

論 説

高等教育機関のアカウンタビリティとコントロール:

経営系大学院・学部における国際認証取得の動向を事例に

牧 田 正 裕

目 次

はじめに

1. AACSB 認証制度とスタンダード
 - 1-1. AACSB 認証制度について
 - 1-2. AACSB スタンダード
 - 1-3. AACSB 認証制度の国際的動向
2. 学習保証システム (AOL) とアウトカム・アセスメント
 - 2-1. アウトカム・アセスメントとは
 - 2-2. アセスメントのプロセス
3. 認証制度とアカウンタビリティ, コントロール
 - 3-1. 認証評価をつうじた制度的同型化メカニズム
 - 3-2. アカウンタビリティとコントロールにおける含意
4. 日本の高等教育政策の変化: むすびにかえて

は じ め に

グローバリゼーションが様々な領域で影響を及ぼすなかで, その波は教育, とりわけ高等教育の領域にも押し寄せている。各国・地域で教育の国際競争力の強化, 学習者の保護という観点から, 教育の「質」の保証に関わる盛んな議論が展開されている。日本では, 設置認可に代表される事前評価 (ないし規制) から事後評価への重点シフト, すなわち, 第三者機関による認証 (accreditation) をつうじた教育活動の継続的な改善が課題となっている。

高等教育機関に対する認証機関には, 教育機関としての大学全体の適格性を認証する機関 (institutional accrediting agency) と, 専門分野別に学部 (school, college など) や学科 (department), 教育課程 (program) を認証する機関 (specialized accrediting agencies) とがある (谷, 2006)。前者においては国や地域 (合衆国であれば, 州やエリア) ごとで活動している場合がほとんどである。日本にある認証評価機関は概ね, この範疇に属する。他方, 後者においては国際的に活動している機関も少なくなく, 近年, ビジネス教育の分野ではそれが顕著になってきている。

さて, ビジネス教育に従事する学部・大学院 (以下, 「ビジネススクール」という場合がある) を対象とする国際的な認証機関には, 合衆国を拠点に, 教育の質を戦略的マネジメント, 教員, 教育プログラムといった面から評価する AACSB International (The Association to Advance Collegiate Schools of Business) や, 欧州を拠点に, 企業対象プログラムと正規プログラムとの

バランスに重点を置き評価する EQUIS (The European Quality Improvement System) などがある。本稿では、前者の AACSB を検討対象とするが、それは認証取得機関数においてその影響力が近年、北米だけでなくアジア太平洋地域にも拡大しているだけでなく、そこでの評価項目が、日本の中央教育審議会（以下、「中教審」とする）での検討内容とも重なるなど、高等教育のあり方全体に関わる議論を行う上で、参考にすべき点が多いという理由からである。ここに含意されているように、本稿は、日本でのいわゆる「専門職大学院」に関連づけてのみ議論を展開するものではなく、いわゆる「学士課程」（学部）教育を含めたビジネス教育のあり方、さらには高等教育のあり方全体に関わって認証評価について論じようとするものである。

本稿では、まず、AACSB の認証制度をその特徴点に言及しながら概観し、同機関の影響力の国際的な拡大傾向について言及している。ついで、同機関が重視する教育活動の質の保証に関するアセスメント制度について検討を加える。これらの作業をつうじて、AACSB 認証制度の全体把握に努めたい。その上で、こうした認証評価制度を一種の社会的統制（コントロール）の手段として捉えた場合の、アカウントビリティのありようについて理論的検討を試みる。ここでは、AACSB の認証制度をできる限り相対化する必要があるため、事前評価を基本としてきたかつての日本の高等教育政策との比較を行っている。そうした検討を試みた後、認証制度をめぐる国際的な動向が近年の日本の高等教育に与えるインパクトとそのインプリケーションに言及している。

本稿での検討を進めていくに先立って、その基礎をなす「ものの見方」としてのパースペクティブについて言及しておきたい。本稿は、DiMaggio & Powell (1983) などを源流とし、組織に対する文化や制度の影響を重視する新制度学派社会学のアプローチ（制度化パースペクティブ）を援用することをつうじて、グローバルスタンダードの受容が組織に与える影響を議論するさいの素材を提供することを、ひとつのねらいとしている。周知のように、コンティンジェンシー理論をはじめ、組織にかかわるほとんどの研究は、組織が多様であることを問題としてきた。これに対して、新制度学派のアプローチでは、なぜ、組織の形態や行為が同質性を有しているのかを問題にする。新制度学派では、組織フィールド (organizational field) において組織の形式的構造の多様性が縮減されていくことを「同型化」（または「異質同型化」: isomorphism）と呼んでいる。このプロセスは技術的な要因によって生じることもあるが、制度的な要因によっても生じる。新制度学派が重視するのは、制度的要因から生じる同型化である。すなわち、AACSB の認証評価をめぐる動向は、ビジネス教育の領域において、制度的な異質同型化プロセス (isomorphic process) が北米地域を越え、国際的な規模で展開していることを示しているのである。

制度的環境は、組織に対するコントロールや、そのレスポンスとしてのアカウントビリティのありように重要なインパクトを与える。こうしたビジョンに立って、本稿では、「高等教育

機関は、誰によりコントロールされ、誰に対してアカウンタビリティを負っているのか」というプリミティブな議論を行いたい。こうすることで、本稿が高等教育を題材とした「組織と会計」に関する研究の域を超え、日本の高等教育が直面している諸課題にアプローチするための一つの切断面を提供できるのであれば、幸甚である。

1. AACSB 認証制度とスタンダード

1-1. AACSB 認証制度について

AACSB (本部, フロリダ州タンパ) は、会計を含むビジネス教育に関する国際的な大学評価機関であり、コロンビア、コーネル、ダートマス、ニューヨーク、イェール、ハーバードをはじめとする、17 の名門大学によって 1916 年に設立された。合衆国には大学の設置認可を一手に取りしきる中央官庁がなく、原理的には誰でも大学を設立することができることから、各大学の提供する教育内容と質にはかなりの相違があった。そこで AACSB では、スクールのアカウンタビリティ確保の観点から、教育の質を保証し、継続的な改善を促すことを目的に、設立して間もない 1919 年から認証制度が設けられることになった。

AACSB の認証対象となるのは、スクール全体ではなく個々のプログラムである。提供されるプログラムのうち、学士、修士、博士といった正規のディグリーを授与するプログラムのみが対象となり、ディグリーの授与を伴わないエグゼグティブ・プログラムなどは対象外とされている (AACSB, 2008, p.3)。AACSB では、職業会計人の育成を目指す教育プログラムに対しては、ビジネス教育に対する認証制度とは異なる、別個の認証制度を設けている¹⁾。それゆえ、同一スクール内で、ビジネス・プログラムとアカウンティング・プログラムが別個に運営されている場合には、それぞれが認証の対象となる。そのほかの申請要件として、設置科目の中でビジネスまたはマネジメントに関する科目が、学士課程については 25%を超えていること、大学院については 50%を超えていること (p.3)、卒業生を輩出してから 2 年以上を経過していること (p.12) などが定められている。

AACSB の審査は、資格審査を経た後、(1) 認証取得要件を満たすための準備段階としての Pre-Accreditation Process (最長 5 年)、(2) 本申請を経て正式に認証を取得するまでの Initial Accreditation Process (最長 2 年)、(3) 認証要件を継続して保持しているかどうかを審査する Maintenance of Accreditation Process (最長 5 年) へと進んでいく。申請に当たっては、後述するスタンダードが求める要件を満たしているかを立証するためのドキュメントの提出が求められるが、たとえ、いったん認証を取得してもメンテナンスの段階で要件を満たさなくなった場合には、認証を取り消されることになる。

