

グローバルな競争環境下における
大学国際化評価に関する研究
(中間報告書)

課題番号：23330240
2011-13年度 科学研究費補助金
基盤研究(B)

2013年3月

研究代表者

太田 浩

一橋大学 国際教育センター

はじめに

本報告書は、2011-13年度文部科学省科学研究費補助金(基盤研究B)による研究課題『グローバルな競争環境下における大学国際化評価に関する研究』における海外の動向調査と文献調査を中心とした報告書である。

グローバル化の急速な進展により、教育、研究、管理運営等大学のすべての機能において国際化の必要性が高まっており、全学的かつ中長期的な視点に立った戦略性の高い国際化が求められている。本研究は、①国際化が大学の周辺領域から中核的な課題へとシフトしてきたこと、②高等教育財政における大学の説明責任が増してきたこと、③世界大学ランキング等の市場型評価がグローバルな大学間競争を加速してきたことにより、大学の国際化がより多面的、重層的なものとなってきた現状を踏まえ、定量的及び定性的なデータによる有効な国際化の評価システムを考察する。その際、欧米で急展開している国際化評価の取組みを分析したうえで、日本の大学に適合した評価指標群と評価システムを試作し、その運用を実証的に検討したい。

大学国際化の評価に関する研究は、国際化の定義を含む概念的研究を基盤として、評価指標の策定と評価・分析の手法が中心的課題となる。国際化に特化した評価手法の開発は、留学生交流の高まりとともに、国際化がより重視されるようになった欧米を中心に進んでいる。1999年にOECD-IMHE (Institutional Management in Higher Education)が作成したInternational Quality Review Process (IQRP)が先駆的な事例として知られている。続いて、2001年よりACE (American Council on Education)がIQRPの取組みをベースにしながらか、それを簡素化し、米国の大学で利用しやすいように改良する形でACE Review Processが始まった。米国の高等教育の多様性に対応すべく、短期大学から研究型の総合大学を含め多くの大学を巻き込んで研究が続けられてきた。ACEの取組みの特徴は、全学的な大学国際化の取組みにおける現状把握から目標・計画の策定、実施後のレビューやインパクトに至るまでの過程をモニターするツールを開発しつつ、評価に参加した大学の国際化を支援してきたことにある。2004年には、本研究プロジェクトの研究代表者である太田と研究分担者の芦沢が参加し、科研費を受けた「大学国際化の評価指標策定に関する実証的研究」が大阪大学を中心に始まり、日本と欧米諸国で国際化の文脈の違いを明らかにするとともに、2006年に日本の大学向けの評価指標群のプロトタイプを策定した。2007年にはドイツのCHE Consultで評価指標の開発が始まり、それが2009年にはACA (Academic Cooperation Association)やCampusFranceなど欧州の大学国際化を支援する6団体との連携でIndicators for Mapping and Profiling Internationalisation (IMPI)プロジェクトとして拡大した。IMPIは、ベンチマーキングに参加する個々の大学がそれぞれに目指す国際化のあり方により、ゴール、アクション、そして評価指標を組み合わせることができるツールボックスを開発し、40以上の大学で試行評価を行った。IMPIに参加しているNuffic (オランダ高等教育国際協力機構)も独自のMapping Internationalization (MINT)プロジェクトにおいて、オンラインによる国際化に対する取組みの自己評価を行うことができるツールを開発している。

上述のような海外の事情に比べると、日本の大学の戦略的国際化とそのための基盤となる国際化の評価は、遅れていると言わざるを得ない。日本の大学では、全般的に国際化の現状把握が十分にされないままに、国際化の戦略や目標・計画が立てられ、全学的なミッションやビジョン、そして中長期的な目標・計画との整合性がとられていないこと、また「戦略性」という点について、十分な理解がされていないというような問題がある。事後評価についても、様々な手法（PDCA サイクル、ベンチマーキング、BSC など）を活用して、改善に向かうような本来の意味での戦略的取組みとなっているところが少ない。そもそも日本では、大学における評価文化が根付いていないため、評価活動そのものが、恣意的になりがちであり、情報やデータの質が高くないという問題がある。現状、大学の外部評価は、自己評価としてまとめられた報告書に対して、外部評価者がコメントを求められるという形式のものが通例であり、そこには、評価者側と被評価者側でのデータと評価手法に関する合意はない。しかるに、有効な評価指標群と評価手法の下、大学の透明性と可視性を高めることにより、データの量と質を向上させる必要がある。

国際化は日本の大学改革における中心的課題と位置付けられているが、同時に高コストの割には、成果が分かりにくいという点が、長年大学の経営陣・執行部を中心に指摘されている。日本は英語圏の国々のように国際化の一環として、留学生を大量に受入れつつ、高額な学費を徴収するというような市場化モデルを大学に導入できる立場にはない。よって、戦略的かつ継続的な国際化を推進するためには、資源の有効配分（選択と集中）が前提となり、その実行には、有効な国際化の評価システムを構築し、大学の説明責任を高めることが必要不可欠である。

以上の状況から、本研究の前半では、欧州と米国で開発された大学国際化の評価に関する取組みを比較検討することにより、この分野における世界的な潮流を把握しようと試みた。特に各プロジェクトにおける評価指標群の開発、評価手法、運用形態、利用状況、運用上の課題等を明らかにした。また、国際化の評価システムを利用した大学にもアプローチし、利用者の立場からみた課題や各大学が評価結果をどのように活用しているのかについても調査した。併せて、評価を受けた大学に対して、評価プログラム提供者は、いかなるフォローアップを行っているのかということも調査した。これらの調査結果をまとめたのが本報告書である。執筆者は、研究代表者の太田浩（一橋大学国際教育センター）、研究分担者の芦沢真五（明治大学国際連携機構）、渡部由紀（京都大学国際交流推進機構）、野田文香（大学評価学位授与機構研究開発部）、そして研究協力者の金性希（大学評価学位授与機構研究開発部）、長澤誠（明治大学）、太田恵（一橋大学）である。詳細は目次を参照されたい。

なお、本報告書の作成にあたっては、IMPI の評価指標の翻訳に携わっていただいた北爪俊道さん、及び BSC に関して種々ご教示いただいた山崎そのさん（京都外国大学）と松田美幸さん（福岡地域戦略推進協議会）に心より感謝申し上げたい。

2013 年 3 月 21 日

研究代表者 太田 浩（一橋大学国際教育センター）

目 次

はじめに

目 次

第1章	欧州における大学の国際化評価に関する動向と課題 —国際化評価のツールとサービスに関する事例報告—	1
		渡部由紀
第2章	IAU の Internationalization Strategies Advisory Service (ISAS) 活用事例(北海道大学)と日本の大学への示唆	24
		芦沢真五
第3章	米国における大学国際化評価の動向と課題—ACE の取組を中心に—	35
		野田文香
第4章	日本の高等教育における機関評価の現況と課題、及び大学国際化に 特化した機関評価への示唆と可能性	54
		金 性希
第5章	Balanced Scorecard の概要と大学における活用事例、及びその課題と 国際化評価への応用の可能性	72
		太田 浩, 太田 恵
資料編		
1.	Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation (IMPI): IMPI Toolbox 指標 一覧の参考和訳	99
		渡部由紀, 北爪俊道
2.	大学の国際戦略—その評価手法と指標を考える—(平成 24 年度東京国際交流館 国際シンポジウム)における資料	126
		渡部由紀, 野田文香, 太田 浩
3.	大学国際化の(機関)評価に関する文献解題	144
		太田 浩, 長澤 誠
4.	Balanced Scorecard の大学における活用に関する文献解題	162
		太田 浩, 長澤 誠

第1章

欧州における大学の国際化評価に関する動向と課題 —国際化評価支援のツールとサービスに関する事例報告—

渡部 由紀
(京都大学)

1. はじめに

高等教育市場のグローバル化が進む中、国際化は大学にとって周縁的・補足的な課題から、大学の発展に影響を与える中心的な課題となっている。今日、国際化は大学改革の中心にあり、質の向上に不可欠な要素だと認識されている。これまで以上に複雑なプロセスとなった大学の国際化をどう評価すべきなのか。国際化の評価活動を支援する取組が進む欧州の事例について調査を行った。

欧州における大学の国際化評価活動を支援する取組の始まりとして、1990年代の後半に OECD-IMHE (Institutional Management in Higher Education) と ACA (Academic Cooperation Association) によって開発された Internationalization Quality Review Process (IQRP) が挙げられる。IQRP は、大学が自ら設定した目標に対して国際化の取組の質を検証し、向上させるための評価活動を支援する先駆的な取組であった。

世界大学ランキングの出現や大学の国際化に関連する欧州連合の競争的資金の拡大を背景に、2000年代後半から大学の国際化評価活動を助けるツールの開発やピア・レビュー支援が活発になってきた。本調査では欧州における近年の大学の国際化評価活動の支援の動向を分析する。今回調査したのは、Nuffic (オランダ高等教育国際協力機構) の Mapping Internationalization (MINT)、ユネスコの諮問機関 IAU (International Association of Universities) の ISAS (Internationalisation Strategies Advisory Service)、ACA の AIM (ACA Internationalisation Monitor)、HRK (ドイツ大学学長会議) の Audit Internationalization of University (以下 HRK-Audit)、欧州委員会の支援プロジェクトである IMPI (Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation)、NVAO (オランダ・フランダース・アクレディテーション機構) の国際化の優れた特徴 (distinctive quality feature internationalisation)、以上6つの国際化評価ツールやサービスである。

調査方法は、開発された評価ツールやピア・レビュー支援のウェブサイトを含む文献調査と提供者 (開発者)、または利用者へのインタビューである。今回利用者にインタビューすることができた国際化評価の支援ツールやサービスは、IMPI と ISAS であった。IMPI ではプロジェクトに参加した大学1校 (担当者1名) と大学コンソーシアム1機関 (担当者1名)、ISAS ではサービスを利用した大学1校 (担当者2名) がこれに該当する。NVAO の国際化の優れた特徴に関しては、文献調査のみ実施した。

本調査の目的は、欧州における大学の国際化評価に関する動向について分析し、日本に

における大学の国際化評価の在り方を探る一助とすることにある。本稿では、先述した6つの大学の国際化評価を支援する取組事例を報告する。

2. 大学国際化の評価活動の支援：欧州の6事例

2.1 Mapping Internationalization (MINT)－Nuffic（オランダ高等教育国際協力機構）¹⁾

2.1.1 開発の経緯

Mapping Internationalization (MINT) は、高等教育機関が国際化の目標や活動を計画し、その活動を自己評価するためのオンライン・ツールである。このツールは、オランダの高等教育機関の国際化を支援するための非営利組織 Nuffic が開発した。MINT 開発の背景には、EU の国際的な競争的資金の獲得において、国際化が重要な一指標になっており、大学が国際化評価を重要な一課題として意識するようになったことがある。

MINT の開発に際し、Nuffic は世界各国の既存の国際化評価に関する指標やツールについて包括的な調査分析を行っている。そして 2008 年 4 月にパイロット・プロジェクトをスタートし、15 高等教育機関の 48 教育プログラム、部門、または部局でテストし、2009 年に本格的に支援ツールとして、オランダの大学に対し無料で提供し始めた。2011 年 9 月の時点では、オランダの高等教育機関の 4 割が MINT を利用していた。

2.1.2 サービス内容

MINT は、オランダの高等教育機関の国際化戦略の策定とそのプロセスの観察（モニタリング）、並びに自己評価のためのオンライン・ツールである。機関や組織（大学、学部・研究科やインターナショナル・オフィスなどの部局、専攻部門）レベルとプログラム・レベルの二種類の質問票²⁾ が用意されており、各高等教育機関が回答を入力すると、入力内容がグラフや表などに整理され、自己評価報告書が自動的に作成される。自動作成された報告書には、後からデータについて、各高等教育機関が説明を追記することができる。

二種類の質問票は、1) 国際化の方針と目標、2) 国際化の取組、3) 国際化の基盤支援、4) 国際化の主要データの 4 分野からなっている。機関や組織レベルの具体的な質問項目を、表 1、表 2 にまとめた。質問項目を見ると、Nuffic が高等教育機関の教育分野の支援を目的とした機関であるため、MINT が教育の国際化を主対象としているのが伺える。

質問票は、最初の「国際化の方針と目標」で各高等教育機関が自らの国際化において何を目指しているのかを明確にすることから始まる。次の 2 分野、「国際化の取組」と「国際化の基盤支援」では、まず国際化の目標を実現するために選択された取組と基盤支援を明確にし、次に取組と基盤支援の実施過程について回答する。国際化の取組と基盤支援がどの程度実施されているのか、PDCA (Plan-Do-Check-Action) サイクルを検証するようになっており、「実施計画に明記されているか」、「計画通りに実施されたか」、「評価活動は行われたか」、「評価結果は国際化の方針向上に反映されたか」、という質問への回答が求められる。

最後の分野、「国際化の主要データ」では、国際化の現状を把握するための定量的データの入力が求められる。前の2分野で問われた国際化の質に関する回答を補足する定量的データが問われるようになっている。

表 1. MINT の国際化の目標・取組・基盤支援の分類（組織機関レベル）

国際化の目標	国際化の取組の分類	国際化の基盤支援の分類
<ul style="list-style-type: none"> ■ 学生の国際的・異文化コンピテンシー ■ 教育の質の向上 ■ 活動の継続（国際化は組織の主要活動を継続するための予算を拡充するための手段である。） ■ 国内外における社会貢献 ■ 評判の向上 ■ 研究の質の向上 ■ その他 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 英語または英語以外の外国語での教育 ■ 学生のモビリティ・単位互換 ■ 留学生のリクルート ■ カリキュラムの国際化 ■ 教職員の国際化 ■ 知識の国際的共有 ■ 国際的研究活動 ■ その他 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 実質的支援 <ul style="list-style-type: none"> • 住居・宿泊設備 • ビザ・在任証明・労働許可書の申請支援 • 情報 • 多言語によるコミュニケーション • 旅行手続 ■ 学術的支援 <ul style="list-style-type: none"> • アドバイス • 情報 • 準備教育 ■ 財政的支援 <ul style="list-style-type: none"> • 奨学金 • 助成金 • 申請に関する助言・支援 ■ 社会的支援 <ul style="list-style-type: none"> • ガイダンス • 課外活動 • 危機管理 • リエントリープログラム

MINT web-tool questionnaire をもとに、筆者翻訳・作成

表 2. 国際化主要データの主な項目（組織機関レベル）

<ul style="list-style-type: none">■ 教育プログラムに関するデータ<ul style="list-style-type: none">• 英語または外国語によるプログラムの数と受講者数（国内学生数、留学生数の内訳）• 英語または外国語によるプログラムの数が全プログラム数に占める割合• 母国語によるプログラムで、国際的な要素・トピックを教育の主要課題と明記しているプログラムの数■ 学生に関するデータ<ul style="list-style-type: none">• 単位互換を伴う留学生数（派遣・受入数）とその学生数が全学生数に占める割合■ 教職員に関するデータ<ul style="list-style-type: none">• 国際的な経験、スキル、ネットワーク（国際経験、国際求人市場での雇用、外国人招へい教員、異文化間スキル研修の受講、英語研修の受講、永住権保持、国外の同僚との組織化された交流）を持つ教職員の数■ 研究活動に関するデータ<ul style="list-style-type: none">• 国際的な研究活動（国際的な研究センター、外国籍の研究者、国外で学位を取得した研究者、英語または外国語で発表された（ピア・レビュー）論文、英語または外国語で発表された専門的な出版物、国外で申請した特許）の数と割合■ 国際的支援活動に関するデータ<ul style="list-style-type: none">• 国際的支援活動（国際開発協力プロジェクト、国際コンサルティング業務、国際会議の開催、国際誌での論文発表、海外協定校対象のSD、教育研究の共同指導）の数■ 国際広報・学生募集活動に関するデータ<ul style="list-style-type: none">• 国際広報・学生募集活動（留学フェアへの参加、学生募集を支援する卒業生・協定校・エージェント、海外からのウェブサイトへのアクセス、国際メディアにおける広報、インターナショナル・スクール訪問）の数■ 基盤支援に関するデータ<ul style="list-style-type: none">• 国際化に関連する教職員のポジションの数• 国際化の予算• 外国人研究者・博士課程学生のフェローシップの数と金額• 各支援サービス（「国際化の基盤支援」の項目参照（表 1））を利用した学生・教職員数
--

MINT web-tool questionnaire をもとに、筆者翻訳・作成

先述のとおり、上記質問項目の回答から単年度の自己評価報告書が作成される。さらに MINT では、各高等教育機関のデータをある一定期間保存することにより、各機関は複数年度に渡る自己評価分析が可能となる。例えば、自大学の国際化の進捗状況や国際化戦略

の傾向を前年と比較することが可能である。

MINTの主目的は、各高等教育機関が自ら設定した国際化の目標に対して、その進捗状況を自己評価するためのツールを提供することである。自己評価報告書に加え、他大学、他部局、他プログラムと比較する比較レポート、並びに類似した組織やプログラムの平均データと比較するベンチマーク・レポートの作成も可能である。比較レポートとベンチマーク・レポート作成のため、MINTではデータ入力期間を9月から5月までとし、6月から8月を各レポート照会可能期間としている。しかしながら、比較レポートとベンチマーク・レポートの作成においては、いくつかの課題（条件）がある。まず、比較レポートは比較する双方の大学の合意が必要である。ベンチマーク・レポートは類似した大学の国際化の平均値とのベンチマーキングになるため、十分な数の組織またはプログラムからデータの集積が不可欠である上、統一した定義に基づいたデータを収集しなくてはならない。

2.1.3 サービスの特徴

MINTは、オランダの高等教育機関が教育面における国際化の自己評価の実施する、または戦略の策定を支援するためのフレームワークである。国際化評価また国際化戦略策定において必要な評価指標と国際化を検証するプロセスを促す質問票が提供される。評価指標については、文献調査を行った上で、オランダの高等教育機関の教育の国際化に有効な指標をMINTのパイロット・プロジェクトに参加した機関と協議の上、選定している。また選定された評価指標をアドバイザー・グループが質問票に整理し、そのうえで回答することにより、オランダの高等教育機関にとって意味のある国際化の検証プロセスとなるよう構成されている。

MINTの最大の特徴は、オランダのすべての高等教育機関が自由に使用できるオンライン・ツール機能という点である。オランダの高等教育機関は、オンライン上で国際化に関するデータを入力することにより、自動的に国際化の現状が表や図といった、視覚的にわかりやすい形式で表示されたレポートを受け取ることができる。ただし、この自己評価報告書は、あくまでも入力したデータの記述的統計結果であり、分析的（推測的）な視点は含まれていない。専門的な分析や解釈は機械的に提供できるものではなく、そうした支援が必要なケースには有料でコンサルティング・サービスを提供する。

NufficがMINTを開発した目的は、オランダの高等教育機関が各機関の目標に応じて国際化のプロセスを検証できるようなツールを提供することである。Nuffic自身は評価機関ではないので、大学の国際化を第三者として評価することは目的としていない。しかしながらMINTを使用した高等教育機関側には、国際化された大学であるということを証明する外部からの評価を望む声もあった。MINTの説明書には、使用の目的の一つに、アクレディテーション機構や評価機構による評価を受ける際の準備が挙げられている。オランダでは、NVAO（オランダ・フランダース・アクレディテーション機構）が、2010年から国際化の質評価のパイロット・プロジェクトを開始し、2011年11月から本格的にサービスを

開始している。NVAO の取組については、2.6 NVAO 国際化の優れた特徴 (distinctive quality feature internationalisation) で報告する。

2.2 IAU Internationalisation Strategies Advisory Service (ISAS)³⁾

2.2.1 開発の経緯

ユネスコの諮問機関である国際大学協会 (以下 IAU) は、2010 年から大学が自らの国際化をどう評価すべきかを助言するサービス IAU Internationalisation Strategies Advisory Service (以下 ISAS) を提供している。IAU は、2003 年から世界の高等教育の国際化に関する調査を実施し、その傾向を分析している。その調査は、2003 年、2005 年、2010 年の 3 回実施され、直近の 2010 年の調査では、115 か国の 745 高等教育機関から回答を得ている。IAU では、この調査から得た大学の国際化の専門的な知識を基に、IAU メンバー大学の国際化支援を主目的に ISAS の提供を始めた。2011 年 9 月の時点では、既に 3 大学 (日本、アフリカ、ヨーロッパ) が ISAS を利用しており、さらに 2 大学 (アメリカ、ポルトガル) と交渉中であった。

2.2.2 サービス内容

ISAS のプロセスは三段階に分かれており、期間は 1 年程度である。第一段階は、大学の国際化の現状に関するデータの収集である。まず、大学が国際化の自己評価を実施する。自己評価の実施にあたり、IAU が評価用データ収集のための質問調査票を用意し、評価実施方法のガイドラインと共に大学に送付する。実施方法のガイドラインでは、自己評価が大学の国際関係の本部オフィスのみによって実施されないよう、大学の様々な部局の協力と意見が反映されるように指示されている。例えば、自己評価委員会は大学の各部局の代表によって構成されていること、国際化の項目別の小委員会は学際的事であること (委員会の構成員が部局横断的事であること)、データは大学のすべての部局を網羅するように各部局から収集すること、などの指示がある。

大学全体の包括的な調査となるため、自己評価報告書を作成する期間は 6~8 か月と見積もられている。作成された大学の自己評価報告書は、ISAS の専門家によって審査され、コメント、及び追加質問とともに大学に返信される。大学は自己評価報告書を再度議論の上、修正を行い、再提出する。

第二段階は、ISAS の専門家による現地調査である。4~5 名のコンサルティング・チームが最低 3 日間、現地でインタビュー調査を実施する。コンサルティング・チームは出身国の異なる専門家から構成されており、その内の 1 人は必ず調査対象大学の国の専門家、またはその国の高等教育に精通した専門家が入る。大学の国際化において主要な関係者グループをインタビューするため、インタビュー調査には最低 3 日間は必要とされている。質問票調査とインタビュー調査を終えると、ISAS の専門家が大学の国際化の分析と提言の最終報告を大学に提供する。これが第三段階であり、最終段階となる。

最後に、ISAS は有料サービスであり、メンバー大学だけでなく、メンバー以外の大学も非メンバー料金を支払えば利用できる。基本料金は、メンバー大学が 20,000EUR 及び調査旅費、非メンバー大学が 25,000EUR 及び調査旅費となっている。

2.2.3 サービスの特徴

ISAS は、IAU が外部機関として大学の国際化を評価するものではなく、大学が国際化を自己評価し戦略的に国際化を促進するために、専門家として自己評価プロセスを支援し、国際化戦略への助言を提供するサービスである。国際化を検証する主体者は大学自身であり、その大学の国際化の自己評価のプロセスにおいて、ISAS はファシリテーターの役割を担う。ファシリテーターとして、評価ツールとともに、評価ツール使用における支援と大学が行った自己評価に対するフィードバックを提供し、大学の国際化の目標を達成するための方法についての提案を行う。

主たる評価ツールは大学の国際化の自己評価のための質問票であり、それは定量的な評価指標だけでなく、国際化の目標とその目標の根拠、目標とその目標達成のためのキャパシティの関係を問う定性的な評価指標を取り入れている。ISAS の質問票は、大学が自らの目的に応じた国際化の在り方を評価するものであり、各大学が国際化の動機、目標、戦略、効果に整合性があるかを検証するツールでもある。各大学の国際化の目標に合った質問票を用意することにより、大学の国際化について議論を活性化し、大学自らが国際化の戦略と施策について自己評価するプロセスを促すことが ISAS の主要な目的と言える。ISAS の専門委員は大学自身が変化する能力の向上を目的とし、国際化の目標の選択から目標達成のための実施プロセスについて助言を提供する。

2.3 The ACA Internationalisation Monitor (AIM)⁴⁾

2.3.1 開発の経緯

ヨーロッパ学術協力協会（以下 ACA）は欧州の高等教育の国際化とイノベーションの促進を目的に、高等教育における国際協力のシンクタンクとして設立された。イギリスのブリティッシュ・カウンシル、ドイツ学術交流会（以下 DAAD）、オランダ高等教育国際協力機構（以下 Nuffic）のような各国において高等教育の国際化を促進している欧州の主要な非営利機関のネットワークでもある。2011 年の夏から、主に欧州の大学を対象に大学の国際化評価を支援するサービス “The ACA Internationalisation Monitor（以下 AIM）” を始めた。ACA は、OECD/IMHE（Programme on Institutional Management in Higher Education）の国際化に関する質的評価プロセス（IQRP: Internationalization Quality Review Process）の開発に参加した三機関の一つであったこともあり、またこれまでもいくつかの欧州の大学から国際化のアセスメントの依頼を受けた経験から、国際化評価を支援するサービスのニーズがあると判断し、AIM の開発に至った。

2.3.2 サービス内容

AIM のサービスについての広報は、2011 年夏に ACA のウェブサイト上で開始したばかりであったため、同年 9 月に ACA を訪問した時点では AIM のサービス提供の実例はまだなかった。予定されている国際化評価支援に関する AIM のプロセスは、以下の通りである。

AIM のプロセスは三段階に分かれている。第一段階は、AIM の専門家による大学の国際化の目標と施策の理解である。具体的には、まず大学の国際化戦略に関する 1 ページ程度の質問調査票による調査を行う。この調査では、大学のミッションや国際化に関する大学の政策・施策に関する書類の提出も求める。そして、この調査票の回答をもとに、大学を訪問し大学の意思決定グループとミーティングを行い、大学の国際化の目標の理解を深めるとともに、大学の国際化のインタビュー調査の計画について協議する。第二段階は、大学の国際化に関する実地調査である。2～3 日の現場視察で、大学の教職員や学生にインタビュー調査を行い、視察の終わりに中間報告を行う。第三段階は、大学の国際化の分析と分析結果の最終報告である。国際化の評価プロセスにかかる時間は、大学が基礎データの提出にどの程度時間がかかるかにもよるが、約 3～4 ヶ月程度を予定している。

AIM では、国際化の評価プロセスにおいて、大学が担うワークロードをできるだけ軽くしていることを強調している。欧州の高等教育機関は、近年の質保証ブームで「評価疲れ」の兆候があり、大学は徹底的な自己点検や評価活動よりも、国際化に関する情報に基づいた第三者の見解を望んでいると判断し、大学には詳細な自己評価報告を求めず、ある一定の主要な定性的・定量的データの提出のみを課している。

最後に、AIM は有料サービスであり、基本料金は 8,800EUR 及び調査旅費となっている。

2.3.3 サービスの特徴

AIM は、大学が自らその国際化戦略とプロセスを検証し、国際化を向上させるためのコンサルティング・サービスである。国際化に関する一定の基準や水準とのベンチマーキングではなく、各大学が設定した目標に対する達成度を分析し、成功点と問題点、そしてその理由や原因を解明する。欧州の大学の国際化は、国、また高等教育機関のタイプにより、国際化の目的が異なるため、国際化の目標もそのプロセスも多様であるという前提があり、AIM では、ある一定の基準に基づいた国際化の評価は行わないとしている。AIM (The ACA Internationalisation Monitor) という名称にもあるように、AIM のサービスは国際化の評価というより、国際化プロセスのモニタリング（観察）といえる。

サービスの主対象は欧州の大学（学士課程以上）で、欧州外の大学から依頼に関しては、AIM の専門家がその大学の国の高等教育政策へ精通している場合には対応を検討する。AIM では、大学の国際化の戦略的な目標、その目標を達成するための施策や活動を実施するための組織構造やプロセスを大学とともに検証する。ACA 設立の目的が欧州の教育の国際化にあることから、AIM は研究の国際化も対象であるとしながらも、教育 (Teaching and learning) の国際化への助言を主目的としている。教育の国際化に対する評価指標について

は、あくまでも各大学が何を評価したいかによるとしているが、評価分野として教職員と学生の流動性、カリキュラム、教育プログラムの輸出、国際的な教育の組織とガバナンス等を挙げている（表 3）。

表 3. 教育の国際化の評価分野と項目

評価分野	評価項目
流動性	留学生や外国人スタッフのリクルート;教職員・学生の交換交流
カリキュラム	英語を教授言語としたプログラム;ダブル/ジョイント・ディグリー・プログラムを含む流動性を促す学修の機会;地域研究や比較研究
教育の輸出	ブランチ・キャンパス;共同教育(collaborative delivery);遠隔・オンライン教育
その他	パートナーシップ・ネットワーク;学生支援;情報通信・マーケティング
組織とガバナンス	組織構造(structures)・組織機関(bodies)・組織主体(actors);政策意思決定のプロセス

AIM: the ACA Internationalisation Monitor (Retrieved January 16, 2012 from <http://www.aca-secretariat.be/index.php?id=523>)をもとに筆者作成

2.4 HRK-Audit Internationalization of University (HRK-Audit) ⁵⁾

2.4.1 開発の経緯

ドイツ大学学長会議（以下 HRK）は、ドイツのメンバー大学から成る組織である。現在 267 大学が加盟しており、これは全学生の 94%以上がメンバー大学に在籍していることになる。HRK は、高等教育機関の役割に関する課題について情報の提供や提言を行う。具体的には高等教育に関する情報の提供、政府機関に対する高等教育政策の課題への提言、教育の質の保証、高等教育における国際協力等が挙げられる。欧州の高等教育の国際競争力を高めるため、欧州委員会ではボローニャ・プロセスをはじめ、様々な高等教育の国際化の取組を実施してきている。こうした環境の下、特にここ数年、ドイツの大学でも国際化が重要な課題として認識されるようになり、HRK では HRK のメンバー大学を対象に戦略的な国際化の促進を支援する取組、Audit Internationalization of University（以下 HRK-Audit）を 2009 年にパイロット・プロジェクトとして開始した。6 大学でのパイロット・プロジェクトの実施を経て、2010 年からの本格的導入には 36 大学が参加し、2013 年までに合計で 42 大学が HRK による国際化の Audit を受けた。この取組はドイツ連邦教育研究省（German Federal Ministry of Education and Research: BMBF）が支援しており、2013 年まで大学は無料でこの HRK-Audit を受けることができる。この取組には 120 以上の大学から応募があり、ドイツの大学の国際化評価への関心の高さが伺える。

2.4.2 サービスの内容

HRK-Audit のプロセスは、基本的には前述した ISAS や AIM と同じで、自己評価とそれ

に続くピア・レビューからなる。プロセスの開始から終了までは、1年程度を見込んでいる。まず、大学に HRK から自己評価のためのガイドが配布される。大学は配布されたガイドに従い、Audit のためのプロジェクト・チームを構成し、HRK と自己評価プロセスを協議するためのミーティングを行う。その後4ヵ月かけて自己評価報告書を作成し、HRK に提出する。1ヵ月程度かけて、HRK のスタッフ2名と外部の専門家3名からなるコンサルティング・チームが、自己評価報告書を分析し、現場視察の準備を行う。分析と準備が整った後、2～3日の現場視察を行い、必要なグループにインタビュー等により情報収集をする。現場視察後、コンサルティング・チームは、30～40ページの提案を含む最終報告書を3ヵ月ほどかけて作成する。大学が最終報告書を受け取った後、数ヵ月以内にコンサルティング・チームは最終ワークショップの機会を設け、最終報告書の説明とフィードバックを行い、更に最終報告書に基づいた大学の国際化の実施計画について議論する。

ここまでのプロセスは ISAS と AIM に類似しているが、HRK-Audit がこれら二者と異なる点は次の3点である。まず、Audit の全過程が終わった時点で、大学に証明書が与えられる。この証明書は Audit に参加し、全ての過程を修了したことを示す。2点目は、コンサルティング・チームが提供するフィードバックの方法である。国際化の分析・提言を報告書として提供するだけでなく、ワークショップ開催という形式を取っている。また、大学はHRK-Auditを実施した別の大学と合意できれば、合同でこのワークショップを実施できるオプションがある。3点目は、Re-Audit サービスの提供である。Audit の結果に基づいて大学が策定または見直した国際化戦略や計画に対して、その後3年間の達成度を Re-Audit として評価してもらうことができる(ただし、Re-Audit は有料)。

2.4.3 サービスの特徴

HRK-Audit は、自己評価と専門家のピア・レビューによる国際化の質の向上のためのコンサルティング・サービスであり、「批評的な友人(critical friend)」として国際化の現状の検証と改善のための助言を提供する。Audit の過程で国際化のアセスメントを行うが、その目的は評価ではなく、各大学のミッション、目的・目標、プロファイルに適した国際化戦略の提案にある。従って国際化のアセスメントは、大学が設定した目標に対する達成度と実施プロセスの検証になる。大学の自己評価のためのガイドは、1) 90の国際化指標のデータ収集、2) 国際化戦略に関する定性的な質問、3) 国際化における大学の SWOT 分析のための質問から成り、包括的に国際化を検証するものとなっている(表4)。このガイドを基に、大学が作成した自己評価報告書と現場視察で収集したデータを分析し、教育、研究と技術移転、サービス、マネジメント(大学・部局レベル)の4つの次元から、国際化の現状評価と今後の提案を行う。

表 4. HRK-Audit の国際化の評価指標

定量的評価指標の分類	定性的な指標（質問）の分類	SWOT 分析の質問
<ul style="list-style-type: none"> ■ 学生 ■ 教職員 ■ 教育 ■ 研究 ■ 財政 ■ 学生・国際化活動の支援 ■ 広報と宣伝活動 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 国際化の動機と方向性 ■ 国際化の目標と取組（全学レベルと部局レベル） ■ 国際化の組織とガバナンス ■ 国際化の質保証システム ■ 国際化の今後の計画 	国際化における大学の <ul style="list-style-type: none"> ■ 強み ■ 弱み ■ 機会 ■ 脅威・障害

「ドイツ大学学長会議オーディットー大学の国際化自己申告書に関する指針」をもとに筆者作成

2.5. Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation (IMPI) ⁶⁾

2.5.1 プロジェクトの経緯

Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation (IMPI) は、欧州委員会の支援を受けて、国際教育交流推進の役割を担う 6 機関、ドイツの CHE Consult、オランダの Nuffic、ACA（ヨーロッパ学術協力協会）、フランスの CampusFrance、ノルウェーの Norwegian Centre for International Cooperation in Education (SIU)、ポーランドの Persktyw が 2009 年 10 月に開始した 3 年間のプロジェクトである。このプロジェクトの目的は国際化の評価指標セットを構築することにより、大学の国際化の自己評価またはベンチマークキングのためのツールボックスの開発にある (Brandenburg et al 2009)。

ツールボックス開発の中心は、国際化に関する包括的な評価指標セットの構築である。国際化評価に関する文献調査の結果に基づいて作成した国際化の評価指標セットを、欧州の大学で 2 回テストしている。2 回のテストの結果報告書 ⁷⁾ は IMPI のウェブサイトですぐ入手可能である。1 回目のテストには 30 大学が参加し、700 ほどあった指標を 300 程度に絞り込んだ。1 回目のテストで選定された指標は、新しい大学グループで再度テストされた。2 回目のテストには 20 大学が参加した。最終的な国際化評価指標のセットは、欧州の他の二つのプロジェクト、ERASMUS Mobility Quality Tools (EMQT) と IMS2020 の結果も反映され、2012 年 11 月現在で 489 指標 ⁸⁾ となっている。

2.5.2 IMPI Toolbox

IMPIT Toolbox は、大学が国際化の自己評価やベンチマーキングを実施する際、評価指標の設定を助けるためのツールを、オンライン上にまとめたものである。IMPI ツールボックスのウェブサイトには、IMPI の使い方、用語集、国際化戦略の 5 つの目標、9 分類された評価指標セットが用意されている。IMPI Toolbox は MINT のようなオンライン・ツールではなく、オンライン上で提供された最も包括的な国際化評価指標のリストと適切な指標選択の手引書と言える。

IMPI Toolbox の最も重要なツールは、国際化の評価指標セットである。評価指標は 9 つのカテゴリーに分類されている (表 5)。評価指標 9 分野で指標数が多いのは、学生 (指標数 : 98)、教職員 (93)、カリキュラムと教育研究関連サービス (87) である。次に多いのが、教育研究活動以外の支援、およびキャンパスにおける学生生活や地域活動 (57)、研究活動 (56) となっている。IMPI Toolbox に入ると、まず大学の国際化戦略に対する目標の選択が求められる。目標を選択すると、目標ごとに達成に必要な指標の選択へと進むようになっている。そして全ての評価指標を選択し終わると、選択した指標がエクセルシートに保存される。エクセルシートでは、目標ごとに評価指標が 9 つの分類によって表示される。

評価指標総数が 489 であり、多様な大学が目指す様々な国際化に応えられるよう包括的なものとなっているが、膨大な数の評価指標から有用な指標を選択するのは容易ではない。そこで、IMPI には評価指標の選択を助ける三つの機能が用意されている。一つ目の機能は、評価指標の利用度において、1) 各目標においてこれまでに最も選択された評価指標、2) 各目標においてこれまでに選択されたことのある評価指標、3) 全評価指標、の 3 分類から評価指標の選択が可能になっている。全評価指標の中から適切な指標を選択するのが難しければ、最も選択された指標を参考にすることが可能となっている。またもう少し選択の幅を拡大したければ、これまでに選択された評価指標を参考にできる。二つ目の機能は、目標に対する評価指標の妥当性を評価する機能である。IMPI には、選択した評価指標が国際化の目標達成にどの程度関係していたかを評価する機能があり、評価指標には利用者の評価平均が表示されている。三つ目の機能は、IMPI のウェブサイトで発表される年間最優良評価指標リストである。国際化戦略の 5 つの目標が設定されているが、各目標の達成において、最も選択され、またその妥当性が高いと評価された指標のトップ 10 を確認することができる。

表 5. IMPI の国際化戦略の 5 つの目標と国際化評価指標の 9 分類

国際化戦略の 5 つの目標		
1. 教育の質の向上		
2. 研究の質の向上		
3. 異文化・グローバル化社会で効果的に暮らし働くことができるよう学生の教育		
4. 国際的な評判やプロファイルの向上		
5. 社会貢献や社会的取組		
国際化の評価指標の 9 分類		
大分類	小分類	指標数
1. 学生	学生派遣、留学生、学生全般	98
2. 教職員	教職員全般、教職員派遣、教職員受入、 教員、職員	93
3. 組織運営		37
4. 資金と財政		39
5. カリキュラムと教育研究関連サービス		87
6. 研究活動	研究者、客員研究者、研究活動、高等 教育機関、在籍研究者による刊行物と その引用、特許	56
7. 広報と宣伝活動		21
8. 教育研究活動以外の支援、およびキャンパスにおける学生生活や地域活動	留学生、派遣学生、教職員	57
9. その他		1
指標数合計		489

Introductory Tutorial IMPI Toolbox をもとに、筆者翻訳・作成

2.5.3 IMPI の特徴

IMPI プロジェクトの成果は、多様な高等教育機関が国際化の自己評価やベンチマークに利用できる評価指標リストの提供と、その包括的な評価指標から適切な指標を選択するためのデバイスの開発である。これまでも国際化評価指標に関する調査研究は行われてきているが、IMPI は既存の国際化の評価指標の調査結果を基に、オンライン上で世界の高等教育機関が容易にアクセスし、利用できるツールを開発したことに重要な意味がある。

IMPI がこれまでにない 489 にもなる包括的な国際化の評価指標リストの無料提供という成果を上げた一方で、その指標リストを大学が自己評価またベンチマーキングで利用する上での課題もある。この課題については、IMPI のテスト結果報告書にも述べられているが、ここでは今回の調査でテスト 1 に参加した二つの高等教育機関の担当者へのインタビュー結果を中心に、国際化の評価指標を使用する上での二つの課題と国境を越えてベンチマー

キングを実施する上での一つの課題について述べる。

まず、国際化評価指標を使用する上での最初の課題として、適切な国際化評価指標の選択と国際化指標のデータの有無が挙げられた。大学の国際化を促進するために適切な指標をどのように見極めればいいのか。評価指標の選択において、国際化における指標の有用性よりも、その指標に関して大学にデータが存在するかどうかの方が優先される危険性が指摘された。今回 IMPI においては、専門家とパートナー大学とで議論する機会があり、こうした第三者の存在は、より適切な指標を選択し、また選定した指標に客観性を持たせる上で、有効であることが指摘された。

もう一つの課題は IMPI の国際化評価指標が量的な指標に偏り、質的な視点が十分でない点が指摘された。量的な指標のみでは、国際化のプロセス、取組の質を理解することが難しい。例えば、量的指標で留学生数の急激な増加や減少はわかっても、留学生増減の理由はわからない。その要因は大学が新しく国際的なプログラムを開発した結果なのか、国の移民政策の変更に因るものかでは、その大学の国際化の質に対する評価は大きく変わる。国際化のプロセスを理解するためのコンテキストを検証できる質的な指標、または質問が国際化の実態を理解するには不可欠である。

次に、国境を越えてベンチマーキングする際の課題として、異なる国の大学間で国際化の共通課題（評価指標）を決めることが難しいということが挙げられた。例えば、ある国の大学では教育の国際化の促進には英語を教授言語とした教育プログラムを増やすことが重要である一方、別の国の大学では既に十分に用意されているため、有用な課題となりえない。IMPI の国際化評価指標の文献調査の結果からも、「どの指標が、実践・文化・法律上、有益なのか」を問うことが重要であると指摘しており (Beerkens et al., 2010, p. 61)、評価指標の選定には、各国、各大学のコンテキストを考慮することが不可欠である。国際化と言う一見ユニバーサルな課題は、国内における比較よりも国際的な比較のほうが有効に思えるが、必ずしもそうではないことが伺える。しかし今回インタビューした両参加者は国境を越えてのベンチマーキングの難しさを指摘しながらも、IMPI プロジェクトへの参加の最大の利点として、ベンチマーキングのプロセスそのものであると認識している。ベンチマーキングのプロセスに参加することにより、国際化を評価することがどういうことなのかを参加大学や専門家と議論し、理解を深める機会となったようである。

IMPI で開発された国際化評価指標のリストは国際化を評価するのに不可欠なツールであることは間違いないが、ツールのみでは大学が実際にその国際化を適切に評価し、その結果を今後の国際化戦略に役立てていくことは容易ではない。パートナー大学との情報交換や専門家による助言や指導がより重要であったことが伺える。

2.6. NVAO 国際化の優れた特徴 (distinctive quality feature internationalisation)

2.6.1 開発の経緯

オランダ・フランダースの高等教育機関のアクレディテーション機構である NVAO は、

選択的評価事項として、国際化の優れた特徴を評価・認定するサービス（有料）を 2011 年に開始した。既存の国際化評価ツールは機関レベルの評価が主流であるが、NVAO のサービスは、学問分野やプログラム間での国際化戦略の違いを考慮し、プログラム評価のフレームワークの開発を目的としていた。この評価・認定サービスは、2009 年 12 月に NVAO とオランダ・フランダースの国際化の専門家により提案されたプログラム評価フレームワークをもとに、2010 年 3 月から 21 プログラムを対象にパイロット・プロジェクトとして実施された。パイロット・プロジェクトの結果に基づき修正が行われ、2011 年に最終的プログラム評価フレームワークが整った。NVAO はプログラム・ア krediyteshon において、これまでも国際化をプログラムの質に関わる項目として評価対象としてきたが、国際化に関する優れた特徴については、国際化を高い目標として掲げているプログラムのための選択的評価として導入された。

パイロット・プロジェクト終了後、大学から機関レベル評価の要望があり、NVAO は「国際化の優れた特徴」の機関レベルの評価フレームワークも開発した。NVAO ではプログラム・ア krediyteshon をこれまで実施してきたが、2011 年から新たに機関別オーディットを開始している。この機関別オーディットでは、国際化に関する項目は含まれていないため、「国際化の優れた特徴」をこの機関別オーディットのオプションとして提供し始めた (Aerden et al., 2013)。従って、高等教育機関は機関別オーディットの際にこれを一緒に申請する必要があり、「国際化の優れた特徴」のみを審査してもらうことは基本的にできない。

2.6.2 サービスの内容

NVAO の「国際化の優れた特徴」の評価プロセスは、自己評価とそれに続く第三者評価からなる。大学は NVAO のガイドラインに従い、自己評価報告書を作成し、NVAO に提出する。専門家による評価委員団が自己評価報告書を分析後に、現場視察を実施する。現場視察は通常 1 日半である。評価委員団は国際化の専門家、国際経験のある欧州の専門家、また関係のある学術分野において国際的な専門知識のある者、学生によって構成され、NVAO の職員が支援する。

現場視察後に、評価委員団によって評価が行われる。表 6 と表 7 はプログラム・レベルと機関レベルにおける「国際化の優れた特徴」の評価フレームワークである。まず、プログラム評価においては、5 つの評価基準と各評価基準において 3 つの評価観点が設定されており、各評価基準とその観点を 4 段階（不十分である、おおむね良好である、良好である、極めて良好である）で評価する。その結果に基づいて、総合評価も同様に 4 段階で評価する。そして専門委員団の評価に基づいて評価報告書 (assessment report) が用意され、NVAO の執行委員会で議論し、最終判断が出される。「国際化の優れた特徴」の認定は、「おおむね良好である」以上に与えられ、サーティフィケートは、「良好である」以上に与えられる。

機関レベル評価においては、評価委員団が 5 つの評価基準を 3 段階（基準 (standards)

に適合、一部適合、不適合)で評価する。その結果に基づいて総合評価として適格(positive)、または不適格(negative)が決まる。そして専門委員団の評価に基づいて勧告書(advisory report)が用意され、NVAOの執行委員会で議論され、最終的な判断が出される。「国際化の優れた特徴」の認定は、適格であれば与えられる。

NVAOの国際化の優れた特徴の認定の有効期間は、プログラム評価においてはそのプログラムのアクレディテーションの有効期間、また機関評価では機関別質保証オーディットの有効期間と同期間となっている。

表 6. NVAO 国際化の優れた特徴の評価フレームワーク：プログラム・レベル

評価基準 (Standards)	観点 (Criteria)
1. 国際化のビジョン	<ol style="list-style-type: none"> 1. 国際化のビジョンの設定と共有 2. 立証可能な目標の設定 3. 自己改善を目的とした定期的な評価
2. 学習成果	<ol style="list-style-type: none"> 1. 国際・異文化教育の学習成果目標の設定と設定目標と国際化のビジョンの適合性 2. 学習成果の評価方法の妥当性 3. 卒業生の学習成果目標の達成度
3. 教育と学習	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学習成果目標の達成を可能にする教育内容と課程 2. 学習成果目標の達成を可能にする教育方法 3. 学習成果目標の達成を可能にする学習環境
4. スタッフ	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学習成果目標の達成を促進するスタッフ構成 2. スタッフの十分な国際経験、異文化コンピテンシー、言語スキル 3. 1と2に即したスタッフ支援
5. 学生	<ol style="list-style-type: none"> 1. 国際化のビジョンに即した学生構成 2. 国際化のビジョンに即した学生の十分な国際経験の獲得 3. 学生構成に適した学生支援
各基準・観点の評価	<ul style="list-style-type: none"> • 不十分である (Unsatisfactory) • おおむね良好である (Satisfactory) • 良好である (Good) • 極めて良好である (Excellent)
総合評価 (判定)	学部レベルまたは修士レベルのプログラムで国際的な視点において当然期待される質に対する評価 <ul style="list-style-type: none"> • 不十分である (Unsatisfactory) • おおむね良好である (Satisfactory) • 良好である (Good) • 極めて良好である (Excellent)

NVAO (2011) Frameworks for the Assessment of Internatioanlisation をもとに筆者作成

表 7. NVAO 国際化の優れた特徴の評価フレームワーク：機関レベル

評価基準 (Standards)		評価基準の定義(Explanation)
1. ビジョン	教育の質につながる国際化のビジョンの明確化と共有	<ul style="list-style-type: none"> 国際化のビジョンは大学の国際化の抱負と一致している。 国際化のビジョンは教育の質に言及している。 教育の国際化を全学的に促進している。
2. 施策	国際化ビジョンの実現を可能にする施策。施策には最低、「国際・異文化教育の学習成果」「教育と学習」「スタッフ」「学生」の項目が含まれていること。	<ul style="list-style-type: none"> 大学の施策は評価基準にある4項目に限定する必要はなく、ビジョンに基づいたものであればよい。 適切な施策はビジョンに即した目標と実施に必要な資源について言及していなければならない。 国際・異文化教育の学習成果が重要である。これらの学習成果は教育の質に対する国際化の効果を正確に証明する。またその結果として、学生、卒業生、また労働市場に対して国際化の妥当性を証明することになる。
3. 具体化	施策実施の程度	<ul style="list-style-type: none"> 国際化施策にある項目の実施に関する情報を管理している。 教育プログラムの質に対する国際化施策の効果に関する情報を管理している。 これらの情報は評価基準2（施策）にある取組を含む。
4. 改善計画	国際化の内部質保証システムの整備状況	<ul style="list-style-type: none"> 大学の内部質保証システムは、国際化施策にある項目を対象としている。 国際化が、内部質保証システムに影響を及ぼしている。 改善計画の一部に国際化のアプローチ（例えば、国際的なベンチマーキング、国際的なピア・ラーニング、国際的なネットワーキングなど）を活用している。 改善計画は、明らかに国際化活動に限られたことではない。
5. 組織・政策決定の構造	国際化に関する組織と政策決定の構造	<ul style="list-style-type: none"> 組織・政策決定の構造が大学の国際化（ビジョン、施策、具体化、改善計画）に関するすべての項目の一貫した実施を可能にしている。 組織・政策決定の構造には、任務、権限、責任が明確に定義されている。
各基準の評価		<ul style="list-style-type: none"> 基準 (standards) に適合 基準 (standards) に一部適合 基準 (standards) に不適合
総合評価 (判定)		<p>大学の国際化のビジョンに基づいて、教育の質の向上において効果的な国際化施策の実施ができたかどうかを評価</p> <ul style="list-style-type: none"> 適格 (positive) 不適格 (negative)

NVAO (2011) Frameworks for the Assessment of Internatioanlisation をもとに筆者作成

2.6.3 サービスの特徴

NVAOの「国際化の優れた特徴」の評価フレームワーク(表6・表7)を見ると、NVAOにおける国際化評価の対象は大学の教育機能にあることが明白である。NVAOの“**Frameworks for the Assessment of Internationalisation**”にも国際化の取組の実現が教育の質の向上に結びつかなければならないことが明記されている。近年教育の質保証においてインプット・アウトプット評価からアウトカム評価へと移行してきているのを考慮し、国際化の目標とその効果において、学習成果を重視している。NVAOはプログラム評価フレームワークの開発を当初目的としており、学習成果を評価するには学門分野の特性を反映できるプログラム・レベル評価がより妥当であるといえるだろう。

