

放送大学審査学位論文（博士）

英国における高等教育質保証制度に関する研究

放送大学大学院文化科学研究科文化科学専攻
博士後期課程人間科学プログラム
2014年度入学

村 田 直 樹
2017年9月授与

目 次

序章 課題と方法

0.1 本研究の視座	1
0.2 先行研究	3
0.3 問題の所在と研究方法	8
0.4 主要概念の定義	11
引用・参考文献	13

第1章 高等教育の質保証をめぐる議論の背景と「質」の概念

1.1 高等教育の量的拡大	15
1.2 二元的高等教育制度の発足と終焉（多様化を伴う高等教育の拡大）	17
1.3 高等教育に対する公財政支出の増大	20
1.4 高等教育の費用分担関係の変化（学生支援制度の変遷）	23
1.5 高等教育制度の国際化（ボローニャ・プロセス等への対応）	25
1.6 研究評価に基づく資金配分	26
1.7 まとめ	28
引用・参考文献	30

第2章 高等教育質保証制度とその変遷

2.1 伝統的な高等教育質保証制度と非大学セクターにおける質保証制度の変遷	33
2.2 大学セクターの取り組み：Reynolds報告と学務監査室の創設	38
2.3 高等教育制度の一元化と高等教育の質に関する二元的管理	41
2.4 Dearing 報告と新たな質保証制度に向けた枠組みづくり	49
2.5 機関監査制度への転換	53
2.6 2003年教育白書にみる質保証制度の新たな視点	57
2.7 英国議会下院委員会報告と機関審査	59
2.8 Browne報告と高等教育審査	64
2.9 高等教育質保証制度の将来展望	69
2.10 質保証制度の目的の変化と利害関係者の拡がり	75
2.11 まとめ	77
引用・参考文献	78

第3章 高等教育質保証制度の成果と課題

3.1 学生の成績評価	83
3.2 学士号の成績分類と学位の水準	95
3.3 まとめ	106
引用・参考文献	108

第4章 高等教育利害関係者の期待と評価

4.1 高等教育利害関係者への質問票調査の設計	113
4.2 高等教育利害関係者への質問票調査の結果	117
4.3 考察	144
引用・参考文献	151

終章 結論

5.1 本研究によって明らかになったこと	155
5.2 解明すべき今後の課題	162

謝辞

参考資料

序章 課題と方法

0.1 本研究の視座

0.1.1 高等教育の質保証制度と英国

高等教育が量的拡大を遂げ、教育プログラムの多様化が進む中で、高等教育やその成果としての学位の水準と質をいかに保証するかは、今日、世界共通の政策課題となっている。

主要先進国においては、高等教育の規模が拡大するに伴って、伝統的な大学自身による自律的な質保証制度に加えて、政府や第三者機関による審査や評価が導入されるようになった。米国では、従来、州政府による設置認可と大学が構成員となっている地域連合組織によるアクレディテーション（適格認定）によって高等教育の質保証が行われる一方で、メディア等民間企業による大学ランキングが発達してきたが、近年、州立大学に対する資金配分が業績評価に基づいて行われたり、学生の達成度試験が導入される等の動きがみられる。これに対して、ヨーロッパでは、政府による設置認可と大学自身による不文律の質保証取り組みという伝統的な構図に加えて、近年、公的な第三者機関を設立して、高等教育の質を審査・監視する政策がとられるようになった。英国は、比較的早い段階で、公的な第三者機関による質保証制度を導入したが、ヨーロッパ大陸と異なり、純粋な「国立（邦立）」大学が存在せず、国家による大学の教育研究に対する関与の程度が限定されていたことなどから、第三者機関による教育の質保証制度は、大学の自律的な質保証取り組みとの間で、調整を必要とすることとなった。

英国においては、1960年代以降の高等教育の規模拡大に際して、大学セクターとは別に、ポリテクニクス等の非大学セクターを立ち上げ、学位の水準及び教育の質を保証するための仕組みとして英国学位授与カウンシル（Council for National Academic Awards：CNSAA）を創設した。非大学セクターは CNSAA の管理下で高等教育プログラムを運営する経験を通じて、やがて自律的なアカデミック・コミュニティを形成し、大学セクターに一元化されることとなった。また、高等教育の規模の拡大を支える財政制度については、授業料のみならず生活費も含めて奨学金が給付される、1960年前後に確立された公財政負担の大きな制度から、半世紀後には高額な授業料を学生から徴収する市場主義の財政制度へと転換してきた。このような高等教育財政制度の変化は、質保証制度の在り方に大きな影響を与えている。

このように高等教育の規模の拡大に伴う多様性の増大と高等教育財政制度の転換という側面において、英国は、日本を含む他の先進諸国に対し、際立った経験を有する。従って、1960年代から今日までの英国における高等教育質保証制度の変遷を辿ることによって、①自律的な大学セクターと他律的な非大学セクターにおける質保証制度の比較を通して、高等教育機関自身が教育の水準及び質を維持し、これを向上させる上での前提条件を明らかにできる、②非大学セクターの質保証制度に公的な第三者機関による質保証制度の原型をみることができる、③高等教育財政制度の転換が質保証制度にもたらす変化を追うことができる、等の利点がある。また、英国においては純粋な国・公立大学は存在しないが、国家として高等教育の質保証に積極的に関与している点において、多数の私立大学があっても高等教育に対する連邦政府の関与が弱い米国以上に、その動向は日本の大学に係る質

保証制度の在り方にも影響を与えている。そうした種々の点から、英国における高等教育質保証制度の変遷を分析することには、大きな意義があるといえるのである。

0.1.2 高等教育の「質保証」という課題

英国においては、二度の近代的な世界大戦を経て、国家にとっての高等教育の重要性が強く認識されるようになった。1963年に取りまとめられた Robbins 報告 (Committee on Higher Education, 1963) は、そのような認識の下で、高等教育政策を国家政策と位置づけるとともに、エリート型からマス型への拡大を推進するとともに、その理念的支柱を提供した。

しかし、沖も指摘しているように Robbins 報告においては、高等教育の量的拡大に伴う「水準」(standards) の低下への懸念が示される一方で、学生の入学資格や教員の教育力という観点から「質」(quality) に触れられているに過ぎず、高等教育に対する「質」の改善という視点はみられない (沖, 2014, p.40)。高等教育の「質」の改善という視点が明確に示されるのは 1980 年代以降である。例えば、1987 年の教育白書 "HIGHER EDUCATION – MEETING THE CHALLENGE" (DES, 1987) においては、第 3 章が「質と効率 (Quality and Efficiency)」のタイトルになっており、教育水準 (Academic Standards) に係る記述に加えて、教育の質 (Quality of Teaching) の項目が設けられている。

高等教育の「質」という概念が用いられることになった背景として、サッチャー政権下での「ニュー・パブリック・マネジメント (NPM)」を取り上げる研究者もいる^{註0-1}。そもそも NPM とは、大住によれば、市場メカニズムを可能な限り活用したり、行政事務をサービスとみなし住民を顧客と位置づける、といったような手法や考え方で行政部門の効率化・活性化を図る理論である (大住, 1999, p.1)。民間企業では 1950 年代前後から「品質管理」等の取り組みが先行していたが、NPM の下で、高等教育分野に「質保証」という概念が導入されたとする考え方もある。

誤解のないように断っておくと、後述するように「一定の水準を超えた」、「優れた水準の」教育という意味で「質」をとらえれば、高等教育にとって「質」は決して目新しいものではない。しかし、「質」という概念の設定自体は比較的最近のことなのである。「質保証」という概念は、バーネットが指摘するように他者的な視点を持つ (バーネット, 2005, p.85)。すなわち高等教育機関の構成員、政府、納税者、雇用者、学生といった高等教育の利害関係者との関係において「質」が語られる。この点が主に高等教育セクター内部で完結する学位等高等教育の「水準」と異なる。

高等教育の重要な特徴は、大学等高等教育機関がその教育水準や教育内容を自己の責任において自律的に設定すること^{註0-2}である。このことから高等教育の水準及び質を維持し、これを向上させるのは、高等教育機関自身の責務であるとの考え方が成立する。従って、

註0-1 例えば、Milliken, J. & Colohan, G. は、NPM の下で英国において 1988 年教育改革法等により、高等教育を含む教育政策に市場原理が導入され、効率性が強調されていったとする多数の先行研究に触れている (Milliken, J. & Colohan, G., 2004, pp.381-383)。

註0-2 このことは初等中等教育や職業能力訓練において、その内容や水準がナショナル・カリキュラムや資格認定団体によって外部から設定あるいは認定されるのと対照的である。

高等教育の質保証は、大学の自治という観点からも重要な課題である。

同時に、高等教育の水準及び質を保証することは、公財政支出や消費者保護さらには輸出産業の振興という観点から政府にとっても重要な課題であり、高等教育機関に説明責任を課すとともに、必要に応じて、自ら質保証のための制度を整備することが求められる。

ここに高等教育セクターと政府やその他の利害関係者との間に緊張関係が生じ、誰が、何のために、どのような方法で、何を保証するのかをめぐって利害関係者が対立し、調整が繰り返されることになるのである。

0.2 先行研究

0.2.1 「質」及び「水準」の多様な概念と利害関係者間のズレ

高等教育の「質保証」という概念は比較的新しいものであり、「質」や「水準」という用語は多義的である。このため、高等教育機関の構成員を含めて利害関係者の間で認識のズレや混乱が生じている。「質」や「水準」という概念の多義性については多くの先行研究がある。Harvey, L. and Knight, P. (1996)は、様々な文献を分析して、「質」の概念を(1)非常に優れたあるいは卓越したという意味での「質」(Quality as exceptional)、(2)完全性あるいは整合性を意味する「質」(Quality as perfection/consistency)、(3)目的に適合したという意味で用いられる「質」(Quality as fitness for purpose)、(4)金銭的価値として語られる「質」(Quality as value for money)、(5)変容を意味する「質」(Quality as transformation)の五つに分類している。また、Green, D.(1994)は、高等教育を中心に、「質」の概念について①伝統的な概念としての卓越性・排他性、②仕様書・水準への適合性、③目的適合性、④機関の目的達成に係る有効性、⑤顧客の要請への適合性の五つを取り上げている。さらに、Cheng, C. and Tam, M. (1997)は、「質」という言葉が(1)卓越性 (excellent)、(2)価値 (value)、(3)用途適合性 (fitness for use)、(4)仕様準拠 (conformance to specification)、(5)要請準拠 (conformance to requirement)、(6)欠陥回避 (defect avoidance)、(7)顧客期待への対応・超越 (meeting and/or exceeding customers' expectations) という7通りにとらえられていると分析している。これら3者の「質」の概念を整理すると表0-1(筆者作成)のように集約できる。

表0-1 多様な質の概念とその分類

Harvey and Knight (1996)	Green(1994)	Cheng and Tam(1997)
卓越したという意味の質 高い水準を超えた (最低限の)水準の確認	(伝統的な概念) 卓越した、優秀な 高い水準	非常に優れた
完全性・整合性としての質 欠陥ゼロ(無瑕疵) 質の文化(Quality culture)		欠陥回避
目的適合性としての質 顧客仕様	目的適合性としての質 仕様あるいは水準準拠	用途適合性 仕様準拠

	(顧客憲章)	要請準拠
機関の使命	機関目標の効果的達成という 意味の質	
顧客満足	顧客の明示的あるいは潜在的 要求への適合という意味の質	顧客の期待への対応
金銭的価値としての質 業績指標 顧客憲章		価値
変容としての質 参加者を向上させる 付加価値を付ける 参加者を強化する		

すなわち「質」の概念は、①(一定の)水準を超えたという意味の「質」、②完全性・整合性としての「質」、③目的適合性としての「質」(顧客満足、機関の使命・目標の効果的達成)、④金銭的価値としての「質」、⑤変容としての「質」の5項目に整理できる。このうち、②の完全性・整合性としての「質」については、ある意味で基準に合致させたり、一定のプロセスを経ること、あるいは基準や一定のプロセスと整合的であることによって欠陥を回避すると解釈することも可能であろう。

また、Harvey and Knight (前出)は「水準」の概念を、①教育水準 (academic standards)、②能力・適性の水準 (standards of competence)、③サービス水準 (service standards) の三つに整理している。①「教育水準」は、学問的な到達度 (academic attainment) の特定レベルに見合った能力、具体的には学生が学修プログラムの要請に応える能力を身につけているか否かを評価することで判断される。能力を測定するに当たって、単純な到達の有無か、あるいは段階付けられたレベルが用いられる。これに対して、②「能力・適性の水準」は、様々な適性に係る能力が特定レベルに達しているか否かを測定することで判断される。能力・適性には、雇用者が求める一般的な転用可能な技能や専門職に就くに必要な技能が含まれる。能力・適性の水準は、最低識別閾 (threshold minimums) という形で評価される傾向がある。能力・適性の水準は、学位等の取得に際して必須とされる熟考や批判といった要素を含む高度な技能や能力が求められる専門職教育の場合、教育水準とオーバーラップする。なお、③「サービス水準」は、高等教育機関が提供するサービス・機能の要素を評価するために設定される。このような水準には、学生の提出物の評価に係る回数や最大学級規模、個人的チュートリアル頻度、不服審査手続きに係る情報の利用可能性等が含まれる。

英国における高等教育の質保証枠組みに即して「水準」の概念を整理すると、第3章で取り上げる学士号の成績分類は、まさに「教育水準」を段階付けられたレベルで測定した結果といえることができる。また、第2章で取り上げる「分野別ベンチマーク記述」は、当初は学士号の授与に値するか否かの識別水準を明らかにするものであり、これは「教育水準」と「能力・適性の水準」の双方に該当する。従って、質保証制度の分析に当たって、

「教育水準」と「能力・適性の水準」を強いて区別する意味はあまりないと考えられる。また、「サービス水準」についても、第3章で取り上げる学生の提出物の評価やフィードバックの在り方は、この分類区分に該当すると思われるが、高等教育の質保証枠組みにおいては、学生の学修経験に係る「質」として整理可能である。従って、本稿を進める上で、「水準」の概念を細区分する必要はないと考えられる。

Brink, C. (2010) は、「質」や「水準」に疑問を持つ一般大衆の概念とこれに応える質保証機関が用いる概念に差異があるとしている。具体的には、一般大衆にとって「質」とは高い「水準」を意味するものにとらえられるなど、「質」と「水準」を厳密に区別しないのに対して、質保証の専門家においては、両者が明確に区別されていることを指摘している。質保証が議論になった当初（1980年代後半から1990年代初頭）は、質を優秀性（excellence）にとらえる考え方から出発した。しかし、優秀性には優劣があり、各大学が質において直線的な尺度の上にランク付けられてしまうおそれがあること等から断念され、「質」を目的適合性（fitness for purpose）と意味づけて質保証制度が導入されたとの経緯を分析している。そして目的適合性という定義は、どのような目的であるかという更なる問を惹起し、そこに国家の介入余地が生じることとなったと指摘している。さらに、「質」の議論が、投資価値があるのかといった問にも発展し、市場における競争の道具として「質」を位置づける動きにもつながると述べている。また、各利害関係者は、それぞれに必要とする情報があり、多様な利害関係者がそれぞれの観点から高等教育との質を判定し、その結果を多面的に提示することが重要であると結論づけている。

先行研究からは、高等教育の「質」の概念は多様であり、5項目程度に整理できるが、高等教育に係る利害関係者がそれぞれの立場から「質」をとらえるために、相互にズレが生じていることが分かる。

0.2.2 高等教育質保証制度の変遷と課題

英国の高等教育質保証カウンスル（Higher Education Quality Council : HEQC）代表（CEO）の経験を持つ Brown, R. は、高等教育質保証制度の変遷に詳しく、その課題や改善策を多数発表している（2004, 2010, 2011）。質保証取り組みが、①大学への信頼を前提にインプットとしての学生及び教員の資格が重視された第一段階、②政府等の質への関心が増し、外部性とピアレビューを質保証の核とするプロセス重視の第二段階、③市場での競争が質保証の鍵となるアウトカム重視の第三段階へと変遷してきたと分析している。特に1992年以降の質保証枠組みについて、自己規制と外部規制の混合となっているが、その目的、形態等をめぐって、高等教育セクターと政府等学外の利害関係者間で合意が形成されていないことが安定性を欠く原因と指摘している。具体的には、①質は、機関間の競争によって確保され、差別化が可能な程度に分野別に序列化して水準や質を評価して、高等教育の選択に必要な情報を学生に提供すべき、という立場と、②質は、教員の専門職意識によって強化され、外部的な要素を含む機関自身の質保証取り組みによって質に関する情報を、機関別あるいは機関の特定の機能について、提供することで教員を動機付ける必要がある、という立場の対立を指摘している。また、高等教育質保証機関（Quality Assurance Agency for Higher Education : QAA）が誰に対して説明責任を負うのかについても疑義があるとしている。その上で、高等教育に適用される規制の主要形態は自己規制であるべきとして、

質向上が規範となる環境を形成するための提案を行っている。

秦 (2005) は英国において高等教育の質保証制度が①高等教育界が主導した第一期 (1980年代後期～ 1990年代初頭)、②高等教育機関と政府両者が共存した第二期 (1990年代初頭～中期)、③第三者機関導入の第三期 (1990年代中期～ 2001年)、④質保証 (手続き) の緩和に向けた転換が進む第四期 (2001年～ 2005年) と推移し、第一期から第三期にかけてその評価手順と評価規程が一段と組織化及び規格化されたが、第四期に入ってシステムが緩和の方向に大きく転換したと分析している。その上で、高等教育の質向上に向けた政府主導の動きが、一方では高等教育機関の自主的活動を促し、他方で教育の質への配慮を怠っていた大学人の教育への関心を取り戻したが、これは大学評価の成果ではなく、大学評価導入に危機感を持った大学側の反応によるものだと指摘している。

Harvey, L. (2005) は、1985年から 2005年までの英国における高等教育の質評価の変遷を紹介した上で、英国における質監視の取り組みが、信頼の欠如を基調としており、①重複があり、煩雑なプロセスであること、②競争により質が向上するとの概念を採用していること、③学修や変容 (transformation) に応えていないこと、④アカウントビリティやコンプライアンスに焦点を当てていることを指摘している。また、内部の質に係るニーズと外部からの要請の間にほとんど調整がなされていないこと、さらに学生・教員間のインターフェースの改善にこれらの作業が結びついていないこと、教員たちは質の評価 (監査) をある種のゲームのように受け止めており、訪問審査の際にもコンプライアンスを重視して、質の改善につながるような対話が行われていないこと等を問題点として述べている。その上で、学修の改善を最優先とする相互信頼に基づく取り組みがなされない限り、現行の質保証制度が真に意義あるものとはならないと結論づけている。

また、Ashwin, P. *et al.* (2013) は、①市場志向の論理 (学生を消費者・顧客と見なす立場) は目的適合性や金銭的価値 ("value for money") の視点から「質」をとらえようとしており、②変容 (transformation) に焦点を当てる論理 (教育が学生と教員との交流によって成り立つとの立場) は (学生の) 変容の視点から「質」を定義付けようとしていると指摘している。そして、高等教育の利害関係者として、政府、議会、規制機関、高等教育セクター、教員団体、学生団体、シンクタンク、産業界等を取り上げ、それぞれの政策文書等を分析した。その結果、前者の主張をする利害関係者が首尾一貫してその論理に基づいて議論を展開しているのに対し、後者については高等教育セクターを構成する関係団体の間で、必ずしも意識 (認識) が統一されておらず、結果として、前者の市場重視の政策に基づいた施策が展開されていると結論づけている。

大森 (2012) は、学修成果重視の質保証システムを政府主導で導入してきた先行事例として英国の制度と政策言説、大学の実態を紹介し、高等教育質保証機関 (QAA) が開発・策定した「アカデミック・インフラストラクチャー」が、事実上の規制力を持った規範として機能してきたと指摘している。2010年代前半に「質」よりも「水準」に力点を置いて「アカデミック・インフラストラクチャー」の改訂作業が行われている背景として、大学セクターの抵抗に遭って、QAA が「水準」の判断を回避してきたことに対する一般大衆の不満があると述べている。また、従来の質保証の仕組みがプロセス中心でコンプライアンスやアカウントビリティを重視するために、教育内容・方法について創造的な取り組みや変化への対応を妨げる傾向があったと批判されていること等を紹介している。その

上で、大学、その内部組織及び教職員には、コンプライアンスにとどまらない質保証の実質化へのインセンティブが欠けていることに問題の本質があるのではないかと結論づけている。

先行研究の分析から、英国における高等教育質保証制度は、高等教育機関による自己規制と第三者機関が関与する外部規制の両者が対立する中で、改変を重ねて展開してきたといえることができる。

0.2.3 高等教育質保証制度の分類とその論理

Brown は、既述のとおり、英国における高等教育質保証枠組みが自己規制と外部規制の混合であり、その目的、形態等をめぐって利害関係者間の合意が形成されていないと指摘しているが、質保証制度には多様なアプローチがあり、様々な研究者がその分類を試みている。

Woodhouse, D. (1999) は、①監査 (audit)、②評価 (assessment)、③適格認定 (accreditation) の三つの制度区分を設けて、それぞれを概ね以下のように説明している。

①監査は、高等教育機関が設定した目標の達成状況を、プロセスが効果的か否かという視点から、チェックしてその結果を記述的に示す。

②評価は、高等教育機関のアウトプットが、一定の基準に基づいて、いかに良いかを審査し、その結果を段階付けして提示する。

③適格認定は、ある機関に一定の地位を認めるか否かの評価を行い、その適否を明らかにする。

また、監査は、審査手順（自己評価の有無）、評価は、基準設定（多様性の有無）、適格認定は、審査単位（機関、プログラム等）によって細区分されるとした上で、こうした区分が必ずしも固定的なものではなく、境界線が曖昧であることを指摘している。

金子（2000）は、大学評価という視点から、その形態は表 0-2 のように評価の主体、基準及び目的の三つの次元の組み合わせで多様なものがあり得るとしている。

表 0-2 大学評価の形態

主体	大学	政府	社会・第三者機関
基準	内在	絶対尺度	相対尺度
目的	形成的	基準維持	効率性

出典：金子（2000）表 1 p.22

その上で、伝統的な評価形態であるチャータリング（設置認可）について、政府を主体として絶対的な尺度から、一定の基準維持を目的として評価を行うものであるとし、第二世代の評価として①政府が主体となって相対的な基準によりシステムの効率性を目的とする「行政型の大学評価」^{註0-3}と②大学間の自主的団体が主体となって内省的な基準と形

註0-3 金子は大学における教育研究の効率的な向上を目指して重点的な投資を行うために、大学の状況や大学教員についての情報を行政当局が意識的に把握し、それを政策や人事に反映させる 19 世紀末のドイツに見られた取り組みを「行政型の大学評価」の例としてあげている。

成的な評価を目的とする「アクレディテーション型の大学評価」を取り上げている。さらに、1980年代から出現した第三世代の評価として、社会の要求を社会が自己完結的に受けとめることによって生じた「市場型」の評価（大学ランキング）、②社会の要求を政治的なイニシアチブで受けとめた「エージェンシー型」の評価、③大学内部における改革の実践への志向を形成した「達成度アセスメント運動」^{註0-4}の三つをあげている。

小林ら（2007）も、大学評価の観点から、その主体と目的によって、①大学自身や第三者機関が教育研究の改善や大学改革のために行う「制度的評価」と②消費者の期待や要求を反映して情報や雑誌の販売を目的として行われる「市場型評価」の二つのタイプに分けて、議論を展開している。

このように研究者によって、高等教育質保証制度あるいは大学評価についての区分や概念整理の方法は多様であり、必ずしも確立された理論があるわけではない^{註0-5}。

0.3 問題の所在と研究方法

0.3.1 問題の所在

ここまでみてきたように、先行研究により次のような事実と問題の所在が明らかになった。すなわち、第一に、英国の高等教育質保証制度は、1960年代以降、質的な変化を伴いつつ今日まで発展してきたということである。第二に、質保証制度の在り方をめぐって、高等教育利害関係者の間で、理念、目的、方法、主体等について考え方の対立があるということである。第三に、質保証制度の実績（成果）について、高等教育利害関係者の間に不満や批判があるということである。第四に、「質」や「水準」の概念が多義的であり、質保証機関が用いる概念と一般大衆の概念に必ずしも共通性がないということである。

他方で、先行研究においては、秦（前出）は1980年代後期以降2005年まで、Brownは新たな制度の動向についてその都度論じているが、高等教育質保証制度の変遷としては1992年以降2000年代前半までを分析している（Brown, 2004）に過ぎない。非大学セクターを含めて1960年代以降2016年までの英国における高等教育質保証制度を通史的に分析したものはないのである。また、Brownのように対立軸の分析を行うものはあっても、それらを整理し包括的に提示した上で、それに基づいて半世紀に及ぶ質保証制度の展開を考察するものはなかった。

そこで本研究においては、1960年代に溯って伝統的な質保証制度や非大学セクターにおける質保証制度の変遷を分析することで、自律的な質保証制度の前提条件を明らかにするとともに、BrownやAshwinらの大学関係者と政府等その他の利害関係者の対立の構図やWoodhouseや金子の大学評価の形態をめぐる整理を参考にしつつ、表0-3（筆者作成）

註0-4 金子は大学内部からの要請に基づく評価形態として、大学教員が各大学における教育実践と、その中で学生の達成度あるいは反応に対する評価の活用について実践を交換する教育実践の運動を「教育達成度アセスメント運動」として紹介している。

註0-5 個人の成績評価の場合には、形成的（formative）評価と総括的（summative）評価の2分類が確立しているが、機関としての評価になると、様々な要素が加味される傾向がある。

のように高等教育質保証制度に関して対局にあると考えられる、「同僚原理」と「市場^{註0-6}原理」の二つの原理を構築する。これらの原理の盛衰あるいはダイナミズムという視点で英国高等教育質保証制度を通史的に分析することで、先行研究が様々に論じてきた英国の高等教育質保証制度の成果と課題をより明確に示すことができると考える。

英国の高等教育質保証制度は、これら二つの原理の相克の中で展開されてきたといえる。すなわち、同僚原理においては、高等教育の質は教員の真摯な教育研究への取り組みによって維持・向上されるとの基本認識を持っており、質保証制度の目的は点検結果としての質に関する情報を提供することで教員を動機付けることである。学問的に共有された価値に基づいて機関の取り組みを評価することで教育・学修の改善、優れた取り組みの普及、学生の変容が可能となるとの立場をとる。これに対して、市場原理は、高等教育の質は機関間の競争によって確保されるとの基本認識を持っており、質保証制度の目的は選択に必要な情報を外部に提供することである。このため差別化が可能な程度に分野別に第三者が評価することで説明責任や学生・雇用者の保護等が可能になるとの立場をとる。

表0-3 高等教育質保証制度に係る対立原理

	同僚原理	市場原理
基本認識	質は教員の専門職意識によって強化される	質は機関間の競争によって確保される
目的	点検した質に関する情報を提供することで教員を動機付けること	高等教育機関の選択や卒業生の採用等に必要な情報を外部に提供すること
形態	共有された学問的価値に基づき機関自身の質保証取り組みによって評価する	学外利害関係者のニーズに基づき差別化が可能な程度に分野別に序列化して水準や質を第三者が評価する
主体	高等教育機関自らが主体的に質保証に取り組むべき	学外の利害関係者の関与が必要
効果	教育・学修の改善、優れた取り組みについての情報共有・普及 学生の変容	公財政支出に係る納税者への説明責任や顧客としての学生・雇用者の保護（コンプライアンス）・満足

制度的には、「監査」(audit)が同僚原理と、「評価」(assessment)が市場原理と、それ

註0-6 現代社会においては「神の手」のみに導かれる純粋な市場は存在せず、市場には政策がつくりだす「擬似」市場が含まれる。例えば、英国高等教育においては、政府が高等教育の機会に恵まれない人々に機会を拡大するという政策目標を実現するために、何らかのインセンティブを与えて高等教育提供機関を競わせることで、擬似市場を作りだしているといえる。

ぞれ親和性があり、この両極の間で質保証制度が展開されてきたとみることができる。

以上のような諸点を踏まえつつ、本論文では特に以下の点を明らかにする。

- (1) 高等教育の変化が、どのような「質」の保証を求めることになったのか。また、その変化は同僚原理や市場原理にどのような影響を与えることになったのか。
- (2) 英国の高等教育質保証制度が具体的にどのような経緯を経て、またどのような質的な変化を伴って発展してきたか。同僚原理と市場原理のバランスがどのように変化したのか。
- (3) 質保証制度の導入によって、各高等教育機関の教育、特に成績評価にどのような変化がみられるのか、また、利害関係者、特に学生はどのように受け止めているのか。
- (4) 質保証制度の目的、成果、課題等について、各高等教育利害関係者はどのように評価、認識しているのか。

0.3.2 研究方法と議論の構成

ここまで述べてきた課題を明らかにするため、まず第1章において、質保証制度の議論の背景と「質」の概念及び同僚原理や市場原理との関係を考察する。具体的には、質保証制度の議論の背景として1960年代以降の高等教育の変化を学生数や財政支出といった統計データに基づいて量的側面からとらえるとともに、高等教育制度や財政制度に係る政策の変遷といった質的側面からとらえる。その上で、そうした変化が保証すべき高等教育の「質」とどのように結びつくことになるのか、また、同僚原理や市場原理にどのような影響を及ぼしたのか、を明らかにする。

第2章ではこれを受けて、英国における高等教育質保証制度の変遷について、1960年代から現在進行中の改革までの流れを概観し、政府や質保証機関の政策文書、研究論文等の文献を分析し、制度変更の経緯、制度の質的变化を明らかにする。具体的には、まず、伝統的な質保証制度及び非大学セクターにおける質保証制度の変遷を分析することで、同僚原理の基盤ともいえるべき自律的な質保証制度の前提条件を明らかにする。その上で、第1章で取り上げた高等教育の変化に伴って、質保証制度の目的がどのように変化してきたのか、どのような利害関係者を意識して制度改革が行われたのか、という質的な変化を分析する。このような分析を通じて、同僚原理と市場原理のバランスの変化を明らかにする。

第3章では、前章で取り上げた高等教育質保証制度の成果と課題について、高等教育の水準と学生の学修経験の質に密接に関係する「成績評価とフィードバック」及び「学士号の成績分類」を取り上げて分析、考察する。具体的には、質保証機関の報告書、研究論文、全国学生調査結果等の各種資料や成績分類に係る統計データを活用して、質保証制度の成果と考えられている事柄が、他の制度等との関係において、質保証上の課題を提起する可能性を明らかにする。

第4章では、高等教育質保証枠組みを構成する各制度の重要性、制度にとって保証すべき「質」(第1章)、目的(第2章)、成果及び課題(第3章)に係る各利害関係者の認識の異同を明らかにする。具体的には、高等教育利害関係者に対して質問票調査を行い、高

等教育機関の構成員とその他の利害関係者が、質保証制度の目的、保証すべき「質」、制度の成果・効果等をどのように認識しているかを分析・考察する。

以上を踏まえて、終章では結論として、同僚原理と市場原理という観点から、英国高等教育質保証制度の成果と課題を明らかにする。

従って、本研究の構成は図0-1のとおりである。

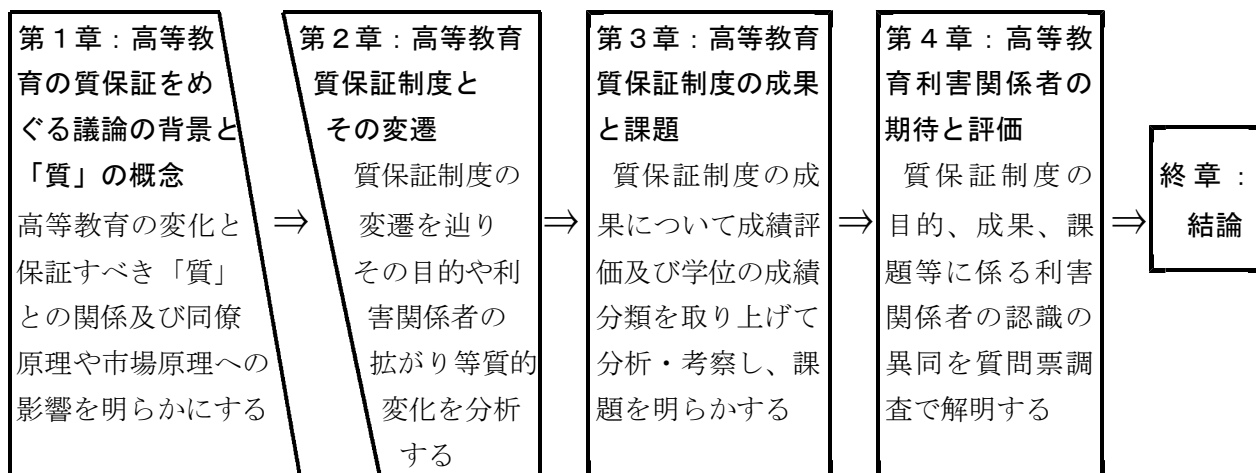


図0-1 本論文の構成

0.4 主要概念の定義

なお、本論文で分析を行う際にしばしば使用する次の用語について、必要に応じて当該分析箇所の説明を加えることとするが、あらかじめ総括的に本論文における定義付けを明らかにしておく。

① 英国

英国では、近年、分権化が進んでおり、連合王国を構成するイングランド、ウェールズ、スコットランド及び北アイルランドのそれぞれの国で高等教育制度が異なる。本論文では、これら4カ国のうち最も高等教育機関数や学生数が多いイングランドを取り上げることとし、英国という表現を、基本的にイングランドを意味するものとして用いる。

② 高等教育の質保証

高等教育の「水準」と「質」の保証という二つの異なる概念を総合して「高等教育の質保証」という用語を用いる。必要に応じて、両者を区別して書き分ける場合もあるが、それ以外の場合は、両者を含めて「質保証」という。

③ 質保証制度と評価の関係

本論文で取り上げる質保証制度と大学評価の関係について整理をしておく。質保証制度としては、設置認可のような事前審査と認証評価のような事後審査があるが、ここでいう「審査」は、「評価」と同義語として用いられている。すなわち設置認可は、大学の設置に係る計画（設計図）を評価して認可の可否を判断する行為であり、認証評価は大学の諸活動の実績等を評価する行為ととらえることができるが、いずれも大

学の質保証を目的とするものである。日本における大学評価研究の古典ともいえるべき「大学評価の研究」(慶伊編, 1984)において、喜多村は「大学評価の究極的な目的は、大学の機能である教育と研究をよりよく遂行すること、つまり教育と研究の水準の向上・改善である」(p.8)と記述している。このように質保証と評価は目的と手段の関係にあるということができる。

なお、審査の手法としては、既述のとおり、audit や assessment などがあり、本稿においては、assessment を「評価」と和訳する。

④ 高等教育提供機関

英国においては高等教育プログラムを提供する機関として、大学 (University, University College)、大学以外の高等教育機関 (Higher Education Institution) 及び継続教育機関 (Further Education Institution) の3種類が存在する。これら各機関には、政府機関から直接公的財政支援を受けるもの (publicly funded sector) とこれを受けないもの (independent sector) がある。最近、政府文書等では公的財政支援を受けないものを代替高等教育提供機関 (Alternative Provider) と呼んでいる。

これら各機関と学位授与権との関係は図0-2 (筆者作成) のとおりであり、大学名称を冠する機関は必ず学位授与権を有するが、大学以外の高等教育機関には、学位授与権を有するものと学位授与権を有さないものがあり、後者は学位授与権を有する機関の課程認定 (validation) 等を受けて、認定元の機関名で学位を授与する。

	公的支援を受ける機関	公的支援を受けない機関
高等教育機関	大 学 (101)	代 (6)
	学位授与権を有する高等教育機関(6)	替 高 (1)
	学位授与権のない高等教育機関 (9)	等 教
継続教育機関	学位授与権 (教育学位・応用準学位) を有する継続教育機関 (6)	育 (115)
	学位授与権のない継続教育機関(233)	提 供 機 関
高等教育提供機関		

() は 2016 年 11 月末現在の数 (イングランド)

図0-2 高等教育提供機関と学位授与権等の関係 (イメージ)

⑤ 質保証枠組み・制度・取り組み

高等教育の質は、設置認可、専門機関によるアクレディテーション、高等教育機関自らのプログラム内部審査など多様な形態で保証されるが、「枠組み」という用語は、

これら全体を指すものとして使用する。「制度」は枠組みを構成する要素のうち公的なものをいう。「取り組み」は制度として公的に認められていないものや、これを含む場合に使用する。

⑥ 教育白書、高等教育白書等

教育科学省 (Department of Education and Science : DES)、教育技能省 (Department for Education and Skills)、教育省 (Department for Education : DfE) など初等教育から高等教育までを所掌する省が出す白書は「教育」白書、産業・イノベーション・技能省 (Department for Business, Innovation and Skills : BIS) のように高等教育のみを所掌する省が出す白書は「高等教育」白書と表記する。なお、白書は法案提出等政府としての政策内容が固まった場合に作成され、緑書は世論の反応をみるための協議文書的な性格を有する文書 (必ずしも政府としての方針が確定していない内容を含む) として作成される。

引用・参考文献

- Ashwin, Paul, Abbas, Andrea and McLean, Monica (2013) "Representations of a high-quality system of undergraduate education in English higher education policy documents," *Studies in Higher Education*, pp.1-14
- Brink, Chris (2010) "Quality and Standards: Clarity, Comparability and Responsibility," *Quality in Higher Education*, Vol. 16, No. 2, pp.139-152
- Brown, Roger (2004) *Quality Assurance in Higher Education — The UK Experience since 1992*. RoutledgeFalmer
- Brown, Roger (2010) "The Current Brouhaha about Standards in England," *Quality in Higher Education*, Vol.16, No.2, pp.129-137
- Brown, Roger (2011) "The new English quality assurance regime," *Quality in Higher Education*, Vol.17, No.2, pp.213-229
- Cheng, Yin Cheong and Tam, Wai Ming (1997) "Multi-models of quality in education," *Quality Assurance in Education*, Vol.5, No.1, pp.22-31
- Committee on Higher Education (1963) *Higher Education — Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-63*. Cm 2154. HMSO (Her Majesty's Stationary Office) 【Robbins 報告】
- DES (Department of Education and Science) (1987) *HIGHER EDUCATION — MEETING THE CHALLENGE*. Cm 114. HMSO 【1987年教育白書】
- Green, Diana (1994) "What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice," Green, Diana (ed.) *What is Quality in Higher Education?*. Society for Research into Higher Education (SRHE) & Open University Press
- Harvey, Lee and Knight, T. Peter (1996) *Transforming Higher Education*. SRHE & Open University Press

- Harvey, Lee (2005) "A history and critique of quality evaluation in the UK," *Quality Assurance in Education*, Vol. 13, No.4, pp.263-276
- Milliken, John and Colohan, Gerry (2004) "Quality or Control? Management in Higher Education," *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 26, No.3, pp.381-391
- Williams, Ruth (1997) "Factors Impacting on Academic Standards," Radford, John, Raaheim, Kjell, Vries, de Peter and Williams, Ruth. *Quantity and Quality in HE*. Jessica Kingsley
- Woodhouse, David (1999) "Quality and Quality Assurance," *Quality and Internationalisation in Higher Education*. OECD

- バーネット, ロナルド(2005) 「第5章 教育「評価」をめぐるイギリスの文脈」秦 由美子編著『新時代を切り開く大学評価－日本とイギリス』東信堂、pp.83-104
- 秦 由美子 (2005) 「第12章 イギリスにおける教育評価の改革」秦 由美子編著『新時代を切り開く大学評価－日本とイギリス』東信堂、pp.253-281
- 金子元久 (2000) 「大学評価のポリティカル・エコノミー」『高等教育研究』第3集、pp.21-41
- 喜多村和之 (1984) 「第1章 大学評価の目的と方法」慶伊富長 編『大学評価の研究』東京大学出版会、pp.3-14
- 小林雅之、曹燕、施佩君 (2007) 「市場型と制度型大学評価の国際比較研究」東京大学大学総合教育研究センター
- 沖 清豪 (2014) 「大学教育の質保証に関する日英比較－1960～70年代の政策文書における質の議論に基づいて－」『早稲田大学史紀要』第451号、pp.19-45
- 大森不二雄 (2012) 「第4章 英国の大学の質保証システムと学習成果アセスメント」、(代) 深堀聰子『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』国立教育政策研究所、pp.72-105
- 大住荘四郎 (1999) 『ニュー・パブリックマネジメント－理念・ビジョン・戦略』日本評論社

第1章 高等教育の質保証をめぐる議論の背景と「質」の概念

英国において高等教育の水準及び質が高等教育関係者をはじめ政府、議会等で盛んに議論されるようになった背景として、(1)高等教育の量的拡大、(2)二元的高等教育制度の発足と終焉、(3)高等教育に対する公財政支出の増大、(4)高等教育の費用分担関係の変化、(5)高等教育制度の国際化の五つが考えられる。本章では、これら五つの事項と「質」の概念の関係及び同僚原理と市場原理への影響を分析する。加えて、最後に高等教育制度に影響を及ぼした要因として高等教育機関に対する(6)研究評価に基づく資金配分の取り組みについて取り上げる。

1.1 高等教育の量的拡大

戦後の英国高等教育制度の発展を語る上で、1963年のRobbins報告は重要な意義を有する。同報告は、大学教育を一部のエリートではなく、能力があり進学を希望する全ての者に開かれたものとして位置づけた。また、教養教育の場としての意義を認めつつも、実際の生活、職業生活や社会の要請に応える実践的な教育の必要性を明確にした。具体的には、例えば、大学の新設を提案するとともに、1962年の学生数185,000人（大学：108,000人、教育カレッジ：49,000人、継続教育カレッジの高等教育課程在籍者：30,000人）^{註1-1}から1980年には学生数481,000人（大学：291,000人、教育カレッジ：131,000人、継続教育カレッジ：59,000人）に増加するものと予測した。同報告は、まさに、高等教育がエリート型からマス型へと拡大するに当たって、その理念的支柱を提供するものであったといえる。

後述するように必ずしも同報告が意図したとおりではなかったが、Robbins報告を受けて、政府は高等教育機関の整備を進め、高等教育人口は、表1-1のように、順調に伸長し、学生数は1965年度の301,947人から5年後の1970年度には1.3倍強の408,086人に増大した^{註1-2}。

表1-1 イングランドとウェールズにおける高等教育課程（advanced courses）学生数の推移

年度	1965	1970	1975	1980	1985	1990
人数（人） （）は%	301,947 (100%)	408,086 (100%)	491,900 (100%)	642,806 (100%)	707,919 (100%)	903,798 (100%)
うちフルタイム	209,450 (69)	296,277 (73)	364,807 (74)	462,016 (72)	504,888 (71)	640,392 (71)
大学	141,220 (47)	191,552 (47)	220,710 (45)	254,232 (40)	249,271 (35)	298,524 (33)
ポリテクニク	31,830 (11)	51,625 (13)	92,097 (19)	120,734 (19)	155,067 (22)	220,768 (24)
他のカレッジ※	36,400 (12)	53,100 (13)	52,000 (11)	87,050 (14)	100,550 (14)	121,100 (13)

※ 他のカレッジについてはフルタイム学生が50%と仮定して学生数を算出した

出典：Pratt, J. (1997) Tables 3.2, 3.3, 3.7 p.27, p.28, p.40

1972年の教育白書"Education: A Framework for Expansion" (DES, 1972)においては、フルタイム学生が全英で463,000人（1971年度）から750,000人（1981年度）に増大すると

註1-1 イングランド及びウェールズにおける高等教育課程（advanced courses）の学生数の推移

註1-2 これらの数字はいずれもフルタイム学生とパートタイム学生の合計数である。

の予測を示した。しかし、現実には Robbins 報告後に一旦倍増した高等教育進学率は、その後減少へと転換した。ただし、Tight, M. が指摘しているように、18-21 歳人口の増加と外国人留学生及び成人学生の増加によって、総数としては高等教育人口は増加した (Tight, 2009, p.73)。

その後、1987 年教育白書は、第 3 章において、英国全体で高等教育学生総数が、1979 年度の 778,000 人から 1986 年度には 934,000 人 (見込) へと増大 (約 20%増) したことを明らかにしている。イングランドとウェールズに限ってみても、サッチャー政権下で高等教育財政が厳しく見直されたにもかかわらず、1980 年度から 1985 年度にかけて約 10% 増加している。さらに、1991 年教育白書 "HIGHER EDUCATION – A New Framework" (DES, 1991) では、過去 5 年間 (1985-90 年度) において学生数が 20 % 超増加し、今後 2000 年度までに 1.5 倍の学生増が見込まれる、と予測している。

英国高等教育にとって Robbins 報告以来の重要な報告となった Dearing 報告 (The National Committee of Inquiry into Higher Education, 1977) は、知識基盤社会においては、高等教育が果たす役割が個人及び社会にとって一層重要になっていることを踏まえて、生涯学習機関としての機能を大学等の目的に加えて短期履修課程の創設を提案する一方で、高等教育の費用について学生本人が負担することの考え方を合理的に整理した。同報告は、第 3 章で高等教育の現状について、1970 年代及び 1980 年代初頭における停滞期を挟んで、高等教育人口が 1960 年代後半及び 1988 年から 93 年にかけて急増したと回顧している。そして、1996 年度には全英で 160 万人以上の学生が高等教育機関で、さらに 20 万人が継続教育機関において高等教育段階の教育を受けていると記述している。また、1960 年代においては、18 人に 1 人がフルタイム学生として高等教育に進学していたのに対し、今日では 3 人に 1 人が進学していると紹介している。

表 1-2 英国における高等教育機関 (学部段階) の学生数 (FTE) の推移

年 度		1995	2000	2005	2010	2013
人 数		(742,489)	(767,123)	(938,342)	(1,089,110)	(1,155,190)
	イングランド ^o	883,581	985,868	1,133,598	1,277,315	1,241,559
	ウェールズ ^o	(47,706)	(51,714)	(60,745)	(70,110)	(76,590)
		60,624	66,794	72,660	80,874	86,872
	小計	(790,195)	(818,837)	(999,087)	(1,159,220)	(1,231,780)
	944,205	1,052,662	1,206,258	1,358,189	1,328,431	
	(910,498)	(947,818)	(1,146,360)	(1,321,788)	(1,404,448)	
全英合計	1,074,456	1,199,921	1,370,254	1,532,145	1,511,977	
年 度		1995	2000	2005	2010	2013
人 数	イングランド ^o	(81.5%) 82.2%	(80.9%) 82.2%	(81.9%) 82.7%	(82.4%) 83.4%	(82.3%) 82.1%
	ウェールズ ^o	(5.2%) 5.6%	(5.5%) 5.6%	(5.3%) 5.3%	(5.3%) 5.3%	(5.5%) 5.7%
	全英合計	(100%) 100%	(100%) 100%	(100%) 100%	(100%) 100%	(100%) 100%

※ 上段括弧の数値は第一学位課程の学生

出典：HESA (Higher Education Statistics Agency) (各年版) Table 2

Dearing 委員会は、保守党政権の末期の 1996 年 5 月に発足し、労働党政権に移行後の 1997 年 7 月に報告が取りまとめられた。Dearing 報告後に労働党政権が初めて取りまとめた 2003 年 1 月の教育白書"*The future of higher education*" (DfES, 2003) は、第 1 章において英国の高等教育進学率は、18-30 歳の約 43%と推計されるが、これは他の OECD 諸国に比べて低いこと、また、労働者に占める高等教育 (学位レベル) 修了者の比率も米国の 28%に比べて、英国は 17%と低いことを指摘している (パラ 1.22, 1.23)。そして、高等教育が社会の要請に応じて、より多くの人材が高等教育を享受する必要がある、そのためには、パートタイム履修等柔軟な形態の高等教育が提供される必要があると述べている (パラ 1.27)。その上で同白書は、2001 年総選挙で労働党が公約とした、2010 年までに 35 歳以下の若者の 50%に高等教育機会を提供するという政策目標と実現方策を再確認した (パラ 1.45)。この目標を達成するためには、従来、高等教育と無縁だった低所得層の家庭、黒人をはじめとする民族的少数集団等いわゆる高等教育の機会に恵まれない人々に高等教育機会を提供することが重要な政策課題となった。

その後も高等教育へのアクセスの拡大は、政権にとって重要課題と位置づけられ、現在の保守党政権にも引き継がれている。例えば、キャメロン前首相は、機会に恵まれない人々の高等教育進学率を 2009 年の 13.6%から 2020 年には 27.2%に倍増させるとともに、少数集団の進学率を 20%増させると公約した (BIS, 2016, p.14)。さらに、近年では、単にアクセスの拡大から進級・卒業というサクセスの実現を目指している。

以上みてきたように、英国における高等教育人口は 1960 年代以降急速に増大するとともに、世紀を挟んでアクセスの拡大が政策課題にもなったのである (1995 年度以降の学生数の推移については表 1-2 を参照)。こうした高等教育人口の増大は、次節で述べるように履修形態、専門分野を含む教育内容等の多様化を伴って進展していった。

1.2 二元的高等教育制度の発足と終焉 (多様化を伴う高等教育の拡大)

Robbins 報告が提案した大学の新設は、1963 年までに新設された新制 7 大学 (サセックス、ヨーク、ランカスター、ウォリック、エセックス、ケント及びイースト・アングリア) に加えて新たに 7 大学を創設するというものであったが、労働党政権の Crosland 教育・科学大臣 (1964-67 年) の下で方針が変更された。同大臣は、Stevens, R.によれば 1956 年以降に設置された College of Advanced Technology が、大学補助金委員会 (University Grants Committee : UGC) の傘下で、入学定員を抑制しつつ伝統的の大学と同様のアカデミックな学問にシフト (academic drift) していくことを懸念し、労働者とその子弟のための高等教育の必要性を認識し、大学とは異なるものとしてテクニカル・カレッジを位置づけることとしたとされる (Stevens, 2005, pp.23-24)。1966 年の教育白書 "*A PLAN FOR POLYTECHNICS AND OTHER COLLEGES - Higher Education in the Further Education System*" (DES, 1966) において、労働党政権は、フルタイム・パートタイム学生、サンドイッチ・コース等により、大学レベル未満 (below university level) の資格取得を目指す者に教育を提供する高等教育機関として、50 校あるテクニカル・カレッジ、教育カレッジ、芸術カレッジを統合・再編して、28 のポリテクニク (以下「ポリテク」という) を創設 (1973 年までに 30 校、1992 年までに 34 校に増設) する構想を発表した。大学が主に担

っている教養教育、専門職養成、理論的科学研究とは異なり、職業教育、産業（実学）に根付いたコースを特色とする高等教育機関としてポリテクの重要性が強調された。ポリテクは大学と異なり、自ら学位授与権を有さず、Robbins 報告の提言を受けて創設された英国学位授与カウンシル(CNAA) の課程認定 (validation) を受けた学位プログラムを学生に提供し、その修了者には CNAA の名前で学位が授与されることとなった。

こうして、アカデミックな教育課程を提供し自ら学位授与権を有する大学セクターと、CNAA の課程認定を受けて実践的な高度専門教育を提供し CNAA の名の下に学位を授与するポリテク等公立高等教育機関からなるセクター（以下、非大学セクターという）の二元的な高等教育制度が始まることとなった。

表 1-3 イングランドとウェールズにおける高等教育課程 (advanced courses) の学生数の推移

年度	ポリテク(校数)	高等教育カレッジ	小 計	大 学
1965	76,920	72,800	149,720	152,227
66	95,066	67,300	162,366	169,147
67	100,813	80,100	180,913	182,682
68	101,994	86,000	187,994	194,326
69	24,918 (8)	172,000	196,918	203,454
70	91,080 (26)	106,200	197,280	210,806
71	111,283 (30)	90,000	201,283	216,699
72	114,147 (30)	89,400	203,547	220,622
73	116,496 (30)	91,800	208,296	226,049
74	126,106 (30)	95,800	221,906	231,664
75	145,691 (30)	104,000	249,691	242,209
76	161,191 (30)	169,400	330,591	252,707
77	170,248 (30)	169,000	339,248	261,995
78	176,716 (30)	165,500	342,216	269,910
79	178,709 (30)	155,400	334,109	275,823
80	185,429 (30)	174,100	359,529	283,277
81	196,128 (30)	172,300	368,428	284,267
82	204,027 (30)	180,200	384,227	279,690
83	215,794 (30)	186,800	402,594	276,559
84	220,323 (30)	189,700	410,023	275,891
85	226,799 (30)	201,100	427,899	280,020
86	231,096 (30)	217,200	448,296	284,875
87	242,821 (30)	214,200	457,021	291,454
88	251,953 (30)	221,000	472,953	306,024
89	264,353 (32)	230,300	494,653	323,199
90	317,541 (32)	242,200	559,741	344,057
91	378,769 (34)	281,000	659,769	376,074

出典：Pratt (1997) Talbe3.3, p.28

先述した高等教育の量的拡大は、大学セクターと非大学セクターとでは異なる状況が存在した。表 1-3 から明らかなように、大学セクターの学生数の伸びが緩慢であるのに対し、非大学セクターの学生数が急速に増大していることが分かる。特に、1969 年に最初のポリテクが創設されてから 6 年後の 1975 年度には、ポリテクと高等教育カレッジの高等教育課程に在学する学生は、大学の学生数を追い抜くこととなった。

表 1-4 イングランドとウェールズにおける履修形態別高等教育学生数の推移

年度	大 学			ポリテク※		
	フルタイム	パートタイム	小計	小計	フルタイム	パートタイム
1965	141,220	11,007	152,227	169,741	44,594	125,147
70	191,552	19,254	210,806	144,068	59,627	84,441
75	220,710	21,499	242,209	177,801	97,900	79,901
80	254,232	29,045	283,277	206,335	124,557	81,778
85	249,271	30,749	280,020	246,876	162,295	84,581
90	298,524	45,533	344,057	329,846	224,091	105,755
91	323,888	52,186	376,074	393,147	267,948	125,199

※ Wales を除く、non-advanced courses の学生を含む

出典：Pratt (1997) Tables 3.4, 3.7 p.32, p.40

非大学セクターは、地方教育当局が設置者となり、管理運営を実施した。このこともあり、学寮を整備して全国から学生を集めた大学と異なり、通学学生が中心であった。また、表 1-4 が示すように、働きながら学ぶパートタイム学生や勤労と学業を交互に行うサンドイッチ課程で学ぶ学生が多数在籍していた。さらに、学際的な学位プログラムを開設したり、モジュール制を導入して高等教育に新しい風を送り込んだ^{註1-3}。

こうして短期間のうちに急激に拡大した非大学セクターは、時間の経過とともに変質していった。産業構造の変化等社会の要請に対応して、従来の工学（技術）、教員養成の分野から、法学、現代外国語（文学志向ではなくビジネス志向）、経営学、レクリエーション・レジャー、看護等医療、メディア・コミュニケーション等へと拡大した。

1979 年から 1997 年まで続いた保守党政府は、経済政策及びマンパワー・ポリシーの観点から、高等教育機関の効率性を高めるとともに、政策ツールとして高等教育を活用しようとして試みた。大学セクターと非大学セクターが分離し、かつ前者は独立した法人格を有しつつ国の財政機関が直接支援するのに対して、後者は一部の例外を除いて地方教育当局の一組織であり国は地方を通じて間接的に財政支援を行うこととなっており、国全体の高等教育政策を考える上で、こうした二元的な形態は効率が悪かった。このため、政府は 1988 年教育改革法によって、非大学セクターに「高等教育法人」(Higher Education Corporate) という法人格を与えて地方教育当局から独立させた。さらに、1992 年継続・高等教育法によって CNAА を廃止し、一定の要件を満たすポリテク等の高等教育機関に学位授与権を認めることとした。これにより 1960 年代半ばから続いた二元的高等教育制度は幕を閉じることとなった。

一元化された英国の高等教育機関は、ますます多様な機能を有するとともに、多様な高等教育プログラムを多くの人々に提供することとなるのである。他方で、この一元化は、学士号の水準は高等教育機関間で同等であるべきとの伝統的な考え方^{註1-4}との関係におい

註1-3 1960 年代初頭に新設された大学においても単位制の導入や「法律学と言語学」、「経営学とフランス語」といった二重専攻プログラムも開設されるようになっていた。

註1-4 安原 (2012) は、「イギリスの場合、社会的な評判と威信において大学間に大きな違いがあるのが実態であるとはいえ、たてまえとしては『イギリスで授与されるあらゆる学位・資格は同一の水準でなければならない』とされている。」(p.21)と指摘している。

て、学位や高等教育の水準低下や従来のセクターを超えた機関間の学位の同等性に対する懸念を惹起させることにもなるのである。また、教育内容、履修形態等において多様化が進んだ一元化後の高等教育制度においては、学問的文化が拡散し、学問分野を基盤とする同僚性が弱体化することにもなった。

なお、第2章以降で詳しく記述するが、ポリテク等が独自の学位授与権を有さなかったことから、それまで大学において内部で行われていた教育課程の審査・承認のための基準や手続き（これらは教育の質保証枠組みの一翼を担うもの）が CNAА による審査・承認基準、手続きの確立に際して顕在化し、明文化されるという効果をもたらしたことは注目に値する。

1.3 高等教育に対する公財政支出の増大

英国においては、こうした高等教育の拡大は公財政支出の増大を伴った。公財政支出の規模が大きくなると納税者である国民、あるいはその代表たる議会の注目を集めるところとなる。Salter, B. & Tapper, T. によれば、議会において、大学予算の急増を背景として、決算委員会を中心に大学補助金委員会（UGC）を通じて大学に配分される公的資金の用途を明らかにすべきであるとの指摘が 1950 年代を通じて繰り返されるようになるが、当時、1919 年の創設以来 UGC を所管していた大蔵省（The Treasury）がこれを拒否していた。やがて UGC は 1964 年に当時の教育科学省に移管されることとなり、その後徐々に国家発展に貢献する大学という考え方が UGC 内に浸透していった。また、1960 年代後半には会計検査官（Comptroller and Auditor General）が各大学の経理事務について指導助言する道が開かれ、1972 年までに担当職員が全ての大学を訪問し、その結果が議会の決算委員会に報告された（Salter & Tapper, 1994, pp.39-43）。

大学セクターと非大学セクターそれぞれの支出規模（いずれのセクターもその財源の多くは公的資金）が増大していることが表 1-5 から分かる。同時にその規模のちがいも明らかである。同表は、英国（北アイルランドを除く）の大学とイングランド及びウェールズのポリテク（高等教育カレッジは含まず）の経常費支出総額を比較したものである。もちろん、学問分野、研究の程度、学生規模等が異なるので、単純な比較は必ずしも意味がないが、その差は約 3~4 倍である。

表 1-5 大学とポリテクの経常費支出（総額）規模の推移

（単位：千ポンド）

年度	1971	1975	1980	1985
大学※	353,721	695,609	1,547,633	2,384,047
ポリテク	79,362	211,031	430,006	596,566

※ 北アイルランドを除く

出典：Pratt（1997）Tables7.3,7.4 p.244, p.245

1970 年代のオイルショックによって英国経済は低迷し、高等教育に対する公財政支出も伸び悩んだ。当時、UGC は 5 年間にわたる計画的な財政支援を大学に対して実質的に保証していたが、1973 年には後年度に計画されていた増額分の補助金を大蔵省から突然

カットされるという事態が生じた。1979年に労働党政権からサッチャー首相の保守党政権へと移行するに至って、高等教育機関（とりわけ大学）に対する公財政支出は厳しく見直されることとなった。1979年秋には、外国人留学生（の教育）に対する国庫補助を廃止するとともに、1981年に入って、英国籍学生に対する教育支出を1983年度までに8.5%削減することを決定した。さらに、UGCの研究関係補助金を研究評価の結果に基づいて選択的に配分するための準備が進められ、第1回目の研究評価（Research Assessment Exercise : RAE）が1985年度に実施された。

非大学セクターに関しても、全国的な観点から当該セクターに係る資金配分や施策を推進するため、1982年に「地方高等教育行政のための国家助言委員会」（National Advisory Board for Local Authority Higher Education : NAB）が設立された。NABが行う個々のポリテク等に対する資金配分に際して、CNAAが実施する教育プログラムの質の評価が活用されることとなった。

1987年教育白書は、高等教育人口が増大する一方で、高等教育における学生当たり教育費（ユニット・コスト）が実質値で1980年度から1986年度にかけて、大学で5%、ポリテク・公的高等教育機関で15%減少したと述べている（パラ 3.3）。その上で、こうした効率化は時に痛みを伴うものであったが、今後更なる高等教育へのアクセスの拡大を図るためには、引き続き、質と効率の両立を追求する必要があると指摘した（パラ 3.4）。

なお、1988年教育改革法によって、非大学セクターが地方教育当局から独立し、新たに国の財政支援機関として創設されたポリテク及び公立高等教育機関財政カウンスル（Polytechnics and Colleges Funding Council : PCFC）から補助金を配分されることとなった。同法は、大学セクターについても法律に設置根拠のなかったUGCに代えて、大学財政カウンスル（University Funding Council : UFC）が創設され、政府がUFCを通じて、これまで以上に大学の教育研究に対して指導・助言を行えるようにした。さらに、既述のとおり、1992年継続・高等教育法により、高等教育機関が一元化され、国の財政支援機関もPCFCとUFCが統合され、イングランド、ウェールズ、スコットランドといった地域別に高等教育財政カウンスル（Higher Education Funding Councils : HEFCs）が整備されることとなった。イングランドにおいてはイングランド高等教育財政カウンスル（Higher Education Funding Council for England : HEFCE）が創設された。なお、1992年継続・高等教育法は、各高等教育財政カウンスルに財政支援対象機関における高等教育の質の評価を行うことを義務づけた（第70条）。

1997年に公表されたDearing報告は、第3章において学生数の増加は高等教育への公財政支出の実質増を伴っていたが、学生当たりの公財政支出は少なくとも1976年以来下降（40%の減）しており、仮に1999年度まで公財政支出がさらに減少すると、累積的な減少は50%に達する（パラ 3.95）と述べている。

1997年に発足したブレア首相率いる労働党政権は、高等教育財政の建て直しに着手した。2003年教育白書が述べているように、フルタイム換算学生当たり公財政支出は、1989年から1997年にかけて36%落ち込んでいたが、高等教育への公財政支出は、同政権になって劇的に増大しており、減少を続けていた単位当たり支出はようやく2000/01年度に反転をみる（パラ 1.31）。同白書は、第1章で、イングランドの高等教育は、過去四半世紀の間に、進学率は3倍になり、単位当たり財政支出が2分の1になったにもかかわらず、

一般的に高い質と優れた価値を維持するという劇的な変容を遂げてきた、との認識を示した（パラ 1.4）。その上で、外的には、われわれの競争相手は高等教育への財政支出を増大させており、知識経済においてより多くの高度な訓練を受けた者が必要となることを認識して、海外市場にも進出している、と警鐘を鳴らした（パラ 1.12）。また、内的には、教育及び研究を維持・向上させる上で必要な優秀な教員を雇用し、確保し、報酬を与えていくこと、また研究教育のインフラを維持すること、誰が費用負担するかは別として高等教育への投資を確実にすること、が必要であると宣言した（パラ 1.13）。実際、表 1-6 から明らかなように、2000 年代に入って高等教育に対する公的財政支出は金額的に増大している。

表 1-6 イングランド高等教育機関の主な収入内訳の変遷 (単位：百万ポンド)

収入項目	1996 年度	2000 年度	2005 年度	2010 年度	2014 年度
財政カウンスル補助金	3,502 (38%)	4,300 (39%)	6,121 (38%)	7,205 (31%)	3,766 (14%)
地方教育当局等奨学金	1,049 (12%)	443 (4%)	446 (3%)	—	—
研究協議会研究資金	439 (5%)	803 (7%)	1,202 (7%)	1,381 (7%)	1,708 (6%)
政府機関研究資金	—※1	401 (4%)	614 (4%)	973 (4%)	1,758※2 (6%)
その他政府資金	—※1	737 (7%)	1,233 (8%)	812 (4%)	684 (2%)
民間等研究資金	617 (7%)	369 (3%)	422 (2%)	455 (2%)	644 (2%)
英国支援財団	310 (3%)	462 (4%)	610 (4%)	855 (4%)	973 (4%)
外国人留学生授業料	482 (5%)	649 (6%)	1,293 (8%)	2,520 (11%)	3,614 (13%)
英国・EU 学生授業料	—	—	—	5,106 (22%)	9,350 (34%)
学寮・学食収入	637 (7%)	771 (7%)	972 (6%)	1,313 (6%)	1,631 (6%)
その他（授業料、事業 収入、基金収入等）	2,067 (23%)	2,135 (19%)	3,182 (20%)	2,296 (10%)	3,608 (13%)
総計	9,130 (100%)	11,069 (100%)	16,095 (100%)	22,916 (100%)	27,736 (100%)

※1 その他に含まれている可能性がある ※2 EU 政府研究資金を含む

出典：HEFCE（1998, 2002, 2008） HESA（2012, 2016）

経済成長のエンジンとしての高等教育機関が果たす役割の重要性から、高等教育への十分な投資が必要である。ただし、投入される公的資金は、国家の目的を達成するために効率的、効果的あるいは選択的に配分される必要があるし、次節で述べる高等教育の費用の分担者に質の高いサービスを提供することが求められる。サッチャー首相の保守党政権下

で、「金銭的価値」("value for money") という概念が登場したが、この考え方は労働党政権にも引き継がれた。また、公財政支出の増加は、納税者への説明責任を高等教育機関に求めることとなり、市場原理の強化に結びつくことにもなるのである。

なお、2006 年度以降、上乘せ授業料が設定されるようになり、地方教育当局から支給されていた奨学金は、学生奨学金貸与会社 (Student Loans Company : SLC) から貸し付けられることとなった。このため、英国・EU 学生授業料収入が増大しているが、Bolton, P. によれば、奨学金を完済する者は 5 割未満と見込まれており、このことを勘案すると公的資金は必ずしも減っているわけではない (Bolton, 2016, p.10)。

1.4 高等教育の費用分担関係の変化 (学生支援制度の変遷)

英国においては、第二次世界大戦後の 1944 年教育法の成立以降、高等教育を受ける学生に対する財政支援策が徐々に整備されていった。特に 1960 年の Anderson 報告 (Ministry of Education, 1960) は、Tight も指摘しているように、学生に対する全国的な給付制の奨学金制度の基礎を築いたといわれる。同報告は、最近まで運用されていた A レベル試験で 2 科目合格して、大学の第一学位課程に進学するフルタイム学生に対して、授業料相当額と所得に応じた生活費を地方教育当局を通じて支給する給付制奨学金制度の原型を提案し、政府によって 1962 年度から導入された (Tight, 2009, p.228)。サッチャー政権下の 1980 年代後半に、学生の選択を重視した財政支援システムという観点から、高等教育機関に対する補助金を抑制しつつ給付制奨学金のうちの授業料部分を大幅に増額したことがあったが、基本的には、1990 年までこの給付制奨学金制度は維持され、授業料は国が負担してくれるものという認識が若者を中心に定着していた。