1) 本稿では、アカウンティング・プログラムに対する認証制度については、議論の対象外とする。

1-2. AACSB スタンダード

認証取得のためにスクールが見たさなければならない要件(審査項目)は、21 項目からなる「スタンダード」²⁾という形態をとっている。AACSB のスタンダードは、(1) 戦略マネジメントに関する基準 (Strategic Management Standards), (2) 構成員に関する基準 (Participants Standards), (3) 学習保証に関する基準 (Assurance of Learning Standards) に大別される。これらのうち、教育の質の保証に関わる (3) については、多少なりとも立ち入った検討を行う必要があるため、節を改めて論ずることにし、以下では、(1) および (2) について見ておくことにしよう。

戦略マネジメントに関する基準 戦略マネジメントに関する基準は、スクールのミッションは何であり、それは誰がどのようにして定めたのか、そのミッションは当該機関にとって妥当かどうか、さらには、ミッション遂行のための戦略マネジメントについての要件を示すものである (AACSB, ST:1-5)³⁾。

スタンダードによれば、ミッションはスクールの意思決定の方向性を示すものであり、多くの場合、ミッション・ステートメントとして公表される。その制定に当たっては、スクールが置かれている環境を踏まえるとともに、多様なステークホルダーの意見を反映させなければならない (ST:1)。ミッションは、ビジネスまたはマネジメントに関する教育研究機関として相応しいものでなければならない。したがって、ミッション・ステートメントまたは関連する文書は、スクールが研究面においてどのような知的貢献を果たすのかについて示す必要がある (ST: 2)。そこでは、研究活動の基本方針のほか、学術研究 (discipline-based scholarship)、実務への貢献 (contribution to practice)、教育学習上のリサーチ (learning and pedagogical research) のポートフォリオ (intellectual portfolio) に関する文書などの提示が要求される (AACSB, 2008, pp.21-25)。

また、スタンダードは、ミッション・ステートメントまたは関連する文書のなかで、スクールが意図する学生構成について特定すべきである (ST:3) として、特定の地域から学生を集めるのか、広く世界から集めるのかなどの方針を示すことを求めている。なぜなら、プログラムの性格は、教育実践よりも学生構成の特徴に大きく左右されるからである。教室など学生の活動現場で起こる事柄は、それまで受けてきた教育、文化的背景、職歴、家族との関係といった学生のバックグラウンドすべてに影響を受ける。したがって、これらは、プログラムのデザイ

2) かつて、AACSB のスタンダードは 50 項目から構成され、ビジネス・プログラムに対しては 1 から 30 までを、会計プログラムに対しては 1 から 30 に加えて、31 から 50 までを追加的に適用するものであったが、近年の改訂作業の中で基準構成のスリム化が図られることになった。その結果、現在では、会計プログラムに対しては、ビジネス・プログラムとの共通部分である 1 から 21 を適用するとともに、追加的に 31 から 45 を適用して、対応を図っている。なお、スタンダードは、AACSB (2008) に収録されており、AACSB のウェブサイトから入手可能である

3) 以下、スタンダードの箇所を示す場合、Standard を ST と表記することにする。

ンやファカルティ・ディベロップメントにおいて、十分考慮されるべき事項となる (AACSB, 2008, p.26)。

AACSB が求める戦略マネジメントとは、スクールのマネジメントはすべてにおいて mission driven でなければならない、とするものである。スクールでのあらゆる活動が、ミッション遂行の観点からマネジメントされなければならない、というのである。そこで、スタンダードは、スクールに対して、ミッションの達成にとって優先順位の高い実施項目 (action items) の特定化 (AACSB ST: 4) と、その上で、ミッションと実施項目の遂行にとって適合的かつ十分な財務戦略についての提示 (ST:5) を求めている。ここでは、実施項目を列挙した上で、それぞれについて、目標期日、必要額と財源、さらには責任体制の提示が必要となる (AACSB, 2008, pp.27-30)。

要するに、ビジネススクールを名乗る以上、学生に教えるとおりに戦略マネジメントを実践せよ、ということであろう。

構成員に関する基準 構成員に関する基準は、教員の充実性 (sufficiency) と資格要件 (qualification)、学生管理と学生サポート、さらには教員管理と教員サポートに関する説明を求めるものである (AACSB ST:6-14)。ここでは、教員の充実性と資格要件について見ておく。

まず、AACSB が求める教員の充実性に関する要件とは、スクールは、教育プログラムの運用に安定性を与え、かつ、継続的な質の改善に十分な教員を確保していなければならないとするものである (AACSB ST: 9)。そこではまず、教育活動に従事する教員を所定の基準に従い、Participating Faculty と Supporting Faculty に分類することが求められる。ここで、前者 Participating Faculty は、いわゆるフルタイムの専任教員のみを指しているわけではなく、ミッションの達成に貢献している教員であれば、このカテゴリーに分類することが可能である。すなわち、各種の会議、委員会等への参加や、インターシップなどの開発など教育活動上のディベロップメントへの貢献があるならば、パートタイムの教員であっても Participating Faculty としてカウントすることができる。逆に、そうした貢献がなく、たんに授業のみを担当している教員は、それ以外の Supporting に分類される。こうした分類の上で、単位数、教育時間、科目数いずれかを分母にした場合の Participating Faculty による担当比率が、アカウンティング、ファイナンス、マーケティングなどのすべてのディシプリンで 60%を超え、かつ、プログラム全体で 75%を超えていることが要求される (AACSB, 2008, pp35-42)。

つぎに、教員の資格要件に関する基準とは、ミッション遂行の観点から、スクールが知的要件と専門性において十分な教員を保持していることを求めるものである (AACSB ST:10)。まず、スクールは所定の基準に従って、教員を Academic Qualified Faculty (AQ), Professional Qualified Faculty (PQ), および Other に分類しなければならない。そのための基準は、個々のスクールが置かれている環境を考慮して定めるものであるが、AQ は Ph.D. の学位を保有し、

研究活動をきちんと行い、査読付き論文を継続的に（例えば、過去5年間に2本）出している教員をいい、PQは実務経験を有し、修士の学位とその専門性を維持するための活動を継続して行っている教員をいう。そして、どちらにも当てはまらない場合にはOtherとなる（AACSB, 2008, pp.43-49）。その上で、時間換算での各教員のミッションに捧げるエフォートの割合にもとづき、つぎのような計算を行う。

例えば、アカウンティングの教員10名のうち、AQが5名、PQが3名、Other (O) が2名だとする。そして10名すべてが時間に換算してミッションに対して100%のエフォートを捧げている。すると、AQに関する比率として、 $AQ / (AQ + PQ + O) = 50\%$ という値が、AQとPQに関する比率として、 $(AQ + PQ) / (AQ + PQ + O) = 80\%$ という値が算出される。このような計算を各ディシプリンについて行うとともに、プログラム全体についても行う。実は、ここでの計算例は、AACSBが求める水準を満たしていない。AACSBが求める最低水準は、AQに関する比率については50%、AQとPQに関する比率については90%であり、認証を取得するには、各ディシプリン、プログラム全体のすべてにおいてこれを満たさなければならない（AACSB, 2008, pp.43-51）。

1-3. AACSB 認証制度の国際的動向

ところで、AACSBの認証から得られるベネフィットとして、(1) 教育の質に関する国際的な保証を獲得できること、(2) ミッションにもとづく組織運営、プログラム運営が可能になること、(3) 教育プログラムやその質を改善する上でのガイドラインとして利用できること、(4) 競争力の獲得に貢献すること、(5) 継続的な組織運営やプログラム運営を促すツールとなること、が指摘されている。

現在、世界の約570のスクールがAACSBの認証を取得しており、うち460は合衆国のスクールである。どのようなスクールが認証を取得しているのだろうか。

合衆国の動向について見る場合には、大学分類について言及しておく必要があるが、そのさい、U.S. News & World Report が毎年公表している大学ランキング America's Best Colleges が有用である。同誌は4年制の学士課程を有する大学を、(1) 博士号を出す全国大学 (National University-Doctoral)、(2) 学士号を出すリベラルアーツ・カレッジ (Liberal Arts Colleges-Bachelor's)、(3) 修士号を出す大学 (Universities-Master's)、(4) 学士号を出す総合大学 (Comprehensive University- Bachelor's) に分類している。このうち、(1) が合衆国の大学関係者がしばしば言及する研究大学 (research universities) であり、残りの(2)～(4)が教育中心大学である。