NVAOが実施する「国際化の優れた特徴」の評価は評価機関によって設定された最低基準の充足を評価するア kredィテーション(適格認定)ではなく、各大学が設定した目的や目標に対する達成度、またそれを可能にする実施プロセスや内部質保証システムの妥当性を評価している。この点は先に検証した取組、ISAS、AIM、MINT、HRK-Auditと同様の評価手法を取っていると言える。

NVAOのサービスのもう一つの特徴は、これまで検証してきた取組が大学の国際化評価の支援や助言を目的としていたのとは異なり、大学の国際化の目標に対する向上の程度を判定し、その優劣を認定することを目的としていることである。NVAOは、ランキングや大学のブランド力が問われる昨今、国際化において優れていることを証明するサーティフィケートがなければ、大学にとって評価サービスを利用する重要度が下がるという認識を持っている(Aerden et al., 2013, p.72)。今回の調査におけるインタビューでも、大学は国際化の評価を実施した結果、第三者に国際的な大学(国際性の高い大学)として認定してもらいたいという声があった。NVAOの取組はそうした大学の声に応えようとする取組と言える。NVAOの“**Frameworks for the Assessment of Internationalisation**”に明記されているが、NVAOの「国際化の優れた特徴」は、意欲的な国際化を志すプログラム、また高等教育機関を対象としている(NVAO, 2011, p. 4-5)。

3. 欧州における大学国際化評価の支援取組についての考察

今回調査した6つの大学国際化の評価ツールやサービス内容を検証してきたが、その取組の特徴から欧州で実施されている大学国際化評価の支援取組は、三つに分類することができる(表8)。その3分類は、1)国際化評価指標の開発、2)国際化評価への支援と助言、3)国際化の評価と認定である。

まず、一つ目の分類である国際化評価指標の開発には、IMPIの取組が入る。国際化評価の次元と指標についてはこれまでも調査研究が蓄積されてきており、IMPIではそれらの先行研究の分析を基に、多様な大学が目指す様々な国際化に応えられるよう489にもなる包括的な指標を提供し、また多数の評価指標の中から各大学が目標の達成に必要な評価指標の選択を支援する機能の開発に努めている。IMPIの目的は大学が自ら国際化を評

価するためのツールを提供することにある。世界中のどの国のどの大学も無料で利用することができる包括的な評価指標セットが提供されたことは、大学が国際化を評価する際の大きな一助となる。また指標選択を助ける機能もいくつか提供されている。しかし 500 近くある評価指標から目標達成に有用な指標の選択をどう促すかは今後の課題である。

二つ目の分類である国際化評価への支援と助言には、HRK-Audit、ISAS、AIM、MINT が該当する。これらの 4 つの取組は、自己評価と専門家のピア・レビューによる国際化の質の向上のためのコンサルティング・サービスである。国際化は近年、大学の質の向上に必要不可欠な手段として捉えられるようになり、今や大学改革における重要課題の一つとなっている。これらの評価・助言サービスでは国際化の評価の主体者は大学であると捉え、主に大学の機関レベルの自己評価を支援している。国際化評価の意味とプロセスを理解している大学はまだ非常に少ない。これらの取組は国際化の自己評価プロセスそのものが、大学の現状理解を深め、また大学の国際化戦略策定の機会となるよう、専門家として助言を提供することを目的としている。大学国際化の評価プロセスを支援する専門家としての役割を、ファシリテーター、また大学の「批評的な友人」と捉えており、大学の国際化の程度を判定する外部機関とは異なる立場にあり、評価そのものを目的とはしていない。

三つ目の分類である国際化の評価と認定には、NVAO の「国際化の優れた特徴 (distinctive quality feature internationalisation)」がある。今回調査した他の取組の中で、NVAO だけが大学の国際化に対する評価・認定を行っていた。NVAO は今回調査した機関の中で、唯一アクレディテーション機関であり、評価・認定が行える機関であるとも言える。この国際化の評価・認定の動きは、欧州レベルの証明書の発行の取組へと拡大している。欧州高等教育アクレディテーション協会 (以下 ECA) が NVAO の取組に応じ、NVAO をはじめとする欧州 11 カ国における 14 の質保証機関と ACA 及びドイツ学術交流協会 (以下 DAAD) が協力して、国際化を評価するフレームワークを開発した。2012 年、欧州委員会からの助成を受けて、国際化の欧州証明書 (サーティフィケート) の発行を目指したプロジェクト **Certificate for Quality of Internationalisation** (以下 CeQuInt) 始まり、2013 年からパイロット・プロジェクトが開始される。NVAO がこのプロジェクトのコーディネーターを務め、評価フレームワークの開発においては、NVAO の国際化評価フレームワークが基盤となっている。今後 NVAO で開発された国際化評価のフレームワークが他国の大学の国際化評価に対しても適用されていくことになるが、果たして適切に機能するのか、その動向に注目する必要がある。

また、NVAO の「国際化の優れた特徴」は、主にプログラム評価で実施されており、機関別評価は 1 大学のみである (Aerden et al., 2013)。NVAO の取組は学習成果等のアウトカムを重視し、国際化のエクセレンスを評価する取組であり、プログラム・レベルでは統一した国際化の目標も立てやすく、評価基準による評価も可能であるが、機関レベルでこうした評価がどの程度可能なのか。NVAO の取組が今後欧州でどのように広がっていくか引き続き調査を行う必要がある。

表 8. 欧州の大学国際化の評価支援のツール・サービスの比較

分類	評価ツール・サービス 【提供者】	取組内容	評価の種類	評価 レベル	評価に かかる 期間	支援の対象
国際化評価 指標の開発	Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation (IMPI) 【欧州のプロジェクト】	<ul style="list-style-type: none"> ■ 包括的な国際化の評価指標セットの提供 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 自己評価 ■ ベンチマーキング 	機関 プログラム	/	プロジェクトの主対象は欧州の 大学; ツールは世界の高等教育機 関が利用可 【無料】
国際化評価 への支援と 助言	HRK-Audit Internationalisation of Universities 【HRK】 Internationalisation Strategies Advisory Service (ISAS) 【IAU】 ACA Internationalisation Monitor (AIM) 【ACA】 Mapping Internationalisation (MINT) 【Nuffic】	<ul style="list-style-type: none"> ■ 大学が国際化を自己評価し戦略的に国際化を促進するためのコンサルティング・サービスを再オーデイトサービス 【有料】 ■ 大学が国際化を自己評価し戦略的に国際化を促進するためのコンサルティング・サービスを ■ 大学が国際化を自己評価し戦略的に国際化を促進するためのコンサルティング・サービスを ■ 大学の国際化戦略作りと国際化プロセスの観察と評価のためのオンライン・ツールの提供 ■ 2012年よりコンサルティング・サービスを追加 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 自己評価 ■ 自己評価+ピア(第三者)レビューと助言 ■ 自己評価+ピア(第三者)レビューと助言 ■ 自己評価 ■ ピア(第三者)レビューと助言(2012年より可) ■ ベンチマーキング可 	機関 プログラム		1年程 度
国際化の評 価と認定	NVAO 国際化の優れた特徴 【NVAO】	<ul style="list-style-type: none"> ■ 大学の国際化を評価し、その達成度の認定 ■ 意欲的な国際化を志す大学を対象に、選択的評価事項として導入 ■ 国際化の目標とその効果において、学習成果を重視 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 自己評価+第三者評価 ■ 認定(サーティファイケータ授与) 	機関 プログラム	不明	欧州の大学(欧州外の大学も場合 によっては可) 【有料】 オランダの高等教育機関 【無料】 オンライン・ツール 【有料】 コンサルティング・サー ビス オランダとフランダースの高等 教育機関 【有料】

本調査の目的は、欧州で近年開発された大学の国際化評価の取組に関する事例を分析し、日本における大学の国際化評価の在り方を探る一助とすることにあつた。日本においても国際化が高等教育の質の向上の手段として捉えられており、各大学で様々な取組が実施されている。国際化評価は国際化促進において主要な課題と言える。2013年度より大学評価・学位授与機構で教育の国際化に対する評価が選択評価事項として開始される。欧州では、新しい取組をパイロット・プロジェクトによるテストを実施しながら、開発を進めている。日本においても、今後大学国際化の評価実績を積み、その在り方を評価する側と評価される側で共に議論していくことが、大学の国際化の質の向上に結びつくと考えられる。

[注]

- 1) 本章執筆にあたり、ウェブサイト上の調査に加え、2011年9月15日に行った Nuffic の主任政策専門官 Adinda van Gaalen 氏へのインタビューを実施した。本章の内容における責任はすべて筆者にある。インタビューにご協力頂いた van Gaalen 氏に心より感謝申し上げる。
- 2) MINT の2種類の質問票は、Nuffic のウェブサイトからダウンロードが可能である。
(<http://www.nuffic.nl/en/expertise/quality-assurance-and-internationalisation/mapping-internationalisation-mint/how-does-mint-work>)
- 3) 本章執筆にあたり、ウェブサイト上の調査に加え、2011年9月6日に行った IAU の事務局長 Eva Egron-Polak 氏とプログラム担当官 Ross Hudson 氏へのインタビューを実施した。本章の内容における責任はすべて筆者にある。インタビューにご協力頂いた両氏に心より感謝申し上げる。
- 4) 本章執筆にあたり、ウェブサイト上の調査に加え、2011年9月8日に ACA のディレクター Bernd Waechter 氏へのインタビューを実施した。本章の内容における責任はすべて筆者にある。インタビューにご協力頂いた Waechter 氏に心より感謝申し上げる。
- 5) 本章執筆にあたり、ウェブサイト上の調査に加え、2012年9月12日に HRK-Audit のプロジェクト責任者の Rolf Peter 氏へのインタビューを実施した。本章の内容における責任はすべて筆者にある。インタビューにご協力頂いた Peter 氏に心より感謝申し上げる。
- 6) 本章執筆にあたり、ウェブサイト上、また文献調査に加え、2011年9月9日に行った CHE Consult の Uwe Brandenburg 氏、またテスト1に参加した二つの高等教育機関（2011年9月12日、2011年10月10日）へのインタビューを実施した。本章の内容における責任はすべて筆者にある。インタビューにご協力頂いた方々に心より感謝申し上げる。
- 7) 二つの報告書のタイトルは、“Findings of the first benchmarking round in the IMPI Project”、“The IMPI Project—Main findings of the 2nd Testing Phase”である。以下のリンクより入手可能。
(http://www.impi-project.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=19)
- 8) IMPI ウェブサイトの「Full List of Indicators」にある指標数を換算。(Retrieved on November 19, 2012, http://impi-toolbox.cher.de/toolbox_neu/pdf/full_list_of_indicators.pdf)

[文献]

- ACA Internationalisation Monitor (AIM) ウェブサイト, (2012年11月10日取得,
<http://www.aca-secretariat.be/index.php?id=523>).
- Aerden, A., De Decker, F., Divis, J., Frederiks, M., & de Wit, H., 2013, “Assessing the internationalisation of degree programmes: Experiences from a Dutch-Flemish pilot certifying internationalization”, *Compare. vol. 43, No. 1*, 56-78.
- Beerens, E., Brandenburg, U., Evers, N., Gaalen, A. v., Leichsenring, H., & Zimmermann, V., 2010, “Indicator projects on internationalisation: Approaches, methods and findings”, (Retrieved on November 11, 2011,
http://www.impi-project.eu/pdf/full_indicator_projects_on_internationalisation-IMPI%20100511.pdf).
- Brandenburg, U., Leichsenring, H., Lungu, I., Gaalen, A. v., Beker, R., Watts, L., & Bilanow, K., 2009, “Indicators for mapping and profiling internationalisation: Progress report”, (Retrieved on November 11, 2011,
http://eacea.ec.europa.eu/lfp/project_reports/documents/erasmus/multilateral_actions_2009/eras_emhe_502054.pdf).
- De Wit, H., & Knight, J. Eds., 1999, *Quality and internationalisation in higher education*, Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- European Consortium for Accreditation (ECA). CeQuInt: Certificate for Quality of Internationalisation, ウェブサイト.
- HRK-Audit Internationalisation of University ウェブサイト, (2012年11月10日取得,
<http://www.hrk.de/activities/audit-internationalisation/>).
- HRK Hochschulrektorenkonferenz, 2012, *HRK-Audit “Internationalisierung der Hochschulen” Vorlage für den Selbstbericht* [ドイツ大学学長会議監査「大学の国際化」自己申告書に関する指針]. Germany: HRK.
- International Association of Universities (IAU), 2010, *Internationalization of higher education: Global trends regional perspectives – the IAU 3rd global survey report*, Brussels: IAU.
- Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation (IMPI) ウェブサイト, (2012年11月10日取得, <http://www.impi-project.eu/>).
- IMPI, 2011, “Findings of the first benchmarking round in the IMPI Project”, (Retrieved on November 11, 2011,
http://impi-toolbox.ch.de/project/pdf/Findings_First_Round_IMPI03_2011_GB.pdf).
- IMPI, 2012, “The IMPI project – Main findings of the 2nd testing phase”, (Retrieved on November 11, 2011,
http://www.impi-project.eu/pdf/IMPI_Findings_2nd_Round_english_2012.pdf).

Internationalization Strategies Advisory Service (ISAS) ウェブサイト, (2012年11月10日取得,

<http://www.iau-aiu.net/content/internationalization-strategies-advisory-service>).

Mapping Internationalisation (MINT) ウェブサイト, (2012年11月10日取得,

<http://www.nuffic.nl/en/expertise/quality-assurance-and-internationalisation/mapping-internationalisation-mint/mapping-internationalisation-mint>).

NVAO Distinctive quality feature internationalization ウェブサイト, (2012年11月18日取得, http://nvaio.com/distinctive_quality_feature_internationalisation).

NVAO, 2011, “Frameworks for the assessment of internationalization”, (2012年11月18日取得, <http://www.eacaconsortium.net/main/projects/cequint>).

第 2 章

IAU の Internationalization Strategies Advisory Service (ISAS) 活用事例（北海道大学）と日本の大学への示唆

芦沢真五
(明治大学)

1950 年にユネスコ諮問機関として設置された国際大学協会（以下 IAU）は、世界各地から 611 大学がメンバーとして参加する国際組織¹⁾で、教育、研究の向上と、大学間の国際連携の促進に寄与することを目的にしている。IAU は、世界の高等教育の国際化に関する動向を把握するため、世界規模での調査を実施している。その国際調査は 2003 年、2005 年、2010 年と 3 回実施され、直近の 2010 年の調査では、115 カ国の 745 高等教育機関が回答している（IAU 2010）²⁾。また、このような調査から得た大学の国際化の専門的な知見をもとに、高等教育、比較教育の研究者、専門家のネットワークを活用して様々なサービスを展開している。特に、2010 年からは、大学が現状の国際化の在り方を明確にし、国際化をどのように促進していくかを助言するためのサービス “IAU Internationalisation Strategies Advisory Service (SAS)” を提供している。ISAS は有料によるコンサルテーション・サービスであり、IAU メンバー以外の大学も利用できるように設計されている³⁾。

日本においては、ISAS を実施した大学は北海道大学だけであり、今回、日本における国際化の外部評価を実施した事例として、北海道大学における聞き取り調査を実施した。

<ヒアリング実施日時>

2011 年 12 月 9 日午前 10 時より約 3 時間半

<ヒアリングにご協力いただいた方>

北海道大学 国際本部

国際連携課長 野田昭彦氏

シニア・コーディネーター 武村理雪氏

<ヒアリング担当>

太田浩（一橋大学）、渡部由紀（京都大学）、芦沢真五（明治大学）

1. 北海道大学における ISAS (Internationalization Strategies Advisory Service) 実施

1.1 ISAS 実施にいたる経緯

北海道大学（以下、北大）では、2002 年に国際化にかかわる外部評価をすでに実施している。この外部評価は、カリフォルニア大学デービス校の教員をはじめとする外部評価委員を招へいして実施された。その後、大学として策定した「第一期中期目標・中期計画」

の中で、あらためて国際化に外部評価を実施することを方針化し、最終年度にこの中期計画に基づく外部評価を実施することを前提として準備をすすめた。北大が IAU のメンバーとなっていたこともあり、2008 年から IAU に対して外部評価実施につき打診を開始した。当時、IAU は外部評価サービスを実施していなかったが、北大側からの提案により、専門家チームを編成して評価の実施を検討することになった。

2008 年の時点では、「第二期中期目標・中期計画」の作成作業はすでに終了しており、IAU による外部評価は、評価結果を次期計画に反映させることを目的とするものではなかった。北大側が IAU に期待していたことは、計画の中で実現しようとするものの「壁」になっている障害を特定し、その障害を乗り越えて国際化の事業推進を加速するための助言をしてもらうことであった。外部評価による「評定」、「判定」、「批評」を求めているのではなく、国際交流室の「支援者」として助言をしてほしい、という趣旨であり、北大側からその意図を IAU に伝えた。言い換えると、現状分析に加えて、「第二期中期目標・中期計画」をすすめるうえでのコンサルテーションを求めているのである。

北大側から評価実施の提案を IAU に対して行った 2008 年の時点では、IAU においてコンサルテーションや評価をサービスとして実施する体制はまだできあがっていなかった。したがって、IAU にとっては北大での助言サービスの実施は、その後正式に ISAS をサービス事業として展開するうえでのテスト・ケースとなった。サービスの受益者（クライアント）として、北大側からも様々なインプットを行った経緯があり、IAU と北大が ISAS を共同開発したといっても過言ではない。また、費用負担についても、正式に ISAS が始まっていなかったこともあり、ISAS にかかわる経費負担について IAU 側との間で交渉をしながら進めることとなった。北大側にとっても前例のない取組であることから、契約から経費支払いに至るまで、5 ヶ以上の期間がかかった。

1.2 IAU による ISAS 実施プロセス

ここで ISAS の実施プロセスについて概観する。以下は IAU が現在、一般的に ISAS 実施プロセスを大学に説明する場合のモデルである。

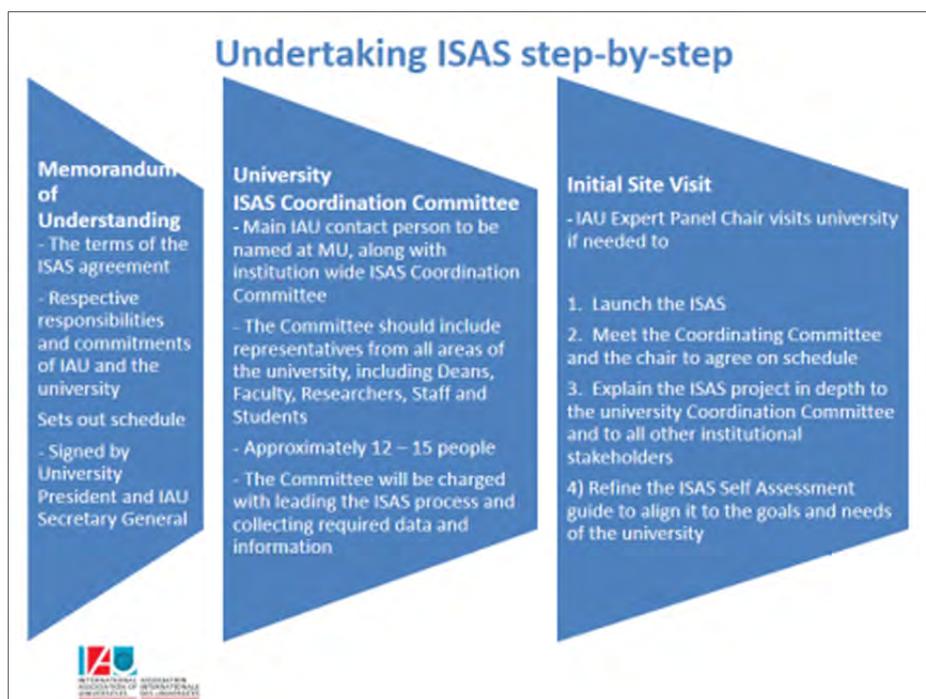


図 1 : ISAS 実施モデル (段階的な準備作業 : 作業部会と初期現地視察)

出典 : Egron-Polak (2012)

初期段階では大学が ISAS に取り組む目的を明確化し、学内に ISAS 実施委員会 (以下、作業部会とする) を立ち上げ、そのうえで IAU の初期視察を受け入れることになる。作業部会は、国際業務に関連する学内の各組織から代表を出して構成する。国際業務を主幹する部署 (国際本部事務室など) だけでなく、教育改革にかかわる部署、研究部門、広報部門などからも幅広い参加が得られることが望ましいとしている。必要に応じて、学生や留学生を作業部会に加えることも可能である。

次の段階 (図 2) では、作業部会が IAU 専門家チームとの共同作業として、自己評価報告書を作成する。

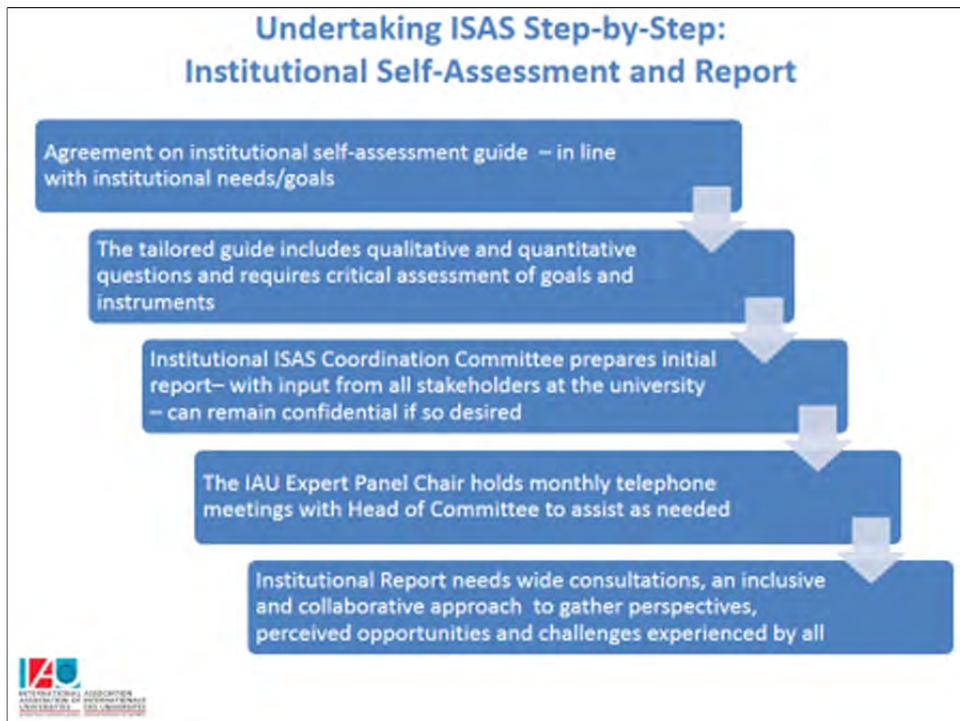


図 2 : ISAS 実施モデル（作業部会と評価専門家チームの共同作業）

出典 : Egron-Polak (2012)

IAU 専門家チームは、IAU のネットワークにより、幅広い知見を有する専門家（4 名または 5 名）で構成される。この専門家チームは、地域的な偏りがでないよう配慮して選考する。特に、当該地域の高等教育システムや環境を理解している専門家は必ず 1 名は加えることが望ましいとしている。よって、日本の場合は、日本の大学の制度、組織や意思決定の特徴、その他の文化的な環境を十分理解している専門家を招へいすることが重要である。

専門家チームは、大学の作業部会が作成した自己評価報告書を分析したうえ、最終的な現地調査を実施する（図 3）。この現地調査は、最低でも 2 日を要し、国際化にかかわる様々なステークホルダーと直接面談し、事業実施体制における課題を明確にしていく。最終現地調査の終了後に専門家チームがまとめた助言を最終レポートの形で作成し、大学に対して提出する。



図 3 : ISAS レポート（専門家チームによる現地調査と最終報告）

出典 : Egron-Polak (2012)

1.3 北大における ISAS 実施プロセス（作業部会による自己点検）

北大が IAU と ISAS 実施につき協議をしている段階では、ISAS が正式な助言サービスとして開始されていない段階であった。

2008 年にまず IAU とコンタクトし、2009 年 4 月以降に契約交渉を開始した。同年 10 月に IAU 事務局長が北大を訪問、総長が MOU にサインした。基本的に (1.2) に記載した実施プロセスに基づいて自己点検報告や現地調査が実施されていた。作業部会は、国際交流室の役員補佐がトップとなり、学内の国際化を先進的に推進している部局の代表者、事務局関係者によって構成された。専門家チームの構成に関しては、IAU と北大側の双方で、日本の高等教育を十分に理解している専門家が最低 1 人は必要である、との認識で一致した。複数の候補を提案し、日本の大学関係者で国際教育、比較教育の専門家を 1 名選んだ。そのほか、世界の状況の中で北大を分析するのに適切な人物を選び、最終的に 5 人の専門家によるチームが立ち上がった。日本の大学の組織構成、予算、意思決定などの特徴は他の地域からの委員にとって理解しにくい部分も多く、日本の専門家の役割は非常に大きかった。「日本の基準で国際化がすすんでいるか」、「世界の基準で日本をみるのか」という両方の視点があるが、世界の視点で北大を見ることができた、という点は ISAS を実施した意義であると考えられる。

準備段階では、自己評価報告書の作成に大きなエネルギーを費やすことになったが、国

際本部以外の学内機関として、教育改革室、研究戦略室、企画経営室などの関係部署があり、これらの部署から、研究、教育、社会貢献、経営にかかわる課題を引き出していくことに苦心した。IAU 側から提起された初期質問事項を参考にしつつ、北大側で独自に課題事項を策定していった。既存のデータに加え「現状認識」という項目を新たに設定し、各部門の責任者に「国際化に関してどういう現状認識をもっているか」直接ヒアリングをしていった。たとえば、「北大の研究能力と研究の強みを海外に知らせるために、どのような方法を使っているか」という課題に対して、「現状の使っているツールは何か」、「現状である程度十分だという認識かどうか」、「まだやるべきことがあるか」というような設問を立ててヒアリングを行った。ここでは、他大学との比較ではなく、自己認識として、まだやるべき課題があると考えているか、という視点の自己点検としての実施である。なお、実施にあたっては、理事と総長との非公式協議（定期）の場で、国際担当理事から執行部関係者に依頼をしていたため、ヒアリングは比較的順調に実施することができた。

このヒアリングによって作成した現状認識にかかわる資料は、IAU が北大の実情を分析するうえで、どこが重要課題であるか、どこに注視すべきか、濃淡を決める際の重要な指針となったと考えられる。たとえば、当時、北大では Global 30 事業への申請が不採択になったことが大きなショックとなっており、留学生数を増やすために何かをしなければならぬ、という認識が国際部門関係者の間では強かった。これに対し、IAU による現地調査からは「留学生と直接、意見交換したい」という提案がよせられた。一方、協定校については大きな課題はない、という現状認識があり、IAU 側も調査段階では重視しなかった。

1.4 北大における ISAS 実施プロセス（IAU とのコミュニケーション）

作業部会による自己点検と並行して、IAU 専門家チームから様々な質問が送られてきた。例として「全学的な国際化方針の作成と展開」に関して、以下のような質問があった。

- 国際化に関して、北大でけん引役を果たすのはだれか？
- 国際化は大学使命の一環であるか？中長期計画に組み込まれているか？
- 国際化について経営陣は頻繁に話し合っているか？

このように、国際化の取組姿勢を問う質問が多く寄せられた。

また、「学生のモビリティ」に関しは以下のような質問があった。

- 最も多くの留学生を引き付けている分野はどこか？

これに対し、最も留学生の受け入れに積極的な部局トップ 5 を報告することになったが、作業部会で算出方法を検討し、その結果、留学生を教員数で割って算出するなど、実情が正確に伝わるような努力を行った。

IAU 側からはその後、現地調査の前に追加質問があったが、いくつかの分野では現地調査まで IAU 側の疑問が解消されなかった。これは日本の大学の特質に関連する課題ともいえるが、予算決定の決定プロセス、予算の構成などの質問への回答はなかなか理解できない課題だった。その背景的な事情として、日本の国立大学の財政は、本部の予算、部局に

振り分けられる予算があるほか、外部資金、総長裁量経費などがあり、非常に複雑な仕組みとなっていることが挙げられる。また、IAU に予算規模を説明すると、非常に大きいという印象を持たれたが、実際は奨学金経費など自由裁量度の薄い予算の枠が大きい。これらのことも説明が必要であった。

このような IAU 専門家チームとのコミュニケーションを通じて、日本の大学の国際関連事業の運営形態が「世界標準」と異なっている部分を浮き彫りにすることができたことも成果であったといえる。

1.5 北大における ISAS 最終現地調査

IAU 専門家チームからと作業部会のメールなどによるコミュニケーションを経て、最終現地調査が実施された。専門家チーム 5 人と IAU のスタッフ 1 人の合計 6 人が、2010 年 1 月 18 日～20 日の 3 日間に北大札幌キャンパスを訪れ、関係者へのヒアリングを実施した。まず、専門家チームは部局と国際本部のコミュニケーションに着目したヒアリングを実施した。部局長（経済、農学、工学）との面会において、ある部局長は「国際化は国際交流室がイニシアティブをとるべきで、部局に対してはもう少しサービスを提供してほしい」という趣旨の意見を述べているが、逆に、国際交流室側の役員は部局が自主的に活動しているため、本部への協力が得にくい、という趣旨のコメントをした。この微妙なニュアンスの違いに対して、IAU 専門家の中からは、両者のコミュニケーションにかかわるエネルギー投資について、もう少し効果的に取り組むべき、といった意見が出された。

専門家チームは、このほか、多様な分野でステークホルダーとの面談をしてみたが、留学生、日本人学生へのヒアリングも重要な役割を担った。

1.6 最終レポートとその活用

IAU は 2010 年 3 月に最終レポートを北大に提出している。このレポートには二つの構成があり、Main Findings と Recommendations から成り立っていた。Main Findings では、「部局と本部の間でのコミュニケーションの改善」、「広報戦略の課題」など具体的なテーマがとりあげられていた。助言の中には、大学にも受け入れやすい提案が含まれており、今後の事業展開において有効な指針となる可能性が高い。

現在も、新たに事業を展開する際、予算要求資料を作成する際、広報にかかわる計画を立てる際など、このレポートは参考資料として役立てられている。また、国際部門に新規に採用されたスタッフへの教育用資料としても活用されている。

また、担当者（武村氏）の視点からみた ISAS 実施の副産物として、次のようなことがあげられる。

- 国際的な機関と評価活動を行うことにより、貴重な共同事業を経験できた。国際本部（組織）としても担当者（スタッフ）としても、国際共同事業のケース・スタディとして経験を蓄積することができた。

- 国際的な活動が国際本部だけで完結するものではない、ということを学内で再認識することができた。広報、教育改革、研究などの部門との連携の重要性が確認された。
- 部局の取組があつてはじめて国際本部の存在が活きる、という認識を国際本部内で高めることができた。部局との協力の重要性はますます認識されるようになった。文科省の「大学の世界展開力強化事業」など政府外部資金に関しても、部局への支援（申請書類作成にかかわる助言）を国際本部からより積極的に行うようになった。

2. 評価の多様化と日本の大学への示唆

2.1 多様化する国際化評価モデルと ISAS

国際化の評価は、欧州を中心に多様なシステムが開発されてきてが、その原型は 1999 年に OECD/IMHE（高等教育機関管理プログラム）と ACA（ヨーロッパ学術協力協会）⁴⁾ によって運用開始された IQR (Internationalization Quality Review Process) にある。IQR の理論的な枠組みは Jane Knight（トロント大学）や Hans de Wit（アムステルダム大学）によって設計されたものだが、IQR はあくまでも大学自体の自己点検を支援することを目的とした評価スキームであった (Knight and De Wit 1999)。その後、グローバル時代の競争環境を反映して、ベンチマーク手法など他大学との比較を意識した評価が実施されるようになってきたのである (De Wit 2002)。ESMU (European Centre for Strategic Management of Universities) による国際化ベンチマーキングは、IQR の評価フレームワークを使いながら、複数の大学が戦略や取組を比較しながら議論を深めていくものである⁵⁾。競争的環境の下で、他大学との比較を通じて新たな戦略を形成していこうとする大学の目的意識を反映している。また、国際化に対応する包括的な評価指標セットをツールボックスとして提供する IMPI (Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation) プロジェクトは、EU などの支援により、2009 年から広くヨーロッパの大学に評価指標を提供してきた⁶⁾。大学の多様なニーズに対応するため、IMPI は約 490 指標 (9 分類) におよぶ多様な指標をオンライン上で提供している (Beerkens, Brandenburg, Evans, Gaalen, Leichsenring and Zimmermann 2010)。オランダの大学のために Nuffic⁷⁾ によって開発されたシステム、MINT (Mapping Internationalization) も大学自らがオンラインで自己評価を実施できるように設計されている⁸⁾。オランダのアクレディテーション機関である NVAO によって開発された国際化認定システムは、DQF (Distinctive Quality Feature) Internationalization という名称で、国際化のためのビジョンや施策などに関して「基準に適合しているかどうか」という判定を行っている⁹⁾。

主として助言（コンサルテーション）を目的とするサービスとしては、ISAS に加えて、ACA Internationalisation Monitor (AIM) というサービスが ACA（ヨーロッパ学術協力協会）により 2011 年の夏から開始されている¹⁰⁾。AIM は、欧州の大学（学士課程以上）を主たる対象に、大学の国際化戦略を評価し助言を提供するサービスである。2012 年から上記の MINT にも助言（コンサルテーション）サービスが付加された。また、ドイツでは

Audit の形で、ドイツ大学学長会議 (HRK) ¹¹⁾ のもとで国際化評価が実施されているが、ここでも大学は助言サービスを受けることができるように設計されている。¹²⁾

このように、評価の形態や手法が多様化している主要因は、国際化をめぐる大学のニーズが多様化しているからである。特に、助言サービスが徐々に増えている背景は、個々の大学にとって、国際化を推進するための具体的なアクションにつながる評価が必要である (評価結果をベースとした国際化推進のためのコンサルテーションが必要) という認識が広まってきていることを表している。

2.2 多様化する評価のニーズと日本の大学

日本の大学の国際化については、Knight (2003) が提起する「プロセスとしての国際化」という概念と同様、大学が「国際的なものになる過程」であるにとらえる考え方が広く受け入れられてきた (江淵 1997)。国際化の評価についても、こうした「過程 (プロセス)」という概念に基づき、欧米の評価モデルを日本の文脈に適合させて評価指標を構築しようとする試みが行われてきた (芦沢 2006)。

日本の高等教育機関の国際的な取組においては、従来から政府をはじめ公的機関からの外部資金 (補助金や助成金) が大きな役割を担っており、外部評価は外部資金にかかわるアカウントビリティーの視点から重視されてきた。しかし、外部資金を意識した横並び志向、護送船団方式の事業展開では、世界的な競争環境に対応できないことは明らかである。むしろ、それぞれの大学の「強み」を活かして独自の国際戦略をうちたて、起業家精神をもって国際的な事業を推進していくことが期待されている。

こうした中で、徐々に日本の大学においても、戦略や長期方針 (ビジョン) にかかわる助言を求めて、外部評価を実施していくケースが増えていくと考えられる。ここでは次のような助言が期待されることになる。

- 「評定」や「判定」としての評価ではなく、中長期計画や国際戦略の策定に直結するようなアクション・プランを含んだ助言
- 自大学の強み (特にコア・コンピテンス) と弱みを認識した上で、資源投下の「選択と集中」を進め、より効果的な事業推進をするための助言
- 外部資金などの申請において、大学の特徴を明確に打ち出した新規事業の提案をするための助言

北海道大学における ISAS の取組は、第二期中期計画・中期目標に掲げた目標を実現するうえでの助言を求めたものであり、まさにアクション・プランにかかわるコンサルテーションを求めたものであった。2012年にグローバル人材育成推進事業 (タイプ A) の採択を受けた北海道大学の申請書の中には、ISASにより示された助言を活かしたいくつかの新規提案が盛り込まれていたという。このような助言サービスの活用事例が、今後の日本の大学における国際化評価の展開に少なからぬ影響を与えていく、と考える。

3. 終わりに

北大における ISAS 実施に関しては、現場で直接にかかわった野田氏、武村氏にお話を伺い、ISAS 実施の背景と取組経緯から学ぶことができた。最終レポートそのものは公開されていないので本稿でその内容について触れることはできなかったが、ISAS のプロセス、苦心されたポイントなどは明解に教示してもらったことで、今後、日本における国際化評価や国際戦略の分析などに大いに参考になると考えられる。改めて、ご協力いただいたお二人に感謝を申し上げたい。

[注]

- 1) ユネスコ諮問機関国際大学協会 (IAU) は、1950 年に創立されたユネスコを基盤とした世界の高等教育機関の協会。120 カ国以上から 611 の高等教育機関、27 の国際的また各国の高等教育協会がメンバーとして参加している (メンバー数は 2013 年 3 月現在)。
- 2) IAU によるグローバル調査については以下を参照のこと。
<http://www.iau-aiu.net/content/global-surveys> (2013 年 3 月 13 日取得)
- 3) ISAS の詳細については以下の URL を参照されたい。
<http://www.iau-aiu.net/content/internationalization-strategies-advisory-service-isas> (2013 年 3 月 13 日取得)
- 4) ヨーロッパ学術協力協会 (ACA) は欧州の高等教育の国際化とイノベーションの促進を目的に、高等教育における国際協力のシンクタンクとして設立された。イギリスのブリティッシュ・カウンシル、ドイツ学術交流会 (以下 DAAD)、オランダ高等教育国際協力機構 (Nuffic) とならんで、欧州において国際化を促進するための非営利国際教育機関である。
- 5) ESMU の取り組むベンチマークについては、A Practical Guide Benchmarking in European Higher Education, Brussels, ESMU. (2008 年) を参照されたい。
- 6) Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation (IMPI) については以下のホームページを参照されたい。
<http://www.impi-project.eu/> (2013 年 3 月 13 日取得)
- 7) Nuffic は、1952 年に創立されたオランダ高等教育の国際化を支援するための非営利組織である。
- 8) MINT は Nuffic によってオランダの大学を対象に開発されたオンライン・システムで国際化にかかわる自己評価機能をもつ。以下のホームページを参照のこと。
<http://www.nuffic.nl/en/expertise/quality-assurance-and-internationalisation/mapping-internationalisation-mint/mapping-internationalisation-mint> (2013 年 3 月 13 日検索取得)
- 9) NVAO による DQF については以下のホームページを参照。
http://nvaio.com/distinctive_quality_feature_internationalisation (2013 年 3 月 18 日検索)
- 10) ACA による Internationalisation Monitor (AIM) については以下のホームページを参。 <http://www.aca-secretariat.be/index.php?id=523> (2013 年 3 月 13 日取得)
- 11) ドイツ大学学長会議 (以下 HRK) は、ドイツの州立大学、または州に認証された大学やその他の高等教育機関の自主的な協会である。
- 12) HRK-Audit Internationalisation of University については以下のホームページを参照されたい。 <http://www.hrk.de/activities/audit-internationalisation/> (2013 年 3 月 13 日取得)

[文献]

- 芦沢真五, 2006, 「大学国際化の評価指標策定に関する実証的研究」 科研費基盤研究 (A) 報告書, 大阪大学, 110-120.
- Beerkens, E., Brandenburg, U., Evers, N., Gaalen, A. v., Leichsenring, H., & Zimmermann, V., 2010, *Indicator Projects on Internationalization: Approaches, Methods and Findings*, CHE Consult GmbH.
- De Wit, H., 2002, *Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*, *Greenwood Studies in Higher Education*, Connecticut: Greenwood Pres.
- 江淵一公, 1997, 『大学国際化の研究』 玉川大学出版部.
- Egron-Polak, E., 2012, *Internationalization Strategies Advisory Service (ISAS) – an IAU program*, Brussels: International Association of Universities (IAU).
- International Association of Universities (IAU), 2010, *Internationalization of Higher Education: Global Trends Regional Perspectives – the IAU 3rd Global Survey Report*, Brussels: IAU.
- Knight, J., 1999, “Internationalisation of Higher Education”, Knight and De Wit eds., *Quality and Internationalisation in Higher Education*, Paris: OECD
- Knight, J., 2003, *Updating the definition of internationalization. International Higher Education, 33 (Fall), 2-3.*

第3章

米国における大学国際化評価の動向と課題

—ACE の取組を中心に—

野田 文香
(大学評価・学位授与機構)

1. はじめに

急速なグローバル化とともに、政治、経済、社会、文化、科学技術、学問などあらゆる領域において国内の問題と国際的な問題との区別が不明確になってきている昨今、高度な知識や技術、人材を生み出すことが期待されている高等教育においても、国際通用性のあるアウトカムを示しその質を保証することが強く求められている。「高等教育の国際化」と「評価」といった複合的な課題が合わさった時に、この両者がどのような関連性を持って進んでいけばよいかについて、世界各国がその解決策を模索している。

本稿では、評価文化が進んでいるとされる米国が自国の高等教育の国際化評価にどう取組み、またその課題は何かを分析し、日本の高等教育機関が国際化の機関評価を開発、導入する際の示唆を得ることを目的とする。本稿で論じる大学国際化評価の対象については、プログラムや学生個人ではなく、機関レベルに限定して議論を進めることとする。米国の国際化評価を考察するにあたり、第一に背景情報として連邦および州政府による高等教育国際化への政策動向を確認する。そして、米国における国際化の機関評価について先進的な取組をみせている非政府団体、「米国教育協会 (American Council on Education、以下 ACE と略記)」の実践や課題について整理を行い、日本への示唆を考察する。

2. 米国高等教育の国際化に対する政府の取組

多様な人種や民族、宗教、文化や言語が共存する米国において、「国際化」の概念や動機づけが曖昧である中、一般的に米国人学生が国際事情に無知であることや外国語運用能力が低いことが指摘されて久しい。この問題は国内外からの揶揄の対象となるだけでなく、海外に対して無関心で傲慢なイメージから反米感情を助長し兼ねないといった懸念の声もある (NAFSA 2007)。多くの高等教育機関において国際化の重要性は認識されてきたものの、実際の教育現場では国際教育や外国語教育は優先的地位をもち、そのため米国の高等教育は十分な国際力をもった学生を生みだしてこなかったことが問題点としてあげられてきた (NAFSA 2007; ACE 2002a)。

米国国家としての国際化への取組は歴史的にみても優先度が低く、連邦によるプログラム運営や財政支援は十分とはいえない状況が続いている。米国高等教育の国際化の重要性を喫緊の課題として提唱してきたのは、主に研究者や非政府団体であり、1999年には NAFSA (National Association of Foreign Student Advisers) や Alliance of International

Education for Cultural Exchange が国家レベルの国際教育政策の必要性を提唱したのを皮切りに、多くの関連団体が連邦政府による国際化政策の構築を訴えてきた (NAFSA 2007)。2000 年には、クリントン元大統領が国際教育政策に関する覚書に署名し、翌年には連邦の包括的国際教育政策を求める決議案が採択された。覚書に示された内容は国際教育を推進するのに完璧ともいえだが、現実には財政不足により、その実現化には至らなかった。2001 年以降のブッシュ政権時は、国際教育や高等教育改革よりも初等中等教育政策に重きが置かれ、2001 年の 9・11 事件の衝撃に対しても連邦レベルの国際教育政策は特段打ち出されず、高等教育の国際化政策はますます遅れをとることとなった (ACE 2002b)。2009 年にはオバマ大統領が "100,000 Strong Initiative" を提唱し、10 万人の米国人が中国に留学することを奨励し、翌年、クリントン国務長官が当イニシアチブを公式に打ち出している。さらに、"100,000 Strong in the Americas Efforts" では、南米と米国の双方の留学生数をそれぞれ 10 万人に増やすことを提言している (U.S. Department of State 2010)。

過去に米国連邦政府が喫緊の課題として国際化戦略を打ち出した契機として、冷戦時代の旧ソ連によるスプートニックショック (1957) がある。当時の衝撃は相当なもので、諸外国の政治、経済、社会体制、言語や文化に対する米国人の無知は、国家安全保障にかかわる問題として、連邦政府は 1958 年に国家防衛教育法 (National Defense Education Act) を打ち立てた。この法律に基づき、連邦教育省は、1961 年に外国語教育、国際教育、地域研究や国際交流などを推進するための助成金として、高等教育法タイトル 6 条項 (Title VI) やフルブライト・ヘイズ奨学金プログラム (Fullbright-Hays Program) を設立している。いわば米国連邦政府にとって「国際化」は国家安全保障を支える一つの手段であり、そのアプローチは主に財政支援に集約される。連邦教育省の他には、国家安全保障省、国務省、国防省、国際開発庁、農務省、国立衛生研究所、国立科学財団などもそれぞれの分野に関する国際化を促進するための財政支援を図ってきている。

州政府においても、2012 年時点において 23 の州で高等教育を中心とした国際教育推進に関する決議が可決された (NAFSA 2012)。その内容は州により様々であるが、多くの決議には、国際教育推進の背景や理由、各州における海外留学生の経済効果の状況、大学カリキュラムにおける外国語教育や国際科目の強化、海外留学の推奨、高等教育と初等中等教育との連携などが示されている。熱心な州においては、国際教育を精力的に推進している教育者や団体にアワードを授与する試みも見受けられる (West Virginia Commission on International Education 2010)。しかしながら、これらの国際教育推進策は必ずしも法的拘束力をもっているわけではないため、州の財政状況や教育機関の決断力に委ねられている。さらに、近年の財政圧迫により、連邦・州政府ともに国際化を支援する資金の減額が相次ぎ、2011-2012 年には 29 の州政府による高等教育財政の削減が行われ、タイトル 6 条項やフルブライト奨学金は 40% の減額を余儀なくされた (Association of American Universities 2012)。また、高等教育の国際化推進のために設立されたファンド (Fund for

the Improvement of Postsecondary Education: FIPSE) も予算削減のため、2011 年度には一時差し止めとなった (U.S. Department of Education 2012a)。

連邦レベルにおいて大学国際化政策の構築が積極的に進まないのは、連邦教育省が教育に関する直接的な権限や責任を負わず、地方分権的政治形態をもつことも要因の一つであるが、州政府にとっても、成果がすぐに可視化できない国際化戦略に多額の税金を投入するよりも、短期的に成果が出る地域の直接的需要にあった諸課題に投資した方が、地域社会へのアカウンタビリティにつながると理解されている (ACE 2011)。これは、米国政府における国際化の優先順位の低さが如実に反映されているとあってよい。一方で、国際教育への財政削減は長期的にみると国家安全保障や経済競争、グローバル人材の確保などの面で負の影響をもたらしかねないという懸念が広がっている。

このような状況の中、2012 年 11 月、米国連邦教育省は史上初となる国家レベルの国際教育戦略、“Succeeding Globally Through International Education and Engagement” を公式に発表した (U.S. Department of Education, 2012b)。この戦略は 5 カ年計画であり、主な目的は(1)米国の教育を強化する、(2)国家としての国際的プライオリティを高める、の二つに集約される。この国際教育戦略の具体的な目標は、(a)米国全ての学生のグローバル・コンピテンシーを高める、(b)他国の先進的な経験を連邦・州・地域の教育政策に反映し、国内外の卓越性と革新性を促進する、(c)重点国家との教育外交を強化すること、であり、それらを(d)他省庁(国務省、商務省、労働省、国際開発庁など)との協働体制において発展させ、モニタリングを行い、継続的改善を図るという内容である。この国際教育戦略は、他省庁や非政府団体との協議により設計されたものであり、国際教育を通じて国際競争力や労働力を高め、多様化が進む米国社会を教育し、国家安全保障や外交を促進すること、そしてグローバル社会での米国の発言力を強めることが意図されている。今後、この戦略がどのような体制で高等教育現場の国際教育に反映され、それをどのように点検、評価していくのかを注視していく必要がある。

3. ACE の国際化評価に関する取組

連邦教育省による国際教育戦略は公式に打ち出されたばかりであり、これまで政府レベルにおいては大学の国際化評価に特段焦点を当てた取組は行われていない。高等教育の機関レベルの国際化を推進するにあたり、連邦・州政府や質保証機関がなし得ない評価活動を担っているのは、米国教育協会 (ACE) という非政府団体である。一般的に、米国では非政府団体は高等教育機関と協働し、政府や政策立案者に提言を行うなど、高等教育界で影響力をもっていることが知られている。ACE は第一次世界大戦中、国内外の諸問題の中で特に教育に焦点を当てた臨時協議会として 1918 年に設立された。ACE は、学位授与権を有し、ア krediyテーションを受けた全てのタイプの高等教育機関 (4 年制大学・コミュニティカレッジ、公・私立、営利・非営利大学) のメンバーシップ制に基づいて成り立っている。高等教育の諸問題に関する調査研究や実践的プログラムを通じて、連邦政府や高

等教育機関に対し提言や支援・評価活動を行っている。

ACE の国際化グローバル・エンゲージメント・センター（Center for Internationalization and Global Engagement）は、大学の国際化に関する調査研究、最良事例の抽出と普及、国内外の上級リーダー間の情報共有支援などの活動を精力的に進めており、米国高等教育の国際化のイニシアチブの一端を担っている部署である。大学機関規模の国際化を推進するにあたり、ACE は、「包括的国際化（Comprehensive Internationalization）」という表現を初めて取り入れた。国際化の文脈は機関によって異なるが、組織内の構成員や方針、プログラム（教育、研究、社会貢献など）の実践、組織文化などに幅広く影響を与え、チャレンジングな変化をもたらす戦略的かつ組織的なプロセスであると、これを説明している（ACE 2012; Green et al 2006; Olson et al 2005）。

高等教育の国際化評価にあたり、ACE は 1980 年代から段階を追って評価の対象、手法、活用の戦略を開発してきた。大学国際化に関する調査の先駆けとなったのは、1980 年代後半に ACE で実施された Andersen（1988）や Lambert（1989）による国際化現況調査である。主に、学士課程における国際教育の実態を把握することを目的に実施されたこの調査では、大学学長の多くが国際教育の重要性を認識しているにもかかわらず、実際は外国語教育や国際的な科目が他教科に比して優先度が低いという現状が明らかにされた。2000 年にもフォード財団の支援により、学士課程のカリキュラムに焦点を当てた調査が行われ、外国語、カリキュラム、国際教育の必修状況、海外留学派遣、国際的な認識、海外留学生および外国人教員、国際化に対する機関の支援や見解、経験、財政、労働市場のニーズに関するデータが収集された。当調査の報告書 “Preliminary Status Report 2000:

Internationalization of U.S. Higher Education（2000）” では、国際化に対する社会の認識は高まっているものの、米国の大学が国際的なスキルや素養を身につけた卒業生を十分に輩出していないことが指摘されている。1980 年代以降の 15 年間、米国の大学は国際化に関して大きな改善を示していないことが報告された（Hayward 2000）。

続いて 2000 年から 2002 年にかけて実施された高等教育機関の包括的国際化やリーダーシップの育成を目的としたプロジェクト “Promising Practices” では、参加申請のあった 57 の大学の中から選定された 8 大学を対象にワークショップが開催され、学士課程教育の国際化を包括的アプローチで進めている機関の事例紹介や課題の共有、自己評価（self-assessment）の戦略などについて議論が交わされた。自己評価書の作成にあたっては、ACE が各機関を訪問し、コンサルテーションを行うなどして支援を行っている。自己評価書作成後は、ACE のスタッフと国際教育の専門家によるレビューチームが機関訪問を行い、現地の教職員や学生との面談を通して国際化の実態や課題を把握し、今後の国際化戦略の方向性について助言を行うなどしている。2002 年に出版された “Promising Practice-Spotlighting Excellence in Comprehensive Internationalization” では、この 8 機関のケーススタディが紹介されており、各機関の概要、国際化の目標・体制・財政支援、国際プログラムや活動の概要、国際化に関する機関の特色、課題、今後の戦略の項目に沿って記

述的にまとめられている (Engberg & Green 2002)。

2001 年と 2002 年に引き続き行われた国際教育への公的支援に関する実態調査 (18 歳以上の一般市民、4 年制大学進学を目指す最終学年の高校生、学士課程の学生、学士課程の学生を教える大学教員を対象) (Siaya, Porcelli, & Green 2002; Hayward & Siaya, 2001) では、米国一般市民の大多数が、大学はもっと高度な外国語運用能力、海外に関する知識やスキル、経験を育成するようなカリキュラムを提供すべきと感じている実態が明らかにされた。特に 2001 年の 9・11 テロ事件以降は、国際教育の需要がより高まる結果となった。これらの調査に使用された指標を土台とし、ACE は高等教育機関 (752 校)・学部教員 (1,027 名)・学部生 (1,290 名) の 3 つのセクターを対象に、国際化の現況に関する大規模なマッピング調査を実施した。調査アンケートは学長宛に送られ、学長が学内で適切と判断した人物あるいは部署が回答している。質問内容は、国際化推進にあたりどのような戦略を使っているのか、その利点や改善点は何か、学生や教員はどのような国際的経験やスキルを有しているか、学生や教員はどの程度、国際教育に関わっているか、などといったもので、表 1 は調査項目の概要を示している。

表 1 Mapping Internationalization on U.S. Campuses (2003) における調査項目概要

調査項目概要		
学生調査	教員調査	機関調査
海外渡航・留学経験	海外渡航経験	機関のコミットメント (方針や体制)
外国語運用能力	外国語運用能力	財源
国際的な授業の履修状況		外国語の履修必修状況・授業の提供
学内における国際活動への参加状況	学内における国際活動への参加状況	国際的な授業の履修必修状況・授業の提供
国際化に対する姿勢	国際化に対する姿勢	海外プログラム
	国際化に対する機関の支援体制に対する見解	国際的な課外活動

出典 : Siaya & Hayward (2003)

米国の高等教育機関は、構造上のタイプにより教育目的や内容、学生の規模や特徴が異なるとされており、機関類型別に国際化の政策や活動を検証する必要があることが指摘されている。ACE はカーネギー分類に基づき、機関を構造上 4 タイプ (研究大学 144 校、総合大学 233 校、リベラルアーツ 187 校、コミュニティカレッジ 188 校) に類別し、 “Mapping Internationalization on U.S. Campuses (2003)” においてそれぞれの国際化の特色や課題を記述的にまとめている。マッピング調査の第一の目的は「キャンパスの国際化の現況を把握すること (ACE 2012: 25)」であり、機関や教員、学生の国際化に対する姿勢や懸念はどのようなものか、どのような課題が潜んでいるのか、見過ごしている問題は何か、などといった事柄に着目している。ここでも、国際化の調査対象として学士課程のみに焦点を当てていることは注視すべきである。

次に、国際化を専門にする大学の教職員を対象にしたガイドライン “Internationalizing the Campus :A User’s Guide (2003)” を発表し、この中で大学国際化の戦略計画とキャンパスの国際化の現状に対する自己点検の必要性を提唱し、国際化の自己点検に必要な要素（表 2）を紹介している。

表 2 Internationalizing the Campus: A User’s Guide (2003)の国際化自己点検要素

1	国際化目標の明文化	国際化は、機関のミッション・目標・展望にどの程度不可欠なものと捉えられているか。
2	国際化に対応できる環境	地域社会や州、またはより大きな文脈での環境が国際化推進の現況にどのような影響を与えているか。環境が今後の国際化の動向にどのようなインパクトを与えるのか。
3	戦略	目標達成を成し遂げる明確な戦略がどの程度あるか。
4	体制・方針・実践	機関の体制や方針、実践、資源が機関の目標にどの程度一貫しているか。どれが国際化を促進しているのか。どの要素が国際化の妨げとなっているか。
5	カリキュラム・共同カリキュラム	機関の教育にとって、国際教育がどの程度不可欠であるか。カリキュラムや共同カリキュラムのどの要素が国際教育を推進しているか。
6	海外留学・海外インターンシップ	海外留学に関する機会はどのようなものがあるか。過去 5～10 年間における海外留学・研修プログラムの学生参加の動向はどうか。
7	海外機関との連携	教育、研究、サービスラーニング、共同開発の分野に関して海外諸機関のキャンパスとの連携はあるか。それらはどれ程うまく機能しているか。
8	キャンパス文化	国際化がどの程度、機関の文化の一部になっているか。それを示す根拠はあるか。
9	個々の諸活動間の相乗効果や相互連携	キャンパスにおける国際化の諸要素間での相乗効果はどの程度あるか。どのようなコミュニケーション手段があるのか。それはどれ程うまく機能しているのか。
10	結論と提言	現行の国際化推進活動の強みや改善点は何か。どのような機会が存在しているか。今後の国際化の促進の妨げとなるものは何か。この評価から浮かび上がる最も重要な結論は何か。
11	国際化計画	翌年ないし今後 3～5 年以内の機関の優先事項を考えた際にこの評価過程にはどのような含蓄があるか。

出典 : Green & Olson (2003)

これらの要素は、1990 年代半ばに欧州で開発された国際化の自己点検ツール “IQRP (Internationalization Quality Review Process)” を参考に、米国の高等教育機関の文脈に適応させた形で ACE が独自に打ち出したものである。この IQRP は、当時、アムステルダム大学の Hans de Wit とトロント大学の Jane Knight を中心に推進された大学国

際化の評価指標であり、OECD-IMHE (Institutional Management in Higher Education)、ACA (Academic Cooperation Association)、Conference of European Rectors (現 European University Association) の三者が共同開発したものである (Green 2012; 堀井・芦沢 2006)。2005 年には、前述のマッピング調査のデータに基づき機関の国際化を測定するため、6 つの国際化指標 (Internationalization Index) を開発し、機関類型別に “Measuring Internationalization (2005) ” を発表している (表 3)。

表 3 Measuring Internationalization (2005) における国際化指標

	国際化指標	内容例
1	国際化目標の明文化	大学のミッションステイトメント、中長期計画、入学案内、留学案内資料などの文書において、国際化の目標や政策を明文化しているか。
2	教育面 (学士課程カリキュラム)	外国語を入学・卒業条件にしているか。外国語履修、国際要素を含んだ一般教育を必修化しているか。海外留学、海外インターンシップを単位化しているか。
3	組織的インフラ	人的資源 (国際センター職員、国際化推進委員会などの設置) および物的資源 (設備、部署など) が充実しているか。E メール、ニュースレター、ホームページ等の IT 基盤のコミュニケーションも含む。
4	外部資金	国際化推進を目的とした外部資金—1) 連邦政府資金 2) 州政府資金 3) 民間資金 (財団、民間企業、卒業生による寄付金) 4) その他の財源—を確保しているか。
5	教員支援	教員の国際交流、カリキュラムを国際化するためのワークショップなど教員に対する研修、ファカルティ・ディベロップメント対策があるか。
6	海外留学生と学生プログラム	大学内外の学生向け国際活動、海外留学生の在籍数、留学生募集対策はどうか。

出典 : Green (2005a)

次に、“Building a Strategic Framework for Comprehensive Internationalization (2005) ” といった報告書においては、①学生の学習成果、②機関における国際化評価、の 2 つの視点を結びつけることが国際化を促進する上での重要なアプローチ法であることが論じられている。特に学生の学習成果については、従来のアウトプット評価 (留学生数、海外留学派遣数など) からアウトカム評価 (学生が何を身につけたのか) に移行していくことによって国際化の成果を知ることが、国際化戦略の構築に不可欠なものと考えている。既に多くの機関のミッションステイトメントには、「グローバル・コンピテンシーを身につけた (globally competent students) 学生の育成」などのレトリックが並んでいるが、それがどのような能力で、そのためには何をなすべきかといった具体的な策まではとられておらず、目標とする人材像のレトリックと現実に大きな離れがあることが指摘されている。そこで、ACE は国際的な学習成果を示す参照リストを作成し、学習成果を知識・スキル・態度の 3 領域に分け、それぞれの定義を示している。それを基に各機関が独自の学習成果内容を定義づけ、何をもってその根拠とするかを検討していくことが求められている。

高等教育機関の国際化評価については、ACE はその利点について以下の 6 点—(1) 地域コミュニティにおける大学機関の位置づけが把握できる、(2) 学内に散在するデータを—

箇所に集約し、機関としての共通目標がもてる、(3) 機関の構成員が国際化に対して協働体制を築ける、(4) 機関の国際化目標を明示化し、そのプロセスを評価できる、(5) 個別の活動や資源を共有化できる、(6) 国際化戦略の構築や改善に役立てることができる—をあげている。また、多くの高等教育機関にみられる評価の主な課題として、部局間コミュニケーションやデータ蓄積方法を含めたキャンパス文化の把握を指摘している。米国の高等教育機関においても、複数の部署がまたがって海外留学生の受け入れや派遣留学、共同プログラムなどを運営しており、体系的にデータや情報を収集しているところはほとんどない実態が明らかにされている。日本同様に、既存の散在するデータを見つけ出し、収集することから始めるという課題を背負っていることが報告された。

さらに大学と連携した実践的取組として、2003年に開始された “Internationalization Laboratory” プロジェクトが挙げられる。大学機関の包括的国際化を目指した戦略計画の策定やその成果を検証することを目的に、複数のピア機関がラーニングコミュニティを結成し、組織的国際化に関する情報共有を図りながら相互学習や相互支援を行っている。このプロジェクトでは、各機関が実施した海外留学プログラムや国際教育、外国語の授業によって学生はどのような知識やスキル、態度を実際に身につけたのかを評価し、今後の国際化戦略に役立てていくことが目指されている。当プロジェクトの参加大学数は2013年時点で68機関におよぶ。国際化評価に関する活動の流れは表4に示されている。

表4 Internationalization Laboratory の活動の流れ

1	ACE スタッフによる訪問支援	機関の自己評価書作成の支援。執行部や主要ステークホルダーとの面談を通し、目標や課題を明確にする（学習成果目標の設定）。
2	大学機関による自己点検評価	各機関が学内リーダーシップチームを結成。機関の国際化の進捗状況や活動を評価し、戦略的なアクションプランを立て、自己評価書を作成する。
3	ACE スタッフによるコンサルテーション	自己評価書、アクションプラン作成に際し、電話やメールで定期的に機関の相談を受ける。
4	ピアによる訪問調査	自己評価書の完成後、ACE スタッフと外部委員による機関訪問。学長、執行部、理事会、教職員、学生との面談。
5	訪問調査団（ピア）による最終報告書作成	国際化の現況分析、今後の国際化戦略への提言

出典：ACE（2011）

この評価プロセスは自己評価書の作成、ピアによる訪問調査などの点でアクレディテーションのプロセスと一部類似しているが、評価者（ACEスタッフを含む）による自己評価書の作成支援や直接的なコンサルテーションが含まれていることや、他機関との相互学習やベンチマーキングの機会があることから、機関の自律的な自己点検・向上を目的として

いるとあってよい。自己点検のツールとして、前述したIQRPのアメリカ版を活用している。

この“Internationalization Laboratory”プロジェクトに参加することの利点として、(1) 専門家のコンサルテーションを随時受けることができる【コンサルテーション】、(2) ACE が関わってきた多くの機関の国際化の経験から学ぶことができる【経験共有】、(3) 国際化を推進するプロセスをカスタマイズすることができる【カスタマイズ】ことがあげられる。特に、国際化を進める上での課題や障壁について複数の大学間で情報共有をすることで解決策を探り、近年では国際活動の有効性を知るための学生の学習成果の評価方法などの開発にも話題が及んでいる。

2006 年には、“A Handbook for Advancing Comprehensive Internationalization: What Institutions Can Do and What Students Should Learn”において、国際活動に取り組んでいる各大学の実務者に対し、機関の国際化戦略計画に必要なノウハウや国際化の評価プロセスに関する実践的な例を紹介している。このハンドブックの指標は、前述の“Internationalizing the Campus: A User’s Guide (2003)”を参照したものであり、さらに、従来型のアウトプット評価からアウトカム評価への転換の必要性が引き続き強調され、アウトプットのみを重視してきた限界が指摘されている。つまり、学生の学習成果を知り得なければ、教育機関全体としての国際化の効用を理解することができないというわけである。

2008年には、マッピング調査の第二弾となる“Mapping Internationalization on U.S. Campuses (2008)”を発表した。これは、2001年の国際化現況調査に引き続き、2006年に同様の調査を実施した結果報告である。2001年時調査の対象は機関・教員・学生の3セクターであったのに対し、2006年時調査では機関の方針や実践に限定している。2001年時調査と比較可能なように当調査の大部分の質問項目は同一のものだが、一部に新たな追加や削除を施し、特に2001年時には実施されなかった海外の学生に対する学位プログラムやジョイントディグリーなど、昨今の新たな教育形態も追加された。カリキュラムについては学士課程のみに限定している。表5は、その調査項目概要を示している。

表5 Mapping Internationalization on U.S. Campuses (2008) における調査項目概要

	調査項目概要	内容例
1	機関の支援	国際化のコミットメントの明示、組織体制、人員、外部資金
2	履修の必修状況、プログラム、課外活動	外国語の授業の提供・履修必修状況、国際的/グローバルな授業の履修必修状況、海外研修、テクノロジーの活用、ジョイントディグリー、キャンパス活動
3	教員に関する指針や機会	教員の機会に対する財政支援、昇進・テニユア・採用にかかわる基準
4	海外留学生	在籍数、海外留学生募集のターゲットや戦略、財政支援、プログラムや支援サービス

出典：Green, Luu, & Burris (2008)

2006年時調査において、米国高等教育機関の国際化は以前よりも僅かながらに進んでいるものの、依然多くの機関でミッションや戦略における国際化の優先度は低く、そのため、国際化を推進するための環境整備の遅れや、時間的・財政的な支援が乏しい実態が明らかにされた。特に、近年の財政圧迫により、国際化にかかわる資金が減額していることもあり、国際化戦略を立てている機関はほとんどなく、国際化推進にあたり十分な上級職員が配置されていないこと、外国語履修を入学や卒業の必須条件としている機関が減少していることや、国際的問題を扱う科目の履修必修化もほとんどなされていないことなどが明らかにされている。

一方で、2001年時調査からの改善点として、海外インターンシップや研修などを単位化する機関が増加したこと、教員の国際化支援（外国語研修、国際会議・学会への参加、海外への学生引率など）が強化されたこと、国際的な課外活動が活発化したことがあげられている。このマッピング調査は引き続き2011年にも実施され、学長、チャancellor（総長）、チーフアカデミックオフィサー（CAO）、インスティテューショナル・リサーチ（IR）のディレクター、国際課のシニアオフィサーなど、各部門の責任者を対象とし、その結果は“Mapping Internationalization on U.S. Campuses (2012)”で発表されている。ここでは以下の調査項目が取り上げられた（表6）。

表6 Mapping Internationalization on U.S. Campuses (2012) における調査項目概要

	調査項目概要	内容例
1	機関のコミットメント	ミッションステイトメント、戦略計画、フォーマルアセスメント機能
2	組織体制や人員	体制や人員に関する報告、オフィスの配置
3	カリキュラム、共同カリキュラム、学習成果	(国際問題に関する) 一般教育や外国語の履修必修状況、共同カリキュラム活動やプログラム、学生の学習成果
4	教員に関する指針や実践	雇用指針、テニユアや昇進の指針、ファカルティ・ディベロップメントの機会
5	学生モビリティ	留学プログラム、海外留学生の募集や支援
6	連携やパートナーシップ	ジョイントあるいはデュアル/ダブルディグリープログラム、海外分校、オフショアプログラム

出典：ACE (2012)

この調査では、機関の国際化推進にあたり特に中心的な立場となるのは、学長あるいはチーフアカデミックオフィサー（CAO）であることが報告されている。CAOは、米国では教学分野を担当する副学長、プロボストと同一または類似する役職と解釈されている。また近年では、国内の大学のカリキュラムを国際化することや、海外の大学、政府、企業などと戦略的なパートナーシップを結ぶこと、海外留学生やスタッフの募集対策を強化することが、財政支援の面からも国際化の重要課題とみなされている。さらに、国際化のインパクトや進捗状況を機関レベルで評価する取組や、国際的文脈における学生の学習成果を定める動きも増えている。このように、ACEは2001年以降10年間に渡り3度のマッ

ピング調査を通して、大学国際化の進捗状況や動向を見つつ、国際化における優先事項の確認を行っている。

2008年には、国際化の機関評価に関してリーダーシップ戦略の観点から示した CAO 対象のガイドライン、“A Guide to Internationalization for Chief Academic Officers (2008)” を発表している。このガイドラインは、2005年から2008年の間に実施されたプロジェクト“Internationalization Forum of CAO”において、50名の CAO が大学国際化について意見交換を行った内容の集大成である。また、前述の“Internationalization Laboratory”の実践例も示されている。このガイドラインでは、CAO がキャンパスの国際化の範囲や質を把握するのに最も有効な方法として、国際化の自己点検またはオーディットを実施することを推奨している。自己点検には、現在の進捗状況はどうか、国際化が前進していることを知る術があるか、短・長期的な変化にそれぞれ何を求めるか、といった内容を確認することが国際化戦略の具現化に肝要であることが提示されている。表7は、国際化の自己点検チェックリストを示したものであり、ここでも学生の学習成果が項目に加えられていることは注目すべき点である。

表7 A Guide to Internationalization for Chief Academic Officers
における国際化自己点検チェックリスト

1	機関のコミットメント（ミッション、目標、ビジョン）
2	国際化に対する機関の環境整備
3	国際活動に影響を及ぼす体制、方針、実践
4	求められる学生の学習成果
5	カリキュラム・共同カリキュラム
6	海外教育（留学・フィールドワーク・インターンシップ・サービスラーニング）
7	教職員の知識・経験・関心
8	学生の知識・経験・関心
9	海外機関との連携

出典：Hill & Green (2008)

包括的国際化を評価する上で学習成果が重要であることは、前述の“Building a Strategic Framework for Comprehensive Internationalization (2005)”以来、繰り返し議論されてきた。リーダーシップ戦略の観点からも、国際化評価に学習成果を結びつける利点として、一つには、学習成果の明示が様々な国際活動の優先順位を決定し、限られた資源の有効活用につながるということが説明されている。二つ目に、多くの機関において国際活動が各部局や教員の関心に基づいて実施され、組織としての包括的な枠組みがないことから、学習成果を国際化戦略の優先目標に置くことで機関の共通意識が育まれるという点である。最後に、学習成果の明示はア krediyteshon やステークホルダーに国際化活動の有効性を示せるという説明がなされている。

4. ACEによる国際化評価の課題と日本への示唆

本稿では、米国政府の国際化政策に関する背景情報を踏まえ、ACEによる大学国際化評価の取組内容や評価指標などを概観したが、これは日本に多くの示唆をもたらすとともに課題も指摘できる。以下 7 つの観点において、日本の高等教育機関が国際化評価を開発、導入する際に ACE の経験から学び得るものと今後の課題について考察を行う。

4.1 マッピング調査

第一に、ACE が大学国際化の評価指標を開発するにあたり、マッピング調査を行ったことである。ACE は、米国の大学国際化の現況や位置づけを把握するためのマッピング調査を 2001 年から 5 年毎に 3 回実施し、大学国際化の動向や課題を把握し、国際化の評価指標の開発や見直しを行った。マッピング調査をすることで、評価開発者が高等教育現場の課題をくみ取るだけでなく、高等教育の実践の場においても自らの現況を点検することで位置づけを把握し、実現可能な戦略構築につながる利点が考えられる。マッピング調査自体は対象機関の国際化の状況や変化を把握、分析することが目的であり、機関の質の改善や向上、説明責任には直接関与しないことから、この取組は「機関評価」というよりも「状況調査」といった位置づけの方が大きい。このマッピング調査結果から国際化を測定する評価指標が開発されたことから、国際化の機関評価の導入検討にあたり、このプロセスは参考に値する。

4.2 コンサルテーション機能を伴った機関評価

第二に、ACE が大学国際化の評価支援プロセスにコンサルテーション機能を取り入れていることである。国際化評価に関する具体的なガイドラインや指標の策定は、それまでの数々の調査研究や高等教育機関における試行評価、フィードバック、機関同士の情報や経験の共有などを基に ACE が試行錯誤を重ねてきた結果である。連動して、ACE の評価に参画した米国の大学現場の経験にも学び得るものがある。例えば、評価に必要なデータ収集法について、各学部や学科、研究科、国際課、言語センター、サービスラーニングセンターなど関連する部局が有する情報やデータが学内に散在している現状や、部局間の不十分なコミュニケーションのために組織の国際化を評価するデータや根拠資料がまとまらないといった、日本にも共通する問題が指摘されている。この問題は小規模大学にも見られるが、大規模な研究大学など、機能が分権化している機関にとっては重要課題といえる。各機関における明確な国際化戦略の策定や、実践に反映させるプロセスや評価方法、部局間のコミュニケーションやデータ収集法の問題などについて、ACE は蓄積された経験をもとにコンサルテーション機能を備えた評価支援を行っており、この取組は示唆を与えている。

4.3 機関類型別評価

第三に、ACEは高等教育機関の類型により機能の重点が異なることに着目し、機関類型別に国際化評価を実施したことである。共通指標や選択指標を併用することで、国内の高等教育機関における国際化戦略の差別化やベンチマーキングを実施するなどの活用方法がある。日本においては、認証評価や法人評価の視点からは、高等教育機関を4年制大学、短期大学、高等専門学校、専門職大学院など構造的見地から類型化しているが、国際化評価のベンチマーキングにあたっては、大学の特色や重点機能にそって差別化するなど新たなタイプ分けの視点も検討する余地がある。

4.4 国際化評価の目的とインセンティブ

第四に、国際化の機関評価を開発・運用する際、その評価をどのような目的・インセンティブで実施するかということである。大学評価の目的や機能には、組織の質の改善や向上に自ら役立てること（内部質保証）や、対外的にアカウンタビリティを示すこと（外部質保証）などがあるが、その目的により評価手法や基準設定などが異なってくる（細井2011）。国際化評価は内部質保証の一環として、機関の国際化の現状や課題を理解し、今後の戦略に役立てることを主たる目的とするのか、または社会に対するアカウンタビリティの明示を主な目的とするのか、あるいは大学の対外的な評判獲得や国際教育や関連部署の地位や財源の確保などの第三の目的があるのか、またはこれらの複合的な目的があるのかということである。近年の評価ブームに伴い、評価疲れが問題となる中、国際化評価を行うにはさらなるインセンティブが必要となってくる（野田2008）。

ACEによる国際化評価の主な目的は、大学組織の自己改善・向上を支援することにある。大学は、他機関との相互評価を導入することで外部からのフィードバックの獲得も図っており、ピア・レビューおよびベンチマーキングにより自らの位置づけを確認しているといえる。一方で、国際化の機関評価がアウトプットからアウトカム重視型に移行している傾向からは、国際化の成果が学習成果の一環として捉えられており、その背景にア Kredィテーション、政府や納税者など様々なステークホルダーに対するアカウンタビリティへの対応があることも指摘されている（Hill & Green 2008）。特に、米国の国際化の文脈は「学士課程のラーニング」を重要視しており、学習成果の明示が国際化の成果の大部分を反映するとみなされている。アカウンタビリティへの直接的な対応が財政投資に対する説明責任であることを前提とすると、国際化に対する公的財政支援が減少する状況下では、限られた資源の中で国際化の重要性を対外的に示す必要性が高まってくる。その観点において、米国の国際化評価は、ア Kredィテーションにおいても需要が高まりつつある学習成果に国際化の成果を統合させることで、国際活動の意義や特色、効果を対外的に示し、機関のブランド力の向上や国際活動の地位や財源の維持に努めている可能性も考えられる。また、学外に対するアカウンタビリティだけでなく、学内の運営執行部に対し、評価を通して能

動的に国際活動の意義や成果を示すことにより、学内の国際活動や財源を継続的に確保することをインセンティブとする機関も存在し得るであろう。

4.5 評価対象の選定

第五に、機関の国際化の評価対象を何に定めるかという問題である。ACEが定義する「包括的国際化」は、機関内の方針や構成員、教育・研究・社会貢献のプログラム実践などあらゆる領域を含む一方で（ACE 2012）、そこで設計された国際化評価は、その対象をもっぱら学部生のカリキュラムや国際活動などの「学士課程のラーニング」に限定しており、大学院教育や研究領域については触れていない。太田（2006）によると、米国における国際化の文脈は、既に国際化していると見なされている「研究」よりもカリキュラムと国際教育（国際的見地）との統合プロセスが重要であるため、「教育」が中心的に考えられている状況が指摘されている。特に、かつてから米国人学生の弱点とされてきた外国語運用能力や地理の知識、異文化経験などは学士課程教育で培われるべき領域とされ、これらの素養を身につけることが米国で求められるグローバル・コンピテンシーに結びつくと考えられている（U.S. Department of Education 2012a; 2012b）。また、財政支援においても、医療や科学技術などの国際的研究分野への助成金は他省庁や関連機関により配分され、連邦教育省や州政府による財政支援の主目的が学部生の国際的素養の育成にあることも学士課程教育に焦点を当てていることの理由の一つだと推察される。一方で、大学の「包括的国際化」を目指す場合、評価対象としてより総合的な評価指標の構築を検討していくことも求められる。

4.6 国内質保証と国際的質保証の整合性

第六に、国内の質保証と国際的質保証の整合性をどう考えるかという難題があげられる。ACEの国際化評価活動やInternationalization Laboratoryなどの相互学習プログラムは、大学個々の自己点検力・改善力を高めるだけでなく、大学間の情報・知識・経験の共有やフィードバック、さらにはネットワーク構築に非常に有益である。しかしながら、これらの諸活動は米国内の高等教育機関に限定されるため、国際化の文脈や評価の水準が国内スタンダードに優先されるという限界点が指摘できる。あるいは、そもそも国内水準なるものは存在していない可能性もある。また、ACEによる国際化評価の指標が欧州の指標を参考に開発され、指標が欧米諸国の文脈を基軸としていることを前提とすると、日本の高等教育の文脈との相違検証も求められる。その際、何が共通指標で、何が異なるのかという背景調査なども有益であろう。国際化というグローバルなテーマを扱うだけに評価範囲や対象に国際的かつ複雑な項目が含まれてくることを勘案すると、国際化に関する国内の評価水準を検討すべきなのか、その場合、国際的質保証との整合性をどう図るべきなのか、また「国際的水準」とは何が基軸なのか、あるいは評価水準は特定のグループ間のベンチマーキングによって構築すべきなのかなどを議論していく場が必要である。

4.7 戦略・評価にかかわるリーダーシップ育成と情報共有

最後に、近年の ACE の調査研究や実践の中で、リーダーシップの重要性が説かれている。国際化戦略やその評価にかかわるリーダーとして、学長・チャンセラー（総長）・チーフアカデミックオフィサー（CAO）・インスティテューショナルリサーチ（IR）のディレクター・国際課のシニアオフィサーなど、各部局の責任者が戦略や評価の位置づけを認識した上で情報や経験を共有することは、日本にも大きな示唆を与えるものといえる。

米国同様、日本でも同一機関内において国際化に関わる部署や人材が多層的に入り組み、関連するデータや資料が散在する中で、どこが（誰が）評価を行うのかという問題は、今後の重要課題として指摘されることが予想される。機関内には、学長室、副学長室、教務系部署、国際推進センター（国際課）、あるいは各種の第三者評価や外部評価を扱う評価室や IR 部局など、国際化の機関評価を実施する可能性として多数の部局や人材が存在している。ACE の調査（2012）では、学長や CAO が国際化の主担当となる傾向が明らかにされたが、日本においても国際化の機関評価を導入する際、そのリーダーシップの所在を明らかにするとともに評価人材の確保や育成を検討することも機関評価を円滑に進めていく上で肝要な試みであろう。これは前述した、国際化評価の目的や位置づけにも関連する問題である。国際化評価の主目的を自己点検・改善のためとし、組織内の内部質保証のために活用するのか、または対外的な外部質保証にも活用するのかによって、機関内のリーダーシップの所在や既存の諸々の評価との関連性も変わっていくであろう。

5. 議論

ACE の国際化評価は、個々の大学組織の改善・向上を目指した内部質保証が主な目的として設計されており、連邦国家や、州、地域レベルの政策やア kredィテーションなどとの連携は明確に示されていないものである。連邦・州政府による国際教育領域への助成金の削減や、国家レベルの包括的国際化戦略が存在していなかったこれまでの状況下では、高等教育の国際化戦略や評価は行政的統制によるトップダウン政策ではなく、個々の大学機関の自律性や独自性によって促進されてきたと言える。しかし、連邦教育省を中心に国家レベルの国際教育戦略が打ち出された今、財政支援を含めた具体的政策が高等教育の現場に今後どのように反映され、それがどのように点検・評価されていくのか、また連邦教育省と大学との関係性にどのような変化が起こり得るのかを注視していく必要がある。これまで国家レベルの国際化戦略の構築が強く求められていた一方で、トップダウン政策に依拠したアプローチは一方向的な統制や、プログラムの画一化・均質化を招く懸念の声もあり（Hudzik 2011）、国からの財政支援を必要とするが、教育現場の方針や運営にあたっては機関の自律性を保持したいジレンマが米国教育界に生じ得ることが予想される。

また、米国における大学国際化の機関評価の視点からは、大きく二つの論点が引き出された。一つは、国際化評価が国内における自律的な内部質保証から他律的な外部質保証に

向かうかどうか、という問題である。ACE は、国際化評価に学習成果を結びつけることでア krediteーションやステークホルダーに対して国際化の有効性を示せると説明している (Hill & Green 2008)。また、連邦教育省が新たに国際教育戦略 (2012b) を打ち出したことにより、財政支援が強化され、その戦略の効果について大学が何らかの形で連邦政府のモニタリングに関わる可能性も考えられる。このような状況を踏まえると、従来通り、国際化評価を国内他機関との相互評価やベンチマーキングなどを通じた個別大学の選択的な取組とするか、または国際化評価として独立することなくア krediteーションなどの一般領域に国際化要素を統合させるか、あるいは新たな外部評価として発展させられるかは、今後の政府の施策や財政支援の動向にも依拠していると考えられる。

二つ目の論点は、国内の質保証と国外の質保証との整合性をどう考えるかということである。巨大な海外留学生市場における高いシェアを誇る米国において、ACE が設定する国際化の文脈は米国人学生の学士課程のラーニングに集中しており、真の意味での包括的国際化およびその評価が実現化しているかどうかは定かではない。また、連邦教育省の国際教育戦略(2012b)は、主に学生のグローバル・コンピテンシーの向上や他国の経験からの学習、重要国家との教育外交に集中しており、米国の特殊なニーズが反映されている。一方で、国際化という大きなテーマを抱え、評価の水準や対象も国境を越えたものとの連携が期待される中、評価の位置づけを多面的に検討し、国際的な質保証としての評価戦略を検討する場が求められることが予想される。ACE が支援する自己評価や国内のピア・レビューを基にした内部質保証は有益である一方で、外部評価あるいは国際的なピア・レビューが加わることにより評価に客観性や公平性、妥当性をもたらすことが期待される。他方で、国際化の目的や文脈は各機関により異なるため、第三者が評価対象を選定することや、客観水準を設定することを歓迎しない声もある。これも前述のように、国際化評価を実施する個別機関がどのような目的・インセンティブを持つかによって評価の範囲や内容、水準設定の有無などが変わってくる。

米国における国際化の状況や定義、評価へのインセンティブは日本と異なる点もあり、また本稿で指摘した課題や問題点も理念的・概念的な要素が多い。その中でも、米国が国際化の機関評価に取組み、数々の課題や障壁を抱えながらも評価の改善を重ねている姿勢を参考にしつつ、今後は日米ともに実際に国際化評価を実施あるいは検討している大学機関側の目的や評価方法、評価の活用法、評価者側との連携などを具体的に把握していくことが課題である。

[文献]

American Council on Education. (2012). *Mapping internationalization on U.S. campuses*. Washington, DC: American Council on Education.

American Council on Education. (2011). *International laboratory review process*.

Retrieved September 27, 2012 from

http://www.acenet.edu/Content/NavigationMenu/ProgramsServices/cii/current/networks/Intz_Review.htm

- American Council on Education (2002a). *Promising practices: Spotlighting in excellence comprehensive internationalization*. Washington, DC: American Council on Education.
- American Council on Education (2002b). *Beyond September 11: A comprehensive national policy on international education*. Washington, DC: American Council on Education.
- Andersen, C. (1988). *International studies for undergraduates, 1987: Operations and opinions*. Higher Education Panel Report No. 76. Washington, DC: American Council on Education.
- Association of American Universities (2012). *International education programs*. Washington, DC: Association of American Universities.
- Engberg, D., & Green, M. (2002). *Promising practice-spotlighting excellence in comprehensive internationalization*. Washington, DC: American Council on Education.
- Green, M. F. (2012). *Measuring and assessing internationalization*. Washington, DC: NAFSA: Association of international educators.
- Green, M., Luu, D. T., & Burris, B. (2008). *Mapping internationalization on U.S. campuses*. Washington, DC: American Council on Education.
- Green, A. G., Olson, C., & Hill, B. (2006). *A handbook for advancing comprehensive internationalization: What institutions can do and what students should learn*. Washington, DC: American Council on Education.
- Green, M. (2005a). *Measuring internationalization at research universities*. Washington, DC: American Council on Education.
- Green, M. (2005b). *Measuring internationalization at comprehensive universities*. Washington, DC: American Council on Education.
- Green, M. (2005c). *Measuring internationalization at liberal arts colleges*. Washington, DC: American Council on Education.
- Green, M. (2005d). *Measuring internationalization at community colleges*. Washington, DC: American Council on Education.
- Green, M., Olson, C. (2003). *Internationalizing the campus: A user's guide*. Washington, DC: American Council on Education.
- Hayward, F. M., and Siaya, L. M. (2001). *Public experience, attitudes, and knowledge: A report on two national surveys about international education*. Washington, DC: American Council on Education.

- Hayward, F.M. (2000). *Preliminary status report 2000: Internationalization of U.S. higher education*. Washington, DC: American Council on Education.
- Hill, B., & Green, M. (2008). *A Guide to internationalization for chief academic officers*. Washington, DC: American Council on Education.
- 細井克彦, 2011, 「第1章 高等教育政策の現段階と大学評価」大学評価学会『大学改革・評価の国際的動向』晃洋書房, 3-17.
- 堀井祐介・芦沢真五, 2006, 「第3章 第2節: 大学国際化指標先行事例紹介—IQRP と ACE の取組、さらにベンチマーキングへー」古城紀雄『科学研究費補助金基盤研究(A): 大学の国際化の評価指標策定に関する実証的研究』大阪大学, J54-69.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization from concept to action*. Washington, DC: NAFSA: Association of international educators.
- Lambert, R. (1989). *International studies and the undergraduate*. Washington, DC: American Council on Education.
- NAFSA. (2012). *State-level international resolutions*. Washington, DC: NAFSA: Association of international educators. Retrieved May 7, 2012 from http://www.nafsa.org/public_policy.sec/state_level/state_level_resolutions/
- NAFSA. (2007). *An international education policy for U.S. leadership, competitiveness, and security*. Retrieved May 1, 2012, from http://www.nafsa.org/_/File/_/neip_rev.pdf
- 野田文香, 2008, 「第4章 米国高等教育機関における国際化戦略」芦沢真五・長澤誠・野田文香『米国高等教育における国際化戦略と評価—政府・第三者機関・大学の役割と分析—』高等教育研究叢書, 広島大学高等教育研究開発センター, 49-81.
- Olson, C., Green, M., & Hill, B. (2005). *Building a strategic framework for comprehensive internationalization*. Washington, DC: American Council on Education.
- 太田浩, 2006, 「第2章第2節 北米」古城紀雄『科学研究費補助金基盤研究(A): 大学の国際化の評価指標策定に関する実証的研究』大阪大学, J26-J31.
- Siaya, L., & Hayward, F. M. (2003). *Mapping internationalization on U.S. campuses*. Washington, DC: American Council on Education.
- Siaya, L., Porcelli, M., and Green, M. (2002). *One year later: Attitudes about international education since September 11*. Washington, DC: American Council on Education.
- U.S. Department of Education. (2012a). *Fund for improvement of postsecondary education (FIPSE)*. Retrieved May 10, 2012, from

<http://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/fipse/index.html>

U.S. Department of Education. (2012b). *Succeeding globally through international education and engagement: U.S. Department of Education international strategy 2012-16*. Retrieved November 29, 2012, from <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/international-strategy-2012-16.pdf>

U.S. Department of State. (2010). *100,000 strong initiative*. Retrieved May 7, 2012, from http://www.state.gov/p/eap/regional/100000_strong/index.htm

West Virginia Commission on International Education. (2010). *Preparing a citizenry for the global age*. Retrieved May 7, 2012, from http://www.nafsa.org/_/File/_/wvreport.pdf

[付記]

本報告書内容は、『大学評価・学位研究』第14号（平成25年3月）、37－53頁に初出として掲載されている。

第4章 日本の高等教育における機関評価の現況と課題 及び大学国際化に特化した機関評価への示唆と可能性

金 性希
(大学評価・学位授与機構)

1. 日本における公的な質保証システム

1.1 事前規制から事後確認へ

日本の高等教育における公的質保証システムは、最低基準を定める設置基準、最低基準担保のための設置認可審査（学校教育法第4条）、設置後の確認のための第三者機関による認証評価（学校教育法第109条第2項）の3つの要素からなっている。従来は事前規制型と呼ばれる質保証だったが、事前規制だけでは教育活動に必要な諸条件の確認にとどまり、実際の教育活動の質を直接的に保証することが難しいという点や、大学に対して多様な教育が求められてきたが、事前規制型の質保証システムへ過度に依存することは、大学を画一化し、また新たな取組を抑制しかねないという点で問題があった（中央教育審議会2009a）。このような問題点について中央教育審議会でも議論・検討がなされ、認証評価制度は導入された。認証評価が実施されるまでの経緯の概略は、以下のとおりである。

日本の大学評価の出発点は、1991年の大学設置基準の大綱化とされている。これにより、教育課程の編成の自由が大学に付与されると共に、大学には「質の保証」の手段として「自己点検・評価」を実施することが努力義務化された。これにより、各大学は自己点検・評価を実施する組織を整備し、教育研究の現状についてデータを収集・整理し、その結果を報告書として公表してきた。しかしながら、自己評価へのなじみがなかったこともあり、この時の自己点検・評価は、現状の分析や点検にとどまり、改善につながる自己評価までには至らなかったといえる。このようなことから大学評価への見直しが必要とされるなか、1998年に大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について』が出された。ここには、教育研究の質的向上に資するための評価の必要性が強調され、多元的な評価システムを確立するものとして、自己点検・評価の実施、その結果の公表及び第三者による評価実施などが盛り込まれていた。この大学審議会答申を受けて、翌年に大学設置基準が改正され、それまで努力義務だった自己点検・評価の実施と結果の公表が義務となり、さらに自己点検・評価結果に対する外部者による検証が努力義務として加わった。その後、高等教育の質保証システムに関する検討が進められ、学校教育法が改正された。そして、自己点検・評価の実施と結果の公表に係る規定を法律上明示し、2004年4月から認証評価制度が導入された。これにより、すべての大学、短期大学、高等専門学校は7年以内（専門職大学院は5年以内）ごとに、文部科学大臣の認証を受けた者（認証評価機関）の評価（認証評価）

を受けなければならないとされた。

文部科学大臣から認証を受ける第三者評価機関は、評価基準に学校教育法ならびに大学設置基準等に適合していることに加えて、1) 教育研究上の基本となる組織に関すること、2) 教員組織に関すること、3) 教育課程に関すること、4) 施設及び設備に関すること、5) 事務組織に関すること、6) 教育研究活動等の状況に係る情報の公表に関すること、7) 財務に関すること、8) 前各号に掲げるもののほか、教育研究活動等に関することについての事項を定めなければならない¹⁾。

認証評価の目的は、2002年8月の「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（答申）」の定義からわかるように、1) 評価結果を踏まえて大学自らが教育研究水準の向上・改善を図ること、2) 評価結果を公表することにより、大学が社会による評価を受けることである²⁾。すなわち、「教育の質保証（Accreditation）」、「教育改善への貢献（Evaluation）」、「社会への説明責任（Accountability）」である。このような目的にそって実施される認証評価制度の概要は図1のようになっている。

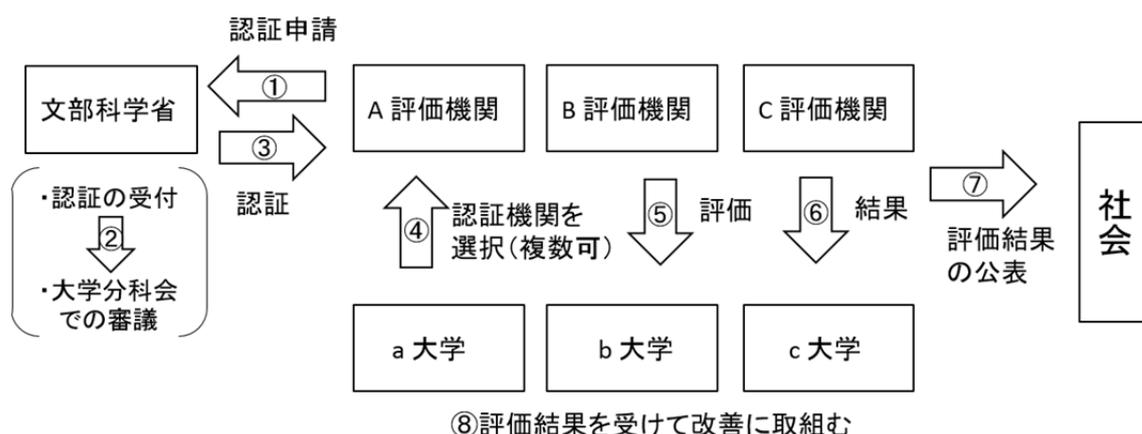


図1 認証評価制度のプロセス

出典：中央教育審議会（2009a）

上述のように、3つの要素をもって公的な質保証システムが整備され、第三者による認証評価が実施されたが、その後、中教審から大学設置基準の大綱化・緩和及び設置審査の準則主義等の理由で、3つの要素間における課題が指摘された。一つ目は、「設置基準と設置審査」における課題であり、設置基準が抽象的、あるいは定性的という規程が多いため、設置審査に困惑していることである。二つ目は、「設置基準と認証評価」の関係における課題であり、認証評価の段階において、設置基準全般にわたる適合性が必ずチェックされる仕組みになっていないことである。また、認証評価では最終的に適合・不適合という判定がなされるが、そういった適合・不適合の内容が、設置基準に対する適合・不適合なのか、あるいは認証評価機関が独自に設定した基準に対する適合・不適合なのかは直ちにはわか

りにくいということである。三つ目は、「設置認可審査と認証評価」の関係における課題であり、機関別評価だけでは各学部・学科等ごとの教育課程の内容や専任教員の適格性まで踏み込んだ評価が困難であるということであり（中央教育審議会 2009a）、分野別評価の導入が議論された。これらの課題を含め、中教審では、認証評価の第二サイクルに向けて、公的な質保証システムの改善についての議論が累次して行われた。

2008年の学士課程教育答申では、分野共通の学士課程教育における方針として、3Pと呼ばれる、すなわち、学位授与の方針（Diploma Policy）、教育課程編制・実施の方針（Curriculum Policy）、入学者受入れの方針（Admission Policy）の明確化について提言があった。

さらに、中教審大学分科会（2009b）では、最終的に保証されるべきは「学生の学びの質と水準」であり、個々の大学は「学生の質を保証するための体系」の整備に加えて、「その質が常に向上するような工夫改善を可能とする仕組みを機能」させる責任を持つとされた。一方、公的な質保証システムが担うべき役割は、前述のような自主的・自律的な取組を前提に、それが実質的に機能するよう制度として確実なものとすることであると提言した。また、大学は自主性・自律性を持つ機関であるがゆえに、質保証・向上において一義的な責任を持つ。その責任を果たすための自己点検・評価を含めたPDCA（Plan-Do-Check-Act）サイクルがきちんと回っているのかどうかを、観点として加えて確認する必要性が求められた。言い換えれば、内部質保証システム³⁾ 確立の要求であり、これは国際的な趨勢でもあった。

中教審の諸答申等の提言及び国際的な動向を踏まえて、第二サイクルに向けて認証評価機関は評価基準等を変更している。以下では、各認証評価機関の概要を述べるとともに、それぞれの機関の取組について、特に、評価基準の見直しを中心に記述したい。

1.2 認証評価機関の概要

日本国内の大学（短期大学及び専門職大学院を除く）を対象とする第三者評価機関は2012年現在、公益財団法人大学基準協会（2004年8月認証）、独立行政法人大学評価・学位授与機構（2005年1月認証）、公益財団法人日本高等教育評価機構（2005年7月認証）の3つである。それぞれの機関が認証評価を開始してからすでに7年が経過し、第一サイクルが終わり、第二サイクルに入ったところである。認証された時期のずれにより、大学基準協会（以下、JUAAと略記）は2011年度から、大学評価・学位授与機構（以下、NIAD-UEと略記）と日本高等教育評価機構（以下、JIHEEと略記）は2012年度から第二サイクルの認証評価を実施している。それぞれの機関の受審大学をみると、国立大学のほとんどはNIAD-UEからの評価を受けており、公立大学はNIAD-UEとJUAAから、そして、私立大学はJUAAとJIHEEから評価を受けている。JIHEEは日本私立大学協会を母体として設置された経緯もあり、受審校は同協会加盟校が大部分である。このように認証評価機関によって受審する大学が区分されるのは日本の認証評価の特徴といえる。

表1は、第一サイクルにおける各機関で実施した認証評価の状況を示したものである。JUAAの認証評価を受審した大学は324校であり（国立1、公立47、私立306。うち、「保留」21、「不適合」1）、NIAD-UEの場合は132校（国立85、公立40、私立7。うち、「不適合」1）、JIHEEの場合は289校（国公立0、私立289。うち、「保留」20、「不適合」1）である。不適合、保留となった大学に共通する理由としては、定員割れ、財務状況の悪化、さらには管理運営の不適正さなどが多く、なかでも不適合の判定がされたケースは、これらに加えて、教員の研究環境や施設・設備に不備、または必要な教員数の大幅な不足など、ほぼすべての基準において不十分であると判断された場合である。

それぞれの機関ごとに評価基準等は異にしているが、評価方法は共通しており、大学が作成した自己評価書に基づく書面調査と訪問調査を行っている。

以下では、各認証機関のウェブサイトで公開されている情報をもとに、組織的な特徴を含め、第二サイクルにおける認証評価の目的及び評価基準等について概略する。

表1 第一サイクルにおける各機関の認証評価の状況

機関名	判定	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	合計
大学基準協会 (JUAA)	適合	32	25	46	50	39	54	56	(27)*	302
	不適合	0	0	0	0	0	0	1	(0)*	1
	保留	2	0	1	4	5	3	6	(3)*	21
	計	34	25	47	54	44	57	63	(30)*	324
大学評価・ 学位授与機構 (NIAD-UE)	適合	-	4	10	38	11	37	24	7	131
	不適合	-	0	0	0	0	0	1	0	1
	計	-	4	10	38	11	37	25	7	132
日本高等教育 評価機構 (JIHEE)	適合	-	4	16	37	53	66	79	13	268
	不適合	-	0	0	0	0	0	1	0	1
	保留	-	0	0	1	5	5	9	0	20
	計	-	4	16	38	58	71	89	13	289
総計		34	33	73	130	113	165	177	50	745

* 大学基準協会の場合、2011年からは第二サイクルであるため合計には計上せず。
各評価機関のウェブサイトより集計し作成

(1) 大学基準協会 (JUAA)

JUAAは1947年に設立された自律的な大学団体であり、アメリカのアクレディテーション団体をモデルとしている。大学の質的向上をはかることを目的に掲げ、会員を希望する大学を対象に適格性を判定するための適格判定制度を実施してきた。1996年からは大学の自己点検・評価を基礎に大学評価を実施した。その後2004年に、認証評価制度の導入とと

もに、文部科学大臣から機関別認証評価機関として認証を受け、評価を実施している。

JUAA が実施する認証評価の目的は、1) 「JUAA が定める大学基準に基づき大学の諸側面を包括的に評価することを通じて、大学の教育研究活動等の質を社会に対し、保証すること」、2) 「大学評価結果に対する改善報告書の検討というアフターケアを通じて、申請大学に設置される学部・研究科等を含む大学全体の改善を継続的に支援すること」になっている。

JUAA が実施する評価の特徴として、1) 内部質保証システムの有効性に着目した評価、2) 自己改善機能を重視した評価、3) 理念・目的、教育目標の達成度を重視した評価、4) 改善報告書の検討、5) ピア・レビューの重視が挙げられている。