しかし、1990 年教育法により、生活費部分の奨学金に貸与制が導入されることとなった。新たな制度は、90 年度の給付制奨学金額を固定 (凍結) し、残りを父母負担分と貸与制奨学金でカバーするというものであった。さらに 1997 年の Dearing 報告は、高等教育の各パートナーが教育に係る費用を分担することが妥当であるとして、所得に応じて学生自身はその一部を授業料として負担すべきことを提案した。この提案を取り入れた 1998 年教員・高等教育法により、98 年度入学生から、学生負担分の授業料として、標準的な教育コストの約 4 分の 1 相当とされる 1,000 ポンド (以降インフレ率に応じて増額) が事前に徴収されることとなった。なお、生活費部分の奨学金については、全面的に貸与制に転換し、卒業後の収入に応じて定められる返還額を卒業後に学生自身が返還することとなった。ただし、家計の所得に応じて授業料減免が行われるとともに、年収 1 万ポンドに達した時点で返還義務が生じ、65 歳に達した時点で負債が消滅することとされた。

高等教育財政を拡充する観点から、2004 年高等教育法は 2006 年度の入学者から、各大学等が年額 3,000 ポンド (以降インフレ率に応じて増額) を上限として、標準授業料 (98 年度に導入した年額 1,000 ポンドの授業料にそれ以降のインフレ率をかけた額) より高額の独自の授業料を設定することを認めることとした。同時に、授業料の支払について、各学年の始めではなく、生活費部分の奨学金と同様に、インフレ率に連動した利子を加えて、当該学生が卒業後、その所得に応じて返還する方式を採用した。すなわち、卒業後、収入が 15,000 ポンドを超えた時点で返還義務が生じ、25 年間で残額があっても債務は消滅することとされた。なお、低所得層の学生に対しては、年額 2,700 ポンドを上限とする給付

制奨学金（生活費）が政府から支給され、所得が 15,000 ポンド以下の家庭の学生は全額、以下所得に応じて、33,000 ポンド程度までの家庭の学生が一定額の奨学金を支給されることとなった。（給付制奨学金の支給基準となる所得については、随時変更されていった。）標準授業料を超えて、3,000 ポンドまでの間に授業料を設定しようとする大学等は、低所得層の学生に対する独自奨学金(bursary) の設定等当該大学等への入学機会をより平等に確保するための計画（Access Agreement）について、政府が新たに設置する機会均等事務局（Office for Fair Access : OFFA）の事前承認を得ることとされた。

さらに 2012 年度入学者から標準授業料額が年間 6,000 ポンドと設定され、最大年間 9,000 ポンド（2017 年度からはインフレ率を勘案した額の設定が可能となる見込み）まで授業料を設定できるようになった。これを受けて現在の奨学金制度は、授業料分が最大年間 9,000 ポンドまでの貸与制になり、生活費分については当初は給付制（所得連動であるが最高額は 3,387 ポンド/年）が存続したが、2016 年度の入学者から給付制が廃止され、全面的に貸与制に戻った。貸与奨学金の返済は、年収 21,000 ポンドを超えた時点で設定年収を超えた所得分の 9%の返還義務が生じ、以後 30 年で負債が消滅する。表 1-7 は、高等教育の費用（授業料及び生活費）の分担関係の変化について示したものである。

表 1-7 イングランドにおける奨学金制度の変遷

項目	90 年度以前	1991-97 年度	1998-2005 年度	2006-11 年度	2012 年度以降
授業料	給付制奨学金	給付制奨学金	1,000 ポンドを学生負担(前納) (所得に応じた授業料減免措置あり)	貸与制奨学金 (3,000 ポンドまで授業料を上乗せ設定)	貸与制奨学金 (9,000 ポンドまで授業料を上乗せ設定)
生活費	所得に応じた給付制奨学金	所得連動給付制奨学金と貸与制奨学金の併用	全て貸与制奨学金	所得連動給付制奨学金と貸与制奨学金の併用 大学独自の奨学金(上乗せ授業料の場合)	所得連動給付制奨学金の廃止(2016 年度～) 貸与制奨学金 大学独自の奨学金(6,000 ポンドを超える授業料設定の場合)
返済条件		卒業後の 4 月以降、全国平均所得の 85% を超えた時点から 5 ヶ年間にわたって毎月均等割で返済	卒業後年収 1 万ポンド(2000 年 4 月から 1.5 万ポンドに)で返還義務が生じ、毎年設定年収を超えた所得分の 9%を返済 65 歳で負債消滅	同左(返済義務が生じる年収額については物価連動) ただし、返還開始後 25 年で負債が消滅	年収 21,000 ポンドを超えた時点で設定年収を超えた所得分の 9%の返還義務が生じ、以後 30 年で負債が消滅

出典：Bolton(2016)をもとに作成

学生が負担する高等教育コストの割合が増大するに伴って、教育の質に対する学生の関心は高まる。学費負担者としての学生にとっての「金銭的価値」が教育プログラムや大学

等の選択に際して問われることとなる。この点において高等教育の質に関する的確な情報を提供していくことが、各機関及び政府に求められるのである。加えて、表 1-6 から明らかなように 2014 年度の時点で、英国・EU 籍学生からの授業料収入は総収入の 3 分の 1 を超えており、外国人留学生授業料と合わせるとほぼ 5 割を授業料収入が占めている。このため各高等教育機関は、競争的な環境の下で学生の確保と高等教育の質、とりわけ教育水準の維持・向上を両立させることが求められることにもなる。同時に、学生が高等教育財政の主な負担者となることによって、顧客としての学生保護や学生満足が重視され、質保証制度において市場原理が強調されることとなったのである。

1.5 高等教育制度の国際化（ボローニャ・プロセス等への対応）

第二次世界大戦後、ヨーロッパでは国境を越えた学生の移動及びそのための高等教育資格の相互認定の仕組みづくりが進められた。例えば、1953 年の European Convention on the Equivalence of Diplomas leading to Admission to Universities や 1959 年の European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications、さらには 1979 年のユネスコ地域条約（UNESCO Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees concerning Higher Education in the States belonging to Europe Region）などである。しかし、こうした仕組みは東西冷戦の中で学生や教員の流動性を十分促進するものではなかったし、当時、各国政府は自国の高等教育機関の整備と自国民の高等教育へのアクセス拡大に注力していた。

ヨーロッパの状況を大きく変化させたのは 1992 年の欧州連合創設のマーストリヒト条約であった。高等教育の分野に関していえば、1988 年のボローニャ大学創設 900 年を機にヨーロッパの主要大学の学長が署名した大学マグナカルタ（Magna Charta Universitatum）^{註1-5}があり、その前年 1987 年にはエラスムス計画による学生のヨーロッパ大移動が始まった。こうして 1990 年前後を境にヨーロッパ諸国は高等教育制度の国際化という課題に対応していくこととなる。

マーストリヒト条約は、各国制度を尊重しつつも（高等）教育の質の発展に関して加盟国間の連携協力を促進するための方策については欧州連合として決定、実施できることとしており、その後、1997 年のリスボン条約（Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in European Region）、1998 年のソルボンヌ宣言、1999 年のボローニャ宣言等が取りまとめられることとなった。リスボン条約は、学生の域内流動性を促進するために他国の高等教育資格の認定についてのルールを定めるものであり、ボローニャ・プロセスの基盤となっている。ソルボンヌ宣言は、パリ大学創設 800 年を記念する会合において英仏独伊の 4 カ国の教育大臣が取りまとめたものであり、ボローニャ宣言の元となるサイクルに基づく学位制度の調和、欧州単位互換累積制度（European Credit Transfer and Accumulation System : ECTS）を活用した学修量の規定等の考え方が示されている。ボローニャ宣言は、当時のヨーロッパ 29 カ国の教育担当大臣が 2010 年までに欧州高等教育圏（European Higher Education Area）を形成することに合意したものであり、2010

註 1-5 大学マグナカルタ自身は、知識の創造と優れた研究の源泉としての大学の自治の意義を再確認するものであって、必ずしも大学の国際化の促進を直接的に標榜するものではない。

年までに優先的に取り組む課題を取りまとめたものをボローニャ・プロセスと呼んでいる。ボローニャ・プロセスには、学士、修士、博士の3サイクルによる学位制度の整備^{註1-6}、リスボン条約の批准、共通通貨としてのECTSの活用、欧州高等教育資格枠組み（European Higher Education Qualification Framework）の策定、高等教育質保証制度の調和などが含まれる。欧州域内における学生の流動性の向上や職業資格へのアクセスといった取り組みを進める上で、高等教育資格の相互認定は重要な課題であり、高等教育の質保証についても各国制度の調和が求められている。

英国は、政治的には欧州連合へのコミットメントに対してしばしば微妙な態度を示すことがあり、遂に連合からの離脱を決めた。しかし、高等教育制度については、かなり早い段階で積極的に規則づくりに参画してきた。1999年に形成された質保証に関する欧州ネットワーク（European Network for Quality Assurance：ENQA）については、1994年度に開始されたパイロットプロジェクトから参加している。また、2005年の欧州における高等教育の質保証のための基準及びガイドラインの草案づくりにも積極的に関与している。学士、修士、博士の3サイクルの学位制度もアングロ・サクソン・モデルと指摘されるように英国の影響が大きいと考えられている^{註1-7}。こうした英国の積極性は、これまで築いてきた英国高等教育の世界的な評判を持続し、優れた学生、教員を英国の高等教育機関に集め、研究面を含めた知の拠点としての高等教育機関を英国に確保することで、今後も国家が繁栄していくことを狙った国家戦略に基づくものと考えられる^{註1-8}。高等教育の国際化という流れの中で、英国高等教育の世界的名声を維持するために、質保証は極めて重要な政策課題と位置づけられるのである。欧州連合からの離脱は、英国の高等教育セクターにとっては痛手ではあるが、ボローニャ・プロセスは欧州連合加盟国だけの枠組みではなく、その価値は離脱後も変わらない。加えて、高等教育を輸出産業と位置づける英国にとっては、今後とも自国高等教育の国際通用性を維持するとともに、その評判やブランドを確保、向上させることは重要な政策課題である。

1.6 研究評価に基づく資金配分

高等教育機関の中核機能として、教育と研究は密接に関連している。英国においては、教育に先だって、研究の領域において、各機関の能力が審査、評価されることとなった。以下に述べるように、その取り組みの結果が教育の領域に予期せぬ影響を及ぼすこととなるのである。

研究評価は、限られた資金を効率的・効果的に配分する必要性から、1985年に大学補助金委員会（UGC）によって実施された。当時は、補助金総額の6割強を教育関係経費、3

註1-6 厳密には、高等教育制度を学部と大学院の2サイクルに編成し、学部の学位は労働市場への参入資格、大学院は修士号取得につながるものとして位置づけることとされた。

註1-7 ただし、英国においては教育学位の場合、修士号を1年で取得できることから、修士課程を2年と想定するボローニャ・プロセスとの関係において、その同等性がしばしば問題として取り上げられている。

註1-8 英国ブランドという観点から高等教育の国際市場における英国の地位の維持・向上を目指した取り組みとしては、ブレア首相（当時）が1999年から開始したPrime Minister's Initiative（PMI）がある。この取り組みにおいては、2004年度までに高等教育段階の留学生を5万人増加させる目標を設定し、その経済効果を年間5億ポンドと推計していた。

割強を研究関係経費が占めており、このうち 14%強が研究能力の評価に基づいて 1986 年度から配分されることとなった。研究評価に当たっては、約 40 の学問分野別に研究協議会 (Research Councils) から受け取った補助金額、件数などが考慮されたほか、各高等教育機関から当該機関の研究水準・成果を最もよく示している出版物 (レフェリー・ジャーナルに掲載された研究論文等) 5 点を提出させ、UGC、研究協議会及び英国大学長会議 (Committee for Vice-Chancellors and Principals : CVCP) から推薦された専門家がピア・レビューで審査を行った。評価結果は、"Outstanding"、"Above-Average"、"Average"、"Below-Average" の 4 段階で示され、公表された。

補助金配分のための研究評価については、費用効率の観点からも毎年実施されるわけではなく、一回の結果がその後数年間補助金配分に活用される。第 2 回目は、89 年に大学財政カウンスル (UFC) により実施され、90 年度の補助金配分からその結果が活用された。第 2 回目の研究評価においては、評価単位となる学問分野を細分化してよりきめ細かい評価を行ったこと、各教員の過去 5 年間に発表した研究業績の中から 2 点をあげさせるとともに、各年度毎に著書、編著書中の論文、雑誌論文の 3 分類で発表点数を提出させることとしたこと、評価結果は 5 ~ 1 まで 5 段階評価で表示する等の改訂があった。その後、92 年にも UFC により第 3 回目の研究評価が行われた。

1996 年に通算第 4 回目の研究評価が実施されたが、この間に高等教育制度が一元化され、UFC は高等教育財政カウンスル (HEFCs) に改組された。この HEFCs (イングランドの場合はイングランド高等教育カウンスル (HEFCE)) による研究評価 (RAE) においては、約 70 の学問分野別にピア・レビューにより、"Quality Research" の審査が行われた。評価に当たっては、特に「活発に研究に従事している者」 (Research Active Staff : RAS) が設定された評価期間中に実施した研究業績を示す資料が重視される。評価結果については、96 年の研究評価から、5*、5、4、3 (a)、3 (b)、2、1 の 7 段階の評点で表示され、評点 1 には補助金の配分が行われないこととなった。配分される補助金は、研究評価の結果に RAS の人数を掛け合わせて算出されるため、いかに多くの RAS を当該学問分野に揃えることができるかが重要になる。このため、各高等教育機関が優秀な研究者の獲得競争に参加することとなった。研究関係経費の補助金に占める研究評価に基づく配分 (QR) は 95 % (95 年度の場合、6 億ポンドで HEFCE が配分する補助金総額 30 億ポンドの 5 分の 1 弱に当たる) に達したこと、前回までは研究関係経費の配分を受けていなかった旧ポリテク等から昇格した大学も研究評価に参加できること等から競争に拍車がかかった。

1996 年の RAE には、192 高等教育機関から 2,896 ユニット (学部・学科) が参加し、これは前回 92 年の 172 機関 2,700 ユニットの大きく上回る数字となった。RAS の数も約 55,000 人となった。こうした増加は、主として 92 年以降の高等教育制度の一元化により大学に昇格したいいわゆる旧ポリテク等昇格大学の RAE への参入によるものと考えられる。イングランドにおいては、旧ポリテク等昇格大学の RAS が 45 % 増加しているのに対し、「旧大学」の RAS の増加は 5 % に過ぎなかった。これらの数値から研究関係経費の配分をめぐる競争の激化が読み取れる。

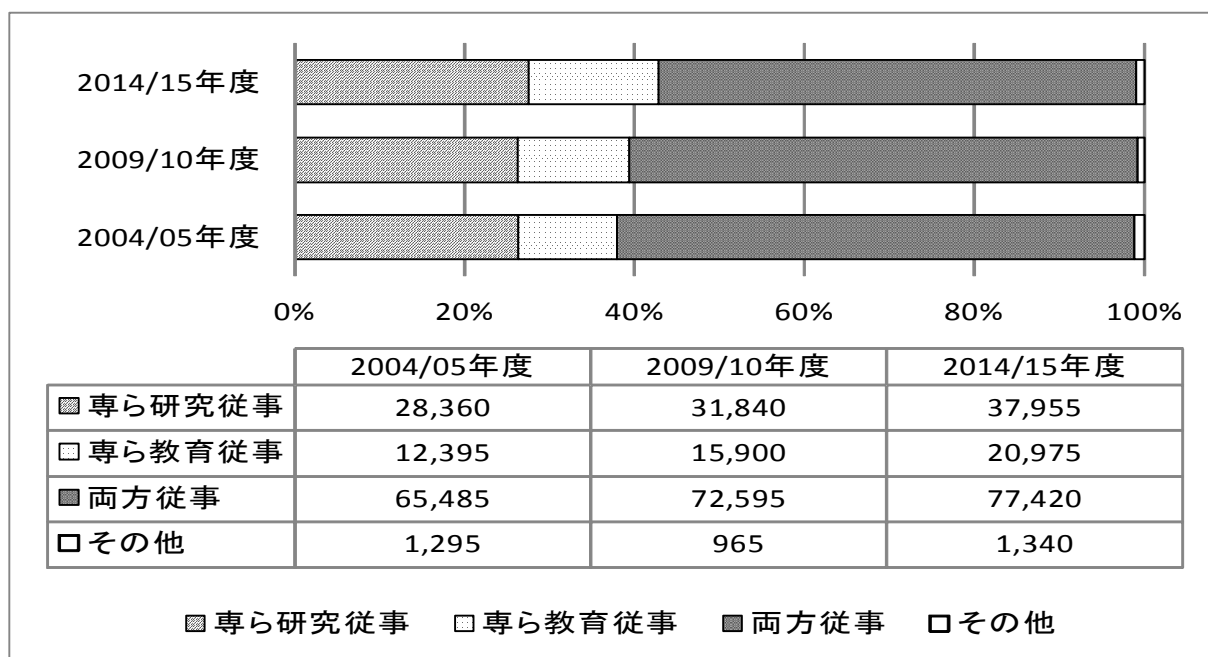
財政支援に結びついた大学評価が、研究から始まったことによって、大学等執行部や教員の意識が研究重視に走り、旧ポリテク等昇格大学も研究評価に基づく補助金獲得のための戦術を練るなど、弊害が指摘されるようになった。

その後も研究評価は5～7年間隔で実施されるが、評価結果が上昇するにつれて、研究関係経費の配分資格となる評点がより上位の評点に限定されていった。2001年には、3 (b) までが配分対象であったが、2002年に3 (a) 以上、2003年から4以上に引き上げられた。

2008年からは制度が卓越研究評価枠組み (Research Excellence Framework : REF) に変更となって今日に至っている。最新のREFは2014年に実施され、52,061人の研究者が評価の対象となった。卓越研究評価枠組み (REF) と研究評価 (RAE) のちがいは、RAEが研究ユニット単位でユニット全体を一つの評点で評価していたのに対して、REFは①ユニット毎に研究論文 (成果物) を評価してユニット内の研究レベルを分類すること、②論文の評価に当たっては、学術的な卓越性、社会・経済・文化への影響力、研究環境の三つの観点からそれぞれ5段階で評価が行われること、である。配分額は、上位2段階の評定を受けた論文数に評定に応じた数値を掛け合わせて決定される。

先に述べたように、研究関係経費の配分を受けるために各高等教育機関は激しい競争を行っており、この過程で研究評価の低いユニットを廃止したり、優秀な研究者を確保するために、教育専任教員を採用して教育負担を軽減したり、研究専任教員とする (図1-1参照) など、研究重視の風潮が高まっているとの懸念が指摘されるようになった。このように教育と研究に一体的に取り組むという大学教員の伝統的機能が分離して、それぞれを専任する教員が機関内に併存するという状態は、教員組織を分断し、その同僚性を弱体化させるものであるといえることができる。

(単位：人)



出典：HEFCE (2016)

図1-1 HEFCEが財政支援する高等教育機関の教員数 (機能別推移)

1.7 まとめ

英国においては、1960年代半ば以降、大学セクターと非大学セクターの二元的制度の

下で高等教育が普及拡大する中で、学生、教育プログラム、教育形態、各高等教育機関の機能等が多様化していった。これら二つのセクターは、相互に影響を及ぼし合いながら発展するが、1992年継続・高等教育法によって一元化されたことから、「教育水準、学位の同等性」への懸念が高まり、学位授与機関としての高等教育機関の在り方が改めて問われるところとなった。同時に、教育の内容や形態が多様化することで、学問的文化が拡散し、学問分野を基盤とする同僚原理が弱体化することにもなった。

他方、高等教育の規模が拡大するに伴って公財政支出が増大すると、政府や議会に代表される国民は、自分たちの税金の支出先としての高等教育に対する関心が高まる。二つのセクターにおいて学生一人当たりの単位費用は、非大学セクターの方がより安価であり、サッチャー政権下では効率的運営を求めて大学セクターに対する公財政支出が縮減された。と同時に、各高等教育機関において国民の税金を使うにふさわしい教育が提供されているのかどうか、「金銭的価値」("value for money")という考え方が強調されるようになった。さらに、高等教育の受益者が拡大することによって、その費用負担の在り方も変化することとなり、手厚い給付制奨学金制度はやがて貸与制へと転換され、学生からの授業料徴収も開始された。奨学金制度自体は様々な変遷を経たが、高等教育を受ける学生から授業料を徴収するという流れは強化された。その結果、一方では高等教育機関は、高等教育サービスを学生という顧客に提供する、あるいは学位を取得した人材を産業界に提供するサービス機関と見なされる風潮が生じ、「学位等の(市場的な)価値」や「学生満足」「雇業者満足」といった市場原理が強調されることとなる。他方で、高等教育機会に恵まれない集団への機会提供及び進級・卒業の実現という政策課題への対応も求められることとなった。加えて、高等教育機関にとっては収入の半分近くを学生の授業料が占める状況の下で、学生数の確保と教育の水準及び質の維持・向上をいかに両立させるかという課題に直面することにもなるのである。

欧州連合におけるボローニャ・プロセスを中心とする欧州教育圏の概念は、地域全体としての高等教育セクターの魅力を高め、その競争力を強化しようとするものである。このために加盟国の国境を越えて高等教育プログラム、学位等高等教育資格の共通性を確保し、人材の流動性を高めるとともに、域内の高等教育機関相互の連携協力を進めている。世界各国から優秀な人材を高等教育機関に集めてきた英国としては、今後とも人材獲得競争に生き残るために、積極的にボローニャ・プロセスに参画する必要がある。このため、高等教育資格の同等性や高等教育プログラムの質保証制度について域内各国との調和を図るとともに、英国高等教育の評判やブランドを高めることが重要になる。

最後に、研究評価に基づく資金配分は、高等教育機関間の競争を激化させ、研究能力が低いと評価された単位組織は規模の縮小や廃止を余儀なくされ、教育プログラムにも影響を与えることとなった。また、研究専任教員や教育専任教員など教員構成も分断され、同僚原理が弱体化するなど予期せぬ結果を招いている。このような高等教育機関内における研究重視の風土を改め、教育の地位を回復させることが政策課題として取り上げられ、高等教育の質保証に係る制度設計にも影響を与えることとなるのである。

引用・参考文献

- Bolton, Paul (2016) *Student Loan Statistics*. House of Commons Library
- BIS (Department for Business, Innovation and Skills) (2016) *Success as a Knowledge Economy: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice*. Cm 9258. HMSO 【2016年高等教育白書】
- Committee on Higher Education (1963) *Higher Education – Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-63*. Cm 2154. HMSO 【Robbins 報告】
- DES (1966) *A PLAN FOR POLYTECHNICS AND OTHER COLLEGES – Higher Education in the Further Education System*. Cm 3006. HMSO 【1966年教育白書】
- DES (1972) *Education: A Framework for Expansion*. Cm 5174. HMSO 【1972年教育白書】
- DES (1987) *HIGHER EDUCATION – MEETING THE CHALLENGE*. Cm 114. HMSO 【1987年教育白書】
- DES (1991) *HIGHER EDUCATION – A New Framework*. Cm 1541. HMSO 【1991年教育白書】
- DfES (Department for Education and Skills) (2003) *The future of higher education*. Cm 5735. The Stationery Office Limited 【2003年教育白書】
- Gaston, L. Paul (2010) *The Challenge of Bologna – What United States Higher Education Has to Learn From Europe, and Why It Matters That We Learn It*. Stylus Publishing, LLC.
- HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (1998) *How the HEFCE allocates its funds*. HEFCE
- HEFCE (2002) *Annual report 2001-2002*. HEFCE
- HEFCE (2008) *Who we are and what we do*. HEFCE
- HEFCE (2015) *Guide to funding 2015-16 – How HEFCE allocates its funds –*. HEFCE
- HEFCE (2016) *Staff employed at HEFCE-funded HEIs: Trends and Profiles*.
(<http://www.hefce.ac.uk/analysis/staff/>, 2016/12/26)
- HESA (Higher Education Statistics Agency) (1997) *Students in Higher Education Institutions 1995/96*. HESA
- HESA (2002) *Students in Higher Education Institutions 2000/01*. HESA
- HESA (2007) *Students in Higher Education Institutions 2005/06*. HESA
- HESA (2012) *Students in Higher Education Institutions 2010/11*. HESA
- HESA (2015) *Students in Higher Education Institutions 2013/14*. HESA
- HESA (2012) *Finance of Higher Education Providers 2010/11*. HESA
- HESA (2016) *Finance of Higher Education Providers 2014/15*. HESA
- Ministry of Education (1960) *Grants to Students*. HMSO 【Anderson 報告】
- Pratt, John (1997) *The Polytechnic Experiment 1965-1992*. SRHE & Open University Press
- Salter, Brian and Tapper, Ted (1994) *The State and Higher Education*. The Woburn Press
- Stevens, Robert (2005) *University to UNI – The Politics of Higher Education in England since 1944 (Second Edition)*. Politico's
- The National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) *Higher education in the learning*

society. HMSO 【Dearing 報告】

Tight, Malcolm (2009) *The Development of Higher Education in the United Kingdom since 1945*.
SRHE & Open University Press

- 村田直樹 (1997) 「英国における大学評価」『IDE 現代の高等教育』No.385, pp.34-45
- 村田直樹、磯谷桂介、篠原康正 (2002) 「第2部 イギリス」『欧米主要国における大学の設置形態と管理・財政報告』国立財務センター研究報告第7号 pp.65-153
- 村田直樹 (2004) 「英国高等教育の質保証システムについて」『IDE 現代の高等教育』No.464, pp.53-65
- 村田直樹 (2005) 「イングランドにおける大学 (学部) 授業料・奨学金制度」『IDE 現代の高等教育』No.474, pp.62-70
- 村田直樹 (2009) 「英国における大学院課程の多様化と質保証の仕組み」『桜美林高等教育研究』第1号, pp.75-99
- 村田直樹 (2010a) 「英国の大学の国際化と研究機能」『桜美林高等教育研究』第2号, pp.43-68
- 村田直樹 (2010b) 「英国における高大接続・連携」『IDE 現代の高等教育』No.524, pp.42-47
- 村田直樹 (2010c) 「第2章 イギリスの大学・学位制度 (イングランドを中心に)」『学位と大学』大学評価・学位授与機構研究報告第1号, pp.11-92
- 村田直樹、芝田政之、米澤顕純 (2012) 「第4章 イギリス」小林雅之 (編) 『教育機会均等への挑戦—授業料と奨学金の8カ国比較—』東信堂, pp.141-195
- 村田直樹、篠原康正 (2016) 「第3章 イギリスの高等教育における職業教育と学位」『高等教育における職業教育と学位』大学評価・学位授与機構研究報告第2号, pp.35-62
- 村田直樹 (2017) 「英国における授業料と奨学金政策」『IDE 現代の高等教育』No.588, pp.45-49
- 安原義仁 (2012) 「日英高等教育改革の比較考察—質と水準の保証に着目して—」『日英教育研究フォーラム』第16号, pp.5-25

第2章 高等教育質保証制度とその変遷

高等教育の動向は、高等教育質保証に係る制度設計に影響を与えてきた。本章では英国の高等教育質保証制度とその変遷について、まず伝統的な質保証制度と非大学セクターにおける質保証制度の変遷を分析・考察した上で、第1章で取り上げた高等教育の変化に伴って、質保証制度の目的と利害関係者がどのように変化したのかについて、同僚原理と市場原理のバランスを踏まえて考察する。

制度の変遷を時間軸に沿って追うと、まず1960年代のポリテク等非大学セクターにおける質保証制度の形成とセクターの自立化があり、この取り組みが1980年代の大学セクターにおける質保証制度に影響を及ぼすことになる。次に1992年の高等教育制度一元化によって、監査と評価という二つの質保証制度が併存し、およそ10年を経てDearing報告を踏まえて、監査の要素に外部性を加えた機関監査制度が2002年に創設される。この間、1998年度に学生からの授業料徴収制度が導入され、質保証制度が学生や社会一般への情報提供という機能を期待されるようになる。その後、機関監査から機関審査(2011年)さらには高等教育審査(2013年)へと展開していく(英国における高等教育質保証制度の変遷については参考資料2-1を参照)。

2.1 伝統的な高等教育質保証制度と非大学セクターにおける質保証制度の変遷

2.1.1 伝統的な高等教育質保証制度

英国においては、大学の外で新たな知識・技術が発展した後、一定の時間を経てそれらが大学の学問として取り込まれて、大学の学問分野が拡大してきた歴史がある。古典学や数学を基礎に置く教養教育を重視するオクスフォード及びケンブリッジの両大学が排除した科学や技術の人材育成は、産業革命と市民階級の台頭を背景として専門職集団や各分野の王立協会で開催され、やがて19世紀になって創設されたロンドン大学、ダラム大学、ヴィクトリア大学等が担うこととなった。

こうした大学の発展過程で、(1)学位授与権の認可、(2)課程認定(validation)制度、(3)学外試験委員(external examiner)制度、(4)専門職能・法令資格認定団体(Professional, Statutory and Regulatory Bodies: PSRB)による教育プログラムの認定、といった質保証制度が構築されていった。これらのうち、(4)を除けば、全て同僚原理に基づく制度であり、(4)は大学セクターの外に市場が存在する学問分野について、同僚原理と市場原理を調整するために創出された制度といえることができる。

(1) 学位授与権の認可

英国においては、学位授与権は王権(Royal Prerogative)の執行に由来するとの考え方^{註2-1}に基づいて、枢密院(Privy Council)が専門機関の助言を得て、勅許状(Royal Charter)により認可する仕組みが構築されてきた。形式的には、学外の機関が認可の可否を判断す

註2-1 Farrington, D. and Palfreyman, D. (2006)は1992年高等・継続教育法で所管大臣に学位授与権を授権する前までは、その権限は王権の執行に由来するとの認識が受け入れられてきたと述べている(パラ2.12)。

る市場原理が採用されているが、実質的には専門機関におけるピア・レビューに基づいて判断が下されることから同僚原理を尊重した制度といえる。

学位授与権は、学位の種別、すなわち①応用準学位 (foundation degree)、②教育学位 (taught degree)、③研究学位 (research degree) ごとに認可される。ただし、高等教育機関は、応用準学位の授与権を単独では申請できず、教育学位の授与権を得ることで応用準学位も授与できるようになる。教育学位には第一学位 (学士相当 ordinary degree または honours degree) だけでなく、修士の学位も含まれる。なお、原則として学位授与権は特定の学問分野に限ることなく、包括的に与えられる。

今日では、勅許状の有無にかかわらず、1992年継続・高等教育法第76条に基づいて、実際の手続きとしては、申請者が高等教育財政カウンスル (HEFCs) に申請書を提出し、高等教育質保証機関 (QAA) がその内容をピア・レビューにより審査して、その結果をもとに HEFCs を通じて所管官庁 (現在は教育省 : DfE) に勧告・助言を行い、枢密院が認可するという順を踏む。認可基準は学位の種別によって異なるが、基本的には、申請を行う前提として、高等教育プログラムの運営実績を有する必要がある、その上で、A:ガバナンスとアカデミック・マネジメント、B:教育水準及び質保証、C:教員の学究及び効果的な教育能力、D:高等教育プログラムを提供する支援環境といった四つの観点から審査が行われる。今日でこそガバナンスや質保証といった用語が用いられているが、1960年代までは必ずしも明文化された基準はなく、個別に自省的で一貫性のあるアカデミック・コミュニティが形成されているか否かを判断していたものと考えられる^{註2-2}。

(2) 課程認定制度

イングランドにおいては長きにわたってオクスフォード大学とケンブリッジ大学が学位授与権を独占してきた歴史があり、高等教育機関が学位授与権の認可を受けるためには、原則として、既に学位授与権を有する機関の学位プログラムあるいは学位授与権を有する機関の認定を受けた教育プログラム (課程認定) を運営した経験・実績を積む必要があった。その上で、勅許状の申請を行い、学位プログラムの運営実績の評価を受けた後に、枢密院の判断が下されることとなっていた。この課程認定の制度は学位授与権の権限の中で認められているものであり、今日まで引き継がれている。

このような同僚原理に基づく「徒弟制」ともいえる制度は、学位授与権の独占を享受するために必要であったと思われるが、同時に、学位の水準を維持する上でも重要な役割を担ってきたと考えられる。一つには、学位授与権を有する機関が他の機関に学位プログラムを運営させる際に、学位水準を規定する要素を分析し、これを明示し、相手に遵守させる必要があるからである。同様に、学位授与権を有する機関が他の機関の教育プログラムを審査・認定するという仕組みは、学位水準をあらかじめ想定した上で審査の基準や方法を定める必要があり、学位の水準を規定する要素がある程度明示され、関係者間で共有されることとなる。実際、学位授与権を有する機関が自ら新たな学位プログラムを運営するに際して、機関内で事前審査が行われてきたところである。(ただし、実際に学位授与機

註2-2 Shinn, C. (1986) は、20世紀前半のUGCによる学位授与権の審査等の状況を紹介しているが、必ずしも明文化された基準についての言及はない。

関において審査の基準や方法が明記されていたかどうかは定かではない。)

もう一つ重要なことは、こうした「徒弟制」を経ることによって、申請機関の内部に学位授与権を有する機関の構成員と学問的文化を共有できる自律的な学問的専門家集団が形成されることが期待されていたということである。特に、英国においては学位授与権の認可に当たって、学位の対象となる学問分野を限定しないことが一般的で、同じレベルの学位であれば、どの学問分野の学位も授与できることとなっており、このため内部に学位水準維持に必要な自律的な学問的専門家集団が形成されていることが重要となる。

(3) 学外試験委員制度

英国においては、伝統的な質保証制度として「学外試験委員」が存在する。この制度の起こりには諸説あるようだが、Silver, H. によれば、1832年に創設されたダラム大学が、創設当初から（卒業）試験問題の作成及び採点の補助者（extra hand）として、主にオクスフォード大学から試験委員を採用したことが起源とされる（Silver, 1994, pp.7-8）。

Silver（前出）によれば、オクスフォード及びケンブリッジ両大学でも、しばしば、学外（特に、ダブリン）から補助者を採用することがあり、これらの学外の者は単純に追加の試験委員であった。その後、1880年にヴィクトリア大学が創設された際、学則（charter）に試験は内部及び学外の試験委員によって実施されることが明記され、この時から学外試験委員は新しい大学の学位水準を公けに保証するものとして明確に位置付けられた。すなわち、学外試験委員は、単なる補助者から新しい大学の創設を正当化するための仕組みの一部となったのである。この時点における学外試験委員の役割は、高等教育プログラムのアウトカムを評価するための試験問題作成及びアウトカムとしての学生の答案の採点を通じた学位の水準の維持（保証）であった。

1960年代に入って、非大学セクターにおける学位授与機関としての英国学位授与カウンシル（CNAА）は、傘下の高等教育機関が開設する学位コースの認定に当たって、学外試験委員の採用を必要条件とした。CNAА及びその傘下の機関にとって、学外試験委員はコースを点検・評価するための不可欠な存在として、またこれらの機関にとっての指導・助言の源泉として位置付けられるようになった。こうして学外試験委員の役割はアウトカムのみでなく、プロセスとしての高等教育プログラムの点検・評価に及ぶこととなった。

このように、学外試験委員は、当初の補助的な役割から、機関を超えた学位水準の維持に当たって、中核的な役割を与えられることとなった。具体的には、学外試験委員は、主として、①各機関における試験問題及び答案採点の点検を通じて機関横断的な学位水準を維持する、②各機関における答案採点の点検を通じて機関内における学位の成績分類に係る公正性を担保する、さらには③各機関における学位プログラムを点検・評価し、水準の維持及び質の向上のために指導・助言を行う、といった三つの機能を担うことが期待されることとなったのである。このような役割の変化にかかわらず、学外試験委員は常に学問的文化を共有する同僚として、他大学の専門分野を同じくする教員から任命される制度であり、まさに同僚原理に基づくものということができる。

(4) 専門職能・法令資格認定団体による教育プログラムの認定

既述のとおり、英国においては科学や技術は大学外の王立協会などの専門家集団におい

て発展した後、大学教育の中に取り込まれていった経緯がある。大学の中に取り込まれた後も専門家集団は教育内容の更新等実践現場のニーズを反映させる仕組みを保持した。それが専門職能・法令資格認定団体による教育プログラムの認定という仕組みである。

専門職能団体 (Professional Bodies) は、専門職業人が組織する団体であり、当該専門職の資質・能力の向上のために、構成メンバー (会員) の資格認定、認定のための試験、会員の研修プログラム等を実施する組織である。法令資格認定団体 (Statutory Bodies) は、専門職能団体と同種の組織であるが、勅許状や個別法によって当該組織の設立や職業資格認定等の機能を付与されたものである^{註2-3}。これらの団体のメンバーは、団体によって多様であるが、実業界や高等教育機関に所属する者、その他第三者といった構成が一般的である。

専門職能・法令資格認定団体 (PSRB) の認定を受けた教育プログラムを修了することによって、修了者は専門職能団体等の会員になるための手続きの一部 (例えば当該団体が実施する資格認定試験) を免除される等のメリットがある。また、質保証という点については、継続教育機関を含めて、高等教育提供機関横断的にプログラムの内容・水準が保証されるという機能を果たしている。

PSRB の認定は、その手法、基準等において多様であるが、HEQC (1996b) によれば、一般的に、①当該プログラムを履修する学生の基礎資格・教員の能力 (input)、②当該プログラムの内容 (process)、③当該プログラムを修了した者の達成度 (output) の三つの観点から行われる。なお、一度認定されても、5 ~ 10 年に一度、定期的に認定を受ける必要がある。

学位プログラムは学位授与権を有する機関が決定し、統制する権限を有しており、PSRB による教育プログラムの認定と学位プログラムは理論的には別ものである。しかし、学問分野によっては、結果的にこれら PSRB が学位プログラムの内容等に一定の影響力を有している。このように PSRB による教育プログラムの認定は、専門職集団という実業の世界、すなわち市場のニーズを高等教育プログラムに反映させる機能を果たしており、同僚原理と市場原理を調整するために創出された制度といえることができる。

以上の制度の基本的機能は、いずれも第二次世界大戦前までに確立された。ただし、これらの伝統的な制度も近年、高等教育の規模拡大等に伴って修正がなされつつある^{註2-4}。

2.1.2 非大学セクターにおける高等教育質保証制度とその変遷

1963 年の Robbins 報告を経て 1990 年代初頭までの間に、非大学セクターが発展し、これら学位授与権を有さない高等教育機関における質保証制度が整備されていった。図 2-1 (筆者作成) は非大学セクターにおける質保証制度の変遷を示したものである。

註2-3 最近では、職業資格等の規制を行う機能に着目した規制機関 (Regulatory bodies) という区分も加えて頭文字をとって PSRB と総称している。高等教育質保証カウンスル (HEQC) によれば、これらの団体は、90 年代半ばには、全英で約 240 にも達すると言われており、このうち教育プログラムの認定を行うものは、65 団体程度と見られている。(HEQC, 1996b, p.39)

註2-4 例えば、HEFCE の公的補助を受けない高等教育提供者に対しては、学位授与権は 6 年間の期限付きで認可され、再申請が必要となる制度改正等が行われてきた。

1964年以前	ロンドン大学学外学位制度	英国技術系資格カウンシル (NCTA)	勅任視学官による査察
	学位授与権を有するロンドン大学側が学位認定のための試験問題等を作成 学生を教育するカレッジ側には権限なし	NCTA がディプロマための教育プログラムを課程認定 カレッジの教員が教育課程の編成と試験問題作成に関与	
1964年～ 1991年	英国学位授与カウンシル (C N A A)		
	1964年～	CNAA による課程認定 (Validation) ※	
	1980年～ 1987年～	CNAA と申請機関による共同課程認定 (Joint validation) CNAA による機関認証 (Accreditation) (一定の条件の下で高等教育機関が自ら課程認定及び再点検) なお、適用は 88 年から	

※ 1964 年以前から現在まで、学位授与権を有する大学等高等教育機関においては、継続教育機関等の教育プログラムを課程認定して、当該大学等の名のもとに学位を授与してきた。

図 2 - 1 非大学セクターにおける高等教育質保証制度の変遷

Robbins 報告は、高等教育の拡大の必要性を説く一方で、学位の水準を維持することを重視した。同報告は、学位授与権のない機関で学ぶ学生に大学と同等の学位を授与する仕組みとして、ロンドン大学学外学位 (external degree) 制度^{註2-5}と英国技術系資格カウンシル (National Council for Technological Awards : NCTA) を比較検討した。その結果、継続教育カレッジ等実際に高等教育プログラムを提供する機関の参画を得てディプロマを授与していた英国技術系資格カウンシル (NCTA) の仕組みを踏まえて、英国学位授与カウンシル (CNAA) を創設して、ポリテク等が提供する高等教育プログラムを「課程認定」することによって、CNAA の名のもとで学位等を授与する制度を創設した。CNAA は課程認定に際して、申請機関において① academic board を組織し、自ら教育プログラムを絶えず改善できる体制を整えること、②教員に対する研究機会を確保することを求めた。こうして非大学セクターにおいて、大学セクターと類似したシステムが形成されていった。このことから、同僚原理に基づく自律的な質保証制度の前提条件は、教員による学問的文化の共有と教員の批判的な態度を支える研究機会の確保であるといえることができる。

非大学セクターは大学以上に異なる背景、発展段階にある多様な教育機関から成り、自律的な教育プログラム編成能力・経験においても多様であった。このため、CNAA の課程認定において一律のルールを適用することに不満を感じる「成熟度の高い」ポリテク等

註2-5 ロンドン大学の学外学位制度は 19 世紀にロンドン大学が創設されて、大学に通えない者にロンドン大学の学位を取得する機会を提供する方途として発達したものである。この制度では、一定の資格要件を満たす学生がロンドン大学に登録し、近隣の技術カレッジ等の継続教育機関において所定の課程を学修した後に、ロンドン大学が実施する試験に合格することで、ロンドン大学学外学位を授与される。Tight によれば、シラバスや最終試験の問題等については、実際に学生が学修する近隣のカレッジの教員は一切関与できず、基本的にロンドン大学が一方的に定めることとなっていた。このため、学生の実態に即した教育を提供できず、継続教育機関本来の学生に比べて未修了率が 6 倍にも達していることが問題となっていた (Tight, 2009, p.181)。

は、CNAA の権限の一部を委譲するよう要求するようになった。その結果、80 年代に入って、共同課程認定の方式が採用され、さらに、CNAA の学位を授与するコースを承認し、再点検する権限を、機関に認める「機関認証制度」(accreditation) が創設された。

非大学セクターにおける高等教育の質保証については、一方において上述した CNAA による課程認定や機関認証の制度が整備されるとともに、他方において勅任視学官 (Her Majesty's Inspectors : HMI) による査察 (inspection) ^{註2-6}によって担保されていた。

前者はプログラムの提供や成果ではなく、その意図・目的に焦点を当てて、これを実現するための組織的な仕組みが適切に整備され、機能しているかどうかといったロジスティックな側面に重点を置いている。これに対して後者は、教員の授業や学生の学修そのもの (サブスタンス) を実地に視察・審査する制度であり、5 段階の相対的な評価が行われ、公表される。

非大学セクターの質保証制度の発展経緯から、①機関内で教育プログラムの在り方に対する自省的な仕組みが整備されるためには、学問的文化が教員の間で共有されるとともに、教員の批判的な態度を支える研究機会が確保されていることが重要であること、②多様な機関が存在する中で、単一の基準で審査をすることに対する問題点、③審査の対象・方法について、教育プログラムの意図・目的といった外形的な審査に対する批判が学修成果に踏み込む査察の手法を求める動きにつながる可能性があること、が明らかとなった。後述するように、非大学セクターにおける質保証制度形成の経験は、高等教育制度の一元化に際して新たな質保証制度の在り方に影響を与えることとなるのである。

2.1.3 まとめ

英国における伝統的な高等教育質保証制度のうち、(1)学位授与権の認可、(2)課程認定制度、(3)学外試験委員制度の三つは、いずれも同僚原理に基づく制度であり、(4)PSRB による教育プログラムの認定は、同僚原理と市場原理の調和を図る制度であったといえる。

非大学セクターにおける質保証制度の発展経緯から、学位授与機関に与えられる教育水準や教育内容を自己の責任において自律的に設定する権限 (特権) は、教員による学問的文化の共有と教員の批判的な態度を支える研究機会の確保を前提に認められるものであり、これが同僚原理の基盤をなすと考えられる。

2.2 大学セクターの取り組み : Reynolds報告と学務監査室の創設

2.2.1 Reynolds 報告

大学セクターにおいては、79 年の保守党政権成立以降、高等教育に対する公財政支出を大幅に削減される中で、効率的な運営を通じて、教育の水準及び質を維持向上していくことについて、教育科学省 (DES) 等から要請が高まっていった。特に、1983 年に Sir Keith

註2-6 視学官は査察を通じて、水準及び傾向を評価する一方で、優れた取り組みを見だし、普及させるとともに、助言や支援を行う。査察に際しては、まず機関の (教育) 目的、目標を確認する。次に、当該目的を効果的に達成するために機関の組織運営、資金等の配分が適切に行われているか否かを評価する。その上で他の類似する組織や取り組みとの比較において当該機関が適切であるか否かを判断する。視学官は、①目的、目標、②組織、運営、③資源の適切性、④プログラムの範囲及び適切性、⑤教育学習、⑥成果、⑦質の管理及び保証の仕組み、を評価する。

Joseph 教育科学大臣は、英国大学長会議（CVCP）の会長に宛てて、高等教育の水準を維持・向上するための手段について真摯な内部評価を実施することを求める書簡を送付した。これらを踏まえて、同年9月に英国大学長会議（CVCP）はランカスター大学の Reynolds 学長を議長とする委員会を設けて、検討を開始し、1986年7月に Reynolds 報告（CVCP, 1986）を取りまとめた^{註2-7}。

Reynolds 報告においては、①第一学位及び修士課程に係る学外試験委員制度、②教育水準を維持・点検する上での学外者の関与、③大学院段階の（研究）訓練及び研究、④大学院研究学位段階における異議申立手続き、⑤教育水準を維持・点検するための学内手続き、の5項目について現状分析や提言が行われた。このうち①、③及び④については「実践規範（code of practice）」として取りまとめているが、他の2項目については、各大学における優れた取り組み（good practice）を整理し、各大学の取り組みを促すような性格の文書となっている。

この報告書の意義は、これまで大学内で必ずしも明文化されておらず、かつ大学間で共有されてこなかった学外試験委員制度や教育プログラムの学内審査制度など伝統的な質保証制度について、機関横断的に実態調査が行われ、その異同等が初めて明らかにされるとともに、今後の改善に向けて指針が示されたことである。「実践規範」は、その後の高等教育質保証制度において重要な機能を果たしていくものであり、その原型が示されたことは注目に値する。また、同僚（ピア）が中心とは言え、大学が学外者の参画を得て教育プログラムの内容、水準の審査を行っていることが明らかにされた。こうしたことを UGC や政府に対して示すことができたことは大学セクターにとって利点であった。

Reynolds 報告は、そのタイトルからも明らかなように、水準と質の両面について検討を行っており、教育水準（academic standards）を維持・点検する上での学外者の関与（第3章）で「水準」に言及する一方で、教育水準を維持・点検するための学内手続き（第6章）の内容をみると、モニタリングの項目に学生の意見や雇用者を含む学外試験委員の見解等が含まれており、利害関係者を意識した「質」の要素が含まれていることが分かる（Reynolds 報告については参考資料2-2を参照）。

2.2.2 学務監査室の創設と「質の監査」

Reynolds 報告は、英国大学長会議（CVCP）内に置かれた教育水準グループにおいてフォローアップされ、水準及び教育の質は大学全体の議題として取り上げられることとなった。Webb, C. は、こうした対応は大学が自らの学務を統括する能力に対する疑念や批判から出発したものではなく、非大学セクター（CNAА を通じた学外課程認定やレビューの経験）への批判や擁護の議論から大学に向けられたものである、と指摘している（Webb, 1994, p.50）。大学は大学の自治や教育水準の設定・維持に係る組織的な厳格性に対する挑戦と受け止め、対応することとした。こうして、教育水準グループの示唆もあり、学務監査室（Academic Audit Unit : AAU）が創設されることとなった。

学務監査室（AAU）は、①各大学がその明示した目的・目標を達成するために必要な

註2-7 CVCP は、前年の1985年に Jarrat 報告（CVCP, 1985）を取りまとめ、学長等のリーダーシップの下でのより効率的な大学運営の在り方について提言を行っている。

教育水準を点検し、奨励するための仕組みをレビューすること、②質を維持するための優れた取り組みを個々の大学が反映し、実行する手続きについてコメントすること、③大学における教育水準の維持に関する優れた取り組みを全国レベルで確認し、奨励すること、④学外試験委員制度の役割を全国的に継続的にレビューすることの四つの機能を与えられた。これらの四つの機能を体現するものとして、「質の監査」(Academic Audit)が1990年10月から実施されることとなった。「質の監査」は、ピア・レビューを基本として、各大学の目的を達成するために適切な手段・方法がとられているか、その過程を適切に点検できる仕組みになっているかをチェックするものであって、各大学の多様な目的そのものを評価するものではない。この点において、勅任視学官(HMI)による査察や英国学位授与カウンシル(CNAA)の課程認定・評価とは異なる。

「質の監査」を開始するに当たって、①教育プログラム・コースの提供に係る質保証、②教育、学修及び教職員・学生間及び機関を通じたコミュニケーションに係る質保証、③教員との関係における質保証、④学外試験委員、学生及び雇用者を含む外部組織からのフィードバックに係る質保証の4領域について詳細なチェックリストが作成された。

また、各高等教育機関の長から指名のあった監査委員(auditors)のリストが作成された。監査委員指名の要件は、現職の教員として当該分野において優れた業績を有すること、教育の質保証取り組みについて経験・関心を有すること、であった。監査委員は非常勤で年間勤務時間の20%まで監査活動に充当することを所属機関から認められていた。監査活動への従事に際しては、些少ではあるが謝金が支払われた。監査チームは3名の監査委員と大学事務局から選定される中堅の事務職(secretary)で構成された。

「質の監査」は、①事前説明(briefing stage)、②監査訪問(audit visit)、③報告(team's report of the audit)の3段階で構成され、全過程に約9ヶ月を要した。大学から事前に提出される監査資料は、①年次報告、大学案内、規則集等公式の資料、②質保証に係る方針、手続き、諸規則、③学外試験委員の報告、教員研修計画、教育プログラムの点検・審査資料等具体的な取り組みを示す資料の3種類が含まれる。こうした事前監査資料を各監査チームが約1ヶ月かけて分析し、AAUと監査委員による会合を重ねて監査訪問の際の質問事項、監査の進め方等を確認する。実際の監査訪問は通常3日間を費やし、この間に教員、学生等との意見交換を行い、いくつかの学問分野について教育プログラムの質保証手続きの実態をフォローする。事実確認等の手続きを経て、監査訪問から10～12週後に最終報告が大学に送付される。最終報告には、監査結果とともに、他の機関の参考になるような優れた取り組みや改善や再考を促す勧告が掲載される。最終報告の公表については、これを公表しないことで学務監査室の創設が決定された経緯もあり、学務監査室からは公表しないが、大学側の判断で公表することとされた。実際には、多くの大学は要請に応じて公表する方法をとったが、一部にはより積極的にニューズレター等に内容を掲載した。

1992年9月までに30前後の「質の監査」が実施され、その結果、大学セクターにおいて、大学教育の水準及び質の保証のための取り組みについて再考し、迅速に推進することを促した。「質の監査」に係る手法の確立・改善とともに、大学側の受容性、認知度も高まった。

2.2.3 大学セクターの取り組み（まとめ）

大学セクターにおいては、79年の保守党政権成立以降、高等教育に対する公財政支出を大幅に削減される中で、教育科学省等から、効率的な運営を通じて、教育の水準及び質を維持向上するよう求められていた。大学セクターはこれを大学の自治や教育水準の設定・維持に対する挑戦と受け止め、これに対応するため、学務監査室（AAU）を創設し、1990年10月から「質の監査」が実施されることとなった。「質の監査」の主たる目的は、教育水準の点検・奨励のためのシステムの審査・助言、優れた取り組みの確認・奨励等であった。「質の監査」は主に大学人によるピア・レビュー方式で現地視察を伴って実施され、事前説明から報告書完成まで9ヶ月を要した。取りまとめられた監査報告書を公表するかどうかは各大学等の判断に委ねられた。

これらのことから明らかなように、「質の監査」は、同僚原理に基づく大学人による大学人のための質保証制度であり、監査の結果を対外的に公表することも強制されていなかったことから、このような制度を整備すること自体が高等教育財政カウンスルや政府に対して説明責任を果たすことであったといえる。すなわち、「質の監査」は大学セクター内に閉じたシステムであった。

2.3 高等教育制度の一元化と高等教育の質に関する二元的管理

2.3.1 高等教育制度の一元化と質保証の仕組み

1991年教育白書は、高等教育の量的規模について2000年までに準学位及び学位課程の在学者が60万人から94万人へと1.5倍強に拡大する^{註2-8}と予測した。このような需要に適切に対応する観点からも、教育プログラムの効果的な内部認定（internal validation）及び審査過程（review process）を有すること（パラ65）を条件に、ポリテク及びその他の高等教育機関に対して学位授与権を認可することを宣言した。また、同白書は教育の質の保証及び向上の第一義的な責任は各高等教育機関にあるとした上で、多額の公財政支出を行っていることについての説明責任が必要との立場から第三者による評価・検証を求めた（パラ58）。各機関における質管理の仕組みが適切であることを外部から再確認すること、すなわち質の監査機能、の必要性については高等教育界に共通理解が存在するとして、高等教育制度の一元化に際して、この質の監査機能を各機関が主たる構成員となる単一組織に担わせることとした。また、白書は、この単一組織の運営協議会は学界のみではなく、産業界や専門職能・法令資格認定団体のメンバーも含み、その会合には高等教育財政カウンスルから陪席することが望ましい、と指摘している（パラ69）。さらに、この質監査の仕組みを補完するものとして、実際に提供されている（教育の）質を評価する取り組みが必要であり（パラ78）、政府としては、質の評価が新しい高等教育財政カウンスルの資金配分の決定に反映（inform）されることが重要と考える（パラ79）、と述べている。

同白書を踏まえて政府が提案して、成立した1992年継続・高等教育法は、「高等教育財政カウンスルは補助金の配分が当該高等教育機関の提供する教育の質の評価を踏まえてなされることを保証しなければならない」（第70条）と定めた。この結果、高等教育質保証

註2-8 18-19歳人口を母数とする進学率では、19%から32%に増加すると予測している。

カウンスル (Higher Education Quality Council : HEQC) が大学毎に行う「質の監査」と、高等教育財政カウンスル (HEFCs) が学問分野別に行う「教育の質の評価」(Teaching Quality Assessment : TQA) の 2 本建てで質保証に取り組むこととなった。前者が各高等教育機関の教育の質の維持向上のための仕組みが適切に整備され機能しているかどうかを機関別にチェックする同僚原理に基づく制度であるのに対し、後者は、学問分野別に各機関の教育プログラムが自ら定めた目標に応じて適切な質を確保して実施されているかを評定し、その結果を資金配分に反映させようとする市場原理に基づく制度であるといえることができる。

表 2-1 高等教育制度の一元化に伴う質保証制度の異同

		大学セクター	非大学セクター	一元化後の高等教育機関
質管理		各機関	各機関	各機関
質監査		AAU (CVCP)	CNAА	HEFCs から独立した単一の質監査ユニット
課程認定		自ら	認証機関は自ら その他は大学 または CNAА	学位授与機関
質評価	対 HEFCs	分野別アドバイザー	勅任視学官 (HMI)	各 HEFCs の質評価ユニット
	対 所管大臣	UFC	HMI	各 HEFCs (質評価ユニット その他の助言をもとに)

出典 : DES (1991) p.31

表 2-1 は、高等教育制度の一元化に伴う質保証制度の異同を示したものであるが、質評価の欄から明らかなように、大学セクターと非大学セクター、さらには一元化後の高等教育の質評価についても、高等教育機関対 HEFCs・政府という構図で質保証制度をとらえていることが分かる。

白書では、政府としては志願者や雇用者に高等教育機関及びプログラムの質に関する実態及び比較可能な情報の提供について検討されることを期待している (パラ 84) と述べているが、波及的な効果としての期待であって、質保証制度 (ここでは、「質の監査」と「教育の質の評価」) 自体の直接的な目的としてはとらえられていないといえる。

2.3.2 「質の監査」：学務監査室から高等教育質保証カウンスルへ

(1) 高等教育質保証カウンスルの発足

1992 年継続・高等教育法の成立によって、大学セクターと非大学セクターという二元的な高等教育制度は解消された。教育・学修の質を維持向上させる第一の責任は各機関に存するという原則を踏まえて、政府は、「質の監査」が大学等自らが管理する組織によって運営されることを期待したと Webb は述べている (Webb, 前出, p.56)。

こうして 1990 年から大学における「質の監査」を実施してきた学務監査室 (AAU) と非大学セクターの課程認定やアクレディテーションを実施してきた CNAА の双方の経験を取り入れて、1992 年 9 月に高等教育質保証カウンスル (HEQC) が発足することとなっ

た。HEQC の創設により、監査対象となる高等教育機関は、75 機関から 167 機関へと増大した。HEQC は、加盟する大学、高等教育カレッジからの会費収入等で運営される。HEQC は、大学教育の質の監査を担当する部門のほか、質の向上に関する調査研究を行う部門、単位制・アクセスコースに関する調査研究を担当する部門等から成る。Green, D.によれば、HEQC の発足に際して、旧ポリテク等は、ポリテク等が蓄積してきた質保証や質の監査に係る経験が軽視されることを懸念していた。しかし、質保証制度という観点からみれば、多くの場合、ポリテク等の方が大学と比較して、より中央集権的であるとともに、手続き等を明確に文書化していた。このため、実際にはポリテク等における外部人材による質保証制度の経験が高等教育機関全体にとって有益と見なされ、その経験が生かされることになった (Green, 1994, p.56)。

(2) 「質の監査」の目的及び実施方法

「質の監査」の目的について、HEQC (1993b) は、当該高等教育機関の教育・学修の質を保証するシステム及び手続きが効果的であることをレビューし、確認することであると述べている。その上で、機関の使命・目標等の妥当性や期待される成果の適切性を評価することではなく、質保証の手続き、その実態を機関の定めた目標との関係においてレビューし、コメントする、としている(パラ3)。

HEQC の発足に伴って、「質保証に関するガイドライン」(Guidelines on Quality Assurance) が整備された。これは、学務監査室が作成していたチェックリストを CNAА の経験を生かして発展させたものである。ガイドラインの構成は、第 1 章：質のための枠組み、第 2 章：高等教育への入学、第 3 章：教育プログラムの企画・承認・レビュー、第 4 章：教育・学修、第 5 章：学生の能力開発・支援、第 6 章：学生とのコミュニケーション及び参画、第 7 章：学生の成績評価、第 8 章：学外試験委員、第 9 章：教員、第 10 章：研究学位学生、第 11 章：連携プログラム、となっている。このチェックリストやガイドラインにおいては、「質保証」という用語が使用されており、一元化後の高等教育セクターにおいて Reynolds 報告以上に「質」という概念が意識されるようになったことが分かる。

「質の監査」の実施方法は次のとおりである。

- ① HEQC 事務局が中心となって高等教育機関及び学部の抽出を行う。
(学部別に監査をするわけではないが、質の維持管理の仕組みの実態を把握するために、学部を指定して様々な資料の提出を求める。)
- ② 監査チーム (3 名の監査委員と事務方で編成) の編成を訪問日程を調整しつつ行う。
(監査委員のストックは約 200 名で、そのほとんどが現職の高等教育機関の教員。監査秘書は、他大学等の中堅事務局職員。)
- ③ 抽出した高等教育機関に対して資料の提出を求める。提出された資料を監査委員に事前送付する。
- ④ 監査チームの第 1 回目の会合を開催し、監査の視点の打ち合わせや追加資料の要請の有無を確認する。
- ⑤ 当該高等教育機関における教育の質を維持するための手続き・仕組みを表 2-2 のような観点から点検するため監査訪問を行う。(通常は 3 日間)

表 2-2 「質の監査」の視点

①学位プログラム/コースの企画・点検・評価 ②教育・学修・コミュニケーションの方法 ③学生評価、学位の成績分類 ④教員 ⑤フィードバック・改善のための仕組み ⑥広報・宣伝資料の適正化のための手続き 等

出典：HEQC (1993b)

- ⑥ 監査委員が分担して、a.教育の質の確保のプロセスについての記述とその効果についての意見、b.優れた取り組みについてのコメント、c.改善のための助言等を内容とする報告書（約1万～1万2,000語程度）を作成する。

1992年に高等教育制度が一元化されて、旧非大学セクターが参入してきた時、それまで対外的に質保証をアピールするために開発されてきた同セクターの質保証制度が少しずつ大学セクターに浸透することとなった。その結果、質保証に係るガイドラインが整備され、質の監査の結果報告も当時の実施主体であったHEQCから公表されることとなった。しかし、HEQCによる質の監査の目的は、あくまで各高等教育機関の質保証システムの点検評価とシステムの改善等のための助言や支援であると同時に、優れた取り組みの高等教育セクター全体への普及・啓発であった。このため、報告書の構成には変更がなく、主に大学人が読むことが前提とされた。これらのことから「質の監査」はあくまで高等教育セクター内に閉じた同僚原理に基づく制度であるといえることができる。

2.3.3 教育の質の評価

(1) 高等教育財政カウンスルによる「教育の質の評価」

既に述べたように、1992年継続・高等教育法（第70条）は、高等教育財政カウンスル（HEFCs）にその補助金を配分する高等教育機関の教育の質の評価を行う機能を付与した。HEFCsによる「教育の質の評価」（TQA）は、イングランド及び北アイルランドとウェールズやスコットランドでは異なる方法で実施される。ここではイングランドのHEFCs、すなわちHEFCEを例にとる。

HEFCEでは、1992年春に「教育の質の評価」のためのパイロット・スタディーを開始し、その結果を同年12月に取りまとめた後、各機関との協議を経て、93年夏から質の評価の本格実施に入った。HEFCEによる「教育の質の評価」は、英国における統計上の単位となっている61の学問分野別に実施することとされ、95年6月までに合計15分野において「教育の質の評価」が実施された。

(2) 「教育の質の評価」の目的及び実施方法

「教育の質の評価」は、高等教育に対する公的財政支援に当たって、教育の質をその資金配分等に反映させる意図をもって始められた、まさに市場原理に基づく制度である。その背景には、研究評価に基づく資金配分システムが確立し、旧ポリテクを含めて各高等教育機関が研究重視の方向を目指し始めたことを踏まえて、教育の重要性を財政支援においても裏付けようとの意向が働いていた。HEFCEは「教育の質の評価」の目的を①HEFCEが補助金を配分する全ての高等教育が満足できる、あるいはそれ以上の質を有しているこ

とを確認するとともに、そうでない質の教育を迅速に改善すること、②評価報告書及び年次報告の公表を通じて教育の質の改善を奨励すること、③補助金配分に反映し、卓越性を報奨すること、と設定した (HEFCE, 1995a, p.13)。ここには、学生 (志願者) や雇用者に対する情報提供という視点が欠落している。

「教育の質の評価」は当初の 15 分野とその後で実施方法が異なる。当初は書面審査で「優秀 (Excellent)」及び「不満 (Unsatisfactory)」と評価した全ての機関及び「満足 (Satisfactory)」と評価した中から抽出した機関のみ視察を実施し、最終的に総合評価として「優秀」「満足」「不満」のいずれかの評価を行っていた。これに対して、15 分野の評価を終えた 95 年春以降は、全ての機関に視察を実施するとともに、総合評価を「満足」「不満」の区分に変更し、六つのカテゴリー毎に 4 段階で評定を行うこととなった。この変更は、市場原理の観点から評価結果を補助金配分に反映しやすくするためのものであったと考えられる。

「教育の質の評価」の実施方法は以下のとおりである。

- ① 該当分野のある高等教育機関から、各機関が設定した教育目標等に照らして当該分野の教育が適切に行われているかどうか、統計データを含めて、自己評価の報告書 (構成については表 2-3 を参照) を提出させる。

表 2-3 「教育の質の評価」のための自己評価報告書の構成

構成	記載内容
A: 「枠組み」 (Framework)	当該専門分野の教育目的・目標 (500 語以内) や教職員のプロフィール、教育・学修環境等
B: 「教育の質の評価」 (Evaluation of the Quality of Education)	教育目的・目標との関係における教育の質についての自己評価 (5000 語以内) 1995 年春以降は、自己評価は六つの評価領域 (①カリキュラムの企画・内容・構成、②教育・学修・評価、③学生支援・指導、④学修資源、⑤質の維持・向上、⑥学生の進歩・達成状況) ごとに記述

出典: HEFCE (1995a) pp.11-12

- ② HEFCE が任命する専門評価委員が、各機関の自己評価報告書を分析した上で、評価チームによる視察を行う。
- ③ 評価チームは、通常、視察を行う専門分野以外の契約評価委員を責任者として 3 ~ 5 名の視察分野の専門評価委員が加わって編成される。評価委員は、大多数は高等教育機関の教員であるが、一部に建築家、会計士等いわゆる専門職業人が含まれている。
- ④ 視察後、評価チームは、契約評価委員の責任の下に報告書を作成する。報告書においては、①カリキュラムの企画・内容・構成、②教育・学修・評価、③学生支援・指導、④学修資源、⑤質の維持・向上、⑥学生の進歩・達成状況、の六つのカテゴリーについて、それぞれ 1 ~ 4 の評点 (表 2-4 参照) で評価結果を示すとともに、総合評価を「満足」「不満」の 2 段階で表示する。また、評価の結果、一つの領域でも 1 点を付けられ、1 年以内に実施される再視察においても改善がみられなかった場合には、補助金がカットされる。

表 2-4 「教育の質の評価」の評点

評点	評点の意味
評点 1	当該機関によって設定された目標・目的に合致しておらず、改善されるべき欠陥がある
評点 2	設定された目標の達成に一応貢献しているものの、大幅な改善の余地がある；設定された目的にはある程度合致している
評点 3	設定された目標の達成にかなり貢献しているが、改善の余地もある；設定された目的には合致している
評点 4	設定された目標の達成に完全に貢献しており、設定された目的にも合致している

出典：HEFCE (1995a) p.29

この新しい方法により、95年4月から96年9月までの間に、8分野について「教育の質の評価」が実施され、その後も2001年まで継続された。

(4) 「教育の質の評価」の結果を踏まえた補助金配分

第1章で述べたように、既に1986年から研究評価に基づく資金配分が始まっていたが、教育評価の結果は、ほとんど補助金配分に反映されることがなかった。しかし、96年度からHEFCEが開始した「教育・学修開発補助金」(The Fund for the Development of Teaching and Learning)は、95年までに行われた15分野の教育評価において、「優秀(excellent)」の評価を得た学部・学科のみが申請資格を有するものであり、教育評価の結果を補助金配分に積極的に活用しようとするものであった。この補助金は、優れた教育・学修内容、方法等の開発と普及を支援するもので、96年度から98年度までの3ヵ年間で第1期として、総額850万ポンド(1件当たりの補助金は3年間で25万ポンドを上回らないこととされた)が計上され、44のプロジェクトが採択された。