こうした観点からいえば、合衆国における研究大学のビジネススクールはほとんどすべてがAACSBの認証取得校である。これらは、MBAプログラムの世界ランキングに名を連ねる有

カスクールでもある (表 1)。ところが、合衆国では、こうした有力スクールだけでなく、上記 (3) に該当する地域型教育中心大学が認証取得校に名を連ねており、数としては上記 (1) に該当する全国型の研究大学を上回っている⁴⁾。AACSB の関係者に聞くとことによれば、近年は、地域型教育中心大学に分類される州立大学のビジネススクールにおいて新規認証取得が増えてきているという。

表 1 MBA 世界ランキング トップ 30 校 (2009 年)

ランク	大学・機関名	所在国・地域
1	<u>University of Pennsylvania: Wharton</u>	U.S.A.
1	<u>London Business School</u>	U.K.
3	<u>Harvard Business School</u>	U.S.A.
4	<u>Columbia Business School</u>	U.S.A.
5	<u>Insead</u>	France / Singapore
6	<u>Stanford University GSB</u>	U.S.A.
6	<u>IE Business School</u>	Spain
8	<u>Ceibs</u>	China
9	<u>MIT Sloan School of Management</u>	U.S.A.
10	<u>New York University: Stern</u>	U.S.A.
11	<u>University of Chicago: Booth</u>	U.S.A.
12	<u>Iese Business School</u>	Spain
13	<u>Dartmouth College: Tuck</u>	U.S.A.
14	<u>IMD</u>	Switzerland
15	Indian School of Business	India
16	Hong Kong UST Business School	China
17	University of Cambridge: Judge	U.K.
18	<u>Esade Business School</u>	Spain
19	<u>Yale School of Management</u>	U.S.A.
20	<u>University of Oxford: Saïd</u>	U.K.
21	<u>Northwestern University: Kellogg</u>	U.S.A.
22	<u>Duke University: Fuqua</u>	U.S.A.
23	<u>University of Michigan: Ross</u>	U.S.A.
24	<u>Emory University: Goizueta</u>	U.S.A.
24	<u>Nanyang Business School</u>	Singapore
26	<u>Rotterdam School of Management, Erasmus University</u>	Netherlands
27	<u>Lancaster University Management School</u>	U.K.
27	<u>University of Virginia: Darden</u>	U.S.A.
29	<u>HEC Paris</u>	France
29	<u>UCLA: Anderson</u>	U.S.A.

備考) 下線____は、AACSB 認証取得校である。

出所) Financial Times, FT.com (<http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/global-mba-rankings>) に基づき作成 (2009 年 10 月末現在)。

4) さすがに、リベラルアーツ・カレッジや修士課程をもたない総合大学に AACSB 認証取得校は見当たらない。

表 2 アジア太平洋地域の AACSB 認証取得スクール一覧

大学・機関名	
オーストラリア	
	Australian Graduate School of Management
	Griffith University
	The University of Queensland
	Queensland University of Technology
	The University of Sydney
	University of Technology, Sydney
ニュージーランド	
	Massey University
	The University of Auckland
	University of Otago
	The University of Waikato
フィリピン	
	Asia Institute of Management
シンガポール	
	National University of Singapore
	Nanyang Technological University
中国	
	The Chinese University of Hong Kong
	City University of Hong Kong
	The Hong Kong University of Science and Technology
	China Europe International Business School (CEIBS)
	Tsinghua University 清華大学
台湾	
	Fu Jen Catholic University 輔仁大学
	National Chengchi University 国立政治大学
	National Chiao-Tung University 国立交通大学
	National Sun Yat-sen University 国立中山大学
日本	
	Keio University 慶応義塾大学
	Nagoya University of Commerce and Business 名古屋商科大学
韓国	
	Korea Advanced Institute of Science and Technology (KAIST)
	Korea University 高麗大学
	Sejong University 世宗大学
	Seoul National University ソウル大学
	Sogang University 西江大学
	Sungkyunkwan University 成均館大学
	Yonsei University 延世大学

(備考) ここでは、いわゆるアジア大洋州地域の認証取得校を集計している。

(出所) AACSB ホームページ (<http://www.aacsb.edu>) より作成 (2009 年 10 月末現在)。

近年、AACSB の影響力は国際的な広がりを見せており、合衆国を含む 33 カ国・地域のスクールに及んでいる。また、アジア太平洋地域でも AACSB の認証取得校が増えており、オーストラリア、ニュージーランド、シンガポール、香港、台湾、中国、韓国などの有力スクール約 30 校がすでに認証を取得している (表 2)。これらのスクールでは、プログラムのすべてまたは一部が英語で提供されており、海外（とくに英語圏）の大学で学位を取得した教員が多数在籍している点で共通点がある。

こうした中、AACSB はアジア戦略を強化してきている。ここ数年、中国や台湾などでは各種のセミナーやカンファレンスが開催されており、周辺国・地域のスクールは、教員や職員スタッフを多数送り込んでいる状況にある。こうした動きは、EQUIS においてもほぼ同様である。そのため、アジア太平洋地域の有力スクールは、AACSB と EQUIS 双方の動きをにらんで戦略を練っている状況にある。AACSB は 2009 年 4 月にシンガポール本部をオープンさせた。ビジネススクールの国際認証において、名実ともにグローバルスタンダードを確立したいという強い意志を感じさせる。

2. 学習保証システム (AOL) とアウトカム・アセスメント

AACSB のスタンダードのうち、戦略マネジメントに関する基準、構成員に関する基準についてはすでに見たとおりである。以下では、AACSB の学習保証 (Assurance of Learning : AOL) に関するスタンダードについて、その解釈指針 (AACSB, 2007) を手がかりに見ておくことにする。

2-1. アウトカム・アセスメントとは

学生は、教育プログラムが提供するカリキュラムをつうじて知識やスキルを習得し、成長する。学生の学びとその成長を確実にするための仕組みが学習保証システム (AOL) である。日本では近年、教育活動の質の保証と呼ばれているものがこれである。この学習保証に関わって、AACSB スタンダードは、「スクールは、ディグリー・プログラムの内容とその運用を、開発、観察、評価および是正し、カリキュラムが学習に与えたインパクトを評価 (assess) するための、十分に文書化され、系統だったプロセスを利用しなければならない」(AACSB, ST:15) としている。

ここでは、計画、実行、評価、是正のサイクル (いわゆる PDCA サイクル) をつうじてプログラムをマネジメントすること、これに関わる学習成果の評価が強調されている。その上で、AACSB スタンダードは、学士、修士、博士それぞれの課程について、プログラムが備えるべき要件を示している (AACSB, ST:16-21)。そこに貫かれているのは、学習成果の評価に関わって、アウトカム・アセスメント (outcome assessment) と呼ばれる教育学の分野で 1990 年代に急速

に発展した手法である。

Palomba and Banta (1999) によると、アウトカム・アセスメントとは、「学生の学習と発達の改善を目的とする教育プログラムに関する情報を体系的に収集し、検討し、利用すること」とされ、以下の 5 つのプロセスを含むものとされる。

- (1) 学習目標 (learning goals) と学習対象 (learning objectives) の設定
- (2) 学習目標に関する科目間の調整
- (3) 学習成果の評価のための手段と尺度の設定
- (4) 情報の収集、分析および報告
- (5) 継続的改善のためのアセスメント情報の継続的、系統的な利用

以上を別の言い方をすれば、アウトカム・アセスメントとは、「学生は何を期待されており、何を学ぶのか?」「学生はどう学ぶのか?」「学びの到達度をどう把握するのか?」「学生が学習していなかったとすれば何をすべきなのか?」に関する一連のアセスメントを意味している (AACSB, 2007, p.3)。