JUAA の評価基準は、「大学基準」項目及びそれぞれに配された「点検・評価項目」と「評価の視点」から構成される。「大学基準」項目については趣旨が示されており、基準ごとに複数の「点検・評価項目」が設定され、これが評価の対象項目となる。さらに、自己点検・評価をするための参考として、「評価の視点」が示されている。第二サイクルに向けて見直された基準は表 2 のとおりである。第一サイクルにおいては 15 の基準項目があったが、10 の基準項目に削減・統合された。なお、表には示せなかったが、各基準の下にある「点検・評価項目」の数も 118 から 45 項目に調整されている。

認証評価による結果は、第一サイクルでは「認定」、「保留」、「不認定」いずれかの判定がなされたが、第二サイクルでは、「適合」、「期限付適合」、「不適合」の判定に変更されている。「期限付適合」の場合、再評価を受審できるが、適合の期限（3年）を終了した時点で、「不適合」の扱いとなる。また、評価報告書には、前記の判定結果が記されるとともに、基準ごとの総評が記される。さらに、大学に対する提言として、特記すべき長所及び努力課題、改善勧告が記述される。その報告書は大学と文部科学大臣に送られ、社会へ向けて公表される。

表2 第一・二サイクルにおける JUAА の評価基準

第一サイクル	第二サイクル
基準1： 理念・目的	基準1： 理念・目的
基準2： 教育研究組織	基準2： 教育研究組織
基準3： 教育内容・方法	基準3： 教員・教員組織
基準4： 学生の受入	基準4： 教育内容・方法・成果
基準5： 学生生活	基準5： 学生の受入
基準6： 研究環境	基準6： 学生支援
基準7： 社会貢献	基準7： 教育研究等環境
基準8： 教員組織	基準8： 社会連携・社会貢献
基準9： 事務組織	基準9： 管理運営・財務
基準10： 施設・設備	基準10： 内部質保証
基準11： 図書・電子媒体等	
基準12： 管理運営	
基準13： 財務	
基準14： 点検・評価	
基準15： 情報公開・説明責任	

大学基準協会のウェブサイト
 (<http://www.juaa.or.jp/accreditation/university/handbook.html>) をもとに作成

(2) 大学評価・学位授与機構 (NIAD-UE)

NIAD-UE は、前身である学位授与機構が改組され 2000 年に設置された機関である。当時の設置の法的根拠は国立学校設置法（平成 12 年法律第 10 号国立学校設置法の一部を改正する法律）であり、「大学等の教育研究水準の向上に資するため、大学等の教育研究活動等の状況について評価を行い、その結果について当該大学等及びその設置者に提供し、並びに公表すること」が目的とされていた。その目的にそって、2000 年から 3 年間、全学テーマ別評価と分野別教育評価及び分野別研究評価を試行的に実施した。全学テーマ別評価は、「教育サービス面における社会貢献」、「教養教育」、「研究活動面における社会との連携及び協力」、「国際的な連携及び交流活動」の 4 つのテーマにおける評価であった。一方、分野別教育及び研究評価では、学部また組織を対象に理学、医学、工学、法学、教育学、人文学、経済学、農学、総合科学の 9 分野に関して評価を実施した。3 年間の試行的評価期間で評価を受けた機関数は 122 機関、延べ 550 組織に上った。試行的評価を終えて、NIAD-UE は独立行政法人として 2004 年から本格的な評価を実施する予定であったが、2004 年から認証評価制度が導入されたこと、そして国立大学法人法の制定に基づき、国立大学法人等が定期的に評価を受けることとされたことから、2004 年は試行的評価に対する検証を行った。試行的評価の実施及び検証を通じて得たノウハウ等を活かし、本格的な認証評価が 2005 年から実施された。

NIAD-UE が実施する認証評価の目的は、1) 「大学機関別認証評価に関して、NIAD-UE

が定める大学評価基準に基づいて、大学を定期的に評価することにより、大学の教育研究活動等の質を保証すること、2)「評価結果を各大学にフィードバックすることにより、各大学の教育研究活動等の改善に役立てること」、3)「大学の教育研究活動等の状況を明らかにし、それを社会に示すことにより、公共的な機関として大学が設置・運営されていることについて、広く国民の理解と支持が得られるよう支援・促進していくこと」となっている。これらの目的を踏まえて、1) 大学評価基準に基づく評価、2) 教育活動を中心とした評価、3) 各大学の個性の伸張に資する評価、4) 自己評価に基づく評価、5) ピア・レビューを中心とした評価、6) 透明性の高い開かれた評価、7) 国際通用性のある評価、を実施することを基本的な方針としている。かつては教員個人の取組が中心であったが、今後、組織としての教育力が問われることを反映して、各大学の目的、目標、理念等を踏まえた優れた点を積極的に評価し、国際的に通用する評価として、内部質保証や学習成果、情報の公表等を重視する方針がとられた。

評価結果は、他の認証機関と異なり、「保留」の判定をもたず、「基準を満たしている」、「基準を満たしていない」で行われる。それは、上記のNIAD-UEの認証評価の目的3)として、大学の教育研究活動等の状況を明らかにし、それを社会に示すことを掲げているため、社会に対して説明がつかないような判断の保留・延期は必要ないという理由からである。その意味でも、NIAD-UEの評価においては、「判定」という文言は用いず、「判断」とされている(早田・望月 2012)。大学全体として、すべての基準を満たしている場合に、機関としての大学が、NIAD-UEの定める大学評価基準を満たしていると認める。また、一つでも満たしていない基準があれば、大学全体として大学評価基準を満たしていないものとする。この場合、大学の判断で「追評価」を翌年度以降に受けることができる。

NIAD-UEの評価報告書には、基準ごとに当該基準を満たしているかどうかの判断とその根拠・理由、及び基準ごとの「優れた点」、「改善を要する点」、「更なる向上が期待される点」が示される。結果の公表は他の機関と同様である。

NIAD-UEの評価基準には、基準を設定した趣旨と基準ごとに、教育活動の状況を分析するための基本的な観点が設けられており、この観点を単位として評価作業が進められている。各基準を満たしているかどうかの判断は、基本的な観点及び大学が独自に設定した観点を分析状況を総合したうえで行われる。各大学は必要に応じて、独自の観点を設定することができる。表3はNIAD-UEで設定した評価基準を示したものである。第一サイクルにおける11の基準は10の基準に、基準の下に設けられている基本的な観点は第一サイクル114項目から81項目に見直された。

表3 第一・二サイクルにおけるNIAD-UEの評価基準

第一サイクル	第二サイクル
基準1： 大学の目的	基準1： 大学の目的
基準2： 教育研究組織	基準2： 教育研究組織
基準3： 教員及び教育支援者	基準3： 教員及び教育支援者
基準4： 学生の受入	基準4： 学生の受入
基準5： 教育内容及び方法 ・ 学士課程 ・ 大学院課程 ・ 専門職学位課程	基準5： 教育内容及び方法 ・ 学士課程 ・ 大学院課程（専門職学位課程を含む）
基準6： 教育の成果	基準6： 学習成果
基準7： 学生支援等	基準7： 施設・設備及び学生支援
基準8： 施設・設備	基準8： 教育の内部質保証システム
基準9： 教育の質の向上及び改善のためのシステム	基準9： 財務基盤及び管理運営
基準10： 財務	基準10： 教育情報等の公表
基準11： 管理運営	

大学評価・学位授与機構のウェブサイト
(http://www.niad.ac.jp/n_hyouka/daigaku/index.html) をもとに作成

(3) 日本高等教育評価機構 (JIHEE)

JIHEE は 2004 年 11 月、私立大学の教育研究等の状況について、私立大学の特性にふさわしい第三者評価を実施する財団法人として発足した。そして、2005 年 7 月に、「大学」を対象とする認証評価機関として、文部科学大臣から認証された。

JIHEE の認証評価の目的は、1) 「各大学が行う自己点検・評価の結果分析を踏まえ、JIHEE が定める評価基準に基づき、教育研究活動等の総合的な状況を評価するとともに、自己点検・評価の検証を行い、各大学の自主的な質保証の充実を支援すること」、2) 「各大学が教育研究活動等の総合的な状況を適切に社会に示すことにより、広く社会の支持を得ることができるように支援すること」、3) 「各大学の個性・特色に配慮した評価を行うことにより、各大学の個性・特色ある教育研究活動等の自律的な展開を支援・促進すること」となっている。

JIHEE は 9 つの基本的な方針に基づいて評価を実施している。その方針は、1) JIHEE が定める評価基準に基づく評価、2) 教育活動の状況を中心とした評価、3) 大学の個性・特色に配慮した評価、4) 各大学の改革・改善に資する評価、5) 自己点検評価書に基づき、かつ、エビデンスを重視した評価、6) ピア・レビューを中心とした評価、7) 定性的評価を重視した評価、8) コミュニケーションを重視した評価、9) 透明性が高く、信頼される評価システムの構築、である。

評価基準は、大学の教育活動を中心とする項目であり、表 4 に示すように 11 の基準を設

定していた第一サイクルから、基準を4つに削減・統合することで簡素化している。なお、JIHEEの評価基準は各「基準」の下に「基準項目」と「評価の視点」が設定されており、第一サイクルでは、11の基準と34の基準項目、評価の視点として70の項目が設定されていた。これらは第二サイクルにおいて、4つの基準、22の基準項目、51の評価の視点に見直された。

認証評価の結果は、4つの「基準」の評価結果に基づき、「適合」、「不適合」、「保留」のいずれかの判定を行う。「保留」の場合、1年以内に再評価が受審可能であり、再評価の申請がなかった場合は、「不適合」の判定がなされる。評価報告書には、そのほかに「総評」において大学全体の状況についてのコメントが付されるとともに、基準ごとに「評価結果」、「理由」、基準項目ごとに「評価結果」、「理由」、「優れた点」、「改善を要する点」、「参考意見」の記述がなされる。なお、大学が独自に設定する「基準」については、全体の状況を「概評」として記述している。

表4 第一・二サイクルにおけるJIHEEの評価基準

第一サイクル	第二サイクル
基準1： 建学の精神・大学の基本理念及び使命・目的	基準1： 使命・目的
基準2： 教育研究組織	基準2： 学生と教授
基準3： 教育課程	基準3： 経営・管理と財務
基準4： 学生	基準4： 自己点検・評価
基準5： 教員	
基準6： 職員	
基準7： 管理運営	
基準8： 財務	
基準9： 教育研究環境	
基準10： 社会連携	
基準11： 社会的責務	

日本高等教育評価機構のウェブサイト
(<http://www.jiheer.or.jp/kikanbetsu/kikanbetsu.html>) をもとに作成

1.3 国際的に通用する評価

以上、3つの機関別認証評価団体それぞれの組織、評価目的、方針、評価基準ならびに評価結果の判定等について概観した。3機関の評価は、教育を中心としている点、自己評価をベースにしている点、ピア・レビューを中心としている点、大学の個性・特性を配慮する点、で類似している。他方、評価基準に関しては、それぞれの機関が設定している評価の目的、方針にそって、大学設置基準を最低限含む形で、独自の評価基準を設けている。第二サイクルに向けて見直された各機関の評価基準を比べてみると、共通して以下のような視点・観点が盛り込まれたことがわかる。

一つは、学位授与の方針、教育課程の編成・実施の方針、入学者受入の方針の3つの方針

の明確化と学習成果の明示である。上述したように、これらについては、2012年8月の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の答申、及び、2008年12月に出された中教審の答申「学士課程教育の構築に向けて」のなかで言及されていた。特に、成果の評価に当たっては、学修時間の把握といった学修行動調査やアセスメント・テスト（学修到達度調査）、ルーブリック、学修ポートフォリオ等、具体的にどのような測定手法を用いたかを併せて明確にすることで、学士課程教育の質的転換をはかるよう求めている。このような求めには、大学は「学位を授与する」権限を持つ存在であり、教育の結果、最終的に授与される「学位」の質（言い換えれば、学びの質と水準）が保証されるべきであるという認識がベースにある。特に、グローバル化が進むなか、学士レベルの資質能力を備える人材養成が重要であること、大学の学位の水準の明確化と学位の国際的な通用性を確保することが必要であるという基本的な認識があった。海外に目を転じれば、学習成果に関して、OECDでは学習成果の評価（AHELO）の実施に向けて検討を進めるほか、イギリスの質保証機構（QAA）では、「質の規範」のなかに学習成果の到達度アセスメントを盛り組んでいる。また、アメリカでは、連邦教育長官諮問委員会の報告書に基づく行動計画が策定され（2006年）、連邦政府がア Krediyasyon 団体に対し、評価基準における学習成果の一層の重視を求めている。

日本の大学が授与する「学位」が国際的な信頼を得、国際的に通用する教育を提供するためには、質保証の観点として 3 つの方針や学習成果の明確化が重要であると各認証機関は認識しているのである。

二つは、内部質保証システムの強調である。大学における内部質保証システムという文言が登場するのは、前記した2008年12月の学士課程答申である。答申では、大学は自主性・自律性を有し、学位を授与する組織であり、教育の質の維持・向上、学位の水準の保証に対する一義的な責任は大学にあるとし、自主的・自律的な質保証システムを機能させるべきであるとした。そして、認証評価では、それが確実に機能しているか確認することが重要であると指摘した。換言すれば、これまではPDCAサイクルがうまく機能していなかったということであり、実際に評価機関もそのような問題を認識していた。内部質保証システムが評価基準に盛り込まれたことで、改めて教育の質保証や質向上における大学自らの主導的実施の重要性が示されたわけである。このような傾向は海外でも同様であり、例えば、欧州の質保証機関協会等による『欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン』では、大学による内部質保証をその第一の項目として位置づけている。第二サイクルにおいては、各認証評価機関もこのような国際的な趨勢に合わせるように動いているのである。

以上 2 つの基準変更は、まさに国際的な動向に足並みをそろえた対応ともいえるが、学習成果をどのように測定すればよいのかは、引き続き検討が必要な課題である。また、内部質保証をシステム化するためには、「組織的」な取組が必要であり、大学は組織変化や資源配分などをどうするかといった点が課題であると考えられる。そして、山田（2010）が指摘するように、教育の質保証の責任は大学にあっても、内部質保証システムの質を保証

する責任は認証評価機関にあるということを踏まえると、認証評価機関側もそれらをどう評価するのか、その適切性や妥当性を判断できる評価人材像あるいは評価委員会の編成方針などを示す必要があるとされる。

2. 高等教育と質保証の国際化及び国際化評価

2.1 国際的な動向

1980年代、特に1990年代以降には、学生のモビリティを含め、国境を越えて大学間における共同研究、単位の相互認定、大学間の連携等が多くなった。世界的な規模で交流が拡大するにつれ、高等教育における質保証・向上に関する国際的な関心、必要性が高まり、INQAHEE (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education) という質保証機関の国際ネットワークが設立(1991年)されるようになった。また、2000年以降では、ヨーロッパにおいてENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education⁴⁾ (2000年設立)ならびにECA (European Consortium for Accreditation) が、アジア・太平洋においてはAPQN (Asia-Pacific Quality Network、2004年設立)ならびに日中韓質保証機関協議会(2010年発足)といった地域間のネットワークも構成されるようになった。これらの団体では高等教育の国際化にあわせて、質保証・向上のためのガイドラインや基準⁵⁾などを提供し、情報共有を図っている。

一方、国際機関であるユネスコ・OECDでは、国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドラインを2005年に作成し、高等教育関係者への提言を行っている。ここでは、質保証・適格認定機関のために、教育の多様な形態を視野に入れた態勢をとること、地域的／国際的ネットワークを維持、強化するとともに、まだネットワークが整備されていない地域では、地域ネットワークを創設することなど、延べ7つの提言が示めされている(OECD教育研究革新センター/世界銀行2008)。このように国際的な動きに合わせて、各国の質保証機関ではそれぞれの質保証システムの中で国際化に関する評価についての検討及び実施を行っている。例えば、オランダ・フランダース・アクレディテーション機構(NVAO)は、2011年からボランティアベースの国際化評価を開始しており、大学等の国際活動に関わる担当者へのインセンティブ付与、国際活動に関するステイクホルダーに対する追加的な情報ツールとしての役割を担っている。また、フランスの研究・高等教育評価機構(AERES)では現在、学士・修士レベルにおける国際化に特化した評価の仕組みを構築中であるという⁶⁾。質保証機関の他にもEUと米国における国際化評価の指標開発及び支援などを行う取組があり、第1章と第3章で述べられたとおりである。

韓国においては、質保証機関による国際化に特化した評価は実施されておらず、機関別認証評価を実施する際に、国内外の大学における単位互換の実績や国際的な教育課程、外国人教員の比率などの基準による評価を行うにとどまっている。一方、韓国政府により、2011年度に「外国人留学生誘致・管理力量認証制(International Education Quality Assurance System)」⁷⁾が試行的に実施された。2012年度からは本格的な評価が実施さ

れ、30 大学が認証を受けた。この認証制度が導入されたのは、Study Korea 等の留学生受入政策の推進等によって、留学生の数は増加したものの、質の管理がされていないことなどが問題となったためである。優秀な留学生を受け入れると共に、受け入れ環境整備等の質管理を強化する必要があった。

一方、日本において、国際化に関する評価は、多くの大学では全学の自己点検・評価や外部評価の項目として設定している。そのため国公立大学の場合、法人評価のなかで国際化に関する目標・計画を設定し、その達成度を自己評価するにとどまり、全学的に国際化に特化した評価を実施している大学は少ないという調査結果がある⁸⁾（日本学術振興会 2010；金性希ら 2012）。大学の国際化評価に関する関心と検討が進められているなか、質保証機関である NIAD-UE では、「教育の国際化の状況」に関する選択的な評価を 2013 年度から実施することになっている。以下では、その内容について概略する。

2.2 NIAD-UE が実施する選択評価事項 C「教育の国際化の状況」

2.2.1 認証評価との関係

NIAD-UEでは、第一サイクルにおいて機関別認証評価とは別に「研究活動の状況（選択的評価事項A）」と「正規課程の学生以外に対する教育サービスの状況」（選択的評価事項B）の2つの選択的評価事項を設定し、大学の希望に基づいて、これらの事項に関わる活動等について評価を実施してきた。そして、第二サイクルに向けて、認証評価、及び選択評価事項Bを見直すとともに、新たな選択評価として「教育の国際化の状況」に関する評価を実施することへの検討を行った。そして、2013年度より「研究活動の状況（選択評価事項A）」、「地域貢献活動の状況（選択評価事項B）」、「教育の国際化の状況（選択評価事項C）」の3つの選択評価事項が設けられ、それらの評価が実施される。

これらの選択評価はNIAD-UEが独自に行う第三者評価であり、1)「各大学の個性の伸長、及び特色の明確化に役立てること」、2)「評価結果を各大学にフィードバックすることにより、各大学の教育研究活動等の改善に役立てること」、3)「大学の教育研究活動等の状況を明らかにし、それを社会に示すことにより、公共的な機関として大学が設置・運営されていることについて、広く国民の理解と支持が得られるよう支援・促進していくこと」が目的となっており、大学評価基準とは異なる側面から大学の活動を評価するものである。選択評価事項は、機関別認証評価と併せて申請することが可能であるが、NIAD-UEにおいて認証評価を受審しなかった大学でも選択評価のみ申請することができる。

認証評価が、正規課程における教育活動を中心として大学の教育研究活動等の総合的な状況について、基準を満たしているかどうかを中心に判断する評価であるとするれば、選択評価は、それぞれの大学の個性を伸張し、特色を明確にするための評価であり、基準を満たしているかどうかの判断ではなく、水準判定を加味しつつ、各大学が有する目的の達成状況を中心に評価が行われる。

2.2.2 「教育の国際化の状況（選択評価事項C）」の概要

前述のように、選択評価は水準判定を加味しつつ、大学が有する目的の達成状況を中心に実施する評価であり、大学の個性や特徴が反映される評価である。具体的には、それぞれの大学が掲げる教育の国際化に関わる目的の達成状況について、目的・計画の策定と公表、実際の活動内容や方法の適切性、活動の成果、改善のためのシステム等の観点から実施する評価である。

基本的な方針は、1) 教育の国際化の状況における目的の達成状況についての判断を中心とした評価、2) 自己評価に基づく評価、3) ピア・レビューを中心とした評価、4) 透明性の高い開かれた評価の実施である。

評価は、原則として評価部会による書面調査により実施される。書面調査は、別に定める「評価実施手引書」に基づき、各大学が作成する自己評価書（根拠として提出された資料・データ等を含む）、及びNIAD-UEが独自に調査・収集する資料・データ等の分析によって行う。自己評価書等では確認できない点については大学に対し照会を行い、また、書面調査では確認できなかった点については、必要に応じてヒアリング等を実施する。

書面調査の過程は次のとおりである。まず、NIAD-UEで設定した「基本的な観点」がすべて分析されているかを確認する。そして、大学が独自で設定した観点がある場合は、その適合性を確認する。その後、観点ごとの分析と判断がなされる。観点ごとに、取組や活動の内容等がどのような状況であるのか、自己評価書の根拠となる資料・データ等で確認しつつ分析を行う。その際、「国際的な教育環境の構築」、「外国人学生の受入」、「国内学生の海外派遣」の3つの視点から、それぞれの活動状況における分析が行われる。この分析結果に基づき、当該観点到る状況を、対象大学の目的を踏まえた上で判断を示す記述の例示を参考にしつつ、3つの水準における判断がなされる（表5）。

表5 観点到る状況に対する判断の例

対象大学の状況	目的を踏まえ期待される水準を上回る	目的を踏まえ期待される水準である	目的を踏まえ期待される水準を下回る
判断を示す記述の例示	<ul style="list-style-type: none"> ・目標を十分に達成している ・優れた取組を実施している ・明確に定めている 	<ul style="list-style-type: none"> ・目標を達成している ・実施している ・定めている 	<ul style="list-style-type: none"> ・目標をおおむね達成している ・実施していない ・定めていない

出典：大学評価・学位授与機構（2011）

最後に、観点ごとの分析・判断の結果を総合した上で、「目的の達成状況が極めて良好である」、「目的の達成状況が良好である」、「目的の達成状況がおおむね良好である」、「目的の達成状況が不十分である」の4段階で評価結果が記述される。なお、「国際的な教育環

境の構築」、「外国人学生の受入（学士課程／大学院課程）」、「国内学生の海外派遣（学士課程／大学院課程）」の各項目の水準については、以下の4段階で判断がなされ（表6）、評価結果（原案）には、「一般的な水準を上回っている」、「一般的な水準から卓越している」と判断された場合、その旨が記述される。

表6 判断を示す記述

一般的な水準から卓越している
一般的な水準を上回っている
一般的な水準にある
一般的な水準を下回っている

出典：大学評価・学位授与機構（2011）

なお、最終的な評価報告書には、観点ごとの分析・判断から、対象大学の目的に照らして、特に重要と思われる点を「優れた点」とし、「更なる向上が期待される点」及び「改善を要する点」とあわせて抽出、記述される。

教育の国際化の状況（選択評価事項C）では、次のような「基本的な観点」が設けられている。

- ① 大学の教育の国際化の目的に照らして、目的を達成するためにふさわしい計画や具体的方針が定められているか。また、これらの目的と計画が広く公表されているか。
- ② 計画に基づいた活動が適切に実施されているか。
- ③ 活動の実績及び学生の満足度等から判断して、活動の成果が上がっているか。
- ④ 改善のための取組が行われているか。

書面調査における分析結果を基に評価部会により作成された評価結果（原案）は、評価委員会において審議され、評価結果（案）として取りまとめられる。そして、評価結果が確定される前に評価結果（案）を対象大学に通知し、その内容等に対する意見の申立ての機会を設け、再度審議を行う。これらの意見の申立てに対する審議を経て、評価委員会において評価結果が確定される。評価結果は、評価報告書として公表される。対象大学ごとに報告書を作成し、対象大学及びその設置者に提供する。また、印刷物の刊行及びウェブサイト（<http://www.niad.ac.jp/>）への掲載等により、社会に公表される。なお、評価結果の公表の際には、評価の透明性を確保するため、大学から提出された自己評価書（根拠として別添で提出された資料・データ等を除く）がウェブサイトに掲載される。選択評価は、毎年度1回実施する。

3. まとめ

日本の公的な質保証システムは、最低基準を定める「設置基準」、最低基準担保のための「設置認可審査」、設置後の確認のための第三者機関による「認証評価」の3つの要素で構成さ

れている。大学設置基準の規制を緩和し、認証評価制度を導入することで、大学教育の質は入口から出口管理へ移行されたとされる。しかし、入口管理がやや緩くなったことで、新たな質の問題が現れた。入口管理となる「設置基準」と「設置認可審査」において、設置者としての自覚と責任を欠くような準備不足の申請が増加したこと、設置基準の準則化により審査内規が廃止され、設置基準が定性的・抽象的であることなどである。一方、出口管理となる「認証評価」に関しては、設置認可時や設置認可後の設置計画履行状況等調査における指摘事項を認証評価で活用するなどの設置認可と認証評価との連続性の確保や、認証評価結果の活用をどうするか、大学が機能別分化していく中で大学評価基準を各大学共通部分と機能別選択部分の二部構成にするかどうかといった、認証評価等の質保証システムの在り方についての検討も必要とされている（中央教育審議会2009c）。言い換えれば、3つの要素における関係性があいまいになったということであろう。いまの日本の公的な質保証システムは、日本的な特徴ではあるものの、そもそも、第三者評価制度とは公的で行政的な性格のものか、民間的・自主的なものかという性格付けに関する問題を指摘する見解もある（私学高等教育研究所 2011）。

さらに、認証評価の第一サイクルを実施してみて、「評価疲れ」や、自己点検・評価などPDCAが機能していなかったといった課題が浮き彫りになった。これらを改善する取組として、第二サイクルでは、各認証評価機関は評価指標を簡素化し、内部質保証システムを重視する観点等を評価基準に盛り込んだ。評価基準の簡素化による「評価疲れ」の解消は一定部分期待されるが、学習成果をどのように測定すればよいのか、内部質保証システムをどのように整え、評価人材を育成していくかとかといった、新たに重視された評価基準への対応は、新たな「評価疲れ」となるかもしれない。しかし、第二サイクルにおける評価に対応していくことで、日本の大学の教育の水準と質、および認証評価は国際的に通用するものとなるだろう。日本の認証評価は公的な質保証システムとして位置づけられているため、大学の教育の水準と質にいわば公の「お墨付き」を与えることになり、日本の高等教育への信頼につながることになる。

国際化に特化した評価に関しては、2013年度から NIAD・UE が実施する4つの基本的な視点をもつ選択的な事項としての評価が唯一のものである。この選択評価では、国際的な教育環境の構築、外国人学生受入、国内学生の海外派遣の項目において4つの水準判断が示されている。この教育の国際化の状況に関する評価は、選択事項として位置づけられていることから、一定の水準に達している大学だけが受審を希望してくる可能性もあるなか、評価実績はこれからであるため、この評価スキームがどのように展開していくのか、しばらく見守る必要がある。

評価は、何のために、いかに評価するかが明確に示されることが重要である。認証評価は、「教育の質保証：Accreditation」、「教育改善への貢献：Evaluation」及び「社会への説明責任：Accountability」を目的とし、独自に設定する評価基準に沿って、基準を満たしているかどうかを判断している。ただし、設置基準に適合しているか否かの解釈も可能で、これ

に関する関係性の問題はすでに記述したとおりである。今後、国際化に特化した機関評価を実施・検討する際には、まず、認証評価及び法人評価との関係性を考慮しなければならず、認証評価への体制やエビデンスとなる情報の管理はどうなるべきか、多面的な検討が必要である。

大学は教育内容や学位の水準に自ら積極的に質保証・向上をはかるべきであり、第三者が適切にその機能の有効性をチェックする役割を果たしているとするれば、国際化が急展開する今日の大学に対する国際化評価の実施は必要不可欠であるかもしれない。ただし、認証評価の経験から学べるとおり、評価疲れを生じさせないようにすることや評価基準の適切さなどを含め、評価を受ける大学にとって、何のための評価なのかが明確ではない限り、その必要性は感じにくいであろう。野田（2008）が指摘するように、国際化評価に対するある種のインセンティブが求められるかもしれない。

今後、国際化に特化した機関評価については、国内の認証評価及び国外の国際化評価の展開を参考にしつつ、大学の国際化の質保証・向上をどのように支援し、確保できるかについての検討と研究がさらに必要とされる。その意味で、今回の研究で、海外の国際化評価に関する動向を把握し、欧州で開発された国際化評価の指標や手法について日本への適用性を確認する作業は、とても有益なものであると考える。

[注]

- 1) 「学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令」に明示されている。「⑥教育研究活動等の状況に係る情報の公表に関する」事項は、2010年6月の改正により盛り込まれた。
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H16/H16F20001000007.html>
- 2) 2002年8月の「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について（答申）」には「国の認証を受けた機関が、自ら定める評価の基準に基づき大学を定期的に評価し、その基準を満たすものかどうかについて社会に向けて明らかにすることにより、社会による評価を受けるとともに、評価結果を踏まえて大学が自ら改善を図ることを促す制度」とされている。
- 3) 内部質保証制度という文言の登場は、2008年12月の「学士課程教育の構築に向けて（答申）」である。
- 4) 設立当初は The European Network for Quality Assurance (ENQA) であり、2004年に European Association for Quality Assurance in Higher Education に変更されたが、頭字語は ENQA を維持している
- 5) ガイドライン、基準などはそれぞれ、ECA の The Code of Good Practice of European Consortium for Accreditation (2004)、INQAAHE の INQAAHE's Guideline of Good Practice (2005)、ENQA の The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005)、APQN の The criteria for membership of the Asia-Pacific Quality Network (2006) である。なお、日中韓質保証機関協議会では共同ガイドライン作成に向けて、連携を進めている。
- 6) 大学評価・学位授与機構国際課の内部における訪問調査報告会の内容に基づいての記述である。
- 7) 外国人留学生が在籍している2年制・4年制のすべての大学が評価対象。評価は定量評価と定性評価指標を設けており、定量評価基準には（4年制大学）、①外国人専任教

員数及び比率、②海外派遣学生数及び比率、③受入れた交換学生数及び比率、④外国人留学生充足数及び比率、⑤ドロップアウト率、不法滞在率、⑥留学生の多様性、⑦受入れを通じた財政健全性、⑧寄宿舍提供率、⑨医療保険加入率、⑩留学生の言語能力、がある。（教育科学技術部・法務部、報道資料 2012.2.31、

<http://www.mest.go.kr/web/45859/ko/board/view.do?bbsId=294&boardSeq=40391>)

- 8) 日本学術振興会（2010）の報告書によると、全体としては、66%(126 機関)の機関が国際化に対する評価体制（包括的評価に国際化評価を含んでいるものを含む）を持っている。ただし、「国際化に特化した評価体制」を有する機関は 7%にとどまっている。また、評価体制を有する機関の 90%以上が「自己点検・自己評価」による評価を行っており、「外部委員会による評価」を行っている機関は半数程度（46%）であった。さらに、金性希ら（2012）の調査結果をみると、「全学の自己点検・評価や外部評価において一項目として国際化を設定」している大学は 65%（207 大学）であり、35%（115 大学）は「部局の自己点検・評価や外部評価の一項目として国際化を設定」している。なお、全学における国際化に特化した評価を実施している大学は、13%にとどまっている。

[文献]

- 大学評価・学位授与機構，2003，「大学機関別選択評価実施大綱選択評価事項」。
_____，2004，『大学評価・学位授与機構が平成 12 年度から平成 15 年度までに実施した試行的評価に関する検証について』試行的評価に関する検証結果報告書。
_____，2011，「大学機関別選択評価実施大綱選択評価事項」。
_____，2011，「大学機関別選択評価自己評価実施要項」。
_____，2011，「大学機関別選択評価評価実施手引書」。
大学審議会，1998，「21 世紀の大学像と今後の改革方策について」（答申）。
早田幸政・望月太郎編著，2012，『大学のグローバル化と内部質保証』晃洋書房。
金性希・林隆之・森利枝・齊藤貴浩・鈴木賢次郎，2012，『大学の教育面における国際化とその質保証に関する調査』大学評価・学位授与機構。
日本学術振興会，2010，『グローバル社会における大学の国際展開について』研究環境国際化の手法開発（大学国際戦略本部強化事業）報告書。
野田文香，2008，「第 4 章米国高等教育機関における国際化戦略」芦沢真五・長澤誠・野田文香『米国高等教育における国際化戦略と評価－政府・第三者機関・大学の役割と分析－』高等教育研究叢書，pp.49-81。広島大学高等教育研究開発センター。
OECD 教育研究革新センター・世界銀行編著，2008，『国境を越える高等教育，教育の国際化と質保証ガイドライン』明石書店。
私学高等教育研究所，2011，『認証評価に関する研究-自己点検・評価の実質化を目指して』私学高等教育研究叢書。
中央教育審議会，2008，「学士課程教育の構築に向けて」（答申）。
_____，2012，「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（答申）。

中央教育審議会大学分科会, 2009a, 「認証評価制度に関する基礎資料」(第 77 回) .
—————, 2009b, 「中長期的な大学教育の在り方に関する第一次報告」.
—————, 2009c, 「中長期的な大学教育の在り方に関する第二次報告」.
山田勉, 2010, 「大学側からみた質保証の課題」『これからの大学今日一区の質保証の在り方-大学と評価機関の役割-』3 認証評価機関・日本学術会議共催シンポジウム報告書, 日本学術会議ウェブサイト, (2013 年 2 月 22 日取得,
<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigaku/pdf/daigaku-sympo-h-2.pdf>) .

[ウェブサイト]

大学基準協会 <http://www.juaa.or.jp/index.html>

大学評価・学位授与機構 <http://www.niad.ac.jp/index.html>

日本高等教育評価機構 <http://www.jiheer.or.jp/>

法令データシステム <http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/idxsearch.cgi>

第5章 Balanced Scorecardの概要と大学における活用事例、及び その課題と国際化評価への応用の可能性

太田 浩
(一橋大学)
太田 恵
(一橋大学)

バランスト・スコアカード (Balanced Scorecard: 以下 BSC) は、1992年に Robert S. Kaplan と David P. Norton によって提唱された。本稿ではまず、BSC 誕生の背景、フレームワーク、作成方法、効果などを通して、BSC の概要をみていくこととする。次に、大学における BSC 活用を考察するために、先行研究のレビューを行い、大学で導入する際の利点と課題を導き出す。最後に BSC の大学国際化とその評価への応用の可能性を検討する。

1. バランスト・スコアカード (Balanced Scorecard: BSC) とは

1-1. BSC 誕生の背景

1850～1975年までは、工業化時代と呼ばれる。規模と範囲の経済が叫ばれ、コストを低く抑えたうえで高品質の製品やサービスを生産する、低コスト高品質の実現が最重要課題であった。そのためには、保有資産を有効に活用すること、生産活動を効率的に行うことが必要となる。そこで用いられたのが財務管理システムであった。総資本利益率(ROE)¹⁾などに代表される様々な財務的業績評価指標が開発され、過去の活動実績からその効率性を算出しモニターするという経営管理が行われた。資産と負債の管理、そして資本の効率的配分が重要視されていたといえる。

しかし、20世紀末に訪れた情報化時代が、性能の良いものを早く大量に効率的に生み出せばよい、という工業化時代の成功システムを過去のものにしてしまった。情報化の進展により、消費者は購入において多くの選択肢を持つようになり、流行や需要の変化のスピードが速まった。工業化時代と比較した現代の経済環境の特徴について、吉川 (2011: 4) は以下のようにまとめている。

- ① 大量生産がものを言う時代が過ぎ、スケール・メリットが必ずしも活かさない時代になった。
- ② 価格破壊が進み、品質と価格だけでは競争優位を獲得できない。
- ③ 顧客層が変化し、他の人と一味違ったものを求めるようになっている。したがって、顧客の立場で製品やサービスを提供する [必要がある]。
- ④ 国境は、もはや参入障壁ではなく、グローバル経営が要求されている。

- ⑤ イノベーションやスピードが決め手になっている。
- ⑥ 将来は必ずしも過去の延長上にあるとは限らない、将来を予測することが難しい時代 [になっている]。

企業は、この情報化時代に対応するべく、様々な経営管理システムを導入してきた。総合的品質管理(TQM)²⁾ やジャスト・イン・タイム(JIT)方式³⁾ などがそれである。多様化する消費者のニーズにも、短いリードタイムと高品質を実現しつつ低コストで応えられるよう目指したのである。これらは、トヨタ自動車をはじめとした多くの成功事例を生み出しはしたものの、有効な結果を生み出せない場合のほうが圧倒的に多かった。その理由を、Kaplan & Norton (1996) は、それらプログラムが過去の業績に関する財務的業績評価指標のコントロールに終始し、根本的な企業の戦略や財務的・経済的成果の達成に直結していなかったためだとする。

従来、売上や利益率などの目標を每期クリアしていくことが企業のマネジャーには求められてきた。短期の財務的成果が重視されたのである。しかしながら、このようなプレッシャーは、新製品開発や工程の改善、人的資産の開発といった、すぐには利益を生まない分野の経費削減を引き起こす可能性がある。短期的な財務業績の達成が求められるあまり、長期的に将来の経済的価値を生み出す企業の資産や能力が犠牲にされていくのである。⁴⁾

情報化時代においては、企業そのものの質を上げていくことが求められる。消費者に選ばれるためのロイヤリティ、市場において競争優位を実現し保つための企業戦略、それらを支える人材の育成は、即座に企業の財務業績を上昇させることはないが、長期的競争力をつけるためには不可欠な要素である。従来企業が重視してきた土地や建物など有形資産に対し、これらは目には見えない無形資産であるが、「事業組織が他組織と差別化する際に必要な資源であり、競争優位の源泉となりうる」(奥居 2006: 91)。これら無形資産の特徴として、以下が認められる。

表 1 無形資産の特徴

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 事業活動の中で蓄積される。 ② 模倣が難しい。 ③ 複数の分野で同時利用できる。 ④ 使用しても減耗せず、他の「見えざる資産（無形資産）」と結合して新たなメリットを創出する。 |
|--|

出典：伊丹（1980）

長期的競争力を生み出すこの無形資産は知的資本⁵⁾とも表現されるが、実際、この知的資本は情報化時代において重みを増してきている。蔣（2002）は、北欧の損害保険会社であるスカンディア社で、財務的資本と知的資本の比率に関する調査が行われた。その結果、

財務的資本と知的資本の比率は、1991年には99：1だったのに対し、1991年には10：90となったと報告している。

このような時代背景の下で、1992年にバランスト・スコアカード (Balanced Scorecard) が生まれた。有形資産の運用効率性を測る従来の財務的業績評価指標に、無形資産の活用度を測る非財務的業績評価指標を組み合わせた、新たなシステムである。このBSC自体に対する評価と認識は、誕生から現在まで、3度の変遷をたどっている。開発当初の1992年、BSCは財務的視点に非財務的視点を加えた、ひとつの新たな「多面的業績評価システム」という位置づけであった。しかし1996年になると、BSCで用いる業績評価指標を企業のビジョンや戦略と連携させて積極的に管理しようとする視点が現れ、BSCは「戦略的マネジメント・システム」へと進化する。さらに、戦略の実行だけでなく戦略の策定までを導くトータルな経営管理システムとしての有用性が認められ、2001年以降、BSCは「組織を戦略志向に変えるマネジメント・システム」と捉えられるようになった (山崎 2008)。

1-2. BSCのフレームワーク

BSCは、以下の4つの視点から企業の業績を評価する。

① 財務の視点(financial perspective)

財務的に成功するために、株主に対してどのように行動すべきか。

② 顧客の視点(customers perspective)

ビジョンを達成するために、顧客に対してどのように行動すべきか。

③ 業務プロセスの視点(internal perspective)

株主と顧客を満足させるために、どのようなビジネス・プロセスに秀でるべきか。

④ 人材と変革の視点(learning and growth perspective)

ビジョンを達成するために、どのようにして変化と改善のできる能力を維持するか。

(Kaplan & Norton 1996)

工業化時代における従来の経営管理システムでは、保有する有形資産や資本をいかに有効に活用するか、生産活動をいかに効率的に行うか、ということが追求された。上記「①財務の視点 (financial perspective)」と「③業務プロセスの視点 (internal perspective)」が中心であったといえよう。これらは、保有する有形資産とその運用による成果に着目しており、その達成度は財務的業績評価指標によって測定できる。

BSCではこの2点に加え、「②顧客の視点 (customers perspective)」と「④人材と変革の視点 (learning and growth perspective)」に新たに着目している。情報化時代の現代では、企業の質向上は避けて通れない課題である。企業のロイヤリティ創出や人材育成、イノベーションを目指すこれらの視点は、将来にわたって企業の価値を支える無形資産を重要視している。これらは、従来の財務的業績指標によっては測定不可能であり、非財務的

業績評価指標によって測定されることになる。

1-1 で述べたように、BSC の革新性は新しい視点の追加にあるのではない。従来システムの補完にとどまらず、それらを内包しシナジー効果を生み出す点に BSC の魅力がある。BSC は、従来の財務的業績指標により測定可能な視点と非財務的業績指標による視点を組み合わせ、「短期と長期、外部と内部、過去と未来などの観点から、多面的かつバランスのとれた視点での評価を実現しようとするものである」(赤澤 2010: 58)。この4視点からのアプローチによって、企業のビジョンとその戦略が導き出される。

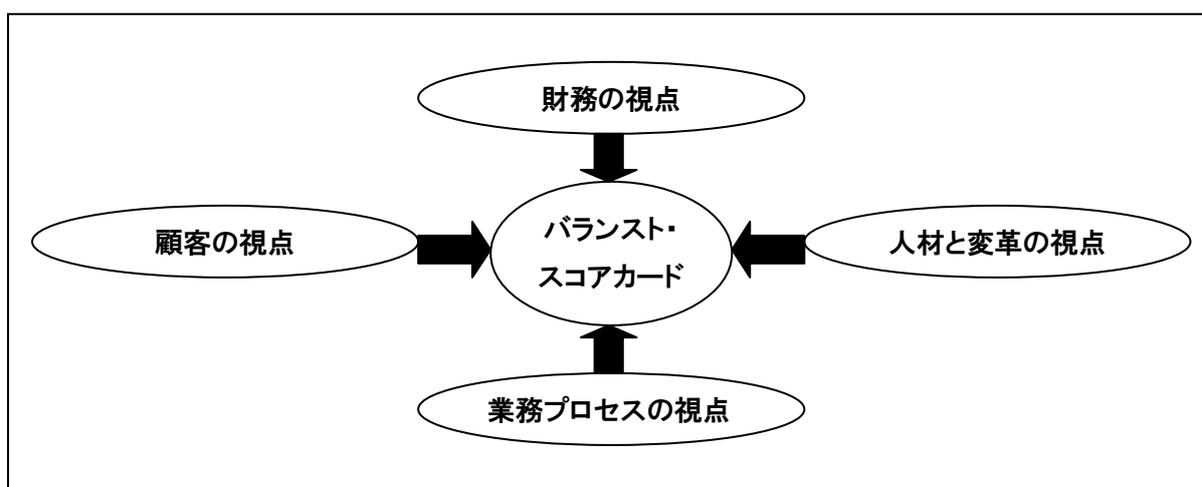


図1 BSCのフレームワーク

ここで、この4つの視点間には、垂直方向の因果関係が存在している。たとえば、「財務の視点」を満たすために売上げの向上を目指すとする、顧客数あるいは顧客1人あたりの売上げの増加を達成しなければならない。こうして、「財務の視点」に端を発した戦略は「顧客の視点」へとつながられる。さて、この顧客の視点を満たすための方策の1つにロイヤリティの形成が求められるが、ロイヤリティを形成するため顧客の好みを分析した結果、顧客は納期に敏感であると判明したとする。すると今度は、納期厳守を実現するために「業務プロセスの視点」から業務活動の改革が必要となってくる。さらに、業務を改革し向上させるにはそれを行う従業員の能力向上が求められ、「人材と変革の視点」に波及していくことになる (Kaplan & Norton 1996)。

このような What to do の思考プロセスによって、4つの視点の上から下へ因果関係の矢印が引かれることとなるが、また逆に、Why? – Because の思考プロセスによると、下から上へと向かう矢印も引くことができる。先の例で言えば、従業員の能力向上が達成されると、納期厳守が実現される。納期厳守が実現されると、顧客満足度が高まりロイヤリティが向上する。ロイヤリティの向上によって、最終的に売上げが増加するのである。

このように、BSC において「財務の視点」、「顧客の視点」、「業務プロセスの視点」、「人材と変革の視点」はそれぞれ垂直方向の因果関係を有し、互いに関係し合っている。

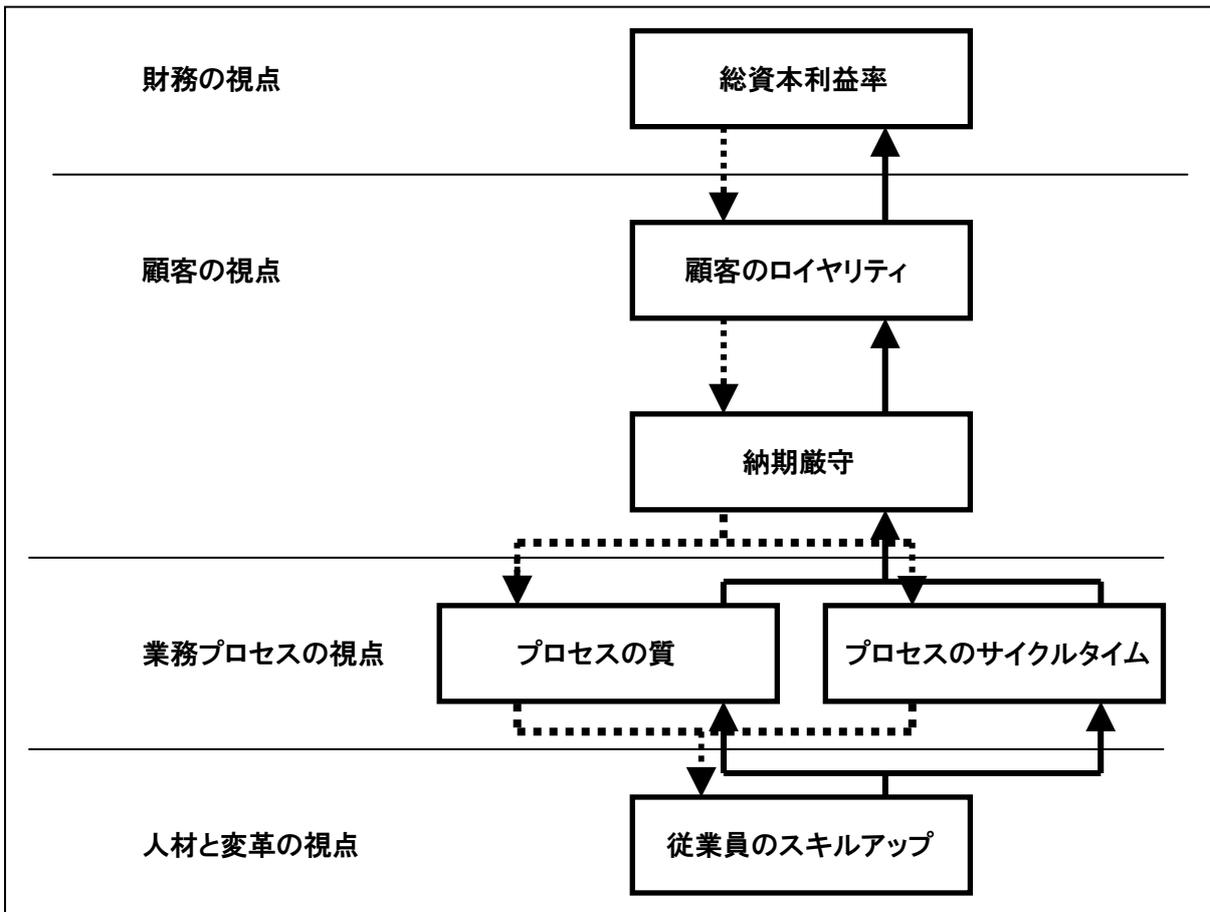


図2 4つの視点と因果関係

Kaplan & Norton (1996)、吉川 (2011) を参照して筆者作成

1-3. BSC の作成

以下のような手順によって、BSC は作成される。作成手順には様々な区分が存在するが、ここでは吉川 (2011) の示す手順に沿って、Southwest Airlines の BSC 作成を例にとる。

1-3-1 第1ステップ：ビジョンと戦略の策定

ビジョンとは「将来の具体的な姿を示すもので、通常3年から5年後を目標とする」(山崎 2008: 69)。企業理念、企業を取り巻く外部の環境、企業内部の経営資源等の分析から、中・長期的なビジョンが設定されることになる。

このビジョンを踏まえ、ビジョンを実行するための戦略を策定するが、その際、先の外部環境分析や内部経営資源分析に加え、SWOT 分析⁶⁾を行うことが望ましい。SWOT 分析によって企業の強みと弱みが明らかにされるが、それらに基づいて戦略を策定することが可能となるからである。ここで言う戦略とは「組織がその運営環境を認識し、そのミッションを追求しようとするなかで採択する、大づかみな優先事項を表したもの」(山崎 2008: 69) である。

1-3-2 第2ステップ：ビジョンと戦略を実現する視点の洗い出し

次に、第1ステップで掲げたビジョンと戦略を実現するための視点を設定する。この際、前述の4つの視点が用いられることになるが、もちろん、決してこの4つがすべてではなく、企業の環境や戦略によっては、さらなる視点が追加されることもありうる（Kaplan & Norton 1996）。