政府等関係機関は、研究評価に基づく資金配分の導入によって、旧ポリテクから昇格した大学を含めて、研究重視の風潮が拡大したことに問題意識を持っていた。このため、HEFCEは、高等教育機関における教育の地位を向上させ、その質を高めるための資金援助政策についての協議文書(HEFCE, 1998)を98年8月に公表している。この中で、教育評価に基づいて配分する補助金額を算出することについては、高等教育関係者の間に消極的な意見が多いことを踏まえて、今後は、「教育・学修開発補助金」タイプの公募形式で教育評価の結果等を踏まえて採択を行う補助金を拡充する方針を明らかにしている。

同協議文書では、高等教育機関における教育の地位を向上させるための方策として、機関全体、学問分野等の機関構成単位、教員個人の三つのレベルについてそれぞれ教育の質を向上させるための仕組みを構築することの重要性を指摘している。機関レベルについては学生定員の増加申請に際して教育の質が高いことを条件づける現在の仕組みを継続することとし、補助金配分上の特別な取り扱いは当面行わないとしている。また公募式の補助金(Teaching Quality and Enhancement Fund)については、教育の質の高低を採択基準としつつも、教育の質の高い機関と低い機関が共同で行うプロジェクト等優れた教育取り組みを普及させる事業についても支援していく方針を明らかにしている。さらに、質の高い教育を実践する教員個人についても、これを"Professor / Fellow of Education : Chemistry"など

の称号を与えて顕彰するとともに、公募式補助金を活用して教材開発や教育方法の改善等のための資金やサバティカル・リーブを提供することを提案している。

この協議文書から、HEFCE 及び政府が研究評価に基づく補助金配分と全く同じ方法で教育評価に基づく補助金配分を実施することを断念し、教育の地位を回復・向上させるために、機関、学問分野、個人の各レベルで措置を講ずる方針を打ち出したことが分かる。

(5) 高等教育質保証機関の創設

高等教育質保証カウンスル (HEQC) が実施する「質の監査」と高等教育財政カウンスル (HEFCs) が実施する「教育の質の評価」は、当初から手続き面での重複、高等教育機関に対する過大な負担や両者の連携不足等の指摘があり、早い段階から単一組織による事業の実施について検討が行われてきた。英国大学長会議 (CVCP) においても伝統的大学とポリテク等から昇格した新大学との間で高等教育の質保証に外部組織がどの程度関与すべきかについて意見が分かっていた。また、組織を単一化する際に、HEFCs の介入が避けられないとの見通しから CVCP 内には慎重論もあった。高等教育財政カウンスルが新組織の意志決定機関のメンバーになることへの制度上の問題点も解決される必要があった。こうした様々な思惑を抱えながら、関係機関の妥協が成立し、新たな組織として高等教育質保証機関 (QAA) が 1997 年 3 月に設立された。

QAA は大学人を中心に管理運営されるが、HEFCs も理事会メンバーとして参画し、加盟高等教育機関の会費と HEFCs からの委託費を財源として事業運営をすることとなった。事務局スタッフも QAA の組織に高等教育財政カウンスルの評価部門が統合される形をとった。筆者は QAA の位置づけについて、HEFCE のスタッフに確認したところ、決して英国大学長会議寄りの機関ではなく中立的なものであり、HEQC が CVCP のコントロール下に置かれていたが故に、その評価結果に対して一般社会から色眼鏡でみられがちであったことを踏まえれば、新しい QAA に対する期待は大きいのだとの説明を受けた。こうして、当面、QAA という単一組織が、「質の監査」と「教育の質の評価」という二つの作業を実施することとなった。このことは、これまで「質の監査」は高等教育セクターが HEQC を通じて集团的に実施し、「教育の質の評価」は、法令に基づき HEFCs が実施する、という 1991 年教育白書の構図が崩れ、両方の質保証制度を高等教育セクターと HEFCs から一定の距離をおいた独立した機関が実施することを意味する。すなわち、「質の監査」から同僚原理が弱まり、市場原理の要素が加わることとなったといえる。

(6) 「教育の質の評価」の完了とその成果

分野別に行われた「教育の質の評価」は、93 年から 01 年までの 9 年間をかけて、62 の学問分野について、2,904 回に及ぶ実地調査が行われ、完了した。この間、5,700 名以上の分野別の専門評価委員が「教育の質の評価」を実施するための研修・訓練を受けた。

高等教育質保証機関 (QAA) が「教育の質の評価」の成果を取りまとめて 04 年 2 月に公表した報告書 (QAA, 2004) は、①公的資金投入の説明責任を果たすこと、②高等教育の質についての情報を国民に提供すること、③良き実践を広めること、という「教育の質の評価」の主目的は概ね達成されるとともに、各機関が教育プログラムの企画・提供に当たってより自律的に組織内部で厳格な姿勢で取り組むようになったと総括している。

QAA の報告書は、「教育の質の評価」の目的について、先述の HEFCE (1995a) の三つの目的と微妙に異なる表現を用いている。QAA によると試行結果等を踏まえて HEFCE が 1994 年に「教育の質の評価」の目的を、①公財政支出に対する説明責任、②質の向上と財政支援の連動、③アクセス可能な情報提供、④優れた取り組みの共有・公表、と再設定した (QAA, 2004, p.6)、としているが、これは不正確である。HEFCE の文書上で変更があったとすれば、おそらく 1996 年以降と考えられるが、明確な時期は確認できなかった。いずれにしても、「教育の質の評価」が進捗する過程において、1998 年には学生からの授業料徴収が開始されたことなどもあって、国民への情報提供や優れた取り組みの公表といった市場原理的な目的がより強調されるようになったと考えられる。

「教育の質の評価」について QAA が総括した成果には留意が必要である。政府や HEFCE は、評価結果に基づく補助金配分によって、高等教育機関内における教育の地位の回復をねらっていたが、評価に基づく研究資金の配分と比べて金額が限られていたこと、研究資金が用途指定でなく高等教育機関が自由に使える資金であったのに対して、「教育の質の評価」に基づく補助金は具体的な教育成果普及事業のために使用することとなっていたため、大学執行部にとってはメリットの少ないものであった。これらのことから、教育評価に基づく補助金配分は教育の地位の回復にはあまり効果がなかったと考えられる。また、高等教育の質についての情報を国民に提供することについても、本来六つの領域の評点それぞれに意味があり、その合計点は示されなかった^{註2-9}にもかかわらず、マスコミが合計点をもとに序列化して公表したことが、結果的に志願者等に活用されることとなったという面がある。

2.3.4 高等教育制度の一元化と二元的な質保証制度 (まとめ)

1992 年継続・高等教育法の成立により、大学セクターと非大学セクターは統合され、高等教育制度の一元化が実現した。これに伴い、高等教育質保証カウンシル (HEQC) が発足し、英国学位授与カウンシル (CNAА) の経験を取り入れて改良された「質の監査」が実施されることとなった。

HEQC による「質の監査」は、より系統的で公開性の高い仕組みであったが、報告書の読者は高等教育関係者を念頭においており、制度的には高等教育セクター内に閉じたものであったといえる。すなわち、同僚原理に基づく制度ということが出来る。

他方で、1992 年継続・高等教育法 (第 70 条) に基づき、高等教育財政カウンシル (HEFCs) 自らが各高等教育機関について分野別に「教育の質の評価」を実施することとなった。この背景には先行した研究評価に基づく資金配分が研究重視の風潮を生み出していったことがある。「教育の質の評価」は結果的に教育の質に関する情報を対外的に提供する上で一定の効果があったが、当初の目的は評価に基づく資金配分による教育の地位の回復であり、この点については十分な成果を得られなかった。このように「教育の質の評価」は市場原理的で、対外的に開かれた側面もあるが、高等教育機関と HEFCs や政府との関係が強く

註2-9 98 年以降に「教育の質の評価」を担当した QAA は、マスコミが公表されている各項目の点数を合計して大学ランキングを作成することについては、意味のないこととして否定的であった (QAA, 1999b)。

意識されて設計された制度であった。

表 2-5 高等教育の質の監査と評価

	質の監査 (Quality Audit)	教育の質の評価 (Teaching Quality Assessment)
開始年度	1990年	1993年
目的	高等教育機関の教育・学修の質を保証するシステム及び手続きが効果的であることをレビューし、確認すること	①公的資金投入の説明責任を果たすこと、②高等教育の質についての情報を国民に提供すること、③良き実践を広めること
実施機関	AAU【92年まで】 HEQC【92年から97年まで】 QAA【98年から】	HEFCs【97年まで】 QAA【98年から】
評価単位	高等教育機関ごと	専門分野ごと
評価の視点	教育の質の維持向上のための組織的取り組み、仕組み	教育目標の達成状況 ①カリキュラムの企画・内容・構成、 ②教育・学修・評価、③学生支援・指導、 ④学生の進捗・達成状況、⑤学修資源、⑥質の管理・向上
実施方法	実地調査で順次実施	実地調査で順次実施
評価分類	なし	総合：2段階（「満足」「不満」） 個別：4段階（6領域：95年～） 1～4で評点

表 2-5（筆者作成）のような HEQC の「質の監査」と HEFCs の「教育の質の評価」という教育の質に関する二元的な管理体制については、当初から手続き面での重複、高等教育機関に対する過大な負担や両者の連携不足等の指摘があり、早い段階から単一組織による事業の実施について検討が行われてきた。その結果、新たな組織として高等教育質保証機関（QAA）が1997年3月に設立され、98年から「質の監査」と「教育の質の評価」の双方を一元的に実施することとなった。

2.4 Dearing 報告と新たな質保証制度に向けた枠組みづくり

2.4.1 Dearing 報告

1997年7月に公表された Dearing 報告は、QAA が引き継いで実施することとなった「教育の質の評価」について、「貴重な財源の効果的活用という観点から現在実施中の2001年までの評価作業をできるだけ早く終了させて、それ以降は実施しないこと」を勧告した。同報告は、「教育の質の評価」については大多数が"Satisfactory"の評価を得ていて、手間暇の割に意味のある評価になっていない、との判断を下した（パラ 10.68, 10.101）。

また、同報告は、各高等教育機関が教育プログラムの目標や内容を具体的に明示することを義務づけ、このようにして十分な情報を与えられた学生（well-informed students）の選択を資金配分の面においても重視する市場原理を強調する考え方を示している。具体的な方法は明記していないが、2003年までに高等教育機関に対する資金の60%を学生の選択に基づくものとするとの目標を提示している【勧告 72】。

さらに、教育（の質）に対する学生や雇用者からの懸念に QAA が迅速な措置を講ずるとともに、改善がみられない場合には HEFCs の補助金を配分しないこととするよう求めている（パラ 10.84）。

このように Dearing 報告は、公的機関による教育評価に基づく資金の選択的配分を否定し、学生の選択という市場原理を通じて選択的な資金配分が行われるべきとの考え方を採用している。そして QAA 等公的機関の役割は、教育の質の維持・向上のための枠組みづくりと問題のある高等教育機関に対する改善指導に重点を置いたものとなっている。

他方で、同報告は高等教育の質保証制度に関して、「各機関が自らの水準に責任を有することを認めつつ、学界全体が高等教育プログラムの水準及び質に連帯責任を分担する必要がある」とし、「高等教育が直面する課題は、望ましい多様性と学位等の水準の合理的な一貫性を両立させることである」（パラ 10.3）との認識を示している。その上で、第 10 章を中心に、後述する質保証の枠組みについて、「高等教育資格枠組み」（Higher Education Qualification Framework）、「分野別ベンチマーク記述」（Subject Benchmark Statement）、「質保証のための実践規範」（Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education）等広範な提言を行っている。

2.4.2 高等教育質保証機関の新たな質保証制度の在り方をめぐる対立

Dearing 報告は負担を軽減した（light touch）質の評価を目指すとして、QAA が実施する"institutional review"によって、実践規範への適合性を定期的（5年ごと）に審査（review）することを提案した（パラ 10.87）。このことを踏まえて、QAA は、98年3月に、教育の質・水準の確保のための新たな枠組みに関する協議文書（QAA, 1998a）を公表した。

同協議文書においては、学外試験委員制度を拡充・強化して、各大学が委嘱する学外試験委員を QAA にも登録させることによって、従来の各大学に対する支援・助言活動に加えて、5年に1回のペースで特定大学の学問分野別の教育の質・水準について QAA に報告させる仕組みを提案している。その際、各学問分野の教育の質・水準については、専門家の協力を得て41の分野ごとに作成する「識別水準」（threshold standards）、すなわち「分野別ベンチマーク記述」との照合により評価を行うとともに、各高等教育機関の教育の質・水準の維持のための組織的対応については、実践規範との照合により行う、との案が示されている。

協議文書では、学問分野別に「識別水準」との照合によって行う評価は、基準を満たしているかどうかを判定する程度のもので想定されている。これに対して、HEFCE 等は法律上 HEFCs の責務とされている評価に基づく資源配分を行うには不十分との反応を示した。他方、大学教員等からは、「識別水準」が多様な高等教育の発展を阻害する高等教育版ナショナル・カリキュラム構想に結びつくものではないかとの懸念が表明された。

その後、98年10月に上記の協議文書に対する反応を踏まえて、QAA から新たな協議文書（QAA, 1998b）が公表された。前回協議文書との主な相異点は、教育プログラムの評価を行うために QAA が自ら学務評価委員（academic reviewers）を任命することとしたことで、当初、QAA が推していた各大学の学外試験委員の一部を評価作業に当たらせるという仕組みについては、大学関係者の反対が強く、見送られることとなった。

2.4.3 高等教育質保証機関による質保証のための枠組みづくり

上記 2.4.2 で言及した QAA の協議文書を踏まえて、QAA と大学等高等教育機関、高等教育財政カウンスル等との間で、質保証のための枠組みづくりが進められた。

(1) 高等教育資格枠組みの策定

Dearing 報告は、英国における学位等の高等教育資格について、名称の統一性や達成度に基づく相互関係が不明であるために、学生（志願者を含む）や雇用者にとって分かりにくいものとなっており、高等教育資格が学生にどのような学問的な知識・技能を獲得させた結果として授与されるものであるかを資格レベルごとに明確にし、当該資格取得に必要な学修量を単位（credit）数によって示した「高等教育資格枠組み」を策定することを提案した【勧告 22】。これを受けて、「高等教育資格枠組み」（QAA, 2001）が、2001 年 1 月に策定された。策定までの過程において、99 年と 2000 年の二度にわたり QAA が協議文書（QAA, 1999a, 2000a）を発出し、利害関係機関との間で調整が行われた。その結果、各資格取得に必要な学修量を単位数で示すことについては最終的な枠組みにおいては実現しなかった。

高等教育資格枠組みは、レベル C（サーティフィケート）、I（ディプロマ）、H（優等学位）、M（修士号）、D（博士号）の五つのレベルそれぞれについて、「資格の記述」を設定している。教育プログラムを企画する担当者等向けに(1) 学生が学修の成果(outcomes)として獲得すべき知識・技能を記述した部分と、雇用者等向けに(2) 資格取得者が身につけるより一般的な能力を記述した部分の二つで構成される^{註2-10}。この資格の記述は、各レベルの基準点を提供するものであるが、高等教育の多様性等に対する配慮から柔軟性を有しており、一律、固定的に適用されるものと受け止めるべきではないと考えられている。

(2) 質保証のための実践規範

軽いタッチの質評価（quality assessment）の前提条件として、Dearing 報告は、各高等教育機関が、学生、留学生等へのガイダンスを通じて、質の管理されたサービスの提供を支援するために HEQC その他の機関が整備してきた全国的な実践規範を採用することを提案した（パラ 10.68）。この提案を受けて、QAA は 1998 年から 2001 年にかけて、最初の実践規範の策定作業を実施した。実践規範は、各高等教育機関が教育水準や質を確保するという責務を効果的に果たすために参考となる指針を 10 の項目について取りまとめたものである。具体的には、①大学院研究課程、②連携（共同）及び通信教育プログラム、③障害のある学生、④学外審査、⑤教育に係る学生の異議申立、⑥学生の成績評価、⑦教育課程の企画、承認、点検及び評価、⑧キャリア教育、情報及び指導、⑨学外での学修、⑩学生の募集・入学の 10 項目について、各機関が律すべき事項とその解説を記述している。

その後、2003 年から順次、実践規範の各章の改訂作業を実施し、2006 年に一連の改訂作業を終えている。この改訂作業においては、ボローニャ・プロセスへの参画、高等教育資格枠組みの策定等その後の高等教育政策の展開を踏まえるとともに、「解説」の記述が拘束力を有するように受け止められる傾向があったことから、これを「説明」(explanation)

註2-10 高等教育資格枠組みは、その後、2008 年に改訂（QAA, 2008）が行われている。その際、職業関連の資格枠組みとの関係に配慮してレベルの記述を 4～8 と変更するとともに、各学位の学修成果の修得に必要なと考えられる典型的な学修期間を、年数として記載している。

として各機関の参考に供する性格のものであることを強調した。

(3) 分野別ベンチマーク記述

Dearing 報告は、主要学問分野について、学界 (academic community) 自身によって、学位が期待するものの合意されたレベルを設定する識別あるいは最低水準 (threshold or minimum standards) を開発すること、その上で識別域及び最高域における達成度と期待値が確認されることを期待した【勧告 25】。QAA の協議文書では既述のとおり、41 の学問分野ごとに当該分野の学位を取得する学生が達成すべき識別水準を策定することが提案され、これに対して大学関係者から初等中等教育段階のナショナル・カリキュラムのような性格を有する可能性に懸念が表明された。実際には、2002 年 3 月までに 47 の学問分野でベンチマーク記述が作成されたが、これらは主として学士課程について、学位取得者が身につけることが期待されている専門的知識・技能や転用可能な一般的能力 (例：論理的思考力) をまとめたものであり、多くの場合、全ての学生が学ぶべき学問分野の細目まで記述したものはなっていない。また、Dearing 報告では識別域だけでなく最高域における達成度及び期待値を記載することが期待されていたが、当初は極くわずかな分野でのみそのような記述がなされているに過ぎなかった^{註2-11}。

(4) 高等教育プログラムの仕様書

学生や雇用者が高等教育プログラムの履修によって到達するレベルや水準を理解できるように情報を提供するため、Dearing 報告は、各高等教育機関が提供する各プログラムの意図する成果として、学生が修得する①各学問分野についての知識・理解、②コミュニケーション、算術、情報技術の活用、学修方法といった中核的な技能 (key skills)、③方法論の理解や批判的分析力などの認知的技能 (cognitive skills)、④実験技能など学問分野固有の技能、を記載した「高等教育プログラムの仕様書」(Programme Specification) を早急に開発することを勧告した【勧告 21】。これを受けて、QAA では高等教育プログラムの仕様書の開発について、高等教育機関等と協議を開始した。しかし、高等教育資格枠組みや分野別ベンチマーク記述と密接な関係を有するためにこれらの進捗状況を見守る向きもあり、各高等教育機関の取り組みは迅速さを欠くところとなった。QAA が公表した「高等教育プログラムの仕様書に関する方針」(QAA, 1999c) は、分野別ベンチマーク記述はあくまで一般的なチェックポイントに過ぎないのであって、各高等教育機関の責任において高等教育プログラムの仕様書を作成するよう促している。また、Dearing 報告においては当該仕様書の主たる利用者を学生や雇用者としていたのに対して、同方針では大学関係者 (質保証システムに従事する者) を主たる対象としてとらえており、仕様書の機能の二面性がうかがえる。

2006 年に取りまとめられた「高等教育プログラムの仕様書作成のガイドライン」(QAA, 2006c) によれば、高等教育プログラムの仕様書は高等教育プログラムが意図する学修成

註2-11 Brown は、Brennan を引用して、QAA の分野別ベンチマーク記述作成委員会の構成員 58 名中 38 名は伝統的大学の教員であり、大学セクター全体の学問動向、とりわけ 92 年以降にポリテク等から昇格した大学における学際的・分野融合的な教育プログラムの実態を適切に反映していない、との問題点を指摘している (Brown, 2004, p.143)。

果を簡潔に記述したものであり、プログラムを構成するモジュールの学修成果がどのように構造化されて最終的な学位等の資格に到達するかを示している、と述べている。また、本仕様書の目的については、学生・志願者や雇用者に対する情報提供に限らず、教育プログラム担当者間の共通理解の深化、学内の評価者や学外試験委員への情報提供等多様なものが許容されており、利用者が焦点化されていない。

2.5 機関監査制度への転換

前節で述べた新たな質保証制度のための枠組みが整備されたことを受けて、「教育の質の評価」及び「質の監査」は、2001年をもって修了し、2002年度から、新たな質保証制度として「機関監査」(Institutional Audit)がQAAにより実施されることとなった。

2.5.1 機関監査とアカデミック・インフラストラクチャーの関係

機関監査の特徴は、高等教育の水準や質についての判断を下すに当たって「外部性」(externality)を強調している点である。具体的には、「質保証のための実践規範」、「高等教育資格枠組み」、「分野別ベンチマーク記述」及び「教育プログラムの仕様書」で構成する質保証制度のためのアカデミック・インフラストラクチャー(以下アカデミック・イン

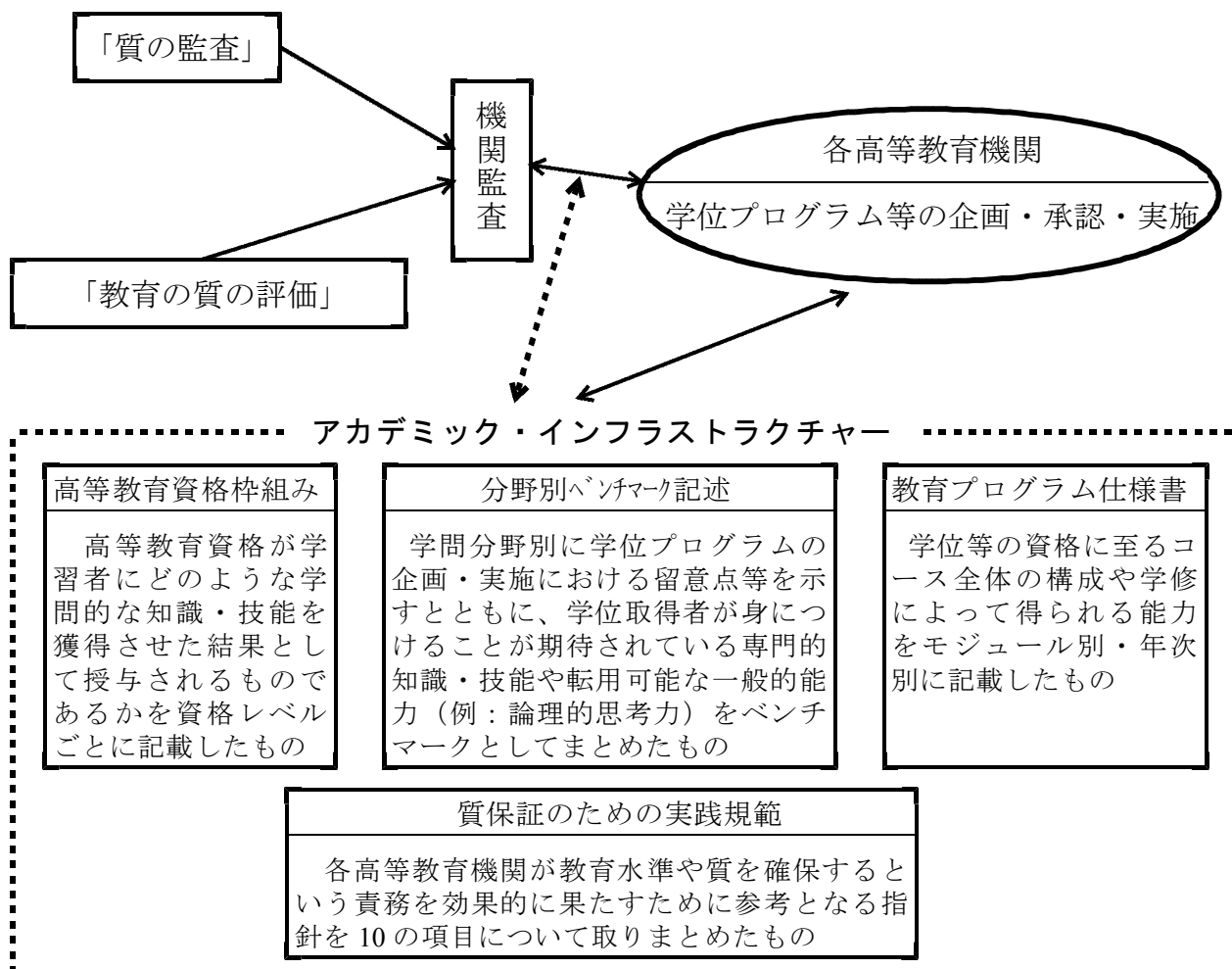


図2-2 機関監査と「アカデミック・インフラストラクチャー」の関係

フラという)を参照点(reference points)として、これらの趣旨・内容を各機関がどのように自らの教育プログラムの企画、策定、評価において実践しているかを確認するという方法をとることによって、多様性を認めつつも、高等教育機関として共有すべき基盤を維持しようとの考え方の下に制度設計が行われたのである。

「機関監査」は、後述するように、「質の監査」と「教育の質の評価」のそれぞれの目的を併せ持つ制度である。他方で、実施方法としては、「質の監査」に近いものがあるが、監査に当たって、単に当該高等教育機関の自己評価や独自の使命・目標の実現に向けた取り組みの整合性を審査するのではなく、アカデミック・インフラという外部参照点を基準に各機関の質保証取り組みを審査するという点において、基本的に異なる。このアカデミック・インフラの外部性(=市場原理)こそが、同僚原理と市場原理の調和を目指した試みであったと考えられる。

機関監査とアカデミック・インフラの関係は、図2-2(筆者作成)のとおりである。留意が必要なのは、アカデミック・インフラを構成するいずれの資料についても各高等教育機関が自らの教育プログラムを企画・実施する際の参考とするものであって、監査においても各資料に記載された内容を100%そのまま適用していることが求められるのではなく、趣旨を踏まえて各機関が自分に合う形で柔軟に対応していることを前提としていることである。

2.5.2 機関監査の目的と実施方法

「機関監査」は、高等教育セクターと政府(高等教育財政カウンスル)の双方の利害調整機能を有するQAAが実施主体となった。機関監査の目的について、QAA(2002)は、高等教育機関が、その提供する教育、学位等が適切な水準と質であること、及び学位授与権を適切に執行していること、に対する国民の関心に応えることであるとした。具体的には、①教育・学修に係る質の維持・向上に貢献すること、②高等教育機関が提供する教育プログラム、学位等の水準及び質が国民の期待にどの程度合致しているかについての信頼できる情報を学生や雇用者に分かりやすく提供すること、③高等教育プログラムや学位の水準や質に問題があることが判明した場合に迅速に改善措置がとられる基礎を構築すること、④高等教育機関に供与された公的資金が適切に活用されていることを説明すること、の四つを目的としてあげている(パラ10)。

国民の関心に応えることを第一義的な目的としており、特に、高等教育プログラムや学位の水準及び質についての信頼できる情報を学生や雇用者に分かりやすく提供することという目的は、「教育の質の評価」の途中で追加されたが、機関監査では当初から強調されている。この背景には、第1章で述べたように、Dearing報告を踏まえて1998年度から授業料を学生から徴収する制度が導入されたことがある。2.4.1で述べたとおり、同報告は公的機関による教育評価に基づく資金の選択的配分を否定し、学生の選択という市場原理を通じて選択的な資金配分が行われるべきとの考え方を採用した。このため学生が高等教育機関や教育プログラムを選択する上で必要な情報の提供を強く求められたのである。

機関監査の概要は表2-6に示すとおりであり、QAAが委嘱する監査チームが高等教育機関を訪問して、当該機関が作成する①自己評価報告書や公表データを基礎資料としつつ、機関全体の教育の質保証・向上のためのメカニズムが適切に機能しているかどうかを

点検するとともに、②学問分野にとらわれることなく「実践規範」第7章に定める学内の教育プログラムの質・水準保証・向上のための手続きを追跡する「抽出追跡 (sampling trails)」を通じて、質及び水準の保証・向上が機関内部で適切に行われているかどうかを具体的に確認する、というものである。このほか、監査プロセスへの学生参加等も導入された。当初は05年度までの4年間を移行期間と位置づけて全ての高等教育機関が初回の機関監査を受ける予定であったが、04年度に新方式の見直し^{註2-12}が行われ、以下の方式で行われる機関監査は、05年度から6年周期で実施されることとなった。

表2-6 機関監査 (Institutional Audit)の概要

項目	具体的な内容
1. 目的	<ul style="list-style-type: none"> ① 教育・学修における質の維持向上に貢献すること ② 高等教育プログラムの質、学位の水準が適切であることについて信頼できる情報に国民がいつでもアクセスできるようにすること ③ 教育の質や学位の水準に問題が発見された場合に、迅速に改善措置がとられる基盤を構築すること ④ 高等教育機関への公的資金が適切に活用されていることを説明するための手段を提供すること
2. 視点	<ul style="list-style-type: none"> ① 英国のアカデミック・インフラ（質保証のための実践規範、高等教育資格枠組み、分野別ベンチマーク記述等）や高等教育の質保証のための欧州標準・ガイドラインに照らして、対象機関内部の質保証のための体制及び仕組みが効果的に働いているか、教育プログラムの質及び学位の水準が定期的に評価され勧告事項が履行されているか ② 内部の質保証手続きの結果、外部評価報告、及び学生・卒業生・雇用者からの情報・フィードバック等が教育の質の維持・向上のための組織的な取り組みに活用されているか ③ 高等教育プログラムの質及び学位の水準に関する公表情報が正確で、完全かつ信頼できるものであるか
3. 監査委員	<ul style="list-style-type: none"> ① 監査チームは通常4名の監査委員及び事務局1名で構成（対象機関の規模・構造等に応じて監査委員を追加する） ② 監査委員等の人選については、QAAが対象機関の推薦を踏まえて、公表された基準に基づき行う
4. 監査手法	<p>機関全体の教育プログラムの質・水準の保証・向上システムの仕組みや運用を全般的にチェック、その際、以下の二つの手法を活用</p> <p>(1)抽出追跡（監査）(sampling trails)</p> <p>内部の質保証・向上システムが適切に機能しているかどうかを学生の学業の達成状況の確認や学生・教職員との協議を通じてチェック(学問分野別に行うのではなく、機関としての方針がプログラムレベルに至るまで浸透し、効果的に遂行できているかを2例選定して追跡。機関の規模等によって1例としたり、3例とすることがある)</p> <p>(2)補充追跡（監査）(supplementary trails)</p>

註2-12 追跡監査の目的に照らせば、必ずしも特定の学問分野を定めてこれを行う必要はないとして、移行期間中に用いていた教育プログラムをサンプル抽出して行う「分野別追跡監査 (discipline audit trails)」という方法から「抽出追跡 (sampling trails)」という方法に変更された。監査手続きとして分野別追跡監査が行われなくなったために、監査報告書で特定の学問分野についてフル・レビューの必要性が勧告されることもなくなった。

	上記(1)を補充するために、対象機関からの要請により実施することがある（例えば、workplace-based learning に全学的に取り組んでいる点に着目した追跡などが例示されているが、実施の有無は監査チームが判断する）
5. 監査結果	<p>(1)①教育プログラムの質、②学位の水準を、現在及び将来にわたり適切に管理できるか否かを、それぞれにつき判断 <「信頼」、「限定的な信頼」、「信頼なし」の3段階></p> <p>(2)対象機関に対する勧告 <"Essential" "Advisable" "Desirable"の3種類></p> <p>"Essential"：質保証が現に危険な状態にあり早急に改善策を講ずべき場合 "Advisable"：将来質保証が危険な状況に陥る可能性があるので予防策を講ずることが望ましい場合 "Desirable"：質を向上させ、あるいは水準をさらに強固なものにする可能性がある場合</p> <p>(3)他機関の参考となる優れた実践事例（該当する場合のみ）</p>
6. 結果を踏まえた対応	<p>(1)「信頼」の評定を受けた機関の場合 "Mid-cycle follow up" QAA が 3 年後に公表資料の分析を行うとともに、対象機関に対して監査報告を踏まえてどのような対応をしたか等のコメントを書面で提出要請（6 年後に定期的機関監査）</p> <p>(2)「限定的な信頼」または「信頼なし」の評定を受けた機関の場合</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 監査報告書にフォローアップ・アクション・プログラム記載 ② 報告書公表後 3 ヶ月以内に行動計画を QAA に提出 ③ 行動計画に基づいて講じた措置を定期的に報告 ④ 措置に納得できない場合、18 ヶ月後に QAA の視察 ⑤ 満足できる対応がなされない場合、HEFCE は財政支援の一部または全部を留保（公的財政支援を受けていない機関の場合は QAA が更なる評価（review）の必要性の有無を判断）

※ 高等教育の質及び水準に関する情報

各高等教育機関は、HEFCE が定めるガイダンスに基づき、機関共通のウェブサイトにて高等教育の質及び水準に関する量的・質的情報を掲載することとなっている。

具体的には、(1)高等教育統計機関（Higher Education Statistics Agency：HESA）を通じてアップロードされる、①学生の入学資格等に関するデータ、②在学生の在学状況、学位取得率、中退率等、③学士号取得者の成績分類、④卒業生の進路などの量的データと(2)機関自らがアップロードする、①毎年作成される教育プログラム・専攻分野に関する学外試験委員のコメント、②機関としての学修教育戦略の要約、③定期的なプログラムまたは学部レベルの評価結果及びこれに基づく対応措置、④教育プログラムの形成に当たって雇用者のニーズや意見をどのように反映しているかについての取り組みの要約などの質的データから成る。

出典：QAA（2006b）

機関監査の対象機関は実地監査の約半年前に QAA の職員の訪問を受けて、監査手続き等の確認が行われる。実地監査までの間に各種資料の提出やブリーフィング・ビジットが行われる。後者は機関の代表・幹部職員・学生代表との会合、機関の代表との間で実地監査（audit visit）と追跡監査（audit trails）の内容について協議を行ったり、追加資料・データの有無や実地監査時の調査事項の大筋を確認するためのものである。実地監査は通常 5 日間以内で行われる。実地監査後 5 ヶ月以内に対象機関のコメントを付して最終報告書が公表される。従って、準備段階を含めて機関監査が完了するまでに約 1 年を要する。

監査結果は、①当該機関が(a)教育プログラムの質及び(b)学位の水準、を現在及び将来

にわたって適切に管理できると信頼できるかどうかについての判断が、(a),(b)それぞれについて「信頼 (Confidence)」、「限定的な信頼 (Limited Confidence)」及び「信頼なし (No Confidence)」の 3 段階で示される。加えて、② (必要に応じて) 当該機関に対する勧告及び優れた取り組みの特色が報告書に盛り込まれることとなっており、勧告は優先度に応じて"Essential"、"Advisable"及び"Desirable"の三つに区分した上で具体的に記述される。

機関監査への転換に当たっては、その実施方法をめぐって高等教育セクターと高等教育財政カウンシルとの間で対立があり、後者は評価結果がいくつかのレベルに分けて表示されるべきことを主張したが、最終的に外部参照点との関係において一定の水準や質を満たしているか否かを判定するにとどまった。その結果、内部質保証システムが適切に機能しているか否かの判断は、外部参照基準としてのアカデミック・インフラと学内規程の関係や学内規程とその履行状況の確認等専ら外形的な審査で行われることとなった。また、当初、制度に組み入れられていた学問分野別の審査という要素も途中で弱体化してしまった。これらについては、Dearing 報告が新たな質保証制度については負担を軽減して実施すべき旨勧告していたことに加えて、次節で述べる高等教育の質に関する情報提供という仕組みで補完しようとしたためと考えられる。

2.6 2003年教育白書にみる質保証制度の新たな視点

2003 年教育白書は、第 4 章において優れた教育を促すための取り組みを紹介するとともに、今後の振興方策を提言している。その中では、上述した QAA による新しい機関監査制度等のほか、質保証については①高等教育教員の能力向上、及び②高等教育の質に関する情報提供、という二つの新たな視点がみられる。

2.6.1 高等教育教員の資格・顕彰制度

第一は、高等教育教員の能力の向上である。同白書は、高等教育機関の教員資格及び研修制度の確立 (パラ 4.14) や優れた教員個人に対して一人 5 万ポンドを支給する報償制度の拡充などに言及している (パラ 4.27)。高等教育機関の教員資格・研修制度については、既に Dearing 報告を受けて高等教育学修・教育研究所 (Institute for Learning and Teaching in Higher Education : ILTHE) という組織が CVCP 主導で設置され、活動を開始しているが、同白書の提言はそれをさらに強化しようとするものである。これを受けて、04 年 4 月に ILTHE 等が母体となって高等教育アカデミー (Higher Education Academy : HEA) が設立された。高等教育アカデミー (HEA) は、高等教育教員資格・研修制度を管理運営するとともに、優れた教員に対する報償制度に関して審査等の業務を行っている。高等教育教員資格は、HEA の認定した研修プログラムを修了した者に授与されるが、法定されたものではなく、この資格を有する者をどのように処遇するかは、あくまで各高等教育機関の判断に委ねられている。

高等教育教員の研修訓練の必要性については、既に 1980 年代に保守党政権下で当時の英国大学長会議が委員会を設けて検討していたが、研修訓練の中核には最先端の研究動向の把握を含む学究活動 (scholarship) が位置づけられていた。また、かつて英国学位授与カウンシル (CNA) は非大学セクターの課程認定に当たって教員の研究活動を奨励する方針をとっていた。このように従来は、教員の能力向上という概念には「研究」や「学究」

が強調されていた。従って、ようやく Dearing 報告において教育能力の向上という観点から高等教育教員の資格制度について言及がなされるようになったといえる。同報告以降、大学等高等教育機関の教育機能が強調され、教員資格の考え方にも「教え方」や「学生支援」が中核を占めるようになり、03 年教育白書によって、政府もより明確に教員の教育能力を重視する立場をとったことは注目に値する。

このような変化は、第 1 章で述べたように、研究評価に基づく補助金配分が行われた結果として、旧非大学セクターを含めて、研究重視の風潮が広がり、教育の地位が相対的に低下したことへの関係者の危機感が背景にある。「教育の質の評価」の結果を踏まえた教育関係補助金の創設だけでは、教育の地位向上は困難であり、教員を個人のレベルでも報奨する必要があるとの認識の下に、教育白書の提案が行われたのである。同じ 03 年教育白書において「大学」名称の認可に関して、教育学位 (taught degree) のみを授与する高等教育機関に対しても「大学」名称を認可する方針が出されている (パラ 4.33) ことも、教育と研究の対等な関係を構築するねらいがあったと考えられる。ただし、教員の機能として教育と研究を切り離して、教育面での優れた取り組みを顕彰する制度を設けることは、教員組織の分断を促進させ、同僚原理の前提を揺るがしかねない可能性を有している。

2.6.2 教育の質に関する情報の公表

第二は、学生や雇用者に対する各高等教育機関に関する情報提供である。第 1 章で述べたとおり、同白書においては 2006 年度から上乘せ授業料を導入することを提案しており、上乘せ授業料を支払って進学するにふさわしい教育を提供する機関であるか否かについて、学生が判断する上で有益な情報を提供することを高等教育セクターに求めている。白書は、新たな高等教育の質保証の仕組みは、教育プログラムの質に関して今まで以上に多くの情報を公表しなければならないと述べている。2004 年から各機関は、教育プログラムの質及び学生の学修成果 (students' work) についての外部評価を提供するものとして学外試験委員報告の要約を公表することを期待されている (パラ 4.4) と述べるとともに、情報が学生にとって明確で簡単に利用できるようにするため、全国学生組合 (National Union of Students : NUS) との間で、当該組合がより包括的で入手可能な高等教育データの公表を先導することに合意した (パラ 4.5) ことを明らかにしている。なお、この高等教育の質に関する情報については、表 2-6 の脚注で紹介しているとおおり、広い意味での高等教育質保証のためのアカデミック・インフラに位置づけられる。

各高等教育機関が公表すべき「教育の質に関する情報」(Teaching Quality Information : TQI) については、白書の公表に先立ち、01 年から専門家レベルの検討が開始されており、02 年 3 月の最終報告 (HEFCE, 2002) において、各機関の教育の質を示すデータ等は、全英の高等教育情報のポータルサイト (Higher Education and Research Opportunities in the UK : HERO) に電子情報としてアップロードすることとされた。試行を経て、04 年 12 月から一般公開されることとなった TQI の具体的内容は、以下のとおり、量的データ、質的データ、その他に分かれている。

- (1) 高等教育統計機関 (Higher Education Statistics Agency : HESA) が HERO に提供する量的データ : ①学生の入学資格要件、②在学生に関する情報 (学位取得、中途退学等の状況)、③学士号取得者の成績分類、④卒業生の進路 (就職、進学、

- 失業、最も多い職種)、
- (2) 各機関が直接入力する質的データ：①毎年作成されるプログラム・分野別の学外試験委員の見解の要約（当該見解への各機関の対応を含む）、②各機関の学修教育戦略（イングランド高等教育財政カウンシルに提出しているもの）の要約、③定期的（6年以内の間隔）に実施されるプログラム毎または学部単位の評価結果及びこれを踏まえた対応の要約、④各機関が雇用者のニーズや意見をどのように把握し、学修プログラムにどのように反映しているか、といった雇用者との連携についての要約、
- (3) その他のデータ：①当該機関における学外審査（external examination）の仕組み（任意）、②全国学生調査の結果（04年度から開始、HEROがアップロード）、③教育プログラムの仕様書の公開方針（仕様書をホームページ等で公開している場合、各機関がTQIにリンクを貼ることを推奨）。

こうしてかなりの時間をかけて準備したTQIであったが、06年10月には見直しの報告書（HEFCE, 2006）が取りまとめられた。報告書は、TQIの情報提供対象者が、将来の学生（及び高等学校の進路指導教員）を中心としつつも、雇用者、財政支援機関等その他の関係者と多様であり、いずれの者にとっても中途半端な情報提供しかできていないと指摘している（パラ25）。その上で、TQIが当初から想定していた中核的情報提供対象者である将来の学生及び高等学校の進路指導教員を対象を特化して、内容を精選し、アクセスしやすい形で提供するよう提言している（パラ28）。この報告書に基づいて、TQIは、前述のHESAの提供する在学生に関する量的データ（ただし、機関全体の学生のプロフィール：国籍、年齢、性別、全日・定時の履修形態別のデータを追加）及び全国学生調査結果（各機関においてこれらのデータに関するコメントを掲載できる）に限定されることとなった。各機関が直接入力していた質的情報は、TQIのサイトから削除し、各機関のホームページ等で適宜提供することとなった。質的情報を削除する理由としては、例えば、学外試験委員の見解の要約については、各機関において要約を作成するのにかなりの手間暇をかけているにもかかわらず、要約であるために利用価値があまりないことなどがあげられている（パラ35）。また、新しいウェブサイトはHEROではなく、志願者や進路指導教員が頻繁に活用する高等教育選択システム（Universities and Colleges Admissions Service：UCAS）の情報と連動させて設定することとなり、07年夏からUnistatsの名称で開設された。

短期間におけるTQIの見直しは、一つの制度で多様な利害関係者全てのニーズに応えることが困難であり、質保証制度の設計に当たっても、制度の目的と対象とする利害関係者の設定をどこまで絞り込めるかによって成否が左右される可能性があることを示唆している。

2.7 英国議会下院委員会報告と機関審査

2.7.1 英国議会下院委員会報告と関係機関における質保証制度見直し

(1) 英国議会下院委員会報告（2009年）

2008年にバッキンガム大学のAlderman教授が行った講演で、一部の大学経営陣が教育

水準維持のための取り組みよりも自大学の評判を重視している事例を紹介し、これがメディアに大きく取り上げられ、社会的に強いインパクトを与えた。具体的には、①学外試験委員がある高等教育機関の質保証に係る問題点を報告書に記載しようとしたところ、当局から表現ぶりの修正を強く要請されたこと、②同じ学問分野であっても高等教育機関間で学士号の成績分類基準が大きく異なること、③高額な授業料を支払う外国人留学生を確保するために、英語力が不十分でもこれを入学させ、英国籍学生と異なる基準で学位を授与している例があること、などといった内容であった^{註2-13}。こうしたこと等を契機として、下院科学技術・イノベーション・大学・技能委員会による本格的な調査・審議が行われ、2009年に報告書"*Students and Universities*" (House of Commons, 2009a) が公表された。

同報告は、QAAの機関監査について、学長からは質保証の上での確に機能しているとの評価を受けているが、一部の高等教育関係者からは機関監査が教育内容に踏み込むことなく、各機関の質保証「手続き」を重視する余り、教育水準を厳格に保証できていないとする意見(パラ 209,210)、雇用者は学位取得者に対してチームワークやコミュニケーション能力等を求めるとともに、職業現場における実践的な教育訓練の必要性を指摘していること(パラ 202)、学生からは学位の市場価値が授与する大学等によって異なる現実を懸念する声があったこと(パラ 205)を紹介している。

(2) 政府及び関係機関の対応

政府及び関係機関は、上記の議会報告に前後して、一連の質保証枠組みの総点検を行い、報告書をまとめた。HEFCEの報告書(HEFCE, 2009)は、機関監査について、現行の制度は、社会一般に対して高等教育の質や水準について大まかな判断しか提供していないこと、6年間のサイクル中は、新たな課題への対応が生じた場合への対応に柔軟性を欠いていること、が問題であり、何らかの改善が必要と指摘した。また、QAA(2009)は高等教育の質及び水準に係る懸念について、課題別に検討を行い報告をまとめているが、その中で、高等教育資格枠組みについての知識、分野別ベンチマーク記述やその他の参照点の意義について、一部の高等教育コミュニティ、メディアや社会一般の期待や理解が低かったとして、次のような行動が求められると指摘した。①各機関がアカデミック・インフラに対する知識と理解を促進するための方途を検討すること、②高等教育の質保証枠組みの原則や目的について利害関係者間の共通理解を図ること、③多様な情報を活用した外部質保証システムの更なる開発を進め、各高等教育機関の水準の維持及び質の向上への継続的な取り組みを支援すること、④高等教育の水準や質について、それらの中等、継続教育との根本的なちがいを含めて、社会一般に対して周知する方策を検討すること。

これらはいずれも高等教育質保証制度について、学生や雇用者を含む社会一般の理解が得られていないことを指摘しており、制度をより高等教育セクターの外に開かれたものにしていく必要性が確認されたといえることができる。

2.7.2 機関審査の目的とその概要

上記のような見直しを経て、機関監査が一巡した2011年9月から、新たな質保証制度

註2-13 これらの内容は、同僚原理に基づく機関内部の質保証システムが市場原理によって危機にさらされていることを示すものと見ることもできる。

として機関審査 (Institutional Review) が開始されることとなった。機関審査においては、高等教育提供機関が高等教育セクターに対する期待に応じているか否かについて、「学生及び社会一般に情報を提供」という市場原理の目的が強調された。このため、審査項目は「教育水準の維持」及び「学修経験の質保証」の二つから、「学位等の識別水準」、「学生の学修機会の質」、「学生の学修機会の向上」及び「公表情報の質」の四つに増え、3ないし4段階で評定が行われることとなった。また、報告書についても学生や外部の人々が情報を把握しやすいように、短くするとともに要約を添付することとなった。公表情報の質を審査項目にしたことも、各機関に教育プログラム等に係る正確な情報の提供を誘導し、学生（志願者）の教育プログラム選択を支援するねらいがあるものと考えられる。

表 2-7 機関監査から機関審査への変更点

区分	内容
学生の重視	①審査チームはこれまで以上に学生からの情報収集を行う ②学生代表 (lead student representative) を定めて意思疎通を図る ③判定の如何にかかわらず各機関は学生組織の参加を得てアクション・プランを作成する
負担軽減	④3日間の事前訪問を廃止し、1.5日の事前会合を行う ⑤テレビ会議等を積極的に活用する
多様な利害関係者への配慮	⑥ i) 学位等の識別水準、ii) 学生の学修機会の質、iii) 学生の学修機会の向上、iv) 公表している情報の質、の四つの領域について、「推奨できる」、「英国の期待に合致している」、「英国の期待に合致するべく改善が必要」、「英国の期待に合致していない」の表現で4段階判定（領域 i) は英国の期待に「合致している」か「合致していない」かの判定のみ、領域 iv) は 2012 年度から判定）を行う ⑦報告書を短くし、一般の人々に向けた要約を添付する ⑧勧告についてはカテゴリーを分けない
水準維持への取り組み強化	⑨アカデミック・インフラ等外部参照点との関係を中心に当該機関の質保証取り組みを審査・判定することで、識別水準を満たしているか否かをより明確に示す
その他	⑩高等教育機関の質保証取り組み全般の審査に加えて、特定テーマについての取り組み状況を調査すること（後者は判定の対象外） ⑪進行中の改善策があれば報告書で取り上げる ⑫様式を定めて自己評価報告書の提出を求める ⑬機関ファシリテーター (institutional facilitator) を定めて意思疎通を図る ⑭「期待に合致していない」等の判定を受けた場合にはフォローアップの手続きを経て再判定を行う ⑮ QAA は判定の裏付けとなった詳細な証拠を公表しないが、各機関にはアクション・プラン作成のために情報を提供する

出典：QAA (2011b)

機関監査から機関審査に移行するに当たっての変更点は、A.学生の重視（正確な情報提供を含む）、B.負担軽減、C.多様な利害関係者への配慮、D.水準維持への取り組み強化、E.その他に区分でき、表 2-7 のとおりである。

水準維持への取り組み強化については、アカデミック・インフラが「質規範 (Quality Code)」に再編成され、アカデミック・インフラの各構成要素の内容についての大幅な変

更はないが、後述するように、学位等の「水準」と学生の学修経験の「質」に係る項目がそれぞれ質規範のパート A、パート B というように書き分けられた。また、実践規範のうち全ての高等教育提供機関が遵守すべき事項を抽出し、これらの事項をチェックリストとして各機関の取り組みを審査する手法がとられるようになった。実践規範の一部がチェックリスト化するという事は、各機関における自省的な教員組織の機能を重視しないことにつながるものであり、アカデミック・インフラの同僚原理的な要素が弱まったといえることができる。

審査結果を i) 学位等の識別水準、ii) 学生の学修機会の質、iii) 学生の学修機会の向上、iv) 公表している情報の質、の四つの領域に細分化して、4 段階（一部 2 段階）で評定を行う方法は、かつての「教育の質の評価」を想起させるものであり、市場原理が強化されたとみることができる。

なお、質保証に係る審査の結果を学生や社会一般に分かりやすく示す観点から、QAA は、2012 年から「英国の期待に合致している」以上の評価を得た高等教育機関に対して、“QAA Quality Mark”の使用を認めることとした。

2.7.3 アカデミック・インフラから質規範へ

機関監査から機関審査への移行とほぼ時期を合わせて、QAA は 2011 年にアカデミック・インフラを構成する高等教育資格枠組み、高等教育の質保証に関する実践規範及び分野別ベンチマーク記述の内容を一部見直しつつ、「質規範」(Quality Code)として編成し直した。これは、QAA のアカデミック・インフラの評価報告書 (QAA, 2010) の次のような指摘を踏まえたものである。

①今後、高等教育の水準と質をより明確に区別できるような定義を検討し、アカデミック・インフラのどの構成要素が、いずれに対応するのかが明確になるようにする、②アカデミック・インフラのどの部分が、全ての高等教育機関が必ず遵守しなければならないものであるかをより明確にする、③教育水準及び質の保証・向上のそれぞれについて、学外試験委員がどのような役割を果たし得るのかを明確にする、④何をアカデミック・インフラとして規定すべきか（項目の取捨選択）について明確にする、⑤アカデミック・インフラについて、「アカデミック・インフラ」という表現を含めて公衆に分かりやすく平易な表現で説明する必要がある。

こうした指摘等を踏まえて、高等教育セクターとの協議を経て、アカデミック・インフラは表 2-8 (筆者作成) のように質規範に再構成された。

質規範は、QAA の審査を受ける全ての高等教育提供者が対応 (meet) していることを求められる期待 (expectation) を定めたものとされ、A ~ C の三つのパートで編成される。パート A は、「教育水準の設定及び維持」のタイトルでアカデミック・インフラの①高等教育資格枠組み、②分野別ベンチマーク記述、に加えて従前から QAA が高等教育セクターとの協議を経て作成していた③学位等資格の特色に関するガイダンス^{註2-14}、④高等教育単位枠組みを中心に構成されている。パート B は、「教育の質保証及び向上」のタイト

註2-14 高等教育資格枠組みを補足するような内容で、応用準学位、修士、博士についてその特色等を解説したもの。

ルでアカデミック・インフラの「質保証のための実践規範」全 10 章が 11 章に再編成されている。パート C は、「提供する高等教育に係る情報」のタイトルで各機関が提供する高等教育プログラム等に係る情報の信頼性確保についての留意点等を示したものとなっている（表 2-8 参照）。

表 2-8 アカデミック・インフラと質規範の対照表

アカデミック・インフラ	質規範
高等教育資格枠組み 分野別ベンチマーク記述	パート A：教育水準の設定・維持 第 A1 章 教育水準の英国・欧州の参照ポイント (英国高等教育資格枠組み、学位等の特色に関するガイダンス、高等教育単位枠組み、分野別ベンチマーク記述) 第 A2 章 学位授与機関の教育水準に係る参照ポイント 第 A3 章 教育水準の確保及び学位に係る成果を基準とするアプローチ
質保証のための実践規範 第 1 章 大学院研究学位課程 第 2 章 連携（共同）及び通信教育プログラム 第 3 章 障害のある学生 第 4 章 学外審査 第 5 章 教育に係る学生の異議申立 第 6 章 学生の成績評価 第 7 章 教育課程の企画、承認、点検及び評価 第 8 章 キャリア教育、情報・指導 第 9 章 学外での学修 第 10 章 学生の募集・入学	パート B：教育の質保証及び向上 第 B1 章 教育課程の企画、開発及び承認 第 B2 章 高等教育課程への募集・選抜・入学 第 B3 章 学修及び教育 第 B4 章 学生の能力開発と達成 第 B5 章 学生の参画 第 B6 章 学生の成績評価及び学修経験の認定 第 B7 章 学外審査 第 B8 章 教育課程の点検・評価 第 B9 章 教育上の苦情及び学生の異議申立 第 B10 章 他機関との連携による高等教育の管理 第 B11 章 大学院研究学位課程
教育プログラムの仕様書	パート C：提供する高等教育に係る情報

また、質規範の中で、「識別閾の教育水準 (threshold academic standards)」とは、「学生が学位等にふさわしい (eligible) ことを証明する達成状況の最低基準 (minimum acceptable level of achievement)」と定義するとともに、「教育の質 (academic quality)」とは、「学生が学位等を得る上でどれほど良い学修機会を与えられていたかに関わることである。それは適切で効果的な教育、支援、成績評価及び学修資源が確実に学生に提供されることである。」と定義している。

こうした変更は、高等教育セクター以外の利害関係者を強く意識した市場原理への傾斜によるものといえる。

2.8 Browne報告と高等教育審査

2.8.1 Browne 報告と高等教育白書

(1) Browne 報告

既述のとおり、イングランドにおいては 2006 年度から 1,500 ポンドを超えて、上限 3,000 ポンドまで授業料を徴収できることとなったが、これを可能とする法案が作成された際、既に高等教育関係者（特に学長）の間では、高等教育財政を安定させるためには更なる授業料の増額が必要との指摘があった。しかし、政府としては 2006 年度入学者が卒業するまでは、更なる授業料増額についての議論を凍結することとした。

このような経緯から、2009 年 11 月に Browne 卿を議長とする委員会が設置されて、高等教育財政と学生支援に関する検討が開始された。同委員会は 2010 年 10 月に Browne 報告 (*Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance, 2010*) を公表した。この委員会の設置時は労働党政権であったが、報告書公表時は保守党・自民党連立政権であった。

Browne 報告の基本的な考え方は、①高等教育にもっと投資できるようにすべき、②学生にとって選択肢を増大させるべき、③潜在力ある全ての者が高等教育の恩恵を享受できるようにすべき、④誰もが働き始めるまで高等教育費用を支払わなくても良いようにすべき、⑤返済は可能な範囲で行われるようにすべき、⑥パートタイム学生もフルタイム学生と同様に学修費用の支援を受けられるようにすべき、というものであった。また、過去 50 年間、財政制度の変化が高等教育制度の変革をもたらしてきたところであり、今回の改革が高等教育進学増加、質の改善及び財政に係る持続可能な解決を実現するとの認識の下、学生に対する財政支援の在り方について勧告を行った。

(2) 2011 年高等教育白書

Browne 報告を踏まえて、政府は 2011 年 6 月に高等教育白書 "*Higher Education: Students at the Heart of the System*" (BIS, 2011b) を取りまとめた。同白書は、今後の高等教育財政について、① HEFCE を通じた機関支援から卒業生による負担（在学中は政府の貸与制奨学金）へとシフトする、② HEFCE は引き続き優先分野（医学、理工学等）の追加的コストを補うための財政支援を行う、③全ての高等教育機関は、学士課程について 2012 年秋の入学者から年 6,000 ポンドを標準額として年 9,000 ポンドを上限とする授業料を徴収できる、④学生は授業料と生活費を含めて貸与制奨学金を受けることができ、年収が 21,000 ポンドを超えた時から毎年返還すること等を表明した。

質保証に関連する事項としては、①各高等教育提供機関は教育プログラムに関する標準的なデータを提供し、志願者に比較可能な形でアクセスできるようにする、②各高等教育提供機関が、全ての教員に係る資格、フェローシップ、専門分野等の情報を志願者・在学者に提供することを奨励する、③質保証制度については、学生満足度や過去の評価結果等を参考にして、その頻度や必要性をリスクベースで判断する、④学生の異議申立について、高等教育提供機関と連携して早期に処理できるよう高等教育独立裁定機関 (OIA) に要請する、⑤高等教育市場を継続教育カレッジや代替高等教育提供機関に開放する、⑥ A レベル試験等の成績優秀者や比較的安価な授業料設定プログラムについて、一定限度まで定

員を超えて学生を受け入れることができるようにする、⑦学位授与権及びその更新に係る審査基準・方法を変更して、高等教育セクターへの参入障壁を除去する、⑧高等教育提供機関について目的適合的な新たな管理枠組みを整備すること等を明らかにした。

また、同白書においては、各高等教育提供機関が高等教育プログラムに関する標準的なデータを提供し、志願者に比較可能な形でアクセスできるようにすることが提案された。

2.6.2 で述べたとおり「教育の質に関する情報」(TQI)が Unistats のポータルサイトに掲載されていたが、今回の提案を受けて、2012 年度から主要教育情報 (Key Information Set : KIS) として、より充実した形で情報提供が行われることとなった。主要教育情報には、①全国学生調査の結果、②卒業後の進路調査の結果、③プログラムの学修形態 (講義、セミナー、個別指導、演習・実習等の構成比)、④入学要件、⑤プログラムの成績評価方法 (筆記試験、実技試験、コースワーク審査等の構成比)、⑥ PSRB によるアクレディテーション、⑦所要経費 (授業料、学寮費等) 等の情報が教育プログラム毎に含まれ、当該機関内外の他のプログラムと比較可能な形で表示される。

2.8.2 高等教育提供機関に対する新たな管理枠組みと高等教育審査

上記高等教育白書で明らかにされた新たな管理枠組み (Higher Education Operating Framework) は、リスクに基づく高等教育提供機関に対する点検、評価及び規制システムとすることができる。具体的には、各高等教育提供機関が、①高等教育プログラムの質及び水準が確実に維持されていること、②プログラムや学位等に係る情報が正確であること、③入学機会 (access to courses) が公平に用意されていること、④当該機関が適切に統治され、財政的に健全であること、⑤異議申立の仕組みが用意されていること、といった基準を満たしていることを確認し、問題が明らかになった場合には適切に対処し、学生や納税者の投資に見合う教育が提供されることを保証するシステムである。

このような新たな管理枠組みが必要になったのは、高等教育財政制度が機関補助から個人補助へとシフトしたためである。従来の HEFCE から高等教育機関に対する補助金配分という方式では、配分対象となる機関を審査により限定するとともに、補助金配分の際の補助要項 (financial memorandum) で様々な規制を設定してきた。しかし、学生に対する貸与制奨学金という方式では、高等教育機関に対する規制を補助要項で設定できなくなり、特に、これまで公的資金を得ていなかった高等教育提供機関を含めた規制の仕組みが必要になったのである。

この規制システムにおいて質及び水準の維持・向上を担うのが、①高等教育提供機関の登録 (register) 制度と② QAA による高等教育審査 (Higher Education Review : HER) である。

(1) 高等教育提供機関の登録と特定プログラムの指定

イングランドにおいては、2014 年度から正規の高等教育提供機関を登録リストに掲載することが始まった。これまでも学位授与権を有する機関と当該機関の課程認定を受けて

学位プログラムを提供する機関については、法律に基づいてリストが作成されていた^{註2-15}が、この高等教育提供機関の登録制度は、学位プログラム以外の高等教育プログラムを含めている点異なる。リストに登録されるのは、① HEFCE を通じて公的財政支援を受けている大学等高等教育機関、②高等教育を提供する継続教育機関、及び③民間会社や財団法人等代替高等教育提供機関である。このうち、①及び②については特段の登録手続きを必要としないが、③については、在学生在が学生奨学金貸与会社（SLC）から奨学金を受ける資格を得るためには、所轄庁（この時点では産業・イノベーション・技能省：BIS）による「特定プログラムの指定」を受けることで登録される。

特定プログラムの指定基準は、主として①質の保証（QAA による審査）②財政的持続性、マネジメント・ガバナンス（財務諸表や3年間の財政見通し等に基づく HEFCE による審査）、③プログラムの適格性（奨学金対象となる条件を満たしていることの確認）、であり、HEFCE が中心となって審査を行い、最終的には所轄庁が判断を下す。なお、指定を受けた機関は、①当該指定を受けた特定プログラムに係る学生定員を遵守する、②プログラムを履修する学生に対する支援についての公表情報について責任を負う、③ SLC から受け取る授業料相当額の奨学金がその目的、規定に則って使用されることを保証する、④財政的持続性に影響を及ぼすような事態が発生した場合等に HEFCE に通報する、⑤ HEFCE による年次監視（ガバナンス情報の提出、財務諸表の作成等）を受ける、⑥質保証について QAA の監視を受ける（2015 年度以降は QAA の高等教育レビューを受けることに変更）ことを遵守しなければならない。これらを前提として、HEFCE が指定を受けた特定プログラムについて、当該プログラムの提供機関及びプログラムに係る詳細な情報（指定日・期間、課程認定・学位授与機関等）を登録する。指定の有効期間については、当初は登録内容に重要な変更がない限り有効とされたが、2015 年度以降は、既に指定を受けている機関も含めて、毎年申請手続きが必要になった^{註2-16}。

特定プログラムの指定を通じて高等教育提供機関の登録を行うという新たな制度は、これまで、HEFCE の補助金配分を通じて行われていた補助対象機関の財政状況、ガバナンスその他の審査・監視と QAA による質保証制度を一体化したものとみることができる。また、このことが後に高等教育の質保証制度において、高等教育提供機関の財政、ガバナンスといった観点も含めて包括的に審査を行うという構想にも結びつくことになった。

(2) 高等教育審査の目的とその概要

各高等教育提供機関は、2013 年度以降これまでの機関審査に代わって高等教育審査を受けることになった。高等教育審査の目的について、QAA（2013）は、表 2-9 のように詳しく記述しているが、高等教育プログラムの水準及び質に関する情報を学生や社会一般に提供するという基本的な目的は機関審査と変わっていない。また、機関審査と同様、四つの領域について、3～4 段階で評定するものである。領域の名称が i) 教育水準の設定・

註2-15 1988 年教育改革法第 216 条に基づき、学位授与権を有する高等教育機関（recognized bodies）と課程認定を受けて学位プログラムを運営する機関（listed bodies）についてそれぞれ一覧表が策定されている。

註2-16 学位授与権を有する 7 機関はこの規制の対象外とされた。

維持、ii)学修機会の提供、iii)学修機会の質の向上、iv)情報の提供、と若干変更されているが、基本的な内容には変更がない。

高等教育審査の特色の第一は、質及び水準の管理に良好な実績を有する高等教育提供機関に対しては、低い頻度で簡易な審査を行う、いわゆる「リスクに基づく手法」を採用したことである。具体的には、審査は、①書面分析と②訪問審査の2段階で行われ、書面分析の結果、質及び水準の管理に良好な実績を有することが明らかとなった高等教育提供機関に対しては、訪問審査の期間が最短で1日となり、逆に書面分析の結果、多数の追加情報等が必要と判断された場合には、訪問審査の期間が長く（5日間程度）なる。また、直近の審査を含めて過去2回以上の審査（機関監査や機関審査を含む）で、改善を求められたことがない場合には、審査の間隔は6年であるが、そうでない場合には審査の間隔は直近の審査から4年となる。

第二の特色は、学生の役割が強化されたことである。既に機関審査において当該機関の学生代表が参画していたが、高等教育審査においては、当該機関以外の学生がQAAの研修を受けた上で、正規の審査員として審査チームに加わることとなった。

第三の特色は、継続教育機関のみならず代替高等教育提供機関を含む全ての高等教育提供機関が審査の対象となることを踏まえたルールづくりである。審査対象機関が課程認定元である学位授与機関等の参画を希望する場合にはこれを認めることや、様々な形態の連携プログラムの審査についてのルール等を明確にした。継続教育機関や代替高等教育機関といった必ずしも自省的な内部質保証体制が整備されていない高等教育提供機関が加わることによって、同僚原理はますます十全に機能しなくなるとみることができる。

表2-9 高等教育審査（HER）の概要

項目	具体的な内容
1. 目的	高等教育提供機関について次のような情報を学生及び社会一般に情報を提供すること ①高等教育資格について合意された識別水準を満たしていること ②質規範に定められた期待に応えている学修機会の機会を学生に提供すること ③社会一般、志願者、学生、卒業生等にそれぞれの目的に応じた信頼できる情報を提供すること ④高等教育プログラムの質の向上を効果的に進めること
2. 特色	最も必要とされる場合に最も厳しい審査（greatest scrutiny）を行うリスクベースの手法を採用：質及び水準の管理に良好な記録（strong track record）を有する提供者に対しては、そうでない提供者より頻度少なく、緩慢な（less intensive）審査が行われるという柔軟性を持つ
3. 審査項目	①教育水準の設定及び維持、②学修機会の提供、③学生の学修機会の質の向上、④情報の提供
4. 審査委員	審査は他の高等教育提供機関の教職員及び学生からQAAが所定の手続きにより選定した審査委員によって行われる 審査委員の数は高等教育提供機関の規模等により異なるが、最低2名から最大6名を予定している（委員のうち最低1名は他の高等教育提供機関の（元）教職員であり、最低1名は学生で構成される） 審査委員は、現在・最近まで高等教育の運営に上級レベルの職員とし