アウトカム・アセスメントは、AACSB に固有のものではなく、今日、合衆国におけるほとんどの認証評価機関でとり入れられており、高等教育機関に普及している。

2-2. アセスメントのプロセス

以下では、AACSB が求めるアウトカム・アセスメントのプロセスを少し詳しく見ていくことにしよう。

学習目標と学習対象 アウトカム・アセスメントの第 1 ステップは、学生が卒業時において達成されるべき学習目標 (learning goals) の設定である。学習目標の設定に当たっては、つぎの点に注意しなければならない。まず、AACSB が求めているのはプログラムのアセスメントであり、個々のコースのアセスメントは担当教員の責任において行われる。したがって、設定されるべき学習目標は専攻分野 (major ないし concentration) にかかわらず、プログラム全体の履修をつうじて到達されるべき目標でなければならない (AACSB, 2007, p.4)。つぎに、学習目標は、プログラムのミッションと一貫していなければならない。ミッションはスクールを方向づけるものであり、学習目標は当該教育プログラムがどのようにしてミッションを達成していくのかを説明するものである (p.6)。言い換えれば、ミッションは学習目標を imply するものでなければならない。そしてさらに、学習目標は教員集団が主導して開発しなければならないが、同時に、卒業生や学生、職員などの関係者についても、代表者によるアドバイザー・ボードの編成などをつうじて参加させ、意見を取り入れなければならない (p.6)。

学習目標は多くの場合、「卒業時に学生は……になる」(Upon graduation our students will ……) というかたちで表現される。学習目標は、学生に対するスクールの期待を表明す

るものであるが、同時に、学生の専門的かつパーソナルな発達を支える生涯にわたる学びにとって持続的な基礎となる、ある程度の広がりと深さをもった知識やスキルに対する期待でなければならない。なお、AACSBは一応の目安として、学部、MBA プログラムは、それぞれ4個から10個の学習目標の設定が望ましいとしている (AACSB, 2007, p.6)。

学習目標はスクールに固有のものである。とはいえ、学士と修士以上では、求められる到達レベルは当然異なる。学士課程プログラムでの学習目標は、マネジメント固有の知識・スキルだけでなく、コミュニケーション能力、問題解決力、倫理的遂行能力、言語運用力、情報処理スキルといった一般的 (general) な知識およびスキルを含んでいることが求められる (AACSB, ST:16; AACSB, 2007, p.6)。

ところで、学習目標が設定されたとしても、それ単独では測定には適していない。そこで、学習目標は、1個または複数からなる学習対象 (learning objectives) に翻訳されなければならない。例えば、「卒業生は優れたコミュニケーション能力を獲得している」という学習目標は、そのままでは何を測定するのかを指示するものではない。そこで、「学生は専門性の高いビジネス文書を作成できる」や「学生はしかるべき技術を用いて専門性の高いプレゼンテーションを行うことができる」という学習目標を設け、具体性をもたせるのである。このようにして、学習対象は、学習目標を評価するための測定属性 (measurable attribute) を表現するものとなる (AACSB, 2007, p.6)。

学習目標や学習対象の設定に当たっては、心理学の分野で教育活動をつうじて追求されるべき目標に関する研究成果として知られる、Bloom (1956) による教育目標の分類体系 (Taxonomy of Educational Objectives) に準拠することが前提となっている。その分類体系における認知的領域 (cognitive domain) によれば、学習者の知的活動は階層的に、

- (1) 知識 (knowledge)
- (2) 理解 (understanding/comprehension)
- (3) 応用 (application)
- (4) 分析 (analysis)
- (5) 総合 (synthesis)
- (6) 評価 (evaluation)

という6つの次元からなる。その場合、(1) と (2) は知識ないし記憶のレベルを、(3) から (6) は知的能力や技能のレベルを示す。これを利用することは、学習目標と学習対象に体系性をもたせたり、学士プログラムと MBA プログラムの違いを設けたりする上で有益である。

参考までに、シェナンドー大学 (Shenandoah University) ビジネススクールにおける学習目標と学習対象を示しておく (表3)。同スクールの学習目標は、BBA プログラム (学部)、MBA プログラムともに共通のものとなっており、Successful, Principled, Leaders, Global

Perspective の4つである。そして、各学習目標の下に番号が付されているのが学習対象であり、それらは、教育目標の分類体系にしたがい、BBA プログラムでは概ね上記（1）から（3）までに設定されているのに対して、MBA プログラムではすべて（3）以上に設定されている。

科目間の調整と評価の実施（測定） アセスメントの第2のステップは、カリキュラム全体が学習目標の達成を担うことになるよう、カリキュラム内の調整（alignment）を行うことである。この作業は、学生のワークが直接的に学習目標の達成に結びついていることを立証する上で極めて重要な位置にある。カリキュラムにおいて学習目標の達成をもたらすようなより多くの機会が与えられるのであれば、学生の成功の可能性はより高くなる。例えば、プレゼンテーション・スキル、クリティカル・シンキング、問題解決力などは、科目や分野に関係なく様々なコースでとり入れることができる。もし、カリキュラムの中で適用されていない学習目標があるならば、アウトカム・アセスメントは価値の無いものになる（AACSB, 2007, p.8）。

第3のステップは、アセスメントの手法、尺度を選択して、測定を行うことである。アセスメントの手法としては、学習目標や学習対象に応じて、指定された特定の科目（単一または複数）を履修した学生に対して実施する **Course embedded measures** や、学習目標の達成度を外部機関または当該スクールが開発した標準化されたテストにより評価する **Stand-alone testing** などが用いられる（AACSB, 2007, pp.8-11）。その上で、口頭試問やプレゼンテーション、ペーパーテスト、クイズ、その他各種ライティングなどの尺度を選択し、測定を行う。例を挙げると、プレゼンテーションであれば、採点項目を記載した学生ごとのチェックリストを用意して、学生のデモンストレーションを観察し、項目ごとに3段階から5段階で点数をつける、というものである。

こうした作業は、母集団からサンプリングをつうじて選ばれた学生を対象に対して行われる。また、ほとんどの場合、アセスメントに関する学生の各種デモンストレーションは、通常のクラス以外の時間、場所で実施される。後述するように、プログラムのアセスメントは、教員の責任において実施するコースの成績評価とは別個のものであるからである。

この後、対象学生のパフォーマンスのデータを集計する。このとき、集計結果が学習目標に照らして容認できるかどうかを判断するためのベンチマークがあらかじめ設けられていなければならない。ここでのベンチマークとは、プレゼンテーションを例にすると、どの位の割合の学生が“acceptable”と評価されたとき、学習目標が達成されたと判断するのかの基準値のことである。このベンチマークの設定は、ある学習目標に関して学生のパフォーマンスがどのレベルにあるとき、是正措置を講じるのかを判断する上でも重要である（AACSB, 2007, p.11）。

情報の収集、分析、報告と改善活動への利用 アセスメントの第4のステップは、学生のパフォーマンスのデータの収集と分析、報告である。ひとたびアセスメントのプロセスを通じて学生のパフォーマンスに関するデータが収集されたならば、そのデータは適切な教員の委