1-3-3 第3ステップ：戦略マップの作成と戦略目標の設定

視点が設定されたら、各視点における戦略目標を設定する。視点に沿ったこれらの戦略目標を可視化したものが、戦略マップである。

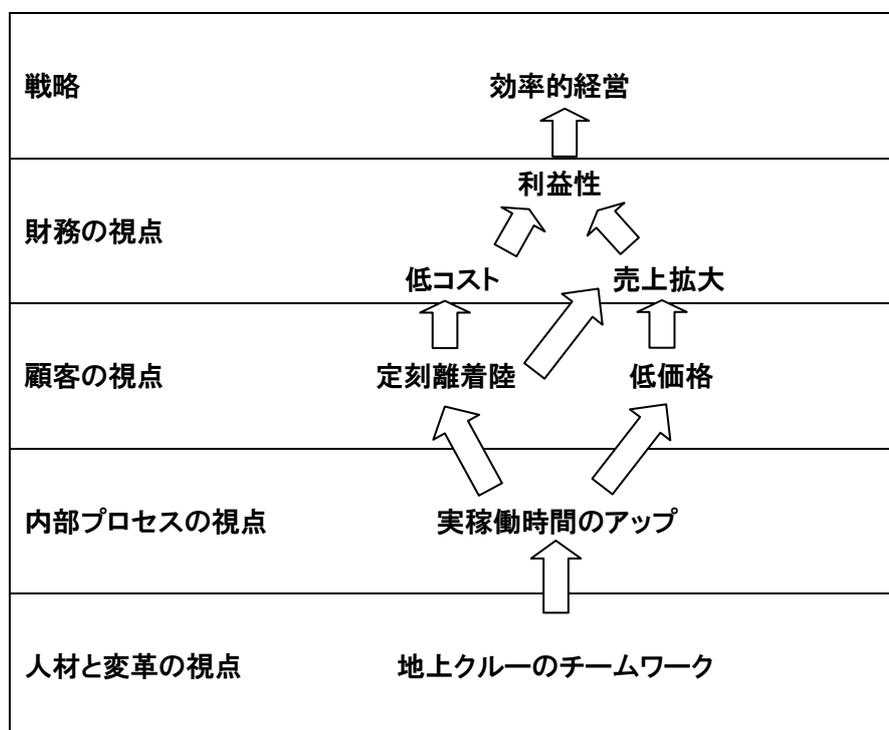


図3 戦略マップの例（Southwest Airlines）

出典：Goodspeed（2012）

1-3-4 第4ステップ：重要成功要因の洗い出し

重要成功要因とは、先に挙げた戦略目標を達成するためのパフォーマンス・ドライバーである。たとえば、Southwest Airlinesにおける戦略目標「低コスト」に対する重要成功要因としては「少ない機種」が、戦略目標「実稼働時間のアップ」に対しては「時間の厳守」が挙げられる。この重要成功要因を洗い出しておくことで、目標達成のための具体的な行動が明らかとなる。

1-3-5 第5ステップ：業績評価指標の設定

業績評価指標は KPI (Key Performance Indicator)とも呼ばれる。導き出した重要成功要因の達成度合は、客観視しうるものでなければならない。そのため達成度の数値化が必要となってくるが、その際に使用されるのが業績評価指標である。主な業績評価指標としては、以下のようなものがある。

表2 業績評価指標の例

視点	一般的業績評価指標
財務の視点	投資利益率、経済的付加価値
顧客の視点	顧客満足度、定着率、市場占有率、取引率
業務プロセスの視点	品質、対応時間、コスト、新製品導入率
人材と変革の視点	従業員満足度、情報システムの利用率

出典：Kaplan & Norton (1996)

山崎 (2008) によれば、業績評価指標には、目標を達成したかどうかを測定する結果指標と、その結果指標を誘導・改善するために行われる活動を測定する先行指標が存在する。結果指標では現在の活動や将来の見込みを明らかにすることはできないため、BSC においては先行指標を用いるべきであるとしている。

1-3-6 第6ステップ：ターゲット（具体的数値目標）の設定

業績評価指標における目標値を設定する。山崎 (2008: 71) が指摘するように、「簡単に達成できるような低めの数値ではなく、挑戦的なもの」とし、「同時に、目標を達成することに対するインセンティブとなるような仕組み」を反映させるのが望ましい。

1-3-7 第7ステップ：戦略プログラムないしアクション・プラン（実行施策）の作成

アクション・プランとは、ここまでで設定した目標を具体的に実行するための施策である。Southwest Airlines では、戦略目標「地上クルーのチームワーク」に対する業績評価指標として「地上クルーの教育訓練度」が設定された。さらに、これを実行するためのアクション・プランとして「地上クルーの教育訓練の強化」というアクション・プランが作成される。数値目標の確実な達成のために、アクション・プランは年次・月次・週次単位に落とし込んで作成される必要がある。また、既存の経営管理プロジェクトや中期・年度計画とリンクさせることも重要である (山崎 2008)。

以上7つのステップによって、BSC が作成される。作成された BSC は、図4のような形にまとめられ、戦略目標とその測定方法（業績評価指標と数値目標の達成度）、アクション・プラン（実行施策）が一見して誰の目にも明らかになる。

戦略:効率的経営	戦略目標	重要成功要因	業績評価指標	数値目標	アクション・プラン
財務の視点	利益性	市場の評価	株価	30%アップ	低コストで 売上増強
	低コスト	少ない機種	飛行機の リース・コスト	20%ダウン	
	売上拡大	顧客の拡大	1座席あたり 売上高	10%アップ	
顧客の視点	定刻離着陸	スケジュール を守る	定刻離着陸	30分以内	業務の品質管理と 顧客定着率アップ のプログラム開発
	低価格	常連客の 確保	顧客定着率	90%以上	
業務プロセスの視点	実稼働時間の アップ	時間の厳守	定刻着陸率	90%以上	サイクルタイムの 最適化
			定刻離陸率	90%以上	
人材と変革の視点	地上クルーの チームワーク	従業員の モチベーション	地上クルーの 持株比率	第1年度70% 第3年度90% 第5年度100%	ストック・オプション
		教育	地上クルーの 教育訓練度	年4回	

図4 バランスト・スコアカードの例 (Southwest Airlines)

Goodspeed (2012) を参照して筆者作成

1-4 BSC の効果

BSC の導入によって、企業は以下の4つのマネジメント・プロセスで戦略をマネジメントすることが可能となる。⁷⁾

①ビジョンと戦略を明確にし、わかりやすい言葉に置き換える

BSC の作成は、まずビジョンと戦略目標を明らかにすることから始まる。複雑で曖昧であった概念を、業績評価指標という一種の共通言語を用いることにより、具体的にわかりやすく表すことができるのである。この過程で、今まで統一のとれていなかった企業ビジョンや目標に対し、コンセンサスを得ることができる。

②戦略目標と業績評価指標を結びつけ周知徹底させる

BSC によって、戦略目標と業績評価指標がわかりやすい言葉と形で示されることで、全従業員がハイレベルの目標や業績評価指標を理解できるようになる。全社共通の目標を持つことで、管理職のみの改善努力にとどまらず、全社的な動きへとつなげていくことが可能なのである。

③計画、目標設定、戦略プログラムの整合性を保つ

従来の経営改善プログラムは、短期的な財務業績の向上を視野に入れたものであったため、設定される計画や目標、戦略は部分的あるいは他と結びつかない単独のものであることが多い。BSC では、1つの戦略から導き出される一連の因果関係を有した戦略目標から、変革プログラムが生み出されることになる。そのため、実行される変革プログラムは部分

的なものにとどまらず、統合され、相互に整合性をもったものとなる。たとえば、伝統的な業績評価システムでは、BSC 同様、業務プロセスの改善に着目してはいるものの、その改善は業務プロセスに終始し、あくまで「業務プロセスのための業務プロセス」の域を出ない。対し BSC では、業務プロセスの改善は、株主のための「財務の視点」、顧客のための「顧客の視点」から導き出される。顧客や株主のために重要な、新しい業務プロセスが生み出されるのである。さらに、企業は BSC により戦略的計画の立案と予算編成プロセスを統合することができる。これにより、次のことが可能となる。

- a. 達成しようとする長期の成果を定量化できる。
- b. それらの成果を得るためのメカニズムを明確にし、必要な資源を準備することができる。
- c. BSC の財務的業績評価指標および非財務的業績評価指標にかかわる短期の具体的な数字を決めることができる。

④戦略的にフィードバックと学習を促進する

BSC に目標とする具体的な数値を盛り込むことにより、利用者は、毎月あるいは四半期ごとに成果をチェックすることができる。これにより、過去の業績の反省と将来への学習が可能となり、BSC による PDCA サイクルが生まれる。

以上のように、BSC は、企業のビジョンや目標、着目すべき指標などを明確にする。さらにそれらをわかりやすい形で示すことで、全従業員による理解を可能にし、改革を全社的な動きにすることができる。また、戦略マップの作成を通して、設定される改革プログラムは相互に整合性を持ったものになるため、相互作用を生み、大きな効果を生み出すのである。これらの成果は具体的な数値として目に見えるため、PDCA サイクルを実践することも可能となる。

2. BSC の大学における活用

2-1 大学における BSC 導入の必要性

経済同様、大学を取り巻く環境も変化を遂げている。人口動態の変化と規制緩和で大学全入時代が到来し、さらなる少子化も進んでいる。また、国立大学も法人化され、大学の経営システム自体が変化を余儀なくされている。

表 7 大学を取り巻く環境の変化

機会の環境	脅威の環境
<ul style="list-style-type: none"> ● 大学進学率 5 割超へ ユニバーサル・アクセス型時代の到来 ● 超高齢社会の到来 高齢者層にビジネス・シーズの可能性 ● 経済のグローバル化 グローバル・スタンダード重視 ● 超情報社会の到来 ユビキタス社会、ネットビジネスの隆盛 ● 「官」から「民」への動き 規制緩和の積極的推進 高等教育改革の動き…国立大学の法人化等 	<ul style="list-style-type: none"> ● 少子化社会の到来 2007 年に大学全入時代に突入 今後大学淘汰、大競争時代へ 大学の倒産・合併が日常化 ● 海外大学の進出 ● 経済界、社会の要請の変化 学力（学生品質）の保証 職業能力、高度職業能力の養成 グローバル人材の養成 大学教育改革の必要性

出典：横山（2005）

大学全入時代の到来について、横山（2005: 72）は「“大学が学生を選別する時代”、即ち“大学優位の時代”から“学生が大学を選別する時代”、即ち“学生優位の時代”に移行した」との視点を示している。大学を企業に、学生を顧客に置き換えてみると、この変化は、企業優位であった工業化時代から、顧客優位である情報化時代への変遷と同様に捉えることができる。大学は、学生あるいは保護者に選ばれるための、個性や魅力を醸成しなくてはならないのである。

また、これまでの自己点検評価に代わって第三者評価機関（認証評価機関）による認証評価が 2005 年から義務付けられるなど、文部科学省の高等教育政策は、従来の「事前規制・庇護」から「事後評価・自由競争」へと大きく転換していると奥居（2006）は指摘する。特に国立大学においては、国立大学法人評価が導入されることとなった。各大学が申請する中期目標・中期計画の活動成果が継続的に評価され、評価結果は運営交付金に反映される。中期的な経営戦略の成果が厳しく問われることとなったのである。つまり、民間企業同様、大学もそのブランド力、中・長期的な成長といった、長期競争力を醸成するための経営改革の必要に迫られているといえるだろう。Kaplan & Norton（1996: 194-203）は、「バランス・スコアカードの当初の狙いと適用は、営利（民間）企業であったが、バランス・スコアカードをさらに非営利企業や政府公共機関のマネジメントの改善に利用することも大いに可能である」とし、米ノースカロライナ州シャーロット市での BSC 導入事例を紹介している。

奥居（2006）は、Porter（1980）の「3 つのタイプの競争戦略」を理論モデルとして、大学における BSC を用いた経営改革を 4 つのタイプに分類している。

		経営資源の種類	
		有形資産	無形資産
対象分野	全学	タイプ1 全学事業効率改善 全学的な財務体質を改善 例) カリフォルニア大学サンディエゴ校 (UCSD), 同大学バークレイ校 (UCB)	タイプ3 全学事業プロセス改善 全学的な教育・研究を中心とした各種取り組みの効率化・適正化 例) フォートヘイズ州立大学 (FHSU), アクロン大学 (U. of Akron)
	分野特定	タイプ2 分野特定型事業効率改善 特定の部門の財務体質を改善 例) カリフォルニア大学ロサンゼルス校 (UCLA), カリフォルニア州立工科大学ポモナ校 (CSU Pomona)	タイプ4 分野特定型事業プロセス改善 特定の部門の教育・研究を中心とした各種取り組みの効率化・適正化 例) 南カリフォルニア大学 (USC)

図8 大学におけるBSCの取り組みマトリクス

出典：奥居（2006）を参照し、筆者作成

タイプ1と2では、財務指標の改善が目標とされる。タイプ1の例としては、カリフォルニア大学サンディエゴ校（University California, San Diego: UCSD）、バークレイ校（University of California, Berkeley: UCB）がある。州からの交付金が減少したことを受け、大学事務・管理部門等を中心に歳出削減を目指して2校は1993年からBSCを導入している。タイプ2では、カリフォルニア大学ロサンゼルス校（University of California, Los Angeles: UCLA）におけるIT部門の効率化や、同じくカリフォルニア州立工科大学ポモナ校（California State Polytechnic University, Pomona: CSU Pomona）における大学施設管理部門の効率化が挙げられる。

対してタイプ3と4では、財務指標ではなく大学活動そのものに焦点が当てられる。タイプ3の例には、フォートヘイズ州立大学（Fort Hays State University: FHSU）、アクロン大学（University of Akron）が、全学的な教育研究のプロセス改善を目指して行ったBSCの導入が挙げられる。また、タイプ4では、南カリフォルニア大学（University of Southern California: USC）における人種間による教育成果の不平等性の改善プロジェクトがある。以上4タイプの導入事例については、奥居（2006）が報告及び分析を行っているので、詳しくはそちらを参照されたい。

ここで留意すべきことは、営利企業において財務の視点を頂点として形成される、垂直方向の因果関係とそれに基づく戦略マップは、非営利企業においては並び方を変えて設定されることが多い。営利企業で最終的に追及されるものは利益であり、最上位に置かれるものは必然的に財務の視点となるが、非営利企業においては利益追求が最終目標ではなく、利用者への優れたサービスの提供（サービスの質の向上）が最終目標とされるためである。

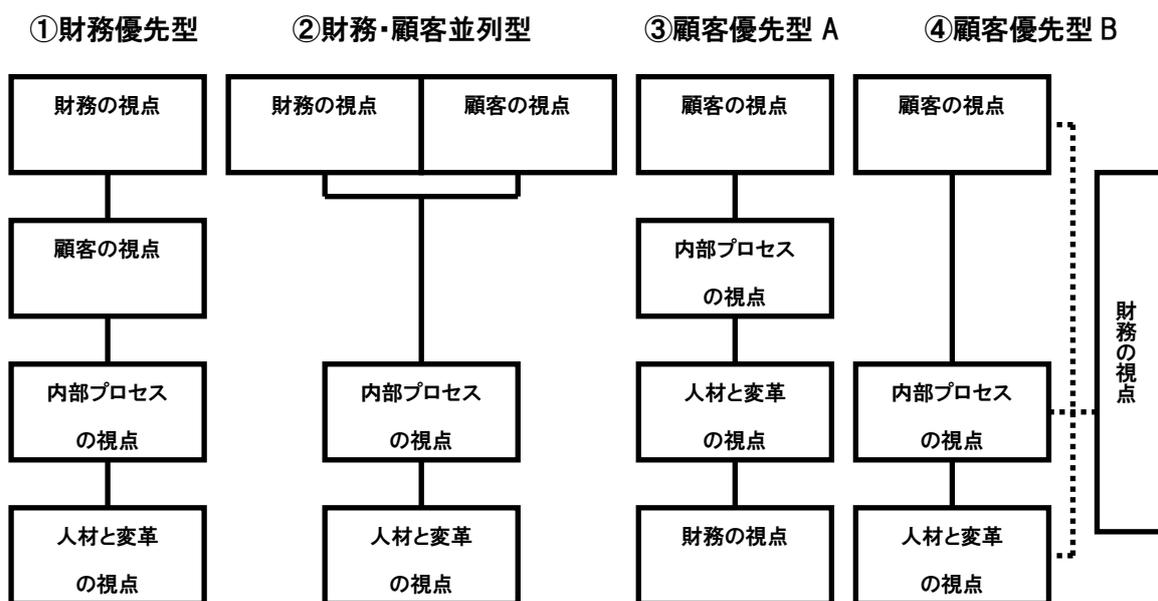


図6 4つの基本フレーム

出典：Kaplan & Norton（2001）、奥井（2005）を参照して作成された山崎（2008）

先述の BSC を用いた大学改革の 4 タイプに沿って言えば、財務の改善を目的としたタイプ 1 と 2 では、「①財務優先型」あるいは「②財務・顧客並列型」が選択されることが多いであろう。また、教育や研究などの大学の質を改善しようとするタイプ 3 と 4 では、「③顧客優先型 A」や「④顧客優先型 B」が選択されることが多いようである。また、大学のサービスを受ける顧客に当てはまるのは、学生や保護者、さらには学生を送り出す高校や学生を採用する企業なども適用でき、顧客の視点で取り入れられるのは彼らの視点となる。ただし、タイプ 1 と 2 では内部システムに目が向けられるため、顧客として職員や教員が設定されることもある。

BSC を大学に導入する効果について、横山（2005: 77）は以下のようにまとめている。

- ① 顧客思考をベースに 4 つの視点で検討すると、「経営の論理」と「教学の論理」が自然に、抵抗なく、かつバランスよく検討できる。
- ② 顧客満足や業務改革、能力開発を考えることで、内部（教職員、学生、父母など）と外部（大学 OB、地域社会、企業など）の目標をバランスよく策定できる。
- ③ 目標は短期的な目標と長期的な目標があるが明確化することで短期と長期のバランスが図られる。
- ④ 経営の可視化が可能である。
- ⑤ 組織的、体系的、戦略的な目標体系が無理なく策定できる。
- ⑥ 教職員全員参加の運動が展開し易い〔法人部門と教学部門の改革の一体化〕。
- ⑦ 教職員全員参加の運動を展開することを通して人事制度の変革に結び付け易い。

次に、大学での運用事例を以下の先行研究をもとに見ていきたい。

2-2 岩渕（2003）による事例研究

岩渕（2003）は、カリフォルニア大学ロサンゼルス校情報システム部（UCLA—Administrative Information Systems：以下 AIS）における BSC 導入についての調査を行っている。

AIS の BSC 導入は、2001 年の 1 月から秋までに準備が行われ、2001 年度から本格的に始まった。データセンター・マネジャーの Jack Ewart とアプリケーション・マネジャーの Judith Freed は、ともに民間企業出身であり、BSC 導入において中心的な役割を果たした。AIS において、ミッション、目的、戦略目標はすでに存在していたが、それらを統一的に評価し、関係付けることに意味があると考えての導入であった。

中心人物である上記 2 人と AIS 各部門のマネジャー 5～6 人とで 3 日間ほどミーティングを行い、各部門から様々なデータや資料の提供を受けて戦略マップを作成した（別表 1 と 2 を参照）。なお、学外からのコンサルティングは受けなかった。導入に際しては、AIS 各部門の賛同を全面的に取り付けることができたわけではなかった。そのため、BSC に関するプレゼンテーションを行い、ウェブサイト上で情報公開をするなど、関係者の理解を得られるよう努力を払った。また、運用組織として、部門ごとに 5～7 人のチームが作られ、1 週間ごとにミーティングを開き、成果の確認と評価指標の見直しを行った。さらに、ヘルプデスクを設け、BSC 運用上で発生する様々なトラブルに対応し、対応結果も公開した。

AIS の戦略マップでは、財務の視点が最上位に置かれている。非営利組織において財務の視点が一番上に置かれるケースは少ないが、これについて、AIS では財務の視点に最大のウェイトを置いているわけではないとしている。州立大学では資源そのものをいかに有効に活用しているかが重要であるためこのような位置づけを取ったが、BSC 導入にあたった Freed らは、顧客の視点及び学習と成長の視点（人材と変革の視点にあたる）がより重要であるとの認識を有している。

当初は反対の声もあった BSC 導入であったが、実際に運用されるにつれて BSC の認知度が高まり、次第に関係者の理解が得られるようになった。導入の効果としては、各プロジェクトに関する必要人員や予算が明確化され、その結果、州からの予算獲得額が増えたことが挙げられる。また、毎年行っている顧客調査によると、BSC の導入によりインターナショナルな意識が高くなったという変化が見られた。特に、学習と成長の点では顕著であった。その後、AIS のみにとどまらず、UCLA キャンパス全体での BSC 導入を目指し、その検討を行ったという。独立的色合いの強い大学のアカデミックな部門への浸透は難しいが、各キャンパスに共通する管理部門やビジネス色の強い部門については適用可能と Freed らは考えている。なお、BSC の個人業績評価への展開について、Freed らは、大学という組織には適していないとしている。BSC の利点は、個人の長所を生かすことや、レバレッジ・コア・コンピタンス（leverage core competencies）⁸⁾ を拡大することにあると捉えている

ためである。

2-3 中嶋（2009）による事例研究

中嶋（2009）は、自身が講師として勤務する、明星大学における BSC への取り組みについて報告している。明星大学では、2008 年 3 月、大学経営改革“Meisei Innovation 21（MI21）”の一端として、BSC の導入が決定された。大学全体のビジョンに対する学内構成員（教職員）の理解と浸透が不十分であること、構成員の外部環境の変化に対する危機意識の欠如、学内意思決定体制の不備がかねてから問題として指摘されており、BSC の導入によって改善が期待されたのである。

BSC 作成に際し、コンサルティング会社主導の下、SWOT 分析や顧客価値分析など現状分析が行われた。さらに、全学的な BSC 導入の実現可能性を判断すべく、パイロット・プロジェクトとして 4 学科が BSC の構築を試みた。その後、全学の BSC を構築するに当たっては、次のような運用組織が作られた。まず、各学科における BSC の構築・推進等の中心となるナビゲーターが、職員・教員含め 6 名程度、全学で 79 名が任命された。そして戦略展開単位として、学科ごとにこのナビゲーターを中心とした Strategy Drive Unit (SDU) が組織された。さらに、学長と事務局を中心とした MI21 推進ミーティングで、全学の BSC と戦略マップが作成され、その後各 SDU が、各学科レベルでの BSC・戦略マップ作成を行った。

明星大学における戦略マップは、顧客の視点を最上位として財務の視点を右端に位置させた、先述の図 6 における ④顧客優先型 B の形状をとる。さらに、顧客の視点においてステークホルダーを「高校」、「学生」、「保護者」、「企業」の 4 つに分類し、それぞれへのアプローチを組み立てている。また、全学的戦略マップに併せて各学科も戦略マップを作成するという点に特徴が見られる。

中嶋は、BSC そのものは単なる管理項目の評価シートに過ぎず、BSC 自体を導入したことによって得られる効果はほとんどないとしている。BSC の効果はそれ自体の機能によるものではなく、むしろ、その作成行為の中にあると指摘する。具体的には、BSC 作成に際し行われた SWOT 分析によって、従来目を向けることのなかった大学の状況に対する新たな認識が生まれ、顧客価値分析によって教育・研究の方向性が再認識・共有されるようになったりしたのである。また、戦略マップの作成によって、教職員が重点的に取り組むべき課題の明確化が図られたことを挙げている。このような作業プロセスの中で判明する、学内構成員間での情報の認識と共有化にこそ BSC の意義があるとしている。

要約すると、明星大学における BSC 導入の効果として、中嶋は以下の 2 点を挙げている。一つ目として、学内の各学部学科が有する教育に関する情報と大学を取り巻く学外の環境に関する情報が各組織間でやり取りされ、さらに戦略マップが各学科によって公表されたことにより、学科の特性と方向性が共有され、それぞれの特質を生かした組織運営が可能となったこと。二つ目として、それぞれの組織の所属者が SDU に振り分けられたことで、

構成員の意識共有がなされたこと。さらに、この意識の共有により、意見交換の場がもたらされたこと、他部署の情報に触発され質の向上に対する意欲が高まったことなども、副次的な効果として指摘している。

2-4 赤澤（2010）による事例研究

赤澤（2010）は、米国バージニア大学図書館における BSC を利用した評価活動を調査している。当該図書館の BSC 導入において中心役割を担ったのは、図書館の評価活動を目的とし館内の部門として設置された MIS (Management Information Services) の James Self を中心とする 3 名のメンバーであった。彼らは、まず図書館長を始めとする図書館執行部へ BSC の草案を提出、強い支持を取り付けた。その後各部門の管理職への説明を経て、数ヵ月ごとに開催される全職員参加の集会で BSC に関するプレゼンテーションを行った。こうした動きにより、BSC の 4 つの視点に対応する 4 つのタスクフォースと調整担当グループが設置され、BSC が構築された。そして、タスクフォースは多様な職責及び担当からなる職員によって構成され、調整担当グループは、各タスクフォースの主査と執行部の図書館員、及び MIS スタッフによって組織され、2001 年に BSC が稼働した。

バージニア大学図書館 BSC における 4 つの視点は、次のように設定された(赤澤 2010)。

- ① 利用者の視点：いかに利用者のニーズを満たすか。
- ② 業務プロセスの視点：いかに業務プロセスを機能させて資料とサービスを効果的に提供するか。
- ③ 財務の視点：いかに財務状況を適切にして、図書館のミッションを達成するか。
- ④ 学習と成長の視点：いかに職員と組織の成長を支える環境を創出して図書館機能の向上を可能にするか。

これらの視点それぞれに、評価指標と達成目標（2 つずつ設定されている）、測定方法が設定されている。なお、BSC 作成にあたり、当初は既存の図書館の将来計画文書による評価指標の構築が試みられていた。しかしながら、それらには「…を検討する」、「…を充実させる」といった文言が目標として多用されており、目標の特定化や具体的な数値化を行うことは不可能であった。また、利用者の視点に該当する目標は存在するものの、業務プロセス、財務、学習と成長の視点に関するものはほとんど含まれていなかった。目標に向けての確実な実行とその達成のために必要な具体策（具体的に何をするのか）に欠けており、利用者サービスの向上という最終目標を掲げながらも、それに対する組織の根本的な改革まで着手できていなかったのである。BSC の作成は、それらの欠陥の発見と改善の契機にもなったともいえる。

ここで特筆すべき事項として、バージニア大学図書館には従来、統計データの収集と運用における蓄積が存在したことが挙げられる。よって、この既存の統計データが BSC に活

用された。上述の Self は、BSC の運用が組織の負担となつてはならないと指摘する。実際、現場のスタッフにデータ収集を依頼するのは最終手段であるという。運用にあたって現場負担を最小限にし、組織文化に配慮することで BSC の定着を図ったといえる。

BSC は固定的なものではなく、定期的な見直しが必要である。バージニア大学図書館における BSC も、PDCA サイクルを経て改訂されている。戦略目標の数と内容は一貫性を保ち、当初よりほぼ変更されていないが、評価指標は追加や変更がなされた。たとえば、学習と成長の視点の中の「優れた職員を採用、育成、維持」するための戦略目標における評価指標は、当初、職員の定着率のみの設定であったが、職務満足度や他大学図書館との給与比較の指標が追加された。また、財務の視点における「高いコスト・パフォーマンスで資料を提供する」ための戦略目標に対する評価指標には、逐次刊行物単価が設定され、当初冊子体と電子ジャーナルについての計測が各々なされていた。しかし、冊子体利用数のサンプル調査は困難でコストもかかることがわかり、冊子体と電子ジャーナルを別々に取り扱うことも難しくなってきた。そこで 2003 年度以降、評価指標は電子ジャーナル単価に関する指標に統合された。このような追加や変更は、BSC の効果をより高めることや利用の継続を図ることにおいて必要不可欠な見直しである。一方で、議論を呼びながらも変更されていない指標も存在する。利用者の視点内の「利用者ニーズを満たす質の高い蔵書構成」のための戦略目標における、新規受入図書の貸出率の評価指標である。この指標に対し、多く利用されることが蔵書の価値ではない、という意見があった。しかし、受け入れた以上はより利用されるべきである、という図書館の方針を優先し、BSC の変更を行わないことによって図書館の方向性（方針）を示した。

バージニア大学図書館における BSC の導入による効果には、次のようなことが挙げられる。第一に、図書館の現状を正しく把握できるようになったことで問題点を抽出できる体制ができたことである。たとえば、リクエスト図書が利用可能になる期間は 1 週間として図書館側は従来周知していたが、BSC 導入による評価の結果、これを満たしているのは全体の 17% にすぎないことが発覚した。BSC によって正確な現状把握が行われることにより、隠れていた問題点に気づき改善するきっかけが生まれるようになったと言える。第二に、BSC 運用に際し広い層の職員の参加が得られたことで、「アセスメントの文化」を醸成し得たことが挙げられる。しかしながら、BSC 導入を管理主義と捉え反発する職員も少数ながら存在するという。Self は、これらの職員とのより密な対話の必要性を指摘している。また、予算計画との同期など、BSC を図書館の管理運営とより緊密に結び付けようという構想は、現時点では限定的なものに留まっている。言い換えると、バージニア大学における BSC 導入は未だ発展途上にあり、今後も PDCA サイクルを繰り返しながら発展して行くと考えられる。

2-5 高田他（2011）による事例研究

高田他（2011）は、リーズ大学、マレーシア国際イスラム大学、明星大学、愛媛大学の 4

つの国内外の大学における BSC 導入についての調査を行い、BSC の大学運営への適用可能性について考察している。これら 4 事例を踏まえた大学運営への BSC 適用の特徴として、以下の 5 点を挙げている。

① 構成員によるミッション・ビジョンの理解と共有

各事例に共通した特徴として、BSC そのものを目的化せず、組織のあるべき方向性や個々の構成員が果たす役割についての理解と共有が重視されていることが挙げられる。民間企業では、業績評価指標（KPI）のモニタリングと経営へのフィードバックによる業績向上が BSC に期待される役割である。それに対し大学では、評価指標に基づいた管理よりも、組織構成員による外部環境の変化、あるいはミッション・ビジョン等に関する理解と意識の共有化が重要視されている。

② 大学らしい評価指標の設定

民間企業は利潤追求が第一義とされるため、BSC における戦略マップの頂点には、財務の視点が置かれることが多い。しかし非営利企業である大学では、財務的な業績向上が第一目標とはならない。大学への BSC 導入においては、大学の特性や特徴を考慮した大学らしい評価指標を策定する必要がある。

明星大学や愛媛大学では、顧客の視点（大学で教育を受けたことによる学生の質向上）が最重要視されている。またリーズ大学では、学生の満足度、学生／スタッフ比率、留学生比率など顧客の視点に関連した項目が「ゴールドメジャー」として最重要視項目に掲げられ、重点戦略 31 項目のうち 9 項目を占める。さらに、これら全学の重点戦略項目から抽出された項目に加えて部局独自の指標も設定されている。これらを使用して、全学用のバランスト・スコアカードとは別に「部局カード」が作成され、部局の独自性に配慮している。

③ 構成員の主体的取り組みの尊重

大学は、民間企業ほど組織運営のガバナンスが強くない。そのため、大学での BSC の活用においては、各部局や各構成員による主体的な取り組みが重要であるといえる。言い換えると、学長のイニシアチブの下トップダウンで BSC を実施しても、うまくいかないことが多く、それぞれの部局や教職員の自主性を高めるような配慮や仕掛けが必要である。

リーズ大学の BSC 戦略プロジェクトチームは、説明会やワークショップを開催し、現場でのコミュニケーションを通じて、各部局が主体的に取り組むような動機付けを行っている。愛媛大学においては、組織と教員個々人のコミュニケーションを促し戦略目標の擦り合わせを行う仕組みとして、「教員個人評価システム」を構築した。これにより、組織と個人のベクトルを揃えることを試みている。

④ 構成員の人材開発との連動

リーズ大学では、BSC の活用に関連して、35 名体制の SDUU (Staff Departmental Development Unit) が組織され、人材開発にあたっている。また、明星大学では、各学部での取り組みの中心となる「ナビゲーター」に比較的若い人材を抜擢し、BSC 運用に長期的な人材開発 (構成員の学習と成長を促す) としての意味合いも持たせている。

⑤ 実行を支える専任組織や情報システム

BSC の取り組みを全学に広く浸透させるには、情報収集や分析、戦略構築やその支援、ワークショップ等でのファシリテーションといった機能が求められる。しかし、現場の構成員が片手間でこのような業務を行うことは困難である。そのため、BSC 専任組織の設置や BSC 実施に伴う付加的業務の負担を軽減する工夫が求められる。

リーズ大学においては、戦略プロジェクト・グループが 14 名で構成されており、BSC の定着を図るとともに、全学・各部局の年度計画作成の全体的コーディネーションやトップに対する報告も行うなど、円滑な BSC 実施に大きな役割を担っている。マレーシア国際イスラム大学では“SASSPM”、愛媛大学では「組織情報システム」、「教員研究データベース」と呼ばれるモニタリングや分析システムを充実させている。これにより、戦略策定や実行を支援し、人的作業負荷の軽減を図っている。

2-6 大学における BSC 導入の課題と国際化 (評価) への応用の可能性

まず、日本における BSC の導入は、これまでのところ全般的に進んでいるとはいえない。その要因としては、日本自体に BSC という概念が入ってきてからまだ日が浅いこと、業績評価にもともと馴染みが薄いことなどが挙げられ、BSC 導入の成功事例も米国に比べると少ない (岩渕 2003)。

日本における大学での BSC 導入は、前述したように、経営管理システムとしての役割よりも大学の置かれた現状を踏まえ、全学的なミッションやビジョンの理解と共有、及び構成員・部局間の情報や意識の共有化を実現するシステムとしての役割を担うことが多いと言えるであろう。松田 (2011) は、九州大学における BSC 導入事例を踏まえ、大学での BSC 活用の効果と限界を次のようにまとめている。

表 8 大学における BSC 導入の効果と限界

効果（プラス面）	限界（マイナス面）
<ul style="list-style-type: none"> ■ 経営全体を可視化し俯瞰でき、経営戦略の策定プロセスや背景等が理解しやすい ■ ミッション、現状分析、戦略目標、具体的アクション・プランまで、効果的で一貫性のある経営戦略を設定できる（議論が堂々巡りしない） ■ ワークショップの活用等により、参加者の納得度が高まり、戦略遂行へのモチベーションが強化される ■ 戦略の進捗状況・成果の数値化により、PDCA を客観的に動かすことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 一貫性と納得性の高い BSC を作成するには相応の時間と関係者の協力が必要 ■ ワークショップ等を通じて BSC の策定に直接かかわった者と、そうでない者との間の理解度・モチベーションのギャップを埋める取組みが別途必要 ■ 成果を数量的に測定する指標の設定が容易ではない

出典：松田（2011）

ここでは、BSC 導入の利点として、経営の可視化やコミュニケーションの促進により、組織構成員のモチベーションやパフォーマンスの向上が図られるといったことが挙げられている一方、BSC 作成のための多大な時間的・人的コストの必要性、及び組織内で BSC への取組に対する温度差が生じることが課題として指摘されている。よって、効果的な BSC 導入のためには、大学が十分な人員及び準備期間を確保し、構成員全員の理解を促すための機会を提供することが必要である。

他にも、大学での BSC 導入とその効果的実行には課題が多いとされる。山崎（2008: 74）は、次の点を指摘している。まず、「大学の意思決定プロセスは複雑で、あたかも偶然の産物のようにして行われることが多い」点である。つまり、大学とは合理的行動をとることが難しい組織と言える。次に、日本の大学のデータ整備やその開示は諸外国と比べると遅れており、データを基礎とする BSC の導入には大きな障壁となる。また、戦略目標を中心とした PDCA サイクルは予算と連動することが求められるが、多くの大学で、評価と予算はそれぞれ別の PDCA サイクルとして存在している（評価結果が予算に反映されない）。その理由としては、認証評価制度の導入等、外圧と説明責任の増加によって評価だけが先行し、評価活動の実行自体が目的化していること、並びに自己点検・評価が形骸化していることなどが挙げられる。

これからの大学において、持続可能なマネジメント・システムを構築するためのポイントとして、山崎（2008: 75）は、次の 3 点を挙げており、それは BSC 活用の意図や効果と符合する。

- ① ビジョン・戦略目標を明確に定め、それに基づいた経営を行う。
- ② 戦略的経営を支える体制として、全員参加による教職共同が実施できる組織とする。

③ 戦略を実際の計画に落とし込み、業務遂行に具体化する仕組みをつくる。

前述した奥居（2006）の BSC 活用による大学改革の 4 類型を適用すれば、タイプ 3 または 4 として、全学的または特定部門の国際化の改善や戦略的取組のために BSC は十分機能すると考えられる。その場合、戦略マップの基本フレームは、教育や研究など大学の事業における質の改善を志向する「顧客の視点」を最上位においたものとなるであろう。実際に BSC を国際化に活用したケースとしては、広島大学（2010）が文部科学省大学国際戦略本部強化事業に採択された際に「目標管理シート（2009 年に＜組織目標推進シート＞と改称）」という名称で導入したものがあがるが、それを事例研究として詳細に分析した文献は見当たらなかった。しかしながら、大学国際戦略本部強化事業の最終報告書には、BSC 活用の効果として次の 4 点が述べられている（広島大学 2010）。

- ① 国際戦略が全学の中期計画・目標や年度計画と連動するようになった。
- ② 各職員にとって日々の業務が大学の国際化にどのように結びついているのか把握しやすくなった。
- ③ 国際戦略に関するアクション・プランの進捗状況が容易に把握できるようになった。
- ④ BSC を一つの評価手法として利用することにより、国際化の自己点検に活用し、進捗が遅れているアクション・プランについては、国際関係部署の職員と執行部が相談したり、必要に応じ関係委員会に諮ったりすることで、遅れの原因について検討し、改善策を年度計画策定の際に反映できるようになった。

ここで注目すべき点は、①と②のような前述の事例研究で挙げられていた効果だけでなく、③と④にあるような国際戦略の進捗状況に関する定期的なレビューや国際化の自己点検への活用など、BSC の評価的側面の利点（評価手法としての利便性）と改善への導き（PDCA の実行）が強調されていることである。

日本のような非英語圏の大学は、英語圏の大学のように、国際化によって大学の収入を増加させるようなビジネス・アプローチを取ることは困難な立場にある。国際化推進には大きな資源投入が中長期的に必要であるが、その割には国際化の効果は見えにくいという課題が付きまとう。人的にも財政的にも大規模な資源投入を中長期に渡って行うためには、学長をはじめとする執行部の国際化推進に対する強いリーダーシップとコミットメントが中長期的に継続しなければならない。政府の緊縮財政の下、限られた資源を効果的かつ効率的に活用するためには、自大学の強みを活かし、優先順位を明確にした戦略的な国際化が必要となり、それを確実に実行するための手法として PDCA サイクルの実質化を含む BSC は有効と言える。自大学の特徴を活かした国際戦略をこれから策定し、それを着実に実行したい場合には、特に有効と思われる。さらに、他の高等教育機関の戦略的国際化へ

の取組との比較分析を行いたい場合には、欧州で実施されているような協調的ベンチマーキング (Collaborative Benchmarking) への参加も有効な評価手法と言えるであろう。

[注]

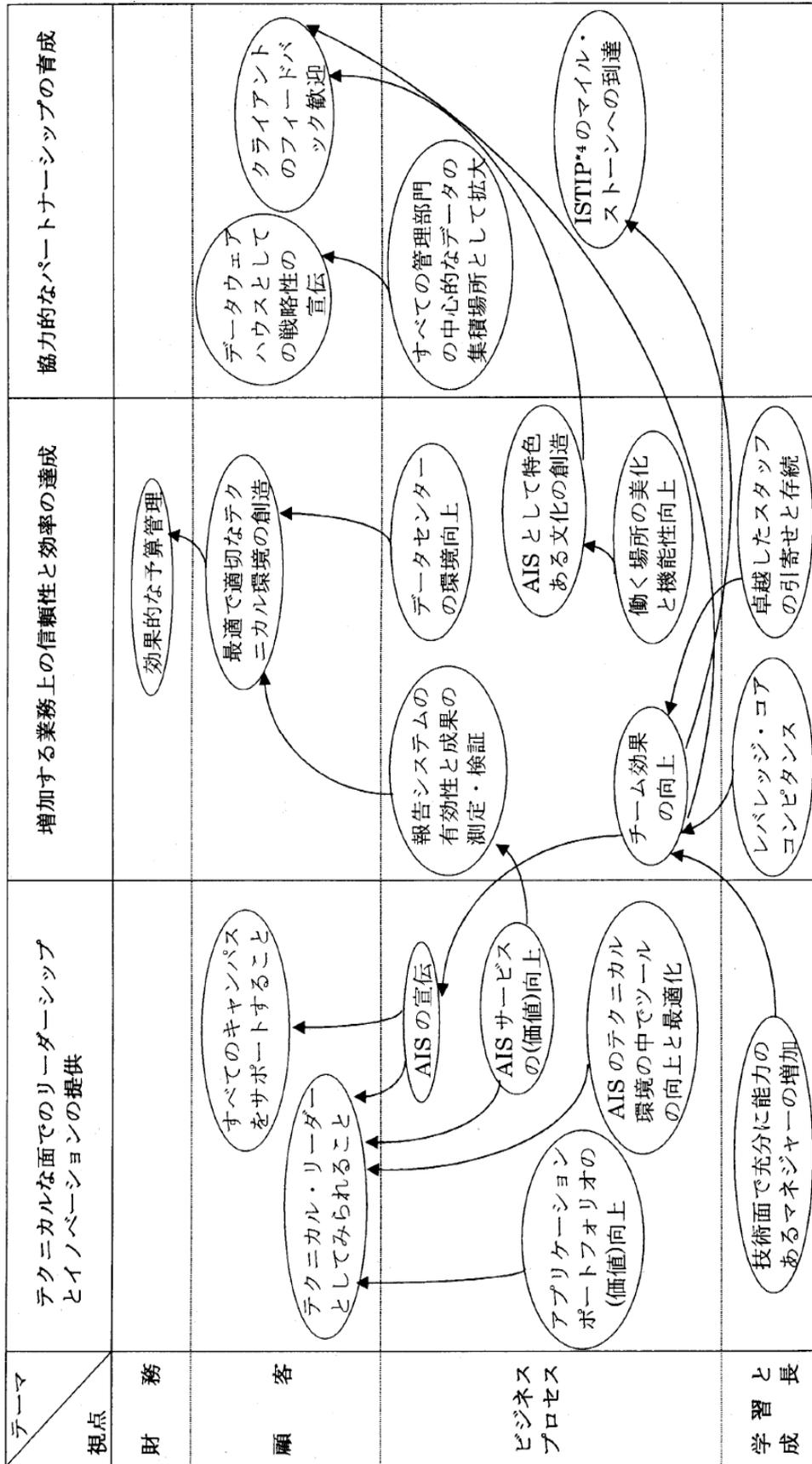
- 1) Return on Equity の略。当期利益 ÷ 株主資本の式で導かれる。株主資本に対して、どのくらい利益が獲得されたかを示す、株主に対する収益還元重点を置いた経営指標。株主資本に対する投資効率を計る（日本能率協会コンサルティング 2013）。
- 2) Total Quality Management の略。元々は、TQC (Total Quality Control) と呼ばれ、営業・設計・技術・製造・資材・財務・人事など全部門が、密接な連携のもとに品質管理を効果的に実施していく活動のことを指していた。アメリカのファインゲンバウムにより提唱された。最近では品質管理だけに限定されず幅が広がり、TQM (Total Quality Management) と呼ばれるようになった（日本能率協会コンサルティング 2013）。
- 3) Just In Time 生産方式の略。顧客にとって「必要なものを、必要なだけ、必要なときに作る」生産方式で、製造期間短縮・在庫削減の有効な手段である。トヨタ生産方式の一部であることが有名。顧客ニーズの多様化により、多品種少量が当たり前となった今日においては、多くの製造現場で JIT 生産方式が導入・実践され、その内容は、流れ生産・小ロット化・生産の平準化・運搬サイクル短縮などで構成されている（日本能率協会コンサルティング 2013）。
- 4) 詳しくは Kaplan & Norton (1996) を参照されたい。
- 5) 財務諸表で表され、いわば目に見える企業の価値である財務資本に対し、知的資本は、特許や IT システムなどの「組織資本」、意欲ある人材、ノウハウ、アイデアなどの「人的資本」、ブランド、ネットワーク、顧客との関係などの「関係資本」といった、いわば目に見えない組織の価値で構成される (ICMG 2013)。
- 6) 組織目標の達成に影響を与えるさまざまな要因についての、現状分析の一手法。(1) 組織が自らコントロールできる内部要因（資金力、ブランド力、営業力等）かコントロールできない外部要因（人口動態、規制、技術革新、競合の動き等）か、(2) 組織目標達成に対してプラスに働くかマイナスに働くかの 2 軸を用い、要因を 4 つの象限に分類整理する。内部要因として強み (Strength) と弱み (Weakness)、外部要因として機会 (Opportunities) と脅威 (Threats) がある。その上で、強みの活用、弱みの克服、機会の利用、脅威の排除という視点で戦略を検討する。なお、4 つの象限の頭文字をとって SWOT と称する (日経 BP 社 2013)。
- 7) 詳しくは、Kaplan & Norton (1996: 12-20) を参照されたい。
- 8) コア・コンピタンスは、G・ハメルと C・K・プラハラードによって広められた概念で、他社に真似できない核となる能力のこと。また、顧客に特定の利益を与える一連のスキルや技術という説明もされている。コア・コンピタンスという自社固有の経営資源を明らかにすれば、その資源を梃子 (レバレッジ) にして幹となる事業を展開することや現状を前提としないストレッチ目標への見通しを立てることも容易になるとされている (野村総合研究所 2013)。

[文献]

- 赤澤久弥, 2010, 「バランスト・スコアカードを大学図書館運営に活用する——バージニア大学図書館の事例から」『大学図書館研究』 89: 58-68.
- Goodspeed. Scott W., 2012, *Linking Strategy to Operations to Achieve Great Results*, (Retrieved March 28, 2013, <http://www.ruralcenter.org/sites/default/files/rhpi/help/Linking%20Strategy%20to%20Operations.pdf>).
- 広島大学, 2010, 「採択機関における大学国際化のための手法—目標設定、行動計画、評価体制：広島大学の取組」『研究環境国際化の手法開発(大学国際戦略本部強化事業)最終報告書グローバル社会における大学の国際展開について～日本の大学の国際化を推進するための提言～』日本学術振興会, 96-101.
- 伊丹敬之, 1980, 『経営戦略の論理』日本経済新聞社.
- 岩渕昭子, 2003, 「非営利組織のバランスト・スコアカード—カリフォルニア州立大学情報システム部の事例から」『東京経営短期大学紀要』 11: 181-191.
- ICMG, 2013, 「知的資本の構成」, (2013年3月28日取得, <http://icmg.co.jp/service/icm/framework.shtml>).
- Kaplan, Robert S. and David P. Norton, 1996, *The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action*, Boston, Harvard Business School Press.
(=2011, 吉川武男訳, 「バランス・スコアカード [新訳版] —戦略経営への変革」, 東京: 生産性出版.)
- 松田美幸, 2011, 「BSC (Balanced Scorecard) と大学での活用事例」, 「グローバルな競争環境下における大学国際化評価に関する研究」の研究会発表資料, 49.
- 中嶋教夫, 2009, 「明星大学におけるバランスト・スコアカード (BSC) への取り組み」『企業会計』 6(61): 929-935.
- 日経 BP 社, 2013, 「経済・経営用語辞典: 日経ビジネスオンライン」, (2013年3月28日取得, <http://business.nikkeibp.co.jp/dictionary/>).
- 日本能率協会コンサルティング, 2013, 「マネジメント用語集」, (2013年3月28日取得, <http://www.jmac.co.jp/words/index.php>).
- 野村総合研究所, 2013, 「経営用語の基礎知識 (第3版)」, (2013年3月28日取得, http://www.nri.co.jp/opinion/r_report/m_word/core_compe.html)
- 奥居正樹, 2006, 「米国におけるバランスト・スコアカードを用いた大学経営の取り組みに対する考察——経営教育と経営の新課題」『経営教育研究』 9: 87-108.
- 蔣麗華, 2002, 「スカンディアの知的資本経営」『Works』 10月号, 11.
- 高田仁・安達明久・松田美幸・小湊卓夫・田中岳, 2011, 「BSC (バランスト・スコア・カード) を活用した大学運営と FD への適用に関する研究 (1)」『年次学術大会講演要旨集』 26: 242-245.

- 横山皓一, 2005, 「有効な経営手法を取り入れた大学改革—検討の価値があるバランスト・スコアカードによるインターンシップの推進と評価」『日本インターンシップ学会 年報』 10: 72-79.
- 山崎その, 2008, 「大学のマネジメント手法に関する一考察—バランスト・スコアカードの利点と欠点」『大学行政管理学会誌』 12: 67-77.
- 吉川武男, 2011, 「100 分で分かる BSC 入門特別集中講義」 バランス・スコアカード研究会主催セミナー報告原稿.