	て経験（質保証の管理・運営を含む）と知識を有する者、学生審査委員は学生や学生代表組織等のメンバーであって教育水準・質の管理に貢献した経験を有する者
5. 審査方法	<p>審査は(1)書面分析及び(2)訪問審査の2段階で実施</p> <p>(1)書面分析 提供される高等教育プログラムについて、提供機関自身の自己評価報告書、学生が提供する資料、その他 QAA が収集した資料などの幅広い情報を審査チームが書面分析（desk-based analysis）する 「学生が提出する資料」には、当該高等教育提供機関のもとの学生生活がどのようなものであるか、学生の意見が提供者の意思決定や質保証の仕組みにどのように反映されるか、などについて記載</p> <p>(2)訪問審査 訪問審査の内容及び期間は書面分析の結果によって異なる（一般的に1回の訪問審査の期間は、1日から5日間）</p>
6. 審査結果	<p>【評定】 審査結果は審査委員がチームを組んで、質規範に記載の「期待」を参照して判断を下す</p> <p>(1)教育水準の設定及び維持 ①英国の期待に合致している、②英国の期待に合致するよう改善を求める、③英国の期待に合致していない、の3段階</p> <p>(2)学修機会の提供、情報の提供及び学修機会の質の向上 ①推奨される、②英国の期待に合致している、③英国の期待に合致するよう改善を求める、④英国の期待に合致していない、の4段階</p> <p>【優れた取り組み及び勧告】 審査チームは、優れた取り組みを明らかにし、進展しつつある計画等を確認するとともに、取り組みを勧告する；勧告は実施時期を明らかにして行う（QAA は行動計画策定の際に考慮されることを期待している）</p> <p>【設定テーマ(thematic element)に係るコメント】 審査報告には、設定テーマに係るコメントが含まれる</p>
7. 結果を踏まえた対応	<p>(1)「英国の期待に合致するよう改善を求める」、「英国の期待に合致していない」の評定を受けた場合には、更なる密度の濃いフォローアップ審査が続けられる</p> <p>(2)評定の如何を問わず、各高等教育提供機関は行動計画を学生の参画を得て策定する</p>

出典：QAA（2013）pp.2-3

なお、機関審査に引き続いて、設定テーマについての審査が行われることとなり、その実績は表2-10（筆者作成）のとおりである。これらのテーマは、高等教育政策上の課題であり、これらを審査対象とすることで、高等教育セクターの実態を把握するとともに、政策誘導する意図があったものと考えられる。

表2-10 機関審査・高等教育審査における設定テーマ

年度	2011	2012	2013	2014	2015
テーマ	一年次教育		キャリア形成力		
	質保証への学生の参画			デジタルリテラシー	

2.8.3 まとめ

機関監査から機関審査に移行するに当たって、学生の重視、負担軽減、多様な利害関係者への配慮、水準維持への取り組み強化等の観点が重視された。特に審査の際に質規範との整合性が強調されるとともに、対外的に分かりやすい情報発信に配慮がなされるようになり、市場原理が強化された。こうした傾向は、高等教育審査にも引き継がれることとなった。ただし、負担軽減については、特定テーマの審査が加わったことや学生の参画が強化されたことによって、かえって負担が増加した面もある。また、高等教育審査からは、事務体制が十分でない継続教育機関も加わったことが事務負担に対する批判を惹起する一方で、質保証取り組みの実績がある高等教育機関から審査方法の差別化（リスクに基づく審査）を求める声が強まった。同時に、自省的な内部質保証体制が十分でない機関が対象となることで同僚原理が機能しにくくなった。

また、高等教育提供機関間の競争が質の向上につながるという市場原理の考え方の下で、代替高等教育提供機関の参入を促進することとなり、特定プログラムの指定制度が創設された。この制度は、高等教育提供機関の財政、ガバナンスと教育の質を含む包括的な審査を行う新しいタイプの質保証制度の萌芽といえる。また、学生（志願者）が高等教育プログラムを適切な情報に基づいて選択できるようにするため、主要教育情報（KIS）を組織的に収集・公表する仕組みが強化された。

2.9 高等教育質保証制度の将来展望

2.9.1 HEFCE による質評価制度の検討とその結果

HEFCE は、10年後の2025年も機能し得る高等教育質評価制度を検討するとして、2015年1月及び6月に"*Quality Assessment Review: The future of quality assessment in higher education – Discussion document*"(HEFCE, 2015a)、"*Quality Assessment Review: Future approaches to quality assessment in England, Wales, and Northern Ireland – Consultation*"(HEFCE, 2015b)と題する協議文書を公表した。後者の文書では、現行の質評価制度を①高等教育提供機関のガバナンス、②学外試験委員制度、③データに基づく教育・学修の継続的改善、の3要素においてさらに強化することを提案した。その後、各利害関係者等からの意見聴取を経て、2016年3月に2017年度から本格実施する新たな質評価制度を公表した。その内容は、以下のように(1)新規に公財政支援を受けようとする高等教育提供機関の審査、及び(2)確立された高等教育提供機関に対する審査の二つに区分される。

(1) 新規参入の可否の審査

①最低限の規制要件の審査

新規に HEFCE から財政支援を受けようとする高等教育提供機関^{註2-17}に対して、①高等教育資格枠組み、②質規範の特定項目、③財政・管理・ガバナンスについて財政支援カウンスルが定める要件、④高等教育ガバナンス規範、⑤競争・市場監督庁のガ

註2-17 HEFCE の支援を受けない機関については高等教育審査を受ける必要がある。

イダンス、⑥高等教育独立裁定機関（Office of Adjudicator for Higher Education : OIA）による優れた取り組み枠組み等を通じた学生保護方策、⑦当該提供者の高等教育に係る使命・方針、等をもとに参入の可否を審査する。この審査は、HEFCE が外部に委託して実施し、審査は訪問審査によるピア・レビューを基本とする。外部機関による報告書を踏まえて、HEFCE は、①満足、②条件付き満足、③不満の3段階で評定を行う。この審査は HEFCE から財政支援を受けることを希望する新規の高等教育提供機関を対象として、2017年度から導入する。

②発展期間の設定と最終評価

こうした審査を通過した高等教育提供機関に対して、改善と支援のための4年間の発展期間（developmental period）を設定し、綿密なチェックを受ける。条件付き満足の評定を受けた高等教育提供機関はアクション・プランを策定して、この間に改善に取り組むこととなる。この期間においては HEFCE 自身が質保証を含めた高等教育提供機関としての適性を審査する。また、以下に述べる確立された高等教育提供機関と同様の年次高等教育提供機関審査を受ける。4年後には高等教育提供機関としての適性について最終的な評価が行われ、①要請に合致している、②条件付きで要請に合致している、③保留、④年次高等教育提供機関審査の要請に合致していない、⑤最低限の規制要件に合致していない、の5段階の評定とともに公表される。

(2) 確立された高等教育提供機関に対する審査

①内部質保証システムの認定

まず、QAA が各高等教育提供機関の内部質保証システムの認定を行う。これは、1回限りのものであり、2016、2017の2ヵ年度にわたって行われる。QAA は認定に当たって、i) 学生の学修経験及び学業成果の審査過程における外部性の確保（すなわち、卒業生、雇用者、PSRB、学生、内外の高等教育機関の専門家等の参画）、ii) 学生の学修経験及び学業成果を高めるためのイノベーションや開発への取り組み（その成果の確認方法を含む）、iii) 内部質保証システムが機能しているか否かの確認方法、iv) 学生の学修経験及び学業成果について対応が必要な課題の発見方法、について所定の要件を満たしているか否かを審査する。

②年次高等教育提供機関審査

次に、HEFCE が、年次高等教育提供機関審査（Annual Provider Review : APR）を行う。これは特に新たな機会を設けて資料やデータを提出させて審査を行うのではなく、現在、HEFCE との間でやりとりをしている資料やデータの提供・確認の一環として行う。

表2-11のとおり、APR は大きく分けて、ア. 質及び水準、イ. 財政的持続性及び良好な経営統治（以下、財務及び統治という）の二つの領域について行う。具体的には、i) 3ヵ年間の基礎データ（学生数、進級・退学、全国学生調査の結果、学位授与状況、就職状況等）、ii) 学生の評価、PSRB の審査結果等の情報収集と分析、iii) データの質及び金銭的な価値に関する統治機関の能力、iv) 財政的な健全性を含めた管理機関の業績、に基づいて審査を行う。年次審査においては、学生の意見が適切に

反映されるよう工夫する。年次審査では HEFCE との面談等定期的な意見交換が行われる。また、各高等教育提供機関の管理機関（governing body）から教育の質について内部質保証システムが適切に機能している旨の書面を提出させる^{註2-18}。

表 2-11 年次高等教育提供機関審査（APR）の概要

項 目	概 要
事前審査 （HEFCE 担当部署） ア．質及び水準 イ．財務及び統治 （危険性の判断）	i) 3 ヶ年の基礎データ（学生数、進級・退学、全国学生調査の結果、学位授与状況、就職状況等） ii) 学生の評価、PSRB の審査結果等の情報収集と分析 iii) データの質及び金銭的な価値に関する統治機関の能力 iv) 財政的な健全性を含めた管理機関の業績 <質及び水準> 「問題あり」「問題なし」の判断 <財務及び統治> 「危険性は高い」「危険性は高くない」の判断（非公表）
HEFCE 委員会審査 <質及び水準のみ>	事前審査の結果を踏まえて、 i) 要請に合致している、ii) 条件付きで要請に合致している、 iii) 保留、iv) 年次高等教育提供機関審査の要請に合致していない、 v) 最低限の規制要件に合致していない、 の 5 段階で評価し、公表 ----- 【深刻な問題ありとの判断がなされた場合】 QAA による訪問審査 ----- データに基づく審査結果と QAA の訪問審査の結果を踏まえて最終判定と結果公表 i) 要請に合致している ii) 条件付きで要請に合致している→是正策の策定・対応 iii) 要請に合致していない→発展期間の設定 綿密なチェックと 4 年後の訪問審査

出典：HEFCE（2016a）

年次審査は、まず、HEFCE の担当部署が上記のデータ等を精査して、i) 基準を大きく下回る業績、ii) 下降傾向にある業績、iii) 問題の原因となる指標等の数値、iv) 借入金の規模等大きな変化、の有無を確認する事前評価を行う。この段階で問題ありとされた高等教育提供機関は、説明を求められる。財務及び統治の領域については、「危険性は高くない」または「危険性は高い」のいずれかの判断が行われる。危険性が高いと判断された場合には、HEFCE から書簡が発出され、改善状況のチェックを受ける

註2-18 HEFCE は教学事項はセネト（教育評議会）や教育委員会が中心的な役割を果たしていることは十分認識しており、カウンスルや理事会（Board of Governors）といった管理機関にその役割を担わせることを意味するのではなく、最高意思決定機関としての管理機関も質保証に一定の関与をさせる趣旨と説明しており、認定を受けた内部質保証システムが適切に運営されている旨の書面を提出させる予定である。

こととなる。質及び水準の領域については、「事前評価の結果問題あり」または「事前評価の結果問題なし」のいずれかの判断が行われる。

質及び水準の領域については、HEFCE 担当部署の事前評価の結果について HEFCE の「質、アカウントビリティ及び規制に関する戦略諮問委員会」（以下、「質委員会」という）が最終判断を行う。最終的な評価は、i) 要請に合致している、ii) 条件付きで要請に合致している、iii) 保留、iv) 年次高等教育提供機関審査の要請に合致していない、v) 最低限の規制要件に合致していない、の 5 段階の評定で行われる。この段階で質委員会が深刻な問題ありと判断した場合には、第二段階の審査に移行し、QAA の訪問審査が行われる。質委員会は QAA の審査結果と APR の結果を総合的に判断して、最終的に i) 要請に合致している、ii) 条件付きで要請に合致している、iii) 要請に合致していない、のいずれかの判定を行う。条件付き判定を受けた場合には、当該高等教育提供機関は是正策を策定して対応しなければならない。要請に合致していないの判定を受けた場合には、上記新規参入者と同様の発展期間を設定して、アクションプランの進捗状況等を含め、綿密なチェックを受け、4 年後に訪問審査が行われる。

質及び水準の判定結果は公表されるが、財務及び統治の判定結果等は公表されない。なお、高等教育提供機関は、審査手続きの不備等について異議申立を行うことはできるが、判定結果に対しての申立はできない。

③ HEFCE による 5 年毎の審査 (five-yearly HEFCE assurance review: HAR)

従来から、HEFCE は財政支援を行っている高等教育機関を 5 年毎に訪問し、当該機関の管理機関に対して、財政及びガバナンスの健全性を確認してきたところであり、今後は、この機会に教育の質保証についても同様の確認作業が行われることになる。2016 年度に試行を行って、HER のような負担を強いることがないように、また適切に機能するように、手法を確立するとしている。

このように新しい制度においては、① HEFCE が審査の中核を担い、QAA が補助的な位置づけになること、② 質保証と財政やガバナンスを包括的に審査すること、が特徴である。①に関して、質保証の第一義的責任は各高等教育提供者にあるとの立場からはある程度理解できるが、高等教育セクターと HEFCE から独立した QAA の積極的な役割が欠如していることは、これまでの質保証制度の流れとは異なり、政府の意向が反映されやすい体制であり、今後の動向が注目される。

2.9.2 政府の高等教育緑書及び白書と卓越教育評価枠組み

(1) 卓越教育評価枠組みをめぐる各種文書

英国政府は、2015 年 11 月に "*Fulfilling Our Potential – Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice*" と題した高等教育緑書 (BIS, 2015) を公表した。同緑書は、(1) 新たな教育の質評価の仕組みとして、「卓越教育評価枠組み」(Teaching Excellence Framework: TEF) を導入すること、(2) 高等教育セクターへの新規参入を促進するため各種の障壁を除去すること、(3) 高等教育の構造を単純化するため HEFCE と機会均等事務局 (OFFA) の機能を統合して新たに Office for Students (OfS) を創設すること等の構想を明らかにした。その後、高等教育利害関係者を含め広く意見聴取した上で、2016 年 5 月に高

等教育白書"Success as a Knowledge Economy – Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice" (BIS, 2016) を公表した。

また、この間の 2016 年 2 月に議会下院ビジネス・イノベーション・スキルズ委員会も "The Teaching Excellence Framework: Assessing quality in Higher Education" と題する報告書 (House of Commons, 2016) を公表した (各文書の概要は参考資料 2 – 3 を参照)。

(2) 卓越教育評価枠組みの目的と実施方法

政府は、2016 年 9 月に 2017 年度に試行する TEF の実施要領 (DfE, 2016) を公表するとともに、同年 10 月に HEFCE が補足ガイダンス (HEFCE, 2016c) を明らかにした。これによると TEF は、①学生 (志願者) が何をどこで学ぶかの選択のためのより良い情報を提供すること、②教育の地位を高めること、③卓越した教育を認定し、報奨すること、④産業界・実業界等雇用者のニーズによりよく合致させること、を目的とする。

表 2 – 1 2 のとおり、教育の卓越性を、①教育の質、②学修環境、③学生の学修成果及び学修の結果として付加されたもの (student outcomes and learning gain : 以下、学修成果という) を広く含めた概念として定義するとして、証拠欄にある具体的な数値指標を分析することとしている。なお、データの分析に際しては、在学生の社会階層・人種・年齢・プログラムのレベル (第一学位、それ以外の学部課程等)・入学資格・専攻分野・障害の有無等学生の属性が勘案される。数値指標については、原則として全て 3 カ年分のデータが使用される。

表 2 – 1 2 卓越教育評価枠組み (TEF) の評価方針

質の領域	教育の質	学修環境	学生の学修成果
評価基準	教育の質の基準 教育に対する取り組み 厳格さと学生への負荷 学生の取り組み フィードバックの適切さ	学修環境の基準 教育・研究のための物理的な施設・設備等 学問・研究・実業の先端に触れる環境 個々に配慮した学修	学修成果の基準 キャリア形成力・転用可能技能 全ての学生の良い成果 就職・進学
証拠	中核となる数値指標 履修プログラムの教育 (NSS : Q1-4) 成績評価及びフィードバック (NSS : Q5-9)		
	教育面での支援 (NSS : Q10-12) 中途退学 (HESA)		
	就職／進学 (HESA・DLHE ※) 高度専門職／進学 (HESA・DLHE)		
	分析に当たって勘案する数値指標 (学生の属性) 高等教育提供機関が提出する資料 (データ分析に当たって更なる配慮が必要な事項に係るデータ、評価基準に係る補強説明等)		
評価理由	何故当該評定 (金・銀・銅) 結果となったかの説明を良い点とともに簡潔に記載		
総合評定	評定 (金・銀・銅) : 3 年間有効		

※ HESA が実施している高等教育修了後の進路調査 (卒業 6 ヶ月後の調査)

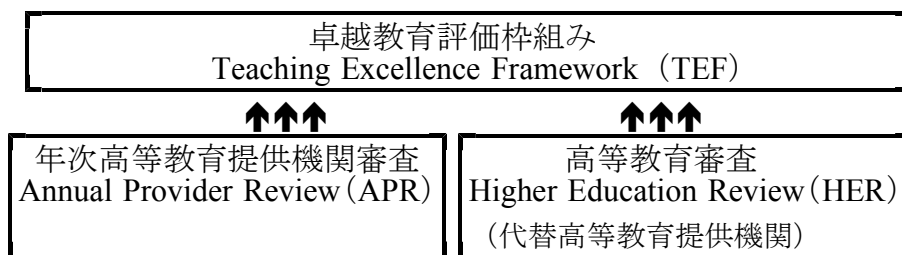
出典 : HEFCE (2016c)

TEFに参加できるのは、上記の年次高等教育提供機関審査で、i) 要請に合致している、ii) 条件付きで要請に合致している、または高等教育審査で英国の期待に合致している、の評価を得た高等教育提供機関である。なお、申請者はアクセス協定を締結しているか、高等教育の機会拡大への取り組みについての文書を公表していることが求められる。TEFの審査は、高等教育の教育・学修経験がある専門家及び学生が審査員となっており、最終的な決定は高等教育の教育・学修の専門家、学生、雇用者、高等教育機会拡大の専門家等で構成するTEFパネルが行う。審査のサポートはHEFCE及びQAAの職員が担当者となる。

なお、2017年度は試行ということで、TEFの評定（金・銀・銅）の如何にかかわらず、評定を受けた高等教育提供機関は、政府が設定する上限（基本的にはインフレ率を踏まえた上乗せ）まで授業料を設定できる。しかし、2018年度からは「金・銀」は上限まで設定できるが、「銅」はその2分の1までしか上乗せできない。

TEFのスケジュールとしては、2017年度の場合、2016年10月下旬に申請受付を開始し、2017年1月下旬に申請締め切り、同年2～5月に審査が行われる。5月末に結果の通知が申請機関に対して行われ、異議申立期間を経て2017年7月に結果が公表されることとなっている。

TEFについては、目的に「(教育プログラムを) 産業界・実業界等雇用者のニーズによりよく合致させること」が加わるなど雇用者や学生を強く意識した市場原理に比重を置く制度であり、高等教育の機会拡大を含めた政府の政策実現のための手段として活用される可能性が高い。また、TEFは、Dearing報告が費用対効果の観点から早期終了を勧告した「教育の質の評価」と同様に、将来的には分野別の審査を目指している。「教育の質の評価」と異なり、数値指標を活用することでコストを抑えつつ分野別の評価を実施することによって、志願者等が必要とする情報の提供を実現しようとしている。



出典：HEFCE (2016c) Figure 1 をもとに作成

図 2-3 卓越教育評価枠組みと年次高等教育提供機関審査の関係（イメージ図）

なお、図 2-3 のとおり APR や HER と TEF の関係については次のように考えられている。前者は、最低限の質を保証するものとして、高等教育提供機関が質の高い高等教育を学生に提供するとともに、良好な学修成果と学生の利益を確保し、もって学位水準の維持と英国学位の評判を保護する基盤をなす。これを前提に TEF は卓越した教育（の提供）を動機付け、学生（志願者）が高等教育プログラムを選定するに当たって十分な情報を提供することを目的とする。

未だ詳細が固まっていない点もあるが、2017 年度以降、高等教育の水準と質のベースラインを確保しつつリスクに基づいて柔軟な監査を行う APR と主に数値指標に基づく質

の評価を行う TEF の二元的な質保証制度が復活する見通しである。こうした新たな質保証枠組みは、高等教育提供機関の負担軽減とコスト削減を図りつつ、学生、雇用者等の利害関係者への利用可能な情報提供を実現するとともに、高等教育機会の拡大、教育の地位向上といった政策目的を実現することを目指すものである。ただし、数値指標の信頼性、妥当性とも関連するが、数値改善のためのゲームプレイ的な試みに各機関が走ることになると機関内で生じる作業量が増大する可能性は否定できない。

2.10 質保証制度の目的の変化と利害関係者の拡がり

高等教育質保証制度の変遷を目的及び利害関係者に着目して考察すると、表 2-13（筆者作成）のように、①質保証システムの点検及び②高等教育セクター内での情報共有、といった同僚原理に基づく目的に、③公財政支出の説明責任及び④結果に基づく財政支援による優れた教育の顕彰、さらには⑤学生・雇用者等に対する情報提供、⑥政策課題への対応、と市場原理に基づく目的が追加されていった。これに伴い、高等教育セクター内に閉じた制度から、政府・財政支援機関との関係が強まり、さらに学生や雇用者等社会に開かれたものとして利害関係者が拡がってきたことが分かる。

表 2-13 質保証制度の目的の変化と利害関係者の拡がり

質保証制度	目 的		利害関係者	備考
	同僚原理	市場原理		
「質の監査」	質保証システムの点検 高等教育セクター内での情報共有		高等教育セクター関係者 (執行部・教員)	
「教育の質の評価」	質の改善奨励	公財政支出の説明責任 卓越した教育への報奨 国民への情報提供	高等教育セクター関係者 政府・財政支援機関 (国民、学生)	
機関監査	質の維持向上 質に係る問題の発見と 是正	学生・雇用者に対する情報提供 公財政支出の説明責任	高等教育セクター関係者 政府・財政支援機関 学生・雇用者	※1
機関審査・ 高等教育審査		学生・社会への情報提供 識別水準への適合 学修経験の質保証 ニーズに応じた情報提供 質の向上	学生・社会一般 政府・財政支援機関 高等教育セクター関係者	※2

※1 外部性を強調したアカデミック・インフラの導入により同僚原理と市場原理の調整

※2 アクセス・サクセスの拡大等政策課題への対応手段としての利用

- ① 当初は、「質の監査」は、大学セクターが効率的な運営を通じて、高等教育の水準及び質の維持・向上に取り組んでいることを政府や財政支援機関に示すために始まった。その後、高等教育の一元化に伴って、教育水準低下への懸念に対して、各高等教育機関における教育・学修の水準及び質を保証するシステム及び手続きが効果的であるこ

とをレビューし、確認するとの目的がより明確にされた。しかし、「質の監査」は一貫して公的支援を受ける高等教育機関と納税者を代弁する政府及び資金配分を行う財政支援機関の比較的閉じた世界の中で運営されており、監査結果は当該高等教育機関へのフィードバックやセクター内での情報共有という形で活用されていた。これらのことから「質の監査」は同僚原理に比重を置く制度であったといえることができる。

- ② 高等教育の一元化に伴って導入された「教育の質の評価」は、当初は、公的資金投入の説明責任、評価結果公表による教育の質の改善奨励、結果に基づく資金配分による教育面での卓越性に対する報奨の三つを目的としていたが、その後、国民に対する教育の質についての情報提供が加わった。目的追加の背景には、学生からの授業料徴収制度の導入がある。しかし、評価結果の活用という観点からは、学生等への情報提供^{註2-19}よりも財政支援機関の資金配分に反映し、教育の地位を研究と同レベルに引き上げることが重視されており、制度的には高等教育機関と政府や財政支援機関との結びつきが強かったと考えられる。これらのことから、「教育の質の評価」は、市場原理を重視する制度であったといえることができる。なお、評価結果に基づく資金配分は十分な成果をあげることができなかつた。
- ③ 機関監査は「質の監査」と「教育の質の評価」の機能を引き継いだ制度であり、教育・学修に係る質の維持・水準の向上、高等教育の水準及び質についての学生・雇用者に対する情報提供、水準や質に係る問題の早期発見と是正、公的資金投入の説明責任、の四つを目的としていた。当初から学生や雇用者という利害関係者に対する情報提供を目的としており、より外に開かれた機能を期待されていた。システム管理に係る点検・評価についても、アカデミック・インフラを参照点として外部性を強調した制度であった。機関監査は、アカデミック・インフラの外部性を強調することで、同僚原理と市場原理の調和を目指した制度だったといえることができる。ただし、機関監査は学位等の水準と教育の質について最低限のレベルを保証していることを情報として提供するものであり、それ以上の学生（志願者）の高等教育機関や教育プログラムの選択のための情報提供は、教育の質に関する情報（TQI）提供がその機能を担うこととなった。また、優れた教育に対する報奨についても、機関に対する資金配分ではなく、教員個人に対する顕彰等の形で実施されることとなった。これは、Dearing 報告が質保証制度に係る事務負担を軽減するとともに、市場の選択による質の維持・向上を基本理念とし、政府もこれに従ったからである。
- ④ 機関審査や高等教育審査の目的は、機関監査と類似した 4 項目であるが、全体を通じて学生や社会一般への情報提供が強調されており、識別水準への適合や質向上のための効果的取り組みといった同僚原理に基づく目的も競争原理的な性格を強めることとなった。また、審査項目に「学生の学修機会の質」が加わったことから、アクセス・サクセスの拡大という高等教育政策が強く反映されるとともに、設定テーマについての審査が行われ、一年次教育、キャリア形成力など高等教育政策上の課題が取り上

註2-19 学問分野別に評価結果を六つの領域について、それぞれ 1 ～ 4 の尺度で公表することによって、結果的にマスコミ等のランキングに活用され、学生や社会一般への情報提供という外に開かれた機能が強化されたと言える。

げられるようになった。さらに審査結果は、教育の水準と質を区別した上で、それらに係る簡潔で分かりやすい情報を学生や社会一般に提供することが特に強調されるようになった。他方で、質規範の一部を審査の基準として位置づけることで、コンプライアンスが強調されることとなり、規範を主体的に受け止めようとする同僚原理が弱体化した。これらのことから機関審査や高等教育審査は機関監査より市場原理を重視し、同僚原理を機能しにくくした制度であるということが出来る。なお、高等教育審査から継続教育機関等が審査対象となることで同僚原理が機能しにくくなった面もあると考えられる。

今後は、公財政支援が個人補助へと移行するとともに、公的支援を直接受けない代替高等教育提供機関の参入を促す中で、年次高等教育提供機関審査（APR）と卓越教育評価枠組み（TEF）の二本立てで質保証の取り組みが進められる予定である。既に述べたとおり、前者は教学面だけでなく財政面の指標も加えて、公財政支援のための最低条件を満たしていることを確認するとともに、良好な学修成果と学生の利益を確保し、もって学位水準の維持と英国学位の評判を保護する基盤を確立することを目的とする。これに対して後者は、多くの目的をあげているが、特に「卓越した教育への報奨」及び「(教育プログラムを) 産業界、実業界等雇用者のニーズによりよく合致させること」が明記されるとともに、アクセス・サクセスの拡大に係るデータが収集されることとなっており、高等教育政策の課題解決のための手段として活用される可能性が高い。前者との分担という点では、専ら教育の地位を向上させるとともに、学生（志願者）が高等教育プログラムを選定するに当たって差別化可能な情報を提供することを目的として、主として教学面の指標を用いて評価を行うことになる。いずれの制度も多様な高等教育提供機関を対象とすることで、同僚原理が機能しにくくなるとともに、政府及び高等教育機関双方から独立した QAA の位置づけが不明確になり、HEFCE の役割が重視されることから市場原理の比重がより大きくなるものと考えられる。

2.11 まとめ

英国における伝統的な高等教育質保証制度のうち、(1)学位授与権の認可、(2)課程認定制度、(3)学外試験委員制度の三つは、いずれも同僚原理に基づく制度であり、(4)PSRBによる教育プログラムの認定は、同僚原理と市場原理の調和を図る制度であったといえる。

非大学セクターにおける質保証制度の発展経緯から、学位授与機関に与えられる教育水準や教育内容を自己の責任において自律的に設定する権限（特権）は、教員による学問的文化の共有と教員の批判的な態度を支える研究機会の確保を前提に認められるものであり、これが同僚原理の基盤をなすと考えられる。

高等教育質保証制度の変遷を目的及び利害関係者に着目して考察すると、質保証システムの点検や高等教育セクター内での情報共有といった同僚原理に基づく目的に公財政支出の説明責任や学生・雇用者等に対する情報提供といった市場原理に基づく目的が追加され、それに伴って利害関係者が拡大していったことが明らかとなった。

引用・参照文献

- BIS (2011a) *The Government's Response to Lord Browne's Review*. BIS
- BIS (2011b) *Higher Education: Students at the Heart of the System*. Cm 8122. HMSO 【2011年高等教育白書】
- BIS(2012) *Government Response - Consultation on: 1. Students at the Heart of the System, 2. A new fit for purpose regulatory framework for the higher education sector*. BIS
- BIS (2014) *Specific Course Designation: Guidance for Higher Education Providers – Guidance for Providers: Criteria and Conditions*. BIS
- BIS (2015a) *Alternative Providers: Specific Course Designation - Alternative Provider Specific Course Designation: Supplementary Guidance for Providers*. BIS
- BIS (2015b) *Fulfilling Our Potential - Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice*. Cm 9141. HMSO 【2015年高等教育綠書】
- BIS (2015c) *FOUNDATION DEGREE AWARDING POWER – Guidance for Further Education Institutions in England: Criteria and Process for applying for Foundation Degree Awarding Power*. BIS
- BIS (2015d) *TAUGHT DEGREE AWARDING POWERS AND RESEARCH DEGREE AWARDING POWERS – Guidance for Higher Education Providers: Criteria and Process for applying for Taught Degree Awarding Powers and Research Degree Awarding Powers*. BIS
- BIS (2015e) *UNIVERSITY TITLE AND UNIVERSITY COLLEGE TITLE – Guidance for Higher Education Providers: Criteria and Process for applying for University Title and University College Title*. BIS
- BIS (2016) *Success as a Knowledge Economy: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice*. Cm 9258. HMSO 【2016年高等教育白書】
- Brown, Roger (2004) *Quality Assurance in Higher Education – The UK Experience since 1992*. RoutledgeFalmer
- Church, H. Clive (1983) *Practice and Perspective in Validation*. SRHE
- Committee of Enquiry into the academic validation of degree courses in public sector higher education (1985) *Academic Validation in Public Sector Higher Education*. DfES
- Committee on Higher Education (1963) *Higher Education – Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-63*. Cm 2154. HMSOs. 【Robbins 報告】
- CVCP (Committee of Vice-Chancellors and Principals) (1985) *Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities*. CVCP 【Jarrat 報告】
- CVCP (1986) *Academic Standards in Universities*. CVCP 【Reynolds 報告】
- DES (1991) *HIGHER EDUCATION – A New Framework*. Cm 1541. HMSO 【1991年教育白書】
- DfE (Department for Education) (2016) *Teaching Excellence Framework: year two specification*. DfE
- DfES (2003) *The future of higher education*. The Stationary Office Limited 【2003年教育白書】
- Farrington, Dennis and Palfreyman, David (2006) *The Law of Higher Education*. Oxford University Press

- Green, Diana. (ed.) (1994) *What is Quality in Higher Education?*. SRHE & Open University Press
- HEFCE (1995a) *Assessor's Handbook April 1995-September 1996*. HEFCE
- HEFCE (1995b) *Report on Quality Assessment 1992-1995*. HEFCE
- HEFCE (1998) *Learning and teaching: strategy and funding proposals <Consultation> (98/40)*. HEFCE
- HEFCE (2002) *Information on quality and standards in higher education: Final report of the task group*. HEFCE
- HEFCE (2003) *Information on quality and standards in higher education – Final guidance*. HEFCE
- HEFCE (2005) *Review of the Quality Assurance Framework (2005/35)*. HEFCE
- HEFCE (2006) *Review of the Quality Assurance Framework: Phase two outcomes (2006/45)*. HEFCE
- HEFCE (2009) *Report of the sub-committee for Teaching, Quality, and the Student Experience – HEFCE's statutory responsibility for quality assurance*. HEFCE
- HEFCE (2015a) *Quality Assessment Review: The future of quality assessment in higher education – Discussion document*. HEFCE
- HEFCE (2015b) *Quality Assessment Review: Future approaches to quality assessment in England, Wales, and Northern Ireland – Consultation*. HEFCE
- HEFCE (2016a) *Annual Provider Review*. HEFCE
- HEFCE (2016b) *Revised operating model for quality assessment*. HEFCE
- HEFCE (2016c) *Teaching Excellence Framework: Year two additional guidance*. HEFCE
- HEQC (Higher Education Quality Council) (Division of Quality Audit) (1993a) *Request for Briefing Documentation*. HEQC
- HEQC (Division of Quality Audit) (1993b) *Notes for the Guidance of Auditors*. HEQC
- HEQC (1996a) *Academic Standards in the Approval, Review and Classification of Degrees*. HEQC
- HEQC (1996b) *Quality, standards and professional accreditation – A mapping exercise*. HEQC
- House of Commons (Innovation, University, Science and Skills Committee) (2009a) *Students and Universities – Eleventh Report of 2008-09 Session*. The Stationary Office Limited
- House of Commons (Innovation, University, Science and Skills Committee) (2009b) *Students and Universities – Government Response to the Innovation, University, Science and Skills Committee's Eleventh Report of 2008-09 Session*. The Stationary Office Limited
- House of Commons (2016) *The Teaching Excellence Framework: Assessing quality in Higher Education – Business, Innovation and Skills Committee – Third Report of Session 2015-16*. The Stationary Office Limited
- Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance (2010) *SECURING A SUSTAINABLE FUTURE FOR HIGHER EDUCATION*.
(www.independent.gov.uk/browne-report) 【Browne 報告】
- Melia, Terry (1994) "Inspecting Quality in the Classroom: An HMI Perspective." Green, Diana (ed.) *What is Quality in Higher Education?*. SRHE & Open University Press
- Pratt, John (1997) *The Polytechnic Experiment 1965-1992*. SRHE & Open University Press
- QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) (1998a) " 'An Agenda for Quality – Consultation: developing the quality assurance and standards framework for UK higher education

- ' *Higher Quality No.3.* " QAA
- QAA (1998b) "'Quality Assurance : the New Approach' *Higher Quality No.4.* " QAA
- QAA (1999a) *A Consultative paper on Higher Education Qualifications Framework for England, Wales and Northern Ireland.* QAA
- QAA (1999b) *Graded profiles: interpreting the numbers.* QAA
(<http://www.qaa.ac.uk/Profiles/Contents.html>. 1999/09/29)
- QAA (1999c) *QAA Policy on Programme Specifications.* QAA
- QAA (2000a) *The national qualifications framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland : a position paper.* QAA
- QAA (2000b) *Guidelines for preparing programme specifications.* QAA
- QAA (2000c) *Handbook for academic review.* QAA
- QAA (2001) *The Framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland.* QAA
- QAA (2002) *Handbook for institutional audit:England.* QAA
- QAA (2003) *Institutional audit: England - key features and findings of the first audits.* QAA
- QAA (2004) *Learning from Subject review 1993-2001.* QAA
- QAA (2006a) *Guidelines for preparing programme specifications.* QAA
- QAA (2006b) *Handbook for institutional audit:England and Northern Ireland.* QAA
- QAA (2006c) *Guidelines for preparing programme specifications.* QAA
- QAA (2008) *The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland.* QAA
- QAA (2009) *Thematic enquiries into concerns about academic quality and standards in higher education in England (final report).* QAA
- QAA (2010) *Evaluation of the Academic Infrastructure: final report.* QAA
- QAA (2011a) *Changes to the Academic Infrastructure : final report.* QAA
- QAA (2011b) *Institutional review of higher education institutions in England and Northern Ireland — Operational description.* QAA
- QAA (2011c) *UK Quality Code for Higher Education: General introduction.* QAA
- QAA (2012) *Institutional review of higher education institutions in England and Northern Ireland — A handbook for providers (Second edition).* QAA
- QAA (2013) *Higher Education Review — A handbook for providers.* QAA
- Regulatory Partnership Group (2013) *Operating framework for higher education in England.* HEFCE
- Shin, H. Christine (1986) *Paying the Piper — The Development of the University Grants Committee 1919-1946* —. The Falmer Press
- Silver, Harold (1990) " *A Higher Education — The Council for National Academic Awards and British Higher Education 1964-89* —." The Falmer Press
- Silver, Harold (1994) "External examining in the U.K. : how did it start?" HEQC, 'External examining in focus.' HEQC
- Stevens, Robert (2005) *University to UNI — The politics of Higher Education in England since 1944 — Second Edition.* Politico's Publishing

The National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) *Higher education in the learning society*. HMSO 【Dearing 報告】

Tight, Malcolm (2009) *The Development of Higher Education in the United Kingdom since 1945*. SRHE & Open University Press, The McGraw-Hill Companies

Webb, Carole (1994) "Quality Audit in the Universities." Green, Diana (ed.) *What is Quality in Higher Education?*. SRHE & Open University Press

Williams, Ruth (1997) "The UK's External Examiner System – Its Rise or Demise?," Radford, John, Raaheim, Kjell, de Vries, Peter and Williams, Ruth, *Quality and Quantity in Higher Education*. Jessica Kingsley Publishers

秦由美子 (2005) 「第 12 章 イギリスにおける教育評価の改革」 秦 由美子編著『新時代を切り開く大学評価—日本とイギリス』 東信堂、 pp.253-281

村田直樹 (1997) 「英国における大学評価について」 『IDE 現代の高等教育』 No.385, pp.34-45

村田直樹 (1999) 「学士号の水準：英国の苦悩」 『IDE 現代の高等教育』 No.405, pp.50-59

村田直樹 (2004) 「英国高等教育の質保証システムについて—イングランドを中心に—」 『IDE 現代の高等教育』 No.464, pp.53-61

村田直樹 (2009) 「英国における質の高い大学教育支援策—イングランドを中心に」 『IDE 現代の高等教育』 No.514, pp.69-74, No.515, pp.69-75, No.516, pp.70-75

村田直樹 (2010) 「第 2 章 イギリスの大学・学位制度 (イングランドを中心に)」 『学位と大学』 大学評価・学位授与機構研究報告第 1 号, pp.11-92

村田直樹 (2012) 「英国大学のガバナンス」 『IDE 現代の高等教育』 No.545, pp.61-66

大森不二雄 (2012) 「第 4 章 英国の大学の質保証システムと学習成果アセスメント」、(代) 深堀聰子 『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』 国立教育政策研究所、 pp.72-105

第3章 高等教育質保証制度の成果と課題

本章においては、第2章で取り上げた質保証制度の成果と課題について、学生の成績評価と学士号の成績分類という事項を選んで分析する。

学生の成績評価は、授業科目の選択制や単位制度が普及する以前は、最終年次に行われる学科共通科目の卒業試験の採点が中核を占め、この採点結果を用いて成績分類基準に基づいて学士号の成績分類が行われ、学位が授与されていた。授業科目の選択制や単位制度が導入されたことによって、各授業科目あるいはモジュール毎に教育・学修目標が設定され、その到達度を測定して成績評価が行われるようになった。この制度の下では学士号の成績分類は、授業科目あるいはモジュール毎の成績を一定の基準で累積して行われ、成績評価と密接不可分の関係にある。

高等教育質保証制度は、高等教育の「水準」及び「質」を保証するものであるが、高等教育の「水準」は究極的には教育プログラムの到達点である学位（その他の資格）の水準を意味する。また、高等教育の「質」は多義的であるが、「優れた水準」や「一定の水準」にあることを意味すると同時に、「目標（使命）の達成」も意味するので、教育・学修の単位毎に設定された目標に対する到達度を測定する成績評価は、高等教育の「質」を保証する上でも重要な要素である。さらに、高等教育の「質」について「学生の変容」を重視する立場からは、教育・学修の単位毎に成績評価が行われる過程において、適時適切なフィードバックが行われることは、学生と教員の相互作用を促進するものとして、「質」保証の上で重要である。

学生の成績評価は、全国学生調査の結果において学生の満足度が最も低い項目であるとともに、学生からの異議申立件数が最も多い項目である。また、学士号の成績分類については、学生のみならず、雇用者をはじめ社会一般にとっても成績インフレの懸念など関心の高い事項である。このように学生の成績評価と学士号の成績分類は、高等教育の利害関係者という観点からも質保証制度の中核をなす事項であるといえることができる。

3.1 学生の成績評価

学生の学修経験の質に大きな影響を与える学生の成績評価（フィードバックを含む）について、「質の監査」以降の質保証制度がどのような結果をもたらしたか、その変遷を辿るとともに、課題を明らかにする。

3.1.1 質保証制度の成果

(1) 質の監査（1991年～2001年）

「質の監査」は、1991年2月から開始され、1995年7月までに大多数の高等教育機関（117機関）の一回目の監査が行われた^{註3-1}。「質の監査」を担当した高等教育質保証カウ

註3-1 「質の監査」は、当初、英国大学長会議（CVCP）自身が実施主体となっていたが、1992年に高等教育質保証カウンスル（HEQC）に移管された。その後、同カウンスルは1997年に高等教育質保証機関（QAA）として再編され、同年以降、一巡目の追加（4機関）と二巡目（121機関）の監査がQAAによって2001年度まで実施された。

ンシル (HEQC) は、その都度各機関の監査報告書を公表するとともに、この間の監査結果の概要を2回に分けて分析し、報告書 (HEQC, 1994, 1996b) として公表している。「質の監査」に当たっては、「質保証に関するガイドライン」(以下、ガイドラインという)との関係において各機関の取り組みを監査することになる^{註3-2}。ガイドラインは、全体で11章からなり、各章は、基本的に、「原則」(principles)、「配慮事項」(policy considerations)、「実践面での含意」(practical implications)、「実践事例」(examples of current practice)及び「参考情報」(sources of further information)といった項目で編成される。

このうち、「学生の成績評価」(第7章)では、「原則」として、①成績評価規程・基準等が公表され、学生、教職員及び学外試験委員に入手可能であること、②成績評価が公平、妥当で、信頼できるものであるとともに授与される学位等のレベルに適したものであること、適切な能力を有し、常に能力向上のための研修機会を与えられた教員によって成績評価が行われること、③試験(評価)委員会が成績評価の実践を監督する上で重要な役割を果たすよう、その構成、運営等に係る方針や手続きを定めること、④不正行為や成績評価に係る学生の異議申立を含めた成績評価に係る様々な問題に適切に対処できるよう方針や手続きを確立すること、が規定されている。また、「配慮事項」として、①成績評価が有する多様な機能(学修促進、進捗状況の把握等)、②成績評価方法と学修目標・成果の合致、③機会の平等の確保及び差別の排除(評価方法の選択、障害を有する学生への配慮、採点方法)等を要請している。

成績評価に係るガイドラインでは、四つの「原則」は抽象的な表現にとどまっており、「配慮事項」や「実践面での含意」等においてより具体的な記述がみられる。後者は、優れた取り組みを集めたものと位置づけられており、全ての高等教育機関がこれらの全ての項目に従う必要はないとしている。これらのことから、全体的な拘束力は弱いといえる。

監査結果に基づく報告書は、成績評価に係る取り組みについて、①多くの高等教育機関が成績評価方法や評価基準を学生ハンドブック等に掲載しているものの、多数の学生はその内容を十分理解していないこと、②コース開始前に学生に対して成績評価の方法、時期について提示していない機関があること、③学修成果と成績評価の対応関係をより明確にする必要があること、④成績評価基準の明確化とその活用に係る教員研修が必要であること、等の課題を指摘している。

また、報告書から、この時期においては、多くの高等教育機関では成績評価基準、採点方法、採点尺度及び学士号の成績分類のルールが、プログラムを提供する各部局で設定されていることが分かる。監査チームは、全ての学生に適用される最低限の共通の取り扱いが保証されている限りにおいて、分権的な採点・評価手続きに必ずしも否定的な立場はとっていない。ただし、部局間のバラツキや一貫性の欠如が複数の部局にまたがって開設されるプログラム(ジョイント・ディグリー等)の成績分類において問題になると指摘している。

「質の監査」は第2章で述べたとおり、高等教育機関の使命・目標等の妥当性や期待される成果の適切性を評価することではなく、質保証の手続き、その実態を機関の定めた目

註3-2 ここで取り上げたガイドラインは1996年に改訂されたものである。改訂前のものは、1994年に策定されている。

標との関係においてレビューし、コメントすることを目的としており、監査結果をどのように取り扱うかは機関の判断に委ねられた。このため、成績評価に係る学内規程の整備は進んだが、その履行は部局を中心とするものであって、全学統一的な取り扱いは進んでいないといえる。

(2) 機関監査（前期：2002年度～2005年度）

機関監査は、第2章で述べたとおり「質保証のための実践規範」（以下、実践規範という）を踏まえて実施される。実践規範は10章からなり、各章は、一定の拘束力を有する「指針」（precepts）と各機関の参考に供する「説明」（explanation）で構成される^{註3-3}。

このうち、「学生の成績評価」（第6章）においては、「指針」として、まず、①各高等教育機関が、(i)プログラム及び学位等に係る成績評価方針を企画、承認、点検及び評価する、(ii)各学位等（及びその構成要素）の水準が適切なレベルに設定・維持され、学生の学業が適切に反映されるよう厳格な成績評価方針を策定し、実践する、(iii)成績評価実践を通じて、いかに教育水準が維持されているかを評価するための手続きを定めること、②各機関が明示的で妥当性と信頼性を有する成績評価の原則、手続き及びプロセスを公表し、履行すること、を求めている。その上で、個別事項について、以下③から⑮について定めている。

- ③各機関が効果的な学修を促進する成績評価を実践する、
- ④試験（評価）委員会の構成、手続き、権限及び責任に係る明瞭かつ一貫性ある方針を公表し、履行する、
- ⑤成績評価が厳正、誠実、公平に、かつ匿名性に十分配慮して実行されることを保証する、
- ⑥成績評価の量及びタイミングが学修成果の達成状況を測定するのに効果的かつ適切であることを保証する、
- ⑦採点及び採点調整のための明瞭で公平な仕組みを確保する、
- ⑧プログラム内での進級及び学位等の認定に係る明確なルールと規程を公表し、履行する、
- ⑨成績評価の負担を増加させない範囲で、学生の学修及びその改善を促進させるような方法で、提出物に対する評価に係るフィードバックを適時適切に行う、
- ⑩学生の成績評価に関わる全ての者がその役割と責任を果たすにふさわしいことを保証する、
- ⑪教育及び成績評価に使用する言語は通常同一であるが、何らかの理由でこれができない場合、そのことによって教育水準が危険にさらされることのないよう保証する、
- ⑫教職員及び学生に対して、特定の成績評価結果その他の基準が専門職能・法令資格認定団体の要請を満たさなければならないことを明確に情報提供する、
- ⑬成績評価規程が目的に適合したものとなるよう定期的に評価し、必要に応じて改訂する、

註3-3 ここで取り上げた実践規範は2006年に改訂されたもの（QAA, 2006a）である。最初の実践規範は1998年から2001年にかけて順次取りまとめられた。

⑭成績評価に関連する優れた教育的取り組みを奨励するとともに、学生に自らの責任を認識するよう要請する、

⑮成績評価の決定が正確かつ統一的に記録、資料作成され、関連する試験（評価）委員会の決定が速やかに伝達されるようにする。

この「実践規範」は、先のガイドラインと比較して、成績評価に当たって各高等教育機関が考慮すべき事項をより詳細に定めていることが分かる。

2002年度から2005年度までに公財政支援を受ける約130の高等教育機関が機関監査を受けた（表3-1参照）。QAAはこの間の監査報告のうち学生の成績評価に係る監査結果を2回に分けて報告書（QAA, 2006b, 2008a）にしている。これらの報告書から、各高等教育機関が部局とも調整しながら全学的な成績評価方針や規程の策定・整備を進めていることがうかがわれるものの、次のような課題が見受けられる。

一つは、成績評価に係る機関としての統一的な方針や規程を定めた上で、学問分野の特性や専門職能・法令資格認定団体によるア kredィテーションの要請などを踏まえた多様性をどこまで認めるか、という問題である^{註3-4}。また、後述する学士号の成績分類に関しては、部局によっては、機関内の統一性よりも機関を超えた当該学問分野としての統一性の方が重要と主張するケースも報告されている。これに対して、QAAは、部局間で学士号の成績分類のルールに差異があることが直ちに改善勧告につながるものではなく、差異があることに合理的な説明ができるかどうかであると、先の高等教育質保証カウンスルと同様の立場をとっている。

次に、各モジュール毎に置かれる試験（評価）委員会と一段上のプログラム段階の試験（評価）委員会という成績評価に係る二層構造に関して、両者の間の権限関係（例えばモジュールの成績を上位の委員会で修正・変更できるのかどうか）が曖昧であったり、それぞれの委員会の裁量範囲が明確になっておらず、機関として裁量の実態を的確に把握・監視できていない、という問題である。

また、学生に対するフィードバックについては、約一割の高等教育機関において、学生に対するフィードバックが一貫性を持ってタイムリーになされるよう改善勧告が行われている。多くの監査報告が学生のコメントを掲載しており、フィードバックの質やタイミングに満足している声がある一方で、これらにバラツキがあるといった声も寄せられている。

QAAの機関監査は、アカデミック・インフラとの関係において各高等教育機関の質保証取り組みを審査し、高等教育の水準や質をめぐる国民の関心に応えることを目的としており、QAAによる勧告は一定の強制力を持っていた。前期においては、部局自治を中心とする取り組みから本部主導で全学的に統一された方針・規程の策定・整備への移行期だったといえる。このため、成績評価についても規程は整備されたが、部局間のバラツキが解消されていない状況を報告書から読み取ることができる。

註3-4 例えば、HEQCによれば心理学関係の専門職能団体は、答案の採点を匿名性の下での二重採点方式で行うことを求めている（HEQC, 1997a, p.9）が、当該機関の統一方針で異なる採点方式を採用している場合などが考えられる。

(3) 機関監査（後期：2006年度～2010年度）

2005年度で機関監査が一巡したことなどから、QAAは、2006年度から修正を加えて、機関監査を実施することとなった。具体的には、監査結果を「教育水準の維持」と「学修経験の質保証」の二つに分けて、それぞれ、「信頼あり」、「限定的な信頼」、「信頼なし」で評定することとした。2006年度から2010年度にかけて、約130の高等教育機関がこの新しい方式で機関監査を受けた（表3-1参照）。

QAAは、この間の監査報告のうち成績評価に係る監査結果の概要を2回に分けて分析し、報告書（QAA, 2011, 2012b）として公表している。これらの報告書においては、①成績評価に係る本部の方針と部局の裁量との関係について、裁量範囲の明確化や裁量実態の点検・監視が必要であること、②学生に課した課題に対する評価（採点）結果に係る学生へのフィードバックについては、全学的な方針（期限を区切ったフィードバック等）を定めておきながら、周知が不十分なために部局や個々の教員の対応が一貫性に欠ける場合があること、③酌量の余地（病気等による未受験者に対する再試験、期日後の課題提出に対するペナルティー等）について統一的な取り扱いが求められること、④試験（評価）委員会の構成や定足数を明確に定めておくこと、⑤教育・採点に従事する大学院学生等に対する研修を徹底すること、⑥教育プログラムの内部点検等に際して学外試験委員報告を積極的に活用するとともに、その統一的な取り扱いを定めること、などの課題が指摘されている。

他方で、個々の機関についてはこれらの課題が指摘されているが、全体的にみると、前期に比べて学修成果の明記等アカデミック・インフラへの対応が各機関において定着するとともに、採点や学士号の成績分類に係る部局間の多様性という課題が大幅に改善されたと報告書は述べている^{註3-5}。機関監査が各高等教育機関に対して拘束力を有する制度であり、二巡目を迎えて機関側も監査に対する体制が整備されたことが大幅な改善につながったとみることができる。

表3-1 QAAによる機関監査の実績

監査年度		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
教育水準の維持	信頼あり					7	26	37	28	25
学修経験の質保証	信頼あり	24	42	44	12	6	28	38	30	26
監査対象機関数		24	46	46	12	7	28	40	30	27

出典：QAA（2004-2012）から抽出して作成

ただし、ここで取り上げた後期は、上乘せ授業料制度が導入された時期に該当する。制度導入に前後して、後述する全国学生調査（NSS）や高等教育独立裁定機関（OIA）による学生からの異議申立制度が始動しており、NSSの結果を改善しようとする高等教育機関の取り組みや異議申立の認定を受けられないような体制の整備等が進んだ可能性も否定できない。従って、成績評価をめぐる各高等教育機関の取り組みが進捗したことを機関監査だ

註3-5 QAA(2012b) pp.26-27を参照。

けの成果とみることは困難である。

(4) 機関審査 (2011 年度～ 2012 年度)

機関審査は、実践規範等アカデミック・インフラを再編して策定された質規範に基づいて実施されたが、成績評価については、入学前学修の認定に係るガイドラインと組み合わせてパート B 第 6 章に規定されており、内容的には実践規範から大きな変化はない。しかし、機関審査は質規範の一部をチェックリスト的に利用して行われるため、質規範の拘束力はさらに強まった。機関評価は、2011 年度に 16 機関、12 年度に 23 機関に対して実施された (表 3-2 参照)。合計 39 機関のうち、4 機関が「英国の期待に合致していない」または「改善が求められる」の判定を四つのカテゴリーのいずれかで受けたが、いずれの機関もその後改善が図られ、最終的には「英国の期待に合致している」の判定を得た。

これら 39 機関に対して、合計 14 件が優れた取り組みとして取り上げられ、58 の改善勧告が行われた。改善勧告の内訳は、①教育プログラムの水準の設定及び維持 (19 勧告)、②成績評価及び水準 (15 勧告)、③学外試験委員の活用 (14 勧告) となっている。このうち、②成績評価及び水準については、成績評価基準についての学生に対する明確な情報提供、学修成果と関連づけた成績評価方針の策定等が優れた取り組みとして取り上げられた他方で、この領域の勧告内容としては、フィードバックに係る方針の学内不統一、学生との意思疎通の欠如等となっている。勧告内容については、いずれも高等教育の水準や質に大きな影響を与えるものではないとされた。

表 3-2 QAAによる機関審査・高等教育審査の実績

監査年度		2011	2012	2013 ※	2014 ※
学位等の識別水準	期待に合致	38		(2)	(24)
教育水準				45	83
学生の学修機会の質	推奨できる または 期待に合致	37		(1)	(24)
学修機会				41	77
学生の学修機会の向上	推奨できる または 期待に合致	38		(2)	(23)
学修向上				35	74
公表情報の質	推奨できる または 期待に合致	—	22	(2)	(24)
機関・プログラムの情報				42	83
対象機関数		16	23	(2) 47	(24) 86

※ 2013, 2014 は継続教育機関を含むため、上段括弧書きで高等教育機関数を内数で示した
出典：QAA(2014a,b, 2015)から抽出して作成

(5) 高等教育審査 (2013 年度～)

2013 年度に 47 の高等教育提供機関が高等教育審査を受けた。このうち、高等教育機関は 2 機関で、他の 45 機関は継続教育機関であった。47 機関の 31%が少なくとも 4 領域のうちの一つの領域で「改善を要する」との判定を受けたが、「英国の期待に合致していな

い」との判定を一つの領域で受けたのは、13%であった。2014年度には87の高等教育提供機関が評価を受けた（表3-2参照）。このうち、24は高等教育機関、62は継続教育機関、残り1件はその他機関である。高等教育機関で不満足な判定を受けたのは1機関のみで、「学修条件の向上」の領域において大学院研究学位学生に対する支援体制に問題ありとされた。継続教育機関については、17機関が1ないし複数の領域で「改善を要する」または「期待に合致していない」の判定を受けた。このうち教育水準の領域で「改善を要する」とされたのが3機関、学修機会の領域で「期待に合致していない」と判定されたのが2機関、「改善を要する」の判定を受けたのが7機関、情報の領域で「期待に合致していない」と判定されたのが2機関、「改善を要する」の判定を受けたのが1機関、「学修条件の向上」の領域で「改善を要する」の判定を受けたのが11機関であった。

成績評価に係る指摘としては、評価指針に則して適正な評価が行われるよう、また成績評価基準を学生に対して明確に説明するよう、教員に徹底すること、成績評価に伴うフィードバックの期限に関する機関全体の方針を確立し、徹底すること、各モジュールの成績評価やフィードバックの手続きが部局を超えて一貫性を持つようにすること、改訂した成績評価基準を徹底すること、公表しているスケジュールに則って評価済み提出物が返却されているかの確認を適切に行うこと、全国学生調査等のデータを教育改善に活用すること等である。

高等教育審査から継続教育機関が本格的に審査の対象として加わった。このため、成績評価に限らず、質保証全般について高等教育機関と継続教育機関の間で取り組み状況に格差が存在しており、多様化する高等教育提供機関に対して単一の質保証制度で対応することの限界が顕在化したように思われる。

3.1.2 質保証のための取り組み結果にみる変化

高等教育質保証カウンスル（HEQC）の「質の監査」が実施された時期（1990年代）は、監査結果から推察できるように、部局自治を前提としてモジュール制等への対応を含めた学内ルールの見直しと明文化及びその実践が進められた。HEQCのガイドラインは各高等教育機関の多様性を踏まえて、大綱的かつ抽象的なレベルにとどまっており、監査における指摘事項についても拘束力のない助言に過ぎず、成績評価を含めて質保証システムは高等教育機関間はもとより、同一機関内においても多様な状況にあったといえる。

こうした状況はQAAによる機関監査へと移行する中で、変化していった。第一巡目にあたる前期（2000年代前半）は、これまでの部局自治を前提とした取り組みから、本部主導で全学的に統一された方針・規程の策定・整備へと移行しつつある過渡期であった。しかし、その策定過程で各部局関係者の関与や策定後の部局への周知が不十分であったために、部局やプログラム段階での実践にバラツキがみられる。また、統一的な方針・規程において部局等による一定の裁量の余地を認めることとした結果、裁量の幅やその実態について本部が十分把握できていない。第二巡目の後期（2000年代後半）においてもこうした傾向はみられるものの、経験が蓄積されつつあり、全学的な統一性のある取り組みが定着しつつある。こうした変化の背景には、機関監査が一定の拘束力を持っていたことに加えて、実践規範の「指針」が教育の質保証にとって重要であると高等教育コミュニティが確認した基本的原則と位置づけられ、それまでのガイドラインと比較すると拘束力が強

く、かつその内容が相当詳細に定められていたことがあると考えられる。さらに、実践規範から質規範へと移行する過程において、各領域毎の評価基準が質規範の該当部分を引用・参照する形で設定されるようになり、質規範の拘束力は一層強まったといえる。加えて、後述するように全国学生調査において「成績評価・フィードバック」の領域に対する学生の満足度が低く、これに対して各高等教育提供機関に改善圧力がかかったことも、成績評価の取り組みが向上した大きな理由と考えられる。

なお、継続教育機関に対する本格的な質の審査は 2013 年度以降に導入されたこともあり、表 3-2 から明らかなように、長年にわたって実践規範等の適用に努めてきた高等教育機関に比べると、質保証の不十分な機関が多数みられる。

3.1.3 成績評価をめぐる学生等の不満と課題

成績評価については、多くの改善勧告がなされているものの、表 3-1 や表 3-2 のように QAA による監査や評価の結果をみる限りは、大多数の高等教育機関が教育水準の維持や学修経験の質保証について「信頼あり」の状況にあることを示している。

しかし、一見着実に改善が進んでいるように見える成績評価の取り組みについて、学生が大いに不満を持っていることは、2005 年から始まった二つの取り組みの結果が物語っている。すなわち、全国学生調査 (NSS) と高等教育独立裁定機関 (OIA) による異議申立審査である。

これらの取り組みは、いずれも第 1 章で述べたように高等教育財政が学生から徴収する授業料 (正確には、学生が卒業後に返済する貸与制奨学金) に依存する比重が拡大することに伴って導入された。Dearing 報告を受けて 1998 年度入学者から授業料を学生から徴収することとなった英国においては、当初、年額 1,000 ポンドであったが、2006 年度入学者からは最大 3,000 ポンドまで年間授業料として徴収できるようになった。この 2006 年度からの授業料上乘せ制度が導入されるに当たって、これを負担する学生が十分な情報に基づいて高等教育プログラムを選択できるようにするために、学生の満足度調査を実施することとなった。こうして 2005 年から始まったのが全国学生調査であり、その結果はプログラム毎に公表されるようになった。また、学生が所属する高等教育機関の対応について様々な不満や不服を持っていて、学内の異議申立制度では救済されない場合に、より迅速に審査・判断を行う機関として高等教育独立裁定機関 (OIA) が法令に基づいて活動を開始した^{註3-6}のも 2005 年であった。これらの制度は、高等教育の費用を負担する者として学生を消費者的な位置づけでとらえる風潮の下で導入された、市場原理に基づくものといえる。以下においては、これら二つの取り組みを通じて学生の成績評価の在り方に対する不満等を考察する。

全国学生調査は、学生に対して①受講プログラムの教育、②成績評価・フィードバック、③教育支援、④ (教育プログラムの) 構成・管理運営、⑤学修資源、⑥ (学生の) 能力開

註3-6 高等教育独立裁定機関 (OIA) は、学生生活をめぐる高等教育機関と学生との間の紛争において当事者間での解決が困難な問題を学生からの申請を受けて処理する機関である。2004 年高等教育法 (第 13 条及び附則第 2 条) に基づいて、政府から認証を受け、2005 年から法的根拠をもって活動を展開している。

発、についての満足度と⑦全般的な満足度を調査するものであり、全体で 22 の共通の質問に「全く賛成する」から「全く反対する」まで5段階で回答することになっている。

表 3 - 3 全国学生調査の質問項目別学生満足度の経年変化

質問項目・内容	2005年	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2015 / 2005
① 受講コースの教育	80%	81%	81%	83%	83%	83%	84%	86%	87%	87%	87%	109%
教員の説明は良かった	86%	86%	86%	87%	87%	87%	88%	89%	90%	90%	90%	105%
教員は事柄について興味を持たせてくれた	75%	76%	76%	79%	79%	79%	81%	82%	83%	83%	84%	112%
教員は教育内容について精力的であった	79%	80%	81%	83%	83%	84%	85%	87%	88%	88%	88%	111%
コースは知的に刺激的であった	81%	81%	81%	82%	82%	82%	83%	84%	85%	85%	86%	106%
② 成績評価・フィードバック	59%	59%	61%	63%	63%	64%	67%	69%	71%	72%	73%	124%
成績評価基準はあらかじめ明確であった	66%	67%	68%	69%	70%	70%	72%	74%	75%	76%	77%	117%
評価手順や採点は公平であった	71%	71%	71%	72%	72%	72%	73%	75%	76%	76%	77%	108%
提出物等に対するフィードバックは迅速であった	50%	51%	53%	56%	57%	59%	62%	65%	68%	69%	70%	140%
提出物等についての詳細なコメントを得た	57%	57%	58%	61%	62%	63%	66%	68%	70%	71%	72%	126%
提出物等に対するフィードバックは自分が理解できていなかった事柄を明確にするのに役立った	51%	51%	53%	55%	56%	57%	60%	63%	65%	66%	67%	131%
③ 教育支援	68%	70%	71%	73%	74%	74%	76%	78%	83%	81%	82%	121%
自分の学修に十分な助言と支援を受けた	66%	68%	69%	72%	72%	73%	74%	77%	78%	79%	80%	121%
必要な時に教員に接触することができた	75%	77%	78%	80%	81%	81%	83%	84%	86%	86%	87%	116%
学修上の選択が必要な際に適切な助言を得た	62%	64%	65%	68%	69%	69%	72%	74%	86%	78%	79%	127%
④ 構成及び管理運営	69%	69%	71%	73%	72%	73%	75%	77%	78%	78%	79%	114%
自分に関する限りは時間割は効率的であった	76%	76%	77%	78%	77%	77%	78%	80%	80%	81%	81%	107%
コースや教育内容の変更について有効な意思疎通があった	64%	65%	68%	70%	70%	71%	74%	76%	78%	78%	79%	123%
コースは良く構成され、円滑に運営されている	66%	67%	68%	71%	70%	70%	73%	75%	76%	76%	77%	117%
⑤ 学修資源	77%	79%	80%	82%	81%	80%	81%	82%	85%	86%	87%	113%
図書館の資料・サービスは自分のニーズを十分満たしている	76%	78%	80%	81%	81%	81%	82%	83%	86%	87%	88%	116%
必要な時にIT関連のリソースにアクセスできた	83%	85%	86%	87%	85%	84%	83%	85%	87%	89%	89%	107%
必要な時に特定の器具・設備等を利用できた	71%	73%	75%	77%	76%	76%	77%	79%	81%	83%	83%	117%
⑥ 能力開発	77%	77%	77%	78%	79%	79%	80%	82%	82%	83%	84%	109%
自信を持って自己表現する上で役立った	75%	75%	76%	77%	78%	78%	79%	80%	81%	81%	82%	109%

自分のコミュニケーション能力が向上した	80%	80%	79%	80%	81%	82%	83%	84%	84%	85%	86%	108%
不慣れな課題に自信をもって取り組むことができるようになった	75%	75%	75%	77%	78%	78%	79%	81%	82%	82%	83%	111%
⑦全般的な満足度												
全般的に受講したコースの質に満足している	80%	80%	81%	82%	81%	81%	83%	84%	85%	86%	86%	108%

※ 最右列中 120%を超えた個別質問項目の数値を太字で表示している

出典：HEFCE の 2008 から 2015 の NSS 結果と Surridge, P. (2007) をもとに作成

表 3-3 はこの調査結果において「全く賛成する」及び「概ね賛成する」と回答した者の比率の経年変化を質問項目別に示したものである。①受講プログラムの教育、⑤学修資源、⑥能力開発及び⑦全般的な満足度は当初から比較的高い満足度を得ていたが、②成績評価・フィードバック、③教育支援及び④構成・管理運営は、当初は 7 割未満の学生しか満足していなかった。その後、②、③及び④に係る満足度は上昇傾向が顕著であるものの、特に②成績評価・フィードバックは一貫して最も低い満足度を示していることが分かる。なかでも、「提出物等に対するフィードバックは迅速であった」及び「提出物等に対するフィードバックは自分が理解できていなかった事柄を明確にするのに役立った」という質問項目は 2005 年当初は学生の 5 割程度しか満足しておらず、2015 年においても 7 割前後にとどまっている。これは他の項目では学生のほぼ 8 割以上が満足しているのと比べて低い^{註3-7}。

Kandiko, B. & Mawer, M. (2013) は、学生の面接調査から、①学生は、フィードバックのタイミングよりもフィードバックの質に関心を有していること、②フィードバック（コメント）の長さ、詳細さ等が教員間で異なることに対して学生は不満を持っていること、③成績（評点）と数行の一般的コメントからなるフィードバックについては、学生は全く役に立たず、熱意に欠ける教育を示すものと受け止めていること、④全ての学生は、学修改善のツールとして、また、成績の合理性を示すものとして、フィードバックを意義付けていること、等を明らかにした^{註3-8}。全国学生調査の結果は、こうした学生の不満を反映していると考えられる。

次に、OIA に学生が申請する異議申立件数に占める成績評価等（academic status）に係る申立の比率に注目したい。表 3-4 のとおり受理または裁定が行われた申立総数に占める成績評価の割合は、2005 年で 42% (135 件)、2015 年で 64% (1,489 件) と高い比率にある。もちろん裁定の結果、却下される申立も過半数を超えており、正当性を認められた事例は比較的少ないが、件数からは学生の間で成績評価等をめぐる不満が相当程度あることが推察される。