表 3 学習目標と学習対象: シェナンドー大学ビジネススクールの例

Undergraduate-BBA Program	MBA Program
<p>The learning goals for the BBA program are driven by the business school's mission statement, which is to "educate its students to become successful, principled leaders with a global perspective".</p> <ul style="list-style-type: none"> • Successful: To be able to make effective decisions. <ol style="list-style-type: none"> 1. To be able to identify the objectives and constraints in making a decision. [Knowledge] 2. To be able to interpret causes and potential effects of elements pertaining to a decision in order to identify key decision drivers. [Understanding] 3. To be able to gather, validate and structure information in support of decision making. [Application] • Principled: to be able to act ethically. <ol style="list-style-type: none"> 1. To be able to define and distinguish among the philosophical theories that represent the principles of ethical decision making. [Knowledge] 2. To be able to understand concepts associated with business ethics and the impact of business ethics on corporate governance. [Comprehension] 3. To be able to apply ethical foundations and issues to the role of business professionals in corporate, partnership and/or small business settings using a case study approach. [Application, Analysis, Synthesis] • Leaders: to be able to demonstrate leadership qualities. <ol style="list-style-type: none"> 1. To recognize and comprehend common leadership models. [Knowledge, Comprehension] 2. To recognize how leadership skills are developed. [Comprehension] 3. To develop an action plan for developing leadership skills in oneself and others through a process of self-examination, classification of strengths and weaknesses and concluding with an appropriate leadership style. [Application, Analysis, Synthesis] • Global Perspective: to be able to function effectively in a global business environment. <ol style="list-style-type: none"> 1. To be able to identify and describe the elements that distinguish global business from domestic business. [Knowledge] 2. To be able to analyze the opportunities and challenges associated with global business expansion. [Understanding] 3. To be able to demonstrate the ability to adjust business goals to global changes [Application] 	<p>The learning goals for the MBA program are driven by the Byrd School's mission statement which is to "educate its students to become successful, principled leaders with a global perspective".</p> <ul style="list-style-type: none"> • Successful: To be able to make effective decisions. <ol style="list-style-type: none"> 1. To gather, validate, and structure information, leveraging technology, in support of decision making. [Application] 2. To apply widely accepted, known decision models that are appropriate to the situation. [Analysis/Synthesis] 3. To integrate knowledge across business functions to identify the best decision. [Evaluation] • Principled: To be able to act ethically. <ol style="list-style-type: none"> 1. To apply ethical foundations to the role of business professionals in corporate, partnership, and/or small business settings. [Application, Analysis, Synthesis] 2. To recognize potential ethical dilemmas, evaluate their consequences, and select the best course of action to follow. [Synthesis] • Leaders: To be able to demonstrate leadership qualities. <ol style="list-style-type: none"> 1. To develop an action plan for developing leadership skills in oneself and others through a process of self-examination, classification of strengths and weaknesses, and concluding with an appropriate leadership style. [Application, Analysis, Synthesis] 2. To select the best style of leadership after assessing the situation, people involved, and the organization [Synthesis] • Global Perspective: To be able to function effectively in a global business environment. <ol style="list-style-type: none"> 1. To demonstrate the ability to adjust business goals to global changes. [Application] 2. To analyze how this adjustment affects each of the major business functions when moving from a domestic operation to a global operation. [Analysis] 3. To develop an enterprise strategic plan to respond to the global marketplace. [Synthesis] 4. To assess the achievements of the strategic plans and compare it to best practices in the field. [Evaluation]

出所) The Harry F. Byrd, Jr. School of Business, Shenandoah University ホームページにもとづき, 筆者が作成。

URL は以下のとおり (2009 年 10 月末現在)。

学部: <http://www.su.edu/business/538C2744EA244DF8A9396A479C23FD6E.asp>

MBA: <http://www.su.edu/business/EAD1285F454A4D22BC9847D64E90B906.asp>

員会またはスクールのリーダーシップによって共有され、分析されなければならない。常設の教員による委員会は、アセスメントの結果を評価する上で望ましいものといえる。プロセスの中でこの部分が失敗したならば、アセスメント・システム全体が失敗したことになる（AACSB, 2007, p.11）。

最後のステップは、アセスメントのデータの利用である。スクールはアセスメントの結果を、上層部および教員集団に対して報告しなければならない。AACSBによる審査との関連では、スクールはアセスメントの結果がどこでどのように継続的なカリキュラム改善活動に利用されたのかを文書化し、学生のパフォーマンスに関する実際の例を示しながら、報告しなければならない（AACSB, 2007, pp.11-12）。

なお、AACSBは、アセスメントを実施する上での注意点として、つぎの点を強調している（AACSB, 2007, pp.12-13）。第1に、卒業生や職員などから得た間接的なデータは間接的な尺度にはなりえるが、直接的な尺度の代替物として利用することはできない。第2に、コース・グレード（成績評価）のデータは、プログラム全体の有効性に関する証拠とはならない。それは、コース・グレードというものが、ペーパーテスト、レポート、プロジェクト、宿題、プレゼンテーション、クラスへの参加などについての統合された数値であって、特定の知識やスキルの習熟度を測定するうえで相応しくない、との理由からである。第3に、学習保証のアセスメントは、教員による教育活動における集団的な成否に関わるものであって、教員個人に対する評価活動とは別個のプロセスである。

以上が、AACSBが要求する学習保証システムの中心に位置する、アウトカム・アセスメントの概要である。これを実施するためには、当然ではあるが、アセスメントのプロセスの詳細を前もって文書化しておく必要がある。また、アセスメント活動を管理するためのセンターやオフィス、委員会の設置など、体制面の整備が必要となることはもちろんのこと、一連のプロセスを管理実行するためのコストも覚悟しなければならない。そして、スクールの運営に従事するマネジメント層の強いリーダーシップと、教員集団の相互連携協力にもとづく主体的な参加は、アセスメントの有効性を大きく左右する基礎条件をなすことはいうまでもない。その上で、認証審査にさいしては、プロセスに関する文書とアセスメント活動の実施状況を詳細に記載した文書をもって、スクールのプログラムが実際に学びと成長を保証するものであることを立証することが求められるのである。

3. 認証制度とアカウンタビリティ, コントロール

3-1. 認証評価をつうじた制度的同型化メカニズム

すでに述べたように、新制度派社会学 (制度化パースペクティブ)⁵⁾ では、同一環境下にある組織の形式構造の多様性が縮減され、同質性が高まっていくプロセスを異質同型化過程と呼ぶ。同型化のプロセスは、組織が技術的環境にさらされているのか、制度的環境にさらされているのかによって異なる。技術的環境とは、従来のオープンシステム論が強調してきた財・サービスが市場において交換され、組織が生産活動を効率的に管理することが評価される環境であり、これに対応するのが競争的同型化 (competitive isomorphism) である。これに対して制度的環境とは、ルールに従うことが評価され、正統性の獲得をもたらすような環境であり、これに対応するのが制度的同型化 (institutional isomorphism) である (DiMaggio & Powell, 1983; Scott & Meyer, 1983)。

後者の制度的同型化についていまだ少し詳述しておこう。制度的同型化の概念は、組織の存在理由を経済的な合理性や効率性によって説明するのではなく、文化的・社会的な要因によって説明しようとする点に最大の特徴がある。すなわち、制度的圧力が強い環境下にある組織は、正統性を獲得しようと、社会が抱いているイメージに強い影響を受け、世間一般に正しいと思われる規範ないしルールや、社会に行き渡った「信念」の体系である「合理化された神話」 (institutional myths) を反映するようになる (Meyer & Rowan, 1977)。

これまで見てきた AACSB の認証評価をめぐる動向は、ビジネス教育に従事する高等教育機関がルールの受容をつうじて正統性を獲得しようというプロセスであり、制度的同型化が北米地域を超え、国際的に広がりつつあることを示している。Hirschman (1970) 流にいうならば、組織フィールド内における過去の成功例がやがて認証基準というシステムの発言 (voice) としてルール化されることによって、そうした成功例に追随しようとする忠誠 (loyalty) メカニズムがそこには働いているといえる。そして、ルールの定める要件を満たせない場合には退出 (exit) を余儀なくされる⁶⁾。環境は組織に対して正統性を付与するだけではなく、制度的ルールを満たすことができない場合には、制裁を課す存在でもある。

5) 新制度派社会学ないし制度化パースペクティブを解説したものとしては、金子 (1993) および佐藤・山田 (2004) が詳しい。また、この方法論を会計研究に援用したものとしては、澤邊 (1998) (2005)、牧田 (2002) がある。

6) Hirschman (1970) は、Exit (退出)、Voice (発言) Loyalty (忠誠) という独自の概念によって、行為主体の選択行為に関する分析を行っている。ただし Hirschman の議論において忠誠という概念は、関係性にとどまろうとする能動的な行為オプションとしてとらえられていない。ここでは、澤邊 (2005) に依拠しながら、忠誠を学習メカニズムと関連したひとつのオプションととらえた拡張モデルを採用している。すなわち、認証を取得しようという行為は、認証基準というシステムの声 (voice) に対する学習メカニズムをつうじた忠誠を意味していると理解されるのである。