別表1 カリフォルニア大学ロサンゼルス校情報システム部 (UCLA-AIS) の戦略マップ



出典：AIS プレゼンテーション資料を参考とした岩淵 (2003)

*4 Information Systems Transitional Infrastructure Plan の略

別表2 カリフォルニア大学ロサンゼルス校情報システム部 (UCLA-AIS) のBSCにおけるAISの目標、尺度、目標値、実施項目

視点	目標	尺度	目標値			実施項目
			2001年度	2002年度	2003年度	
*4 c-1	キャンパス内で技術的専門家として見られること	顧客調査回答満足度 (%)	3.5 95	3.6 97	3.7 ^{*5} 99	iコンパス ^{*6} 顧客要望に対応するマネジメントシステムの改善 PC購入の2000年度プロセスの完全な実施

(以下 省略)

*4 cは顧客を意味し、戦略マップと対応している。

*5 5段階評価

*6 web サイトのこと

出典：AISプレゼンテーション資料を参考とした岩渕（2003）

資 料 編

Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation (IMPI):

IMPI Toolbox 指標一覧の参考和訳

渡部由紀 (京都大学)

北爪俊道

- IMPI Toolbox には、欧州委員会支援プロジェクトである Indicators for Mapping and Profiling Internationalization (IMPI)によって開発された国際化の評価指標一覧がある。ここでは、その指標一覧を日本語に翻訳したものである。翻訳した指標一覧の英文原本 "IMPI Toolbox Full List of Indicators" は、2012年11月29日に IMPI ウェブサイトにアクセスし入手したリストである。
- IMPI Toolbox についての詳細 (IMPI Toolbox の使用要領、用語集、国際化戦略の目標、評価指標) は、以下の IMPI ウェブサイト (英語) で確認できる。
IMPI ウェブサイトのリンク
http://www.impi-project.eu/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1
- IMPI Toolbox の指標は、大学レベル、部局レベル、プログラムレベルのあらゆる教育研究ユニットの国際化について利用されることを想定している。したがって、指標は選択された評価対象ユニットに関する質問と解釈される。

学生

学生派遣に関する指標	
項目番号	質問項目
01-001	在籍する学生に対し、海外留学に関する助言を行っているか
01-002	海外インターンシップのための連絡先に関する情報が提供されているか
01-003	ある年度に、交換留学制度ないし大学が提供する留学プログラムで海外留学した学生の割合は
01-004	ある年度の全学生に占める、海外留学した学生の割合は
01-005	ある年度において、最短三ヶ月以上の海外留学がカリキュラム上必修になっている学生の割合は
01-006	ある年度にインターンシップを行ったすべての学生のうち、海外インターンシップを行った学生の割合は
01-050	(学生向けの質問項目)：提供された交換留学プログラムは、学生にとってどのように魅力的だと捉えられているか
01-051	(学生向けの質問項目)：交換留学の派遣定員数にたいする学生の満足度は
01-052	(学生向けの質問項目)：派遣留学中の滞在のためのサポートにたいする学生の満足度は
01-053	(学生向けの質問項目)：派遣留学中の財政的支援にたいする学生の満足度は

01-054	(学生向けの質問項目) : 海外の大学で取得した単位の認定に関する学生の満足度は
01-055	(学生向けの質問項目) : 留学中とその前後の通常課程での学習の一貫性に関する学生の満足度は
01-056	(学生向けの質問項目) : ラーニング・アグリーメント [学習計画確認書 : 学生 / 所属大学 / 受入大学の三者によって作成される留学中の学習計画書で、履修科目の単位認定を促進する仕組み] に署名する前の段階で、単位の認定や履修要件の充足などについて与えられた情報に関する、学生の満足度は
01-061	ある年度に卒業した学生のうち、海外留学を経験した学生の割合は
01-062	ある年度に卒業した学生のうち、海外インターンシップを経験した学生の割合は
01-063	ある年度に海外留学した学生の数は、前の年度に比べて何パーセント増加あるいは減少したか
01-064	ある年度に、学生の留学先は何カ国あったか
01-065	ある年度に在籍した全学生のうち、国外のサマースクールに参加したことのある学生の割合は
01-066	ある年度に在籍した全学生のうち、その年度に国外のサマースクールに参加した学生の割合は
01-067	ある年度に在籍した全学生のうち、その年度に国外で教室外学習 (サービ斯拉ーニング科目等) に参加した学生の割合は
01-068	ある年度に在籍した全学生のうち、国外で教室外学習 (サービ斯拉ーニング科目等) に参加した学生の割合は
01-069	障害を持つ在学生のうち、ある年度に海外留学した学生の割合は
01-070	全学生のうちで海外留学する学生の割合と、障害を持つ学生のうちで海外留学する学生の割合は比率にしていくらか
01-071	国外で行われる教室外学習 (サービ斯拉ーニング科目等) に参加する学生の割合は
01-072	国際的な組織で行う教室外学習 (サービ斯拉ーニング科目等) の件数は
01-073	ある年度に、ラーニング・アグリーメント [学習計画確認書 : 学生 / 所属大学 / 受入大学の三者によって作成される留学中の学習計画書で、履修科目の単位認定を促進する仕組み] に基づいて海外留学する学生のうち、留学先で取得した単位をすべて認定された学生の割合は
01-074	ある年度に卒業した学生のうちで留学の経験をもつ学生の占める割合は、その前の年度の卒業生の場合と比較して何パーセント増加あるいは減少したか
01-075	海外留学する学生のうち、女子学生の割合は
01-076	ある年度に海外留学した学生のうちで女子学生の占める割合は、その前の年と比較して何パーセント増加あるいは減少したか
01-077	海外留学する学生のうち、障害を持つ学生の割合は

01-078	ある年度に海外留学した学生のうちで障害を持つ学生の占める割合は、その前の年と比較して何パーセント増加あるいは減少したか
01-079	教育研究ユニットとして、交換留学で派遣する学生向けに、[留学経験と学習] のマイルストーンを示したチェックリストを配布しているか
留学生に関する指標	
項目番号	質問項目
01-008	ある年度の留学生の学位取得者の割合は
01-009	ある年度の学位取得者の全体に占める留学生の割合は
01-010	ある年度の留学生のうち、交換ないし大学または国によって提供された留学プログラム [学位取得を目的としない] を利用している学生の割合は
01-011	ある年度の留学生の総数は、その前の年度と比較して何パーセント増加、あるいは減少したか
01-012	ある年度の留学生の出身国の数は
01-013	ある年度の受入留学生のうち、受入先の国の言語 [日本語] で授業が行われる教育課程に在籍する学生の割合は
01-014	ある年度に、国外で開講する学部課程に在籍した学生の割合は
01-015	ある年度に、国外で開講する修士課程に在籍した学生の割合は
01-016	ある年度に、国外で開講する博士課程に在籍した学生の割合は
01-017	ある年度に e-ラーニング [パソコンやコンピュータネットワークなど情報技術を利用した教育] 受ける学生のうち、留学生の割合は
01-019	ある年度にサマースクールを受講した全学生のうち、留学生の割合は
01-020	ある年度に教室外学習 (サービスラーニング科目等) に参加した留学生の割合は
01-021	ある年度に教室外学習 (サービスラーニング科目等) に参加した全学生のうち、留学生の割合は
01-022	ある年度に、留学先の国 [日本] でインターンシップを行った留学生の人数は
01-023	留学生を含む同窓生のデータベースを保管しているか
01-080	留学生のうち、同窓生のデータベースに登録されている学生の割合は
01-081	ある年度に卒業した留学生のうち、同窓生のデータベースに登録されている学生の割合は
01-082	ある年度に在籍した全学生のうち、国外で提供される学部課程プログラムに在籍する学生の割合は

01-083	ある年度に在籍した全学生のうち、国外で提供される修士課程プログラムに在籍する学生の割合は
01-084	ある年度に在籍した全学生のうち、国外で提供される博士課程プログラムに在籍する学生の割合は
01-085	(留学生向けの質問項目)：受入先の教育研究ユニットの交換留学の定員数にたいする満足度は
01-086	(留学生向けの質問項目)：受入先の教育研究ユニットが行った留学準備にたいする満足度は
01-087	(留学生向けの質問項目)：受入先の教育研究ユニットが、留学中の単位認定のために行った支援にたいする満足度は
01-088	教育研究ユニットのある国〔日本〕で提供される、留学生向けの教室外学習（サービ斯拉ーニング科目等）の数は
01-089	ある年度の留学生の学位取得率は、その前の年度の割合と比較して何パーセント増加したか
01-090	留学生のうち、女子学生の割合は
01-091	ある年度の留学生のうちで女子学生の占める割合は、その前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少したか
01-092	留学生のうち、障害を持つ学生の割合は
01-093	ある年度の留学生のうちで障害を持つ学生の占める割合は、その前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少したか
01-094	入学した留学生のうち、公的ないし私的な団体から追加の奨学金を受けた学生は何人いたか
学生全般に関する指標	
項目番号	質問項目
01-024	ある年度において、派遣した学生と受け入れた留学生の人数比は
01-025	ある年度に最低一人は利用した、実質的な稼働のある交換留学プログラムの数は
01-026	ある年度に、国際ジョイントまたはダブル・ディグリープログラムを修了した学生の割合は
01-027	ある年度に在籍する全学生のうち、国際ジョイント／ダブル／複数ディグリープログラムに在籍する学生の割合は
01-028	ある年度に学位課程を修了した全学生のうち、国際ジョイントまたはダブル・ディグリープログラムを修了した学生の割合は
01-029	ある年度に、国外の高等教育機関と共同で行われる研究教育指導を受けた学生の人数は

01-031	ある年度に学部課程に在籍する全学生のうち、国外の高等教育機関と共同提供の課程に在籍する学生の割合は
01-033	ある年度に修士課程に在籍する全学生のうち、国外の高等教育機関と共同提供の課程に在籍する学生の割合は
01-035	ある年度に博士課程に在籍する全学生のうち、国外の高等教育機関と共同提供の課程に在籍する学生の割合は
01-036	ある年度に在籍した全学生のうち、教育課程の一部として海外留学プログラムに参加した学生の割合は
01-037	ある年度に在籍した全学生のうち、外国語科目を受講した学生の割合は
01-038	ある年度に博士課程に在籍した全学生のうち、外国語で学位論文を執筆した学生の割合は
01-039	ある年度に在籍した全学生のうち、異文化スキルを学ぶ科目を履修した学生の割合は
01-040	ある年度に、国際開発協力プロジェクトに参加した学生の割合は
01-041	ある年度に、ヴァーチャル・モビリティ [協定校と共同で提供するインターネットなどを活用して実際の留学に近い状態を実現するプログラムで、取得した単位は卒業に必要な単位として換算できる]に参加した学生の割合は
01-060	昨年度在籍した全学生のうち、入学した交換留学生の割合は
01-095	ある年度に在籍した全学生のうち、国際開発協力プロジェクトに参加した学生の割合は
01-096	ある年度に在籍した全学生のうち、ヴァーチャル・モビリティ [協定校と共同で提供するインターネットなどを活用して実際の留学に近い状態を実現するプログラムで、取得した単位は卒業に必要な単位として換算できる]に参加した学生の割合は
01-097	ある年度に最低一人は利用した、実質的な稼働のある交換留学プログラムの数は
01-098	ある年度に在籍した全学生のうち、国際的な活動を伴うサービスラーニングが含まれる科目を取った学生の割合は
01-099	ある年度に留学する学生のうち、ラーニング・アグリーメント [学習計画確認書：学生／所属大学／受入大学の三者によって作成される留学中の学習計画書で、履修科目の単位認定を促進する仕組み]を取り交わした学生の割合は
01-100	ある年度の全学生のうち、女子学生の割合は
01-101	ある年度の全学生に占める女子学生の割合は、その前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少したか
01-102	ある年度の全学生のうち、障害を持つ学生の割合は
01-103	ある年度の全学生に占める障害を持つ学生の割合は、前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少したか

01-104	過去五年間で受け入れた、障害を持つ海外派遣学生と受入留学生の総数は
01-105	留学生のうち、学位課程に在籍する学生の割合は
01-106	学位課程に在籍する学生のうち、国外の大学への交換留学（派遣）／留学プログラムを利用した学生の割合は
01-107	学位課程に在籍する学生のうち、海外インターンシップを行った学生の割合は
01-108	学位課程に在籍する学生のうち、授業がすべて外国語で行われる課程に在籍する学生の割合は
01-109	学位課程に在籍する学生のうち、授業の一部が外国語で行われる課程に在籍する学生の割合は
01-110	学位課程に在籍する学生のうち、国際ジョイント／ダブル／複数ディグリー・プログラムに在籍する学生の割合は
01-111	留学プログラムに参加しなかった学生のうち、国内のインターナショナル・サマースクールに参加した学生の割合は
01-112	ある年度に在籍する全学生のうち、国際ジョイント／ダブル／複数ディグリープログラムに在籍する学生の割合は（また、そのうちで修士課程学生、博士課程学生、エラスムス・ムンドゥスを利用したプログラムの学生の割合は）
01-113	ある年度の博士課程の学生のうち、国外の高等教育機関と共同で行なわれる研究教育指導を受けている学生の割合は
01-114	ある年度に在籍する全学生のうち、国際プログラムに在籍する学生の割合は（また、そのうちで修士課程学生、博士課程学生の割合は）

教職員

教職員全般に関する指標	
項目番号	質問項目
02-001	ある年度において、派遣した教職員と、受け入れた外国人教職員の比率は
02-002	ある年度において、FTE〔常勤換算〕教職員のうち、国際交流担当の副学長クラスのポストの割合は
02-003	ある年度において、FTE〔常勤換算〕教職員のうち、国際化関連の業務を行っているスタッフの割合は
02-004	教職員がより国際化の取り組みを推進するよう、具体的な戦略を打ち出しているか
02-005	国外で取得した学位をもつ教職員の割合は
02-006	国外で6ヶ月以上の実務経験をもつ教職員の割合は
02-007	教職員全体のうち、国外での6ヶ月以上の専門職経験を持つ者の割合は

02-008	組織内のポストのうち、6ヶ月以上の国外での専門職経験が必須条件となっているポストの割合は
02-009	教職員の昇進やテニユア〔終身在職権〕取得にあたって、国外での専門職経験は考慮されるか
02-010	全教職員のうち、一つ以上の外国語について、ヨーロッパ言語共通参照枠〔Common European Framework of Reference for Language: CEFR〕の基準でC1もしくはC2レベルの運用能力を持つ教職員の割合は
02-011	組織内のすべてのポストのうち、外国語運用能力が必須条件となっているポストの割合は
02-012	教職員の昇進やテニユア〔終身在職権〕取得にあたって、外国語運用能力は考慮されるか
02-013	教職員に対し、国外での任務に備えた研修が行われるか
02-014	ある年度に、教職員が関わった国際開発プロジェクトの件数は
02-015	ある年度に、国際開発プロジェクトに関わった教職員の割合は
02-016	ある年度に、教職員が手がけた国際コンサルティング業務の割合は
02-017	ある年度に、国際コンサルティング業務を手がけた教職員の割合は
02-018	ある年度に、教職員の企画した国際会議の割合は
02-019	ある年度に、国際会議の企画準備に関わった教職員の割合は
02-020	ある年度に在職した教職員で、国外の協定機関から受け入れた教職員を対象とする研修プログラムに関わった者の割合は
02-021	ある年度に、国外で行われる研修プログラムに参加した教職員の割合は
02-061	教育研究ユニット全体で、学生のカウンセリングや学生のモビリティの管理を行う教職員ないし専門スタッフがFTE〔常勤換算〕で何人いるか
02-062	教職員の国際的活動（国際交流プログラム、国際共同プロジェクト、国際共同研究、在外勤務、国外での客員教授としての活動など）のための専門の組織が用意されているか
02-063	国際交流事業の中心的な部分（国際化戦略や大方針の検討・共同研究・学生のカウンセリングや個人指導・卒業生・入試業務の取扱い）を担当するポストをFTE〔常勤換算〕で数えた場合、運営ポストの総数に対してどれくらいの比率を占めるか
02-064	教職員のうち、女性の割合は
02-065	ある年度における女性教職員の割合は、その前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少したか

02-066	教職員のうち、障害を持つ人の割合は
02-067	ある年度における障害を持つ教職員の割合は、その前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少したか
02-092	ある年度の教職員のうち、在外研修、在外研究活動のため派遣された教職員の割合は
02-093	国際化に向けた教職員の取り組みを促進するようなインセンティブを設けているか
02-095	ある年度の外国籍教職員の人数は
02-096	ある年度に、運営スタッフ以外で、教育研究ユニットの国際化の方針策定に関わった教職員（non-administrative staff）の総数および割合は
教職員に関する指標—教職員派遣	
項目番号	質問項目
02-022	ある年度に、教職員交流プログラムで海外に派遣された教職員の割合は
02-024	ある年度に、教職員が交換プログラムで派遣された国の数は
教職員に関する指標—教職員受入	
項目番号	質問項目
02-025	ある年度の外国籍教職員の割合は
02-026	ある年度の教職員の国籍は、全部で何カ国か
02-027	国外から採用された教職員の割合は
02-028	ある年度において、外国人招へい教職員は何カ国から来ていたか
02-069	ある年度の教職員のうち、国外から採用された教職員の割合は
02-070	外国人教職員のうち、障害のある人の割合は
02-071	外国人教職員のうち、女性の割合は
02-072	ある年度の外国人教職員のうちで女性の占める割合は、前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少したか
02-073	ある年度の外国人教職員のうち、障害を持つ人の割合は
02-074	ある年度の外国人教職員のうちで障害を持つ人の占める割合は、その前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少したか
教員に関する指標	
項目番号	質問項目
02-029	ある年度の教員全体に占める、国外の大学の学位を持つ教員の割合は
02-030	ある年度の教員全体に占める、国際会議や国際セミナーに一回以上参加した教員の割合は
02-031	ある年度に、教員の参加した国際会議や国際セミナーの延べ回数は

02-032	ある年度の教員全体に占める、国際学会あるいは専門家の国際組織の一つ以上所属した教員の割合は
02-033	ある年度の教員全体に占める、国際学会あるいは専門家の国際組織で委員や役員を務めた教員の割合は
02-034	ある年度に、異文化スキルの研修を受けた教員の割合は
02-035	ある年度に、留学生対象の社会奉仕活動プログラムに関わった教員の割合は
02-036	ある年度に、英語の語学研修コースを受講した教員の割合は
02-037	ある年度に、英語以外の外国語の語学研修コースを受講した教員の割合は
02-038	ある年度に、外国語で授業を行った教員の割合はどれくらいか
02-039	教育研究ユニットとして、授業やカリキュラムを国際化する方法を教員が学ぶ機会を設けているか
02-041	ある年度の教員全体に占める、博士課程レベルの研究指導を国外の大学と共同で行った教員の割合は
02-042	ある年度に、正式に学生交流の責任者になっている教員は、派遣学生数との比率にしてどれくらいいたか
02-043	ある年度に、正式に学生交流の責任者になっている教員は、受入留学生数との比率にしてどれくらいいたか
02-044	ある年度の教員全体に占める、国外の大学において客員講師の地位にある教員の割合は
02-045	ある年度の教員全体に占める、外国籍の教員の割合は
02-047	ある年度の教員全体に占める、国外の大学から招聘した教員の割合は
02-075	ある年度に、運営スタッフ以外で、教育研究ユニットの国際化の方針策定に関わった教職員（non-administrative staff）の総数および割合は
02-076	交流協定の定員を超過する学生の留学に関わっている教員の人数は
02-077	全教員のうち、交換留学／留学プログラムに参加した教員の割合は
02-078	全教員のうち、国際的なプロジェクトに参加した教員の割合は
02-079	全教員のうち、国外での専門職経験を持つ教員の割合は
02-080	全教員のうち、国外の協定大学との何らかの共同プロジェクトの責任者となった教員の割合は
02-081	教員のうち、採用時に外国語スキルを求められた教員の割合は
02-082	ある年度の教員のうち、国際開発プロジェクトに関わった教員の割合は
02-083	教員のうち、女性の割合は
02-084	ある年度の教員のうちで女性の占める割合は、その前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少しているか

02-085	教員のうち、障害を持つ人の割合は
02-086	ある年度の教員のうちで障害を持つ人の占める割合は、その前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少しているか
02-094	ある年度の教員全体に占める、国際ジョイント/ダブル/複数ディグリー・プログラムに関わった教員の割合は
02-097	ある年度に、国外の大学から招聘した教員の人数は（また、その教員全体に占める割合は）
職員（教員以外）に関する指標	
項目番号	質問項目
02-048	ある年度の職員全体に占める、外国人職員の割合は
02-049	ある年度において、FTE〔常勤換算〕職員（教員以外）のうち、国際化関連の諮問委員として雇用した職員の割合は
02-050	ある年度において、FTE〔常勤換算〕職員（教員以外）のうち、国外の同窓会活動を支援するための職員の割合は
02-051	ある年度において、FTE〔常勤換算〕職員（教員以外）のうち、大学の国外への広報活動に携わる職員の割合は
02-052	ある年度において、FTE〔常勤換算〕職員（教員以外）のうち、留学生のビザ申請にまつわる業務を行うための職員の割合は
02-053	ある年度において、FTE〔常勤換算〕職員（教員以外）のうち、交換留学など学生交流にまつわる業務を行う職員の割合は
02-054	ある年度に、FTE〔常勤換算〕職員（教員以外）のうち、受入留学生をサポートする業務を行う職員の割合は
02-055	ある年度に、異文化スキルの習得のための研修を受けた職員の割合は
02-056	ある年度に、英語の語学研修を受けた職員の割合は
02-057	ある年度に、英語以外の言語の語学研修を受けた職員の割合は
02-058	ある年度の職員全体に占める、主に国際交流が目的の研修プログラム（語学研修、異文化交流スキル研修以外）を受けた人の割合は
02-059	ある年度の職員全体に占める、国外機関への職員交換プログラムに参加した職員の割合は
02-060	ある年度に、留学生対象の社会奉仕活動プログラムに関わった職員の人数は
02-087	職員（教員以外）のうち、採用時に外国語のスキルを求められた職員の割合は
02-088	職員（教員以外）すべてのうち、女性の割合は
02-089	ある年度の職員（教員以外）のうちで女性の占める割合は、その前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少しているか
02-090	職員（教員以外）すべてのうち、障害を持つ人の割合は

02-091	ある年度の職員（教員以外）のうちで障害を持つ人の占める割合は、その前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少しているか
--------	---

組織運営

組織運営に関する指標	
項目番号	質問項目
03-001	教育研究ユニット全体として、国際化のための戦略が明確に設定されているか
03-002	教育研究ユニット全体として、国際化のための人的リソースに関する戦略が明確に設定されているか。
03-003	教育研究ユニット全体の国際化戦略は、教員の賛同を得たものか
03-004	国際化に向けた取り組みは、教育研究ユニット全体として行われているものか
03-005	教育研究ユニット全体として、卒業した留学生に対する戦略が明確に設定されているか
03-006	教育研究ユニットの組織内で、国際化の取り組みについての責任の所在は明確にされているか
03-007	教育研究ユニットの組織内で、国際化の取り組みの責任の所在は中央組織レベルおよび下部組織レベルでそれぞれ明確にされているか
03-008	国際化に関する意思決定の手続きが明確に定められているか
03-009	国際化を推進するための専門的な体制〔インターナショナル・オフィスやそれに類する機関等〕が設置されているか
03-010	国際化関係のユニットの職員と教員による会議が設けられているか
03-011	国外から来客を迎える際、教育研究ユニットの中心的管理職スタッフが関与するか
03-012	国際化の取り組みを行っている国際的な組織やネットワークに参加しているか
03-013	教育研究ユニットで行われている国際教育プログラムに対して、質保証の仕組みがあるか
03-014	教育研究ユニットで行われている国際教育プログラムのモニタリングシステムがあるか
03-015	留学生の数値目標は達成されているか
03-016	派遣学生の数値目標は達成されているか
03-017	学位取得証明書の翻訳版を教育研究ユニットから発行しているか
03-018	教育研究ユニット全体として、国際化の達成度を測定するための方法が明確に設定されているか
03-019	〔国際化の〕達成度を測定した結果は、教育の質的向上のために活用されているか

03-020	教育研究ユニットとして、国際的な活動における男女比率について、戦略が明確に設定しているか
03-021	教育研究ユニットとして、障害を持つ学生の国際的な活動における位置づけについて、戦略が明確に設定しているか
03-022	留学生に対して、多様化の方針〔留学生の出身国の多様化〕が適用されているか
03-023	教職員を国外から雇用する際、多様化の方針〔教職員の出身国の多様化〕が適用されているか
03-024	学生の派遣に際して、多様化の方針〔学生の派遣先の多様化〕が適用されているか
03-025	ある年度に開講された継続教育プログラム〔資格の更新に必要な研修等を含む〕のうち、外国籍の学生も履修可能なものの割合は
03-026	教育研究ユニットの国際化は、国際化の6つの領域（組織、学生、教職員、カリキュラム、研究活動、社会貢献）のすべてに及んでいるか
03-027	教育研究ユニットとして、国際化の取り組みを行う際の規則や手続きを明確な形で定めているか
03-028	教育研究ユニットとして、国際化の取り組みを支援・促進する方針をとっているか
03-029	教育研究ユニットの国際化の取り組みは、最高レベルの意思決定機関の責任において行われているか
03-030	国際化関連の業務を専門に行う「インターナショナル・オフィス」あるいはそれに類する機関が設けられているか
03-031	博士課程までを含む学位課程プログラムへの、国外からの志願者数と、志願者総数との比率は
03-032	教育の質評価のため、国際教育プログラムの科目を履修した留学生にアンケート調査を行っているか
03-033	教育研究ユニットの教育プログラムの質を評価する際、留学生の活動は評価対象に含まれているか
03-034	教育研究ユニットとして、国際的な活動（研究その他、国際的な活動になりやすいものも含む）の質について、モニタリングおよび評価を行っているか
03-035	教育研究ユニットとして、学位課程在学学生、交換留学生の別を問わず、受け入れた留学生の文化的バックグラウンドや学歴を活かすための戦略を実施してきたか
03-036	教育研究ユニットとして、質を自己管理するシステムが設けられているか
03-037	ある年度に、高等教育機関〔全学レベル〕として、国外の協力機関との間で結んでいる交流協定で、実質的な稼働のあるものの件数は

資金と財政

資金と財政に関する指標	
項目番号	質問項目
04-001	ある年度の教育研究ユニットの国際化のための予算の総額は
04-003	ある年度に、教育研究ユニット内外から奨学金を受給した派遣学生の割合は
04-004	ある年度の派遣学生用の奨学金の定員数は、派遣学生の定員総数との比率にしてどれくらいあったか
04-005	ある年度に、教育研究ユニットの内外から奨学金を受給した留学生の割合は
04-006	ある年度において、教育研究ユニットの奨学金予算の総額のうち、留学生対象の奨学金予算に配分された割合は
04-007	ある年度において、教育研究ユニットの国際共同研究関連予算の総額は
04-008	ある年度において、教育研究ユニットの予算の総額のうち、国際共同研究関連予算に配分された割合は
04-009	ある年度において、教育研究ユニットの研究関連予算の総額のうち、国際的な研究助成金に配分された割合は
04-010	ある年度において、教育研究ユニットが新規の国際教育プログラムの開発のために配分した予算の総額は
04-011	ある年度において、教育研究ユニットの国際化のための予算総額のうち、教育プログラム/カリキュラムの国際化のために配分された予算の割合は
04-012	ある年度の教育研究ユニットの予算総額のうち、国際的な広報・宣伝活動に配分された予算の割合は
04-013	ある年度において、国際共同プロジェクトのために教育研究ユニットが獲得した外部資金の総額は
04-014	ある年度に教育研究ユニットが獲得した外部資金のうち、国際共同プロジェクトに配分された割合は
04-015	ある年度において、教育研究ユニットに所属する教員の国外渡航費用として配分された予算は、教員総数との比率にしてどれくらいあったか
04-016	ある年度の教育研究ユニットの予算内で、論文の翻訳あるいは校正に配分された予算の総額は
04-017	ある年度に、企業から奨学金、助成金、あるいは追加の補助金を受けた留学生の割合は
04-018	ある年度の留学生総数のうち、企業から奨学金、助成金、あるいは追加の補助金を受けた留学生の割合は
04-019	教育研究ユニットとして、国際化の取り組みのための予算を継続的に確保するための戦略あるいは計画があるか

04-020	留学生のうち、教育研究ユニットあるいは外部から奨学金の給付を受けている学生の割合は
04-021	[ある年度に] 教育研究ユニット全体で、教育プログラムやカリキュラムの国際化のために配分された予算の額と、海外留学（派遣）で学生が取得した単位の総数との比率はどれくらいか
04-022	ある年度に、教育研究ユニット全体で、教育プログラムやカリキュラムの国際化のために配分された予算の額と、留学生が卒業する人数の比率はどれくらいか
04-023	国際的な活動における男女比率を均等にするために、専用の予算を確保しているか
04-024	国際的な活動に、障害のある学生も参加できるようにするために、専用の予算を確保しているか
04-025	ある年度に、国際的な活動における男女比率を均等化するために配分された予算は、その前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少しているか、
04-026	ある年度に、障害のある学生の国際的な活動を支援するために配分された予算は、その前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少しているか
04-027	ある年度に、国際的な活動における男女比率を均等化するために配分された予算は、一人あたりにするといくらあったか
04-028	ある年度に、障害のある学生の国際的な活動を支援するために配分された予算は、一人あたりにするといくらあったか
04-029	ある年度に、国際的な活動における男女比率を均等化するために配分された予算は、その前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少しているか
04-030	ある年度に、障害のある学生の国際的な活動を支援するために配分された予算は、その前の年度と比較して何パーセント増加あるいは減少しているか
04-031	ある年度において、教育研究ユニットの予算の総額のうち、「インターナショナル・オフィス」[あるいはそれに類する組織] に配分された予算額の割合は
04-032	教育研究ユニットとして、国際交流プログラムのために、外部の組織から追加の予算の提供を受けているか
04-033	国際 [学術] 交流（博士課程、客員教授レベル）のための奨学金に配分された予算額は
04-034	教職員の国際共同作業のための予算（渡航費用など）の総額は
04-035	国際的な研究を促進する仕組みのために使われた予算の総額は
04-036	教育研究ユニットの出資による奨学金の一年ごとの定員数は
04-037	多国間で行われる研究プロジェクトに対する助成の年間予算総額（ユーロ/ドル建て）は
04-038	長期的な [国際] 共同研究に配分される予算の額が、予算の総額に占める割合は

04-039	ある年度に、教育関連の共同プロジェクトのために教育研究ユニットが獲得した外部資金のうち、国際的な資金の割合は
04-040	ある年度において、高等教育機関の全学の予算総額のうち、インターナショナル・オフィス [あるいはそれに類する組織] に配分された予算額の割合は

カリキュラムと教育研究関連サービス

カリキュラムと教育研究関連サービスに関する指標	
項目番号	質問項目
05-001	派遣学生に対して、特有の勉学事情に対応した支援を教育研究ユニットとして行っているか
05-002	受入留学生に対して、特有の勉学事情に対応した支援を教育研究ユニットとして行っているか
05-003	教育研究ユニットとして、カリキュラムにいわゆる“モビリティ・ウィンドウ” [教育課程にあらかじめ組み込まれた留学のための期間－留学は必須の場合も選択の場合もある] を設けているか
05-004	学生派遣制度について学生に周知しているか
05-005	派遣学生に対して、交流協定校で行われる授業科目についての詳細な情報が提供されているか
05-006	留学生に対して、自校で行われる授業科目についての詳細な情報が提供されているか
05-007	新しく入ってきた留学生に対して、自校での学習環境についての情報（学年暦や試験のスケジュールなど）を提供しているか
05-008	インターナショナル・ディプロマ・サプリメント [国ごとの学位システムの相違を補うため、一定の書式に基づいて英語で書かれ、学位証に添付される書類] は導入されているか
05-009	ある年度に、全派遣学生が国外で取得した単位数の総計は
05-010	学生に対し、国際教育／異文化間教育の学習到達目標を明示しているか
05-011	ある年度に提供された、学位課程に含まれるすべての教育要素や科目のうち、国際的／異文化スキルの習得を目的とするものの割合は
05-012	ある年度に提供された、学位課程に含まれるすべての教育要素や科目のうち、主に国際問題やトピックを扱ったものの割合は
05-013	ある年度に提供された、学位課程に含まれるすべての教育要素や科目のうち、自国以外の文学テキストや言語素材を用いたものの割合は
05-014	ある年度に在籍した全学生のうち、授業テーマにおいて国際的な要素や国家間の相違を重点的に扱う科目を取った学生の割合は

05-015	ある年度に在籍した全学生のうち、特定の外国や地域について扱う科目を取った学生の割合は
05-016	教育研究ユニットとして、学位課程がその学問分野での適切な国際基準や動向に沿ったものかどうかを評価するベンチマークを行ったことがあるか
05-017	ある年度に、教育研究ユニットの全学生が取得した外国語科目の ECTS 単位数 [ECTS (European Credit Transfer System ヨーロッパ単位互換システム) に基づいたヨーロッパ共通互換単位] の総計は
05-018	ある年度に、教育研究ユニットで開講された外国語科目の割合は
05-020	ある年度に提供された学部レベルの国際ジョイント/ダブル/複数ディグリー・プログラムの割合は
05-021	ある年度に提供された修士レベルの国際ジョイント/ダブル/複数ディグリー・プログラムの割合は
05-022	ある年度に提供された博士レベルの国際ジョイント/ダブル/複数ディグリー・プログラムの割合は
05-023	ある年度に提供されたすべての学位課程プログラムのうち、国際ジョイント/ダブル/複数ディグリー・プログラムの割合はどれくらいあったか
05-027	入学した留学生を対象とする語学研修を行っているか
05-028	教育研究ユニットとして、外国語で提供する教育課程の拡充に向けた目標を明確に設定しているか
05-030	ある年度に教育研究ユニットで提供されるすべての授業科目のうち、外国語で行われる授業科目の割合は
05-037	ある年度に提供された学部課程プログラムのうち、授業がすべて外国語で行われるプログラムの割合は
05-038	ある年度に提供された学部課程プログラムのうち、授業が一部外国語で行われるプログラムの割合は
05-039	ある年度に提供された修士課程プログラムのうち、授業がすべて外国語で行われるプログラムの割合は
05-040	ある年度に提供された修士課程プログラムのうち、授業が一部外国語で行われるプログラムの割合は
05-041	ある年度に提供された博士課程プログラムのうち、授業がすべて外国語で行われるプログラムの割合は
05-042	ある年度に提供された博士課程プログラムのうち、授業が一部外国語で行われるプログラムの割合は
05-043	ある年度に、授業がすべて外国語で行われる学部課程プログラムに在籍した学生のうち、留学生の割合は

05-044	ある年度に、授業の一部が外国語で行われる学部課程プログラムに在籍した学生のうち、留学生の割合は
05-045	ある年度に、授業がすべて外国語で行われる修士課程プログラムに在籍した学生のうち、留学生の割合は
05-046	ある年度に、授業の一部が外国語で行われる修士課程プログラムに在籍した学生のうち、留学生の割合は
05-047	ある年度に、授業がすべて外国語で行われる博士課程プログラムに在籍した学生のうち、留学生の割合は
05-048	ある年度に、授業の一部が外国語で行われる博士課程プログラムに在籍した学生のうち、留学生の割合は
05-049	ある年度に、すべての教育課程を国外で提供する学部課程プログラムの割合は
05-050	ある年度に、すべての教育課程を国外で提供する修士課程プログラムの割合は
05-051	ある年度に、すべての教育課程を国外で提供する博士課程プログラムの割合は
05-052	ある年度に教育研究ユニットが提供するすべての学部課程プログラムのうち、すべての教育課程を国外で提供するプログラムの割合は
05-053	ある年度に教育研究ユニットが提供するすべての修士課程プログラムのうち、すべての教育課程を国外で提供するプログラムの割合は
05-054	ある年度に教育研究ユニットが提供するすべての博士課程プログラムのうち、すべての教育課程を国外で提供するプログラムの割合は
05-055	ある年度に提供した学位認定を伴わないコースのうち、留学生が履修できるコースの割合は
05-056	ある年度に提供したサマースクールのプログラムのうち、国外からの参加者があったプログラムの割合は
05-057	ある年度に提供したすべての科目のうち、留学生専用の科目の割合は
05-058	教育研究ユニットとして、留学生の就職支援を行っているか
05-059	ある年度に、教育が外国語で行われた授業科目数と、それらに登録した学生数の比率は
05-060	ある年度に提供された、学位課程に含まれるすべての教育要素や科目のうち、国際的な活動を伴う社会参加やサービスラーニングを行うものの割合は
05-061	ある年度に教育研究ユニットで行われた知識移転プロジェクトのうち、国際的な要素を含むもの（提供元／提供先が国外、内容が国際的など）の割合は
05-062	教育研究ユニットである年度に開催された一般公開講座のうち、国際的な研究成果を扱ったものの割合は
05-063	教育研究ユニットである年度に開催された一般公開講座に参加した人のうち、国際的な研究成果を扱った講座に参加した人の割合は

05-064	ある年度に、教育研究ユニットから派遣された学生が海外で取得した単位数と、派遣された学生の人数との比率はどれくらいか
05-065	教育研究ユニットの活動のうち、男女比率を考慮して実施されるものの割合は
05-066	教育研究ユニットの活動のうち、障害のある学生の参加を考慮して実施されるものの割合は
05-067	教育研究ユニットの提供する ECTS [European Credit Transfer System ヨーロッパ単位互換システム] が適用される教育のうち、主に国際問題やトピックを扱った科目数と割合は
05-068	派遣学生や留学生向けに、一学期ないし一年の語学研修科目を提供しているか
05-069	派遣学生や留学生に対し、語学能力の証明を義務づけているか
05-070	教育研究ユニットとして、ヨーロッパ言語共通参照枠 [Common European Framework of Reference for Language: CEFR] を活用しているか
05-071	学士号の認定やラーニング・アグリーメント [学習計画確認書：学生／所属大学／受入大学の三者によって作成される留学中の学習計画書で、履修科目の単位認定を促進する仕組み]、取得した単位の認定といった業務は、高等教育機関の運営の中核にある組織が一元的に行っているか
05-072	学士号の認定やラーニング・アグリーメント [学習計画確認書：学生／所属大学／受入大学の三者によって作成される留学中の学習計画書で、履修科目の単位認定を促進する仕組み]、取得した単位の認定といった業務を行う組織が複数ある場合、それらは高等教育機関が定める同一の手続きに従っているか、あるいはそれぞれ独自の規則を設けているか
05-073	ラーニング・アグリーメントに記載された取得予定単位数のうちで、取得した単位は (平均) 何単位か
05-074	[留学先で] 取得した単位のうちで、認定された単位数は (平均) 何単位か
05-075	[ラーニング・アグリーメントに記載された、留学先での] 取得予定単位数に対して、認定された単位数は (平均) 何単位か
05-076	海外で取得する単位の認定数は、月当たりになると何単位か
05-077	留学生の受入にあたり、ECTS に関する手引書や、ECTS に準拠するコース・カタログの最新版をどの段階で提供するか
05-078	e-コーチング [インターネットでコミュニケーションを取りつつ行う指導] やインターネット上で行う学生支援は、教育研究ユニットの業務の一環となっているか
05-079	留学 (派遣・受入) 中の学生を支援するため、ICT [Information and Communication Technology 情報通信技術] を取り入れる戦略がとられているか
05-080	教育研究ユニットとして、情報プラットフォーム (ウェブサイトなど) を構築し、提供しているか

05-081	受入留学生は国内の学生と同じ情報プラットフォームを利用できるか
05-082	教育研究ユニットの運営当局から、派遣学生や受入留学生に対してオンラインでの支援が提供されているか
05-083	教育研究ユニットの提供するカリキュラムの中に、国際的な内容（たとえば、国際的な視座や国際問題、国際事例など）は組み込まれているか
05-084	教育研究ユニットの提供するカリキュラムの中に、異文化間交流の訓練（たとえば、外国人の患者とのコミュニケーションのとりかたについて学ぶ科目など）は組み込まれているか
05-085	国外の大学や高等教育機関などに所属する教員が（たとえばe-ラーニングや客員教授などの形で）行う科目／授業を提供しているか
05-086	教育研究ユニットで教育が行われている外国語の数は
05-087	単位として認められる派遣留学プログラムの数は
05-088	単位として認められるインターンシップの数は
05-089	ある年度に教育研究ユニットが提供した国際プログラムの総数は
05-090	ある年度に、修士レベルの国際ジョイント／ダブル／複数ディグリープログラムはいくつ提供されたか（また、そのうちでエラスムス・ムンドゥスを利用したプログラムはいくつか）
05-091	ある年度に、修士レベルの国際プログラムはいくつ提供されたか
05-092	ある年度に、博士レベルの国際ジョイント／ダブル／複数ディグリープログラムはいくつ提供されたか（また、そのうちでエラスムス・ムンドゥスを利用したプログラムはいくつか）
05-093	ある年度に、国外の高等教育機関と共同で行なわれた研究教育指導の件数は
05-094	ある年度に、博士レベルの国際プログラムはいくつ提供されたか
05-095	ある年度に提供されたすべての学位課程プログラムのうち、国際ジョイント／ダブル／複数ディグリープログラムの割合は（また、そのうちで修士課程プログラム、博士課程プログラム、エラスムス・ムンドゥスを利用したプログラムの割合は）
05-096	ある年度に提供されたすべての博士課程プログラムのうち、研究教育指導が国外の高等教育機関と共同で行なわれたものの割合は
05-097	ある年度に提供されたすべてのプログラムのうち、国際プログラムの割合は（また、そのうち修士課程プログラム、博士課程プログラム、エラスムス・ムンドゥスを利用したプログラムの割合は）
05-098	教育研究ユニットの提供するECTS [European Credit Transfer System ヨーロッパ単位互換システム] が適用される教育のうち、主に国際問題やトピックを扱った科目数と割合は

研究活動

研究者に関する指標	
項目番号	質問項目
06-001	ある年度において、国外の高等教育機関の学位を持っている研究者の割合は
06-003	ある年度の外国籍の研究者の割合は
06-006	ある年度に在籍したすべての研究者のうち、採用当初国外から直接採用された研究者の割合は
客員研究員に関する指標	
項目番号	質問項目
06-007	ある年度に受け入れた〔外国人〕客員研究員の割合は
06-008	ある年度に在籍したすべての研究者のうち、〔外国人〕客員研究員とみなしうる研究者の割合は
06-009	ある年度に、受け入れた〔外国人〕客員研究員が滞在した日数の総計は
06-045	ある年度に、受け入れた外国人客員研究員が滞在した日数の総計と、受け入れた人数の比率は
06-046	客員研究員のうち、女性の割合は
06-047	ある年度の客員研究員のうちで女性が占める割合は、その前の年度と比較して何パーセント増加、あるいは減少しているか
06-048	客員研究員のうち、障害のある人の割合は
06-049	ある年度の客員研究員のうちで障害を持つ人が占める割合は、その前の年度と比較して何パーセント増加、あるいは減少しているか
06-067	外国人研究者向けの情報をウェブサイト上で提供しているか
研究活動に関する指標	
項目番号	質問項目
06-010	ある年度に、教育研究ユニットから客員研究員として一定期間国外に派遣した研究者の人数は
06-013	ある年度に在籍したすべての研究者のうち、国外で三ヶ月以上、自分の専門領域での実務経験をもつ研究者の割合は
06-015	ある年度に在籍したすべての研究者のうち、在職中に1セメスター以上国外に滞在し、研究活動を行った経験のある研究者の割合は
06-016	ある年度に、国外の協定機関との共同研究プロジェクトに少なくとも一つ以上関わった研究者の割合は
06-018	ある年度に、国外で（あるいは国内でも国際学会で）行われた学会発表の合計件数は、在籍する研究者の総数との比率にしてどれくらいあったか
06-019	ある年度に、自分の研究活動の半分以上が国際的な問題、主題、プロジェクトの

	ための研究である、とした研究者の割合は
06-020	ある年度に在籍したすべての研究者のうち、自分の研究活動の半分以上が国際的な問題、主題、プロジェクトに関する研究である、とした研究者の割合は
06-050	国際的な（たとえば、EU の助成プログラム等からの）助成金を受けた研究プロジェクトはいくつあるか
06-051	二国間／多国間の研究プロジェクトでリーダーを務める人の数は
06-052	長期的な国際共同研究プロジェクトの数は
06-053	教授／研究者一人あたり、何件の国際学会に参加しているか
06-054	〔国外に〕 招かれて発表／基調講演を行った回数は
06-055	教育研究ユニットのメディカルスクールで開催される国際学会の回数は
06-056	正式に（契約を交わした上で）行われた国際共同研究の件数は
06-068	ある年度に、国外で（あるいは国内でも国際学会で）行なわれた学会発表の合計件数は、在籍する研究者／教員／博士課程学生の人数との比率にしてどれくらいあったか
高等教育機関の全般に関する指標	
項目番号	質問項目
06-021	ある年度に、教育研究ユニットが公式に関与し、国際的な助成金を受けたプロジェクトの割合は
06-023	ある年度に、教育研究ユニットが公式に関与し、国外の協力機関と共同で行われた研究プロジェクトの割合は
06-025	ある年度の教育研究ユニット内で、明らかに国際的な研究テーマに重点を置いている研究拠点の割合は
06-057	ある年度に、国外の協力機関との交流協定で、実質的な稼働のあるものの割合は
06-058	教育研究ユニットとして、国際的な組織やネットワークに参加しているか
06-059	ある年度に、最低一人は利用した〔国外の協力機関との〕交流協定はいくつあるか
06-060	教育研究ユニットで行われた、国際的な知識移転プロジェクトの数は
06-065	ある年度に、教育研究ユニットが獲得した研究用途の外部資金のうち、国際的な資金の割合は
在籍研究者による刊行物とその引用に関する指標	
項目番号	質問項目
06-027	ある年度に出版された刊行物のうち、在籍する研究者の関わった国際共同研究の成果として出版された刊行物（著書、学術雑誌、論文その他）の割合は
06-028	ある年度に、在籍する研究者の出版したすべての刊行物（著書、学術雑誌、論文その他）のうち、国際共同研究の成果であるものの割合は

06-029	ある年度に在籍する研究者で、単独（あるいは共同）執筆した刊行物（著書、学術雑誌、論文その他）が国際的に刊行された研究者の割合は
06-030	ある年度に在籍するすべての研究者のうち、単独（あるいは共同）で執筆した刊行物（著書、学術雑誌、論文その他）が国際的に刊行された研究者の割合は
06-031	ある年度に、在籍する研究者が単独（あるいは共同）で執筆した刊行物（著書、学術雑誌、論文その他）の出版点数は、在籍する研究者の総数との比率にしてどれくらいあったか
06-032	ある年度に、在籍する研究者が単独（あるいは共同）執筆した論文で、国際的な査読付き雑誌に掲載された論文の割合は
06-033	ある年度に、在籍する研究者が単独（あるいは共同）執筆した論文で、外国語で執筆され、かつピア・レビュー [同分野の学者による審査] ありの学術誌に掲載された論文の割合は
06-034	ある年度に、在籍する研究者が単独あるいは共同執筆したすべての論文のうち、外国語で執筆され、かつピア・レビュー [同分野の学者による審査] ありの学術誌に掲載されたものの割合は
06-035	ある年度に、在籍する研究者が単独（あるいは共同）執筆した論文で、外国語で執筆され、かつ専門誌に掲載されたものの割合は
06-036	ある年度に、在籍する研究者が単独（あるいは共同）で執筆したすべての論文のうち、外国語で執筆され、かつ専門誌に掲載されたものの割合は
06-037	ある年度に、在籍する研究者が単独（あるいは共同）で執筆した論文が、国際的に引用された回数の合計は
06-038	ある年度に、在籍する研究者が単独（あるいは共同）で執筆した論文が国際的に引用された回数の合計は、CWTS (Centre for Science and Technology Studies, University of Leiden)の 2010 年現在の国際算出基準に準拠して何回か
06-039	ある年度に在籍した研究者で、Thomson 社の 2011 年度の基準に準拠して、高頻度被引用者 (HiCi : Highly Cited Author) とされた研究者の割合は
06-040	ある年度に在籍したすべての研究者のうち、高頻度被引用者 (HiCi : Highly Cited Author) とされた研究者の割合は
06-061	[在籍] 研究者一人あたりの、査読付き国際学術誌に掲載された著作物の件数は
06-062	[在籍研究者による] 国際的な研究活動の被引用実績（たとえば、SCI [Science Citation Index : トムソン・ロイター社による文献引用のデータベース] による評価など）／論文あたりの被引用数はどうか
06-063	[在籍研究者による] 全著作物に占める、査読付き国際学術誌に掲載された著作物の割合は

06-066	ある年度に、在籍する教員／研究者が、国外の研究者と共著で出版した刊行物（著書、学術雑誌、論文その他）の出版点数は
特許に関する指標	
項目番号	質問項目
06-041	ある年度に在籍する研究者が国外で申請した特許の割合は
06-044	現在までに在籍する研究者が申請したすべての特許のうち、国外で申請されたものの割合は
06-064	[在籍する] 教授／研究者一人あたりの、国をまたいで申請された特許の件数は

広報・宣伝活動

プロモーションとマーケティングに関する指標	
項目番号	質問項目
07-001	教育研究ユニットとして、国際的な広報活動（情報発信、宣伝、マーケティング）のための明確な指針を設けているか
07-002	教育研究ユニットとして、組織自体の国際的な知名度に注意を払っているか
07-003	ある年度に参加した留学生向けの説明会やリクルート・イベントの割合は
07-004	ある年度に参加した留学生向けの説明会やリクルート・イベントの件数と、その翌年度に入学した留学生の人数との比率はどれくらいか
07-005	教育研究ユニットのホームページは、一つ以上の外国語で留学生向けページが開設されているか
07-006	教育研究ユニットのホームページへのある年度の海外からのアクセス数と、その翌年度に入学した留学生の人数の比率はどれくらいか
07-007	教育研究ユニットのホームページに、派遣学生および留学生向けの奨学金プログラムに関する情報が掲載されているか
07-008	ある年度に、留学生向けの説明会やリクルート・イベントのために作成した冊子や情報提供資料の印刷物の点数と、その翌年度に入学した留学生の人数との比率はどれくらいか
07-009	ある年度に海外のメディアで展開した広告の件数と、その翌年度の留学生の人数の比率はどれくらいか
07-010	ある年度に、学生のリクルートを目的として国外の学校や高等教育機関を訪問した回数と、その翌年度に入学した留学生の人数との比率は
07-011	卒業した留学生のうち、ある年度に学生のリクルート活動に参加した人の割合は

07-012	ある年度に留学生リクルート業務を依頼した外部の仲介業者の数と、その翌年度に入学した留学生の人数との比率はどうか
07-013	教育研究ユニットとして、国や地域で国際化を支援する取り組みを行うネットワークに参加しているか
07-014	ある年度に国際的な広報活動のために配分された予算額と、その翌年度に入学した留学生数の比率は
07-015	ある年度に国際的な広報活動のために配分された予算額と、その次の年度に新たに入ってきた留学生数の比率は、その前年度と比較して何パーセント向上しているか
07-016	[ある年度に] 国際ネットワークに支払った会費の額と、卒業までに留学を経験した学生数の比率は
07-017	ある年度に、国際ネットワークに支払った会費の額と、卒業までに留学を経験した学生数の比率は、その前年度と比較して何パーセント向上しているか
07-018	教育研究ユニットのマーケティング戦略において、男女比率は考慮されているか
07-019	教育研究ユニットのマーケティング戦略において、障害のある学生のことは考慮されているか
07-020	教育研究ユニットの戦略を決定するにあたって、モニター調査の結果は活用されているか
07-021	教育研究ユニットの広報・宣伝活動は、国際化を志向したものになっているか