註3-7 2005 年及び 2006 年は、Surridge (2007) Table 10a, 2007 年以降は HEFCE の National Students Survey Results の高等教育機関フルタイム学生のデータをもとに作成。

註3-8 Kandiko らは、所在地、使命、種別を考慮した 16 機関の 150 名超の学生に面接等を行って報告書を作成した。

表 3-4 高等教育独立裁定機関 (OIA) に寄せられた学生からの申立：分類別件数の推移

年	合計申請件数	受理された申立件数	最低済み件数	認定された申立のうち部分認定	申立の内訳								
					成績評価等	学生サービス	懲戒関係	差別取り扱い	不正行為	福利厚生	財政	その他	
2005	537	<u>322</u>	213	69	(17)※1 135 (42%)	(39)※1 107 (33%)	(3)※1 22 (7%)	(5)※1 25 (8%)	(0)※1 10 (3%)	(1)※1 5 (2%)	0	(4)※1 18 (6%)	
2006	586	<u>465</u>	389	97	(25%) (17%) 97 (63%)	(17%) (66%) 80 (17%)	24 (5%)	31 (7%)	11 (2%)	14 (3%)	2 (0)	10 (2%)	
2007	734	<u>600</u>	639	168	(26%) (15%) 168 (64%)	(96) (43)※1 58 (10%)	(19)※1 42 (7%)	(11)※1 33 (6%)	(2)※1 26 (4%)	(5)※1 5 (1%)	(15)※1 29 (5%)	(7)※1 8 (3%)	
2008	<u>900</u>	734	630	144	(23%) (16%) 582 (65%)	(103) (24)※1 130 (14%)	不正行為に統合	(16)※1 53 (6%)	(23)※1 69 (8%)	(1)※1 13 (1%)	(3)※1 31 (3%)	(0)※1 22 (2%)	
2009	<u>1,007</u>	811	703	126	(18%) (13%) 126 (64%)	(91) (30)※1 151 (15%)	不正行為に統合	(14)※1 40 (4%)	(20)※1 111 (11%)	(0)※1 20 (2%)	(0)※1 40 (4%)	(0)※1 10 (1%)	
2010	1,341	1,100	<u>825</u>	169	(20%) (14%) 169 (63%)	(118) 140 (17%)	41 (5%)	41 (5%)	41 (5%)	8 (1%)	33 (4%)	8 (1%)	
2011	1,605	1,316	<u>1,443</u>	231	(16%) (11%) 231 (70%)	(156) 144 (10%)	43 (3%)	43 (3%)	87 (6%)	29 (2%)	43 (3%)	※2 43 (3%)	
2012	2,012	1,670	<u>1,795</u>	215	(12%) (8%) 215 (69%)	(144) 162 (9%)	36 (2%)	54 (3%)	108 (6%)	18 (1%)	54 (3%)	※2 126 (7%)	
2013	1,972	1,656	<u>2,251</u>	360	(16%) (10%) 360 (64%)	(225) 203 (9%)	45 (2%)	90 (4%)	135 (6%)	23 (1%)	123 (5%)	※3 180 (8%)	
2014	2,040	1,754	<u>2,175</u>	326	(15%) (10%) 326 (61%)	(218) 326 (15%)	43 (2%)	87 (4%)	87 (4%)	43 (2%)	152 (7%)	※3 87 (4%)	
2015	1,850		<u>2,327</u>	302	(13%) (9%) 302 (64%)	(209) 349 (15%)	46 (2%)	93 (4%)	140 (6%)	46 (2%)	116 (5%)	※3 46 (2%)	

※1 内訳の上段 () 内の数値は認定された申立の数 ※2 入学者選抜の 1%を含む ※3 不明の件数

※4 2011 年年次報告の数値

申立の内訳のパーセンテージは下線を引いた数字を 100 として算出されたもの(年によって分母となる数値の項目が異なる)なお、イタリック数字は年次報告にはないが、同報告の数値から推計したものであり、合計が下線の数字と完全には一致しない

出典：2005 年から 2015 年までの OIA 年次報告をもとに作成(ただし、2010 年の内訳は個別に OIA に問い合わせた結果)

具体的な申立事例と裁定結果を例示すると表 3-5 のとおりである。これらの事例から明らかなように、OIA は成績評価を含めて学問的な判断には介入しない方針をとっているが、手続き面での逸脱等は審査の対象としており、現にそのような手続きの逸脱があった場合には、学生に有利な裁定が下されている。

成績評価の在り方をめぐっては、教員からも不満や問題点の指摘がある。例えば、①学内での新たな教育プログラムの審査や QAA による「質の監査」等において、プログラムの達成目標や成績評価方法等について膨大な資料を作成する必要があり、社会や学生のニーズに合致した革新的なカリキュラムや成績評価方法等の開発に消極的になる風土が形成

されている、②複数教員による採点など公正な成績評価方法を重視するとともに、学外試験委員による検証に耐え得る成績評価を追求する中で、グループ討論を通じた評価やイン

表 3-5 成績評価に関する学生の異議申立事例とOIAの裁定結果

事例	申立の概要	OIAの裁定結果
事例 1	ある学生が小論文の採点と評価コメントに対して異議申立。論文が指定された長さを満たしているにもかかわらず、試験委員（採点者）は論文がやや短い、焦点が定まっていなといったコメントを付けていた。学生の異議申立に対して大学は再評価を行ったが、成績は第 2 級下の域から上がらなかった。学生は、小論文の課題文の表現（論文の長さ、及びどの質問を選択して回答すればよいかについての指示がなかったこと）について OIA に異議申立を行った。	OIA は（採点や再評価の）手続き及び学生に対する文書による指示についての瑕疵の有無のみを考慮することとなるが、採点に当たって回答の質は回答の量（長さ）よりも重視されること、また、手続き面でも問題はなかったことから、認定せず。
事例 2	ある学生が提出物の未提出のために学業の継続を断念したが、その後、当該学生が傷害事件の犠牲となったこと等の配慮されるべき事情があったとして申立を行った。大学側は規則で定められた配慮されるべき事情があった旨の申し出期限を過ぎていることを理由に却下。このため、OIA に異議申立。	OIA における審査過程で、当該学生は提出物の提出期限を定められておらず、その結果として配慮されるべき事情があった旨の申し出の提出期限も設定されていなかったことが明らかとなった。このため、学生は配慮されるべき事情があった旨の申し出期限を認識できなかったのであって、大学側が申し出期限を過ぎたことを理由に申立を却下したことは適切ではなかったとして、OIA は学生の申立を一部認め、大学に対して学生の配慮されるべき事情を認めるよう勧告し、学生は事情を考慮され、学業に復帰できた。
事例 3	ある学生が別の高等教育機関から転入してきた大学において、学士号の成績分類を算出するに際して、転入前の機関における成績を考慮されなかったとして異議申立。学生は、転入前の機関においては、卒業予定の大学での成績よりも良い成績を修めていたので、その成績を考慮して大学は学士号の成績分類をより上位に位置づけるべきと主張。	OIA は、学士号の成績分類算出方法の決定は、教育上の判断の問題であって、本件については、大学が自らルールで定めた算出方法に従ったものであり、学生の申立を認定せず。
事例 4	ある学生が第 2 級下に成績分類された学士号を授与されることとなり、成績分類の算出過程について問い合わせを行った。大学事務職員とのやりとりの後、学生は自分の成績分類が通常とは異なる方式で算出されたとして異議申立を行った。大学側は学生の申立を受け付けなかったため、OIA に申立を行った。	OIA で調査したところ、当該大学において成績分類の算出は、最も成績の良い六つのモジュールを抽出し、その平均値に基づくとしており、この基準によればある学生は第 2 級上の分類になるはずであったが、当該機関においては、成績分類の結果が境界線上にある場合は、全てのモジュールの成績の平均値で判断するとの別の定めがあったために、第 2 級下に分類されてしまったことが判明した。QIA はこの事例は教育上の判断の問題ではなく、ルール適用の問題であるとし、規則の整合性の欠如が学生に不利益を与えたとして学生の申立を認め、大学側に学生の成績分類を見直すよう要請した。

出典：OIA の 2006、2011 年の年次報告をもとに作成

ターンシップ先での評価など新たなニーズへの対応には有効であるが再現困難な成績評価方法を採用することに躊躇せざるを得ない、等の指摘がある (Parker. J. & Wyman. M., 2009, pp.8-10)。また、① QAA による「質の監査」等が、成績評価の手続き面を強調しすぎる傾向があり、結果として各高等教育機関においては、学問分野の特性を十分考慮せずに、統一書式によるフィードバックなど全学的な成績評価に係るルールが定められ、定型的内容のフィードバックに陥りがちであること、②一部の教員は、この状況に安住する一方で、学生からはフィードバックの内容に対して強い不満が表明されていること、等も指摘されている (Crook. C. *et al.*, 2006)。このように先行研究からは、QAA による「質の監査」等によって、学内に形式主義がはびこり、教育プログラムや成績評価方法の革新的な取り組みが阻害されている状況が指摘されている^{註3-9}。

これらを総合して考えると、全学共通の成績評価に係るフィードバック指針が定められ、一貫性をもって実行されていると機関監査において高い評価を得ている取り組みが、実際には Kandiko & Mawer (前出) が指摘するように、誰の答案にも当てはまるような定型的内容のフィードバックとして学生が不満を感じる結果を生み出し得ることが明らかとなる。また、一部の教員がこのような統一された書式によるフィードバックを抵抗感なく実践している背景として、全学的な方針に従うことで手続き面での逸脱等を理由とする OIA による異議申立認定を回避したいという気持ちが働いている可能性も否定できない。

市場原理に基づいて導入された全国学生調査と OIA による異議申立審査制度については、全国学生調査が成績評価の在り方に対する改善圧力として一定の効果を生み出す一方で、OIA による異議申立審査制度は、教員に成績評価におけるコンプライアンスを過剰に意識させ、定型的内容のフィードバックを普及させるネガティブな効果を生み出していると思われることができる。

3.2 学士号の成績分類と学位の水準

英国においては、学士号の水準は高等教育機関間で同等であるべきとの考え方があり、学士号の成績分類が就職や進学、進学の際の奨学金支給の重要な判断材料となる。このため、学士号の水準の同等性を保証するための仕組みが工夫されてきた。しかし、高等教育の量的拡大とこれに伴うプログラムの多様化が進む中で、学士号の成績分類そのものが問われるとともに、学外試験委員制度の信頼性もゆらいでいる。ここでは学士号の成績分類、学外試験委員制度、質保証取り組みにおける教育水準の取り扱いの推移に触れた上で、学士号の成績分類に係る統計データをもとに学位水準をめぐる懸念について考察する。

3.2.1 学士号の成績分類

学士号 (正確には、優等学位 : honours degree)^{註3-10} は、原則として、第1級 (first)、

註3-9 Hoecht, A. (2006) は、監査制度全般について、QAA による機関監査等によって、学内規程の整備など文書化が進むとともに、教員間の協働の機会が増加したが、個々の教員の自由度が減少するとともに、教員間の関係がぎくしゃくする傾向が見られたり、問題が存在していても嘘をつかない程度に監査委員に説明する等監査に無難に対応する実態を指摘している。

註3-10 同じ学士号でも ordinary degree は成績分類がない。また、応用準学士号、修士号、博士号については、このような卒業時の成績分類はない。

表 3-6 学士号の成績分類とその基準（例）

成績分類	基準
第 1 級 (70+%)	<p>第 1 級の回答は思慮深い構造、幅広い文献講読に根ざした自らの考えの明確な表明及び詳細の適切な把握（これらは適切な事例が選択されて回答の中に構造化して盛り込まれることで証明される）がなされている。誤りや欠落がない。</p> <p>第 1 級の回答は格段に優れたものであり、(第 2 級上に求められる回答の質に加えて) 次の基準の少なくとも一つ、または複数において秀でている：</p> <p>①網羅性及び正確性、②論旨及び表現の明確さ、③多様な資料の統合、 ④幅広い文献講読、⑤理論的な洞察力</p> <p>第 1 級の回答は、独創性を求めるものではないが、いくつかの希有な要素が含まれていることが期待される。</p>
第 2 級上 (60-70%)	<p>第 2 級上の回答は基本的な原理と詳細な法則についての十分な理解がなされている。(これらは十分理解した上で、一貫性と論理性ある形で提示される事例によって証明される。) 回答は良く記述され、いくつかの分析的能力を示すとともに、大きな誤りや欠落がない。特定の基準で卓越性を求めるものではない。</p> <p>第 2 級上の回答は幅広い層の学生を網羅する。回答は高度な能力を示すとともに、次のような質を有する：</p> <p>①概して正確かつ十分な学修に根ざしている、②相当程度網羅的である、 ③よく構造化されている、④広い文献講読を証明している、⑤基本的原理をよく把握している、⑥詳細についてもよく理解している、⑦簡潔に提示している、⑧一定の洞察力を示している</p> <p>第 2 級上の回答の重要な要素は、出題された質問を適切に処理しなければならないこと。</p>
第 2 級下 (50-59%)	<p>第 2 級下の回答は基本的な原理の理解を示している。</p> <p>第 2 級下の回答は一定水準の能力を示すものとして、次のような質を有する：</p> <p>①概して正確である、②教科書や講義内容に基づく質問に対して適切に回答できる、 ③明確に記述できる、④議論の実質的な発展がない、⑤大きな誤りや欠落が含まれ得る</p> <p>第 2 級下の回答は、出題された質問ではないが、関連する質問には適切に回答し得る。</p>
第 3 級 (40-49%)	<p>第 3 級の回答は主要な課題についての基本的な理解はできているが、その記述が一貫性や正確性を欠いている。</p> <p>第 3 級の回答は概略についての知識や能力は一定程度示しているが、次のような点において弱い：</p> <p>①説明のみ、②質問に直接答えていない、③重要な点を欠いている、④重要な誤りがある、⑤資料の提示が散漫である、⑥正当性や根拠が不十分である</p>
修了 (40-49%)	<p>修了は、第 3 級の最低ラインに位置する最低限の識別水準を示す。学生が当該学問分野に概して明るいことを示す情報があるという程度。次のような回答が典型的である：</p> <p>①極くわずかな適切で正確な内容を含む、②基本的内容を極くわずか含む、③議論の展開もなくお粗末な提示である</p>

出典：HEQC（1997a）pp.25-26 をもとに作成

第 2 級上 (upper-second : 2.1)、第 2 級下 (lower-second : 2.2)、第 3 級 (third) というように成績分類がなされて授与される。このように学士号に成績分類が付けられる優等学位課程は、安原によれば、「1800 年の試験学則 (Examination Statutes) 制定に始まるオクスフォード大学の学位試験制度改革に淵源があり」、「学位試験に顕彰的・競争的性格を導入することで、学生にインセンティブを与え」る意図があった(安原, 2005b, pp.95-96)とされる。以来、伝統的な学士課程は必修科目のみの直線的な構造で、最終年次に行われる 7 科目程度の卒業試験(卒業 1 年前に行われる試験の成績が一定程度加味される場合もある)の成績に基づいて、学士号の成績分類が行われてきた。成績分類基準の記述ぶりは高等教育機関によって様々であるが、一例を示すと表 3-6 のとおりである。

しかし、近年、学士課程に単位制やモジュール制が導入されることによって、授業科目が完結する毎に成績評価が行われ、各授業科目の成績評価が重要な意味を持つとともに、学生が一定の幅でモジュールを選択できるようになった。このため、ユニットやモジュール毎の評点を総合的に勘案して卒業時の成績評価が行われるようになってきており、学士号の成績分類方式が複雑化している。すなわち、モジュール制の下では、学士号の成績分類に当たって、選択科目の成績をどこまで算入するか、1、2 年次と最終年次の授業科目の成績の比重をどのように設定するか等様々な選択肢がある。

Yorke, M. *et al.* (2008) は、英国の 35 の高等教育機関における成績評価規程を調査し、機関間における成績分類方法の多様性を明らかにしている。同調査によれば、26 機関では第 2 及び第 3 年次(最終年次)の成績を成績分類に用いるのに対して、5 機関では基本的に第 3 年次の成績を成績分類に用いている。同様に、学年による成績の重み付けについては、20 機関が明確な比重を設定しているのに対し、他の機関では比重のバラツキや、比率の不統一等がみられた。また、成績分類の境界線上の成績を検討する機関においては、多くの機関が固定された数値上の基準を持っているが、機関によっては、第 1 級は境界線から 4 % 下まで、第 2 級上は 3 % 下まで、第 2 級下と第 3 級は 2 % 下まで、と成績分類のレベルによって異なる数値を設定していた。さらに、過半数の機関において、学位取得に必要なモジュールよりも多くのモジュールの履修を認めており、この場合、全てのモジュールの成績を累積するのか、卒業に必要なモジュールの中の成績の良いものだけを累積するのか、機関によって異なることも明らかとなった。これらのことからモジュール制の下では、成績分類の決定方法にどのような方式をとるかによって、同じ成績であっても異なる成績分類に位置づけられる可能性が出てくる^{註3-11}ことが分かる。

3.2.2 学士号の成績分類に代わる制度の模索

学士号の成績分類をめぐることは、既に HEQC の GPS 報告書 (HEQC, 1997b) において、もはや時代に適合していないとして新しい制度の提案が行われている。具体的には、学士

註3-11 実際には、ある高等教育機関において成績分類の算出は、最も成績の良い 6 つのモジュールを抽出し、その平均値に基づくとしており、この基準によればある学生は第 2 級上の分類になるはずであったが、当該機関においては、成績分類の結果が境界線上にある場合は、全てのモジュールの成績の平均値で判断するとの別の定めがあったために、第 2 級下に分類されてしまった。(これは実際に学生から OIA に異議申立があつて、学生の申立が認められた事例である。)

号の成績分類を、i) 第 2 級下を識別水準として学士課程の教育内容を再編成する、ii) 満足できる成果に対して学士号を授与し、a) 設定された教育課程の水準を上回る成績であり、コースワーク中心の大学院課程への進学に値する水準に対して “merit” を与え、b) 卓越した独創的な成果を示し、大学院での研究に参画できる水準に対して “excellent” を与える、iii) 標準的な 3 年間の学士課程を 4 年間とし、満足できる水準と顕著な水準 (distinction) の 2 分類とし、早期に退学した者には中間的な資格を授与する、という 3 種類の新たな制度を選択肢として提案した。

その後も学士号の成績分類をめぐる課題を克服するため、英国大学協会 (Universities UK : UUK) の下に設けられた Burgess 委員会が高等教育学業報告 (Higher Education Achievement Record : HEAR) の採用を提案した^{註3-12}。これは、各高等教育機関が自らの責任において、在学中の学生の学業等に係る成果 (各科目の成績だけではなく、各高等教育機関が認定 (validate) した学内外での活動成果や公認のあるいは信頼できる外部機関による学修機会やその他の成果も含まれる) を、電子的に作成するものである。当初は、学士号の成績分類に代わるものとして構想されていたが、直ちにこれまでの成績分類を廃止するまで関係者の機運が切迫しているわけではないため、当面は学士号の成績分類を補完するものとして導入することとなった。

Burgess 委員会は、高等教育学業報告のように学生の達成状況を詳細に記録することの重要性を指摘する一方で、諸外国において簡潔で直截的な総括的評価が採用されていることを踏まえて、他の選択肢として GPA (Grade Point Average) の詳細な検討を行うことを提案した。このため、高等教育アカデミー (HEA) の主導により、2012 年度から 2014 年度にかけて 21 の高等教育機関が参加して GPA の実証的調査研究が実施された。その結果、HEA (2015b) は GPA 制度が、i) 学位の成績を細区分して表示できること、ii) 国際的に認知されていること、iii) 学生にとっての学修の動機付けとなり得ること、といった観点から、英国高等教育にとって有益であるとして、当面、学士号の成績分類と並行して統一基準で GPA を導入することとし、制度の普及を進めるとの結論を得た。

学士号の成績分類に代わる学生の学修成果の評定の在り方をめぐる議論からみえてくるのは、Dearing 報告でも指摘しているように、雇用者等は学士号の成績分類が上位分類に移行しているために、学生の学業成績について差別化可能な、しかし簡潔な指標を欲しているということである (パラ 9.52)。

3.2.3 学外試験委員の役割

第 2 章で述べたように、学外試験委員は、機関を超えた学位水準の維持、同等性の確保及び成績分類の公正性を確保する上で重要な役割を果たしてきた。しかし、近年、学士課程に単位制やモジュール制が導入されることによって、授業科目が完結する毎に成績評価が行われ、各授業科目の成績評価が重要な意味を持つとともに、学生が一定の幅でモジュールを選択できるようになった。このため、学外試験委員の役割が複雑化している。すな

註3-12 この委員会は Robert Burgess 教授を議長として 2007 年に "Beyond the honours degree classification" と題する報告書を公表し、その後、関係方面との協議・調整を経て、2012 年に最終報告が取りまとめられた。

わち、各授業科目等の成績を総合して学士号の成績分類を行う試験（評価）委員会だけでなく、各授業科目やモジュール毎に試験（評価）委員会が設けられ、学外試験委員がそれぞれの委員会にどのように関与するのか多様な形態があり得ることとなる。表3-7に示したように、伝統的な成績評価の仕組みにおいては、若手教員が試験委員同士の議論を通じて、採点基準の背景にある当該分野の文化を身につけることができるが、モジュール制の下ではそうした機会がないために、同僚原理の基盤が弱体化して、将来の学外試験委員を確保する観点から問題がある。

表3-7 成績評価の仕組み（例）

伝統的な学士課程	モジュール制を採用する学士課程
<p>評価の大半は学年末の試験によって行われる。授業科目については、相当数の選択が認められているが、モジュール制が採用されているわけではない。</p> <p>学内・学外の試験委員は、いずれも当該教育課程の内容に精通しており、当該学位の試験に関わった経験も深い。答案（提出物）は、学生の名前を伏せて複数の試験委員が採点を行う。試験委員会においては、試験問題、書面による採点基準及び採点スキームが審議される。全ての試験委員が試験委員会に参加して最終的な学位授与の可否及び学位の成績分類が決定される。</p> <p>このような仕組みの下では、正規の会合の前に行われる試験委員同士の議論を通じて、新任教員の社会化がなされる。</p> <p>近年、このような仕組みを採用している大学は極く少数とされる。</p>	<p>評価の大半は最終学年の修了時まで完了してしまっている。モジュール制が採用されており、授業科目によっては当該分野を専攻する学生だけでなく、選択科目として履修する他分野の学生も履修する。</p> <p>多くの答案（提出物）は複数の試験委員により採点される。採点に先立って、学位プログラムの責任者・チームが作成する採点基準が配布される。採点基準等に係る審議のための会合は開催されない。評価に携わる多くの試験委員は過去と一緒に試験（採点）を実施した経験をほとんど持たない。極く限られた試験委員のみが試験委員会に参画し、そこで最終判定がなされる。</p> <p>モジュール制の下では、二段階の階層的な委員会システムが採用される場合がある。モジュール毎の試験（評価）委員会が各モジュールの成績評価を行い、学位の成績分類に係る判断は、その上に設置されるプログラム試験（評価）委員会が行う。学外試験委員は、モジュール毎の委員会だけに出席する場合もあれば、上位の委員会にも出席する場合もある。</p> <p>近年、このような仕組みを採用する大学が大半を占めるとされる。</p>

出典：HEQC（1997a）pp.10-12をもとに作成

前章で紹介した Reynolds 報告は、学外試験委員の選任、役割等が各高等教育機関によって異なることに着目して、セクター内の統一性を確保するためのガイドラインを提示した。さらに、HEQCは「質の監査」において、学外試験委員制度について、①試験委員の選任基準、②任期、③研修のための方策、④報告義務及びその手続き、⑤内部質保証システムにおける役割、の5点について点検を行い、各高等教育機関間のバラツキを指摘した。この問題は Dearing 報告においても取り上げられ、各高等教育機関から学外試験委員候補

者を推薦させ^{註3-13}、これらに研修を行った上でリストを作成して、各機関がそのリストから学外試験委員を選任する仕組みを3年以内に構築することをQAAに求めた(パラ10.93-95、勧告25)。その後も機関監査において学外試験委員報告が学内で共有できていない、学外試験委員の指摘にどのように対応するのか明確なルールがない等学外試験委員に係る指摘がみられた。そして、2008年には学外試験委員がある機関の質保証の問題点を指摘しようとしたところ執行部から修正を求められた事例がメディアに取り上げられ、2009年の下院委員会報告につながった。同報告は機関監査で指摘された事項を確認するとともに、当面の改善策としてDearing報告の勧告を早急に実現するようQAAに要請した。これに対して、英国大学協会(UUK)は、学外試験委員制度についての報告(UUK, 2011)を取りまとめ、学外試験委員の役割、任免について、全ての高等教育機関が遵守すべき基準を定めるとともに、①教育プログラム毎に関係する学外試験委員の氏名・肩書・所属機関が学生に明示されること、②全ての学外試験委員報告の全文に学生がアクセスできるようにすること、③学外試験委員の経験が教員の昇進に際しての重要な要素と認識すべきこと、を各高等教育機関に徹底するよう勧告した^{註3-14}。UUKは、議会等が求める学外試験委員を第三者機関において認定・登録する仕組みに対しては、大学の自治を理由にこれを拒否している。HEFCEは当面、学外試験委員の外部登録制を高等教育機関に強制するのではなく、UUKが開発しようとしている学外試験委員の研修プログラム等の進捗状況を見守ることとしている。

このように学外試験委員の第三者機関による認定・登録の構想に高等教育セクターが反対し続ける理由としては、学外試験委員制度が本来、同僚原理に基づく各高等教育機関の内部質保証システムの一部を構成し、いわゆる大学人として当然の責務と位置づけられてきたことがある。学外試験委員の登録を強制されることは内部質保証システム(=大学の自治)への介入と受け止め、強く反対しているものと考えられる。

3.2.4 質保証制度と学士号水準に係る外部参照点

質保証制度が学士号の水準低下への懸念から導入されることとなったことについては前章で触れた。しかし、「質の監査」や「教育の質の評価」といった制度においては、教育水準や学士号水準の保証については、各高等教育機関のプログラム企画・承認・監視といった内部システムの運営の適切性を審査することが中心で、機関横断的な視点は学外試験委員の選任・役割との関連で間接的に触れる程度であった。質保証制度の中に機関横断的な観点から学位の水準が取り上げられるのは、Dearing報告を踏まえた「機関監査」以降である。機関監査において整備された「アカデミック・インフラ」のうち、学位水準については「高等教育資格枠組み」及び「分野別ベンチマーク記述」が機関横断的な外部参照点と位置づけられた。機関監査においては、当初、評価結果に区分は設けられていなかったが、2006年以降、「教育水準」と「学修機会の質」を明確に区別して審査を行うこととなった。

註3-13 報告書は各高等教育機関には、所属教員が年間60日以内の範囲で学外試験委員として活動することを認めるよう要請している(パラ10.95)。

註3-14 これらの内容は、QAAの実践規範に反映され、質規範へと引き継がれている。

表 3-8 高等教育資格枠組み（学士号部分）

【水準 6 の資格：学士号（優等学位）】

○ 学士号（優等学位）は、次のような能力を示す学生に授与される。

- (1) 体系的で詳細な知識（少なくとも当該専攻分野の先端に位置するいくつかの側面）の取得を含む専攻分野における鍵となる側面の系統的な理解。
- (2) 専攻分野において確立された分析手法を正確に展開できる能力。
- (3) 学生が次のようなことをできる概念的理解。
 - ・ 専攻分野の考えや手法（先端（forefront）にあるものを含む）を用いて問題を解決したり、議論を構築したり、展開する。
 - ・ 専攻分野の最近の研究や同等の高度な学究活動（advanced scholarship）における特定の側面について説明やコメントする。
- (4) 知識の不確実性、曖昧さ及び限界についての理解。
- (5) 自らの学修を管理し、学問的なレビューや一次情報源（例：審査された研究論文や専攻分野にふさわしいオリジナルな資料）を活用する能力。

この資格取得者は典型的に次のような能力を有する。

- (ア) 学修した方法及び手法を用いて、知識や理解を検証、確認、展開及び応用するとともに、プロジェクトを主導し、推進する。
- (イ) 問題解決のためにいくつかの解決策を導き出すために一、議論、仮説、抽象的な概念や（不完全な）データを批判的に評価し、判断を下すとともに、適切な質問を構成する。
- (ウ) 専門家及び非専門家を聴衆として、情報、考え、問題や解決策についてコミュニケーションする。

この資格取得者は、

次のようなことが求められる職務に必要な資質及び転用可能な技能を有する：

- ・ イニシアチブや個人の責任の履行、
- ・ 複雑でかつ前例のない文脈での意志決定、及び
- ・ 専門的な、あるいは類似の更なる訓練を受けるに必要な学修能力。

○ 学士号（優等学位）の保持者は、複雑な知識体系の理解（当該学問分野の先端に係るものを含む）を発達させているであろう。このことを通じて、当該保持者は、多様なタイプの職業に応用される分析技能や問題解決能力を身につけるであろう。当該保持者は、証拠、議論や仮定を評価し、合理的な判断を下し、そのことについて効果的にコミュニケーションできるであろう。

○ 学士号（優等学位）の保持者は、複雑で予測困難な状況下で個人的な責任や判断を要するような職業に必要な質を有さなければならない。

○ 学士号（優等学位）の授与に至る（教育）プログラムの学修成果は、通常、3カ年のフルタイム学年暦（academic year）と同等の学修によって達成される。このレベルにおいては、グラデュエート・サーティフィケートやグラデュエート・ディプロマの取得につながる短期コースや職業資格に係る「転換（conversion）」コース（主に学部段階の教材を用いて、かつ既に学士号を取得した者が他の分野で取得するもの）が存在する。

出典：QAA (2008b)

高等教育資格枠組みの学士号に係る記述は表3-8のとおりであるが、既述のとおり、高等教育資格枠組みは、ほぼ同様の内容で2011年以降「質規範」のパートA第A1章に取り込まれて今日に至っている。

分野別ベンチマーク記述については、前章で述べたとおりQAAがこれとの照合により各機関の教育の質の審査を行う構想を1998年に公表した際、大学教員等から、識別水準（最低基準）の設定が多様な高等教育の発展を阻害する高等教育版ナショナル・カリキュラム構想に結びつくのではないかとの懸念が表明された経緯がある。その後、2000年4月までに22分野、2002年3月までに25分野でベンチマーク記述が策定された。大学教員等から出された懸念を踏まえて、各ベンチマーク記述においては、これが固定的なものではなく各機関はこれを参照しつつ独自のカリキュラムを策定すべきこと、QAAの任命する監査委員がこれをチェックリストとして使うべきではない旨の記述が盛り込まれた。

表3-9 分野別ベンチマーク記述（学士号）における水準の設定

水準の設定	分野別ベンチマーク記述	数
最低基準のみ	Anthropology(2015), Architectural technology(2014), Biomedical science(2015), Counselling and psychotherapy(2013), Criminology(2014), Dentistry(2002), Earth sciences, environmental sciences/studies(2014), Education Studies(2015), Engineering(2015), Hospitality, leisure, sport and tourism(2008), Housing studies(2014), Languages, Cultures and Societies(2015), Law(2015), Mathematics, Statistics and Operational Research(2015), Optometry(2015), Osteopathy(2015), Paramedics(2016), Sociology(2016), Theology and religious studies(2014), Veterinary Nursing(2015), Veterinary science(2002),	21
標準のみ	Social Work(2008), Youth and Community Work(2009)	2
最低基準 +標準	Accounting(2016), Archaeology(2014), Area Studies(2008), Art and Design(2008), Bioscience(2015), Business and Management(2015), Chemistry(2014), Classics and Ancient History(2014), Construction, property and surveying(2008), Economics(2015), Finance(2016), Forensic science(2012), History of Art, Architecture and Design(2008), Librarianship, Information, Knowledge, Records and Archives Management(2015), Linguistics(2015), Music(2008), Philosophy(2015), Physics, Astronomy and Astrophysics(2008), Politics and International Relations(2015), Psychology(2010), Social Policy(2016)	21
最低基準 +標準+卓越	Agriculture, Horticulture, Forestry, Food and Consumer Sciences(2016), Communication, Media, Film and Cultural Studies(2008), Computing(2016), Creative Writing(2016), Dance, Drama and Performance(2015), Early childhood studies(2014), English(2015), Geography(2014), Health Studies(2008), Landscape Architecture(2016), Materials(2008), Town and Country Planning(2016), Welsh(2008)	13
その他※	Architecture(2010), History(2014), Medicine(2002)	3

※ その他は、必ずしもどの水準であるかを明記していないものである

出典：QAAの各分野別ベンチマークを確認して作成

ベンチマーク記述の内容は5～7年程度の間隔で見直され、改訂が重ねられている。当初は、学士号について最低基準のみを記載したベンチマーク記述が多くみられたが、今日では、表3-9に示すように典型的な学生（標準）や卓越した学生（卓越）の到達域の記述を加えたベンチマーク記述も多くなっている。2016年8月26日現在で学士号に係るベンチマーク記述は、60の学問分野で策定されている^{註3-15}。

3.2.5 学士号の成績分類をめぐる懸念

(1) 先行する議論

学士号の成績分類をめぐるのは、1990年代はじめに高等教育質保証カウンスル（HEQC）が「学士号の水準に関する調査研究」（Graduate Standards Programme: GSP）を行っている。これは、1992年継続・高等教育法によって伝統的大学とポリテクニク等非大学セクターの一元化が進められた際、当時の教育大臣が英国の全大学を通じた学士課程の「教育水準の同等性」について懸念を表明したことを受けて英国大学長会議（CVCP）が委託したものである。HEQCは、1997年にまとめた最終報告書（HEQC, 1997b）において、1973年から1993年までの伝統的大学における学士号の成績分類について分析したところ、第1級及び第2級上の学士号を授与された学生の比率が増大しており、1973年には第2級下の学士号が平均的な位置を占めていたのに対して、1993年には第2級上の学士号が平均的な成績となっていることを明らかにした。報告書は、これを大学教育の効果とみなすか、学士号の水準の低下とみなすか、明確な判断を下していない。むしろ、教育内容は学問分野の進展に応じて変化する一方で、教育方法や評価方法の改善等によって学生の学修効果の向上が期待できると「水準低下説」には距離をおいた立場をとった。

また、学士号の識別水準（学士号を授与できるか否かの判断基準）に関連して、形式的には「修了」（pass）の成績が学士号の最低レベルであることは当然として、実際には、学士号の成績分類に係る統計データから明らかのように、教員や学生、社会が満足できる学士号の成績が第2級（上・下）のところに位置づけられているとの解釈を示した。

その後、1977年のDearing報告は、第10章「資格及び水準」において高等教育機関間での学士課程の教育水準のちがいについて取り上げているが、学士号の水準については、これが低下しているのか否かについて、委員会として独自の調査をする予定はなく、他方で他の研究結果から水準が低下していないと確信を持てる状況にもない（パラ 10.57）との立場をとった。

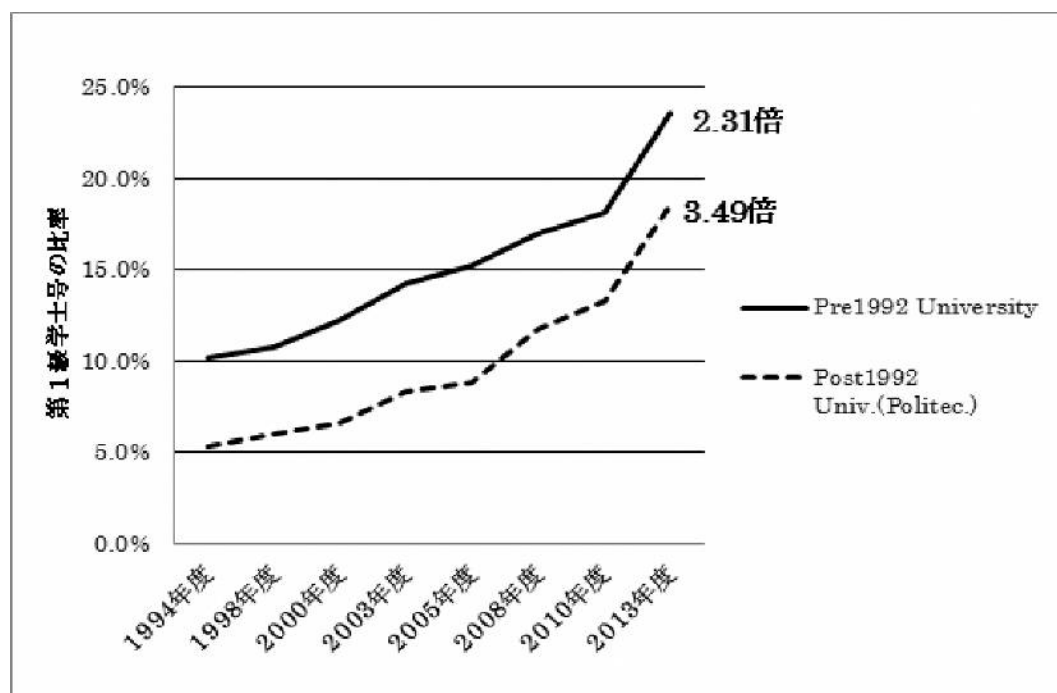
また、第2章で取り上げた2009年の下院科学技術・イノベーション・大学・技能委員会による調査・審議の過程で、学士号の水準をめぐる、成績インフレの有無や「同等性」

註3-15 学士号レベルにおける分野別ベンチマーク記述には、このほか保健関係の職業資格に関するものとして、Audiology(2006), Arts Therapy(2004), Nursing(2001)など18分野の記述が保健省の支援によって策定されている。

の定義をめぐる議員と大学長とのズレ^{註3-16}が明らかになるとともに、QAA の行う機関監査が高等教育機関間の学位の同等性を直接確認する方法を採用していないことが問題視された。下院委員会は、報告書の中で 1994 年以降の学士号の成績分類について影響を及ぼしている要因を分析するよう政府機関に求める（パラ 251）とともに、成績分類が各機関共通の統一的な基準に基づいて行われること及び各高等教育機関の履行状況を QAA が審査することを求めた（パラ 256）。しかし、当時の政府は要因分析の要求には応じなかった。

(2) 学士号の成績分類の推移

以上のように、学士号の成績分類をめぐるのは、特に 1992 年の高等教育制度一元化以降、成績インフレ等の懸念が指摘され、これに対して必ずしも明確な判断はなされてこなかった。そこで、改めて 1992 年以前からの大学と 1992 年以降にポリテクニクから昇格した大学に区分して、学士号の成績分類の推移を調べるとともに、先行研究の成果と合わせて分析することで、実態の解明を試みることにした。



出典：各年度の HESA ” Students in Higher Education Institutions ” Table 12a をもとに作成

図 3-1 イングランドの大学における第1級学士号の授与比率に係る推移

図 3-1 は政府補助を受けるイングランドの大学のうち、1992 年以前からの全ての大学

註3-16 議員側は具体的にオクスフォード大学とオクスフォード・ブルックス大学の第 1 級学士号の水準が同一であるか否かを問い正そうとするのに対し、学長側は同一学問分野であっても学位プログラムの目標や構成が異なり、単純に比較はできないとの立場を取るの、議論がかみ合わなかった。追って、英国大学協会 (UUK) は、高等教育の質保証のための全国的な制度は、学位水準の幅広い同等性を高等教育制度横断的に保証するものであるとし、その同一性ではなく、幅広い同等性である (UUK, 2010, パラ 2) とのコメントを発表した。

(ロンドン大学を除く 32 大学^{註3-17}) と 1992 年以降にポリテクニクから昇格した全ての大学(32 大学)について、第 1 級の成績を得た学士号取得者の比率を経年的に比較したものである。

これをみるといずれの大学群も第 1 級の学士号取得者比率が増加しているが、増加率は 1992 年以降に昇格した旧ポリテク大学群において大きくなっている。また、いずれの大学群も 2010 年から 13 年にかけての増加が著しい。Macfarlane, B. (1992) が、1979 年から 1989 年までの間の学士号の成績分類を分析して、この間、第 1 級の成績分類の比率が 6 %から 8.5 %に上昇しているのに対して、第 2 級上は 26.1 %から 39.2 %に増大していることを明らかにしていることから、授業料徴収が制度化された 1990 年代後半以降、第 1 級学士号の比率の上昇が顕著になったと考えられる。

第 1 級の成績を得るには独創性(希有な要素を含む)が必要で、第 2 級上とは異なり、努力だけでは取得困難とされる^{註3-18}。HEQC の GSP をはじめ多くの先行研究^{註3-19}は、第 1 級と第 2 級上の成績を合わせた学士号取得者の比率の増大について、教育内容・方法や成績評価の方法の変化等を考慮すると一概に成績インフレ^{註3-20}の現象がみられるとは断定できないと説明してきた。

しかし、第 1 級の学士号の授与比率だけを比較しても、増大傾向が顕著であるというデータは別の解釈を可能にする。すなわち、学生を確保するためには、他の高等教育機関と比べて第 1 級の成績を付した学士号の授与比率が同等以上である必要があると考えて、第 1 級の比率を高める方向に学位の成績分類の基準が変化してきているのではないかと、いうことである。大学によって第 1 級の学士号の授与率が異なることが分かっている場合、学生としては同じ努力をするのであれば、第 1 級の学士号を取得できる確率の高い大学に入学したいと考える可能性があるかと大学側が考えても不思議ではないからである。入試偏差値(イングランドの場合は A レベル試験の成績がこれに該当する)だけではなく、卒業に際しても学士号の成績分類の格差が数値で明らかになるとすると、学生としても深刻にならざるを得ない。教育水準が低いと思われがちな旧ポリテク大学群が、1992 年以前の伝統的大学群との格差を縮小しようとしたために、1992 年以降の旧ポリテク大学群において、第 1 級の学士号授与比率の増加が顕著になった可能性がある。他方で、各大学群内の第 1 級学士号授与率の格差を 1994 年度と 2013 年度で比較すると、表 3-10 のように、伝統的大学群では 22.5%ポイントから 15.9%ポイントに縮小しているのに対して旧ポリテク大学群では、7.6%ポイントから 13.0%ポイントに拡大している。さらに、伝統的大学群の中の研究重点大学といわれる Russell グループを取り出して、同時期の格差を

註3-17 ロンドン大学から独立したインペリアル・カレッジについては、学問分野が理系に偏っているため、除外した。

註3-18 Macfarlane(1992)は、第 1 級と第 2 級の判断基準には明確な差異があり、第 1 級の成績は努力と勤勉さだけでは達成できない、と述べている。

註3-19 Macfarlane(1992)以外にも Johnes, J. & Taylor, J. (1987)、Yorke, M.(2009)などの先行研究がある。

註3-20 HEA は研究者たちが「成績インフレ」(grade inflation)を「学生の達成状況や能力の増加に対応することなく、相当期間にわたって上位の成績分類が増加すること」と定義していることを紹介(HEA, 2015a, p.34)しており、ここでもその意味でこの用語を用いることとした。

比較すると 21.0%ポイントから 9.2%ポイントに縮小している（各大学のデータは、参考資料 3 を参照）。これは、より優れた学生を確保するためには、ベンチマークしている高等教育機関と比べて、第 1 級の成績を付した学士号の授与比率が同等以上である必要があり、高等教育進学率が低かった階層からの学生受入に積極的な 1992 年以降の旧ポリテク大学群よりも、A レベル試験で高い成績を収めた学生確保に熱心な 1992 年以前からの伝統的 University 群、とりわけ難関大学とされる Russell グループにおいて、同群内の第 1 級学士号の授与率の差を縮める動きが顕著になったとみることができる。事実、HEA (2015a) によれば、124 の高等教育機関を調査した結果として、48 機関 (38.7%) の質保証責任者が所属機関において類似機関の学生と比較して不利にならないよう成績分類の算出方法 (algorithm) を最近 5 年以内に変更したと答えたことを明らかにしている (パラ 19)。

表 3-10 大学グループ内の 1 級学士号授与率の格差 (推移)

大学グループ	1994 年度	1998 年度	2000 年度	2003 年度	2005 年度	2008 年度	2010 年度	2013 年度
Post1992 University 最大 最小の格差	7.6%	6.1%	6.8%	7.1%	11.3%	9.4%	7.9%	13.0%
Russell Group 最大最小 の格差	21.0%	23.5%	23.4%	12.2%	14.3%	13.3%	11.9%	9.2%
Pre1992 University 最大 最小の格差	22.5%	24.4%	25.9%	14.9%	19.7%	17.8%	19.9%	15.9%

出典：各年度の HESA "Students in Higher Education Institutions" Table 12a をもとに作成

もとより、学士号の成績分類で上位の区分に位置する者の比率が上昇した背景には、卒業試験だけではなくモジュール毎の成績の積み上げといった成績評価方法の変化、授業科目の目標設定とこれに基づく評価基準の明確化等様々な要因が存在する。しかし、以上の分析から教員や学生の努力だけでは説明できない、いわゆる「成績インフレ」が生じていることはほぼ疑いないものといえよう。そしてその背景には、高等教育の量的拡大が進展する中で、とりわけ学生が高等教育財政の主要な負担者となったことがあると考えられる。高等教育のコストを負担する学生の選択による高等教育機関間の競争を通じて質の向上を図るという市場原理に基づく政府の政策は、結果的に「成績インフレ」が生じる原因となったとみることができる。

3.3 まとめ

本章においては、高等教育の水準や学生の学修経験の質に大きな影響を与える学生の成績評価について、質保証制度がどのような結果をもたらしたかを明らかにするとともに、質保証制度導入のきっかけとなった学位水準の保証という課題を学士号の成績分類という観点から分析考察した。

フィードバックを含めた学生の成績評価については、質保証取り組みが積み重ねられる中で、全学的な規程の整備と運用面での部局間のバラツキの是正が進む一方で、学生からは特にフィードバックの在り方に対して不満が解消されずにいることが分かった。また、負担軽減の流れの中で質保証制度がコンプライアンス重視となって同僚原理が弱体化するとともに、市場原理に基づいて導入された OIA による異議申立審査制度がこれに拍車を

かけている可能性も明らかとなった。その結果、紋切り型のフィードバックや規程に則った対応が一般化し、学生の不満に結びつく一方で、教員の側にはこのことに不満を感じる者と安住する者の双方が存在することが分かった。なお、高等教育提供機関における質保証への取り組みについては、高等教育機関と継続教育機関とでは成熟度にちがいがあり、後者が遅れていることも明らかとなった。

学士号の成績分類については、上位の成績取得者の比率が増加している要因は様々に考えられるが、いわゆる成績インフレの進行を否定できない状況にあることが分かった。質保証制度が種々改変を繰り返したにもかかわらず成績インフレを防ぐことができなかった理由としては、一つには、学位の水準の維持・向上についての第一義的な責任は各高等教育提供機関にあり、QAA等の質保証機関が学位の水準そのものを評価する役割を担っていなかったことがある。しかし、根本的には、高等教育提供機関に対する公的支援が減少し、学生が高等教育財政の主な負担者となったことによる経営的な視点が作用したと考えられる。高等教育のコストを負担する学生の選択による高等教育機関間の競争を通じて質の向上を図るという市場原理に基づく政府の政策は、結果的に「成績インフレ」が生じる原因となったとみることができる。高等教育の水準を維持・保証するための政府、高等教育関係機関による様々な制度整備をはじめとする努力と、学生を獲得し、授業料収入を確保するための各高等教育機関における経営上の戦術の間の調和と整合性をいかに図っていくかという課題に各高等教育機関は直面しているといえる。

学位等の機関横断的な同等性に関して、多様化する学生のニーズを踏まえれば、自ずと学士課程プログラムは多様化せざるを得ず、分野別ベンチマーク記述も学問分野別に作成しているものの、実際の教育プログラムは複数の学問分野にまたがる複合的な内容のものが増えている。分野単一の学士課程修了者と学際的な学士課程修了者が身につける特定学問分野の知識や技能のレベルは異なって当然であることから、分野別ベンチマーク記述で最低基準や卓越基準を設定してみても、同じ基準で比較可能な学士課程プログラムは少数に限られるであろう。また、学外試験委員制度についても教育内容・方法にある程度の共通性がないと機関を超えた学位水準の同等性を判断することが困難との指摘もある^{註3-21}。すなわち、教育内容・方法の多様化が進む中で、学問的文化を基盤とする同僚原理が機能しにくくなっていると考えられる。こうした状況の中で、どのようにして高等教育提供機関間の学士号水準の幅広い同等性を確保するのか、高等教育関係者は困難な課題に直面している。

なお、学士号の成績分類をめぐっては、既に1990年代から、もはや時代に適合していないとして新しい制度の提案が行われ、その後も高等教育学業報告(HEAR)やGPA制度の導入等が提案されてきた。学生の達成状況を詳細に記録することの重要性が認識される一方で、簡潔で直截的な総括的評価の必要性からGPAも提案された経緯がある。雇用者や社会一般は、市場原理の観点から、学生の学修成果を差別化できる形でかつ簡潔に提

註3-21 HEAの最近の報告書(HEA, 2015a)によれば、学位の幅広い同等性を担保する役割を期待されている学外試験委員制度について、多くの試験委員が自分が所属する高等教育機関と類似の機関での学外試験委員を経験する傾向にあり、多様な高等教育提供機関を俯瞰して学位水準の同等性を審査できる者は少ないことが指摘されている。

示することを求めているのである。

引用・参考文献

- Brown, Roger (2010) "The Current Brouhaha about Standards in England," *Quality in Higher Education*, Vol.16 No.2, pp.129-137
- CVCP (1986) *Academic Standards in Universities*. CVCP 【Reynolds 報告】
- Crook. Charles, Gross. Harriet and Dymott. Roy (2006) "Assessment relationships in higher education: the tension of process and practice," *British Educational Research Journal*, Vol.32 No.1, pp.95-114
- DES (1991) *Higher Education – A New Framework*. Cm 1541. HMSO
- BIS (2016) *Success as a Knowledge Economy: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice*. Cm 9258. HMSO 【2016年高等教育白書】
- HEA (Higher Education Academy) (2015a) *A review of external examining arrangements across the UK – Report to the UK higher education funding bodies*. HEFCE
- HEA (2015b) *Grade point average: Report of the GPA pilot project 2013-14*. HEA
- HEFCE. *National Student Survey Result (2008-2015)*. (<http://www.hefce.ac.uk/lt/nss/results/>, 2016/9/24)
- HEQC (1994) *LEARNING from AUDIT*. HEQC
- HEQC (1996a) *Guidelines on Quality Assurance 1996*. HEQC
- HEQC (1996b) *Learning from Audit 2*. HEQC
- HEQC (1997a) *Assessment in higher education and the role of 'graduateness.'* HEQC
- HEQC (1997b) *Graduate Standards Programme – Final Report: Volume 1 The Report*. HEQC
- HESA (1995-2014) *Students in Higher Education Institutions*. HESA
- Hoecht. Andreas (2006) "Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability," *Higher Education*, Vol.51, pp.541-563
- House of Commons (2009a) *Students and Universities: Innovation, Universities, Science and Skills Committee Eleventh Report of Session 2008-09 Volume 1*. The Stationery Office Limited
- House of Commons (2009b) *Students and Universities – Innovation, Universities, Science and Skills Committee Eleventh Report of Session 2008-09, Volume II Oral and written evidence*. The Stationery Office Limited
- House of Commons (2016) *The Teaching Excellence Framework: Assessing quality in Higher Education – Business, Innovation and Skills Committee, Published written evidence*. The Stationery Office Limited
- Written evidence from the Association of National Teaching Fellows (QHE 63),
(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/23841.html>, 2016/12/04)
- Written evidence from B.E. Wedge Holdings Limited (QHE 04),
(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/>

Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/21912.html, 2016/12/04)

Written evidence from the British Psychological Society (QHE 82),

(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/23995.html>, 2016/12/04)

Written evidence from the Higher Education Funding Council for England (QHE 52),

(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/23807.html>, 2016/12/04)

Written evidence from National Union of Students (QHE 41),

(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/23781.html>, 2016/12/04)

Written evidence from the Political Studies Association (QHE 83),

(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/24094.html>, 2016/12/04)

Written evidence from the Royal Society of Biology (RSB) (QHE 18),

(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/23630.html>, 2016/12/04)

Written evidence from University and College Union (UCU) (QHE 06),

(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/23333.html>, 2016/12/04)

Written evidence from Universities UK (QHE 56),

(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/23825.html>, 2016/12/04)

Kandiko. B. Camille & Mawer. Matt (2013) *Student Expectations and Perceptions of Higher Education*. King's Learning Institute

Johnes, Jill and Taylor, Jim (1987) "Degree quality: an investigation into differences between UK universities," *Higher Education Review*, Vol.5, pp.17-31

MacFarlane, Bruce (1992) "The results of recession: students and university degree performance during the 1980s," *Research in Education*, Vol.49, pp.1-10

MRUK Research (2015) *The future of quality assessment in higher education — Report to the Quality Assessment Review Steering Group*. HEFCE

NUS (National Union of Students) (2012) *Student Experience Research 2012 Part1: Teaching and Learning*. NUS

- OFFA (Office for Fair Access) (2016) Access agreements 2015-16 Data table.
 (<http://www.offa.org.uk/publications/analysis-data-and-progress-reports#1516decisions>, 2016/1/28)
- OIA (Office of Independent Adjudicator for Higher Education) (2005-2015) *Annual Reports* (from 2004 to 2014). (<http://www.oiahe.org.uk>, 2015/12/15)
- Parker, Jonathan and Wyman, Matthew (2009) *The State of the Discipline in Politics Courses: A Benchmarking Survey of Undergraduate Curriculum and Assessment in Politics and International Relations*. (https://www.heacademy.ac.uk/system/files/what_is_a_politics_degree.pdf 2016/5/22)
- QAA (2004-2012) *Annual Reports to the Higher Education Funding Council for England* (from 2002-03 to 2010-11). QAA
- QAA (2006a) *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, Section 6 : Assessment of students*. QAA
- QAA (2006b) *Outcomes from institutional audit – Assessment of students*. QAA
- QAA (2008a) *Outcomes from institutional audit – Assessment of students, Second series*. QAA
- QAA (2008b) *The Framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. QAA
- QAA (2011) *Outcomes from institutional audit : 2007-09 – Assessment and feedback, Third series* QAA
- QAA (2012a) *Institutional Review of Higher Education: Institutions in England and Northern Ireland: A handbook for higher education providers, Second edition*. QAA
- QAA (2012b) *Outcomes from Institutional Audit : 2009-11 – Assessment and feedback, Third series* QAA
- QAA (2013) *Higher Education Review – A handbook for providers*. QAA
- QAA (2014a) *Findings from Institutional Review – England and Northern Ireland 2011-13*. QAA
- QAA (2014b) *Higher Education Review: First Year Findings 2013-14*. QAA
- QAA (2015) *Higher Education Review: Second Year Findings 2014-15*. QAA
- QAA (2016) *Subject benchmark statements for subjects studied at honours degree level*.
 (<http://www.assuring-standards-and-quality-code/subject-benchmark-statements/honours-degree-subject>, 2016/8/26)
- SurrIDGE, Paula (2007) *The National Student Survey 2006 – Report to HEFCE*. University of Bristol
 (http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120118171947/http://www.hefce.ac.uk/pubs/rereports/2007/rd14_07/rd14_07.pdf, 2016/09/01)
- The Council for Industry and Higher Education (CIHE) (2008) *Graduate Employability: What do employers think and want ?*. CIHE
- The National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) *Higher Education in the learning society*. The National Committee of Inquiry into Higher Education, HMSO 【Dearing 報告】
- Tight, Malcolm (2009) *The Development of Higher Education in the United Kingdom since 1945*. SRHE & Open University Press
- UUK (University UK) (2007) *Beyond the honours degree classification – the Burgess Group final report*. UUK 【Burgess 報告】

- UUK (2010) *UUK Policy statement on standards*. June 2010,
(<http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2010/PolicyStatementStandards.pdf> ,
2015,12,27)
- UUK (2011) *Review of external examining arrangements in universities and colleges in the UK - Final report and recommendations*. UUK
- UUK (2012) *BRINGING IT ALL TOGETHER – Introducing the HEAR*. UUK
- UVAC (University Vocational Awards Council) (2016) *Response to Higher Education: teaching excellence, social mobility and student choice – January 2016*
(<http://www.uvac.ac.uk/responses-to-consultations/>, 2016/12/04)
- Yorke, Mantz, Woolf, Harvey, Stowell, Marie, Allen, Rick, Redding, Marian, Haines, Chris, Scurry, Dave, Taylor-Russell, Graham, Turnbull, Wayne & Walker, Lawrie (2008) "Enigmatic Variations : Honours Degree Assessment Regulations in the UK" , *Higher Education Quarterly*, Vol.62. No.3, pp.157-180.
- Yorke, Mantz(2009) "Honours degree classifications: what we can and cannot tell from the statistics," *Quality Matters: A QAA briefing paper*. QAA
- 村田直樹 (1999) 「学士号の水準：英国の苦悩－“Graduate Standards Programme” にみる英国の学士像」『IDE 現代の高等教育』No.405, pp.50-9
- 村田直樹 (2010) 「第2章 イギリスの大学・学位制度（イングランドを中心に）」『学位と大学』大学評価・学位授与機構研究報告第1号, pp.11-92
- 村田直樹、篠原康正 (2016) 「第3章 イギリスの高等教育における職業教育と学位」『高等教育における職業教育と学位』大学評価・学位授与機構研究報告第2号, pp.35-62
- 村田直樹 (2017) 「学士号の水準保証のための取り組み－イングランドの実践についての考察－」『大学アドミニストレーション研究』No.7, pp.1-16
- 大森不二雄 (2012) 「第4章 英国の大学の質保証システムと学習成果アセスメント」研究代表者：深堀聰子『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究(研究成果報告書)』国立教育政策研究所, pp.72-105
- 田中正弘 (2013) 「イギリス高等教育における学外試験委員制度の見直し」『21世紀教育フォーラム』第8号, pp.23-30
- 田中正弘 (2015) 「第2章 英国における分野別質保証の現状」大学評価・学位授与機構『大学教育における分野別質保証の在り方に関する調査研究報告書』, 大学評価・学位授与機構, pp.22-32
- 安原義仁 (1990) 「第4章 イギリス高等教育の水準維持方式－学外試験委員の役割－」『高等教育研究紀要』第11号, pp.47-55
- 安原義仁 (2005a) 「イギリスの大学・高等教育における学外試験委員制度の再構築へ向けて－QAA 文書「学外試験委員制度」を中心に－」『大学評価・学位研究』第3号, pp.33-42
- 安原義仁 (2005b) 「イギリスの大学における学士学位の構造と内容－近代オクスフォードの古典学優等学士学位を中心に－」, 『高等教育研究』第8集, pp.95-120
- 安原義仁 (2012) 「日英高等教育改革の比較考察－質と水準の保証に着目して－」『日英教育研究フォーラム』第16号, pp.5-25

第4章 高等教育利害関係者の期待と評価

第2章でみてきたように英国における高等教育質保証制度は、高等教育の多様な利害関係者（stakeholders）の意見等を聴取するとともに、それらを調整しながら改善が重ねられてきた。しかし、質保証制度を運用している機関の報告では、質に問題ありと指摘される高等教育提供機関は極くわずかであるにもかかわらず、教育現場においては学生や教員が不満を持っていることが第3章で明らかになった。そこで本章においては、各利害関係者が質保証制度に何を求め、その成果をどのように評価しているのか、独自の調査と他の文献をもとに分析し、明らかにする。

4.1 高等教育利害関係者への質問票調査の設計

4.1.1 高等教育利害関係者と質保証制度の目的

前章までの分析から、各高等教育利害関係者と質保証制度の目的は図4-1（筆者作成）のような関係にあると考えられる。

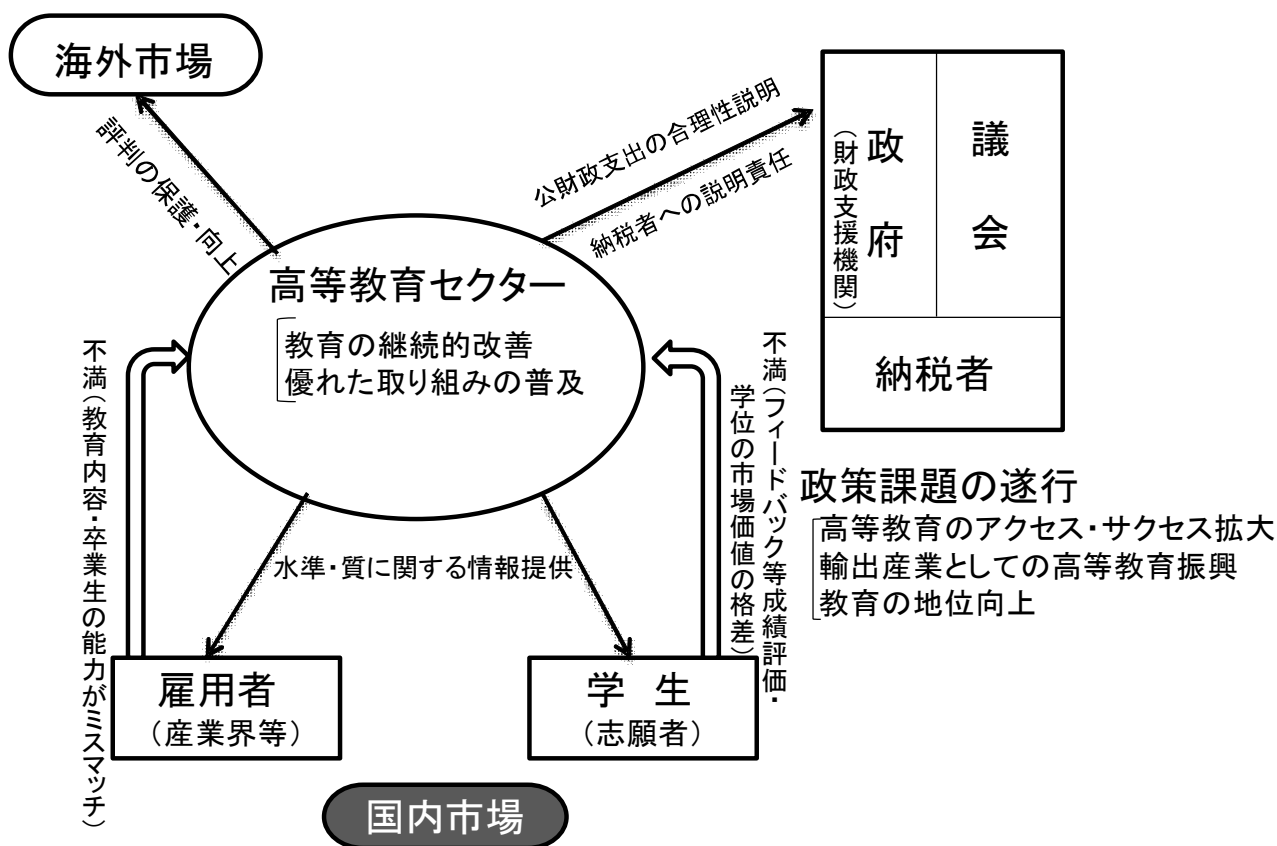


図4-1 高等教育利害関係者と質保証制度の目的

質保証制度の目的は、高等教育セクター自身にとって「教育の継続的改善」や「優れた取り組みの普及」、政府・議会（いずれも納税者を代表）の場合は、「公財政支出の合理性説明」や「納税者への説明責任」、学生や雇用者の場合は、「水準・質に関する情報提供」ということになる。「(英国高等教育の) 評判の保護・向上」は、高等教育セクターにとつ

ては、優れた教員や学生の確保という観点から、政府にとっては輸出産業としての高等教育の振興という観点から、それぞれにとっての目的ということができる。なお、政策課題の遂行という観点からは、これらに加えて、高等教育のアクセス・サクセス拡大、教育の地位向上も質保証制度の目的となり得る。

また、第2章(2.7.1)や第3章で明らかとなったように、雇用者は、教育内容や卒業生の能力が産業界の人材需要とミスマッチしていることに、学生は、学位の市場価値の格差やフィードバックを含む成績評価に、それぞれ不満を持っている。

このような高等教育質保証制度の目的と各利害関係者の関係等を踏まえて、質問票調査を設計することとした。

4.1.2 調査対象者（高等教育利害関係者）

高等教育の主な利害関係者としては、高等教育の提供者である①大学等高等教育機関(高等教育セクター)、②学生(志願者を含む)、③卒業生を雇用する産業界(employer)、④職業資格等に係る教育プログラムの認定(以下、アクレディテーションという)を行う専門職能・法令資格認定団体(PSRB)^{註4-1}、④高等教育財政を負担する社会一般の納税者、⑤高等教育を規制する機関(HEFCE, QAA等)、⑥政府及び政党(政策立案を担うとともに

表4-1(1) 質問票送付先

カテゴリー	件数	組織等名
大学等執行部	23	
大学等教員	42	英国大学・カレッジ組合、National Teaching Fellow 等 ^{註4-2}
高等教育セクター組織	5	英国大学協会、高等教育アカデミー、GuildHE、大学事務局長カウンスル、大学事務職員協会
学生	19	全国学生組合(NUS)、18大学の学生組合
産業界	3	経済産業連合会(CBI)、小企業連盟、商工会議所
産学連携組織	2	National Centre for University and Business、University Vocational Awards Council
専門職能・法令資格認定団体	13	
高等教育規制機関	3	HEFCE、QAA、OIA
政府	1	教育省高等教育局長
シンクタンク	4	
継続教育カレッジ	1	カレッジ協会
合計	118	

※ 質問票送付先の詳細は参考資料4(2)を参照

註4-1 PSRBは産業界をはじめとする実業界と大学の双方のメンバーが構成員に含まれるので、産業界の意見が一定程度反映される。

註4-2 広島大学の秦由美子教授から紹介のあった教員が含まれる。

に納税者を代弁する立場) が考えられる。このうち高等教育セクターについては、いわゆる学長・副学長等各機関の執行部(以下、大学等執行部という)、教員(以下、大学等教員という)及び英国大学協会(UUK)等機関横断的組織(高等教育セクター組織)がそれぞれの立場から質保証をはじめとする高等教育政策に対して意見表明をしている。経済界と大学の中間的な存在として、PSRB だけではなく、産学連携組織にも質問票を送付することとした。また、政党については、英国の場合、各政党色の強いシンクタンクが存在するので、これらに質問票を送ることとした(表4-1(1)参照)。なお、質問票(送付状を含む)については、ネイティブのチェックを受けた。