この制度的同型化の概念は、DiMaggio & Powell (1983) によってさらに、(1) 強制的同型化 (coercive isomorphism), (2) 模倣的同型化 (mimetic isomorphism), (3) 規範的同型化 (normative isomorphism) という 3 つのタイプに分類される (安田・高橋 2007; 佐藤・山田 2004)。

まず、強制的同型化とは、組織フィールド内で依存関係にある他の組織や、社会の文化的期待によって行使される、種々の圧力にさらされた結果として生じる同型化である。例えば、製造業が環境規制に従うために公害防止装置を導入するといった法的な強制力を伴う場合が、これに該当する。また、法的な強制力は伴わないが、環境からの強い圧力を受けている場合にも、このメカニズムは働く。例えば、就職における差別という批判を回避するために同じような人事慣行を採用するというような場合がこれである⁷⁾。つぎに、模倣的同型化とは、ある組織が他の組織をモデルとして模倣 (コピー) することによって生じる同型化である。これは、環境がシンボリックな不確実性を創出するような場合、組織はより正統とみなされる、あるいは、成功していると認識されている類似の組織を後追いつく、というものである。合衆国において企業が業績不振に対処するために、一時期、日本企業の QC サークルを一斉に導入したことは、こうした例である。さらに規範的同型化とは、主として専門的職業化から生み出される同型化である。これは、教育機関等でのトレーニングをつうじて独自の世界観や専門性を獲得した人々が、それぞれの組織で財務、会計といった組織における重要なポストにつくようになることで、組織を超えた専門的職業従事者のネットワークが形成され、その結果として、組織形態や行動様式が似通ったものになる、という意味での同型化である。このタイプの同型化は、規範を伝達する大学などの専門的教育機関が大きな役割を果たす。また、合衆国の公認会計士の歴史に見られるように、専門的職業従事者が「プロフェッション」としての正統性を獲得するための運動をつうじて制度的ルールを確立し、これが組織横断的な慣行として普及していく⁸⁾ ことによって生じる。

それでは、AACSB の認証取得の拡大は、DiMaggio & Powell (1983) による 3 つのタイプのうち、どれに該当するであろうか。AACSB の各種カンファレンスやセミナーでは、認証取得校の様々なベスト・プラクティスがあたかも模倣せよと言わんばかりに紹介され、参加校はそれらを認証の取得またはメンテナンスに利用する。こうしたカンファレンスやセミナーの講師は、著名なスクールの dean または associate dean クラスまたはその経験者であり、スクールのマネジメントの専門家である。こうした専門家をつうじて伝授される内容は教育学や心理学などの研究成果によって権威づけられている。AACSB という組織は、ビジネス教育に関する専門的調査機関でもあり、学会でもある。これらのことから、認証の普及をもたらすメカニズムは、模

7) 日本において、いまやどの大学でも見られる、いわゆる初年次教育改革の取組みも、強制的同型化の一つの例として見ることができる。

8) 合衆国における公認会計士制度の歴史については、千代田 (1984) および (1987) が詳しい。

做的でもあり規範的でもあるといえる。とはいえ、北米地域ではこんにち、AACSB の認証を取得せずして、ビジネススクールを名乗ることはもはや困難な状況にあるといつてよい。アジア太平洋地域に目を移すと、オーストラリアはもとより、シンガポール、香港、台湾などの国際的なビジネススクールは、教員や学生の獲得において、北米地域のスクールと同一の環境下にあるとさえいえる。これらの地域では、すでに強制的同型化のメカニズムが働いているといつてよいだろう。

ここで重要なのは、制度的同型化が、個々の組織にとって必ずしも効率の向上に結びつかない点である (安田・高橋, 2007: 428 頁)。たとえ組織の効率が向上したとしても、それは、ある組織が組織フィールド内の他の組織との類似性が高まったことの酬いだと説明される。AACSB が求めるアウトカム・アセスメントを例にするならば、それは教育活動の技術的側面を強調するものであり、スクールに対して教育システム改革を促し、何らかの効率性の向上をもたらすかもしれない。だがこのことは、組織フィールド内の他の逸脱的な組織に比べて、ものごとを効率的に行っていると保証するものではない。

3-2. アカウンタビリティとコントロールにおける含意

認証評価は、スクールにルールを受容させることをつうじて、その行動を規律づけているという意味で、高等教育機関に対する社会的統制 (コントロール) の手段であるといえる。そして、スクールはコントロールを受けている以上、それに対するレスポンスとして、何らかの形のアカウンタビリティを負うことになる。そこで、つぎに AACSB を例にしながら、認証制度をアカウンタビリティとコントロールという観点から見ていくが、そのさい、大学設置段階における事前評価を基調としていた、かつての日本の高等教育政策との対比が有効であろう。

競争制限的参入規制としての旧・日本型モデル 日本では、2003 (平成 15) 年まで、第三者による認証評価が義務づけられていなかったことは周知のとおりである。そこでは、大学としての最低基準を定める各種「設置基準」(「大学院設置基準」, 「大学院設置基準」等) と最低基準を担保するための「設置認可基準」の下で、学部・研究科の設立の趣旨・目的から、教育システムおよびカリキュラム、入学者定員、教員数、設置科目、設置科目と任用予定教員との適合性、さらには施設条件に至るまで、細かい審査が行われてきた。申請にさいしては、他の大学のカリキュラム等を参考にすることは常である。その結果、国公立、私立を問わず、同一名称の学部・大学院では、カリキュラムなど教育体系が類似するようになる。その意味で、日本の高等教育界では、公的セクターのコントロールをつうじた強制的同型化メカニズムが働いていたといえる。

設置認可を得た後は、「設置認可基準」にもとづき、完成年度までの設置計画履行状況等調査 (いわゆる「アフターケア」) が実施され、各大学は最低基準としての「設置基準」を遵守して

いるか等の報告義務を負うものとされる。大学はこの間、カリキュラム等の変更は原則としてできない。このようにして、大学は規制当局に対するアカウンタビリティを履行することになる。なお、完成年度までのアフターケアは、現在もその枠組みにおいて変わっていない。

加えて注目すべきは、日本では、高度成長期から低成長期に移行した 1975 (昭和 50) 年以降、「高等教育計画」のもと、大学の新增設に関する抑制方針と入学定員の量的規制がとられてきたことである。こうした供給面の量的コントロールは、臨時定員に関する時限措置が終結した 1999 (平成 11) 年まで続いた⁹⁾。これによって、ほとんどの大学が定員未達による経営危機を経験することもなく、事実上、日本の大学は保護されてきた。かかる状況下での大学運営は、各種公的サポート (私立大学であれば私学助成) の継続的な確保が強調されることになり、およそ、多様なステークホルダーに対するアカウンタビリティを意識したものとはなりにくくなる。

もちろん、客観的に見れば、大学にとって最も重視すべきステークホルダーは、教育サービスの消費者である学生と保護者のはずである。だが、学習者の保護という観点から、教育の質の保証やアカウンタビリティの重要性が強く叫ばれるようになったのは、「競争的環境の中で個性が輝く大学」という副題がつけられた 1998 (平成 10) 年のいわゆる「21 世紀答申」(大学審議会, 1998) 以降のことであった。

以上のことから、かつての日本の高等教育政策は、参入規制をつうじた業界保護を視野に入れた国家セクターによる事前的規制と特徴づけることができよう。また、アカウンタビリティについては、法的根拠にもとづく公的セクター、すなわち規制当局である旧・文部省に対する報告責任がもっぱら重視されてきたといえよう。

認証制度のもとでのアカウンタビリティ これに対して、開設以降の段階においてスクールの適格性を評価する認証制度は、AACSB など合衆国のそれをモデルとすれば、業界自身による競争促進的自主規制の形態をとっている。しかも、こうした自主規制は、公的統制を回避する手段としても機能しているとさえいえる。何かがきっかけとなって高等教育に対する社会的批判が高まるならば、連邦政府や州政府が介入してくるおそれもあり、これはスクールにとって潜在的な脅威である。事実、合衆国では 1980 年代中頃、国際競争力の低下の原因が「高等教育の失敗」にあると問題視され、連邦政府や州政府が高等教育の質の強化を主張するようになった。このことがきっかけとなり、認証機関のイニシアティブによって、各教育機関にアウトカム・アセスメントが導入されるなどの教育改革が推し進められることになった¹⁰⁾。