教育研究活動以外の支援、およびキャンパスにおける学生生活や地域活動

留学生への支援に関する指標	
項目番号	質問項目
08-001	文化的に多様な背景を持つ学生のニーズに対応する設備が提供されているか
08-002	教育研究ユニットには、「留学生センター」あるいはそれに類する組織は設置されているか
08-003	教育研究ユニットには、留学生支援やガイダンスの本部オフィス、または情報窓口が用意されているか
08-004	教育研究ユニットには、留学生が直接連絡をとれる、支援窓口となるべき担当者が明確に置かれているか
08-005	国内出身の学生に提供された学内施設はすべて、留学生も利用できるか
08-008	留学生に対し、到着までに必要な情報を包括的に提供しているか (たとえば、ビザ取得手続、生活費、授業料、宿泊施設 [学生寮・アパート等]、大学から提供されるサービス・スポーツ・課外文化活動に関する情報など)

08-009	留学生が到着した際、送迎サービスを用意しているか
08-010	留学生に対し、到着後に必要な情報を包括的に提供しているか（たとえば、入学手続の場所、到着を報告する担当者、滞在先の入居手続に関する情報など）
08-011	留学生が到着した際、すぐに歓迎会やオリエンテーションが行われるか
08-012	留学生が大学や地域で文化活動に参加したい場合、サービスや支援を行っているか
08-013	留学生のための「メンター制度」あるいは「バディ・システム」といった支援体制が整えられているか
08-014	留学生に対し、国内出身の学生との交流を推奨・促進する支援体制がとられているか
08-015	留学生のためのソーシャル・アクティビティ〔課外活動として行われる交流イベント等、活動内容は多様で基本的に自由参加〕への支援を行っているか
08-016	留学生の学習・研究以外の分野での特殊なニーズに対応した支援を行っているか
08-017	留学生が緊急事態に遭遇した場合に備えて、対策チームや手続の方法が定められているか
08-018	学生支援は複数の言語で行われているか
08-019	留学生向けに住居斡旋サービスを行っているか
08-020	ある年度に、住居斡旋サービスを利用した留学生の割合は
08-021	ある年度のすべての留学生のうち、住居斡旋サービスを利用した留学生の割合は
08-022	留学生のビザや滞在・就労許可書類の取得にあたって、支援を行っているか
08-023	ある年度に、ビザや滞在・就労許可書類の取得にあたって、支援を利用した留学生の割合は
08-024	ある年度のすべての留学生のうち、ビザや滞在・就業許可書類の取得にあたって、支援を利用した留学生の割合は
08-025	留学生向けに旅行サービスを提供しているか
08-026	ある年度に、旅行サービスを利用した留学生の割合は
08-027	ある年度に在籍したすべての留学生のうち、旅行サービスを利用した留学生の割合は
08-028	留学生の経済的な問題に関する相談に応じているか
08-029	ある年度に、経済的な問題に関する相談を行った留学生の割合は
08-030	ある年度に在籍したすべての留学生のうち、経済的な問題に関する相談を利用した留学生の割合は
08-037	教育研究ユニットとして、少数派の性別（男女問わず）〔の留学生〕を支援するサービスを提供しているか

08-038	教育研究ユニットとして、障害のある〔留〕学生を支援するサービスを提供しているか
08-039	教育研究ユニットとして、国内の学生からなる団体や、学生の代表者と共同で事業を行っているか
08-040	〔教育研究ユニットとして、学生に〕留学プログラムに関する全般的な情報（たとえば選考の内容や出願の〆切について）を提供しているか
08-041	教育研究ユニット内に、入学する〔留〕学生を対象に、語学教育をオンラインで行うための組織はあるか
08-042	教育研究ユニット内に、入学する〔留〕学生を対象に、文化活動の教育をオンラインで行うための組織はあるか
08-043	〔留学生〕が国内外の学生ネットワークや団体に参加するための支援を行っているか
08-056	教育研究ユニットとして、ある年度までに国外での同窓会活動を行なったことがあるか
08-057	卒業した留学生向けに、ニュースレターを発行しているか
08-058	卒業した留学生向けのニュースレターを発行している場合、その送付先は何か国になるか
08-059	ある年度に、卒業した留学生向けの同窓会やイベントがいくつ企画されたか
派遣学生の支援に関する指標	
08-031	派遣する学生に出発前のオリエンテーション/トレーニングを提供しているか
08-032	派遣する学生の学業以外の特別なニーズに対して支援を行っているか
08-044	教育研究ユニットとして、少数派の性別（男女問わず）〔の派遣学生〕を支援するサービスを提供しているか
08-045	教育研究ユニットとして、障害のある〔派遣〕学生を支援するサービスを提供しているか
08-046	派遣する学生のうち、出発前のオリエンテーション/トレーニングを利用する学生の割合は
08-047	派遣する学生のうち、学業以外での特別なニーズのある学生を対象に教育研究ユニットが行う支援を利用する学生の割合は
08-048	教育研究ユニット内に、派遣する学生を対象に、語学教育をオンラインで行うための組織はあるか
08-049	教育研究ユニット内に、派遣する学生を対象に、文化活動の教育をオンラインで行うための組織はあるか
教職員への支援に関する指標	
08-033	文化的に多様な背景を持つ教職員のニーズに対応する設備を提供しているか。

08-034	障害を持つ外国人教職員のニーズに対応した支援を行っているか
08-035	職業上の目的で、海外に行く教職員のビザや居住・労働許可書類の取得にあたって、支援を行っているか
08-036	職業上の目的で、海外に行く教職員向けに旅行サービスを提供しているか
08-050	教育研究ユニットとして、少数派の性別（男女問わず）[の教職員] を支援するサービスを提供しているか
08-051	教育研究ユニットとして、障害のある教職員を支援するサービスを提供しているか
08-052	教職員のうち、文化的に多様な背景を持つ教職員のニーズに対応する設備を利用している人の割合は
08-053	障害を持つ外国人教職員のうち、それに対応する支援を利用している人の割合は
08-054	職業上の目的で海外に行く教職員のうち、ビザや居住・労働許可書類の取得支援を利用する人の割合は
08-055	職業上の目的で海外に行く教職員のうち、旅行サービスを利用する人の割合は

その他

その他	
項目番号	質問項目
09-001	教育研究ユニットの所在国以外の場所へ医師団を派遣して行う医療活動、医療プロジェクト等を、立案ないし支援しているか

大学の国際戦略
—その評価手法と指標を考える—
(平成24年度東京国際交流館国際シンポジウム)
における資料

渡部由紀

野田文香

太田 浩



欧州における 大学国際化評価の動向

渡部 由紀（京都大学国際交流推進機構）

平成24年度東京国際交流館国際シンポジウム
2013年3月18日

欧州の高等教育国際化に 関連する主な政策

1987年：Erasmus 学生交流促進とそれを支える高等教育システムの整備	
1987年	Erasmus Program（EU加盟国内での学生交流促進）開始 現在4期目（2007-2013年）
2004年	Erasmus Mundus（欧州と欧州以外地域との学生交流促進）開始 現在2期目（2009-2013年）
2014年	Erasmus for All（7つある学生交流プログラムを統合） 実施予定（2014-2020年） 目標：190億ユーロで、交流学生数500万人（高等教育:220万人）
1999年：Bologna Process 欧州高等教育圏の構築	
1999年	Bologna Declaration
2001-2010年	Bologna Process
2011-2020年	Bologna Process 2020
2010年：Europe 2020 Lisbon Strategy（2000-2010年）に続く欧州の中長期成長戦略	
2011-2020年	5大重点項目で直接的・間接的に教育に関わる項目がある。

国際化評価に関する欧州での取組

分類	大学国際化の評価支援サービスやツール 【実施機関】	開始年度
国際化評価 指標の開発	Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation (IMPI) 【欧州の国際教育交流推進を担う6機関-CHE Consult, Nuffic他】	2009- 2012
国際化評価 への支援と 助言	HRK-Audit Internationalisation of Universities 【HRK（ドイツ大学学長会議）】	2009
	Internationalization Strategies Advisory Service (ISAS) 【IAU（ユネスコの諮問機関国際大学協会）】	2010
	ACA Internationalisation Monitor (AIM) 【ACA（ヨーロッパ学術協力協会）】	2011
	Mapping Internationalisation (MINT) 【Nuffic（オランダ高等教育国際協力機構）】	2009 [2008]
国際化の評 価と認定	NVAO：国際化の特に優れた特徴（distinctive quality feature Internationalisation: DQF-Internationalisation） 【NVAO（オランダ・フランダースアクレディテーション機構）】	2011 [2010]

3

取組①：国際化評価指標の開発

Indicators for Mapping and Profiling
Internationalisation (IMPI)（2009～2012年）

- 多様な高等教育機関の国際化に対応できる包括的な評価指標（489指標）と指標選択支援ツールの開発
- 欧州委員会の支援プロジェクト
 - 欧州の国際教育交流推進を担う6機関により実施
 - CHE Consult（ドイツ）
 - Nuffic（オランダ）
 - ACA（ヨーロッパ学術協力協会）
 - Campus France（フランス）
 - SIU（ノルウェー）
 - Persktwy（ポーランド）

4

取組①：国際化評価指標の開発

IMPIの国際化戦略の5つの目標と国際化評価指標の9分類

国際化戦略の5つの目標		
1. 教育の質の向上 2. 研究の質の向上 3. 異文化・グローバル化社会で効果的に暮らし働くことができるよう学生の教育 4. 国際的な評判やプロファイルの向上 5. 社会貢献や社会的取り組み		
国際化の評価指標の9分類		
大分類	小分類	指標数
1. 学生	学生派遣、留学生、学生全般	98
2. 教職員	教職員全般、教職員派遣、教職員受入、教員、職員	93
3. 組織運営		37
4. 資金と財政		39
5. カリキュラムと教育研究関連サービス		87
6. 研究活動	研究者、客員研究者、研究活動、高等教育機関、在籍研究者による刊行物とその引用、特許	56
7. 広報と宣伝活動		21
8. 教育研究活動以外の支援、およびキャンパスにおける学生生活や地域活動	留学生、派遣学生、教職員	57
9. その他		1
指標数合計		489

出典) Introductory Tutorial IMPI Toolboxを基に、筆者翻訳・作成

5

取組②：大学の国際化評価への支援と助言

欧州の大学国際化の評価支援のサービスの比較

取組 (開始年度)	取組内容	評価	レベル	期間	実施機関と支援の対象
HRK-Audit Internationalisation of Universities (2009)	<ul style="list-style-type: none"> 大学が国際化を自己評価し戦略的に国際化を促進するためのコンサルティングサービス 再オーディットサービス【有料】 	<ul style="list-style-type: none"> 自己評価+ピア(第三者)レビューと助言 	機関	1年程度	実施機関 : HRK (ドイツ大学学長会議) 対象 : HRKのメンバー高等教育機関【無料】
Internationalization Strategies Advisory Service (ISAS) (2010)	<ul style="list-style-type: none"> 大学が国際化を自己評価し戦略的に国際化を促進するためのコンサルティングサービス 	<ul style="list-style-type: none"> 自己評価+ピア(第三者)レビューと助言 	機関	1年程度	実施機関 : IAU (ユネスコの諮問機関国際大学協会) 主対象 : 世界のIAUのメンバー大学 (IAUのメンバー以外も可)【有料】
ACA Internationalisation Monitor (AIM) (2011)	<ul style="list-style-type: none"> 大学が国際化を自己評価し戦略的に国際化を促進するためのコンサルティングサービス 	<ul style="list-style-type: none"> 自己評価+ピア(第三者)レビューと助言 	機関	3~4か月	実施機関 : ACA (ヨーロッパ学術協力協会) 主対象 : 欧州の大学 (欧州外の大学も場合によっては可)【有料】
Mapping Internationalisation (MINT) (2009 [2008])	<ul style="list-style-type: none"> 大学の国際化戦略作りと国際化プロセスの観察と評価のためのオンライン・ツールの提供 2012年より大学が国際化を自己評価し戦略的に国際化を促進するためのコンサルティングサービスを追加 	<ul style="list-style-type: none"> 自己評価 ピア(第三者)レビューと助言(2012年より開始) ベンチマーキング可 	機関とプログラム		実施機関 : Nuffic (オランダ高等教育国際協力機構) 対象 : オランダの高等教育機関 【無料】 オンライン・ツール 【有料】 コンサルティングサービス

6

取組③：大学国際化の評価と認定

NVAO-国際化の特に優れた特徴 (Distinctive Quality Feature Internationalisation : DQF Internationalization)

- 提供者：NVAO（アクレディテーション機構）
- 対象：オランダおよびフランダースの高等教育機関
- 支援の内容
 - プログラムレベル（2010）と機関レベル（2012）の評価と認定
 - プログラム評価フレームワークの開発が主目的
- 評価方法
 - 自己評価とピア・レビュー
- 評価のアプローチ
 - 各大学の国際化の目標に基づいた評価（目標達成度を評価）
 - 大学の目指す国際化の教育の質の向上における効果
 - 国際化の目標とその効果において、学習成果を重視

7

取組③：大学国際化の評価と認定

NVAO-DQF Internationalisation 評価フレームワーク:機関レベル

評価基準 (Standards)	評価基準の定義 (Explanation)
1.ビジョン	<ul style="list-style-type: none"> ■ 教育の質につながる国際化のビジョンの明確化と共有 <ul style="list-style-type: none"> ● 国際化のビジョンは大学の国際化の抱負と一致している。 ● 国際化のビジョンは教育の質に言及している。 ● 教育の国際化を全学的に促進している。
2.施策	<ul style="list-style-type: none"> ■ 国際化ビジョンの実現を可能にする施策。施策には最低、「国際・異文化教育の学習成果」「教育と学習」「スタッフ」「学生」の項目が含まれていること <ul style="list-style-type: none"> ● 大学の施策は評価基準にある4項目に限定する必要はなく、ビジョンに基づいたものであればよい。 ● 適切な施策はビジョンに即した目標と実施に必要な資源について言及していなければならない。 ● 国際・異文化教育の学習成果が重要である。これらの学習成果は教育の質に対する国際化の効果を正確に証明する。またその結果として、学生、卒業生、また労働市場に対して国際化の妥当性を証明することになる。
3.具体化	<ul style="list-style-type: none"> ■ 施策実施の程度 <ul style="list-style-type: none"> ● 国際化施策にある項目の実施に関する情報を管理している。 ● 教育プログラムの質に対する国際化施策の効果に関する情報を管理している。 ● これらの情報は評価基準2(施策)にある取組を含む。
4.改善計画	<ul style="list-style-type: none"> ■ 国際化の内部質保証システムの整備状況 <ul style="list-style-type: none"> ● 大学の内部質保証システムは、国際化施策にある項目を対象としている。 ● 国際化が、内部質保証システムに影響を及ぼしている。 ● 改善計画の一部に国際化のアプローチ(例えば、国際的なベンチマーキング、国際的なピア・ラーニング、国際的なネットワーキングなど)を活用している。 ● 改善計画は、明らかに国際化活動に限られたことではない。
5.組織・政策決定の構造	<ul style="list-style-type: none"> ■ 国際化に関する組織と政策決定の構造 <ul style="list-style-type: none"> ● 組織・政策決定の構造が大学の国際化(ビジョン、施策、具体化、改善計画)に関するすべての項目の一貫した実施を可能にしている。 ● 組織・政策決定の構造には、任務、権限、責任が明確に定義されている。

(出典：NVAO (2011) Frameworks for the Assessment of Internationalisationを基に筆者翻訳・作成)

8

取組③：大学国際化の評価と認定

NVAO-DQF Internationalisation評価フレームワーク： 機関レベル

●各基準の評価

- 基準 (standards) に適合 (meets)
- 基準 (standards) に一部適合 (partially meets)
- 基準 (standards) に不適合 (does not meet)

●総合評価 (判定)

大学の国際化のビジョンに基づいて、教育の質の向上において効果的な国際化施策の実施ができたかどうかを評価

- 適格 (positive)
- 不適格 (negative)

9

大学の国際化評価の傾向

1. 評価の主目的は自己点検と改善
 - 国際化は大学の質向上のための手段
 - 大学には第三者による国際的な大学 (国際性の高い大学) の認定も目的としてあり
2. 合目的性を重視した評価
 - 各大学のミッションや特性を反映した国際化の目標
 - その目標を達成するためのプロセスを検証
 - 国際化の活動や取組といった業績
 - 国際化の内部質保証・改善システムの整備状況を含む実施プロセスの妥当性
3. 国際化の認定
 - アク্রেディテーション機関であるNVAOは認定を実施
 - 各大学の国際化の目標に対する達成度の判定・認定

10



米国における大学国際化評価

—AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE)の取組から—

平成24年度東京国際交流館国際シンポジウム
2013年3月18日

野田文香（大学評価・学位授与機構研究開発部）

国際化に関する米国政府の主な政策動向

連邦政府

- ◆1958年 国家防衛教育法（National Defense Education Act）
- ◆1961年 高等教育法タイトル6条項・フルブライトヘイズプログラムの設立
- ◆2000年 クリントン政権：国際教育政策に関する覚書に署名するが実現化に至らず
- ◆2001年 ブッシュ政権：初等中等教育改革を重視し、高等教育の国際化政策は進まず
- ◆2009年 オバマ政権(第1期)：“100,000 Strong Initiative” “100,000 Strong in the Americas efforts” 留学生10万人計画で中国・南米における国際交流の促進
- ◆2012年 オバマ政権(第2期)：連邦教育省が国際戦略“Succeeding Globally Through International Education and Engagement”を発表

州政府

- ◆2012年時点において23の州で高等教育を中心とした国際教育推進に関する決議が可決（NAFSA, 2012）

American Council on Education

による大学国際化評価支援

” Comprehensive Internationalization ” を目指して

3

INTERNATIONALIZING THE CAMPUS: A USER'S GUIDE (2003)

国際化担当の大学教職員を対象にしたガイドライン：
大学国際化の戦略計画および自己点検の必要性を提唱

1990年代半ばに欧州で開発され
た国際化の自己点検ツール
「IQRP(Internationalization
Quality Review Process)」を参考

国際化自己点検要素 (Elements of an Internationalization Review)

1	国際化目標の明文化	国際化は、機関のミッション・目標・展望にどの程度不可欠なものとして捉えられているか。
2	国際化に対応できる環境	地域社会や州、またはより大きな文脈での環境が国際化推進の現況にどのような影響を与えているか。環境が今後の国際化の動向にどのようなインパクトを与えるのか。
3	戦略	目標達成を成し遂げる明確な戦略がどの程度あるか。
4	体制・方針・実践	機関の体制や方針、実践、資源が機関の目標にどの程度一貫しているか。どれが国際化を促進しているのか。どの要素が国際化の妨げとなっているか。
5	カリキュラム・共同カリキュラム	機関の教育にとって、国際教育がどの程度不可欠であるか。カリキュラムや共同カリキュラムのどの要素が国際教育を推進しているか。学生のタイプにより参加率は異なるのか。
6	海外留学・海外インターンシップ	海外留学に関する機会がどのようなものがあるか。過去5～10年間における海外留学・研修プログラムの学生参加の動向はどうか。
7	海外機関との連携	教育、研究、サービスマーケティング、共同開発の分野に関して海外諸機関のキャンパスとの連携はあるか。それらはどれ程うまく機能しているか。
8	キャンパス文化	国際化がどの程度、教育機関の文化の一部になっているか。それを示す根拠はあるか。
9	個々の諸活動間の相乗効果や相互連携	キャンパスにおける国際化の諸要素間での相乗効果はどの程度あるか。どのようなコミュニケーション手段があるのか。それはどれ程うまく機能しているのか。
10	結論と提言	現行の国際化推進活動の強みや改善点は何か。どのような機会が存在しているか。今後の国際化推進の妨げとなるものは何か。この評価から導ける最も重要な結論は何か。
11	国際化計画	翌年ないし今後3～5年以内の機関の優先事項を考えた際にこの評価過程にはどのような示唆があるか。

MAPPING INTERNATIONALIZATION ON U.S. CAMPUSES (2003)

マッピング調査：大学国際化の現況を把握する

機関類型別
 ①研究大学(144)
 ②総合大学(233)
 ③リベラルアーツ(187)
 ④コミュニティカレッジ(188)

マッピング調査(2001年度)の項目概要

学生調査	教員調査	機関調査
国際化に対する姿勢	国際化に対する姿勢	機関のコミットメント（方針や体制）
	国際化に対する機関の支援体制への見解	財源
海外渡航・留学経験	海外渡航経験	海外プログラム
外国語運用能力	外国語運用能力	外国語履修の必修状況・授業の提供
国際的な授業の履修状況		国際的な授業の履修必修状況・授業の提供
学内における国際活動への参加状況	学内における国際活動への参加状況	国際的な課外活動

5

MAPPING INTERNATIONALIZATION ON U.S. CAMPUSES (2008)

マッピング調査(2006年度)の領域と項目例【類型別機関調査】

1	機関の支援	国際化のコミットメントの明示、組織体制、人員、外部資金
2	履修の必修状況、プログラム、課外活動	外国語の授業の提供・履修必修状況、国際的/グローバルな授業の履修必修状況、海外研修、テクノロジーの活用、 ジョイントディグリー 、キャンパス活動
3	教員に関する指針や機会	教員の機会に対する財政支援、昇進・テニユア・採用にかかわる基準
4	海外留学生	在籍数、海外留学生募集のターゲットや戦略、財政支援、プログラムや支援サービス

6

MAPPING INTERNATIONALIZATION ON U.S. CAMPUSES (2012)

マッピング調査(2011年度)の領域と項目例【類型別機関調査】

1	機関のコミットメント	ミッションステートメント、戦略計画、形式的評価機能（アクレディテーションとの連動等）、学習成果の設定や評価
2	組織体制や人員	体制や人員に関する報告、オフィスの配置
3	カリキュラム 共同カリキュラム 学習成果	（国際問題に関する）一般教育や外国語の履修必修状況、共同カリキュラム活動やプログラム、学生の学習成果
4	教員に関する指針や実践	雇用指針、テニユアや昇進の指針、ファカルティ・ディベロップメントの機会
5	学生モビリティ	留学プログラム、海外留学生の募集や支援
6	連携やパートナーシップ	ジョイントあるいはデュアル/ダブルディグリープログラム、海外分校、オフショアプログラム

進捗状況や動向を把握し、国際化の優先事項を確認

7

MEASURING INTERNATIONALIZATION (2005)

マッピング調査結果に基づいた指標開発・機関類型別に大学の国際化を評価

国際化指標 (Internationalization Index)		内容例
1	国際化目標の明文化	大学の設立理念、中長期計画、入学案内、留学案内資料などの文書において、国際化の目標や政策を明文化しているか。
2	教育面 (学士課程カリキュラム)	外国語を入学・卒業要件にしているか。外国語履修、国際要素を含んだ一般教育を必修化しているか。留学、海外インターンシップを単位化しているか。
3	組織的インフラ	人的資源（国際センター職員、国際化関連委員会などの設置）および物的資源（設備、事務所など）が充実しているか。Eメール、ニュースレター、ホームページ等のIT基盤のコミュニケーションも含む。
4	外部資金	国際化推進を目的とした外部資金 - 1) 連邦政府資金 2) 州政府資金 3) 民間資金（財団、民間企業、卒業生による寄付金） 4) その他の財源 - を確保しているか。
5	教員支援	教員の国際交流、カリキュラムを国際化するためのワークショップなど教員に対する研修、ファカルティ・ディベロップメント対策があるか。
6	海外留学生と 学生プログラム	大学内外の学生向け国際活動、海外留学生の在籍数、留学生受け入れ対策はどうか。

8

INTERNATIONALIZATION LABORATORY (2003～) —大学と連携した実践的取組—

目的：大学機関同士（ピア）でラーニングコミュニティを形成し、16～20ヶ月にわたり戦略計画策定や成果検証に向けて相互学習・支援を行う。

参加数：68機関（2003年～）

- 特徴：① 専門家のコンサルテーション
② 経験共有（年3回のピア機関の会合）
③ 国際化プロセスをカスタマイズ化

活動の流れ	
① A C Eスタッフによる機関訪問支援	機関の自己評価書作成の支援。執行部や主要ステークホルダーとの面談を通し、目標や課題を明確にする（学習成果目標の設定）。
② 機関による自己評価	各機関が学内リーダーシップチームを形成。現在の国際化の状況や活動を評価し、戦略計画を立て、自己評価書を作成する。
③ A C Eスタッフによる定期的コンサルテーション	自己評価書作成に際し、電話やメールで機関の相談を受ける。
④ ピアレビュー訪問調査	自己評価書の完成後、A C Eスタッフと外部委員による機関訪問。学長、執行部、理事会、教職員、学生との面談。
⑤ 訪問調査団（ピア）による最終報告書作成	国際化の現況分析、今後の国際化戦略への提言。

9

A GUIDE TO INTERNATIONALIZATION FOR CHIEF ACADEMIC OFFICERS (2008)

—自己点検とリーダーシップの育成—

チーフアカデミックオフィサー（CAO）を対象としたガイドライン

国際化自己点検チェックリスト	
1	機関のコミットメント（ミッション、目標、ビジョン）
2	国際化に対する機関の環境整備
3	国際化活動に影響を及ぼす体制、方針、実践
4	期待される学習成果
5	カリキュラム・共同カリキュラム
6	海外教育（留学・フィールドワーク・インターンシップ・サービスラーニング）
7	教職員の知識・経験・関心
8	学生の知識・経験・関心
9	海外機関との連携

10

国際化評価に「学習成果」を強調するメリット



出典： Hill, B., & Green, M. (2008). *A guide to internationalization for chief academic officers.*

大学評価・学位授与機構（NIAD-UE） による国際化評価の取組

選択評価事項C「教育の国際化の状況」

平成25年度から導入



**大学機関別選択評価
選択評価事項 C 「教育の国際化の状況」 概要**

1. 目的

教育の国際化に向けた活動に焦点を絞り評価を行うことにより、国際的な教育活動の質の一層の向上を図るとともに、教育の国際化の局面において個性・特色を発揮している大学を支援することを目的とし、実施します。

2. 評価基準・観点の構成

○評価基準

C-1 大学の目的に照らして、教育の国際化に向けた活動が適切に行われ、成果を上げていること。

評価に当たっては、教育の国際化に向けた活動の状況を、「国際的な教育環境の構築」、「外国人留学生の受入」、「国内学生の海外派遣」の3つの視点から以下の「基本的な観点」に基づき分析・判断。

- C-1-① 大学の教育の国際化の目的に照らして、目的を達成するためにふさわしい計画や具体的方針が定められているか。また、これらの目的と計画が広く公表されているか。
- C-1-② 計画に基づいた活動が適切に実施されているか。
- C-1-③ 活動の実績及び学生の満足度等から判断して、活動の成果が上がっているか。
- C-1-④ 改善のための取組が行われているか。

3. 評価結果の表示

評価報告書に以下の2つの評価結果を表示。

- ① 目的の達成状況の評価（4段階）
- ② 3つの視点ごとの水準評価（4段階）



大学機関別選択評価についての説明サイト
http://www.niad.ac.jp/n_hyouka/daigaku/1178444_1137.html

ACEとNIAD-UEの国際化評価にかかわる取組の特徴

	ACE	NIAD-UE
組織形態	大学メンバーシップ制による非政府組織	認証評価機関および独立行政法人
国際化評価のミッション	大学の 包括的国際化 の戦略計画や評価を支援	教育の国際化における大学の 質向上と個性・特色 を支援
国際化評価指標の設計経緯	欧州の国際化指標の参照および全米マッピングなど現況調査による指標開発	先行調査データの参照および全国アンケート調査による指標開発
国際化評価の重点対象	学士課程のラーニング（学習成果を強調）	教育(学部/研究科)の国際化に向けた活動（質を伴った成果）
対象大学の機関類型	研究大学・総合大学・リベラルアーツ・コミュニカレッジ・専門（単科）大学	—————
国際化評価の着目点	達成状況	達成状況 + 水準（段階判定）
評価（支援）方法	自己評価+ピアレビュー、 コンサルテーションを伴った支援機能、大学間の相互学習・経験共有（独自にベンチマーキングを進める大学もある）	自己評価+ピアレビュー
評価に関わるリーダーシップ戦略	学長やチーフアカデミックオフィサーなどのリーダーシップ育成	—————
大学にとっての評価の目的とインセンティブ	自己改善・向上 アカウントビリティ ブランド力、国内・国際競争力 アクレディテーションとの連動	自己改善・向上 アカウントビリティ ブランド力、国内・国際競争力 他評価へのエビデンスとして活用

What Works: Assessment Tools and Indicators for University Internationalization

--Panel Discussion--

at Tokyo International Exchange Center
on March 18, 2013

Hiroshi Ota, Ph.D.

Hitotsubashi University, Tokyo



Internationalization and its Assessment

- Internationalization has been an indicator of quality in higher education and at the same time there is more debate about the added value and quality of internationalization itself (de Wit, 2013).

1. Institutional assessment

2. Program assessment

3. Learning outcome assessment

- Internationalization strategy and plans (data)
inputs⇒activities⇒outputs⇒outcomes⇒impacts

Identify Reasons to Measure Internationalization

- Evaluate the quantity of activity
 - Evaluate the quality of activity
 - Evaluate the contribution of internationalization to overall institutional goals, vision, and mission
 - Evaluate the effectiveness of an int'l strategy
 - Evaluate internationalization projects and practices
 - Benchmark with other universities
 - Make a future strategy and plans thru reviewing the current status of internationalization
- Underlying improvement

3

Approach to Assessment

- Define the concept of and specify the purpose of assessment
- Clarify what you would measure
 - Capture the current status of international activities (internationality)
 - Examine progress and achievement over time (internationalization)
- Top-down or bottom-up initiative
- Selection of people (leader, reviewers, actors)
- Choice of methods and indicators

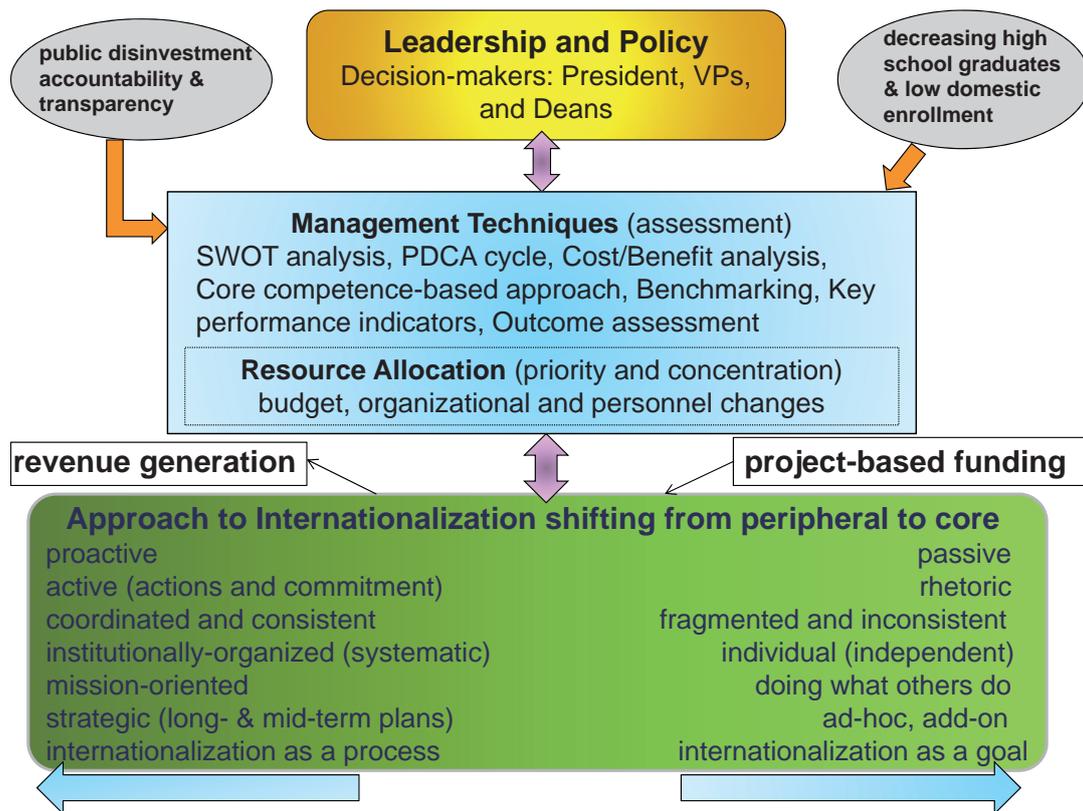
4

Challenges

- Present incentives, motivation, and benefits
- Data collection (in collaboration with IR)
- Sharing the assessment results widely on campus as a basis for informed action
- Increasing demand for accountability
 - Internationalization as supporting institutional goals that are meaningful to a variety of stakeholders
- Beyond evaluation, consultation is needed.
- Internationalization has become an instrument of competition, branding, and profiling

Goal Setting

- Articulate the reason for undertaking a particular internationalization strategy.
- Develop specific goals that will define intentions, guide measurement (indicators), and provide a basis for accountability.
- “Developing global human resource” is not a measurable goal until the concept is clearly defined and translated into a series of measurable indicators (activities and actions)(Green 2012).



 一橋大学
HITOTSUBASHI UNIVERSITY

Remarks

- In terms of internationalization, a collaborative benchmarking exercise among universities cross national boundaries would be effective for those highly motivated institutions.
- For internationalization, HEIs need to shift from the “add-on” approach to the “**transformation**” approach with priority and concentration. Newly added so-called int’l programs hardly bring about the major transformation of the whole university.
- An institution that seeks to be comprehensively internationalized, infusing internationalization throughout its many programs and making it a way of accomplishing its central work, must also pay attention to what students are learning (Green 2012).

References

- Green, Madeleine F., 2012, *Measuring and Assessing Internationalization*, Washington, D.C.: NAFSA: Association of International Educators.
- Aerden, Axel, Frederik De Decker, Jindra Divis, Mark Frederiks & Hans de Wit, 2013, "Assessing the Internationalisation of Degree Programmes: Experiences from a Dutch-Flemish Pilot Certifying Internationalisation," *Compare*, 43 (1): 56-78.

Thank you for your attention!

Hiroshi Ota, Ph.D.
Professor
Center for Global Education
Hitotsubashi University
E-mail: h.ota@r.hit-u.ac.jp

大学国際化の（機関）評価に関する文献解題

太田 浩
(一橋大学)
長澤 誠
(明治大学)

日本語文献

1. 武村理雪、2011、「北海道大学における国際活動評価事業の報告--国際組織 IAU との協働実施によって得られた大きな果実 (特集 北海道大学の「国際化」を求めて)『高等教育ジャーナル』18: 3-9.

本稿は、IAU (International Association of Universities) への委託による北海道大学国際活動評価事業に関する報告である。1962 年からユネスコを本体として持つ IAU の会員である北海道大学は、2009 年度に推進中の国際化戦略および国際化のプロセスを点検し、課題の打開策を見出すために、国際活動評価事業を実施した。事業は 2009 年 3 月からの 1 年間、次の 4 段階で行われた。1) 交渉・契約、2) 自己点検、3) 現地調査、4) 報告書作成。IAU への協力要請に当たり、北海道大学は国際化への取り組みを a) ガバナンス、b) 学生交流、c) カリキュラム、d) 研究環境の 4 点にまとめている。3)の現地調査では、外部評価委員 5 人と IAU のスタッフ 1 人の合計 6 人が、3 日間北海道大学を訪れ、学内で 12 回の会議が組まれた。この評価実施によって得られた示唆について、著者は「お節介のすすめ」と「一元集中のすすめ」としてまとめている。国際化の推進において、執行部など上級管理職と各研究科の代表者との間で、意見の相違があることは避けられない。この現状を認め、その一方で執行部は研究科が必要とするサポートを推進すべきである（「お節介のすすめ」）。また、他方で現在の組織運営において「自律分散化」より、うまく調和を取りながら効率的に「一元集中化」を進めていくことも大切である（「一元集中のすすめ」）としている。

英語文献

2. **Aerdena, Axel, Frederik De Decker, Jindra Divis, Mark Frederiks and Hans de Wit, 2013, "Assessing the internationalisation of degree programmes: Experiences from a Dutch-Flemish pilot certifying internationalization," *A Journal of Comparative and International Education*, 43(1): 56-78.**

Axel Aerdena, Accreditation Organisation of The Netherlands and Flanders (NVAO),

and associates focus on the internationalization of higher education that has become a part of mainstream strategy, and they point out that adding value has been attempted through improving its quality. In this article, based on NVAO's pilot testing project among 21 Dutch and Flemish programs, the authors evaluate the qualitative assessments of the internationalized programs in the Netherlands and Flanders. The project examines the diversity of internationalization strategies, the desirability of certification, and the issue of learning outcomes, in which the focus is set on the challenging aspects and use of international and intercultural learning outcomes. As they state, the main outcome of the project has been the development of a new method for measuring the quality of internationalization with three highlights: 1) an enhanced framework for the interpretation of quality criteria is required; 2) a focus on relevant institutional contexts should be enhanced; and 3) the review of the standards that measure the quality by benchmarking is needed. The authors conclude by stating that European accreditation agencies have expressed that these results are to be extended to the European level as an important next step.

(参考訳)

「国際化に関する学位プログラムの評価：オランダとフランダースにおける国際化の試験的認定をもとに」

著者（Accreditation Organisation of The Netherlands and Flanders [NVAO]、他）は、高等教育機関において国際化が戦略的な中核をなしてきていること、また、その質の向上により付加価値を高めようとする動きがあることを指摘している。本稿は、NVAO によるオランダとフランダースにある 21 の学位課程に対する試行的調査に基づき、それらの地域の国際化プログラムの質的評価を考察している。国際化戦略の多様性、認定書の需要、学習成果分析に関する問題、特に国際・異文化間教育での学習成果分析における問題が取り上げられている。本プロジェクトの最も大きな成果は、国際化の質の測定において以下の 3 つの重要な点を提起していることである。1) 質に関する基準を解釈するための枠組みが強化されるべきである。2) (調査は) 大学内のより適切な部分 (状況) に焦点をあてて強化されるべきである。3) ベンチマーキングによる質測定のための基準を見直す必要がある。今回の欧州学位認定機関による調査結果は、今後、欧州全体に反映されるべきであると結論付けている。

3. Beerkens, Eric, Uwe Brandenburg, Nico Evers, Adinda van Gaalen, Hannah Leichsenring and Vera Zimmermann, 2010, *Indicator Projects on Internationalization: Approaches, Methods and Findings. A report in the context of the European project Indicators for Mapping & Profiling Internationalization (IMPI)*. Gütersloh: CHE Consult GmbH.

Eric Beerkens, Senior Advisor at Leiden University's International Academic Affairs Department and associates reported on research conducted during the "Indicators for Mapping & Profiling Internationalization" (IMPI) project, of which the purpose was to develop a comprehensive summary of indicators of internationalization. Their report describes the initial procedure of developing a toolbox of indicators for institutions to which these indicators are applied. The authors include a brief description of the methodology used in finding, selecting and analyzing possible indicators for the toolbox. A summary of more than thirty tools is presented, with the identification of core information (organization, country, and the year of publication). This report considers the experiences of previous, related projects in order to balance the comprehensiveness, usability and flexibility of the IMPI project.

(参考訳)

「国際化に関する指標プロジェクト：アプローチ・方法論・調査結果／欧州におけるIMPIプロジェクトに関するレポート」

著者は、国際化に関する指標開発のためのIMPIプロジェクトに関するレポートを作成しており、その目的は国際化の評価指標について広域にわたってまとめることであった。初めに、指標のツールボックス開発の初期段階を描写している。また、ツールボックス内の指標の選択や分析に関する方法論と結論の概要を紹介している。30を超える既存のツールに関する情報（組織、国、出版年）も掲載している。このレポートは、過去の事例も参考とし、IMPIプロジェクトの汎用性ととも、柔軟性と効力に注視している。

4. Brandenburg, Uwe, Harald Ermel, Gero Federkeil, Stephen Fuchs, Martin Groos and Andrea Menn, 2009, "How to Measure the Internationality and Internationalisation of Higher Education Institutions: Indicators and Key Figures," Hans de Wit ed., *EAIE Occasional Paper 22: Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education*. Amsterdam: the European Association for International Education (EAIE), 65-76.

Uwe Brandenburg, a project manager of CHE Consult, and associates focus on the 'Internationality' and 'internationalization' of higher education institutions that have been heeded over the last decade and outline the means to measure them. They point out that the difference between the two terms is not totally clear, identifying internationality as a status quo, or internationalization as a process. This paper provides a definition of both terms and develops a framework in order to examine and quantify them. For overall comparisons of institutions, it also provides a set of general indicators. This paper derives from a seminal work that includes a list of 186 indicators, to which

various contexts of higher education institutions are applied. The authors raise two main points in this paper: 1) to provide advice to individual institutions on the means to measure internationality and internationalization that are useful to substantiate strategies, data accumulation and quality assurance for internationalization; and 2) to allow comparisons among higher education institutions and their internationality or internationalization.

(参考訳)

「高等教育機関の国際性と国際化をどう測るか：指標と重要な要素」

著者は、近年注目されている高等教育機関の「国際性」と「国際化」、また、その測定法に注視している。まず、「国際性」は現況を表し、「国際化」は過程を表すとしながらも、この二つの用語の違いが未だ不明確であることを指摘している。さらに、これらの用語の定義を示し、それらを分析、定量化するためのフレームワークを提示している。本稿は、多様な高等教育機関の分析に応用できる 186 指標のリストを含む、影響力のある事業をもとに作成されている。著者は、本稿の要点を以下の 2 点にまとめている：①各機関に対して、国際化戦略、データ収集、質保証を実証するための「国際性」と「国際化」の測定法に関してアドバイスをすること。②高等教育機関間、及びそれらの「国際性」と「国際化」を比較可能にすること。

5. Delgado-Márquez, Blanca L., Nuria Esther Hurtado-Torres and Yaroslava Bondar, 2011, “Internationalization of Higher Education: Theoretical and Empirical Investigation of Its Influence on University Institution Rankings,” *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2): 265-284.

Blanca L. Delgado-Márquez (Assistant Professor, Faculty of Economics and Business, University of Granada) and associates point out that whereas the concepts of internationalization have been widely discussed in the field of management, the application to higher education institutions is a recent phenomenon. They investigate internationalization in universities both theoretically and empirically. To evaluate the internationalization of higher education institutions, their methodology consists of both quantitative and qualitative approaches. They examine the three major higher education institution rankings: Times Higher Education Supplement, Academic Ranking of World Universities and Webometrics Ranking. Their finding is that its weight on internationalization in the overall score is still limited even though the internationalization indicators are included in such rankings through several items. Moreover, their results state that the degree of internationalization seldom affects overall rankings achieved by universities; the ranking largely relies on other

institutional aspects, such as the quality of teaching and research. Additionally, internationalization indicators are discussed in terms of how they are used in current university institution rankings.

(参考訳)

「高等教育の国際化：大学ランキングへの影響に関する理論的・実証的検証」

著者によると、国際化の概念は、経営の世界ではよく議論されているが、高等教育機関への応用は最近のことであるとのこと。本稿では、大学の国際化を理論的・実証的双方の視点から検証しようとするものである。高等教育機関の国際化を評価するために、定量・定性両方のアプローチを使用し、著名な3種類の大学世界ランキングを検証している (Times Higher Education Supplement, Academic Ranking of World Universities and Webometrics Ranking)。結果として、国際化に関する指標はいくつかの分野に組み込まれているにもかかわらず、スコアへの影響は限られているとしている。さらに、最終的なランキングが「国際化」の度合によって影響されることはほとんどない。ランキングは、教育や研究など、その他の機関評価の指標によって大半が決定されている、としている。また、国際化に関する指標が、最近の大学ランキングにおいて、どのように使用されているかも議論している。

6. de Wit, Hans, 2011, “Internationalisation of Higher Education in Europe and its Assessment: Toward European Certificate,” Hans de Wit ed., *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*, Amsterdam: Center for Applied Research on Economics and Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam, 30-43.

Hans de Wit (Director, Center for Applied Research on Economics and Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam) introduces his observations of internationalization in Europe and the world in order to raise some suggestions to develop a system of certification of internationalization at the program level. He describes how internationalization has become a more central policy agenda item; over a few decades, internationalization has become an indicator of the quality of higher education. Lately, the quality of internationalization itself has become the topic of hot debate. The author suggests differentiated assessment systems in level, process, and other detailed elements of internationalization and the need for incentives for improvement, instead of the continued use of more or less similar categorizations for assessment.

(参考訳)

「大学国際化に関する傾向、論点、そしてチャレンジ」

著者は、プログラム・レベルにおける国際化の認証システムの開発を前提に、その事業へ

の提案を目的として、欧州と世界における最近の国際化の動向に関する考察を紹介している。国際化がどのようにして高等教育における中心的政策課題となったのか、また、その後の数十年間で国際化がいかに関高等教育の質の指標となったのか、そして、今はその国際化自体の質が問われるようになってきていることを著者は解説している。本稿では、既存の似通ったカテゴリーによる国際化の評価手法に対して、国際化評価の手法の多様化（レベル、過程、その他の要素）、及び（国際化の）改善へのインセンティブが必要だとしている。

7. de Wit, Hans, 2010, *Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*. The Hague: the Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO).

In this paper, Hans de Wit (Director, Center for Applied Research on Economics and Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam) proposes an overview of the debate on quality and benchmarking regarding the internationalization of higher education. The focus is especially set in the context of the initiative of the Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO) that started in 2010. A pilot scheme for a group of 21 Dutch and Flemish degree programs is designed to assess their level of internationalization; it is intended to be the foundation for the development of a European label “distinctive (quality) feature for internationalization”. He outlines the following topics: meanings of internationalization in the context of growing globalization in society and in a knowledge economy; rationales for and approaches of internationalization of higher education; assessment and benchmarking of quality assurance of internationalization; lessons from the past experiences, and future strategies.

(参考訳)

「欧州高等教育における国際化とその評価、動向、論点」

本稿において著者は、高等教育における国際化の質とベンチマーキングに関する議論の概要を論じている。特に、2010年より始まった The Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO) (オランダとフランダースの政府によって設置された独立系学位認証団体) による国際化評価の取組に注目している。オランダとフランダースにおける21の学位課程の国際化の度合いを評価するために試行的枠組みが作られた。それは、欧州の高等教育における国際化の優れた特徴を開発するための基礎となることが意図されている。著者はまた、社会と知識経済におけるグローバル化の増大を背景とした国際化の意味、高等教育国際化の理論的根拠とアプローチ、国際化の質保証をするための評価とベンチマーキング、過去の経験から得られる教訓と将来的な戦略に着目している。

8. Green, Madeleine F., 2012, *Measuring and Assessing Internationalization*. New York: NAFSA.

The author, a former American Council on Education (ACE) Vice President, a senior fellow at NAFSA and independent consultant, expressed why and how to measure the internationalization of higher education institutions/programs from the student and institutional perspective. Focusing on the fact that internationalization has been more essential than a subordinate topic of higher education institution and its management in the past, she put her emphasis on the importance of setting clear visions, rationales, goals and indicators. Her focus was especially on outcomes, i.e., impacts (long-term effects) and end results, and teaching and learning are the main subjects for these measurements, not only with regard to research and budgets, for which other measurements like various rankings and benchmarking tend to elaborate its methods. In addition, the article introduced several key institutions that specialize in institution /program assessment of internationalization and their certificate programs in Europe and the US.

(参考訳)

「国際化の測定と評価」

著者は、なぜ、そしてどのように高等教育機関・プログラムの国際化を測るかを、学生と教育機関の視点で解説している。国際化は、高等教育機関とその管理運営にとって以前にも増して重要な課題となっているという事実に注目し、著者は、国際化における明確なビジョン、理論的根拠、目標、指標の設定に重点を置いている。著者の関心は特に、国際化の最終的な成果としてのアウトカムと長期的影響によるインパクトにある。また、大学ランキングやベンチマーキングが注視する、研究や予算の計測（評価）手法だけでなく、教育と学習こそ評価の主たる対象にすべきものとしている。加えて、本稿は、教育機関とプログラム・レベルの国際化の評価、及び欧州と米国における国際化認証プログラムに特化したいくつかの主要な機関（取組）を紹介している。

9. Green, Madeleine F., 2005, *Measuring Internationalization at Research Universities*, Washington D.C.: American Council on Education.

Madeleine. F. Green (an independent consultant and Senior Fellow at the International Association of Universities [IAU] and a former Vice President for International Initiatives at the American Council on Education [ACE]) examines the means of how research universities internationalize their curricula and student experiences, and the commonalities among their internationalizing strategies, based on the responses of 144

research universities to a survey conducted in 2001 by the American Council on Education (ACE). This report also expands on the earlier descriptive findings derived from the 2003 ACE report entitled “Mapping Internationalization on U.S. Campuses”. For this research project, an “internationalization index” was created in order to re-examine the data that measures internationalization. Distinctive internationalization activities among sampled research universities were measured with six key dimensions: 1) Articulated commitment, 2) Academic offerings, 3) Organizational infrastructure, 4) External funding, 5) Institutional investment in faculty, and 6) International students and student programs. Overall, the majority of research universities scored “medium” (34 percent) or “medium-high” (57 percent) as a measure of their level of internationalization on a five-point scale (“zero,” “low,” “medium,” “medium-high,” and “high”), whereas only 2 percent scored “high”.

(参考訳)

「研究大学における国際化の測定」

著者は、ACE (American Council on Education) が 2001 年に 144 の研究大学を対象に実施した質問紙調査の結果をもとに、研究大学がいかにカリキュラムや学生の経験を国際化しているか、またそれぞれの国際化戦略の共通点を検証している。本稿は、2003 年に発表された ACE の報告書 “Mapping Internationalization on U.S. Campuses” に記述されている調査結果の分析をさらに発展させている。上述の調査において、国際化の評価をするデータを再検証するため、「国際化指標 (internationalization index)」が開発されている。調査対象となった研究大学における特徴ある国際化の活動を、以下の 6 つの側面から測定している：1) 明確なコミットメント、2) 学術的な提供、3) 組織的インフラ、4) 外部資金、5) 教員に対する大学の投資、6) 留学生と学生向けプログラム。5 段階 (zero, low, medium, medium-high, high) による国際化進捗度の評価結果として、大多数の研究大学は、“medium (34%)” か “medium-high (57%)” を示す一方で、わずか 2% が “high” を示した、としている。

10. Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation (IMPI), 2011, *Findings of the First Benchmarking Round in The IMPI Project: A report in the context of the European project, “Indicators for Mapping & Profiling Internationalization” (IMPI).*

The author (specific identification is unknown) reports that the usefulness of the first IMPI testing phase in advancing the development of the toolbox was dependent on the associate partners. Those who were found to have been less useful than others depended equally on the expectations of individual participants and the group structure. It is stated that this first phase satisfied its purpose in gaining all necessary results when

considering that this was a development project. Additionally, the project team found that there were some participants who deepened their involvement by moving on to the second testing phase, and that other groups decided to retest some data based on the first round upon clarifying indicators and understandings.