4.1.3 質問票調査の実施方法

これらイングランドの高等教育利害関係者に対して高等教育質保証制度の目的、各種取り組みの重要度、QAAによる質保証制度の目的、成果、課題等について質問票による調査を実施した。調査はインターネットを利用したツールである"SurveyMonkey"を使用し、eメールと返信用封筒(国際郵便料金受取人払)を同封した書簡により質問票を送付し、9月末(最終的には11月末まで延長)を目途に回答を依頼した。118の個人・組織に質問票を送付し、表4-1(2)のとおり30の個人・組織から回答(回答率:25.4%)があった。調査の時期(2016年8月から11月)が英国議会における高等教育・研究法案(Higher Education and Research Bill)の審議や新たな質保証制度の導入に関連した協議の時期に重なったこともあり、いくつかの組織等から多忙のため回答できないとの連絡を受けた。再三督促したにもかかわらず回答を得られなかった教育省及びHEFCEも同様の事情があったと考えられる。シンクタンクについては、政党色の強い組織からは回答がなく、高等教育政策を専門的な活動領域とする高等教育政策研究所(Higher Education Policy Institute: HEPI)のみから回答を得た。なお、産業界については、経済産業連合会(Confederation of Business and Industry: CBI)、小企業連盟(Federation of Small Business)、英国商工会議所(British Chamber of Commerce)に質問票を送付したが、小企業連盟から回答に必要な専門的知識がない旨の連絡があった以外は回答がなかった。学生組合については再三督促したが、NUS以外は9月末に回答のあったオクスフォード、ケンブリッジ両大学の学生組合のみとなった。これについては、取り次ぎの大学教員から学生組合には多様な質問票が送付されてくるので、これらに回答することに消極的なメンバーが多い旨の説明があった。

表4-1(2) 分析に用いた回答

カテゴリー	大学等執行部	大学等教員	PSRB	学生(NUS)	その他
回答数等	8	9 ^{※1}	5 ^{※2}	4 ^{※3}	4 ^{※4} (UUK, QAA, HEPI)

※1 同一大学(サセックス大学)から3名回答があったが、最頻値をとって1名に集約した

※2 同一団体(Institution of Mechanical Engineers)から4名回答があったが、最頻値をとって1団体に集約した

※3 オクスフォード大学学生組合から2名の回答があった

※4 UUKについては、UUKとUUK Internationalの2組織から回答があった

4.1.4 質問項目

質問は、(1)現行質保証枠組み、(2)QAA 等外部機関が実施する質保証制度、(3)QAA が実施した質保証制度の実績、(4)高等教育の質を維持・向上させる上での要素、(5)高等教育の質保証をめぐる懸念・課題、で構成し、属性を確認する問いを除いて、以下のとおり全体で12問設定した(質問票については参考資料4(1)を参照)。

(1) 各質問において選択される回答項目として、質保証制度の目的については、第2章及び上記 4.1.1 を踏まえて、①同僚原理に基づき、高等教育セクター(大学等執行部及び教員)が共有するものとして、「教育の継続的改善」、「優れた取り組みの普及」及び「英国大学の評判の保護・向上」、②市場原理に基づき、政府等に代表されるその他の利害関係者が求めるものとして、「学生(志願者)のプログラム選択のための情報提供」、「雇用者に対する情報提供」、「高等教育に対する公財政支出の合理性説明」、「納税者に対する説明責任」及び「英国大学の評判の保護・向上」を取り上げた。また、質保証制度で保証すべき「質」については、序章及び第1章を踏まえて、①高等教育の直接的な成果にかかわり、同僚原理に基づくものとして、「最低限の教育水準」、「高等教育提供機関間の高等教育プログラムの教育水準の幅広い同等性」、「高等教育提供機関・プログラムの使命達成」及び「高等教育を通じた学生の変容」、②高等教育を提供される側(受け手)の効果にかかわり、市場原理に基づくものとして、「学生満足」、「雇用者満足」及び「金銭的価値」を選んだ。

これら質保証制度の「目的」と制度が保証すべき「質」を「同僚原理」と「市場原理」に基づいて区分すると表4-1(3)のように整理できる。

表4-1(3) 質保証制度の目的及び保証すべき「質」と二つの原理

	目的	質
同僚原理	教育の継続的改善 優れた取り組みの普及	最低限の教育水準 教育水準の同等性 機関・プログラムの使命達成 学生の変容
(共通)	英国大学の評判の保護・向上	
市場原理	学生への選択情報の提供 雇用者への情報提供 納税者に対する説明責任 公財政支出の合理性説明	学生満足 雇用者満足 金銭的価値

(2) 質問項目としては、まず、現行質保証枠組みを構成する取り組みについて、その重要性を「大変重要」から「重要でない」まで5段階で問う(問2)た後、枠組み全体で保

証すべき高等教育の「質」（7項目）について「全くそう思う」から「全くそう思わない」まで5段階で質問（問3）した。

(3) その上で、QAA等外部機関が実施する質保証制度の目的について、既述の7項目に1～7まで優先順位を付けて示すよう求めた（問4(1)）。続けて、当該質保証制度で保証すべき「質」（前出の7項目）の重要性を5段階で問う（問4(2)）た。さらに、当該質保証制度の結果活用策として、a.公財政支援（補助金、貸与制奨学金等）への反映、b. "quality mark"の付与、c.学生（志願者）や雇用者への情報提供、d.学内（教職員）へのフィードバック、e.広く社会に公表、の5項目について5段階で質問（問4(3)）した。

(4) 次に、QAAが実施した質保証制度（機関監査、高等教育審査等）の実績について、前出の七つの目的が実際に達成されたと思うかどうかを5段階で問う（問5(1)）た後、QAA等外部機関が実施する質保証制度の望ましい目的として高順位を付けた項目が十分達成できていないと思う場合、その理由を記述するよう求めた（問5(2)）。また、当該質保証制度で重要と回答した「質」が保証される上で効果があったかどうかを5段階で質問（問5(3)）し、効果があったとは思わないと回答した場合には、その理由を問う（問5(4)）た。

(5) さらに高等教育の「質」を維持・向上させる上で、a.教員の教育能力、b.安定的な収入の確保、c.教育プログラムの内部審査システム、d.学生や資金の獲得等高等教育提供機関間の競争、e.外部機関による審査、f.学生の（潜在）能力、g.外部参照点（external reference points）としてのアカデミック・インフラ、h.その他、の8項目がどの程度重要かについて、5段階で質問（問6）した。

(6) 最後に、高等教育の質保証をめぐる懸念・課題について、成績インフレや教育の地位など7項目を取り上げて同意するか否かを5段階で問う（問7(1)）た後、自由記述を求めた（問7(2)）。7項目については、前章までで明らかになった懸念・課題やこれまで議会報告書、先行研究、メディア等で取り上げられた事項を選んだ。

4.2 高等教育利害関係者への質問票調査の結果

結果の集計に当たっては、学生組合について、既述のとおり NUS 以外にはオクスフォード及びケンブリッジ両大学（以下、オクスブリッジ両学生組合という）からそれぞれ回答があったが、大学のタイプとして偏りがあることから、学生については主に NUS の回答を分析に用いることとした。ただし、必要に応じて「NUS + 学生」として NUS と両学生組合を併せた回答結果を示すとともに、両学生組合の自由記述等を分析に活用した（各質問の集計結果については参考資料4（4）を参照）。

(1) 現行の高等教育の質保証枠組みにおける各取り組みの重要性【問2】

現行の質保証枠組みを構成する各取り組みの重要性についての回答結果は図4-2のとおりである。回答の集計に当たっては、5（大変重要）から1（重要でない）の選択肢にそれぞれ2から-2の得点を割り振った上で平均値を求めた（以下、問4(1)を除き、同様の処理を行った）。「教育プログラムの学内審査」は全てのカテゴリーの回答者

が大変重要と認識している。このことは、政府も含めて^{註4-3}、高等教育の質保証は第一義的には各高等教育機関の責任であると考えていることに合致している。「学外試験委員制度」は、NUS を除いてかなり重要と考えられている。なお、オクスブリッジ両学生組合の回答は学外試験委員制度の重要性を認めている。HEFCE によれば、学生等は学外試験委員制度の改革を希望しているのに対して、大学側はその必要性を感じていないと指摘している（House of Commons, 2015, QHE52）が、制度の重要性は双方が認めていると解することができる。「学位授与権等の審査」は NUS を含めて重要と考える者が多い。学位授与権の審査を NUS が重要と回答した背景には、学位授与権等の審査基準を見直すとともに審査期間を短縮して代替高等教育提供機関（alternative providers）の参入を促進させる政府の政策に強く反発していることを反映している可能性がある。

「PSRB によるアクレディテーション」も PSRB は当然として全てのカテゴリーがかなり重要と考えている。カテゴリー間では、大学等執行部や大学等教員の評価がやや低めではあるが、回答者の所属する大学等の学問分野の構成や回答者個人の専門分野によるちがいが影響を与えた可能性がある。「QAA の活動」も全てのカテゴリーの回答者からかなり重要との評価を受けた。大学等執行部と大学等教員の評価がやや低めであるが、いずれも自由記述にあるように審査にかかる過重な作業負担に対する反発が反映された可能性がある。

「大学ランキング」は全てのカテゴリーにおいて重要ではないとする回答が多い項目であり、他の項目の回答結果と際立った結果となった。ただし、NUS を除く全てのカテゴリーにおいて平均値はマイナスにはなっておらず、一定の重要性を認める者が少なからずいることを示している。その原因として考えられるのは、大学ランキングの中には、全国学生調査（NSS）による学生満足度を指標の一つとしているものがあること、また大学ランキングを意識してその指標となっている項目の数値をあげようとして結果的に質を向上させるように機能している面があること、を一定程度評価した可能性があるということである。実際に、その他の重要な質保証取り組みとして、大学等教員及び PSRB から「全国学生調査（NSS）」を指摘するコメントがあったが、予備調査のために面談した大学副学長（研究担当）からも多くの学長が NSS の結果に神経質になっていて、学生の満足度向上のために最大限の努力をしている旨コメントがあった。このように、NSS が質向上にとって実質的に重要な役割を果たしていることがうかがえる。面談した副学長に、NSS を選択肢に加えるべきか尋ねたが、大学ランキングのデータに含まれるので不要と答えたので、項目に加えなかった経緯がある。このことから、大学ランキングに一定の評価を与えた回答者の中には NSS が含まれ得ると解釈した可能性がある。

註4-3 政府は、例えば、1991 年教育白書において、高等教育の質保証は一義的には各高等教育機関の責任であると述べている（DES, 1991, パラ 58）。

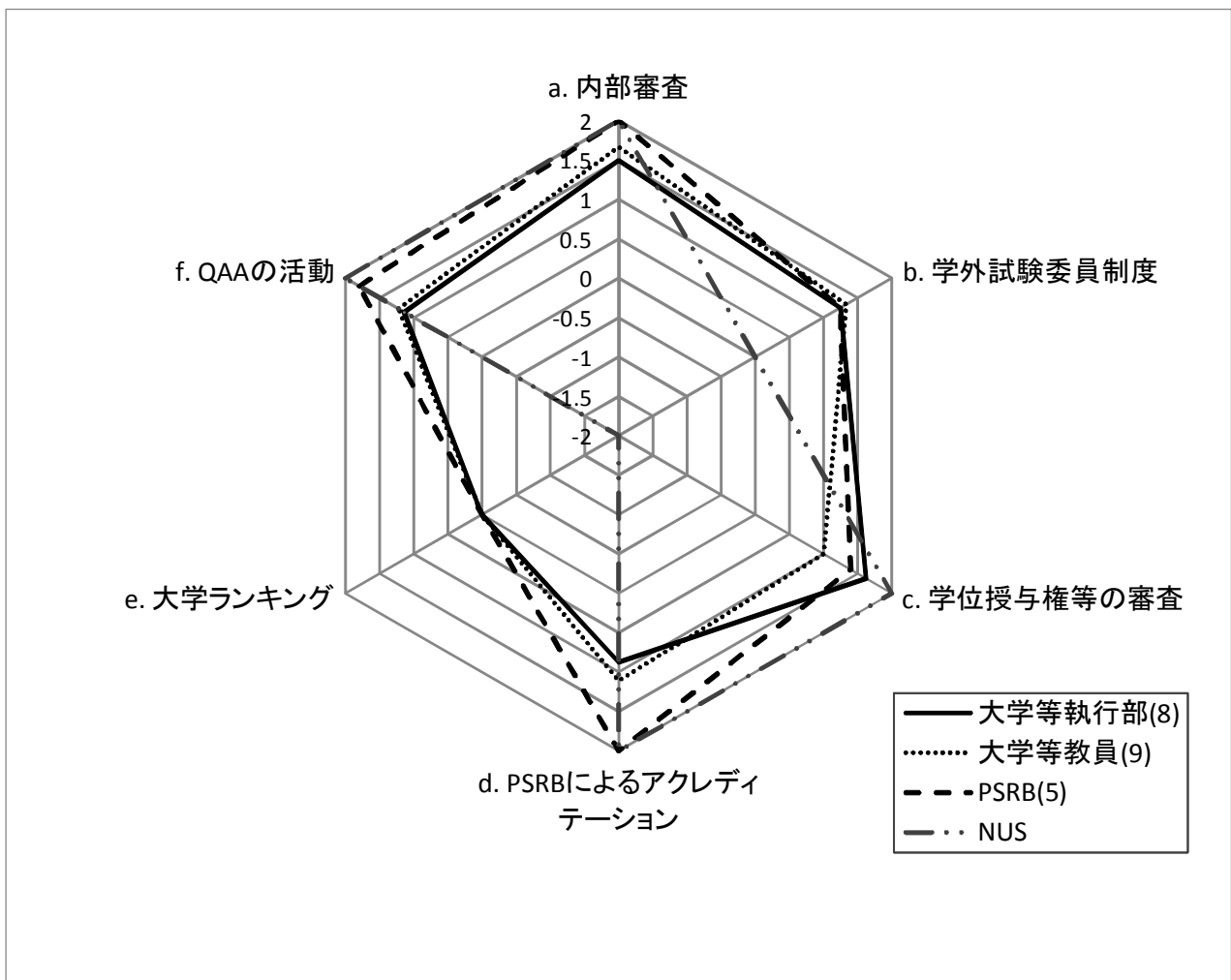


図4-2 質保証枠組みにおける各取り組みの重要性

表4-2(1) 質保証枠組みにおける各取り組みの重要性 (図4-2補足表)

回答項目	UUK※	QAA	NUS+学生	HEPI
a. 教育プログラムの内部審査	2(1)	2	2.00	2
b. 学外試験委員制度	0(1)	2	1.25	2
c. 学位授与権等の審査	2(2)	2	1.00	1
d. PSRBによるアクレディテーション	0(1)	1	0.75	2
e. 大学ランキング	0(1)	0	-0.75	0
f. QAAの活動	0(2)	2	1.25	2

※ UUKはインターナショナルの回答を()で表示(以下同じ)

表4-2(2) 質保証枠組みにおける各取り組みの重要性(カテゴリー別高低表)

カテゴリー	重要と考える者が多い取り組み	少ない取り組み
大学等執行部	学位授与権審査(0.48) 内部審査(0.71) QAAの活動(1.12) 学外試験委員(0.66)	大学ランキング(1.22)
大学等教員	内部審査(0.47) 学外試験委員(0.82) QAAの活動(0.63)	大学ランキング(1.05)
PSRB	内部審査(0) PSRBの認証(0) QAAの活動(0.40)	大学ランキング(0.63)

() 内数値は標準偏差

次に、カテゴリー別に回答結果をみると、大学等執行部では「学位授与権等の審査」及び「教育プログラムの内部審査」が大変重要と考える者が多い。これに対して大学等教員は「教育プログラムの内部審査」及び「学外試験委員制度」が大変重要と考える者が多い。PSRB は「PSRB によるアクレディテーション」及び「教育プログラムの内部審査」が大変重要と考える者が多い。英国大学協会（UUK）は、「学位授与権等の審査」が大変重要とする一方、「QAA の活動」については意見が割れた。QAA は「教育プログラムの内部審査」、「学外試験委員制度」、「学位授与権等の審査」及び「QAA の活動」が大変重要と回答している。高等教育政策研究所（HEPI）は「教育プログラムの内部審査」、「学外試験委員制度」、「PSRB のアクレディテーション」及び「QAA の活動」が大変重要と認識している。

カテゴリー内の回答分布をみると大学等執行部では、「大学ランキング」に対する評価が「大変重要である」から「重要でない」まで対称をなして分散した。大学等教員やPSRB も同様の傾向がみられた。なお、大学等教員のうち「PSRB のアクレディテーション」について1名だけ「重要でない」を選択した者がいた。

表 4 - 2 a 質保証枠組みにおける各取り組みの重要性（大学等執行部）

回答項目	大変重要				重要でない	平均	標準偏差
	5	4	3	2	1		
a. 教育プログラムの内部審査	5人	2	1	0	0	1.50	0.71
b. 学外試験委員制度	3	4	1	0	0	1.25	0.66
c. 学位授与権等の審査	5	3	0	0	0	1.63	0.48
d. PSRB によるアクレディテーション	2	4	1	1	0	0.88	0.93
e. 大学ランキング	1	2	2	2	1	0.00	1.22
f. QAA の活動	4	1	1	1	0	1.14	1.12

※「大変重要」を+2とし、「重要でない」を-2としてその間を+1、0、-1として回答を合計し、人数で割って平均を算出した

なお、項目によっては回答しなかった者がおり、合計人数が異なるものがある（以下同じ）

表 4 - 2 b 質保証枠組みにおける各取り組みの重要性（大学等教員）

回答項目	大変重要				重要でない	平均	標準偏差
	5	4	3	2	1		
a. 教育プログラムの内部審査	6人	3	0	0	0	1.67	0.47
b. 学外試験委員制度	5	2	2	0	0	1.33	0.82
c. 学位授与権等の審査	3	4	1	1	0	1.00	0.94
d. PSRB によるアクレディテーション	4	4	0	0	1	1.11	1.20
e. 大学ランキング	0	4	2	2	1	0.00	1.05
f. QAA の活動	3	5	1	0	0	1.22	0.63

表 4 - 2 c 質保証枠組みにおける各取り組みの重要性 (PSRB)

回答項目	大変重要				重要でない	平均	標準 偏差
	5	4	3	2	1		
a. 教育プログラムの内部審査	5人	0	0	0	0	2.00	0.00
b. 学外試験委員制度	1	3	0	0	0	1.25	0.43
c. 学位授与権等の審査	3	1	1	0	0	1.40	0.80
d. PSRB によるアクレディテーション	5	0	0	0	0	2.00	0.00
e. 大学ランキング	0	1	3	1	0	0.00	0.63
f. QAA の活動	4	1	0	0	0	1.80	0.40

(2) 高等教育質保証枠組み全体で保証すべき「質」【問3】

図 4 - 3 から明らかなように、「最低限の教育水準」は全てのカテゴリーを通じて多くの回答者が「全くそう思う」と答えている。次いで「学生満足」も全てのカテゴリーの回答者から保証すべき「質」と認識されている。大学等執行部と大学等教員からやや低い評価を受けている。大学等の現場においては、高等教育は教員と学生の相互作用であって、一方向的なサービス提供ではないとの反発があり、このため、「学生満足」という表現が学生を一方向的にサービスを享受する消費者とみなす意味を含んでいるととらえて、重要度をやや下げた可能性がある。また、現在導入準備が進められている卓越教育評価枠組み (TEF) をめぐって、NSS のデータを使うことに対して学生の満足度が真に教育の質や卓越性を測定することにはならない、と反発していることも背景として考えられる。「教育水準の幅広い同等性」は PSRB の評価がやや低いものの保証すべき「質」として一定の評価を得ている。同様に、「学生の変容」も大学等執行部の評価がやや低いものの一定の評価を得ている。高等教育提供機関・プログラムの「使命達成」は平均値ではマイナスではないが、当事者である大学等執行部や大学等教員の評価が低くなっている。これは「使命達成」が大学等の当然の責任であって、質保証枠組みにおいて保証すべき「質」と位置づけることへの戸惑いが背景として考えられる。

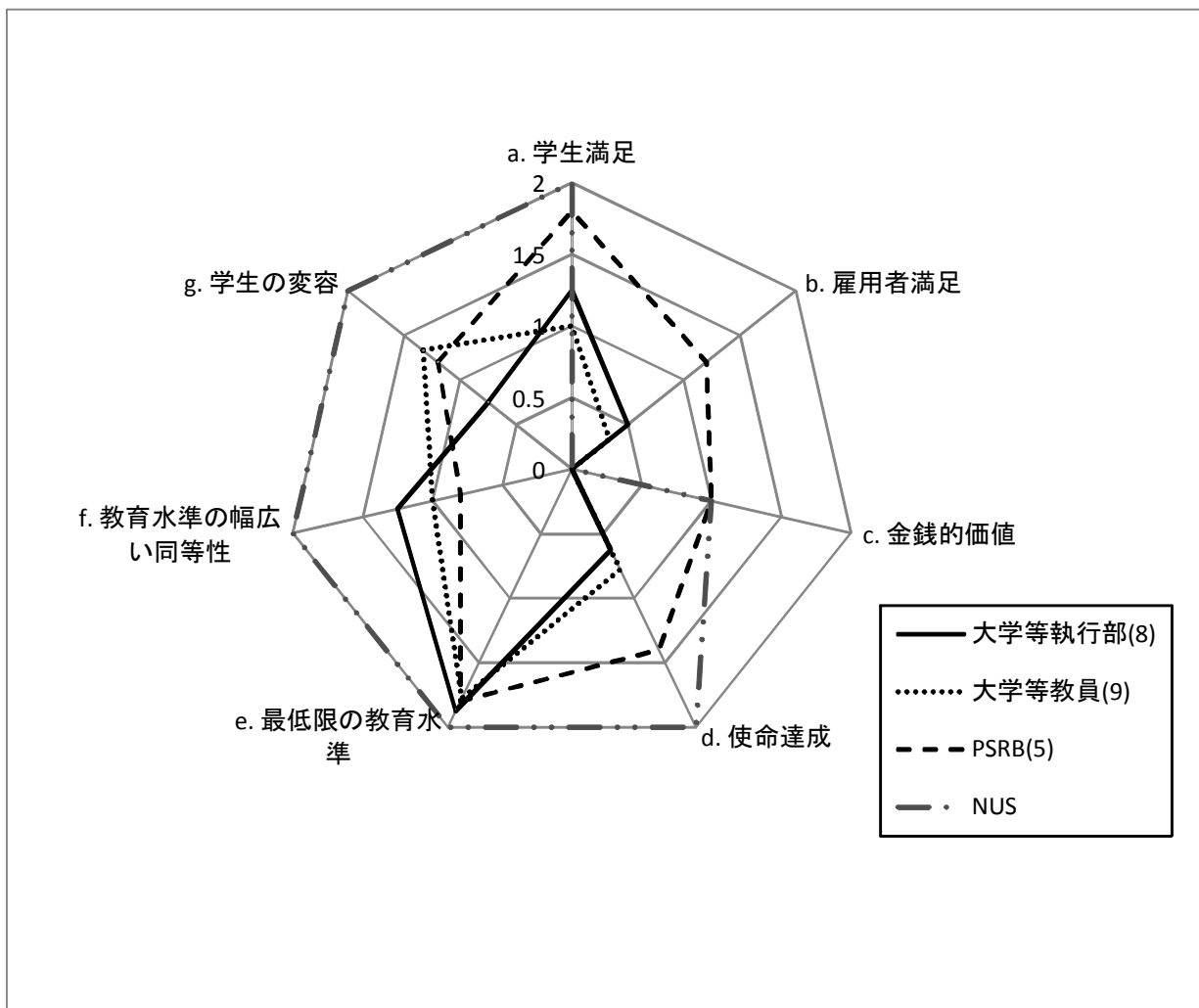


図 4-3 高等教育質保証枠組み全体で保証すべき「質」

「雇用者満足」は大学等執行部の一部には保証すべき「質」と認識する者もいるが、全体的には PSRB を除いて低い評価となっている。「金銭的価値」については、PSRB と NUS が一定程度保証すべき「質」と認識しているが、他のカテゴリーでは平均値はマイナスではないが評価は低い。学生は近年の高額授業料に伴う貸与制奨学金による多額の負債を問題視しており、高等教育の「金銭的価値」の保証を求めていると考えられる。PSRB も雇用者の立場を代弁する観点から同様の反応を示したものと考えられる。

カテゴリー別には、保証すべき「質」として、大学等執行部は、「最低限の教育水準」、「学生満足」、「水準の同等性」を、大学等教員は「最低限の教育水準」、「学生の変容」、「学生満足」を、PSRB は「最低限の教育水準」、「学生満足」を、それぞれ選ぶ回答者が多い。また、PSRB は「教育水準の幅広い同等性」についてはあまり重視していない。同じ高等教育セクターであっても、教員は「学生満足」よりも「学生の変容」を重視しているのに対して、執行部は「学生の変容」よりも「学生満足」を保証すべきと考えている。これは、全国学生調査で教育プログラムに係る満足度が調査・公表され、志願者の増減を左右するので経営者の立場から「学生満足」をより重視したのではないかと考えられる。これに対して「金銭的価値」は、PSRB 及び NUS を除く各カテゴリーの回

答者の多くが保証すべき重要な「質」とは考えていない。UUKは「最低限の教育水準」を保証すべき質として重視している。QAAは「最低限の教育水準」、「教育水準の幅広い同等性」を保証すべき「質」と認識している。HEPIは「学生の変容」、「教育水準の幅広い同等性」を保証すべき「質」と考えている。QAAとHEPIは「雇用者満足」、「金銭的価値」をあまり保証すべき「質」とは位置づけていない。

表4-3(1) 高等教育質保証枠組み全体で保証すべき「質」(図4-3補足表)

回答項目	UUK	QAA	NUS+学生	HEPI
a. 学生満足	1 (1)	1	1.25	1
b. 雇用者満足	(1)	0	0.00	0
c. 金銭的価値	-1 (1)	0	0.50	0
d. 使命達成	2 (0)	1	1.00	1
e. 最低限の教育水準	2 (2)	2	1.50	1
f. 教育水準の幅広い同等性	-1 (1)	2	1.25	2
g. 学生の変容	2 (0)	1	1.25	2

表4-3(2) 高等教育質保証枠組み全体で保証すべき「質」(カテゴリー別高低表)

カテゴリー	保証すべきと考える者が多い「質」	少ない「質」
大学等執行部	最低限の教育水準 (0.33) 学生満足 (0.66) 水準の同等性 (0.66)	金銭的価値 (1.12)
大学等教員	最低限の教育水準 (0.42) 学生満足 (0.47) 学生変容 (0.47)	金銭的価値 (0.67)
PSRB	最低限の教育水準 (0.40) 学生満足 (0.40)	水準の同等性 (0.75)

() は標準偏差

表4-3a 高等教育質保証枠組み全体で保証すべき「質」(大学等執行部)

回答項目	全くそう思う				全くそう思わない	平均	標準偏差
	5	4	3	2			
a. 学生満足	3人	4	1	0	0	1.25	0.66
b. 雇用者満足	1	3	3	1	0	0.50	0.87
c. 金銭的価値	1	1	4	1	1	0.00	1.12
d. 各高等教育機関の使命達成	0	5	3	0	0	0.63	0.48
e. 最低限の教育水準	7	1	0	0	0	1.88	0.33
f. 教育水準の幅広い同等性	3	4	1	0	0	1.25	0.66
g. 学生の変容	1	4	3	0	0	0.75	0.66

表 4 - 3 b 高等教育質保証枠組み全体で保証すべき「質」(大学等教員)

回答項目	全くそう思う				全くそう思わない	平均	標準 偏差
	5	4	3	2			
a. 学生満足	1人	7	1	0	0	1.00	0.47
b. 雇用者満足	0	3	6	0	0	0.33	0.47
c. 金銭的価値	0	2	5	2	0	0.00	0.67
d. 各高等教育機関の使命達成	1	5	3	0	0	0.78	0.63
e. 最低限の教育水準	7	2	0	0	0	1.78	0.42
f. 教育水準の幅広い同等性	3	4	1	1	0	1.00	0.94
g. 学生の変容	3	6	0	0	0	1.33	0.47

表 4 - 3 c 高等教育質保証枠組み全体で保証すべき「質」(PSRB)

回答項目	全くそう思う				全くそう思わない	平均	標準 偏差
	5	4	3	2			
a. 学生満足	4人	1	0	0	0	1.80	0.40
b. 雇用者満足	2	2	1	0	0	1.20	0.75
c. 金銭的価値	2	1	2	0	0	1.00	0.89
d. 各高等教育機関の使命達成	3	1	1	0	0	1.40	0.80
e. 最低限の教育水準	4	1	0	0	0	1.80	0.40
f. 教育水準の幅広い同等性	1	2	2	0	0	0.80	0.75
g. 学生の変容	3	0	2	0	0	1.20	0.98

大学等執行部は、「金銭的価値」をめぐって、中間の 3 を選ぶ者が多いものの「全くそう思う」から「全くそう思わない」まで均等に回答が分かれた。同様の傾向が大学等教員にもみられる。

(3) QAA 等外部機関が実施する質保証制度の最も重要な目的【問 4 (1)】とその成果【問 5 (1)】

QAA 等外部機関が実施する質保証制度（以下、QAA 等による質保証制度）の最も重要な目的について、1 から 7 まで順位を付して回答を求めた。図 4 - 4 はその結果を各カテゴリー毎に平均値で示したものであり、第 1 位を 6 点とし、順位が下がるにつれて点数を小さくし、第 7 位を 0 点とした。この図から明らかなように、「教育の継続的改善」は全てのカテゴリーの回答者から平均して重要な目的と認識されている。次いで「英国大学の評判の保護・向上」及び「優れた取り組みの普及」が高い順位で選ばれる傾向にある。これに対して「雇用者に対する情報提供」及び「納税者に対する説明責任」は平均して優先順位の低い目的として選ばれる傾向がある。「学生（志願者）の教育プログラム選択情報提供」及び「高等教育公財政支出の合理性説明」はその中間に位置する。

カテゴリー別にみると、大学等執行部は「英国大学の評判の保護・向上」、「教育の継続的改善」を、大学等教員は「教育の継続的改善」、「優れた取り組み（GP）の普及」を、PSRB は「教育の継続的改善」を QAA 等による質保証制度の重要度の高い目的と

して選ぶ傾向がある。NUS は「教育の継続的改善」、「英国大学の評判の保護」を重要な目的としている。また、UUK は「納税者への説明責任」も比較的上位の目的として位置づけている。なお、QAA は「教育の継続的改善」や「優れた取り組みの普及」の優先度を低くする一方で、「英国大学の評判の保護・向上」を最も重要な目的とし、次に「学生（志願者）のプログラム選択情報提供」を選んでいる。HEPI は「教育の継続的改善」を最重要とし、次に「英国大学の評判の保護・向上」を選んでいる。

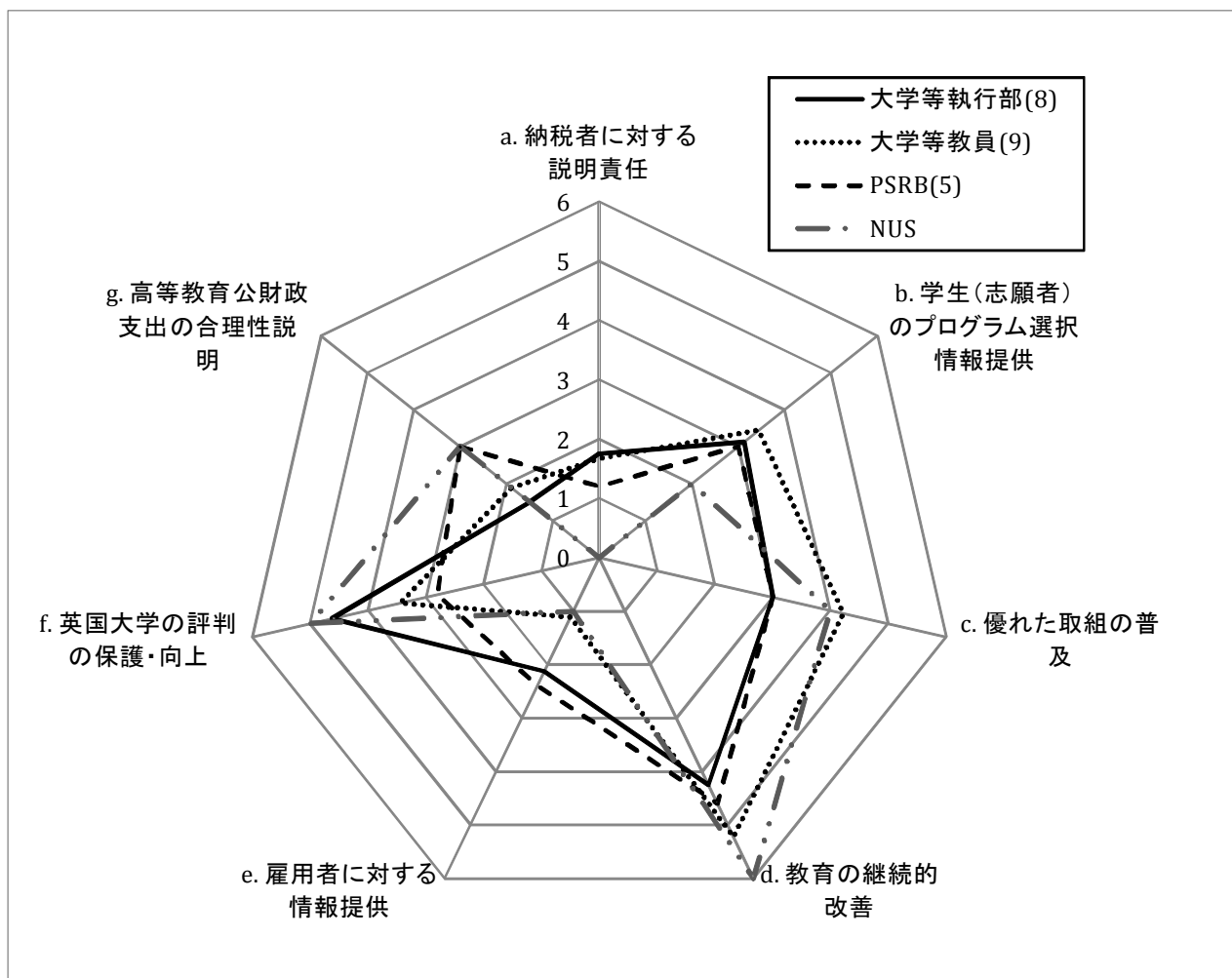


図4-4 QAA等による質保証制度の最も重要な目的

なお、回答が大きく分散した項目は、大学等執行部では「納税者に対する説明責任」と「英国大学の評判の保護・向上」、大学等教員では「英国大学の評判の保護・向上」、PSRB では「英国大学の評判の保護・向上」と「高等教育公財政支出の合理性説明」であった。

表 4-4 (1) QAA等による質保証制度の最も重要な目的 (図 4-4 補足表)

回答項目	UUK	QAA	NUS+学生	HEPI
a. 納税者に対する説明責任	③(①)	③	⑥	③
b. 学生(志願者)のプログラム選択情報提供	④(②)	②	②	④
c. 優れた取り組みの普及	⑥(③)	⑥	③	⑦
d. 教育の継続的改善	①(④)	⑥	①	①
e. 雇用者に対する情報提供	⑦(⑥)	④	⑦	⑤
f. 英国大学の評判の保護・向上	②(⑦)	①	③	②
g. 高等教育公財政支出の合理性説明	⑤(⑤)	⑤	⑤	⑥

※丸数字は順位

表 4-4 (2) QAA等による質保証制度の最も重要な目的 (カテゴリー別高低表)

カテゴリー	重要と考える目的			
	第1位※	第2位	第3位	最下位
大学等執行部	評判保護 (1.93)	教育改善 (1.64)	GP 普及 (1.41) 選択情報 (1.69)	財政支出合理性 (1.32) 納税者説明責任 (2.28)
大学等教員	教育改善 (0.92)	GP 普及 (1.55)	選択情報 (1.57) 評判保護 (1.89)	雇用者情報 (0.99) 納税者説明責任 (1.25)
PSRB	教育改善 (1.50)	GP 普及 (1.41) 評判保護 (2.04) 選択情報 (1.41) 財政支出合理性 (2.00)		納税者説明責任 (0.98) 雇用者情報提供 (1.02)
NUS	教育改善	評判保護	GP 普及	雇用者情報 納税者説明責任

※ 順位は平均値で選定

() 内数値は標準偏差

表 4-4 a QAA等による質保証制度の最も重要な目的 (大学等執行部)

回答項目 ()内は点数	第1位(6)	第2位(5)	第3位(4)	第4位(3)	第5位(2)	第6位(1)	第7位(0)	合計 (平均)
a. 納税者に対する説明責任	1	1	0	0	1	1	4	14 (1.75)
b. 学生のプログラム選択情報の提供	0	2	2	2	0	1	1	25 (3.13)
c. 優れた取り組みの普及	0	1	3	1	1	2	0	24 (3.00)
d. 教育の継続的改善	2	3	0	2	0	1	0	34 (4.25)
e. 雇用者に対する情報提供	0	0	0	3	3	2	0	17 (2.13)
f. 英国大学の評判の保護・向上	4	1	2	0	0	0	1	37 (4.63)
g. 高等教育公財政支出の合理性説明	0	0	1	1	1	3	2	12 (1.50)

表 4 - 4 b QAA等による質保証制度の最も重要な目的（大学等教員）

回答項目 () 内は点数	第 1 位(6)	第 2 位(5)	第 3 位(4)	第 4 位(3)	第 5 位(2)	第 6 位(1)	第 7 位(0)	合計 (平均)
a. 納税者に対する説明責任	0	0	1	1	3	2	2	15 (1.67)
b. 学生のプログラム選択情報の提供	1	1	3	2	0	2	0	31 (3.44)
c. 優れた取り組みの普及	2	3	1	2	0	1	0	38 (4.22)
d. 教育の継続的改善	4	4	0	1	0	0	0	47 (5.22)
e. 雇用者に対する情報提供	0	0	0	0	5	0	4	10 (1.11)
f. 英国大学の評判の保護・向上	2	0	3	2	0	1	1	31 (3.44)
g. 高等教育公財政支出の合理性説明	0	1	1	1	1	3	2	17 (1.89)

表 4 - 4 c QAA等による質保証制度の最も重要な目的（PSRB）

回答項目 () 内は点数	第 1 位(6)	第 2 位(5)	第 3 位(4)	第 4 位(3)	第 5 位(2)	第 6 位(1)	第 7 位(0)	合計 (平均)
a. 納税者に対する説明責任	0	0	0	0	3	0	2	6 (1.20)
b. 学生のプログラム選択情報の提供	0	1	1	1	1	1	0	15 (3.00)
c. 優れた取り組みの普及	0	1	1	1	1	1	0	15 (3.00)
d. 教育の継続的改善	2	1	1	0	1	0	0	23 (4.60)
e. 雇用者に対する情報提供	0	0	1	1	2	1	0	12 (2.40)
f. 英国大学の評判の保護・向上	0	2	0	1	0	1	1	14 (2.80)
g. 高等教育公財政支出の合理性説明	1	0	1	1	1	0	1	15 (3.00)

実際の QAA による質保証制度（機関監査、高等教育審査等）の成果【問 5 (1)】として、ほぼ全カテゴリーの回答者の多くが重要と位置づけていた「英国大学の評判の保護・向上」及び「教育の継続的改善」という目的は、図 4 - 5 から明らかなように、全カテゴリーの回答者が比較的良好に達成できたと考えている。ただし、「教育の継続的改善」については、大学等執行部の回答には「QAA の審査はプロセス中心で、教育改善に役立つ教育実践の内容が対象になっていない」との指摘が、また、大学等教員の回答には「共有されたのは、いかに監査を切り抜けるかの情報であって、教育・学修の優れた取り組みではない」といった指摘があった。

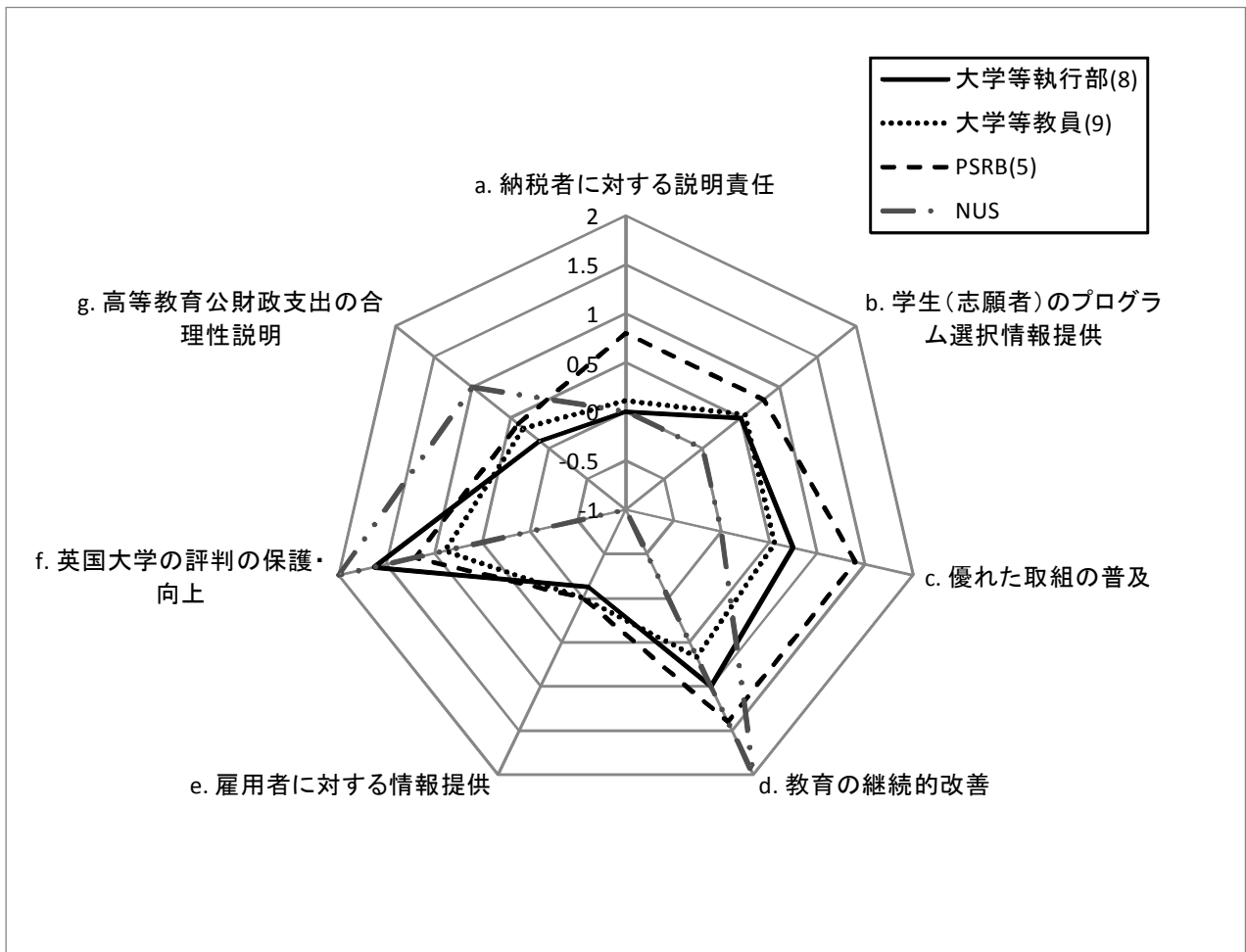


図 4-5 QAAによる質保証制度の目的は達成されたか

同様に、ほとんど全てのカテゴリーの回答者が重要度の低い目的とみなす傾向のあった「雇用者に対する情報提供」や「納税者に対する説明責任」は、実際の QAA による質保証制度の成果としても達成されていないと考えている回答者が全てのカテゴリーを通じて多かった。特に大学等執行部の回答で「雇用者に対する情報提供」は平均値がマイナスとなった。同様に NUS + 学生もマイナスであった。また、大学等教員や PSRB においては回答が中間値を挟んで均等に分散した。回答者からは、「雇用者はここに情報を求めている（大学等執行部）」、「雇用者が質保証制度について何かを知っているとは思えない。また、彼らは質保証制度が教育上のプロセスの一形態であるとしか考えていない（大学等教員）」、「社会や雇用者が情報を求めているとは思えない。両者は大学についてその伝統や実際の成果に基づかない感覚的なものに依存している（PSRB）」、「納税者に分かるような形式で結果が提示されていない（PSRB）」等の理由【問 5 (2)】が述べられている。QAA は「学生（志願者）のプログラム選択情報提供」も目的が達成されたと考えており、重要と位置づけた目的はいずれもよく達成されたと考えている。HEPI は全般的に目的達成状況に低い評価（4 または 3）を与えている。

表 4-5 (1) QAAによる質保証制度の目的は達成されたか (図 4-5 補足表)

回答項目	UUK	QAA	NUS+学生	HEPI
a. 納税者に対する説明責任	1(2)	1	0.00	1
b. 学生(志願者)のプログラム選択情報提供	0(1)	2	0.50	0
c. 優れた取り組みの普及	0(2)	1	-0.50	1
d. 教育の継続的改善	0(1)	1	0.75	1
e. 雇用者に対する情報提供	0(0)	1	-0.25	0
f. 英国大学の評判の保護・向上	1(2)	2	1.00	1
g. 高等教育公財政支出の合理性説明	0(1)	1	0.75	0

表 4-5 (2) QAAによる質保証制度の目的は達成されたか (カテゴリ別高低表)

カテゴリ	達成されたと思う者が多い目的		
大学等執行部	評判保護 (0.48)	教育改善 (1.00)	GP 普及 (0.83)
大学等教員	評判保護 (0.74)	教育改善 (0.94)	
PSRB	GP 普及 (0.49)	教育改善 (0.49)	評判保護 (0.75)
NUS	評判保護	教育改善	

() 内数値は標準偏差

表 4-5 a QAAによる質保証制度の目的は達成されたか (大学等執行部)

回答項目	全くそう思う 5	4	3	2	全くそう思わない 1	平均	標準偏差
a. 納税者に対する説明責任	1人	1	4	1	1	0.00	1.12
b. 学生のプログラム選択情報提供	1	3	3	1	0	0.50	0.87
c. 優れた教育取り組みの普及	2	2	4	0	0	0.75	0.83
d. 教育の継続的改善	3	3	1	1	0	1.00	1.00
e. 雇用者に対する情報提供	1	0	4	3	0	-0.13	0.93
f. 英国高等教育の評判の保護・向上	5	3	0	0	0	1.63	0.48
g. 高等教育公財政支出の合理性説明	2	0	3	3	0	0.13	1.17

表 4-5 b QAA等による質保証制度の目的は達成されたか (大学等教員)

回答項目	全くそう思う 5	4	3	2	全くそう思わない 1	平均	標準偏差
a. 納税者に対する説明責任	1人	2	4	1	1	0.11	1.10
b. 学生のプログラム選択情報の提供	1	5	1	2	0	0.56	0.96
c. 優れた教育取り組みの普及	1	5	1	2	0	0.56	0.96
d. 教育の継続的改善	2	3	3	1	0	0.67	0.94
e. 雇用者に対する情報提供	0	3	3	3	0	0.00	0.82
f. 英国高等教育の評判の保護・向上	2	4	3	0	0	0.89	0.74
g. 高等教育公財政支出の合理性説明	1	4	2	1	1	0.33	1.15

表 4-5c QAAによる質保証制度の目的は達成されたか (PSRB)

回答項目	全くそう思う 5	4	3	2	全くそう思わない 1	平均	標準偏差
a. 納税者に対する説明責任	1人	2	2	0	0	0.80	0.75
b. 学生のプログラム選択情報の提供	1	3	0	1	0	0.80	0.98
c. 優れた教育取り組みの普及	2	3	0	0	0	1.40	0.49
d. 教育の継続的改善	2	3	0	0	0	1.40	0.49
e. 雇用者に対する情報提供	0	2	1	2	0	0.00	0.89
f. 英国高等教育の評判の保護・向上	2	2	1	0	0	1.20	0.75
g. 高等教育公財政支出の合理性説明	0	3	1	1	0	0.40	0.80

(4) QAA 等による質保証制度が保証すべき「質」【問 4 (2)】と制度の効果【問 5 (3)】

図 4-6 は QAA 等による質保証制度が保証すべき「質」の重要性について回答結果をまとめたものである。「最低限の教育水準」は、ほぼ全てのカテゴリーの回答者が大変重要（ただし HEPI は 4 を選択）と考える傾向がある。これは、上記(2)の高等教育質保証枠組み全体で保証すべき「質」の回答と同様である。次に「教育水準の幅広い同等性」も多く回答者が重要と認識している。

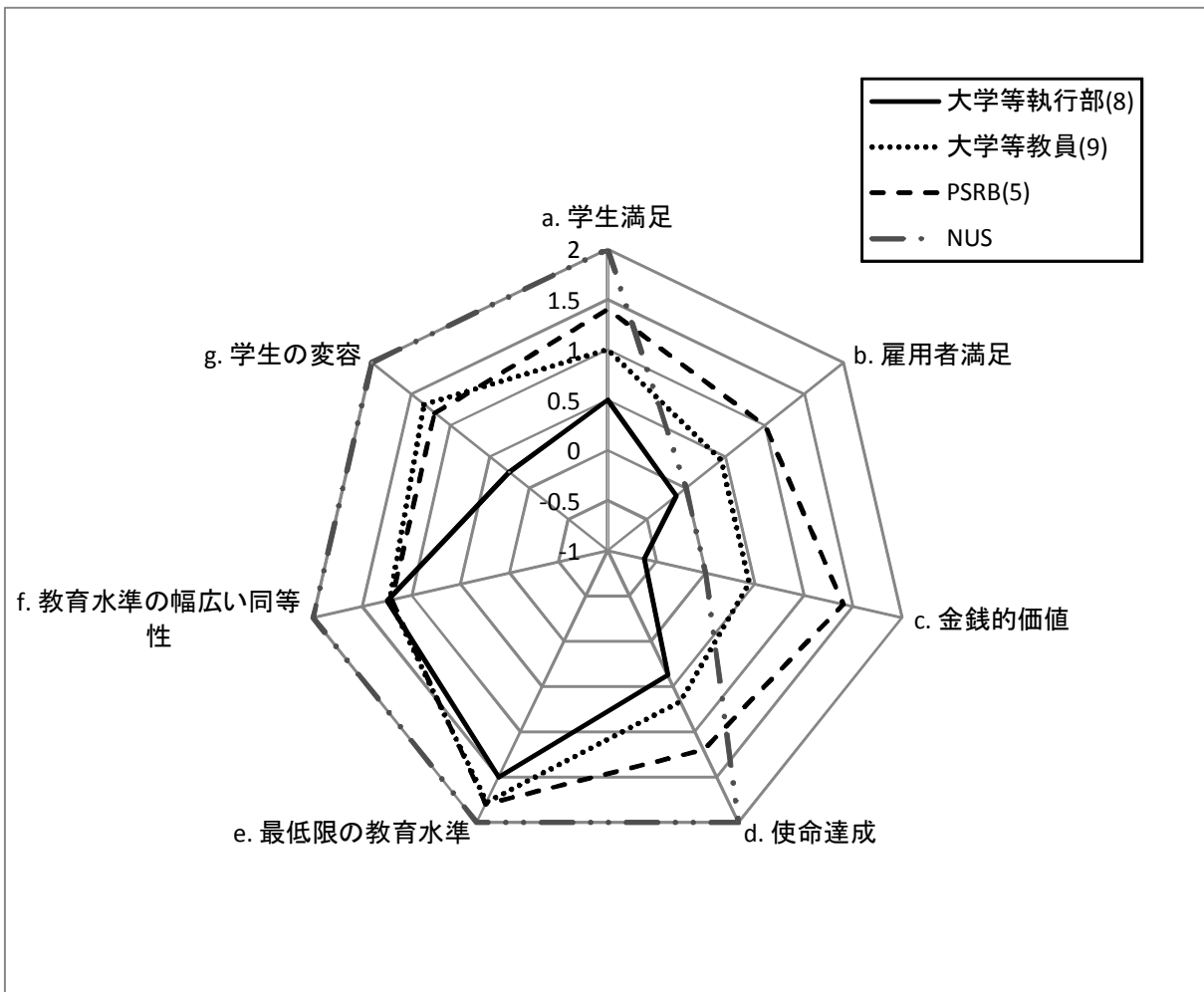


図 4-6 QAA 等による質保証制度が保証すべき「質」

表 4-6 (1) QAA等による質保証制度が保証すべき「質」(図 4-6 補足表)

回答項目	UUK	QAA	NUS+学生	HEPI
a. 学生満足	0(1)	2	1.25	0
b. 雇用者満足	0(1)	1	-0.50	0
c. 金銭的価値	0(1)	0	0.50	0
d. 使命達成	0(0)	1	1.00	1
e. 最低限の教育水準	1(2)	2	1.25	1
f. 教育水準の幅広い同等性	0(0)	2	0.75	2
g. 学生の変容	0(0)	2	0.75	2

表 4-6 (2) QAA等による質保証制度が保証すべき「質」(カテゴリー別高低表)

カテゴリー	保証すべきと考える者が多い「質」	少ない「質」
大学等執行部	最低限の教育水準(0.50)	水準の同等性(0.66) 金銭的価値(0.86)
大学等教員	最低限の教育水準(0.42)	学生の変容(0.67) 水準同等性(0.92) 雇用者満足(0.83)
PSRB	最低限の教育水準(0.40)	学生満足(0.80) 金銭的価値(0.49) 雇用者満足(0.63)

() 内数値は標準偏差

「金銭的価値」はカテゴリー間で認識が分かれ、PSRB と大学等教員が比較的重要と位置づけているのに対して、大学等執行部は平均値でマイナスの評価となった。QAA 及び HEPI も 3 を選んでおり、あまり重要と位置づけていない。「雇用者満足」も同様の傾向を示している。ただし、「雇用者満足」については、大学等執行部のカテゴリー内で意見が分かれている。また、QAA も 4 を選んでおり、ある程度重要と考えている。

「学生満足」、「学生の変容」及び「使命達成」は各カテゴリーとも一定の重要性を認めているが、カテゴリー間で温度差がある。具体的には、例えば、「学生の変容」について、大学等執行部と UUK は大学等教員、NUS、QAA や HEPI ほど重要とは考えていない。「学生満足」は NUS はもとより PSRB と QAA も重要と考えているが、大学等執行部は回答が割れ、結果としてそれほど重要と位置づけられなかった。

質保証枠組み全体と QAA 等による質保証制度が保証すべき「質」の重要度については、あまりちがいがみられなかった。ただし、QAA は「学生満足」、「学生の変容」及び「雇用者満足」を QAA 等による質保証制度で保証すべき、より重要な「質」と認識している。

表 4-6a QAA等による質保証制度が保証すべき「質」（大学等執行部）

回答項目	大変重要				重要でない 1	平均	標準 偏差
	5	4	3	2			
a. 学生満足	2人	2	2	2	0	0.50	1.12
b. 雇用者満足	0	2	3	3	0	-0.13	0.78
c. 金銭的価値	0	0	5	1	2	-0.63	0.86
d. 各高等教育機関の使命達成	0	5	2	0	1	0.38	0.99
e. 最低限の教育水準	4	4	0	0	0	1.50	0.50
f. 教育水準の幅広い同等性	3	4	1	0	0	1.25	0.66
g. 学生の変容	1	2	4	0	1	0.25	1.09

表 4-6b QAA等による質保証制度が保証すべき「質」（大学等教員）

回答項目	大変重要				重要でない 1	平均	標準 偏差
	5	4	3	2			
a. 学生満足	1人	7	1	0	0	1.00	0.47
b. 雇用者満足	1	3	4	1	0	0.44	0.83
c. 金銭的価値	1	4	2	2	0	0.44	0.96
d. 各高等教育機関の使命達成	1	5	2	1	0	0.67	0.82
e. 最低限の教育水準	7	2	0	0	0	1.78	0.42
f. 教育水準の幅広い同等性	4	4	0	1	0	1.22	0.92
g. 学生の変容	4	4	1	0	0	1.33	0.67

表 4-6c QAA等による質保証制度が保証すべき「質」（PSRB）

回答項目	大変重要				重要でない 1	平均	標準 偏差
	5	4	3	2			
a. 学生の満足	3人	1	1	0	0	1.40	0.80
b. 雇用者の満足	1	3	1	0	0	1.00	0.63
c. 金銭的価値	2	3	0	0	0	1.40	0.49
d. 各高等教育機関の使命達成	2	2	1	0	0	1.20	0.75
e. 最低限の教育水準	4	1	0	0	0	1.80	0.40
f. 教育水準の幅広い同等性	1	4	0	0	0	1.20	0.40
g. 学生の変容	2	2	1	0	0	1.20	0.75

実際の QAA による質保証制度の効果【問 5 (3)】について、全てのカテゴリで保証すべき「質」として大変重要と考えられていた「最低限の教育水準」は、図 4-7 のとおり、全てのカテゴリにおいて多くの回答者が制度の効果があったと答えている。「教育水準の幅広い同等性」についても同様である。ただし、HEPI はいずれも 3 を選択している。

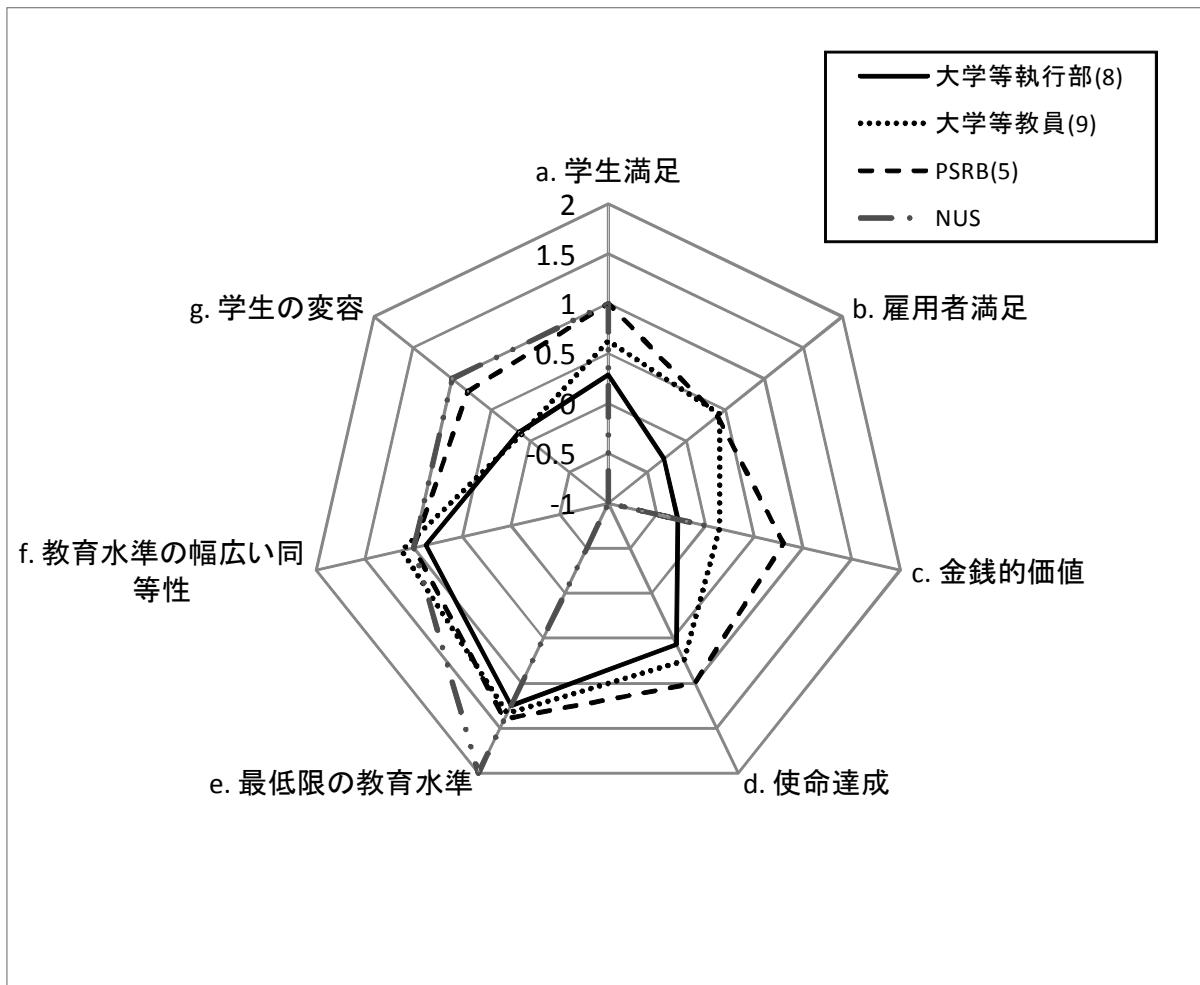


図4-7 QAAによる質保証制度の効果：「質」の保証

これに対して、もともと保証すべき「質」として重視されていなかった「雇用者満足」は全カテゴリーの回答者の多くが QAA による質保証制度によってあまり効果があったとは考えていない。特に大学等執行部は平均値がマイナスとなった。その理由【問5(4)】について、大学等執行部は「情報があまりに詳細で雇用者が関心を示さない」、「雇用者はプロセスにほとんど関与していない」等をあげている。NUS も「雇用者満足」はマイナス評価である。また、PSRB は「質の測定においては広い意味での職業への準備状況が反映されるべきである」といった指摘をしている。

表4-7 QAAによる質保証制度の効果：「質」の保証（図4-7補足表）

回答項目	UUK	QAA	NUS+学生	HEPI
a. 学生満足	1(0)	2	0.75	
b. 雇用者満足	(0)	0	0.00	
c. 金銭的価値	-2(0)	0	0.00	
d. 使命達成	1(1)	2	-0.50	
e. 最低限の教育水準	1(2)	2	1.00	0
f. 教育水準の幅広い同等性	0(2)	2	0.50	0
g. 学生の変容	1(0)	1	0.25	

※ HEPIはeとfのみ回答

表 4 - 7 a QAAによる質保証制度の効果：「質」の保証（大学等執行部）

回答項目	全くそう思う				全くそう思わない	平均	標準 偏差
	5	4	3	2			
a. 学生満足	0人	4	1	2	0	0.29	0.88
b. 雇用者満足	0	2	1	4	0	-0.29	0.88
c. 金銭的価値	0	3	0	3	1	-0.29	1.16
d.各高等教育提供機関の使命達成	1	2	4	0	0	0.57	0.73
e. 最低限の教育水準	3	4	1	0	0	1.25	0.66
f. 教育水準の幅広い同等性	2	4	1	1	0	0.88	0.93
g. 学生の変容	1	1	3	2	0	0.14	0.99

表 4 - 7 b QAAによる質保証制度の効果：「質」の保証（大学等教員）

回答項目	全くそう思う				全くそう思わない	平均	標準 偏差
	5	4	3	2			
a. 学生満足	0人	5	3	0	0	0.63	0.48
b. 雇用者満足	0	3	4	0	0	0.43	0.49
c. 金銭的価値	0	3	2	2	0	0.14	0.83
d. 各高等教育機関の使命達成	0	6	2	0	0	0.75	0.43
e. 最低限の教育水準	4	4	1	0	0	1.33	0.67
f. 教育水準の幅広い同等性	3	3	2	0	0	1.13	0.78
g. 学生の変容	0	3	5	0	1	0.11	0.87

表 4 - 7 c QAAによる質保証制度の効果：「質」の保証（PSRB）

回答項目	全くそう思う				全くそう思わない	平均	標準 偏差
	5	4	3	2			
a. 学生満足	1人	3	1	0	0	1.00	0.63
b. 雇用者満足	0	2	3	0	0	0.40	0.49
c. 金銭的価値	1	2	2	0	0	0.80	0.75
d. 各高等教育機関の使命達成	0	5	0	0	0	1.00	0.00
e. 最低限の教育水準	3	1	1	0	0	1.40	0.80
f. 教育水準の幅広い同等性	1	3	1	0	0	1.00	0.63
g. 学生の変容	2	0	3	0	0	0.80	0.98

このほか効果があまりなかったとの回答が多かった「質」として「金銭的価値」がある。特に大学等執行部はカテゴリ内で回答が割れ、結果的に平均値でマイナスとなった。その理由として「学生・教員比率、接触時間、卒業後の進路等の要素は QAA の審査で十分取り上げられていない」等をあげている。また、PSRB は、「多くの高等教育プログラムが質とは無関係に最高額の授業料を設定している。授業料は質の低いプログラムには低く設定されるようにすべきである。そうすれば質向上のインセンティブにな

る」(大学等教員も同種のコメント) といった改善策を提案している。

大学教員、NUS や QAA から保証すべき「質」として重視されていた「学生の変容」については、特に大学等教員からあまり効果があったとは思えないとの回答がある。その理由としては、「学生の変容は単なるインプット・アウトプットだけでなく、リーダーシップや社会資本等幅広い項目にわたる総合的な過程であり、QAA はそうした種類の質をまったく考慮していない(大学等教員)」、「価値の付加については QAA の審査で取り上げられていない(大学等執行部)^{註4-4}」といった意見がある。

(5) QAA 等による質保証制度の結果活用【問 4 (3)】

図 4-8 は QAA 等による質保証制度の結果活用方法について回答結果をまとめたものである。「学内へのフィードバック」は多くのカテゴリーの回答者から同意が得られている。「広く社会に情報提供」については大学等執行部や PSRB に比べると大学等教員は必要性を感じている者が少ない。

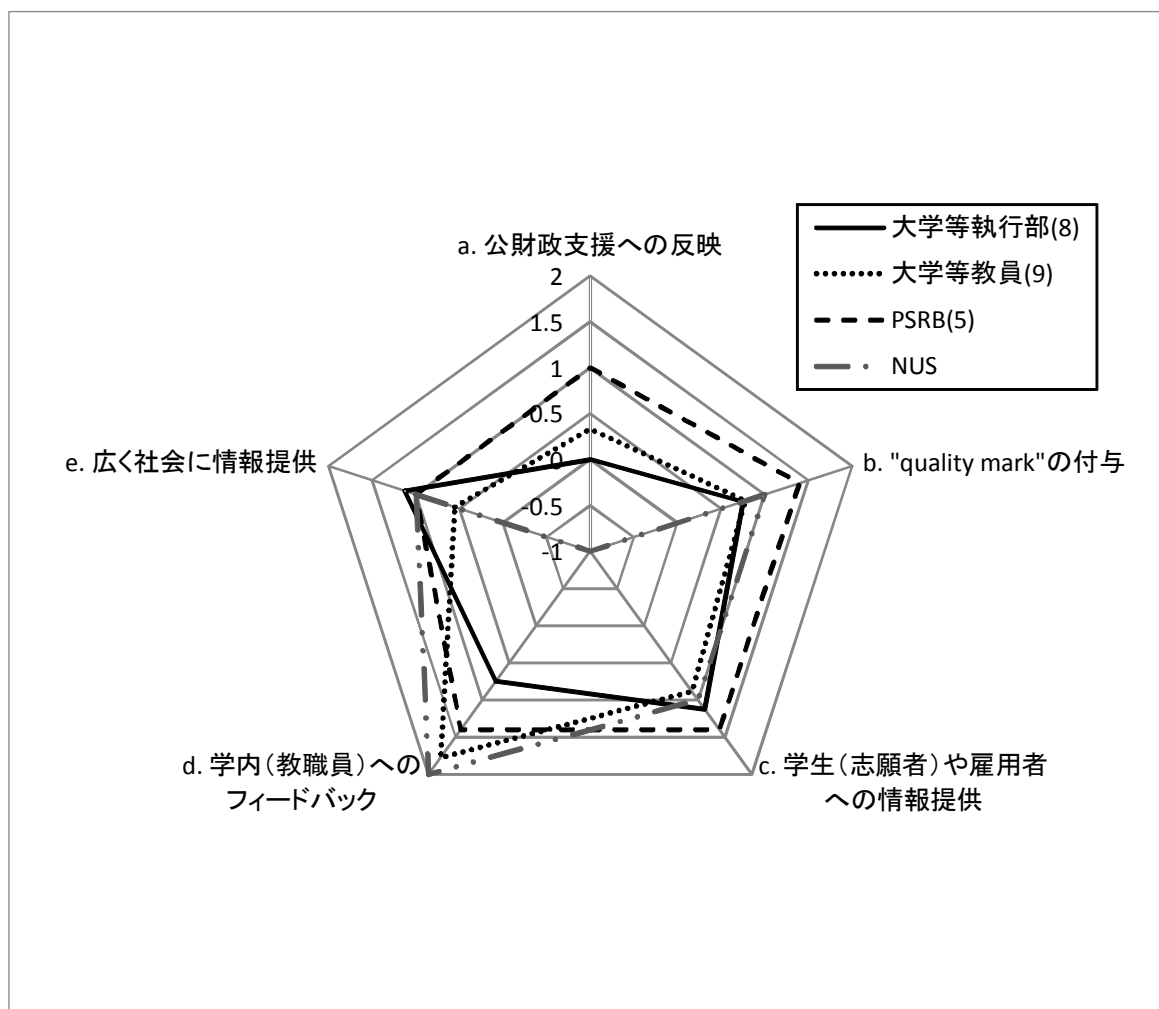


図 4-8 QAA 等による質保証制度：結果の活用

註4-4 現在導入準備が進められている卓越教育評価枠組み (TEF) においては "learning gain" の指標開発が行われている。

「公財政支援（補助金、貸与制奨学金等）への反映」については PSRB を除くほとんど全てのカテゴリで多くの回答者が消極的である。公財政支援として貸与制奨学金を含めていたが、高等教育機関が自ら設定する授業料額と明記していなかったために、上記(4)で大学等教員や PSRB が指摘した教育の質を授業料額に反映させるべきとの意見が本件回答に十分反映されなかった可能性がある。なお、表 4-8 a のとおり、大学等執行部については、この項目についての意見が分散した。

