今日の、とくにわが国の大学生にこのような心性を期待することはまったくできないであろう。問題は、対抗文化の形成や人口動態の変化には還元されない、第三の現象が今日の高等教育を取り巻く環境において進展しているということに存する。それは、教育分野をものみ込む市場経済のグローバル化であり、そこでは「消費者」の動向はマスメディアを介して企業によって世界規模で巧妙に操られており、彼らは決して主導権を握っていない。
- (11) 大学と「国際化」の問題については、喜多村(1987)が詳しい。
- (12) UNESCO/OECD guidelines on "Quality provision in cross-border higher education": Cf. OECD (2004), p.16 and Chapter 2.
- (13) Faure (1972), Préambule XXXI; 邦訳『未来の学習』22頁
- (14) *Ibid.*, Préambule XXXV; 邦訳25頁
- (15) *Ibid.*, Préambule XXXVII; 邦訳27～28頁参照
- (16) *Ibid.*, p.226; 邦訳224頁
- (17) *Ibid.*; 邦訳同頁

- (18) *Ibid.* p.196; 邦訳201頁参照
- (19) *Ibid.*, p.227; 邦訳227頁
- (20) *Ibid.*, Préambule XXXVII; 邦訳27頁
- (21) *Ibid.*; 邦訳27~28頁参照
- (22) *Ibid.*, p.90; 邦訳108頁
- (23) *Ibid.*; 邦訳227頁
- (24) *Ibid.*, p.229; 邦訳228頁参照
- (25) *Ibid.*, p.249; 邦訳242頁
- (26) *Ibid.*; 邦訳同頁
- (27) *Ibid.*, pp.90-91; 邦訳108~109頁参照
- (28) *Ibid.*, p.179; 邦訳187頁
- (29) *Ibid.*, p.265; 邦訳254頁
- (30) *Ibid.*, Préambule XXXVII; 邦訳27頁
- (31) *Ibid.*; 邦訳同頁
- (32) 喜多村 (1996) 参照
- (33) オーストラリアの大学改革については, CURRIE, THIELE and HARRIS (2002) を参照。またニュージーランドでのケースについては, 『世界』2002年12月号に予備調査報告(抄録)が載せられている(大井・大塚 2002参照)。総じて「改革」には否定的な評価が下されている。
- (34) Cf. UNESCO (1995), para.VII.
- (35) *Ibid.*, para.XVI.
- (36) *Ibid.*, para.93.
- (37) *Ibid.*, para.89.
- (38) *Ibid.*
- (39) *Ibid.*, para.69.
- (40) *Ibid.*, para.70.
- (41) *Ibid.*, para.89.
- (42) *Ibid.*, para.90. 傍点引用者。
- (43) *Ibid.*, para.63.
- (44) *Ibid.*
- (45) UNESCO (1995), para.91.
- (46) UNESCO (1997), para.47.
- (47) *Ibid.*, para.6.
- (48) UNESCO (1995), para.94.
- (49) UNESCO (1998), art.11.
- (50) *Ibid.*
- (51) 「質保証 (quality assurance)」「認証 (accreditation)」「資格認定 (qualification recognition)」などの用語の定義については, 次を参照。Cf. OECD (2004), p.19, p.54. 「質保証」とは, 「高等教育機関/提供者とプログラムの質の測定 (measurement), 監視 (monitoring), 事後保証 (guaranteeing), 維持 (maintenance) あるいは向上 (enhancement), もしくはそれにより機関によって確立される教育プログラムの基準 (standards) の達成が測られるところのプロセスに関する一連のアプローチと手続きのことである」(p.19)。「認証」とは, 「あらかじめ決定され合意された基準 (standards) に適合することが, 評価 (evaluation) のプロセスを通じて, 認定評価団体 (recognised accreditation body) によって認められた高等教育機関/提供者あるいはプログラムの公式認可のことであり, そのプロセスは, 結果として当該の機関/提供者あるいはプログラムにたいして, 責任ある権威によって認証されたステータスを付与するものである」(*Ibid.*)。資格の「認定」とは, 「学術的 (academic)・専門的 (professional) あるいは職業訓練 (vocational training), 実務経験 (work experience), あるいは資格証明 (credential) の承認または/あるいは許諾」(p.54)であり, とくに「学術資格 (academic qualifications) の認定」とは, 「その保持者が研究コースを履修あるいは継続することを許す, あるいは資格 (title) もしくは学位 (degree) を使用する権利を授与する決定のことである」(p.19)。またとくに「職業資格 (professional qualifications) の認定」とは, 「専門職への登用または/もしくはその実践のための資格証明の評価に関する決定のことであり, 通常は公式・非公式の教育, 実務経験と専門的技術にかかわる」(*Ibid.*)。
- (52) 従来いわれてきた「国際化」と今日の「グローバル化」の差異の問題については, 江淵 (1997) 第2章を参照。しかし, ここで江淵は「グローバル化」を「国際的共同化」と捉えているが, いわゆるグローバリゼーションの波が主として市場経済のグローバル化に由来するものであるからには, その原理は「共同」ではなく「競争」である。論者の見解は, あまりに楽観的にすぎるのではない。
- (53) EFA (Education For All) と大学の役割については, つぎの資料を参照。Cf. UNESCO (2004). ユネスコは, つぎのように問題を提起している。「EFAにおける大学の固有な役割は, グローバルな平準化のなかで明瞭ではない。しかしながら……大学は, さまざまな学問分野を擁するという利点もっている。大学は, EFAの効果的な施行のために結集しなければならないような多様な分野の研究を提供している。それらの分野とは, 保健, 基礎科学, テクノロジー, 工学, 社会科学や社会調査を含む。これらの分野は, EFAの目標に到達するために, 教育への権利を促進し, 国内的または国際的政策についての知識を広めるための助けとなり得るであろう人材の訓練や調査を通じて, さまざまな角度から貢献することができるであろう。」(pp.1-2)「おそらく重大な問題は, 大学がEFAに何を寄与できるかということではなく, どうしてこれまで大学の仕事がEFA運動に包括されてこなかったかということである。」(pp.2-3)
- (54) Cf. Breton (2002), p.10.
- (55) OECD (2003), Secretariat, 'Enhancing Consumer Protection in Cross-Border Higher Education: Key Issues Related to Quality Assurance, Accreditation and Recognition of Qualifications', OECD-CERI, Paris, p.5. (なお, この資料は若干の改訂を経て OECD 2004に収録されている。Cf. Chapter 2)
- (56) UNESCO/1st Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and Recognition of Qualification (October 2002).
- (57) UNESCO/Norway Forum on 'Globalization and Higher Education' (May 2003).
- (58) OECD/Norway Forum on Trade in Educational Services, Managing the internationalisation of post-secondary education (November 2003). (上記の資料は, この会議のワーキング・ペーパーである。)

(59) Cf. OECD (2004), p.24.

(60) *Ibid.*, p.17.

(61) *Ibid.*, p.25.

(62) *Ibid.*, pp.25-26.

(63) *Ibid.*, pp.39-40.

(64) ジョイント・ガイドライン草稿（ドラフト）は、東大での会議の際に資料として提出された。現在改稿中の草稿については、OECDのホームページで参照することができる。

（もちづき たろう 大学教育実践センター助教授）