認証制度は、その帰結として、スクールの環境認識に応じて、各種ステークホルダー (ないし有権者) に対するアカウンタビリティを各スクールに求めるものとなる。すでに見たように、

9) 日本における高等教育政策の歴史的な動向については、中教審 (2005) の補論 1「我が国高等教育のこれまでの歩み」が参考になる。

10) Martell & Calderon (2006) を参照されたい。

AACSB のスタンダードによれば、スクールのマネジメントは **mission driven** でなければならない。そのミッションは、多様なステークホルダーの意見を反映したものでなければならない。ここでは、スクールは、ミッションの制定に当たって、自分たちがどのような環境に置かれ、誰に対して責任を負うのかを識別することが前提となっている。こうして、スクールはミッションの制定をつうじて、ステークホルダーとの契約を結ぶことになる。すなわち、ステークホルダーの期待の表明であるミッションの遂行状況を明らかにすることが、AACSB の強調するアカウンタビリティの基本的なロジックなのである。

アウトカム・アセスメントにもとづく学習保証システムもこうしたロジックの中で説明することができる。スクールのミッションは、学習目標を **imply** するものでなければならない。ということは、学生が学びをつうじて成長することによって、ミッションの達成が導かれるのであり、ステークホルダーの期待に応えることができるのである。したがって、「学習〔成果〕の測定は、潜在的な学生、理事会、公的機関、支援者、認証機関といった外部の有権者に対して、当該機関が目標に到達しているかを保証しうる」(AACSB, 2007, p.60) ものとなる。

内部プロセスへのコントロール ところで、AACSB が要求するアウトカム・アセスメントは、学習目標の設定にもとづき、学生の学習成果を測定し、それを継続的な改善に活かそうというものであった。ここで問題となるのは、アセスメントの信頼性についてである。スクールは、アセスメントのプロセスに関する文書とその実施状況のレビューをもって、その信頼性を立証しなければならないが、そのことは、内部プロセスに対して社会的なコントロールが及ぶということを意味している。

この点は、つぎのように説明されよう。アウトカム・アセスメントの鍵は、学習成果の測定にある。しかし、学習成果を測定するといっても、インプット（教育実践）がどのようなアウトプット（学習成果）をもたらすかの因果関係は複雑かつ不確実である。そうした中で、できる限り教育活動に可視性を与えて管理可能にするために学習成果に関する測定が求められているのである。ここには、「測定できなければ、管理できない」という思考が見え隠れしている。しかしながら、そこでの測定値は、多かれ少なかれ、組織文化や構成員が有する理論に影響され、相対的なものにならざるを得ない。アウトカム・アセスメントにおいて、学習目標と学習対象は各スクールが設定する以上、測定値のスクール間比較を可能にするほどの測定は求められてはいないし、とうてい不可能である。しかも、たんに測定すればよいのではなく、それが改善に活かされなければアセスメントは意味をなさない。となると、アセスメントの信頼性の担保となるのは、測定値を生み出すシステムの信頼性となり、そのシステムの系統的かつ継続的な運用のプロセスということになる。したがって、そこでは、たんに「システムが存在しているか」ではなく、「システムが作動しているか」、すなわち内部プロセスに監視の目が向けられることになるのである。

以上にみる議論は、近年、国際決済銀行に対する規制（新 BIS）において金融機関の内部リスク管理体制の強化が重視され、また、ポスト・エンロンの会計改革において内部統制の監査が強化されていることとの関連において、興味深い論点を提示している。グローバル化は、その帰結として、社会のリスク化をもたらす¹¹⁾。こうした状況の中で、組織の内部プロセスにコントロールを差し向けることをつうじて社会的秩序の維持を図ろうという思考が行き渡ってきているのであろうか。本稿ではこれ以上立ち入らないが、近年、組織に関わる各種の保証制度の国際的動向は、社会のリスク化が進行する中で、内部管理プロセスを社会の目にさらすような方向で動いていることが確認されよう。

4. 日本の高等教育政策の変化：むすびにかえて

すでに見たように、日本では、1975（昭和50）年から四半世紀にわたり、大学設置の抑制方針や入学定員の量的規制とられてきたが、この方針は、大学審議会の「21世紀答申」（大学審議会, 1998）をもって終止符が打たれることになった。2003（平成15）年には、大学の設置認可の弾力化と、審査基準の簡素化・準則化が図られると同時に、翌04（平成16）年以降、大学は7年に1回、文部科学大臣の認証を受けた第三者機関（認証評価機関）¹²⁾ による評価を受けることが義務づけられるなど、高等教育制度の基本に関わる構造改革が一斉にスタートしたのである。

こうした流れは、中教審のいわゆる「将来像答申」（中教審, 2005）において発展的に継承されている。そこでの基本的認識は、「高等教育の量的側面での需要がほぼ充足されてくる一方、特に大学設置に関する抑制方針の撤廃や準則主義化等もあり、大学等の新設や量的拡大も引き続き予想され、また、各高等教育機関が個性・特色を明確にしながら、大学が自律的選択に基づいて機能別に分化するなど全体として多様化が一層進むにつれて、学習者の保護や国際的通用性の保持のため、高等教育の質の保証が重要な課題となる」というものである。そこで、同答申は、高等教育の質の保証を図るために必要な取組みとして、（1）教育研究活動の改善と充実に向けた個々の教育機関の主体的かつ継続的な努力、（2）事前評価としての行政による設置認可と事後評価としての評価機関による第三者評価を両輪とする、両者の明確な役割分担と協調にもとづく質保証システムの整備、（3）自己点検・評価の充実化、とくに自己点検・評価における教育・研究上の「目標」の設定と達成度についての検証、（4）教育内容・方法や財務状況、設置審査、認証評価、自己点検・評価に関する情報の学習者への積極的な公表を

11) グローバル化と社会のリスク化との関係については、Beck (1986)、Beck (1999)、および Beck *et al.* (1994) を参照されたい。

12) 現在、文部科学大臣の認証を受けた第三者認証機関として、（独）大学評価・学位授与機構、（財）大学基準協会、（財）日本高等教育評価機構、（財）短期大学基準協会がある。

つうじた説明責任(アカウンタビリティ)の強化,を説くものとなっており,学習保証システムに関する国際的動向を踏まえた内容となっている。ちなみに近年の法改正は,各研究科・学部
に,その教育目標を学則に明記することを義務づけるなど,同答申の内容に大きく影響を受け
たものとなっている。

最後に,2008年12月の中教審の答申「学士課程教育の構築に向けて」を見ておくことに
しよう。この答申は,高等教育政策に関わるこれまでの議論を踏まえながら,学士課程教育の
基本的な方向性を示すものである。そこでの基本認識は,グローバル化する知識基盤社会にお
いて,学士課程教育は極めて重要であり,学士の国際的通用性とその質の保証のための改革が
必要になっている,というものである。

答申によれば,改革に当たって最も重要なのは,各大学が,学位授与,教育課程の編成と実施,
入学者受入れの3つに関して方針ないし目的を明確化した上で,その達成に向けて主体的に取
り組むべきであると主張する。そして,学位授与の方針に関わって,「今日の大学教育の改革は,
国際的には,学生が修得すべき学習成果を明確化することにより,「何を教えるか」よりも「何
ができるようになるか」に力点が置かれている」(中教審,2008,8頁)との認識を示した上で,「大
学に期待される取組み」として,卒業に当たっての学位授与の方針を具体化・明確化とその公
開,PDCAサイクルをつうじたカリキュラム・マネジメントの実施,学習到達度の的確な把
握と測定,などを示す一方,「国によって行われるべき支援・取組」として,学習成果の参考
指針となる学士課程共通の「学士力」として,