表 4-8 QAA等による質保証制度：結果の活用（図 4-8 補足表）

回答項目	UUK	QAA	NUS+学生	HEPI
a. 公財政支援への反映	1(0)	0	0.00	0
b. "quality mark"の付与	1(0)	2	0.50	2
c. 学生(志願者)や雇用者への情報提供	1(2)	2	1.00	2
d. 学内(教職員)へのフィードバック	1(2)	2	1.25	2
e. 広く社会に情報提供	1(0)	2	0.75	1

表 4-8 a QAA等による質保証制度：結果の活用（大学等執行部）

回答項目	全くそう思う				全くそう思わない	平均	標準偏差
	5	4	3	2			
a. 公財政支援への反映	0人	3	3	1	1	0.00	1.00
b."quality mark"の付与	2	3	2	1	0	0.75	0.97
c. 学生や雇用者への情報提供	3	3	2	0	0	1.13	0.78
d. 学内(教職員)へのフィードバック	2	2	4	0	0	0.75	0.83
e. 広く社会に情報提供	3	3	2	0	0	1.13	0.78

表 4-8 b QAA等による質保証制度：結果の活用（大学等教員）

回答項目	全くそう思う				全くそう思わない	平均	標準偏差
	5	4	3	2			
a. 公財政支援への反映	0人	5	2	2	0	0.33	0.82
b."quality mark"の付与	2	3	4	0	0	0.78	0.79
c. 学生や雇用者への情報提供	0	8	1	0	0	0.89	0.31
d. 学内(教職員)へのフィードバック	7	2	0	0	0	1.78	0.42
e. 広く社会に情報提供	1	5	1	2	0	0.56	0.96

表 4-8 c QAA等による質保証制度：結果の活用（PSRB）

回答項目	全くそう思う				全くそう思わない	平均	標準偏差
	5	4	3	2			
a. 公財政支援への反映	1人	3	1	0	0	1.00	0.63
b."quality mark"の付与	3	1	1	0	0	1.40	0.80
c. 学生や雇用者への情報提供	2	3	0	0	0	1.40	0.49
d. 学内(教職員)へのフィードバック	2	3	0	0	0	1.40	0.49
e. 広く社会に情報提供	1	3	1	0	0	1.00	0.63

(6) 高等教育の質を維持・向上させる上で重要な要素【問6】

図4-9のとおり、高等教育の質を維持・向上させる上で重要な要素として、ほぼ全てのカテゴリーの回答者の多くが、「教員の教育能力」、「教育プログラムの内部審査システム」及び「外部機関による審査」を大変重要と考えている。ただし、QAA及びHEPIは「教育プログラムの内部審査」を1ランク下げて4と評価している。逆に、「高等教育機関間の競争」は全カテゴリーにおいてあまり重要でないとする回答者が比較的多く、特に大学等教員は平均値でマイナスになった。NUSとQAAもこの項目はマイナス評価となっている。

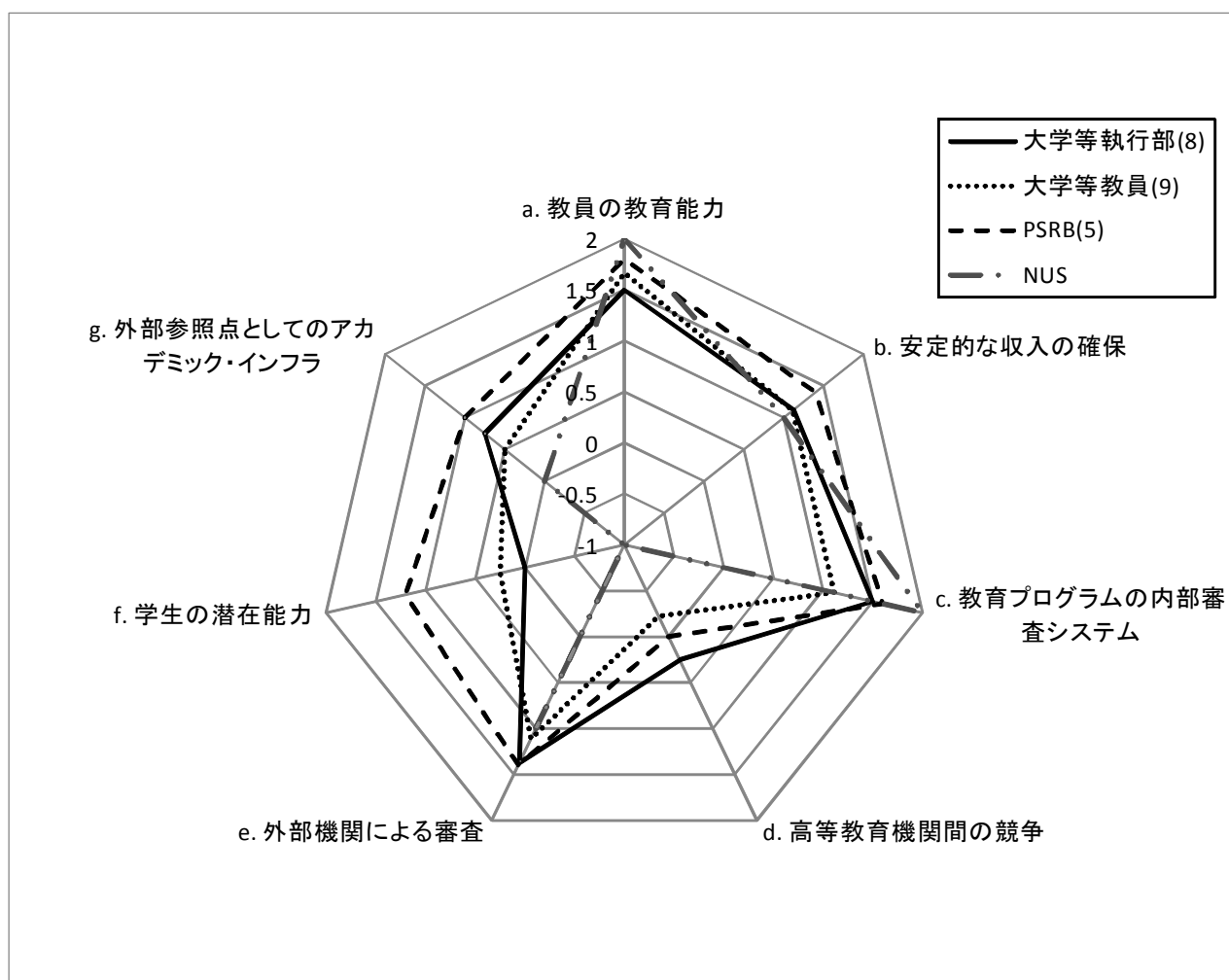


図4-9 高等教育の質を維持・向上させる上で重要な要素

「高等教育機関間の競争」については大学等執行部（標準偏差：0.97）、大学等教員（0.92）及びPSRB（0.63）についてはそれぞれ回答者間の意見が分かれている。「安定的な収入の確保」も比較的重要な要素として選ばれる傾向があるが、大学等執行部の評価は中程度にとどまった。「アカデミック・インフラ」については、第3章で教員から教育内容・方法の革新を阻害しているとの批判があると述べたが、大学等執行部や教員から質を維持・向上させる上である程度重要な要素と考える者が相当数いた。

QAA と HEPI は、この二つの項目について大変重要と認識している。逆に NUS + 学生はあまり重要性を認識していない。「学生の潜在能力」については、大学等執行部や教員の間で回答が割れたが、あまり重要と考えられていない。これは、付加価値を付けるのが高等教育の役割という当事者としての自負の表れかもしれない。

表 4-9 高等教育の質を維持・向上させる上で重要な要素（図 4-9 補足表）

回答項目	UUK	QAA	NUS+学生	HEPI
a. 教員の教育能力	2(1)	2	1.75	1
b. 安定的な収入の確保	2(2)	1	1.50	1
c. 教育プログラムの内部審査システム	2(0)	1	1.75	1
d. 高等教育機関間の競争	1(1)	-1	-0.75	0
e. 外部機関による審査	1(1)	2	0.50	2
f. 学生の潜在能力	1(0)	1	0.25	0
g. 外部参照点としてのアカデミック・インフラ	1(0)	2	0.25	2

表 4-9a 高等教育の質を維持・向上させる上で重要な要素（大学等執行部）

回答項目	大変重要				重要でない 1	平均	標準 偏差
	5	4	3	2			
a. 教員の教育能力	4人	4	0	0	0	1.50	0.50
b. 安定的な収入の確保	2	5	1	0	0	1.13	0.60
c. 教育プログラムの内部審査システム	6	1	0	1	0	1.50	1.00
d. 高等教育機関間の競争	1	2	3	2	0	0.25	0.97
e. 外部機関による審査	3	5	0	0	0	1.38	0.48
f. 学生の潜在能力	0	2	3	2	0	0.00	0.76
g. アカデミック・インフラ	1	5	1	1	0	0.75	0.83

表 4-9b 高等教育の質を維持・向上させる上で重要な要素（大学等教員）

回答項目	大変重要				重要でない 1	平均	標準 偏差
	5	4	3	2			
a. 教員の教育能力	6人	3	0	0	0	1.67	0.47
b. 安定的な収入の確保	2	6	1	0	0	1.11	0.57
c. 教育プログラムの内部審査システム	3	4	2	0	0	1.11	0.74
d. 高等教育機関間の競争	0	2	4	2	1	-0.22	0.92
e. 外部機関による審査	3	4	2	0	0	1.11	0.74
f. 学生の潜在能力	1	1	5	1	0	0.25	0.83
g. アカデミック・インフラ	0	4	4	0	0	0.50	0.50

表 4 - 9c 高等教育の質を維持・向上させる上で重要な要素 (PSRB)

回答項目	大変重要				重要でない	平均	標準 偏差
	5	4	3	2	1		
a. 教員の教育能力	4人	1	0	0	0	1.80	0.40
b. 安定的な収入の確保	2	3	0	0	0	1.40	0.49
c. 教育プログラムの内部審査システム	4	0	1	0	0	1.60	0.80
d. 高等教育機関間の競争	0	1	3	1	0	0.00	0.63
e. 外部機関による審査	4	0	0	1	0	1.40	1.20
f. 学生の潜在能力	2	2	1	0	0	1.20	0.75
g. アカデミック・インフラ	1	3	1	0	0	1.00	0.63

(7) 高等教育の質保証をめぐる懸念・課題【問7(1)】

今回取り上げた 7 項目については、NUS が全ての項目について否定的な回答をするとともに、多くの項目について、カテゴリー内の意見が分かれた。これは一つには、例えば、「成績インフレ」や「監査文化」を明確に定義しなかったために各回答者が独自に解釈した結果とも考えられるが、他方で各項目が意見の一致が困難な内容を含んでいる結果でもありとされる。

そのことを前提として、図 4 - 10 をみると、全般的に「高等教育機関では教育の地位は研究より低い」に同意する者が多く、特に、大学等教員及び PSRB では顕著となっており、大学等執行部との間で認識の差がある。この差は大学等教員は主に資金配分や処遇の観点からとらえて「そう思う」と回答する傾向があるのに対して、大学等執行部は研究資金確保の必要性から研究の重要性を強く認識しているものの、学生の教育に対する満足度が学生の確保、ひいては授業料収入の確保に影響することから、教育の重要性も意識している結果として、回答が分かれたと考えられる。

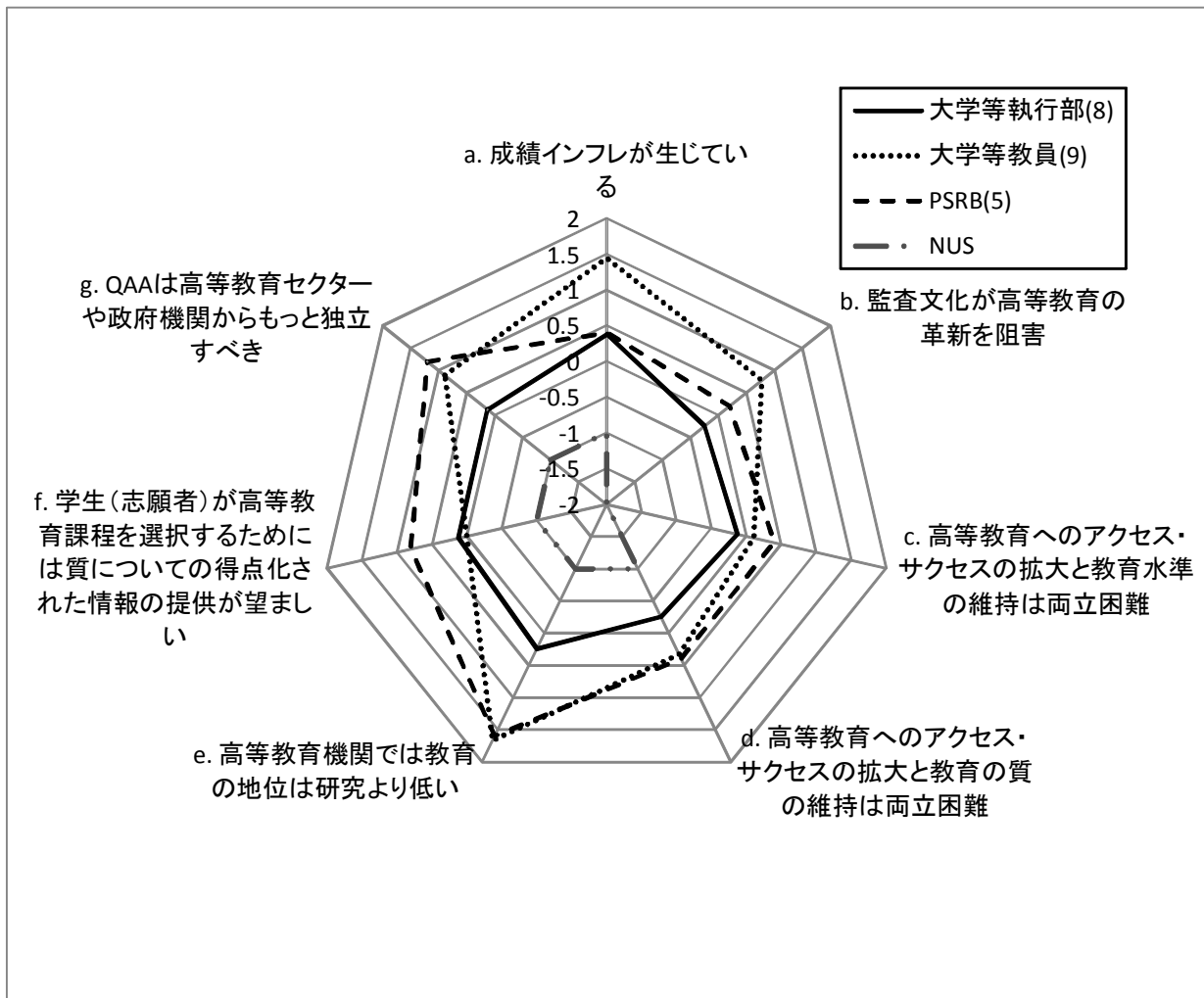


図 4-10 高等教育の質保証をめぐる懸念・課題

表 4-10 (1) 高等教育の質保証をめぐる懸念・課題 (図 4-10 補足表)

回答項目	UUK	QAA	NUS+学生	HEPI
a. 成績インフレが生じている	0 (-1)	1	0.25	1
b. 監査文化が高等教育の革新を阻害	0 (0)	-2	-0.25	1
c. アクセス等拡大と水準維持は両立困難	-1 (-1)	-1	0.00	0
d. アクセス等拡大と質の維持は両立困難	-1 (-1)	0	-0.25	-1
e. 教育の地位は研究より低い	0 (0)	1	0.75	2
f. 得点化された質の情報を提供すること	0 (0)	-1	0.25	0
g. QAAはもっと独立すべき	0 (0)	0	0.25	1

表 4-10 (2) 高等教育の質保証をめぐる懸念・課題 (平均値) (カテゴリー別高低表)

回答項目	大学等執行部	大学等教員	PSRB
a. 成績インフレが生じている	0.38 (0.86)	1.44 (0.68)	0.40 (1.50)
b. 監査文化が高等教育の革新を阻害	-0.25 (1.20)	0.78 (0.92)	0.20 (1.17)
c. アクセス等拡大と水準維持は両立困難	-0.13 (1.05)	0.11 (1.45)	0.40 (1.36)
d. アクセス等拡大と質の維持は両立困難	-0.25 (0.83)	0.33 (1.41)	0.40 (1.02)
e. 教育は研究より地位が低い	0.25 (0.83)	1.67 (0.67)	1.60 (0.80)
f. 得点化された質の情報提供	0.13 (1.05)	0.00 (1.05)	0.80 (0.40)
g. QAAはもっと独立すべき	0.13 (1.36)	0.89 (0.74)	1.20 (0.75)

() は標準偏差

表 4 - 1 0 a 高等教育の質保証をめぐる懸念・課題（大学等執行部）

回答項目	全くそう思 う 5	4	3	2	全くそう思わ ない 1	平均	標準 偏差
a. 成績インフレが生じている	0人	5	1	2	0	0.38	0.86
b. 監査文化が高等教育の革新を阻害	1	1	2	3	1	-0.25	1.20
c. アクセス等拡大と水準維持は両立困難	1	1	2	4	0	-0.13	1.05
d. アクセス等拡大と質の維持は両立困難	0	2	2	4	0	-0.25	0.83
e. 教育の地位は研究より低い	0	4	2	2	0	0.25	0.83
f. 得点化された質の情報を提供すること	0	4	2	1	1	0.13	1.05
g. QAA はもっと独立すべき	2	1	2	2	1	0.13	1.36

表 4 - 1 0 b 高等教育の質保証をめぐる懸念課題（大学等教員）

回答項目	全くそう思 う 5	4	3	2	全くそう思わ ない 1	平均	標準 偏差
a. 成績インフレが生じている	5人	3	1	0	0	1.44	0.68
b. 監査文化が高等教育の革新を阻害	2	4	2	1	0	0.78	0.92
c. アクセス等拡大と水準維持は両立困難	3	0	2	3	1	0.11	1.45
d. アクセス等拡大と質の維持は両立困難	3	1	2	2	1	0.33	1.41
e. 教育の地位は研究より低い	7	1	1	0	0	1.67	0.67
f. 得点化された質の情報を提供すること	1	2	2	4	0	0.00	1.05
g. QAA はもっと独立すべき	2	4	3	0	0	0.89	0.74

表 4 - 1 0 c 高等教育の質保証をめぐる懸念・課題（PSRB）

回答項目	全くそう思 う 5	4	3	2	全くそう思わ ない 1	平均	標準 偏差
a. 成績インフレが生じている	2人	0	2	0	1	0.40	1.50
b. 監査文化が高等教育の革新を阻害	1	1	1	2	0	0.20	1.17
c. アクセス等拡大と水準維持は両立困難	2	0	1	2	0	0.40	1.36
d. アクセス等拡大と質の維持は両立困難	1	1	2	1	0	0.40	1.02
e. 教育の地位は研究より低い	4	0	1	0	0	1.60	0.80
f. 得点化された質の情報を提供すること	0	4	1	0	0	0.80	0.40
g. QAA はもっと独立すべき	2	2	1	0	0	1.20	0.75

PSRB は、議会証言等^{註4-5}で大学等において研究能力・業績を重視して教員採用が行われるために、産業界での実務経験を有する者の比率が低下していることを問題視して

註4-5 例えば、2009年の下院委員会報告書に掲載されている Engineering Council UK の意見陳述書は、エンジニア資格を持たない工学担当教員の増加に懸念を表明しており、卓越研究評価枠組み (REF) がその原因である、(House of Commons, 2009, Ev368) と指摘している。

いることから、格差を肯定する意見が多くなったものと考えられる。この項目については、HEPIは「全くそう思う」と回答しており、QAAも4を選んでいる。なお、オクスブリッジ学生組合は3名全員がこの項目に肯定的な回答を行っている。

また、第3章で明らかとなった「成績インフレが生じている」という項目も各カテゴリーにおいて肯定的な回答がみられるが、大学等教員が最も「そう思う」と回答しているのに対して、大学等執行部は意見が分かれた。従来からUUKをはじめ大学等執行部は、成績インフレについては対外的には否定的な立場をとっており、これが一定程度回答にも反映されたとみることができるともかもしれない。QAA及びHEPIは4を選んでおり、一定程度「成績インフレ」を認めている。なお、オクスブリッジ学生組合は両組合の一名ずつが「そう思う」と回答している。

さらに、「監査文化が高等教育の革新を阻害している」という項目に対して、大学等教員の多くが「そう思う」と回答しているのに対して、大学等執行部は意見が分かれ、平均値でマイナス（否定）となった。大学等教員は先の質問項目でアカデミック・インフラの重要性を認めていたが、この質問では肯定に転じた。この変化について、アカデミック・インフラをチェックリストのように使うコンプライアンス重視の「監査文化」への反発が示されたとみることがも可能である。QAAは「全くそう思わない」と回答しているのに対して、HEPIは4を選び肯定的にとらえている。NUS+学生は否定的な回答となった。

「学生（志願者）が高等教育課程を選択するためには質についての得点化された情報の提供が望ましい」という項目については、PSRBが比較的肯定的に回答しているのに対して、大学等執行部及び大学等教員についてはカテゴリー内での意見が分散したため、平均値が低くなっている。高等教育機関内部の人間としては、得点化することで順位付け（優劣）につながるという懸念から否定的な回答をした者が一定数いたと考えられる。QAAは、2を選び否定的であり、HEPIは3を選んでいる。

なお、「高等教育へのアクセス・サクセスの拡大」と「教育の質の維持」または「教育水準の維持」は両立困難であるという質問に対しては、いずれも意見が拡散したが、オクスブリッジ学生組合を含めて、両立困難とは思わない者がやや多かった。前述の学生の潜在的な能力を必ずしも質を規定する主要な要因ととらえない回答傾向とも整合性がみられる。

「QAAは高等教育セクターや政府機関からもっと独立すべき」という項目について、PSRBや大学等教員は比較的肯定的な回答が多かったのに対して、大学等執行部は回答が分散した。QAAの母体となったHEQCはもともと高等教育セクターの組織としての性格が強く、QAAに発展的に解消された際に、理事構成などでより中立的な組織となったことに不満を有する学長等がいる一方で、質保証制度は政府と高等教育セクターの共同開発・共同所有であるという認識の下で今日までQAAの制度が発展してきたことを重視し、これを維持したい学長等がいることから意見が分かれたものと考えられる。

QAA自身は、この質問には中間値3を選んで回答しているが、QAAとしては、質保証制度が大学セクターとその他の利害関係者の共同所有であることが重要と考えており（問2のその他の記述）、QAA自身がその理事構成等から共同所有されている組織であると認識しているものと思われる。なお、質保証に対する高等教育セクターの取り組み

に批判的な HEPI は独立性の強化に肯定的であった。

(8) 質保証制度が直面する課題（自由記述）【問 7 (2)】

まず、質保証制度が一貫してプロセス重視で、官僚的かつ過度の負担を高等教育機関・教職員に強いているという趣旨の記述が、大学等執行部、大学等教員、PSRB の回答に共通してみられる。これは、質保証制度に対する高等教育セクターの大きな不満になっていると考えられる。

次に、大学等教員、PSRB、UUK、学生の回答からは、競争や市場の選択が強調されすぎていることへの懸念の表明やこれへの対応が求められている旨の記述がみられる。現在の保守党政府が進める代替高等教育提供機関の参入促進が高等教育の質を低下させるとの懸念が反映されたものと考えられる。

また、現在検討が重ねられている卓越教育評価枠組み (TEF) について、大学等教員、PSRB 及び QAA から TEF で使用が検討されている数値指標 (NSS の学生満足度や HESA の卒業後の進路情報等) について、実際の教育実践を正しく捕捉せず、誤った解釈に導く可能性を問題視する意見が寄せられている。

さらに、大学等教員と PSRB のみに共通するコメントとして、多くの学問分野において学位プログラムの最低水準についての全国的な合意が形成されていないこと、高等教育が研究と同等の地位を与えられる必要があること、財政難が続く中で質を維持すること、教育の質と授業料額の設定を連動させる必要があること、優れた継続教育資格に質の低い学位よりも高い地位を与えるべきこと等を課題とする記述がみられる。特に PSRB は、高等教育の現状に対して、職業の現場を経験した教員の減少を問題視しており、実践的な教育が不足していることに強い不満を持っていることからこのようなコメントとなったと思われる。

このほか、大学等執行部からは、大学ランキングが一般の人々や学生 (志願者) の判断を支える情報源となっている旨のコメントがあった。大学等執行部も大学ランキングの結果に一喜一憂する傾向があり、大学等執行部が必ずしも政府が提案する TEF に否定的でない背景には、数値指標の選定等に当たってある程度自分たちの意見を反映できれば、現状よりもメリットがあると考えている可能性がある。

また、大学等教員からは、自身の経験として QAA の評価チームが継続教育機関や代替高等教育提供機関の教育プログラムの内容が不十分であるにもかかわらず肯定的な判定を下すように圧力を感じたことがあるとのコメントがあった。これは、第 2 章で述べた 2009 年の議会下院委員会で大学問題が取り上げられるきっかけとなった事案に通じるものであり、こうしたコメントが社会一般に現行の QAA 等による質保証制度への不信感を抱かせているといえよう。

PSRB は、QAA の制度に雇用者をもっと関与させる必要性を指摘している。今回の質問票調査に対して、産業界から全く回答を得られなかった原因の一つは、調査票の質問内容がかなり現行の質保証制度についての知識を要するものであったため、QAA の制度にあまり関与していない産業界には回答が困難であったものと考えられる。実際、小企業連盟から回答能力がないので他の機関に聞いてほしい旨の連絡があったことは、このことを裏付けている。また、既述のとおり、大学等執行部が「雇用者は質保証制度

を教育上のプロセスの一形態としか考えていない」とコメントしていることも、産業界のコミットメントの低さを裏付けていると考えられる。

NUS は、リスクに基づく質保証制度への移行がかえってリスクを高める可能性があることを指摘しており、英国における高等教育質保証制度が引き続き安定性を欠く可能性を示唆している。

HEPI は質保証制度が高等教育機関の手に委ねられすぎていること、水準よりも質の保証に比重があり、水準の保証に重要な役割を担うべき学外試験委員制度の改革に高等教育関係者が消極的であることを強く批判している。

4.3 考察

(1) QAA 等による質保証制度の目的及び成果

① 同僚原理に基づく質保証制度の目的と成果

まず、同僚原理に基づく質保証制度の目的（効果）と考えられる「教育の継続的改善」や「優れた取り組みの普及」について、PSRB を含む各利害関係者の多くが、「教育の継続的改善」について重要度が高いと考えていることが分かった^{註4-6}。次に、「優れた取り組みの普及」については、大学等教員がかなり重要と考えているのに対して、大学等執行部では分散傾向がみられ、高等教育セクター内で認識に不一致があることが分かった。なお、PSRB ではこの分散傾向がさらに顕著となっている。

これらの目的については、質保証制度によって達成されたと考える者も多いものの、問題点があることも分かった。例えば、大学等執行部や教員の中には、質保証制度は各高等教育機関の内部質保証システムの運営適切性に係る審査が中心で、教育改善に役立つ教育実践そのものを審査の対象としていないので、これらの目的を達成する上で効果があったとはいえないと考えている者がいる。これは QAA 自身が「教育の継続的改善」を質保証制度の重要な目的と位置づけていないこととも関連があると思われる。とりわけ、「優れた取り組みの普及」については、HEFCE の協議文書に対する意見分析（MRUK Research, 2015）からも高等教育機関間の競争が激化する中で優れた取り組みを共有することに消極的になりつつある（p.76）ことが懸念されており、同僚原理が機能しなくなりつつある状況がうかがえる。これらのことから、質保証制度が高等教育の継続的改善や優れた取り組みの普及という教育的な課題に必ずしも十分な成果をあげていない可能性があることが分かった。

また、質保証制度の結果の活用について、「学内（教職員）へのフィードバック」は、いずれの利害関係者も同意する傾向にあるが、大学等教員の方が大学等執行部よりもこの傾向が強いことが分かった。

② 市場原理に基づく質保証制度の目的と成果

これに対して、市場原理に基づく質保証制度の目的（効果）と考えられる「納税者

註4-6 QAA が「教育の継続的改善」や「優れた取り組みの普及」について重要度を低く順位付けたのは、これらは HEA の役割であり、QAA の質保証制度の目的として優先度が低いと考えたのではないかと考えられる。

に対する説明責任」、「学生（志願者）のプログラム選択のための情報提供」、「雇用者に対する情報提供」、「高等教育公財政支出の合理性説明」について、NUS や PSRB は、いずれもあまり高い重要性を認めていないことが分かった。大学等執行部及び教員は、これらの目的のうち、「学生（志願者）のプログラム選択のための情報提供」に比較的高い順位で重要性を認めているが、それ以外の目的については順位が低く、特に「雇用者に対する情報提供」は共通して重要性が低い目的と認識していることが分かった。

これらの目的については、各カテゴリーの利害関係者の多くが、「学生（志願者）のプログラム選択のための情報提供」を除いて、いずれも質保証制度によって達成されたとは認識していないことが分かった。その理由としては、そもそも雇用者等が QAA 等の質保証制度に情報を求めていないと考えていることや高等教育セクター以外の人々に分かるような形式で結果が提示されていないと考えていることが分かった。他方で、「学生（志願者）のプログラム選択のための情報提供」については、各利害関係者から一定の成果があったと認識されていることが分かった。しかし、自由記述で大学等執行部が指摘しているように、学生（志願者）は一般社会の人々と同様に大学ランキング等に基づいて高等教育機関やプログラムを選択しているとの認識があるために、質保証制度の効果として積極的には認められなかったものと考えられる。なお、PSRB は市場原理に基づく目的については、その重要性を低く位置づけているのに、質保証制度による効果については、これらの目的についても一定程度あったと認めている。これは目的の重要性については 1 から 7 までの順位付けを求めたために、相対的に重要性が低くなったものと考えられる。

このことは、質保証制度の結果の活用について、「学生や雇用者への情報提供」は PSRB において同意する者が多いこととも傾向が一致する。なお、大学等教員は「学生や雇用者への情報提供」についてやや消極的な者が多い。

③同僚原理及び市場原理に共通する質保証制度の目的と成果

「英国大学の評判の保護・向上」は、同僚原理及び市場原理に共通する質保証制度の目的と位置づけることが可能である。この目的については、大学等執行部は回答者が一致して高い重要度を付けたのに対して、大学等教員では分散傾向がみられ、大学セクター内で重要度の認識が異なることが分かった。この目的については、目的としての重要性については認識が分散した大学等教員や PSRB を含めて、各利害関係者の多くが質保証制度の成果として効果があったと認識していることが分かった。

なお、質保証制度の結果の活用について、「広く社会に情報提供」は、PSRB を含めて各利害関係者の多くが同意しているが、大学等執行部の方が大学等教員よりも肯定的に位置づける者が多いことが分かった。

QAA 等による質保証制度の目的と実際の QAA による制度の成果について、各利害関係者の回答を分析し、同僚原理及び市場原理の観点から整理すると、表 4-11 のようになる。

表 4-1-1 QAA等による質保証制度の目的と制度の成果

カテゴリー		大学等執行部		大学等教員		PSRB	
		重要度	成果	重要度	成果	重要度	成果
同僚原理	教育の継続的改善	○	○	◎	○	◎	◎
	優れた取り組みの普及	△	○	○	△	△	◎
共通	英国大学の評判の保護・向上	◎	◎	△	○	△	○
市場原理	学生のプログラム選択情報提供	△	△	△	△	△	○
	雇用者に対する情報提供	▲	▲	×	△	△	△
	納税者に対する説明責任	▲	△	▲	△	×	○
	高等教育公財政支出の合理性説明	×	△	▲	△	△	△

※◎→×（重要度や成果の程度を◎→○→△→▲→×の順でイメージ的に示した）

(2) QAA 等による質保証制度が保証すべき「質」と制度の効果

①同僚原理に基づく「質」

既述のとおり、「高等教育機関の使命達成」、「最低限の教育水準」、「教育水準の幅広い同等性」、「学生の変容」は、いずれも同僚原理に基づく「質」ということができる。各カテゴリーの利害関係者の多くが「最低限の教育水準の保証」を大変重要と考えており、実際に質保証制度の成果として効果があったと認識していることが分かった。「教育水準の幅広い同等性の確保」についても、ほぼ同様の傾向がみられることが分かった。「学位水準の幅広い同等性の確保」については、第2章でも取り上げたように、2009年の下院委員会報告でも疑問視されたところであるにもかかわらず、今回の調査でQAAや大学等執行部及び教員の多くが質保証制度の成果として実際に効果があったと回答したことは注目に値する。もっとも教育水準の保証という項目についても、今回の質問票調査の自由既述において、実際にQAAの評価チーム等として質保証制度に参画した教員、PSRB、学生から、「質が不十分な教育プログラムを適切と判定するよう圧力を感じたことがある」や「真の自己評価や改善につながっていない」といった否定的なコメントが寄せられたことは、このテーマの複雑な要素を反映したものと考えられる。

「学生の変容」については、大学等執行部と教員の間で少し認識のズレがみられ、後者の方が大変重要と考える傾向があり、質保証制度の成果としては、両者とも積極的に効果があったと考える者は少ないことが分かった。「高等教育機関の使命達成」については、各カテゴリーとも比較的重要な質と考えるものが多く、質保証制度の効果を肯定する傾向がみられることが分かった。

②市場原理に基づく「質」

これに対して、「学生満足」、「雇用者満足」、「(学生や納税者にとっての) 金銭的価値」は、いずれも市場原理に基づく「質」ということができる。このうち「学生の満足」については、大学等執行部と教員との間で認識が異なり、大学等教員の方が比較

的重要と考える者が多いことが分かった。PSRB は、NUS と同様、大変重要と考える者が比較的多い。同様の傾向は質保証制度の成果においてもみられ、大学等執行部を除き、各利害関係者は比較的効果があったと考える傾向がある。「雇用者満足」については、大学等執行部と教員はいずれも重要度が分散し、特に前者はあまり重要ではないと考える傾向があること、また、PSRB は比較的重要と考えていることが分かった。実際の効果については、全てのカテゴリーで認識が分かれたが、PSRB では明確に否定する者はいないことが分かった。なお、大学等執行部には、「情報が詳細すぎて雇用者が関心を示さない」と考える者がいること、PSRB にも「質の測定においては広い意味での職業への準備状況が反映されるべきである」といった不満を有する者がいることが分かった。

今回の調査では必ずしも十分な回答を得られなかった産業界や PSRB について、政府文書や議会委員会への提出意見をみると、高等教育の現状に対して、高等教育修了者の知的能力は高く評価する一方で、チームワークやコミュニケーション能力に不満を持っていること、教員の採用・昇格に当たって学術的な研究業績が重視され、実務経験のある教員が不足していること、職業現場での学修、パートタイム制度や情報通信技術等を活用した現職訓練・研修の機会が少ないこと等に不満を持っていることが分かる^{註4-7}。「雇用者満足」や「雇用者への情報提供」といった点について、QAA 等外部機関が実施する質保証制度への期待や効果が重視されていないという調査結果の背景には、こうした雇用者の不満があるものと考えられる。ただし、大学等執行部の意見にもあるように、雇用者側にも質保証制度を単なる教育上のプロセスとしかとらえず、積極的に制度に関与しようとしなないという問題もあると思われる。

最後に「金銭的価値」については、PSRB が保証すべき重要な「質」と位置づけているのに対して、大学等執行部と教員との間でやや認識のちがいがあり、前者の方があまり重要でないと考える者が多いことが分かった。質保証制度の効果については、PSRB は比較的肯定的であるのに対して、大学等執行部と教員はその効果を否定する者が一定数いることが分かった。「学生・教員比率、接触時間、卒業後の進路等の要素は QAA の審査で十分取り上げられていない（大学等執行部）」等が否定の理由となっている。なお、PSRB や大学等教員の中には、多くの高等教育プログラムが質とは無関係に最高額の授業料を設定していると認識していて、授業料と質（の評価）を連動させるべきと考える者がいることが分かった。このことに関連して、質保証制度の結果を公財政支援に反映させるべきと考える者が全カテゴリーを通じて一定数いることが分かった。

註4-7 例えば、2009 年の下院委員会報告に掲載されている Council for Industry and Higher Education の意見陳述書がこのような指摘をしている (House of Commons, 2009, Ev466)。なお、同じ PSRB でも理工系は産業界と意見を共有するのに対して、人社系では高等教育セクターに同情的な立場にあると言える。例えば、2016 年の下院委員会報告で紹介されている British Psychological Society の意見陳述では、既に各大学は教育向上に取り組んでおり、監査を増やすことは教員の時間を奪うことになるので避けるべきといった意見を表明している (House of Commons, 2016, QHE82)。

QAA 等による質保証制度が保証すべき「質」と実際の QAA による制度の効果について、各利害関係者の回答を分析し、同僚原理と市場原理の観点から整理すると表 4-12 のようになる。

表 4-12 QAA等による質保証制度が保証すべき「質」と制度の効果

カテゴリー		大学執行部		大学等教員		PSRB	
		重要度	効果	重要度	効果	重要度	効果
同僚原理	最低限の教育水準	◎	○	◎	○	◎	◎
	教育水準の幅広い同等性	◎	○	○	○	○	○
	高等教育機関の使命達成	○	△	△	○	○	○
	学生の変容	△	△	◎	△	○	○
市場原理	学生満足	△	△	○	△	◎	○
	雇用者満足	△	▲	△	△	○	△
	金銭的価値	▲	▲	△	△	○	○

※◎→×（重要度や効果の程度を◎→○→△→▲→×の順でイメージ的に示した）

(3) 質保証制度の目的・「質」の成果・効果と利害関係者の関係

質保証制度の「目的」と保証すべき「質」及び制度による効果についての利害関係者の認識をまとめて示せば、表 4-13 のとおりとなる。同僚原理に基づく目的や質は全ての

表 4-13 質保証制度の目的・「質」の成果・効果と利害関係者の関係（イメージ）

	目的	質
同僚原理	◎教育の継続的改善 ↗ ◎優れた取り組みの普及 ↗	◎最低限の教育水準 ↗ ◎教育水準の同等性 ↗ ○機関・プログラムの使命達成 ↗ ○学生の変容 →
(共通)	◎英国大学の評判の保護・向上 ↗	
市場原理	○学生への選択情報の提供 ↗ △雇用者への情報提供 → ▲納税者に対する説明責任 → ▲公財政支出の合理性説明 →	○学生満足 ↗ △雇用者満足 ↓ △金銭的価値 →

※ 冒頭の◎等は重要性の程度：利害関係者の一致度に応じて◎→○→△→▲まで順に提示
末尾の→等は成果・効果：上向きは成果あり、横向きは中立的、下向きは成果なし

利害関係者から重要性を認められており、市場原理に基づく目的や質も項目によって一定の意義を認められている。要すれば、同僚原理か市場原理かという完全な対立関係ではなく、同僚原理の重要性については各利害関係者間で共有されているが、高等教育の多様化等が進む中で構成員による学問文化の共有といった同僚原理の前提条件が成立しにくくなっていること等を背景として、市場原理に基づく目的や質の必要性が広く認識されているものと考えられる。

(4) 高等教育の質を維持・向上させる上で重要な要素

今回の調査で取り上げた質を維持・向上させる上で重要な要素の中には、「教員の教授能力」と「高等教育機関間の競争」が含まれていた。前者は同僚原理を、後者は市場原理を支持する要素である。既にみたように、「教員の教授能力」は QAA や HEPI を含めて各カテゴリーの多くの者が重要と位置づけているのに対して、「高等教育機関間の競争」については全般的に重要性の程度が低くなっている。ただし、いずれのカテゴリーにおいても「高等教育機関間の競争」については意見が分散し、特に大学等執行部と教員とでは、重要性の認識にちがいがあり、前者の方がやや肯定的であるのに対して、後者はやや否定的であることが分かった。ただし、大学等教員、PSRB、UUK、オクスブリッジ学生組合はいずれも自由記述において、競争や市場の選択が強調されすぎていることへの懸念の表明やこれへの対応が求められていることに言及している。これらを勘案すると、競争自体は不定しないが、程度や条件設定の面で問題があると考えているものと解される。

なお、教員の教育能力については、PSRB が認定する資格を持たない教員が増加していることに懸念を有する団体もあることから、決して現状の教員能力に満足しているわけではないことに留意が必要である。

(5) 高等教育の質保証をめぐる懸念・課題

① コンプライアンス重視の監査文化と卓越教育評価枠組み

第3章においては、成績評価に対する学生の不満が質保証制度がコンプライアンスを重視する傾向に起因する可能性等を指摘した。また、教員から質保証制度が教育内容・方法の革新を阻害しているとの指摘があることを紹介した。今回の調査において取り上げた「監査文化が高等教育の革新を阻害している」という懸念は、同僚原理の立場から市場原理を批判するものということができる。調査結果からは、大学等教員の多くが同僚原理に基づく懸念に同意しているのに対して、大学等執行部は意見が分散し、どちらかというとな否定的な傾向がみられた。教育現場において、教員側は質保証制度のコンプライアンスを重視する市場原理的傾向が教育実践に弊害をもたらしていると感じていることが明らかとなった。なお、NUS + 学生はこの懸念に否定的な見解を示しているが、質保証に係る規制が学生には直接かからないためと考えられる。

政府が導入を進めている卓越教育評価枠組み (TEF) は、教育の質を教育・学修の効果に係る数値指標で評価しようとするものであり、当該高等教育提供機関の内部質保証システムを質規範と照合する従来の手法は改められることになる。しかし、高等教育独立裁定機関 (OIA) の異議申立制度が引き続きコンプライアンスを重視した判

断を下すことになれば、教育現場は新たな試みに慎重にならざるを得ないであろう。

他方で、TEF については、評価に用いる数値指標が真に測定すべき高等教育の質をとらえるものとは思えないとの指摘が、自由記述において多数みられる。また、一旦数値指標が設定されると、指標自体が意味を持ち、教育現場が数値に振り回され、多様性を減少させるおそれもある。

②高等教育の水準

学士号の成績分類をめぐって、成績インフレが生じている可能性を否定できないことを第3章で明らかにしたが、「成績インフレが生じている」という懸念に対して、各利害関係者の多くが肯定的な回答を行う傾向があることが分かった。特に、大学等教員では否定的に回答する者はなかった。このような回答傾向は、第3章において学士号の成績分類において上位の成績比率が上昇している背景に教育方法、成績評価方法の改善だけでは説明できない人為的な要因があると指摘したこととも符合する。

自由記述において、多くの学問分野で最低水準についての合意がないことや機関横断的な水準確保に重要な役割を果たす学外試験委員の制度改革に高等教育セクターが消極的である旨の指摘があった。そもそも高等教育の目的や内容が多様化する中で、機関横断的な水準の幅広い同等性の確保が可能であるのかという問題もある。

高等教育の多様化によって同僚原理が機能しにくくなっていることと、学生からの授業料収入に依存する財務構造に起因する市場原理が成績インフレを助長していること、の双方が高等教育の水準保証を困難にしている要因と考えられる。代替高等教育提供機関の参入増加によって更なる多様化が見込まれるとともに、高等教育提供機関の財務構造が今後ますます学生からの授業料に依存することとなる中で、高等教育の水準をいかに確保するかが、全ての利害関係者にとって大きな課題である。

③質保証制度の目的と課題

今回の調査で回答を得られなかった政府 (DfE) 及び HEFCE について、高等教育白書や議会への提出意見書等から、現行制度の問題点等を確認すると次のような点が明らかとなる。2016 年高等教育白書によると、政府は高等教育の現状について、高等教育へのアクセスにおいて社会階層による格差が解消できていないこと、高等教育プログラムが硬直的で 2 年速修型の学位課程や学位アプレントイスシップ^{註4-8}などの革新的な取り組みが不十分であること、雇用者等から高等教育修了者と労働需要のミスマッチがあるとの指摘があること、在籍する高等教育プログラムに対する学生の不満が根強いこと、学生 (志願者) の教育プログラム選定により有効な情報を提供する必要があること等の問題点を指摘している (BIS, 2016, pp.7-8)。

同様に、HEFCE は、下院委員会に提出した意見陳述書において、高等教育の多様化がもはや単一の質保証制度の適用が困難な状況を創出していること、学生や PSRB か

註4-8 学位アプレントイスシップとは、政府と企業が費用を負担して、学生を雇用しながら、高等教育機関にも在籍させて、第一学位または修士を取得させるとともに、当該産業分野に必要な実践的な高度専門職業能力をも獲得させる事業である。学生は企業から給与を支給されるとともに、授業料を負担する必要もない。

ら教育水準とその幅広い同等性を確保する強化策の必要性が支持されていること、高等教育機関における「教育」の地位を「研究」と対等にする必要があること、等に言及している (House of Commons, 2016, QHE52)。これらの問題点や課題を踏まえて、政府は質を維持しつつ、高等教育セクターへの新規参入を増大して、高等教育提供機関間の競争を促すことで、更なる質の維持・向上を実現するとの市場原理に基づく方針をとっている。

これに対して、UUK をはじめ高等教育セクターは、NSS において高い学生満足度が得られていること、恒常的な質の改善・向上の必要性は認めるものの、現行の質保証枠組みの大幅な改革には消極的な立場をとっている。学生も高等教育セクターへの新規参入が教育の質の低下や高等教育提供機関の閉鎖という学生にとっての不利益を増大させる可能性があるとして強く反対している。そして、質保証制度についても大きな変革は必要なく、着実な改善で十分との立場をとっている (例えば、House of Commons, 2016, QHE56)。

以上のように、高等教育の現状 (成果) をめぐって各利害関係者はそれぞれ異なる認識を持っていることが分かる。しかし、特に政府の主張、例えば「高等教育へのアクセスにおいて社会階層による格差が解消できていない」や「教育の地位を研究と同様に向上させる必要がある」といった指摘は、これまで取り上げてきた「水準」や「質」の概念とズレがある。今回の調査でも全てのカテゴリーの利害関係者の多くが、「教育の継続的改善」及び「英国高等教育の評判の保護・向上」を QAA 等による質保証制度の重要な目的として選んでいた。高等教育のアクセス・サクセスが水準や質の保証とは必ずしも対立するものではないとの回答が多かったが、高等教育へのアクセス・サクセスを質保証の目的とすることとは別の問題であろう。

第2章で明らかになったように「質」を目的適合的にとらえることで、政府が高等教育をめぐる政策課題を質保証制度の目的として位置づけ、機関間の競争を通じて課題を解決すべく、質保証制度を利用しようとしているのだとすれば、今後とも制度的安定性を欠くことになると考えられる。

引用・参考文献

- BIS (2016) *Success as a Knowledge Economy: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice*. Cm 9258. HMSO 【2016年高等教育白書】
- DES (1991) *HIGHER EDUCATION – A New Framework*. Cm 1541. HMSO 【1991年教育白書】
- HEA (2015) *A review of external examining arrangements across the UK – Report to the UK higher education funding bodies*. HEFCE
- House of Commons (Innovation, Universities, Science and Skills Committee) (2009) *Students and Universities – Eleventh Report of Session 2008-09, Volume II Oral and written evidence*. The Stationary Office Limited
- House of Commons (Business, Innovation and Skills Committee) (2016) *The Teaching Excellence Framework: Assessing quality in Higher Education – Published written*

evidence,

Written evidence from the Association of National Teaching Fellows (QHE 63),
(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/23841.html>, 2016/12/04)

Written evidence from B.E. Wedge Holdings Limited (QHE 04),
(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/21912.html>, 2016/12/04)

Written evidence from the British Psychological Society (QHE 82),
(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/23995.html>, 2016/12/04)

Written evidence from the Higher Education Funding Council for England (QHE 52) ,
(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/23807.html>, 2016/12/04)

Written evidence from National Union of Students (QHE 41),
(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/23781.html>, 2016/12/04)

Written evidence from the Political Studies Association (QHE 83),
(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/24094.html>, 2016/12/04)

Written evidence from the Royal Society of Biology (RSB) (QHE 18),
(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/23630.html>, 2016/12/04)

Written evidence from University and College Union (UCU) (QHE 06),
(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/23333.html>, 2016/12/04)

Written evidence from Universities UK (QHE 56),
(<http://data.parliament.uk/WrittenEvidence/CommitteeEvidence.svc/EvidenceDocument/Business,%20Innovation%20and%20Skills/Assessing%20quality%20in%20Higher%20Education/written/23825.html>, 2016/12/04)

MRUK Research (2015) *The future of quality assessment in higher education – Report to the Quality Assessment Review Steering Group*. HEFCE

CIHE (The Council for Industry and Higher Education) (2008) *Graduate Employability: What do employers think and want ?*. CIHE

UVAC (2016) *Response to Higher Education: teaching excellence, social mobility and student choice – January 2016*. (<http://www.uvac.ac.uk/responses-to-consultations/>, 2016/12/04)

村田直樹 (2010) 「英国における高大接続・連携」『IDE 現代の高等教育』No.524, pp.42-47

村田直樹、篠原康正 (2016) 「第 3 章 イギリスの高等教育における職業教育と学位」『高等教育における職業教育と学位』大学評価・学位授与機構研究報告第 2 号, pp.35-62

終章 結論

5.1 本研究によって明らかになったこと

本研究の目的は、英国における高等教育質保証制度について、表5-1（表0-3初出）のような「同僚原理」と「市場原理」の二つの原理との関係において、1960年代以降今日までの制度展開過程を分析し、その成果と課題を明らかにすることにあつた。

表5-1 高等教育質保証制度に係る対立原理

	同僚原理	市場原理
基本認識	質は教員の専門職意識によって強化される	質は機関間の競争によって確保される
目的	点検した質に関する情報を提供することで教員を動機付けること	高等教育機関の選択や卒業生の採用等に必要な情報を外部に提供すること
形態	共有された学問的価値に基づき機関自身の質保証取り組みによって評価する	学外利害関係者のニーズに基づき差別化が可能な程度に分野別に序列化して水準や質を第三者が評価する
主体	高等教育機関自らが主体的に質保証に取り組むべき	学外の利害関係者の関与が必要
効果	教育・学修の改善、優れた取り組みについての情報共有・普及 学生の変容	公財政支出に係る納税者への説明責任や顧客としての学生・雇用者の保護（コンプライアンス）・満足

第1章においては、英国における高等教育の変化がどのような概念の「質」への懸念を惹起することになったのかを明らかにするために、①高等教育の量的拡大、②二元的高等教育制度の発足と終焉（多様化を伴う高等教育の拡大）、③高等教育に対する公財政支出の拡大、④高等教育の費用分担関係の変化、⑤高等教育制度の国際化、といった変化とともに、研究評価に基づく資金配分が教育に及ぼした予期せぬ影響について取り上げ、分析した。その結果、以下のことが明らかとなった。

- (1) 多様化を伴う高等教育の量的拡大と高等教育制度の一元化が「学位・教育の水準」とその「機関横断的な同等性」に対する懸念を惹起させたこと、同時に、教育の内容や形態が多様化することで、学問的文化が拡散し、学問分野を基盤とする同僚原理が弱体化することにもなったこと、
- (2) 高等教育に対する公財政支出の拡大は「金銭的価値」("value for money") について納

- 税者（国民、企業）への説明責任を求め、市場原理が持ち込まれるようになったこと、
- (3) 費用分担関係の政府（高等教育財政カウンスル）から学生への移行によって「学位等の（市場的な）価値」や「学生満足」「雇用者満足」といった市場原理が強調されるようになったこと、
- (4) 高等教育市場の国際化は、学位や質保証制度等の国際通用性を求める一方で、学生・教員の人材獲得競争において「英国高等教育の評判」やブランドの重要性が強く認識されるようになったこと、
- (5) 研究評価に基づく資金配分の導入によって、高等教育機関内に研究重視の風土が形成され、教育の地位が相対的に低下し、質保証の制度設計に影響を与えるとともに、教育と研究の分業が進み、同僚原理の弱体化につながっていること、
- (6) こうした高等教育の変化は、高等教育のアクセス・サクセス拡大、輸出産業としての高等教育の振興、教育の地位回復といった政府の政策課題を質保証制度に結びつけるようになったこと。

第2章では、英国の高等教育質保証について、伝統的な制度と非大学セクターにおける制度について概観した上で、今日までの制度変遷を詳細かつ具体的に追うことによって、その目的や利害関係者等の変化を把握、分析した。

伝統的な質保証制度と非大学セクターにおける質保証制度の発展経緯を分析することで、教員による学問的文化の共有と教員の批判的な態度を支える研究機会の確保が、同僚原理に基づく自律的な内部質保証システムの前提条件と考えられることを明らかにした。

表5-2 高等教育質保証制度の目的の変化と利害関係者の拡がり

質保証制度	目的		利害関係者	備考
	同僚原理	市場原理		
「質の監査」	質保証システムの点検 高等教育セクター内での情報共有		高等教育セクター関係者 (執行部・教員)	
「教育の質の評価」	質の改善奨励	公財政支出の説明責任 卓越した教育への報奨 国民への情報提供	高等教育セクター関係者 政府・財政支援機関 (国民、学生)	
機関監査	質の維持向上 質に係る問題の発見と 是正	学生・雇用者に対する情報提供 公財政支出の説明責任	高等教育セクター関係者 政府・財政支援機関 学生・雇用者	※1
機関審査・ 高等教育審査		学生・社会への情報提供 識別水準への適合 学修経験の質保証 ニーズに応じた情報提供 質の向上	学生・社会一般 政府・財政支援機関 高等教育セクター関係者	※2

※1 外部性を強調したアカデミック・インフラの導入により同僚原理と市場原理の調整

※2 アクセス・サクセスの拡大等政策課題への対応手段としての利用

高等教育質保証制度の変遷を目的及び利害関係者に着目して考察すると、表5-2（表2-13初出）のように、①質保証システムの点検及び②高等教育セクター内での情報共有、といった同僚原理に基づく目的に、③公財政支出の説明責任及び④結果に基づく財政支援による優れた教育の顕彰、さらには⑤学生・雇用者等に対する情報提供、⑥政策課題への対応、と市場原理に基づく目的が追加されていった。これに伴い、高等教育セクター内に閉じた制度から、政府・財政支援機関との関係が強まり、さらに学生や雇用者等社会に開かれたものとして利害関係者が広がってきたことが分かった。

- (1) 「質の監査」は、当初、大学セクターが効率的な運営を通じて、高等教育の水準及び質の維持・向上に取り組んでいることを政府や財政支援機関に示すために始まった。その後、高等教育の一元化に伴って、教育水準低下への懸念に対して、各高等教育機関における教育・学修の水準及び質を保証するシステム及び手続きが効果的であることをレビューし、確認するとの目的がより明確にされた。「質の監査」は一貫して公的支援を受け、高等教育機関と納税者を代弁する政府及び資金配分を行う財政支援機関の比較的閉じた世界の中で運営されており、監査結果は当該高等教育機関へのフィードバックやセクター内での情報共有という形で活用されていた。これらのことから「質の監査」は同僚原理に比重を置く制度であったということが出来る。
- (2) 高等教育の一元化に伴って導入された「教育の質の評価」は、当初は、公的資金投入の説明責任、評価結果公表による教育の質の改善奨励、結果に基づく資金配分による教育面での卓越性に対する報奨の三つを目的としていたが、その後、国民に対する教育の質についての情報提供が加わった。目的追加の背景には、学生からの授業料徴収制度の導入がある。しかし、評価結果の活用という観点からは、学生等への情報提供よりも財政支援機関の資金配分に反映し、教育の地位を研究と同レベルに引き上げることが重視されており、制度的には高等教育機関と政府や財政支援機関との結びつきが強かった。このように「教育の質の評価」は、公財政支出の説明責任や対外的な情報発信が意識された市場原理を重視する制度であった。
- (3) 機関監査は「質の監査」と「教育の質の評価」の機能を引き継いだ制度であり、教育・学修に係る質の維持・水準の向上、高等教育の水準及び質についての学生・雇用者に対する情報提供、水準や質に係る問題の早期発見と是正、公的資金投入の説明責任、の四つを目的としていた。当初から学生や雇用者という利害関係者に対する情報提供を目的としており、より外に開かれた機能を期待されていた。システム管理に係る点検・評価についても、アカデミック・インフラを参照点として外部性を強調した制度であった。機関監査は、アカデミック・インフラの外部性を強調することで、同僚原理と市場原理の調和を目指した制度だったということが出来る。ただし、機関監査は学位等の水準と教育の質について最低限のレベルを保証していることを情報として提供するものであり、それ以上の学生（志願者）の高等教育機関や教育プログラムの選択のための情報提供は、教育の質に関する情報提供（TQI）がその機能を担うこととなった。
- (4) 機関審査や高等教育審査の目的は、機関監査と類似した4項目であるが、全体を通じて学生や社会一般への情報提供が強調されており、識別水準への適合や質向上のための効果的取り組みといった同僚原理に基づく目的も競争原理的な性格を強めることとなっ

た。また、審査項目に「学生の学修機会の質」が加わったことから、アクセス・サクセスの拡大という高等教育政策が強く反映されるとともに、設定テーマについての審査が行われ、一年次教育、キャリア形成力など高等教育政策上の課題が取り上げられるようになった。さらに審査結果は、教育の水準と質を区別した上で、それらに係る簡潔で分かりやすい情報を学生や社会一般に提供することが特に強調されるようになった。他方で、質規範の一部を審査基準とすることでコンプライアンスが強調されることとなり、規範を主体的に受け止めようとする同僚原理が弱体化した。これらのことから機関審査や高等教育審査は、機関監査より市場原理を重視し、同僚原理を機能しにくくした制度であったといえることができる。

- (5) 今後は、年次高等教育提供機関審査においては、教育・学修面だけではなく、財政面の指標も加えて、公財政支援のための最低条件を満たしていることを確認することで、学生の利益を確保し、もって学位水準の維持と英国学位の評判を保護する基盤を確立することを目的とする。これに対して、卓越教育評価枠組みにおいては、多くの目的を掲げているが、特に「卓越した教育の報奨」及び「(教育プログラムを) 産業界、実業界等雇用者のニーズによりよく合致させること」が明記されるとともに、アクセス・サクセスの拡大に係るデータが収集されることとなっており、高等教育政策の課題解決のための手段として活用される可能性が高い。いずれの制度も多様な高等教育提供機関を対象とすることで、同僚原理が機能しにくくなるとともに、政府及び高等教育機関双方から独立した QAA の位置づけが不明確になり、HEFCE の役割が重視されることから市場原理の比重がより大きくなるものと考えられる。

第3章では、学生の学修経験の質に大きな影響を与える成績評価（フィードバックを含む）について、質保証制度がどのような結果をもたらしたかを明らかにするとともに、学位水準の保証という課題を学士号の成績分類という観点から分析、考察した。

- (1) まず、成績評価については、質保証取り組みの経験が積み重ねられる中で、全学的な規程の整備と運用面での部局間のバラツキの是正が進んだが、学生からは特にフィードバックの在り方に対して不満が多いことが分かった。また、学生の不満となっている紋切り型で形式的なフィードバックが普及した背景には、負担軽減の流れの中で質保証制度がコンプライアンス重視となって同僚原理が弱体化するとともに、市場原理に基づいて導入された OIA による異議申立審査制度が、成績評価についてはコンプライアンス面のみから学生の異議申立を審査していることも影響している可能性があることも明らかとなった。
- (2) 次に、学士号の成績分類について、近年、上位の成績を取得する学生の比率が増加している原因に、教育方法、成績評価方法の改善だけでは説明できない人為的な要因があるとされてきた。すなわちベンチマークをしている機関と比べて成績分類の結果が不利にならないように成績分類の算出方法を変更している高等教育機関が一定数存在することが先行研究で指摘されていた。今回、第1級学士号の授与率の推移を1992年以前からの大学群と1992年以降にポリテクから昇格した大学群で比較した結果、両者とも授与率が急激に増加しているが、前者（とりわけ Russell グループ）において大学群内の授与率の格差が縮小する傾向がみられたことから、先行研究の指摘をデータで裏付ける

ことができた。いわゆる「成績インフレ」の背景には、高等教育提供機関に対する公的支援が減少し、学生が高等教育財政の主な負担者となったことによる経営的な視点があると考えられる。高等教育のコストを負担する学生の選択による高等教育機関間の競争を通じて質の向上を図るという市場原理に基づく政府の政策は、結果的に「成績インフレ」が生じる原因となったとみることができる。

(3) 学位水準の機関横断的な幅広い同等性の確保という高等教育質保証の課題は、多様化する学生のニーズを踏まえて、高等教育の内容や方法が多様化して同僚原理が機能しにくくなっている中で、共通の基準で学生の到達水準を比較することが困難になってきていることが改めて確認できた。

第4章においては、前章までの分析・考察を通じて、高等教育質保証制度の目的と利害関係者の関係が図5-1（図4-1初出）のように整理できることを踏まえて、各高等教育利害関係者が質保証制度に何を求め、その成果をどのように認識しているのか、独自の質問票調査と他の文献をもとに分析、考察した。

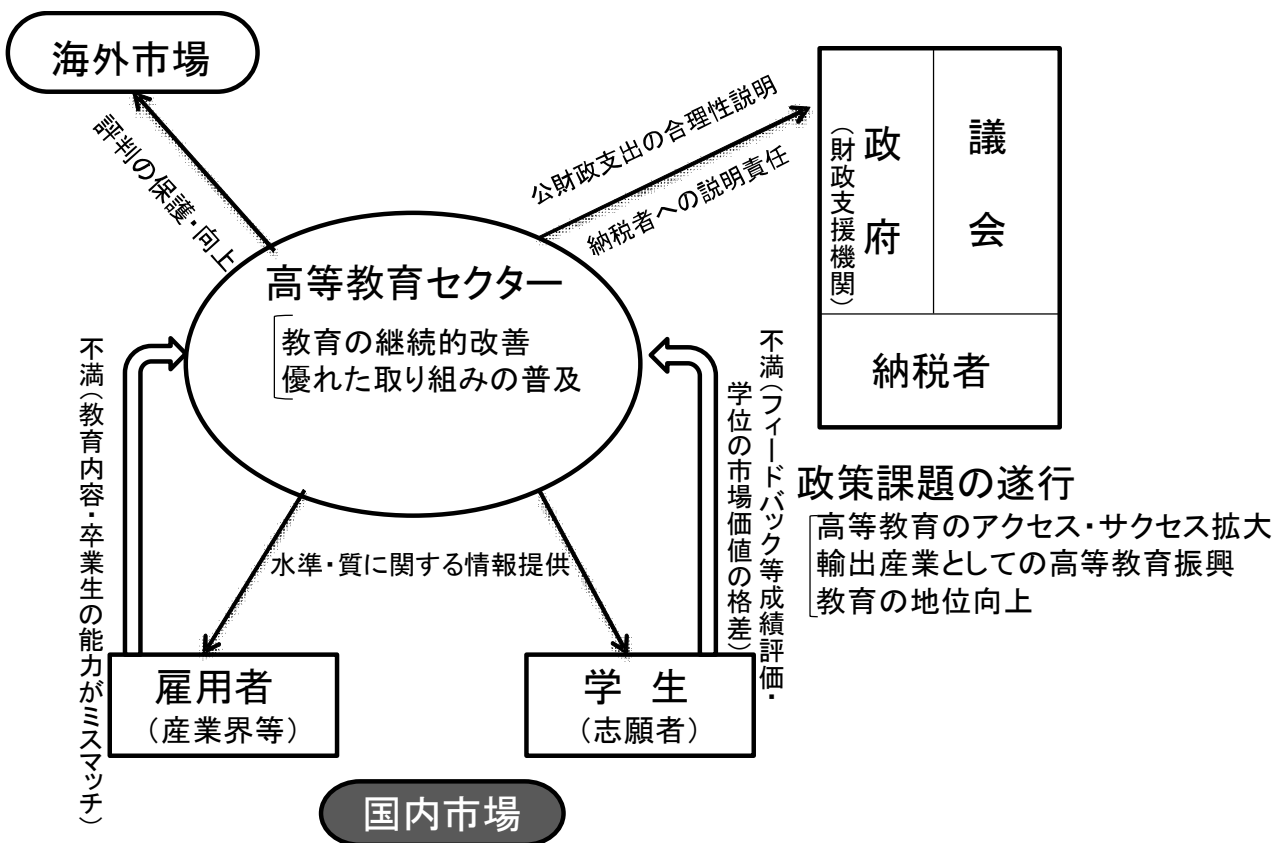


図5-1 高等教育質保証制度の目的と利害関係者

- (1) その結果、まず、QAA 等外部機関が実施する質保証制度の目的や保証すべき「質」と取り組みの成果や効果の関係について以下のことが明らかになった。
- ① 同僚原理に基づく質保証制度の目的と考えられる「教育の継続的改善」や「優れた取り組みの普及」については、大学等執行部及び教員のみならず、高等教育セクター

以外の利害関係者の意見を反映していると考えられる PSRB を含めて重要な目的と位置づけ、それぞれ一定の成果があったと考える傾向があることが分かった。これに対して、市場原理に基づく質保証制度の目的と考えられる「納税者に対する説明責任」、「学生（志願者）の高等教育プログラム選択のための情報提供」、「雇用者に対する情報提供」及び「高等教育公財政支出の合理性説明」については、PSRB を含めてあまり重要な目的と位置づけられておらず、大学等執行部及び教員には、あまり成果がなかったと認識されていることが分かった。ただし、PSRB は、これらの目的についても一定の成果があったと認識する傾向があることが分かった。なお、両原理に共通する目的と考えられる「英国高等教育の評判の保護・向上」については、各利害関係者から重要な目的と位置づけられるとともに、一定の成果があったと認識されていることが分かった。