(参考訳)

「IMPIプロジェクトにおける第一次ベンチマーキング調査の結果：IMPIプロジェクト報告書」

著者は、国際化評価のための指標を含むツールボックスの開発を進めるために、その有用性を測る第一次IMPIプロジェクトの試行結果は、参加した高等教育機関によって違いが出た、としている。それほど有用ではないと答えたグループは、参加機関の期待値とグループ構成に影響を受けたようだ、という結果を出した。この第一次試行は、これが開発中のプロジェクトの一環であることを考えれば、そのために必要とされる結果をすべて収集するという目的を達成できたとしている。加えて、第一次試行に参加した機関は、事後の行動により、2つの異なったグループに分けられたとしている。一つは第二次試行に進むことによって、IMPIプロジェクトへの関わりをより深めたグループであり、もう一つは、第一次試行の結果をもとに評価指標やプロジェクト認識を深め、第一次試行を再度テストするとしたグループである。

11. Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation (IMPI), 2012, *The IMPI Project—Main findings of the 2nd Testing Phase.*

In addition to the first Testing Phase conducted between April 2010 and February 2011, the author (specific identification is unknown) reports on the Second Testing Phase, through which the usefulness of the IMPI toolbox was explored in two forms: 1) institutional self-assessment and 2) international inter-institutional benchmarking (i.e., group comparison). 20 institutions actively participated in this Second Testing Phase, of which the international group consists of eight European countries: Finland, France, Germany, Italy, The Netherlands, Portugal, Spain, and Switzerland. For this Second Testing Phase, four benchmarking groups were applied in order to divide these 20 institutions by the level of interest for participation, geographical conditions, and type and size of institution. The author delineated the following four findings: a) the selection of indicators and the collection of institutional data are an intermediate stage in the actual assessment process; b) agreement on definitions across group members and subsequent data collection is a necessity for successful benchmarking; c) a mix of quantitative and qualitative indicators is suitable; and, d) among these four groups, some differences were revealed in both the goal and indicator selections.

(参考訳)

「IMPIプロジェクト：第二次試行の主要な結果」

著者は、2010年4月から2011年2月まで実施された第一次試行に加え、第二次試行の報告書において、IMPIツールボックスは以下の2つの利用法でその有用性が確認できたとしている：
1) 機関レベルでの自己評価；2) 国際的な機関間のベンチマーキング（グループ内比較評価）。第二次試行には、欧州8カ国（フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、オランダ、ポルトガル、スペイン、スイス）から20の高等教育機関が意欲的に参加した。これらの20機関は、第二次試行への参加の関心度、地理的条件、機関のタイプとサイズにより、4つのベンチマーキング・グループに分けられた。第二次試行の結果として、著者は以下の4点を挙げている：a) 評価指標の選出と機関データの収集は、実際の全評価行程の中間段階にある。b) グループ・メンバー間における用語の定義と、それに基づくデータ収集に関する合意が、ベンチマーキングの成功のためには欠かせない。c) 定量的指標と定性的指標の併用が適切である。d) 4つのグループ間で国際化の目標と評価指標の選出、双方においていくつかの違いが見られた。

12. Knight, Jane, 2008, “An Internationalization Quality Review Process at the Institutional Level,” Jane Knight, ed., *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam / Taipei: Sense Publisher, 63-80.

Jane Knight (Adjunct Professor, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto) presents a major project undertaken in 1997 to develop the Internationalization Quality Review Process (IQRP), a tool designed to help higher education institutions that are in the process of evaluating their international strategy or are in the early stages of developing the international plan. In this chapter, she introduces the evaluation tool, a set of guidelines, and discusses some of the lessons learned by different types and sizes of institutions worldwide that have used the guidelines for quality assessment, quality assurance, and quality assistance in the design of an internationalization plan.

(参考訳)

「機関レベルでの国際化における質評価プロセス（IQRP）」

著者は、本稿において、1997年に実施された国際化評価の主要なプロジェクトである「国際化における質評価プロセス（Internationalization Quality Review Process [IQRP]）」の開発について論じている。このツールは、国際化戦略の評価を進めている大学や、国際化計画立案の初期段階にある高等教育機関を支援するために作成された。また筆者は、この評価ツールのガイドライン群について解説するとともに、国際化計画の立案において質評価、質保証、質支援のためにガイドラインを使用した、世界中のタイプもサイズも異なる機関か

ら得られた教訓について議論している。

- 13. Knight, Jane, 2008, “Monitoring the Quality and Progress of Internationalization.” Jane Knight, ed., *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*, Rotterdam / Taipei: Sense Publisher, 39-61.**

Jane Knight (Adjunct Professor, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto) argues for the active development of policies, programs, and infrastructures at both institutional and governmental levels in support of internationalization. Whereas expansion and investment in internationalization are needed, she asserts the need to concentrate on the evaluation of internationalization strategies. In this chapter, she raises three focal points: 1) the importance on monitoring and evaluating internationalization initiatives; 2) the introduction of measures to track the progress and quality of various aspects of internationalization; and 3) the review of existing tools for quality assessment and assurance that are applicable to internationalization. She emphasizes the significance of measuring and evaluating progress as well as process, of which she identifies six major phases: a) awareness, b) commitment, c) planning, d) operationalization, e) review and f) reinforcement.

(参考訳)

「国際化における質と進捗のモニタリング」

著者は、国際化への支援に関して高等教育機関レベルと政府レベルの双方において、政策、プログラム、インフラを積極的に発展させることを強く訴えている。著者は、国際化の拡大と国際化への投資が必要であるとする一方、国際化戦略に対する評価の必要性を主張している。本稿では、以下の3点に焦点を当てている：1) 国際化のイニシアチブにおけるモニタリングと評価の重要性；2) 国際化の多様な局面における進捗と質を測定するための手法；3) 国際化の質評価と質保証に応用できそうな既存ツールのレビュー。著者は、国際化の進捗とその過程を測定し、評価するために、以下の6つの主要な段階を示している：a) 気付き、b) 深い関与（コミットメント）、c) 計画、d) 実行（運用）、e) 振り返り（レビュー）、f) 補強。

- 14. Martin, Michaela and Claude Sauvageot, 2011, *Constructing an Indicator System or Scorecard for Higher Education: A Practical Guide*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.**

Michaela Martin, Program Specialist of International Institute for Education Planning

(IIEP), and Claude Sauvageot, the Head of Sector for European and International Relations in the Ministry of Education and the Chairperson of the OECD Ines Working Party, state that in the current expansion and transformation of higher education worldwide, it is indispensable to have management tools for indicator systems of higher education and its institutions. In so doing, the accumulation of accurate and regular data on higher education is a prerequisite. The shortage of regular statistics on higher education is raised as a major obstacle to progress in this time of rapid change, when as many tools as possible are needed to meet evolving challenges. This guide has claimed the utmost importance of the regular production of high-quality indicators systems with accurate data. The components that make up such indicator systems and their valuable contribution to the future of higher education in developing countries are presented.

(参考訳)

「高等教育のための指標システム・スコアカードの構築：実践ガイド」

著者は、今日の世界的な高等教育の拡大や変容において、高等教育とその各機関のための指標システムをベースとしたマネージメント・ツールが必要不可欠だ、としている。その構築のためには、高等教育に関する正確かつ標準化されたデータ収集が前提条件となる。標準化されたデータの不足は、急速な変化を続ける今日の高等教育の発展において（同時に進化する高等教育の課題に対応するべく、できるだけ多くのツールが必要とされているときに）多大な妨げとなっている、としている。このガイドは、正確なデータに基づく質の高い指標システムの一般的な構築が最も重要であるとし、そのような指標システムを構成する要素を紹介するとともに、そのシステムが発展途上国の高等教育の未来に大きく貢献するものであることを主張している。

15. NVAO - Nederlands Vlaamse Accreditatieorganisatie, 2011, *Frameworks for the Assessment of Internationalisation, The Nederland: NVAO.*

The Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO) – an independent accreditation organization set up by the Dutch and Flemish governments – created two sets of assessment frameworks that were developed to assess internationalization: internationalization for both programs and institutions. First, “the distinguished feature for internationalization” has been developed for programs that intend to assess international and intercultural learning outcomes. The curriculum, teaching methods, learning environment, staff and services have to enable the achievement of learning outcomes. All these elements have been translated into criteria that are included in a specific assessment framework. Second, “the distinctive quality feature internationalization” at institutional level follows the standards of the original

audit framework. It states that the institutions are expected to articulate a vision on internationalization that is shared and supported by all stakeholders in order to realize the vision. Internationalization has to be included both in the institution's improvement strategy and in the institution's organization and decision-making structure. All these elements have been translated into criteria that are included in the framework for the assessment of institutional internationalization.

(参考訳)

「国際化評価のためのフレームワーク」

The Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO) (オランダとフランダースの政府によって設置された独立系認証評価) が、国際化の評価手法を開発するために、2つ (プログラム用と機関用) の評価フレームワークを作成した。まず、プログラム (学位課程) における国際的もしくは異文化間における学習成果の評価を意図した「国際化のための特徴ある取組」(the distinguished feature for internationalization) が開発された。そこでは、カリキュラム、教授法、学習環境、スタッフやサービスは、学習成果の達成を可能にするものでなければならない、としている。これらの要素は、具体的な評価用フレームワーク内の基準に落とし込まれている。次に、機関レベルでの国際化評価のために、「国際化において特徴ある質的取組」(the distinctive quality feature internationalization) が開発された。これは、元来の認証評価フレームワークの水準に沿うものである。そこでは、機関は国際化のためのビジョンを明示することが求められ、さらに、そのビジョンの実現のためには、ビジョンそのものがすべてのステークホルダーと共有され、かつステークホルダーによって支援されるべきであるとしている。また、国際化は、機関の改善戦略、及び機関の組織と意思決定の構造の両方に組み込まれていなければいけない、としている。これらの要素も、機関レベルの国際化評価のフレームワーク内の基準に落とし込まれている。

16. van Gaalen, Adinda, 2009, “Developing a Tool for Mapping Internationalisation: a Case Study.” Hans de Wit, ed., *EAIE Occasional Paper 22: Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education*. Amsterdam: the European Association for International Education (EAIE), 77-91.

Adinda van Gaalen, a Senior Policy Officer at Nuffic, the Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education, points out that even though internationalization has become an inevitable subject of higher education, the term is not fully understood in terms of planning and implementation. Individual higher education institutions (HEIs) have publicly sought opinions on how they are actually performing regarding internationalization. Given such demands for a frame of reference,

or a comparative framework, Nuffic set out to develop a tool, Mapping Internationalisation (MINT), in cooperation with the HEIs. While still in its pilot phase, MINT aims to promote HEIs by providing them with a comprehensive synopsis of their policy, activities and support for their internationalization. She states that it is helpful for individual HEIs that aim to internationalize themselves to set an agenda for improvement, to structure a clear profile and to develop a benchmark. In sum, this article outlines how useful MINT is a tool for both self-evaluation and benchmarking.

(参考訳)

「国際化のマッピングのためのツール開発：ケース・スタディ」

著者は、高等教育において国際化は、もはや不可避なテーマとなっているにもかかわらず、計画や実践においては十分に理解がなされていない、としている。各高等教育機関は、国際化における実績がどの程度であるかについて、公開で意見を求めているという現状があった。そのような参照のフレームワークあるいは、比較的なフレームワークの需要を受け、Nuffic は高等教育機関の協力のもと、Mapping Internationalisation (MINT) というツールを開発した。MINT は未だ試行段階ではあるが、高等教育機関の国際化のための政策、活動、援助などに関する総括的な概要を各高等教育機関に提供することで高等教育機関を支援することを目指している。著者によると、MINT は、改善のアジェンダを設定するため、明確なプロファイルを構築するため、そしてベンチマークを開発するために国際化を目指す高等教育機関に有益であるとしている。つまり、本稿は MINT が自己評価・点検とベンチマーキングの双方において便利なツールであることを説明している。

17. van Gaalen, Adinda, 2010, “Why Quality Assurance needed in Internationalization?” Adinda van Gaalen, *Internationalisation and Quality Assurance*. Amsterdam: the European Association for International Education (EAIE), 13-16.

Adinda van Gaalen, a Senior Policy Officer at Nuffic, the Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education, states that quality assurance can secure funding, by which the improvement of internationalization for higher education becomes possible. She raises three prominent reasons why internationalization requires quality assurance: Accountability, Improvement, and Information and Transparency. First, Accountability, of which assessment can play a role for validation and accreditation, has two subdivisions with its objectives: to investigate the quality an institution offers, and to maintain the quality an institution offers. Second, Improvement has three aims: 1) to accomplish quality and excellence; 2) to increase the number of institutional activities; and, 3) to maintain the risks of innovation. Finally, Information

and Transparency refers to showing others an institution's quality for international accreditation by identifying who the stakeholder is and how they are persuaded. Whereas this chapter focuses on a conceptual framework of quality assessment of internationalization, case studies with empirical analysis and details are offered in the latter sections of the book.

(参考訳)

「なぜ国際化に質保証が必要なのか？」

著者は、国際化の質保証に関する取組は、高等教育の財政的支援を確かなものとし、その財政的支援によって、高等教育の国際化の改善は可能なものになるとしている。そして、なぜ国際化は質保証を必要とするのかに関して、「説明責任」、「改善」、「情報と透明性」の3つを上げている。まず、「説明責任（その一環としての評価は、検証とアクレディテーション<認証>のための役割を担う）」は、その下に2つの目的があり、一つ目は教育機関が提供するものに対する質を調査すること、もう一つはその質を維持することである。2つ目の「改善」には、1) 高い質と卓越性を達成すること、2) 機関の国際的な活動を増やすこと、3) イノベーションに対するリスクを許容範囲内に収めること、という3つの目標がある。最後に、「情報と透明性」とは、機関の質に関する国際的な認証を得るため、ステークホルダーを特定し、いかに彼らに納得してもらえるか、ということである。本章は、国際化に関する質保証の概念的枠組みに焦点を当てたものであるが、後の章で実証的分析によるケース・スタディとその詳細を紹介している。

18. van Gaalen, Adinda, 2010, “Quality Assurance of Organizational Aspects.”
Adinda van Gaalen, *Internationalisation and Quality Assurance*. Amsterdam:
the European Association for International Education (EAIE), 49-62.

Adinda van Gaalen, a Senior Policy Officer at Nuffic, the Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education, discuss the organizational aspects of quality assurance of internationalization, in which she states that the quality depends on its supporting features; i.e., 1) staff, 2) services and facilities, and 3) partners. Internationalized quality of staff is required because they have to be able to transmit international skills, behaviors, and knowledge to students who aim to gain international competencies. Then, she outlines some definitions of internationalization of staff and quality assurance. Subsequently, she states that the quality of services and facilities mainly affects quality assurance. She affirms that services and facilities do not function directly for assuring the quality of institutional internationalization, but they are indispensable, e.g., students' guidance, recruitment, and social activities. Finally, she lists the key criteria for the selection of partners that is essential to secure the quality of

internationalization activities that are executed by these partners.

(参考訳)

「(国際化における) 組織的要素に関する質保証」

著者は、国際化の質保証に関する組織的要素について論じており、国際化の質は、1) スタッフ、2) サービスと施設、3) パートナーのような支援的な要素に影響されるとしている。1) については、国際的な能力を得ようとする学生に対して、スキル、態度、知識を伝達することができるような国際的に質の高いスタッフが必要であるとし、スタッフの国際化の定義と質保証について述べている。2)については、サービスと施設の質が、質保証に大きく影響すると主張している。一方、サービスと施設は、直接的に機関の国際化の質に作用するものではないが、学生向けガイダンス、リクルーティング、社会的活動などを考えると、国際化の質保証には必要不可欠なものであるとしている。3) については、国際化に関する活動とともに実施し、国際的活動の質を保証していく上で欠かせないパートナーの選び方に関する主たる基準をリストにして紹介している。

19. van Vught, Frans, et al., 2010, *A University Benchmarking Handbook: Benchmarking in European Higher Education*. Brussels: European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU).

Frans van Vught, a former president and rector of the Twente University of Technology, and associates have drafted this handbook as the result of significant work carried out between four project partners: 1) European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU), 2) Centre for Higher Education Development (CHE), 3) International Centre for Higher Education Management (ICHEM), University of Bath, and 4) Institute of Education (IoE), University of London. Over forty other European universities also joined the four pilot benchmarking groups on universities-enterprise cooperation, governance, lifelong learning (continuous professional development), and curriculum reforms. This report aimed to create significant progress in developing an approach to carry out effective collaborative benchmarking initiatives in European higher education, by investigating the concepts and practices of benchmarking in higher education with specific foci. The handbook also addresses both implicit and explicit forms of benchmarking that have been used in higher education and the formalization of the process utilized today.

(参考訳)

「欧州高等教育における大学ベンチマーキング・ハンドブック」

著者は、1) European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU), 2) Centre for Higher Education Development (CHE), 3) International Centre for Higher Education Management

(ICHEM), University of Bath and 4) Institute of Education (IoE), University of Londonの4団体と40を超える大学によって実施された4つ（産学連携、ガバナンス、生涯教育 [継続的職能訓練]、カリキュラム改革）のテーマによる試行的ベンチマーキング・プロジェクトの結果をこのハンドブックにまとめた。このレポートは、特定のテーマに基づいて、高等教育におけるベンチマーキングの概念と実践を調査することで、欧州高等教育において効果的な協調的ベンチマーキングを実施するための手法開発に大きな進展を図ることを目指している。また、このハンドブックは、以前から高等教育で使用されているような、間接的及び直接的な形式によるベンチマーキング、並びに今日主流となっているベンチマーキングの形式化について論じている。

20. van Vught, Frans, et al., 2008, *A Practical Guide to Benchmarking in European Higher Education*. Brussels: European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU).

The author, a former president and rector of the Twente University of Technology, and other experts have drafted this handbook of higher education in the context of a two-year EU-funded project, Benchmarking in European Higher Education, with the corporation of the international organizations. A typology designed by the authors characterizes collaborative benchmarking groups in higher education. Based on these groups, interviews were carried out. Project findings culminate in an online benchmarking tool in higher education and guidelines for effective benchmarking.

(参考訳)

「欧州高等教育におけるベンチマーキング実践ガイド」

著者は、国際機関の協力により、EUからの2年間の財政支援の下で「欧州高等教育におけるベンチマーキング」についてのハンドブックを作成した。この調査研究で著者によって作成された分類は、高等教育における協調的ベンチマーキングのグループを特徴づけている。また、分類されたグループ別にインタビューが行われた。このプロジェクトの調査結果は、高等教育におけるオンライン・ベンチマーキング・ツール及び効果的なベンチマーキングのためのガイドラインとしてまとめられている。

21. van Vught, Frans, 2008, *Benchmarking in European Higher Education. Findings of a Two-year EU-funded Project*. Brussels: European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU).

In this report, Frans van Vught (Project leader, ESMU President) and associates describe the results of a two-year EU-funded project, Benchmarking in Higher Education, in

which they investigated the concepts and practices of benchmarking in higher education. The project has been implemented with three international organizations: European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU), Centre for Higher Education Development (CHE), and UNESCO European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES). Additionally, the University of Aveiro contributed extensive desk and bibliographical work into the concepts and practices. A typology to characterize collaborative benchmarking groups was designed by these partners and they also conducted interviews with these groups. They state that, overall, the different approaches (i.e., desk research, analysis, interviews, workshops, and surveys) produced various findings, some of which were unexpected. The article concludes by stating whereas benchmarking in higher education is still a new method, in the future, it will play a more significant and frequent role for accountability and process enhancement in higher education institutions.

(参考訳)

「欧州高等教育におけるベンチマーキング：EUの2カ年出資プロジェクトの調査結果」
著者は、EUの2カ年出資プロジェクトである「高等教育におけるベンチマーキング」を通して、高等教育におけるベンチマーキングの概念や実践について調査し、その結果をこの報告書にまとめた。このプロジェクトは、European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU), Centre for Higher Education Development (CHE), UNESCO European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES)という3つの国際機関によって実施された。また、University of Aveiroは、ベンチマーキングの概念や実践に関する広範囲な先行研究の文献調査で貢献した。協調的ベンチマーキングのグループを特徴づけるための分類は、これらの協力機関によって作成され、協力機関は、これらのグループに対するインタビュー調査も行った。著者は、全体として様々なアプローチ（先行研究の文献調査、分析、インタビュー、ワークショップ、質問紙調査）によって多様な調査結果が生み出され、そのうちのいくつかは予想外のものだったとしている。本稿は、高等教育におけるベンチマーキングは、未だ新しい手法であるが、高等教育機関の説明責任やプロセス向上のために、将来はより重要かつ頻繁に利用されることになるだろうと結論付けている。

Balanced Scorecard の大学における活用に関する文献解題

太田 浩
(一橋大学)
長澤 誠
(明治大学)

日本語文献

1. 赤澤久弥、2010、「バランスト・スコアカードを大学図書館運営に活用する—バージニア大学図書館の事例から」『大学図書館研究』89: 58-68.

本稿は、バランスト・スコアカード（以下 BSC）の図書館への適用事例としてバージニア大学図書館を取り上げ、担当者へのインタビュー調査をもとに、大学図書館における運用の課題と効用を論じている。当該大学図書館ではデータ重視の管理運営が行われており、利用者志向など、図書館の特質が BSC ツールに組み込まれている点が特徴的である。導入に際しては、執行部の支持を取り込んだ上で、職員全員への周知やタスクフォース設置等を行いながら組織全体を徐々に巻き込むということが意識された。運用にあたっては、現場負担の軽減や評価に対する否定的感情のケアなど、組織文化に配慮した実際的な観点から BSC の定着を図っている。課題としては、管理主義だという批判やツール自体への不信感を抱く少数派の説得に多くのエネルギーを要してしまったことが挙げられている。BSC は、導入過程においては組織ビジョンの明確化と共有化を実現し、運用過程では図書館の総体的な評価結果を可視化する運営改善の組織マネジメント・ツールであると言える。

2. 岩淵昭子、2003、「非営利組織のバランスト・スコアカード：カリフォルニア州立大学情報システム部の事例から」『東京経営短期大学紀要』11: 181-191.

本稿は、BSC の導入期間も短く業績評価自体になじみがない日本に対し、米国を成功例として、カリフォルニア大学情報システム部（UC AIS）の BSC を紹介している。事例研究を通じて、業務内容の可視化やコミュニケーション機能などの側面から、非営利組織の BSC 導入について考察を行っている。BSC の導入にあたっては通常、トップダウン型の組織であることが必要とされるが、AIS の事例はそれに当てはまらない点で特例と言える。強力なリーダーシップが見られない組織風土での BSC 導入において参考となる点が、この論考の寄与するところの一つである。BSC は、すべての利害関係者の視点から戦略目標や尺度間の関係を可視化し、それらの関係性を踏まえた論理的なコミュニケーションを可能にする。

また、著者は、非営利組織における BSC の成功要因は、巧妙な戦略マップの作成よりも、業務内容等の可視化及び論理的なコミュニケーションの確立にあるとしている。

3. 奥居正樹、2006、「米国におけるバランスト・スコアカードを用いた大学経営の取り組みに対する考察 (経営教育と経営の新課題)」『経営教育研究』9: 87-108.

本稿は、欧米を中心とした高等教育機関を取り巻く事業環境の変化を概観し、大学マネジメントにおける大学内の合理的なマネジメント・システムについて検証を行っている。大学経営にバランスト・スコアカード (以下 BSC) を取り入れている米国大学の事例については、導入から年数が短いこと等の理由から十分な成果と課題が見出せていない点は否めず、さらなる調査が必要である。しかし、米国との比較において、日本の国立大学法人では BSC の利用、または合理的なマネジメントが見られない理由は、以下の 3 点にあると著者は考えている。1) 大学全体としての戦略目標が設定されることがなかったため、2) 大学は、戦略目標が一意に定まりにくい性格を有するため、3) 大学に課された自己点検は活動成果に対する自己評価であり、必ずしも評価尺度が明確ではなかったため。よって、大学での BSC 導入にあたっては、組織に PDCA サイクルを根付かせ、明確な評価指標による成果測定とそのフィードバックが実践できる体制づくりが必要であるとしている。大学経営において BSC のようなシステムを効果的に導入する方法の構築が今後の目標と言えよう。

4. 中嶋教夫、2009、「明星大学におけるバランスト・スコアカード(BSC)への取り組み」『企業会計』6(61): 929-935.

大学における BSC の導入事例として、著者が実際に導入に関わった明星大学の事例を取り上げ、大学運営に対する BSC の活用方法を考察している。BSC は、戦略マネジメント・システムとして NPO 組織でも徐々に定着してきたが、日本の大学での活用は武蔵野大学の事例以外にほとんど見られない。著者は、BSC そのものは管理項目の評価シートでしかなく、導入自体で得られる利点はないとしており、明星大学のケースにおいては、BSC 作成プロセスを通して、大学や学部学科の置かれている状況に対する情報の認識と共有がなされた点に、大きな成果があったとまとめている。言い換えると、相互に意見交換の場が提供されたことにより、他部署の情報を認識した上での教育の質向上への意欲が高まったという効果を挙げている。今後の課題としては、戦略目標の因果連鎖について検証されていないこと、大学という組織において成果主義的予算配分は難しいこと、ステークホルダーや顧客価値の検証がなされていないこと、という 3 点を挙げ、それらの問題点の克服が必要であると指摘している。

5. 松田美幸、2011、『BSC (Balanced Scorecard) と大学での活用事例』研究会発表「グローバルな競争環境下における大学国際化評価に関する研究の研究会」。

本稿は、UC バークレー事務部門の旅費精算支払いまでの日数短縮のための効率化戦略マップ、英国リーズ大学の世界トップ 50 位内に入るための戦略的目標と指標、マレーシア国際イスラム大学の BSC 導入に至る経緯と効果、などの事例を挙げながら、BSC の大学での活用について考察している。BSC 導入においては、現状から達成までの「戦略思考」、多面的で計画的な「バランス思考」、数値化された目標設定から評価にいたる「データ思考」が重要であるとしている。著者は、日本の大学改革における問題点として以下の 3 点を挙げている。1) 現状に関する危機感（財務危機やブランド危機など）が共有されていないこと、2) 現状分析が客観的データでなされておらず、都合の良いデータしか見ないために自大学の相対的位置を知らないこと、3) ミッションとビジョンが学内で共有されていないこと。さらに九州大学の事例から、BSC 導入の長所と短所を導き出している。前者については、1) 現状を可視化できること、2) 戦略に一貫性が出ること、3) 戦略へのモチベーションが上がること、4) 戦略に客観性が出ることの 4 点を挙げている。後者については、1) 時間と関係者の協力が必要であること、2) 組織内での取り組みに参加度合いのギャップが生まれること、3) 指標設定に困難が伴うことの 3 点を指摘している。

6. 八島雄士、2008、「バランスト・スコアカードによる経営教育の実践に関する一考察：学部専門演習における一事例の検討」『九州共立大学経済学部紀要』112: 43-53.

本稿は、大学准教授としての自身の経験から、ゼミ運営ツールとしての BSC の有用性を探っている。著者は、BSC の活用により、学部専門演習において教員と学生が共通認識と納得性をもつことが可能となり、ゼミの運営が効率的になるとしている。本来、学生は、ゼミの時間のみならず、懇親会など非公式のコミュニケーションを通じて教員の知識や経験を学んできたが、最近の学生はコミュニケーションが苦手な傾向にある点を指摘している。よって、教員としては、自分の考えや方向性を学生に見えるように示す必要があり、BSC、戦略マップ、評価表は、そのための有効なツールとして有用であると論じている。

7. 横山皓一、2005、「有効な経営手法を取り入れた大学改革—検討の価値があるバランスト・スコアカードによるインターンシップの推進と評価」『日本インターンシップ学会年報』10: 72-79.

本稿は、経営コンサルタント、そして大学評価・学位授与機構の評価委員という自身の経験を踏まえつつ、近年の大学の機能別分化などの政策議論をもとに、インターンシップ導入を中心とした BSC の活用による大学改革について論じている。BSC を大学改革に導入す

ることによって得られる効果として、著者は次の6点が期待できるとしている。1) 顧客思考をもって取組ことにより、「経営理論」と「教学の理論」がバランスよく検討できること、2) 顧客満足や業務改革、能力開発を考えることで、大学内部（教職員、学生、父兄など）と外部（大学OB、地域社会など）それぞれの目標をバランスよく策定できること、3) 経営の可視化が実現されること、4) 組織的、体系的、戦略的な目標体系が無理なく策定できること、5) 教職員全員参加の運動が展開しやすくなること、6) 人事制度の改革に結び付けやすくなること。特に、インターンシップは社会の需要と大学の機能を結ぶという意味で重要であり、キャリア教育、多様なインターンシップ・プログラムを構築、推進していく上でBSCが改革達成ツールとして重要な役割を果たすと論じている。

8. 山崎その、2008、「大学のマネジメント手法に関する一考察—バランスト・スコアカードの利点と欠点」『大学行政管理学会誌』12: 67-77.

本稿は、大学の「質の改善」と「経営目標の達成」を結びつける経営手法として、バランスト・スコアカード（以下BSCとする）の活用を考察している。はじめにBSCの概要や構造、構築手順と各プロセスにおける留意事項、BSC導入によって大学が得られる利点、及び導入に際しての課題や問題点を整理している。BSCは、複雑な組織形態を有する大学において、全学を統括するコミュニケーション・ツールとしては有用であるが、運用やコスト面において問題がある点を指摘している。著者は、これからの大学マネジメントのポイントとして、1) ビジョンと戦略目標に基づいた経営、2) 全員参加による教職協働を実施できる組織、3) 戦略を実際の計画に落とし込み、業務遂行のために具体化する仕組みを挙げている。よって、大学経営においてマネジメント・システムが有効に機能するかどうかは、プロセスの詳細をどれだけ実行できるかにかかっていると論じている。

英語文献

9. Asan, Seyda Serdar and Mehmet Tanyas, 2007, “Integrating Hoshin Kanri and the Balanced Scorecard for Strategic Management: The Case of Higher Education,” *Total Quality Management*, 18(9): 999-1014.

The authors, from the Department of Industrial Engineering, Istanbul Technical University and the International Logistics Department, Okan University, Istanbul, Turkey, suggest a methodology that focuses on organizational vision and strategy by mixing a performance-oriented approach like the Balanced Scorecard (BSC) with a process-oriented approach like *hoshin kanri* (a managerial method to identify issues and strategize the means for improvement). The proposed methodology begins with the

selection of strategic objectives based on BSC, along with the generation of a strategy map. The developed strategies are coordinated as implementation plans which are reviewed by *hoshin kanri*, and the outcomes are assessed by utilizing both tools. The proposed methodology is applied to an Engineering Management Graduate Program (EngMan). Based on the proposed methodology, implementation plans are initiated for the improvement of EngMan in order to attain its vision in a long term.

(参考訳)

「戦略的マネジメントのための方針管理とバランスト・スコアカードの融合：高等教育のケース」

著者は、パフォーマンス重視（指向）のバランスト・スコアカードとプロセス重視（指向）の方針管理（課題発見と改善のための手段を戦略化するマネジメント手法）を融合することにより、組織的ビジョンと戦略に焦点を当てた手法を提案している。提案された手法は、まず何層にもわたる戦略マップに沿って、BSCをもとにした戦略目標を選択することから始まる。作られた戦略は、方針管理によって見直された実施計画として調整され、その成果は二つの手法（BSCと方針管理）によって評価されることになる。本稿で提案されている手法は、大学院のEngineering Management課程で利用されている。この方法をもとに、当該課程の長期ビジョンを達成し課程の改善を図るために、実施計画が着手されている。

10. Beard, Deborah F., 2009, “Successful Applications of the Balanced Scorecard in Higher Education,” *Journal of Education for Business*, 84(5):275-282.

The author, a professor in the Department of Accounting at Donald L. Harrison College of Business, Southeast Missouri State University, believes that the balanced scorecard (BSC) is a management tool that professionals use in business and that academics have used successfully in higher education. The author reports on measures that administrators chose for the BSCs of two educational institutions (Kenneth W. Monfort College of Business at Northern Colorado and University of Wisconsin-Stout) whose successes have been recognized through the Malcolm Baldrige National Quality Award. The author claims that even though existing ranking approaches such as those of US News and World Report consider multiple facets of educational programs, these approaches do not select the various measures or organize them on the basis of an integrated system of performance drivers and diagnostic indicators. Moreover, the media rankings do not relate these measures to each institution’s mission. The author concludes that the process of establishing the BSC provides the opportunity for identifying what really matters to customers and stakeholders: why the institution exists, what is important to the institution, and what the institution wants to be.

(参考訳)

「高等教育におけるバランスト・スコアカードの成功事例」

著者は、マネジメント手法としてビジネス界で利用されているバランスト・スコアカード（以下BSC）は、高等教育の学術系組織でも成功裏に使われてきたとしている。本稿は、二つの教育機関（Kenneth W. Monfort College of Business at Northern Colorado と University of Wisconsin-Stout）の管理部門が活用したBSCの事例を報告している。これらの機関の成功事例は、Malcolm Baldrige National Quality Awardの受賞という形でも知られている。著者は、US News and World Reportなどの既存の大学ランキングは、教育プログラムの多面的な様相を考慮していると認めながらも、これらランキングの手法は、多様な評価尺度（基準）、もしくは実績管理と診断的指標が統合されたシステムに基づいて評価尺度（基準）を体系化していないとしている。さらに、メディアの大学ランキングが使用する手法は、各大学の理念との関連がない、としている。最後に、BSCを確立する過程は、顧客や利害関係者（ステークホルダー）にとって何が大切なのか（この大学はなぜ存在するのか、大学にとって何が大切か、そして大学がどうなりたいたいのか）を確認（識別）する機会を与える、と結論付けている。

11. Forbes, Linda and John Hamilton, 2004, “Building an International Student Market: Educational-Balanced Scorecard Solutions for Regional Australian Cities,” *International Education Journal*, 5(4): 502-520.

The authors, the Manager of Education Queensland International, Cairns & FNQ and the Director of E-Business at James Cook University, state that in Australia there are regions suitable for the international student market, but that each region has different characteristics. Each region therefore has its own target and market niche in order to attract its best potential international student customers. Their claim is, however, that whereas regions in Australia require relevant data for developing international education, such data are scant and regional approaches must be developed. The authors report their application of an approach with a balanced scorecard (BSC) that ensures the coordination of both financial rewards and visionary strategies (e.g., the case of the Cairns region). The authors report that this approach is effective in delivering regional strategies, mapping, and in measuring and quantifying their results. At the same time, this article suggests that the BSC-based process produces a spiral knowledge-growth and leads to the development of educationally related ideas. Moreover, they say that BSC is effective in order to maintain institutional competitiveness that is indispensable in the worldwide international education market.

(参考訳)

「留学生市場の開拓：豪州の地方都市における教育的バランスト・スコアカードの活用」
著者は、豪州の地方都市には留学生市場に適した場所があるが、個々の地域にはそれぞれ異なる特色があり、それ故、各地域には、その土地に最も適した留学生を呼び込むためのターゲットとニッチ市場が存在していると指摘している。しかし、国際教育を開発するための関係データが必要であるにもかかわらず、豪州の諸地域においてはそのようなデータは不足しており、地域別の市場アプローチが開発されなければならないとしている。本稿において、バランスト・スコアカード（以下、BSC）を利用したアプローチは、財政面での利益と先見性（ビジョン）のある戦略（ケアンズを事例とする）の協調を確かなものにする」と著者は主張している。また、このアプローチは、地域戦略の立案、マッピング、結果の測定、そしてその数値化を実現する点で効果があると論じている。同時に、本稿は、BSCを活用した過程がらせん状の知識構築をもたらし、教育に関するアイデアを生み出すようになる」と提言している。さらに、世界に広がる国際教育市場において欠かせないとされる教育機関の競争力を維持するためには、BSCが効果的であると論じている。

12. Kettunen, Juha, 2004, "The Strategic Evaluation of Regional Development in Higher Education." *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3): 357-368.

The author, Rector of Turku University of Applied Sciences, analyses the role of regional development in higher education using the approach of the balanced scorecard, which provides a framework for organizations to describe and communicate their strategy. It turns out that the balanced scorecard is an approach for implementing the strategy, and moreover that it provides a general framework for evaluating the strategy from the different perspectives. The study presents examples where the new evaluation approach has been used to analyze the national educational policy of regional development, regional strategies of higher education institutions (HEIs) and their cooperation. The cooperation of HEIs in Southwest Finland was evaluated using survey data. More than half of the existing cooperation projects were in teaching (54%), but there was also active cooperation in research and development (28%) and in support activities (19%). The results of the study illustrates that cooperation between higher education institutions is most important from the perspectives of learning and regional development.

（参考訳）

「高等教育における地域開発の戦略的評価」

著者は、戦略の記述とそれを理解し合うための枠組みを提供するバランスト・スコアカード（以下BSC）の活用によって、高等教育における地域開発の役割を分析している。結果と

して、BSCは戦略実行のための一手法であり、かつ異なる視点からの戦略評価のための一般的な枠組みを提供するものであるとしている。本稿は、国家レベルの地域開発に関する教育政策、及び高等教育機関とその協力事業に関する地域戦略を分析するための新たな手法を使った事例を紹介している。フィンランドの南西部にある高等教育機関の協力事業が、調査データをもとに評価された。その結果、現存する協力事業の半数以上が教育分野（54%）であり、研究・開発分野（28%）や支援活動分野（19%）においても活発な協力事業が行われていることが分かった。本研究の結果として、高等教育機関間で行われる協力事業は、教育と地域開発という点から最も重要であると論じている。

13. Haddad, Kamal M., 1999, “Using the Balanced Scorecard for Improving Finance Education,” *Financial Practice and Education*, 92-101.

The author, Professor of Finance at San Diego State University, explains how the balanced scorecard can help business and finance departments of higher education motivate and sustain their improvement efforts. He raises various points, by which the current environment for business and financial education is required to be changed: changing demographics, increased societal expectations, rapid changes in technology, and increasing forms of business education, e.g., distance learning. He claims that in order to meet these challenges, business schools have to undergo fundamental changes, and to continuously evolve to create new value. He reports the department chairs' suggestions as to the potential components of a beneficial balanced scorecard for a finance department.

（参考訳）

「財務系教育改善のためのバランスト・スコアカードの利用」

著者は、ビジネス・財務系学科において改善の取組に対するモチベーションを高め、改善を継続させるために、いかにバランスト・スコアカード（以下、BSC）が役に立つかを説明している。人口動態の変化、増大する社会の期待、急速なテクノロジーの変化、ビジネス教育の新たな形態の出現（遠隔教育）など、ビジネス・財務系学科が変化を強いられている種々の現状を挙げている。これらの困難に対応するため、ビジネス・スクールは根本的な改革を迫られており、新たな価値を創造するために継続的な進化が必要である、と著者は主張している。また、財務系学科にとって、有益なBSCの利用は将来的に重要な要素となる、という学科長の提案を報告している。

14. Papenhausen, Chris and Walter Einstein, “Implementing the Balanced Scorecard at a College of Business.” *Measuring Business Excellence*, 10(3): 15-22.

The authors, Assistant Professor and Professor of Strategic Management at the University of Massachusetts-Dartmouth, present how the Balanced Scorecard approach (BSC), a performance management system, could be implemented at a college of business. The authors utilize their own college of business as an example to illustrate how a successful BSC would look even though applying BSC to educational institutions is not so common. A comprehensive guide for how to implement BSC is presented, including presentation of specific objectives (i.e., Teaching Theme, Research Theme, and Outreach Theme) and measures appropriate (e.g., size, percentage, ratio, cost) for a college of business. The paper concludes that BSC is suitable to a higher education situation and allows the alignment of various measures with the original mission and strategy of a college of business.

(参考訳)

「ビジネス・カレッジにおけるバランスト・スコアカードの実践」

著者は、パフォーマンス管理システムとしてのバランスト・スコアカード（以下、BSC）の手法を、いかにビジネス・カレッジに活用できるかを論じている。BSCの教育機関での活用は、まだ一般的ではないが、著者自身が所属するビジネス・カレッジでの活用を事例としていかに成功できるかを調査している。ビジネス・カレッジに適した特定の目標群（ティーチング、研究、アウトリーチなど）と尺度（サイズ、パーセント、割合、コストなど）を示しながら、BSCを実践するための包括的な解説がなされている。本稿は、BSCが高等教育機関に適用でき、かつビジネス・カレッジにおける独自のミッションや戦略と種々の方策の調整を促すと結んでいる。

15. Poll, Roswitha, 2001, “Performance and Costs: Managing Service Quality with the Balanced Scorecard.” *Library Trends*, 49(4): 709-717.

The author, former chief librarian of Münster University and Regional Library, introduces a German project, which used the Balanced Scorecard as a concept for a unified quality control system. He sets performance indicators with four perspectives that are equally significant—users, finances, integral processes, and potentials (innovation)—and that were combined to give a balanced evaluation of the library. The project was jointly operated by the University and Regional Library Münster, the

Bavarian State Library Munich and the State and University Library Bremen. The three libraries are the largest in Germany with distinctive activities and different administrative conditions. Therefore, the project dealt with a wide range of management issues in academic libraries.

(参考訳)

「パフォーマンスとコスト：バランスト・スコアカードによるサービスの質管理」

著者は、総合的な質管理システムのための概念としてバランスト・スコアカードを活用した、ドイツのプロジェクト（図書館での活用）を紹介している。そこでは、4つの視点による同等に重要なパフォーマンス指標（利用者、財務、総体的なプロセス、変革 [イノベーション]）を策定し、それらを統合して、図書館のバランスよい評価を行えるようにした。このプロジェクトは、University and Regional Library Münster, Bavarian State Library Munich, State and University Library Bremenという3つの図書館が共同で実施した。これら3つの図書館は、特徴ある活動と異なる管理運営状況にありながらドイツ最大の規模を誇る。それゆえ、このプロジェクトでは、学術系図書館における幅広い管理運営の課題を取り扱っている。

16. Scholey, Cam and Howard Armitage, 2006, “Hands-on Scorecarding in the Higher Education Sector.” *Planning for Higher Education*, 35(1): 31-41.

The authors, President of Advanced Management Initiatives and Professor of Accounting and Director of the Centre for Business, Entrepreneurship and Technology (BET) at the University of Waterloo, state that the use of balanced scorecards (BSC) in various ways makes academic units successful, by their ability to satisfy a balanced set of performance indicators in educational programs. First, the creation of a strategy map provides several advantages (i.e., increasing the number of high-quality applications, maximizing the rates of acceptance, student satisfaction, student loyalty scores and remaining goals). The most important point is that a management team has been able to agree on and effectively communicate about the Master of BET vision, and stakeholders value propositions to students, faculty, advisory council members, donors, and senior university personnel. Once agreement on these aspects of the map was obtained, it became relatively easy to specify particular strategic objectives relating to finance, stakeholders, and other organizational perspectives. This article suggests this example of a second-generation implementation of a BSC in an educational setting at the University of Waterloo can be generalized to other universities or colleges.

(参考訳)

「高等教育におけるスコアカードの実践的活用」

著者は、バランスト・スコアカード（以下、BSC）は、教育プログラムに対してバランスの

とれたパフォーマンス指標の提示が可能であり、その多様な活用によって教育プログラムを成功に導くことができると主張している。はじめに、戦略マップの作成は、優秀な（質の高い）志願者の増加、及び受け入れ率、学生満足度、学生の愛校心の最大化、そして目標の維持などの利益をもたらすとしている。最も重要なことは、運営者側が、BET修士プログラムのビジョンに合意しており、かつそれに関して効果的なコミュニケーションがとれる（効果的にビジョンを共有できる）ことであり、また、ステークホルダーが、学生、教員、理事会、寄付者や上級管理職などに対する提案に価値を見出しているということである。このような戦略マップの様相に同意が得られれば、財務、利害関係者（ステークホルダー）、その他の組織的な視点などに関係する個々の戦略目標を記述することも比較的容易になる。著者は、本稿で取り上げているUniversity of Waterlooのような教育現場におけるバランスト・スコアカードの第2世代実践例は、その他の高等教育機関での活用の可能性を示すものであると論じている。

17. Taylor, John and Claire Baines, 2012, “Performance Management in UK Universities: Implementing the Balanced Scorecard,” *Journal of Higher Education Policy Management*, 34(2): 111-124.

The authors, from University of Liverpool and De Montfort University, focus on UK universities that have become increasingly concerned with performance management. They state that the trend derives from growing competition, marketization and the increasing demands for accountability within higher education. As such, institutions have become considering the application of formal methodologies—that include the Balanced Scorecard (BSC)—for performance management, originally developed in business and industry. This paper introduces a qualitative study of the application of BSC in four UK universities and interviews with senior managers. This paper takes heed on the impact of BSC on the formation, monitoring and evaluation of strategy and policy. In addition, issues of motivation, implementation and format are considered. The paper also identifies key issues that are caused when higher education institutions apply new management techniques.

（参考訳）

「英国大学におけるパフォーマンス管理：バランスト・スコアカードの実践」

著者は、パフォーマンス管理への関心が高まっている英国大学を本稿で取り上げている。英国大学のこのトレンドは、高等教育において増大する競争、市場化、そして説明責任への要求の高まりなどに起因しているとしている。このような状況の下、高等教育機関は、元来ビジネスや産業界で開発されたバランスト・スコアカード（BSC）のようなパフォーマンス管理手法の応用を考慮するようになってきている。本稿では、英国4大学におけるBSC

の導入に関する定性的調査と上級管理職への聞き取り調査の結果を紹介している。さらに、戦略と政策の形成、モニタリング、評価に対する BSC のインパクトに注目している。加えて、（戦略と政策に関する）モチベーション、実践方法、フォーマットにかかわる問題についても考察を行っている。また、高等教育機関が新たなパフォーマンス管理手法を導入する際、起こりうる主要な課題を明らかにしている。

18. Wua, Hung-Yi, Yi-Kuei Lin and Chi-Hsiang Chang, 2011, “Performance Evaluation of Extension Education Centers in Universities Based on the Balanced Scorecard,” *Evaluation and Program Planning*, 34: 37–50.

The authors, from the Department of Business Administration, National Chiayi University, the Department of Industrial Management, National Taiwan University of Science and Technology, and the Continuing Education and Vocational Training Center, Vanung University, Taiwan, aim at developing a set of appropriate performance indicators for evaluation mainly based on the balanced scorecard (BSC) for extension education centers in universities. Through literature reviews and interviews with practitioners in extension education, adequate performance evaluation indicators were selected. The authors also utilized the decision making trial and evaluation laboratory (DEMATEL) and analytic network process (ANP) to further establish the causality between four BSC perspectives and the balance among performance indicators. From the analysis of results for extension education centers at three universities in Taoyuan County, Taiwan, they indicate that “Learning and growth” is the key factor influencing the other perspectives. In addition, it is discovered that the roles of the “Internal process” and “Financial” perspective are important. The top three performance indicators are “After-sales service”, “Turnover volume”, and “Net income”. The proposed evaluation model is suggested as a reference for extension education centers in universities to prioritize improvements.

（参考訳）

「バランスト・スコアカードを用いた大学附属生涯教育センターのパフォーマンス評価」
著者は、大学附属生涯教育センターを対象として、バランスト・スコアカード（以下、BSC）をもとにしたパフォーマンス評価のための指標開発を目指している。そのために、関連の文献研究、及び生涯教育センターの実務者への聞き取り調査を通じて、パフォーマンス評価に適した指標の選択を行った。さらに、4つのBSCの視点間の因果関係とパフォーマンス指標間のバランスを構築するために decision making trial and evaluation laboratory (DEMATEL) と analytic network process (ANP) を活用した。台湾桃園郡にある3大学の大学附属生涯教育センターの調査結果の分析を踏まえ、「学びと成長」という視点が、その他

の視点に影響を与える主要な因子であると指摘している。さらに、「内部プロセス」と「財務」の視点の役割の重要性を見出している。また、3つの最重要パフォーマンス指標は、「販売（契約）後のサービス」、「総売り上げ」、「純利益」であるとしている。著者は、本稿で提案した評価モデルを、改善事項の優先順位をつけたい大学付属生涯教育センターに対する参考として提示している。

19. Yu, May Leen, Suraya Hamid, Mohamad Taha Ijab and Hsaio Pei Soo, 2009, “The E-Balanced Scorecard (e-BSC) for Measuring Academic Staff Performance Excellence,” *Higher Education*, 57: 813–828.

The authors, from the Department of Information Science, Faculty of Computer Science and Information Technology, University of Malaya, introduce a pilot study in which they investigated the suitability of adopting an automated balanced scorecard in order to manage and measure the performance excellence of academic staff members in the higher education setting. A comprehensive analysis is based on the target population in a sampled top university in Malaysia. The methodology includes document analysis, interviews and survey questionnaires regarding the system development. On the one hand, in adopting the balanced scorecard, the proposed system illustrates top-down alignment of organizational objectives; on the other hand, it becomes a communication tool between lecturers and management. Whereas the methods suggested in this study are focused on academic staff, the lack of a representative form to allow for the performance measurement of lecturers is underscored. The representative form is intended to accommodate the complexities of the profession. At the same time, the authors consider the availability of alternative methods to motivate excellence and development among various levels of employees in the industry.

(参考訳)

「学術系スタッフのパフォーマンスの卓越性を計測するためのE-バランスト・スコアカード (e-BSC)」

著者は、高等教育における学術系スタッフのパフォーマンスにおける卓越性を管理・測定（評価）する目的で、自動化されたE-バランスト・スコアカード採用の適合性を探るために行った施行調査を紹介している。この包括的な調査は、マレーシアで抽出されたトップ大学内のターゲット集団をベースとしている。調査法は、システム開発に関する文献調査、聞き取り調査、質問紙調査である。一方では、バランスト・スコアカードの採用に関して、提案されたシステムは、組織内の目標群をトップダウンによって調整（連携）する良い例として説明しているが、他方では、その提案されたシステムが教員と管理者側とのコミュニケーション・ツールになっているとしている。この調査で提案された手法は学術系スタ

ップに焦点を当てているが、著者は、教員のパフォーマンスを測定できるような典型的な型（構造）が欠如していることを強調している。この典型的な型（構造）は、教員職の複雑さに対応できるようなものを意図するが、同時に、著者は、産業界における多様なレベルの雇用者の能力開発を動機付けるための別な手法の可能性を検討している。