- (1) 知識・理解(異文化・多文化や社会,自然などへの理解)
- (2) 汎用的技能(コミュニケーションスキル,数量的スキル,問題解決能力など)
- (3) 態度・志向性(自己管理能力,チームワーク,倫理観,社会的責任など)
- (4) 総合的な学習経験と創造的思考力

を示している(中教審,2005,11-13頁)。明らかなように,答申は,アウトカム・アセスメン
トを基本とするカリキュラム・マネジメントの導入を示唆するものとなっている。

ここで,答申において注目すべきことは,改革に当たって「大学に期待される取組」と「国
によって行われるべき支援・取組」とを,明確に分けて示していることである。答申は,学生
課程教育の質の保証にとって重要なのは前者にあるとして,つぎのようにいう。「学士の質の
保証を図るために必要なのは,第一に,大学間の健全な競争環境の中で,各大学が自主的な改
革を進めることである。第二に,〔大学の教育研究活動を支える社会的基盤を形成するために〕
大学による自律的な知的共同体を形成・強化し,大学間の連携・協同や大学団体等の育成を進
めることである」(中教審,2008,6頁)。

規制があろうとなかろうと,改革の主体は大学にあることは自明である。にもかかわらず,
日本における近年の高等教育改革に関する議論は,各大学の自己改革の必要性をことさら強調

するものとなっており、その言説は「信念」としての性格を帯び、すぐれて規範性の強い主張となっている。自己改革の必要性を声高に叫ばなければならないほど、改革は進んでおらず、日本の高等教育は危機から脱していないということなのだろう。

規制緩和により大学は自由を得た。しかし、そのことが直ちに競争メカニズムを誘発し、教育研究力の強化をもたらす保証はどこにもない。自由は一方で、不確実性の源泉ともなる。それは、新たな同型化プロセスの契機ともなりうる。各種 GP (グッドプラクティス) の取組みの成果は、各大学の模倣を促し、新たな法制化のための材料を文部科学省に提供するであろう。皮肉なことに、このシナリオは、「21 世紀答申」以降の基本テーマである競争メカニズムをつうじた多様化とは逆の帰結をもたらす可能性すらある。誤解を恐れずにいうならば、スタートして間もない第三者機関による認証評価も、公的セクターによるコントロールの一形態であるというのが、教育現場での認識ではなかろうか。とすれば、相対的に技術的な環境圧力が弱いとされる高等教育界¹³⁾において改革を促すのは、公的セクター以外の別の制度的圧力要因だという見方に行き着く。この見方は、さきの答申に見られる社会的ネットワークに支えられた「大学による自律的な知的共同体」が必要であるとの主張を支持するものとなろう。確かに、合衆国と比べて、高等教育を支える社会的基盤の脆弱さは否めない。このように見てくると、現在、当局は、規制しなければならないが、だからといって、規制しすぎることもできない、というジレンマに直面しているといえる。このことが、大学自身による自己改革の必要性に関する種々の言説を生み出しているのであろう。まさに、われわれは、近年の日本の高等教育政策の変化の中に、改革の担い手が社会的につくられていく局面を経験している。

【参考文献】

- AACSB (2007). AACSB Assurance of Learning Standards: An Interpretation.
- AACSB (2008). Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Standards for Business Accreditation.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objective: The classification of educational goals, and book 1: Cognitive Domain*. McKay Press.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg im eine andere Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (東廉・伊藤美登里訳 (1998)『危険社会——新しい近代化への道』(叢書ウベニルシタス) 法政大学出版局).
- (1999) “Risk Society Revisited: Theory, Politics, Critiques and Research Programs,” *World Risk Society*, Cambridge: Polity: pp.211-229.
- Beck, U., A. Giddens & S. Lash (1994). *Reflective Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in Modern Social Order*, Cambridge: Polity (松尾精文・小幡正敏・叶堂隆三訳 (1997)『再帰的近代化——近現代における政治、伝統、美的原理』而立書房).
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (1983). “The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Field,” *American Sociological Review*, Vol.48, pp.147-160.

13) Scott & Meyer (1983) を参照されたい。

- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity (松尾精文・小幡正敏 (1993) 『近代とはいかなる時代か?——モダニティの帰結』而立書房).
- Hirschman, A.O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty-Responses to Decline in Firms, Organization, and States*, Harvard University Press (矢野修一訳 (2005) 『離脱・発言・忠誠-企業・組織・国家における衰退への反応-』ミネルヴァ書房).
- Kunda, K. (1992). *Control and Commitment in a High-Tech Corporation*, Temple University Press (金井壽宏 解説・監修/樫村志保訳 (2005), 『洗脳するマネジメント: 企業文化を操作せよ』日経 BP 社).
- Martell, Kathryn & Calderon, Thomas G. (2006). "Assessment in Business School: What It Is, Where We Are, and Where We Need to Go Now," in: K. Martell & T. Calderon, (eds.), *Assessment of Student Learning in Business Schools: Best Practices Each Step of the Way*. The Association for Institutional Research and AACSB International Vol.1: No.2, pp.1-26.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). "Institutionalized Organization: Formal as Structure as Myth and Ceremony," *American Journal of Sociology*, Vol.83, No.2, pp.840-363.
- Palomba, C.A., and T. W. Banta. (1999). *Assessment Essentials*, San Francisco, CA., Josey-Bass.
- Scott, W.R., & Meyer, J.W. (1983). "The Organization of Social Sectors," in: Scott, W.R., & Meyer, J.W. (eds.), *Organization Environments: Ritual and Rationality*, pp.129-153, Beverly Hills, California: Sage.
- Scott, W.R., & Meyer, J.W. (1991). "The Organization of Social Sectors: Propositions and Early Evidence, in: DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (eds.), *The New Institutionalism and in Organization Analysis*, The University of Chicago Press.
- Sunder, S. (1997). *Theory of Accounting and Control*, South-Western College Publishing (山地秀俊・鈴木一水・松本祥尚・梶原晃訳 (1998) 『会計とコントロールの理論』頸草書房).
- 金子雅彦 (1993) 「知識社会学的組織論の視点——社会学的新制度派組織論を中心に」『社会学評論』, 第 43 巻第 4 号, 32-46 頁.
- 喜多村和之 (2002) 『大学は生まれ変わるか——国際化する大学評価のなかで』中央公論社.
- 絹川正吉 (2006) 『大学教育の思想——学士課程教育のデザイン』東信堂.
- 佐藤郁哉・山田真茂留 (2004) 『制度と文化——組織を動かす見えない力』日本経済新聞社.
- 澤邊紀生 (1998) 『国際金融規制と会計制度』晃洋書房.
- 澤邊紀生 (2005) 『会計改革とリスク社会』岩波書店.
- アルトバック他/高橋靖直訳 (1998) 『アメリカ社会と高等教育』玉川大学出版会.
- 大学審議会 (1998) 『21 世紀の大学像と今後の改革方針について (答申) ——競争的環境の中で個性が輝く大学』(平成 10 年 10 月 26 日).
- 谷 聖美 (2006) 『アメリカの大学——ガヴァナンスから教育現場まで』ミネルヴァ書房.
- 中央教育審議会 (2005) 『我が国高等教育の将来像 (答申)』(平成 17 年 1 月 28 日).
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』(平成 20 年 12 月 24 日).
- 千代田邦夫 (1984) 『アメリカ監査制度発達史』中央経済社.
- (1987) 『公認会計士——あるプロフェッショナルの 100 年の闘い』文理閣.
- 牧田正裕 (2002) 『会計制度とキャッシュ・フロー: アメリカにおけるキャッシュ・フロー計算書の制度化プロセス』文理閣.
- 文部科学省 (2004) 『教育指標の国際比較』国立印刷局.
- 安田 雪・高橋伸夫 (2007) 「同型化メカニズムと正統性——経営学輪講 DiMaggio and Powell (1983)」『赤門マネジメント・レビュー』6 巻 9 号, 425-432 頁.