② 質保証制度が保証すべき「質」と制度の効果についても同様の傾向がみられた。具体的には、同僚原理に基づく「質」と考えられる「高等教育機関の使命達成」、「最低限の教育水準」、「教育水準の幅広い同等性」及び「学生の変容」は、PSRB を含めて各利害関係者から制度的に保証すべき重要な「質」と考えられ、それぞれ一定の成果があったと考える傾向があることが分かった。

表 5-3 質保証制度の目的・「質」の成果・効果と利害関係者の関係

	目 的	質
同僚原理	◎教育の継続的改善 ↗ ◎優れた取り組みの普及 ↗	◎最低限の教育水準 ↗ ◎教育水準の同等性 ↗ ○機関・プログラムの使命達成 ↗ ○学生の変容 →
(共 通)	◎英国大学の評判の保護・向上 ↗	
市場原理	○学生への選択情報の提供 ↗ △雇用者への情報提供 → ▲納税者に対する説明責任 → ▲公財政支出の合理性説明 →	○学生満足 ↗ △雇用者満足 ↓ △金銭的価値 →

※ 冒頭の◎等は重要性の程度：利害関係者の一致度に応じて◎→○→△→▲まで順に提示
末尾の→等は成果・効果：上向きは成果あり、横向きは中立的、下向きは成果なし

これに対して、市場原理に基づく「質」と考えられる「学生満足」、「雇用者満足」及び「(学生や納税者にとっての) 金銭的価値」については、大学等執行部及び教員はあまり保証すべき重要な「質」とは位置づけられず、制度の効果もあまりなかったと認識する傾向があることが分かった。他方、PSRB については、これらの「質」についても保証すべきと考え、それぞれ一定の成果があったと認識する傾向があることが

分かった。

つまり、表5-3（表4-13初出）のように同僚原理に基づく「目的」や「質」は、全ての利害関係者から重要性を認められており、市場原理に基づく「目的」や「質」も項目によって一定の意義を認められていることが分かった。要すれば、同僚原理か市場原理かという完全な対立関係ではなく、同僚原理の重要性については各利害関係者間で共有されているが、高等教育の多様化等が進む中で構成員による学問文化の共有といった同僚原理の前提条件が成立しにくくなっていること等を背景として、市場原理に基づく目的や質の必要性が広く認識されているものと考えられる。ただし、今回の調査では高等教育セクター以外の利害関係者についてはPSRBを除いてほとんど回答がなかったことから、高等教育セクター以外の利害関係者の傾向については、更なる調査分析が必要と考えられる。

(2) 質問票で取り上げた質を維持・向上させる上での重要な要素のうち、「教員の教授能力」は同僚原理を、「高等教育機関間の競争」は市場原理を支持するものである。「教員の教授能力」は各カテゴリーの利害関係者の多くが大変重要と位置づけているのに対して、「高等教育機関間の競争」については全般的に重要性の程度が低くなっていた。ただし、いずれのカテゴリーにおいても「高等教育機関間の競争」については意見が分散し、特に大学等執行部と教員とでは、重要性の認識にちがいがあり、前者の方がやや肯定的であるのに対して、後者はやや否定的であることが分かった。自由記述の内容を踏まえると、競争自体は否定しないが、程度や条件設定の面で問題があると考えているものと解される。なお、教員の教授能力についても、決して現状の教員能力に満足しているわけではないことに留意が必要である。

(3) 高等教育の質保証をめぐる懸念・課題のうち、「監査文化が高等教育の革新を阻害している」という懸念は、同僚原理の立場から市場原理を批判するものということができる。調査結果からは、大学等教員の多くが同僚原理に基づく懸念に同意しているのに対して、大学等執行部は意見が分散し、どちらかというとな否定的な傾向がみられた。教育現場において、教員側は質保証制度のコンプライアンスを重視する市場原理的傾向が教育実践に弊害をもたらしていると感じていることが明らかとなった。第3章で成績評価の在り方をめぐって学生と教員の双方にコンプライアンス重視の質保証制度に対する不満があることを明らかにしたが、教員の不満が必ずしも執行部と共有されておらず、質保証制度の改善に結びつかなかったものと考えられる。

また、第3章で可能性を指摘した「成績インフレ」の懸念については、特に大学等教員で否定的な回答をするものは皆無で、学士号の成績分類において、教育方法、成績評価方法等の改善だけでは説明できない人為的な要因が働いて、上位の成績比率が上昇していることが裏付けられる結果となった。高等教育の多様化によって同僚原理が機能しにくくなっていることと、学生からの授業料収入依存の財務構造に起因する市場原理が成績インフレを助長していること、の双方が高等教育の水準保証を困難にしている要因と考えられる。代替高等教育提供機関の参入増加によって更なる多様化が見込まれるとともに、高等教育提供機関の財務構造が今後ますます学生からの授業料に依存すること

となる中で、高等教育の水準をいかに確保するかが、全ての利害関係者にとって大きな課題である。

(4) 現在、高等教育の現状（成果）をめぐって政府が主張している懸念や課題には、「高等教育へのアクセスにおいて社会階層による格差が解消できていない」、「教育の地位を研究と同様に向上させる必要がある」といった内容が含まれている。これらは、これまで取り上げてきた「水準」や「質」と概念にズレがあるにもかかわらず、卓越教育評価枠組み（TEF）の導入によって、解決を図ろうとしていると考えられる。「目的適合性」という「質」の概念で、これらの政策課題を質保証制度の目的として位置づけ、機関間の競争を通じて課題を解決すべく、質保証制度を利用しようとしているのだとすれば、今後とも政策課題の変化に伴って質保証制度も変革を迫られる可能性があり、高等教育セクターの関係者はそうした変革への対応に追われることになると考えられる。

最後に、本研究においては、同僚原理と市場原理という対立軸を通じて、英国における質保証制度の変遷を分析・考察したが、質保証制度において市場原理的な要素が拡大してきた背景には、単に高等教育コスト分担関係の変化等により市場原理が強化されただけではなく、同時に、教育内容・方法の多様化、教育と研究の分離や高等教育セクター内部における執行部と教員の意思疎通の不足等による同僚原理の弱体化が生じていたことが明らかとなった。高等教育が個人の成功や国家の繁栄に大きく寄与することを考えれば、質保証制度に第三者の視点や参画といった市場原理は不可避である。しかし、質保証制度への市場原理導入に当たっては、同僚原理をさらに弱体化させることのないよう配慮する必要がある。高等教育機関間の競争が激化する中で、高等教育関係者が優れた取り組みの普及・共有に消極的になっているとの指摘もあるように、教育研究成果の公表・普及という高等教育機関の特性を毀損するようなことは避けなければならない。

英国政府も認めている（第2章 2.3.1 参照）ように、質保証の第一義的責任は高等教育提供機関自身にある。第4章の質問票調査結果においても、全カテゴリーの利害関係者が同僚原理に基づく質保証制度の目的や質の重要性を認めており、これを前提とした上で、市場原理の付加を求めていることが明らかとなった。こうしたことを踏まえれば、同僚原理に基づく自律的な内部質保証システムの前条件である、教員による学問的文化の共有と教員の批判的な態度を支える研究機会の確保を意識的に行っていくことも必要不可欠と考える。

5.2 解明すべき今後の課題

現在、英国における高等教育質保証制度は、大きな転機にある。代替高等教育提供機関の参入促進による競争を通じた質の維持・向上を基調とする政府の政策が、今後どのように展開し、どのような効果をもたらすのか、目を離せない状況にある。高等教育制度の中核に位置づけられた学生は、高等教育機関の途中退場を容認する市場競争重視の政策への懸念や卓越教育評価枠組み（TEF）への参加を条件に更なる授業料の値上げが行われることへの不満等を抱いている。高等教育提供機関は、競争的な環境の下で、学位の水準や学生の学修経験の質の維持・向上と最大の費用負担者である学生の確保（学生満足）を両立

していくこととなる。これまで質保証制度にあまり関わりを持たなかった雇用者（産業界）が新しい質保証枠組みにどのように貢献できるのか必ずしも方向性は明らかではない。そうした中で、年次高等教育提供機関審査と卓越教育評価枠組みの二本立ての質保証制度が各利害関係者の満足のいく成果を生み出すことができるのか、今後とも動向を把握し、調査研究を進めていく必要がある。

特に雇用者については、高等教育の現状には不満があるものの、学位の水準や教育の質保証のための制度に必ずしも積極的に関わって来なかったことが、本研究で実施した質問票調査に対する反応から明らかになった。「質保証」という概念は元々産業界に由来するものと考えられている。産業界における質保証の取り組みを高等教育に直接導入することについては、学生は単なるサービスの受け手ではないこと等から慎重であるべきと考える。雇用者の参画が単なる産業界における質保証の取り組みの押しつけとならないことが肝要である。今回の質問票は、実際に質保証制度に関与していないと回答できないものであった。雇用者側の高等教育質保証制度への関心や問題点等を明らかにするためには、産業界における質保証取り組みとの比較の観点も含めるなど質問票の設計に工夫が必要と思われる。

今後、新たな質保証枠組みの動向を把握しつつ、雇用者等高等教育セクター以外の多様な利害関係者に配慮した質問票を設計して、新たな質保証枠組みの理念、目的、効果等について、従来との異同を明らかにできるような調査の実施が望まれる。

謝 辞

私と英国の高等教育政策との出会いは、文部省（当時）から外務省に出向し、1986年から1989年まで在連合王国日本大使館、ロンドンの日本大使館に勤務したことから始まる。当時はサッチャー首相の下で多様な行政分野で改革が進められており、教育制度も大きく変化しつつあった。日本でも当時は中曽根総理大臣の下で教育改革が進められつつあり、ロンドン赴任前の一時期、総理府（当時）に置かれた臨時教育審議会の事務局に出向していた私にとって、英国の教育改革の動向は大変興味深いものであった。英国から帰国後も英国の教育、特に高等教育政策の動向を追跡して、「IDE 現代の高等教育」（IDE 大学協会）等で発表するとともに、それらの成果を踏まえて放送大学で修士論文「1960年代から2010年までの英国における高等教育の質保証の仕組みについて—多義的な「質」及び「水準」の概念からの考察—」を取りまとめた。

今回の博士論文「英国における高等教育質保証制度に関する研究」は、修士論文を基礎としながら、2010年以降最近までの英国高等教育政策の動向を踏まえつつ、新たな切り口からこの研究課題に取り組んだものである。英国における高等教育質保証制度の変遷を「同僚原理」と「市場原理」という二つの原理のダイナミズムによって分析することで、高等教育質保証制度の成果と課題をより明確に示すことができたと考えている。

2014年10月に放送大学博士後期課程に入学した当時、私は修士論文の延長線上に博士論文をとらえていたが、間もなくそれが大きな間違いであることに気付かされた。何度も壁にぶつかり、悪戦苦闘することとなった。そうした中で、修士論文の時からご指導いただいた主研究指導教員の岩永雅也教授には、いつも適切な助言により元気をいただいた。また、副研究指導教員の小川正人教授と河合明宜教授から鋭い指摘をいただくことで、博士論文らしい内容にまとめ上げることができた。さらに、論文作成のプロセスに於いては、森津太子教授に社会心理学の、田中統治教授と岩崎久美子教授に教育学の、小野けい子教授と倉光修教授に臨床心理学の、葉田善章准教授に教育工学の、そして北川由紀彦准教授に調査法・統計分析のご指導をいただいた。口頭試問において副査をしていただいた山岡龍一教授と桜美林大学の館昭教授には、読みづらい論文を辛抱強く査読いただいた。

今回の博士論文においては、英国高等教育利害関係者に質問票調査を実施したが、送付先の選定に当たって、広島大学の秦由美子教授とBritish Council 日本事務所教育連携・推進部長の高橋知佳氏には、多大な協力をいただいた。また、Oxford University 日本事務所のAlison Beale代表とDe Montfort UniversityのNigel Right研究担当副学長には、質問票の内容について、貴重なコメントをもらうことができた。さらに、Emma Parker氏には、質問票及び博士論文の英文要旨の英文校閲をお願いするとともに、その過程で種々助言をいただいた。

そのほか多数の方々のご理解とご協力により、本論文を完成させることができた。ここに心からの感謝を申し上げたい。

2017年7月

村田直樹

参考資料目次

1	略語等一覧	1
2-1	英国における高等教育質保証制度の変遷と関連する事項	3
2-2	Reynolds 報告の概要	5
2-3	卓越教育評価枠組み (TEF) をめぐる政府等文書	7
3	第1級学士号授与率の推移	9
	(1) 1992 年以前からの大学群 (除くロンドン大学)	9
	(2) Russell グループ	10
	(3) 1992 年以降ポリテク昇格大学群	11
	(4) イングランド全大学	12
4	英国 (イングランド) 高等教育利害関係者への質問票	15
	(1) 質問票 (和訳) 及び英文	15
	(2) 英国高等教育利害関係者への質問票調査: 送付先一覧	29
	(3) 英国高等教育利害関係者への質問票送付状 (例)	35
	(4) 英国高等教育利害関係者への質問票調査結果 (集計表)	37

参考資料 1 略語等一覧

- AAU : Academic Audit Unit (学務監査室)
- APR : Annual Provider Review (年次高等教育提供機関審査)
- BIS : Department for Business, Innovation and Skills (産業・イノベーション・技能省)
- CNAA : Council for National Academic Awards (英国学位授与カウンシル)
- CVCP : Committee for Vice-Chancellors and Principals (英国大学長会議)
- DES : Department of Education and Science (教育科学省)
- DfE : Department for Education (教育省)
- DfES : Department for Education and Skills (教育技能省)
- GSP : Graduate Standards Programme (学士号の水準に関する調査研究)
- HEA : Higher Education Academy (高等教育アカデミー)
- HEAR : Higher Education Achievement Record (高等教育学業報告)
- HESA : Higher Education Statistics Agency (高等教育統計機関)
- HEFCE : Higher Education Funding Council for England (イングランド高等教育財政カウンシル)
- HEFCs : Higher Education Funding Councils (高等教育財政カウンシル)
- HEQC : Higher Education Quality Council(高等教育質保証カウンシル)
- HER : Higher Education Review (高等教育審査)
- KIS : Key Information Set (主要教育情報)
- ILTHE : Institute for Learning and Teaching in Higher Education(高等教育学修・教育研究所)
- NAB : National Advisory Board for Local Authority Higher Education (地方高等教育行政のための国家助言委員会)
- NCTA : National Council for Technological Awards (英国技術系資格カウンシル)
- NSS : National Student Survey (全国学生調査)
- NUS : National Union of Students (全国学生組合)
- OFFA : Office for Fair Access (機会均等事務局)
- OIA : Office of Adjudicator for Higher Education (高等教育独立裁定機関)
- QAA : Quality Assurance Agency for Higher Education (高等教育質保証機関)
- PCFC : Polytechnics and Colleges Funding Council (ポリテク及び公立高等教育機関財政カウンシル)
- PSRB : Professional, Statutory and Regulatory Bodies (専門職能・法令資格認定団体)
- RAE : Research Assessment Exercise (研究評価)
- RAS : Research Active Staff (活発に研究に従事している者)
- REF : Research Excellence Framework (卓越研究評価枠組み)
- SLC : Student Loans Company (学生奨学金貸与会社)
- TEF : Teaching Excellence Framework (卓越教育評価枠組み)
- TQI : Teaching Quality Information (教育の質に関する情報)
- UFC : University Funding Council (大学財政カウンシル)
- UGC : University Grants Committee (大学補助金委員会)
- UUK : Universities UK (英国大学協会)

参考資料 2 - 1 英国における高等教育質保証制度の変遷と関連する事項

質保証に関連する制度・施策	関連する事項（報告・法律等）
CNAА の創設（1964 年）	1963 年 Robbins 報告
研究評価（RAE）の開始（1985 年）	1985 年 Jarrat 報告
機関認証制度の創設（1987 年）	1986 年 Reynolds 報告
英国大学長会議に学務監査室を開設 「質の監査」の開始（1990 年）	1988 年教育改革法
高等教育質保証カウンスルの創設(1992 年) 「教育の質の評価」の導入（1993 年）	1992 年継続・高等教育法 高等教育制度の一元化 HEFCE 等に質の評価義務付与
高等教育質保証機関の創設（1997 年） 実践規範の策定（1998 年～）	1997 年 Dearing 報告
分野別ベンチマーク記述（2000 年～） 高等教育プログラム仕様書ガイドライン（2000 年）	1998 年教員・高等教育法 学生からの授業料徴収開始
高等教育資格枠組み策定（2001 年～） 機関監査への一元化（2002 年）	2003 年教育白書
教育の質に係る情報公開（2004 年）	2004 年高等教育法 2006 年度から上乘せ授業料制度導入
質に係る情報公開内容改訂（2007 年） 卓越研究評価枠組み（REF）第 1 回審査 （2008 年）	2009 年下院委員会報告「学生と大学」 2010 年 Browne 報告
機関審査の開始（2011 年） アカデミック・インフラの質規範への再編（2011 年） 主要教育情報（KIS）の公開（2012 年）	2011 年高等教育白書 2012 年度から授業料大幅値上げ
高等教育審査の開始（2013 年） 高等教育提供機関の登録・特定教育プログラム指定制度の導入（2014 年）	2015 年高等教育緑書 2016 年下院委員会報告「TEF」 2016 年高等教育白書
	2016 年高等教育・研究法案提出・審議

参考資料 2 - 2 Reynolds報告の概要

表 1 第一学位及び修士課程における学外試験委員制度（報告書第2章）

学外試験委員制度の目的	①類似する学問分野の学位は、大学が異なってもその水準は同等（comparable）であることを担保 ②学位の成績分類が公正に行われていることを保証
学外試験委員の位置づけ	①セネト（Senate）または学位授与に権限を有する機関に対して責任を有すること ②いかなる学位も最低1名以上の学外試験委員が試験過程に関与することなく授与され得ないこと ③課程認定を受けた機関の学位授与について学外試験委員は大学及び当該機関いずれにも属さないこと
選抜、任命及び任期	①豊富な経験を有する責任ある立場の候補者から任命されるべきこと ②第一学位段階では3以上の学外試験委員を兼ねてはならないこと ③機関（学部）間で相互に学外試験委員を指名しないこと ④元職（前職）を学外試験委員とする場合には異動後3年以上経過していること ⑤任期は例えば3～4年と定め、再任も一定の制限を設けること
評価手続きへの参加	①学外試験委員は試験が出題される科目のシラバスを確認すること ②該当する試験委員会の会合に出席すること ③全ての試験問題を事前に承認すること ④学生の答案を確認すること ⑤答案以外の評価対象となる学生の提出物についても確認する権利を有すること ⑥学位の成績分類別の学生名簿には学外試験委員の承認サインを要すること
報告	○学外試験委員は年次報告及び任期満了時の報告を学長に提出することを義務づけられること

表 2 教育水準を維持・点検する上での学外者の関与（第3章）

外部専門職集団によるアクデーション	外部専門職集団が学修プログラムの修了によって専門職業の資格取得や入門のための試験の全部または一部を免除することを決定する過程 アクデーションの過程においては、カリキュラムの詳細な審査が行われ、当該専門職の実践に卒業生（学生）を適合させる訓練として適切であるか否かという観点から水準の評価が行われる
UGC の分野別小委員会	大学を視察して対象分野のパフォーマンス等を評価してその結果を UGC に通報するとともに、当該大学（部局）に助言を行う
ピアレビューと研究	官民の研究資金の審査や学会誌の論文審査において行われるピアレビューが研究の質を効果的に維持
学協会（subject associations and learned societies）	会合・会議への参加や学会誌を通じて機関を超えた人的接触があり、これによって水準の受容と認知が行われる
水準を監視する手続き	

①学外試験委員制度	(略)
②学外諮問委員会	1960～70年代に「新大学」が創設された際に、前進となった高等教育機関における学位プログラムの運営経験が必ずしも十分ではなかったことを踏まえて、学位の水準維持の観点から枢密院が学位授与権認可の条件として設置を義務づけたもの (いずれの新大学においても開設後5～10年でこれら委員会の廃止が決定)
③アドホックな形態での外部からの助言	特定分野について助言を得るために学外メンバーによる委員会が設置される場合 特に、特定の専門職業と密接な関係を有する学問分野においてこうした助言委員会が設けられる傾向
④大学管理運営制度上の文脈	主として学外の有識者で構成されるカOUNCIL (Council) が Senate からの定期的な報告を受けることを通じて、学問的な評価が行われる仕組み
⑤教員の採用に際しての外部の関与	教員(特に"reader"等の上級ポスト)の人事に当たっては、他大学の教員あるいは学外の専門家が選考委員会に加わる; これら学外メンバーは選考委員会において同等に意見を述べるができるが拒否権は有さない

表3 教育水準を維持・点検するための学内手続き(第6章)

新規(改訂)プログラム開設の提案 ①申請書類の提出	①提案理由(背景、目的等)、②既存のプログラムとの重複の程度、③学位プログラムのレベル及び目標(objectives)、④事前履修コース、⑤詳細な内容及び構成(シラバス、関係文献、講義・セミナー・実験等教育形態)、⑥部局内外で提供される教育の利用可能性及び担当教員、部局の研究関心との関係等、⑦成績評価の方法、⑧必要資源(経常経費、施設・設備、図書・コンピュータ等)、⑨学生の需要と確保見通し、⑩雇用目標、⑪入学者選抜要件及び入学予定者数等の情報を含む書類を提出すること
②学内審査	支出予算について適切に評価されるような配慮が必要 Senate等における審査は財源問題や優先順位の判断を伴う場合を除いて形式的なもの
既存のプログラムのモニタリング	①志願学生数、入学者実数、進級率、学位の成績分類や教員の学歴・教育負担等のデータの組織的、継続的な収集、②教員のコミットメント及び教育技術の監査、③学外試験委員の見解、④雇用者を含む学外組織の見解、⑤必要に応じて学生の意見、⑥データのモニタリング及び評価並びに対応策の決定に係る学内手続き、を網羅

参考資料 2-3 卓越教育評価枠組み (TEF) をめぐる政府等文書

(1) 高等教育緑書 (2015 年)

緑書は TEF の目的を、①全ての学生のために卓越した教育を推奨すること、②模範となる実践に光を当てて改善を促すこと、③研究と同等の地位を教育に認めるために文化的な変化を促進すること、④学生の選択を支援するために教育の質に関する明確な情報を提供すること、⑤雇用者が優れた技能を身に付けた卒業生を採用できるよう明確な情報を提供すること、⑥不利な立場にある集団からの学生受入及び学業継続、修了に取り組む機関を認定すること、⑦多様な教育の在り方及び卓越性の多様な様式を認め、尊重すること、であると述べている。

その上で、教育の卓越性の評価について、各高等教育提供機関に共通の数値指標 (metrix) と各高等教育提供者が提出する資料による量的データと質的証拠に基づいて、政府とは独立した専門家パネル (学問分野の専門家、学生、雇用者) が行うとした。共通の数値指標の詳細は今後詰めるとした上で、例えば、(1)雇用/進路は HESA の卒業後の進路調査データ、(2)学修継続率は HESA のデータ、(3)学生満足指標は NSS のデータ、などが考えられると述べている。また、各提供者が提出資料としては、①アクセス協定で示されている多様な社会階層からの学生採用の程度、②教育密度、教員と学生の接触時間及びそれらデータの教育改善への活用状況、③教員の教育能力開発及び昇進等における教育業績の位置づけ、④産業界が求める技能修得のために学協会、PSRB 等がカリキュラム開発に参画する等の取り組みなどを例示している。

TEF の評価単位は、当面、高等教育提供機関とするが、将来的には学部・学科単位で実施するとしている。また、評価結果を授業料上限額に反映させる方針を明らかにした。

(2) 下院委員会報告 (2016 年)

報告は、高い教育水準を継続的に確保するという目的は大学や学生等に共有されているとともに、研究と同様に教育に高い地位を与えるための手段という TEF の原則は広く支持されていると評価している。その上で、問題は、そうした目的を実現するために TEF をどのようにデザインするかということであると述べている。特に、TEF の評価指標、TEF の結果と授業料設定との連動、TEF の導入日程等に対する利害関係者の懸念を指摘した上で、指標の開発等を慎重に行うとともに、利害関係者と十分調整して慎重に進めるよう勧告した。なお、TEF を将来的に学問分野別に実施することについても、複雑で官僚的なシステムにしないという前提で、その方向性を歓迎すると述べている。

(3) 高等教育白書 (2016 年)

高等教育制度の改革について、志願者に選択のための十分な情報を提供し、高等教育提供機関間の競争によって高等教育の質を向上させるという思想に基づく記述内容となっている。例えば、これまで新規参入を遅らせる障壁があったことで、高等教育の革新が阻害されていたことや、高等教育提供機関を選択する上で十分な情報が提供されてこなかったために競争状態が不完全であったことを指摘し、高等教育セクターへの参入ル

ールを一本化し、リスクに基づく質保証制度を導入すること、を提案している。また、競争の結果、市場から撤退する提供機関が出たとしても、政府としてこれを回避するような措置はとらないことを明確にした上で、各提供機関に市場から撤退する場合の学生の学修継続の方途を示すことを義務づけるとしている。参入障壁の撤廃（競争の促進）という観点からは、学位授与権や大学名称の認可に係る基準や手続きの緩和・簡素化等を具体的に提案している。

TEF については、基本的には高等教育緑書の枠組みを維持した上で、緑書に対する意見を踏まえて、TEF の本格導入に向けて十分時間を確保する観点から、2017 年度は試行期間とするとともに、分野別の実施を目指してパイロット事業を実施するとした。

参考資料 3 第 1 級学士号授与率の推移

(1) 第 1 級学士号授与率の推移：1992 年以前からの大学群（除くロンドン大学）

Institution	1994 年度	1998 年度	2000 年度	2003 年度	2005 年度	2008 年度	2010 年度	2013 年度
Aston University	9.1%	9.0%	9.5%	10.0%	9.4%	14.8%	16.2%	23.9%
The University of Bath	11.1%	14.3%	14.9%	18.1%	19.2%	22.8%	25.9%	26.9%
The University of Birmingham	10.8%	11.5%	13.3%	11.7%	13.0%	15.6%	17.7%	26.7%
The University of Bradford	7.8%	7.4%	6.9%	11.2%	11.9%	12.3%	10.3%	22.2%
The University of Bristol	13.9%	15.9%	17.2%	19.8%	18.1%	19.6%	23.1%	25.1%
Brunel University	8.6%	7.9%	8.3%	14.1%	12.4%	12.9%	15.6%	15.3%
The University of Cambridge	28.4%	31.3%	32.8%	23.7%	25.4%	25.0%	26.4%	29.4%
The City University	9.3%	8.5%	12.7%	15.0%	14.5%	16.2%	19.0%	22.2%
University of Durham	8.8%	10.6%	9.7%	16.1%	17.1%	17.5%	17.8%	24.9%
The University of East Anglia	8.2%	7.9%	9.3%	10.1%	10.5%	13.3%	12.5%	23.6%
The University of Essex	8.3%	10.0%	8.4%	9.7%	13.0%	12.0%	15.7%	22.1%
The University of Exeter	9.6%	9.7%	11.8%	12.9%	16.5%	21.3%	19.4%	23.0%
The University of Hull	5.8%	7.6%	7.7%	9.4%	10.1%	10.7%	9.1%	17.6%
The University of Keele	6.7%	6.7%	8.4%	8.8%	7.6%	14.9%	16.7%	18.1%
The University of Kent	8.9%	8.0%	10.3%	12.4%	13.1%	13.7%	15.8%	24.9%
The University of Lancaster	7.1%	8.4%	10.1%	11.2%	11.8%	15.7%	17.4%	22.5%
The University of Leeds	10.3%	7.9%	11.1%	12.4%	11.7%	16.4%	17.3%	23.1%
The University of Leicester	5.9%	6.9%	9.1%	11.2%	13.4%	14.8%	15.0%	22.6%
The University of Liverpool	7.4%	7.8%	10.0%	13.9%	18.8%	16.8%	18.0%	22.8%
Loughborough University	9.1%	10.0%	11.3%	12.5%	14.4%	15.0%	16.0%	23.8%
The University of Manchester	11.5%	13.9%	16.2%	16.8%	17.0%	15.4%	17.1%	22.6%
The University of Newcastle-upon-Tyne	10.1%	9.0%	9.4%	11.5%	14.9%	15.2%	18.0%	23.2%
The University of Nottingham	10.4%	13.1%	15.2%	14.4%	14.1%	17.3%	17.6%	22.8%
The University of Oxford	17.8%	20.1%	21.8%	23.6%	27.3%	28.5%	29.0%	31.1%
The University of Reading	9.7%	10.7%	10.6%	12.5%	16.7%	17.3%	16.7%	19.2%
The University of Salford	8.2%	8.1%	8.9%	13.2%	11.8%	13.8%	16.0%	23.8%
The University of Sheffield	9.3%	8.7%	10.8%	14.8%	13.9%	16.8%	17.7%	21.9%
The University of Southampton	10.3%	9.7%	11.4%	17.4%	18.6%	17.9%	19.2%	23.5%
The University of Surrey	10.8%	10.0%	9.7%	11.0%	14.4%	16.4%	19.3%	31.2%
The University of Sussex	11.4%	9.3%	12.0%	15.8%	15.8%	19.0%	17.7%	22.2%
The University of Warwick	10.6%	13.8%	17.2%	20.0%	19.8%	23.6%	25.5%	27.9%
The University of York	12.0%	10.0%	15.8%	18.1%	19.1%	21.9%	20.0%	23.8%
Pre-1992 Universities subtotal	10.2%	10.7%	12.2%	14.2%	15.2%	17.0%	18.1%	23.6%

(2) 第1級学士号授与率の推移：Russell グループ

Institution	1994 年度	1998 年度	2000 年度	2003 年度	2005 年度	2008 年度	2010 年度	2013 年度
The University of Birmingham	10.8%	11.5%	13.3%	11.7%	13.0%	15.6%	17.7%	26.7%
The University of Bristol	13.9%	15.9%	17.2%	19.8%	18.1%	19.6%	23.1%	25.1%
The University of Cambridge	28.4%	31.3%	32.8%	23.7%	25.4%	25.0%	26.4%	29.4%
University of Durham	8.8%	10.6%	9.7%	16.1%	17.1%	17.5%	17.8%	24.9%
The University of Exeter	9.6%	9.7%	11.8%	12.9%	16.5%	21.3%	19.4%	23.0%
The University of Leeds	10.3%	7.9%	11.1%	12.4%	11.7%	16.4%	17.3%	23.1%
The University of Liverpool	7.4%	7.8%	10.0%	13.9%	18.8%	16.8%	18.0%	22.8%
The University of Manchester	11.5%	13.9%	16.2%	16.8%	17.0%	15.4%	17.1%	22.6%
The University of Newcastle-upon-Tyne	10.1%	9.0%	9.4%	11.5%	14.9%	15.2%	18.0%	23.2%
The University of Nottingham	10.4%	13.1%	15.2%	14.4%	14.1%	17.3%	17.6%	22.8%
The University of Oxford	17.8%	20.1%	21.8%	23.6%	27.3%	28.5%	29.0%	31.1%
The University of Sheffield	9.3%	8.7%	10.8%	14.8%	13.9%	16.8%	17.7%	21.9%
The University of Southampton	10.3%	9.7%	11.4%	17.4%	18.6%	17.9%	19.2%	23.5%
The University of Warwick	10.6%	13.8%	17.2%	20.0%	19.8%	23.6%	25.5%	27.9%
The University of York	12.0%	10.0%	15.8%	18.1%	19.1%	21.9%	20.0%	23.8%
Russell Group 最大－最小 の格差	21.0%	23.5%	23.4%	12.2%	14.3%	13.3%	11.9%	9.2%
Pre1992 University 最大－最 小の格差	22.5%	24.4%	25.9%	14.9%	19.7%	17.8%	19.9%	15.9%
Russell Group 第1級学士号 授与率平均	12.1%	12.9%	14.9%	16.5%	17.7%	19.3%	20.3%	24.8%
Pre1992 University 第1級学士号授与率 平均	10.2%	10.7%	12.2%	14.2%	15.2%	17.0%	18.1%	23.6%

(3) 第1級学士号授与率の推移：1992年以降ポリテク昇格大学群

Institution	1994 年度	1998 年度	2000 年度	2003 年度	2005 年度	2008 年度	2010 年度	2013 年度
Anglia Ruskin University	5.8%	6.2%	8.1%	9.8%	12.2%	11.4%	14.8%	17.5%
Birmingham City University	4.6%	6.7%	10.3%	10.2%	10.6%	13.7%	16.7%	21.9%
Bournemouth University	2.5%	4.9%	6.3%	8.3%	8.9%	9.6%	11.0%	16.3%
The University of Brighton	6.6%	6.3%	7.1%	9.8%	9.7%	12.8%	14.6%	16.4%
The University of Central Lancashire	4.6%	5.0%	6.4%	7.6%	6.9%	9.4%	10.1%	15.2%
Coventry University	5.5%	6.4%	6.6%	10.1%	15.5%	16.4%	17.2%	21.0%
De Montfort University	6.2%	7.7%	7.6%	5.1%	7.8%	11.8%	12.4%	22.9%
The University of East London	5.7%	8.0%	6.5%	6.6%	8.7%	9.6%	10.8%	13.4%
The University of Greenwich	5.0%	5.8%	5.2%	10.5%	8.1%	12.2%	13.6%	20.4%
University of Hertfordshire	6.1%	8.3%	7.2%	10.1%	9.6%	14.7%	17.5%	20.8%
The University of Huddersfield	4.5%	6.0%	4.8%	8.5%	9.7%	13.4%	15.0%	20.0%
Kingston University	6.9%	6.6%	7.9%	9.7%	10.3%	16.7%	15.1%	20.2%
Leeds Metropolitan University	5.5%	6.2%	7.3%	7.5%	7.7%	9.3%	10.0%	12.6%
The University of Lincoln	2.7%	4.5%	5.9%	6.2%	8.2%	9.5%	11.9%	15.1%
Liverpool John Moores University	4.4%	5.3%	6.9%	7.5%	7.1%	10.0%	12.6%	22.0%
London Metropolitan University	5.5%	4.6%	4.5%	4.9%	7.7%	9.8%	12.0%	13.7%
London South Bank University	6.3%	6.1%	7.0%	12.0%	10.4%	10.9%	14.6%	19.6%
The Manchester Metropolitan University	5.4%	4.7%	6.1%	7.9%	8.2%	13.7%	14.7%	21.2%
Middlesex University	5.5%	6.1%	7.6%	9.9%	7.9%	11.9%	14.6%	18.0%
The University of Northumbria at Newcastle	6.6%	7.3%	8.8%	10.3%	10.1%	14.2%	15.6%	20.5%
The Nottingham Trent University	5.5%	5.1%	6.1%	7.6%	8.0%	9.7%	9.6%	18.9%
Oxford Brookes University	8.3%	7.0%	7.7%	10.1%	10.0%	14.1%	15.2%	17.8%
The University of Plymouth	4.6%	6.4%	6.4%	8.9%	10.9%	13.4%	12.9%	17.5%
The University of Portsmouth	5.6%	7.1%	8.0%	6.1%	7.8%	8.1%	10.1%	21.1%
Sheffield Hallam University	4.1%	4.6%	5.1%	6.6%	7.8%	12.1%	13.5%	18.0%
Staffordshire University	3.7%	5.4%	6.0%	7.8%	10.4%	11.3%	12.2%	21.0%
The University of Sunderland	3.0%	5.6%	7.2%	9.0%	7.3%	10.3%	12.4%	9.9%
Teesside University(#8)	6.9%	10.0%	6.0%	8.3%	10.6%	14.2%	13.8%	18.3%
University of the West of England, Bristol	5.0%	4.6%	4.5%	9.7%	12.7%	15.0%	16.9%	21.6%
The University of West London(#8)	2.9%	5.8%	6.2%	11.0%	12.3%	12.7%	11.6%	15.8%
The University of Westminster	10.1%	8.8%	8.4%	9.2%	8.6%	8.7%	11.6%	17.9%
The University of Wolverhampton	2.9%	3.9%	3.5%	5.0%	4.2%	7.3%	10.3%	18.6%
Post1992 Univ.(Politec.)sub-total	5.3%	6.0%	6.6%	8.3%	8.8%	11.7%	13.3%	18.5%

(4) 第1級学士号授与率の推移：イングランド全大学

Institution	1994 年度	1998 年度	2000 年度	2003 年度	2005 年度	2008 年度	2010 年度	2013 年度
Anglia Ruskin University	5.8%	6.2%	8.1%	9.8%	12.2%	11.4%	14.8%	17.5%
Aston University	9.1%	9.0%	9.5%	10.0%	9.4%	14.8%	16.2%	23.9%
Bath Spa University	6.3%	6.8%	6.4%	7.3%	10.0%	8.4%	10.6%	13.1%
The University of Bath	11.1%	14.3%	14.9%	18.1%	19.2%	22.8%	25.9%	26.9%
Birkbeck College	14.0%	11.9%	9.5%	14.7%	16.1%	16.4%	23.9%	18.6%
Birmingham City University	4.6%	6.7%	10.3%	10.2%	10.6%	13.7%	16.7%	21.9%
The University of Birmingham	10.8%	11.5%	13.3%	11.7%	13.0%	15.6%	17.7%	26.7%
Bishop Grosseteste University College Lincoln	0.7%	2.7%	5.1%	6.5%	3.3%	7.8%	9.2%	12.3%
The University of Bolton	5.7%	4.3%	5.0%	9.5%	11.5%	9.5%	12.3%	14.1%
Bournemouth University	2.5%	4.9%	6.3%	8.3%	8.9%	9.6%	11.0%	16.3%
The University of Bradford	7.8%	7.4%	6.9%	11.2%	11.9%	12.3%	10.3%	22.2%
The University of Brighton	6.6%	6.3%	7.1%	9.8%	9.7%	12.8%	14.6%	16.4%
The University of Bristol	13.9%	15.9%	17.2%	19.8%	18.1%	19.6%	23.1%	25.1%
Brunel University	8.6%	7.9%	8.3%	14.1%	12.4%	12.9%	15.6%	15.3%
The University of Cambridge	28.4%	31.3%	32.8%	23.7%	25.4%	25.0%	26.4%	29.4%
Canterbury Christ Church University	4.6%	5.3%	4.9%	8.4%	9.5%	12.9%	15.0%	17.4%
The University of Central Lancashire	4.6%	5.0%	6.4%	7.6%	6.9%	9.4%	10.1%	15.2%
Central School of Speech and Drama	2.0%	6.9%	11.1%	13.0%	10.7%	19.4%	17.6%	25.6%
The University of Chichester	5.8%	4.1%	4.1%	4.7%	4.6%	5.1%	8.0%	14.3%
The City University	9.3%	8.5%	12.7%	15.0%	14.5%	16.2%	19.0%	22.2%
Coventry University	5.5%	6.4%	6.6%	10.1%	15.5%	16.4%	17.2%	21.0%
De Montfort University	6.2%	7.7%	7.6%	5.1%	7.8%	11.8%	12.4%	22.9%
University of Derby	4.5%	6.1%	6.8%	6.8%	7.4%	7.7%	9.4%	20.4%
University of Durham	8.8%	10.6%	9.7%	16.1%	17.1%	17.5%	17.8%	24.9%
The University of East Anglia	8.2%	7.9%	9.3%	10.1%	10.5%	13.3%	12.5%	23.6%
The University of East London	5.7%	8.0%	6.5%	6.6%	8.7%	9.6%	10.8%	13.4%
Edge Hill University	1.5%	2.9%	3.9%	5.4%	5.3%	9.6%	15.8%	23.0%
The University of Essex	8.3%	10.0%	8.4%	9.7%	13.0%	12.0%	15.7%	22.1%
The University of Exeter	9.6%	9.7%	11.8%	12.9%	16.5%	21.3%	19.4%	23.0%
University College Falmouth	10.4%	8.8%	11.7%	11.0%	10.3%	14.9%	16.1%	16.7%
Goldsmiths College	8.0%	6.8%	8.9%	10.2%	12.3%	11.8%	13.6%	19.8%
The University of Greenwich	5.0%	5.8%	5.2%	10.5%	8.1%	12.2%	13.6%	20.4%
Harper Adams University College	3.5%	4.9%	8.2%	7.1%	11.1%	6.6%	9.9%	11.8%
University of Hertfordshire	6.1%	8.3%	7.2%	10.1%	9.6%	14.7%	17.5%	20.8%
The University of Huddersfield	4.5%	6.0%	4.8%	8.5%	9.7%	13.4%	15.0%	20.0%
The University of Hull	5.8%	7.6%	7.7%	9.4%	10.1%	10.7%	9.1%	17.6%
Imperial College of Science, Technology and Medicine	22.5%	24.7%	25.3%	29.6%	27.7%	28.0%	33.8%	40.7%
The University of Keele	6.7%	6.7%	8.4%	8.8%	7.6%	14.9%	16.7%	18.1%
The University of Kent	8.9%	8.0%	10.3%	12.4%	13.1%	13.7%	15.8%	24.9%
King's College London	11.1%	11.9%	13.5%	15.8%	14.0%	19.9%	23.4%	27.4%
Kingston University	6.9%	6.6%	7.9%	9.7%	10.3%	16.7%	15.1%	20.2%
The University of Lancaster	7.1%	8.4%	10.1%	11.2%	11.8%	15.7%	17.4%	22.5%
Leeds Metropolitan University	5.5%	6.2%	7.3%	7.5%	7.7%	9.3%	10.0%	12.6%
The University of Leeds	10.3%	7.9%	11.1%	12.4%	11.7%	16.4%	17.3%	23.1%
The University of Leicester	5.9%	6.9%	9.1%	11.2%	13.4%	14.8%	15.0%	22.6%
The University of Lincoln	2.7%	4.5%	5.9%	6.2%	8.2%	9.5%	11.9%	15.1%
Liverpool John Moores University	4.4%	5.3%	6.9%	7.5%	7.1%	10.0%	12.6%	22.0%
The University of Liverpool	7.4%	7.8%	10.0%	13.9%	18.8%	16.8%	18.0%	22.8%

London Metropolitan University	5.5%	4.6%	4.5%	4.9%	7.7%	9.8%	12.0%	13.7%
London South Bank University	6.3%	6.1%	7.0%	12.0%	10.4%	10.9%	14.6%	19.6%
London School of Economics and Political Science	8.2%	15.2%	14.7%	18.7%	21.6%	21.7%	22.2%	23.2%
Loughborough University	9.1%	10.0%	11.3%	12.5%	14.4%	15.0%	16.0%	23.8%
The Manchester Metropolitan University	5.4%	4.7%	6.1%	7.9%	8.2%	13.7%	14.7%	21.2%
The University of Manchester	11.5%	13.9%	16.2%	16.8%	17.0%	15.4%	17.1%	22.6%
Middlesex University	5.5%	6.1%	7.6%	9.9%	7.9%	11.9%	14.6%	18.0%
The University of Newcastle-upon-Tyne	10.1%	9.0%	9.4%	11.5%	14.9%	15.2%	18.0%	23.2%
Newman University College	8.0%	7.1%	8.0%	8.0%	8.5%	8.8%	7.0%	9.9%
The University of Northumbria at Newcastle	6.6%	7.3%	8.8%	10.3%	10.1%	14.2%	15.6%	20.5%
The University of Nottingham	10.4%	13.1%	15.2%	14.4%	14.1%	17.3%	17.6%	22.8%
The Nottingham Trent University	5.5%	5.1%	6.1%	7.6%	8.0%	9.7%	9.6%	18.9%
Oxford Brookes University	8.3%	7.0%	7.7%	10.1%	10.0%	14.1%	15.2%	17.8%
The University of Oxford	17.8%	20.1%	21.8%	23.6%	27.3%	28.5%	29.0%	31.1%
The University of Plymouth	4.6%	6.4%	6.4%	8.9%	10.9%	13.4%	12.9%	17.5%
The University of Portsmouth	5.6%	7.1%	8.0%	6.1%	7.8%	8.1%	10.1%	21.1%
Queen Mary and Westfield College	8.6%	9.8%	12.3%	14.2%	15.5%	15.1%	16.3%	23.5%
The University of Reading	9.7%	10.7%	10.6%	12.5%	16.7%	17.3%	16.7%	19.2%
Royal Holloway and Bedford New College	10.5%	11.1%	11.5%	13.0%	11.7%	13.5%	15.6%	20.3%
The University of Salford	8.2%	8.1%	8.9%	13.2%	11.8%	13.8%	16.0%	23.8%
The School of Oriental and African Studies	8.2%	14.2%	12.7%	14.3%	11.4%	13.0%	14.1%	22.4%
Sheffield Hallam University	4.1%	4.6%	5.1%	6.6%	7.8%	12.1%	13.5%	18.0%
The University of Sheffield	9.3%	8.7%	10.8%	14.8%	13.9%	16.8%	17.7%	21.9%
Southampton Solent University	1.4%	2.4%	3.0%	3.8%	6.3%	6.4%	8.6%	15.6%
The University of Southampton	10.3%	9.7%	11.4%	17.4%	18.6%	17.9%	19.2%	23.5%
Staffordshire University	3.7%	5.4%	6.0%	7.8%	10.4%	11.3%	12.2%	21.0%
The University of Sunderland	3.0%	5.6%	7.2%	9.0%	7.3%	10.3%	12.4%	9.9%
The University of Surrey	10.8%	10.0%	9.7%	11.0%	14.4%	16.4%	19.3%	31.2%
The University of Sussex	11.4%	9.3%	12.0%	15.8%	15.8%	19.0%	17.7%	22.2%
Teesside University(#8)	6.9%	10.0%	6.0%	8.3%	10.6%	14.2%	13.8%	18.3%
University College London	14.7%	15.5%	17.5%	19.8%	18.9%	25.2%	25.3%	33.1%
The University of Warwick	10.6%	13.8%	17.2%	20.0%	19.8%	23.6%	25.5%	27.9%
University of the West of England, Bristol	5.0%	4.6%	4.5%	9.7%	12.7%	15.0%	16.9%	21.6%
The University of West London	2.9%	5.8%	6.2%	11.0%	12.3%	12.7%	11.6%	15.8%
The University of Westminster	10.1%	8.8%	8.4%	9.2%	8.6%	8.7%	11.6%	17.9%
The University of Wolverhampton	2.9%	3.9%	3.5%	5.0%	4.2%	7.3%	10.3%	18.6%
The University of York	12.0%	10.0%	15.8%	18.1%	19.1%	21.9%	20.0%	23.8%
Total England	7.9%	8.4%	9.4%	11.1%	11.9%	14.0%	15.4%	20.4%

参考資料4 (1) 英国 (イングランド) 高等教育利害関係者への質問票 (和訳)

問1 あなたの所属組織・肩書き・氏名を記述してください

- a. あなたの所属組織
- b. あなたの肩書き
- c. 氏名 (この情報は公表しません)

問2 あなたは、英国 (イングランド) の高等教育の質保証に係る現行の枠組みについて、高等教育の質を保証する上で、それぞれの取り組みの重要性はどれくらいだと思いますか。

- a. 各高等教育提供機関 (validationを受けてプログラムを運営している場合には、validationを行った者、以下同じ) が自ら実施するプログラムの内部審査 (review)
- b. 学外試験委員制度 (activities by external examiners)
- c. 学位授与権や大学名称使用に係る審査
- d. 専門職能・法令資格認定団体 (PSRB) が実施するアクレディテーション
- e. メディア等民間が実施するランキング (league table)
- f. QAAの活動 (Institutional Audit, Higher Education Review等)
- g. その他 (具体的に説明してください)

大変重要 ←————→ 重要でない

	5	4	3	2	1
a.	5	4	3	2	1
b.	5	4	3	2	1
c.	5	4	3	2	1
d.	5	4	3	2	1
e.	5	4	3	2	1
f.	5	4	3	2	1
g.	5	4	3	2	1

問3 各高等教育提供機関が実施するプログラムの内部審査、学外試験委員制度、外部機関 (例えばQAA) が実施する質保証制度を含めて、あなたは、高等教育の質保証枠組み全体について保証すべき高等教育の「質」とは何だと思いますか。

全くそう思う ←————→ 全くそう思わない

	5	4	3	2	1
a. 学生 (students) 満足	5	4	3	2	1

b. 雇用者 (employers) 満足	5	4	3	2	1
c. 金銭的価値 (value for money) (学生が将来負担する授業料、貸与制奨学金の原資である税金)	5	4	3	2	1
d. 高等教育提供者機関・プログラムの使命達成	5	4	3	2	1
e. 最低限の教育水準	5	4	3	2	1
f. 高等教育提供機関間の高等教育プログラムの教育水準の幅広い同等性	5	4	3	2	1
g. 高等教育を通じた学生の変容 (transformation)	5	4	3	2	1

問4 高等教育の質保証枠組みのうち、高等教育の質を守り、促進する外部機関（例えばQAA）が実施する質保証制度について伺います。

(1) 高等教育の質を守り、促進する外部機関（例えばQAA）が実施する質保証制度の最も重要な目的について、優先度を（ ）内に1から7の数字で示してください。

- () a. 納税者に対する説明責任、
- () b. 学生（志願者）のプログラム選択のための情報提供
- () c. 優れた取り組みの普及、
- () d. 教育の継続的改善、
- () e. 雇用者に対する情報提供
- () f. 英国大学の評判の保護・向上、
- () g. 高等教育に対する公財政支出の合理性説明

(2) あなたは、この制度で保証すべき次のような「質」に関する事項は、それぞれの程度重要だとお考えですか

- a. 学生 (students) 満足
- b. 雇用者 (employers) 満足
- c. 金銭的価値 (value for money) (学生が将来負担する授業料、貸与制奨学金の原資である税金)
- d. 高等教育提供機関・プログラムの使命達成
- e. 最低限の教育水準
- f. 高等教育提供機関間・学問分野間の高等教育プログラムの教育水準の幅広い同等性
- g. 高等教育を通じた学生の変容 (transformation)

大変重要 ←————→ 重要でない

5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1

(3) あなたは、この質保証制度 (audit, assessment等) の結果をどのように取り扱うべきだと思いますか

- a. 公財政支援 (補助金、貸与制奨学金等) への反映
- b. "quality mark"の付与
- c. 学生 (志願者) や雇用者への情報提供
- d. 学内 (教職員) へのフィードバック
- e. 広く社会に公表

全く
そう思う ←————→ 全くそう
思わない

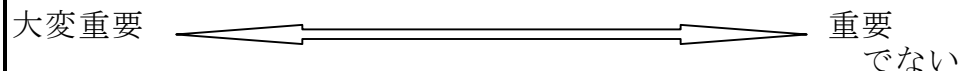
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1
5	4	3	2	1

d. 高等教育提供機関・プログラムの使命達成	5	4	3	2	1
e. 最低限の教育水準	5	4	3	2	1
f. 高等教育提供機関間の高等教育プログラムの教育水準の幅広い同等性	5	4	3	2	1
g. 高等教育を通じた学生の変容 (transformation)	5	4	3	2	1

(4) 問4 (3) で、そう思わないと回答した (2 または 1 を選択した) 事項について、その理由を具体的に記述してください。また、どうすれば、もっと効果をあげることができると思いますか



問6 高等教育の質保証において重要な要素について伺います。最低限の「教育水準」を達成できているとの前提の下で、次のような要素は、高等教育の「質」を維持・向上させる上で、それぞれどの程度重要だとお考えですか。



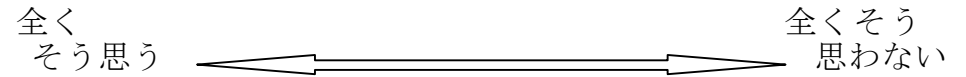
a. 教員の教育能力 (teaching ability)	5	4	3	2	1
b. 安定的な収入の確保	5	4	3	2	1
c. 教育プログラムの内部審査システム	5	4	3	2	1
d. 学生や資金の獲得等高等教育提供者間の競争	5	4	3	2	1
e. 外部機関 (セクター機関を含む) による審査	5	4	3	2	1
f. 学生の潜在能力	5	4	3	2	1
g. 外部参照点 (external reference points) としてのアカデミ	5	4	3	2	1

ック・インフラ

h. その他（具体的に記述してください）



問7 高等教育の質保証をめぐる課題について伺います。
(1) 高等教育の利害関係者から、英国高等教育の現状をめぐって、次のような懸念があることに同意しますか。



- a. 高等教育機関の間で成績インフレが生じている
- b. 監査文化が高等教育の革新を阻害している
- c. 高等教育へのアクセス・サクセス拡大と教育水準の維持は両立困難である
- d. 高等教育へのアクセス・サクセス拡大と高等教育の質の維持は両立困難である
- e. 高等教育機関においては教育が研究より地位が低い
- f. 学生（志願者を含む）の高等教育プログラム選択のためには高等教育の質についてratingされた情報を提供することが望ましい
- g. QAAは高等教育セクターや政府機関からもっと独立すべきである

	5	4	3	2	1
a.	5	4	3	2	1
b.	5	4	3	2	1
c.	5	4	3	2	1
d.	5	4	3	2	1
e.	5	4	3	2	1
f.	5	4	3	2	1
g.	5	4	3	2	1

(2) その他、英国における高等教育の質保証枠組みをめぐる問題点や課題について自由にご意見を記入してください。

参考資料 4 (1) 英国 (イングランド) 高等教育利害関係者への質問票

Questionnaire on Quality Assurance of Higher Education

Q1. Please state the name of your organisation, your job title / position and your name.

a. Name of your organisation

b. Your job title / position

c. Your name (this information will not be made public)

Q2. How important do you consider the following practices in the current framework of quality assurance for higher education in England ?

	very important 5	4	3	2	not important 1
a. Internal review of programmes by individual higher education providers (including the validation process by providers with degree awarding powers)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. External examiner system	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Procedures for approving degree awarding powers and the title of "university (college)"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Accreditation by Professional, Statutory and Regulatory Bodies (PSRBs)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. League tables compiled by entities such as media organisations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. QAA activities, such as Institutional Audit and Higher Education Review	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

If you chose g., please explain which specific practice(s) you are referring to.

Q3. Which aspects of the "quality" of higher education do you consider should be assured under the quality assurance framework as a whole (including internal review of programmes by individual higher education providers, external examiners system, audits/reviews by external bodies such as the QAA, etc.) ?

	definitely agree 5	4	3	2	definitely disagree 1
a. Satisfaction of students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Satisfaction of employers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Value for money (tuition fees which students pay back after graduation, taxes allocated to student loans)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Fulfillment of the mission of each higher education programme and/or provider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Threshold academic standards of higher education programmes and awards	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Broad comparability of academic standards between higher education programmes in different disciplines and by different providers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Transformation of students through higher education programmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q4. We would next like to ask you about the practices of external bodies which safeguard and assure the quality of higher education, such as the QAA.

(1)What do you consider to be the most important purposes of the practices of the external bodies which safeguard and assure the quality of higher education, such as the QAA ? Please rank the purposes given below in order of priority from 1 to 7, writing the appropriate numbers in the adjacent boxes.

a. Accountability to tax payers	<input type="text"/>
b. Provision of information for the use of students (applicants) when selecting higher education programmes	<input type="text"/>
c. Sharing and dissemination of good practices within the higher education sector	<input type="text"/>
d. Continuous improvement of education (teaching/learning)	<input type="text"/>
e. Provision of information for employers	<input type="text"/>
f. Protection and enhancement of the reputation/brand of British higher education	<input type="text"/>
g. Provision of evidence showing the rationale for public funding of higher education	<input type="text"/>

Q4. (2) How important do you consider the safeguarding and assurance of the following types of "quality" by external bodies such as the QAA ?

	very important 5	4	3	2	not important 1
a. Satisfaction of students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Satisfaction of employers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Value for money (tuition fees which students pay back after graduation, taxes allocated to student loans)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Fulfillment of the mission of each higher education programme and/or provider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Threshold academic standards of higher education programmes and awards	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Broad comparability of academic standards between higher education programmes in different disciplines and by different providers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Transformation of students through higher education programmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q4. (3) For what purposes do you consider that the results obtained through these practices should be used ?

	definitely agree 5	4	3	2	definitely disagree 1
a. Reconsideration of the allocation of public funding (grants, student loans)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Award of a "quality mark"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Provision of information for students (applicants) and employers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Feedback to internal stakeholders (academics and other staff)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Provision of information to a wider audience (general public)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q5. We would next like to ask you about the experiences of Institutional Audit and Higher Education Review.

(1) Do you consider that the following purposes of quality assurance practices have been achieved by the Institutional Audit and Higher Education Review carried out by the QAA ?

	definitely agree 5	4	3	2	definitely disagree 1
a. Accountability to tax payers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Provision of information for the use of students (applicants) when selecting higher education programmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Sharing and dissemination of good practices within the higher education sector	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Continuous improvement of education (teaching/learning)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Provision of information for employers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Protection and enhancement of the reputation/brand of British higher education	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Provision of evidence showing the rationale for public funding of higher education	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q5. (2) If you consider that the purposes which you rated as important in response to Q4(1) have not been sufficiently achieved (ie. you chose 2 or 1 in response to Q5(1)), please explain the reasons for this.

a.Accountability to tax payers

b.Provision of information for the use of students (applicants) when selecting higher education programmes

c.Sharing and dissemination of good practices within the higher education sector

d.Continuous improvement of education

e.Provision of information for employers

f.Protection and enhancement of the reputation/brand of British higher education

g.Provision of evidence showing the rationale for public funding of higher education

Q5. (3) Have the types of "quality" of higher education which you rated as important in response to Q4(2) been assured effectively by the Institutional Audit and Higher Education Review ?

	definitely agree 5	4	3	2	definitely disagree 1
a. Satisfaction of students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Satisfaction of employers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Value for money (tuition fees which students pay back after graduation, taxes allocated to student loans)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Fulfillment of the mission of each higher education programme and/or provider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Threshold academic standards of higher education programmes and awards	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Broad comparability of academic standards between higher education programmes in different disciplines and by different providers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Transformation of students through higher education programmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q5. (4) If you consider that the types of "quality" of higher education listed in Q5(3) have not been assured effectively (ie. you chose 2 or 1 in response), please explain the reasons for your choice and any ideas for improvement.

a.Satisfaction of students

b.Satisfaction of employers

c.Value for money (tuition fees which students pay back after graduation, taxes allocated to students loans)

d.Fulfillment of the mission of each higher education programme and/or provider

e.Threshold academic standards of higher education programmes and awards

f.Broad comparability of academic standards between higher education programmes in different disciplines and by different providers

g.Transformation of students through higher education programmes

Q6. We would like to ask you about the factors important in assuring the quality of higher education. Assuming that threshold academic standards have been ensured, which factors do you consider important for maintaining and enhancing the "quality" of higher education ?

	very important 5	4	3	2	not important 1
a. Teaching ability of academic staff	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Sustainable income sources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. System of internal review of programmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Competition between higher education providers for students and resources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. External scrutiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Latent ability of students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Academic infrastructures as external reference points	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

If you chose h., please explain which specific factor(s) you are referring to.

Q7. We would now like to ask you about challenges to quality assurance of higher education.

(1) Do you agree with the following concerns surrounding the current situation of higher education in England ?

	definitely agree 5	4	3	2	definitely disagree 1
a. There is a tendency towards grade inflation among higher education providers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. The audit culture discourages innovation in teaching and learning in English higher education.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. It is highly likely that expansion of the access to and successful completion of higher education will be incompatible with maintenance of academic standards.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. It is highly likely that expansion of the access to and successful completion of higher education will be incompatible with maintenance of quality.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Teaching has a lower status than research in higher education institutions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. It is desirable to rate higher education providers/programmes according to their level of quality in order to allow students(applicants) to select one.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. The QAA should be more independent from the higher education sector and government agencies.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q7. (2) Please comment on the challenges which you consider that the quality assurance system in English higher education is currently facing.



参考資料 4 (2) 英国高等教育利害関係者への質問票調査：送付先一覧

表参 4 - 1 大学等執行部

回答	送付	グループ	機関名	宛先	回答者
○	L, EM	Million+	University of Bolton	Vice-Chancellor and Chief Executive	Assistant Vice-Chancellor(Quality)
○	L, EM	Russell	University of Bristol (Bri)	Vice-Chancellor and President	Deputy Academic Registrar (Quality)
	EM	University Alliance	Coventry University	Associate Pro-Vice-Chancellor (teaching and learning)	
○	EM	1994 group	University of East Anglia	Vice-Chancellor's Office	Pro Vice-Chancellor (Academic)
	R E M , L, EM	Million+	University of East London	Vice-Chancellor	
○	EM		University of Kent (Ken)	Vice-Chancellor	Pro Vice-Chancellor (Learning, Teaching & Student Experience)
	R E M , L, EM	1994 group	University of Leicester	President and Vice-Chancellor	
	REM, EM	University Alliance	Manchester Metropolitan University		
	L, EM	Russell	Newcastle University	Vice-Chancellor	
○	L, EM	Russell	The University of Nottingham (Not)	Vice-Chancellor	Director of Academic Policy Support
	R E M , L, EM	University Alliance	Oxford Brooks University	Vice-Chancellor	
○	L, EM	University Alliance	University of Salford (Sal)	Vice-Chancellor	Registrar
	EM	Russell	University of Sheffield	Vice-Chancellor	
回答不可	L, EM	Russell	University of Southampton	President and Vice-Chancellor	
	EM		London South Bank University		
	L, EM		University of Winchester	Vice-Chancellor	
	R E M , L, EM		Northumbria University	Vice-Chancellor	
	REM, EM		Bournemouth University	Deputy Vice-Chancellor	
	L, EM	Russell	University of Cambridge	Vice-Chancellor	
○	L, EM	Russell	King's College London (King)	President & Principal	Deputy Head, Academic Support
	L, EM	Russell	University of Leeds	Vice-Chancellor	
○	面談		De Montfort University (DeM)	Deputy Vice-Chancellor (Research)	本人

EM :メール(REM は督促、RREM は 2 回督促)、L :書簡(RL は督促)

表参 4 - 2 大学等教員

回答	依頼方法	表彰年度等	所属大学	回答者肩書
	EM	2014	Aston Business School	
	REM	2015	Aston University	
	EM	2015	Birmingham City University	
	REM	2015	Imperial College London	
	EM	2015	Kingston University	
	EM	2015	Lancaster University	
	EM	2015	Liverpool John Moores Univ.	
回答不可	REM, EM	2015	Loughborough University	
	EM	2013	Manchester Metropolitan Univ.	
	REM	2015	Oxford Brookes University	
	EM	2015	Plymouth University	
○	REM, EM	2012	Queen Mary College, London University (QML)	Senior Lecturer (Modern English Literature)
	EM	2015	Sheffield Hallam University	
	REM,	2015	Sheffield Hallam University	
	EM	2015	University of Hull	
	REM	2015	University of Hull	
	REM,	2015	University of Leeds	
	EM	2012	University of Liverpool	
	EM	2012	University of Reading	
	REM	2015	University of Reading	
	EM	2015	University of Reading	
	EM	2015	University of Roehampton	
	REM	2012	University of Salford	
	EM	2015	University of Sheffield	
	EM	2015	University of Sunderland	
	EM	2015	University of Surrey	
○	EM	2015	University of Surrey (Surrey)	Reader (Politics)
	EM	2015	University of West England	
	EM	2015	University of West England	
	EM	2015	York St. John University	
○	?	UCU ?	University of Hertfordshire (Hert)	Director of Academic Quality Assurance
○	?	UCU ?	Queen's University Belfast (QUB)	Reader, School of Mechanical and Aerospace Engineering
○	?	UCU ?	匿名 (Anon)	Professor of HE
○	EM	秦教授	University of Sussex (Sus)	Professor of Education
				Prof. of Education & Social Research
				Head of Education
○	EM	秦教授	London South Bank University (LSB)	Emeritus Professor (Computing)

EM : メール (REM は督促、RREM は 2 回督促)、L : 書簡 (RL は督促)

UCU ? : 英国大学カレッジ組合 (University and College Union) が匿名を条件に組合員に質問票を転送した可能性を意味する

秦教授 : 広島大学の秦由美子教授の紹介

表参4-3 各種団体

回答	送付	カテゴリー	機関名	宛先	回答者
	EM	HE Sector	Academic Registrars Council		
	EM	HE Sector	Association of University Administrators		
	REM, L, EM	HE Sector	GuildHE	Chief Executive Officer	
	REM, L, EM	HE Sector	Higher Education Academy	Chief Executive Officer	
○	REM, L, EM	HE Sector	Universities UK	Chief Executive	Programme Manager
○		HE Sector	Universities UK International		Policy Manager (Asia)
	L, EM	FE Sector	Association of Colleges	Chief Executive	
	REM, L, EM	Regulatory	Higher Education Funding Council for England	Chief Executive	
○	L, EM	Regulatory	Quality Assurance Agency for Higher Education	Chief Executive	Director (Scotland, Nations & International)
	EM	Regulatory	Office of the Independent Adjudicator in Higher Education	Chief Executive	
回答不可	REM, L, EM	PSRB	The British Psychological Society	Partnership & Accreditation Team	
	EM	PSRB	The Association of Chartered Certified Accountants	Exemption Accreditation Section	
回答の余裕なし	L	PSRB	The Engineering Council	Chief Executive	
○	L, EM	PSRB	The General Medical Council (GMC)	Chief Executive and Registrar	Head of Quality Assurance
	EM	PSRB	The Institute of Physics	Vice-President (Membership)	
○	EM	PSRB	The Institute of Civil Engineers (Civ. Eng)	Head of Education Policy	本人
○	REM, L, EM	PSRB	The Institution of Mechanical Engineers (Mec. Eng)	Chief Executive	複数
	L	PSRB	The Law Society of England and Wales	Chief Executive	
○	L, EM	PSRB	The Royal Institute of British Architects (RIBA)	Interim Chief Executive	Director of Education
	EM	PSRB	The Royal Institute of Chartered Surveyors	Chief Executive Officer	
○	L, EM	PSRB	The Royal Pharmaceutical Society of Great Britain (RPS)	Chief Executive	Director of Professional Development
	REM, L, EM	PSRB	The Royal Society of Chemistry	Chief Executive Officer	
	EM	PSRB	The Science Council	Chief Executive	
	L	PSRB	SkillsActive	Chief Executive Officer	
	RL, L	Government	Department for Education	Director General, Higher and Further Education	

○	EM	Think tank	Higher Education Policy Institute	President	本人
	REM, L, EM	Think tank	The Fabian Society	Research Director	
	REM, L, EM	Think tank	Centre for Policy Studies	Director	
	REM, L, EM	Think tank	Education Policy Institute	Executive Director	
○	RREM, L, EM	Students	National Union of Students	Deputy Chief Executive	Vice President: Higher Education
回答不可	EM	Academics	Universities and Colleges Union	Secretary General	
回答能力なし	L, EM	Employer	Federation of Small Businesses	Policy Director	
	L	Employer	British Chambers of Commerce	Head of Business, Education and Skills	
	L, RL	Employer	CBI	Deputy Director General, Policy & Campaigns	
	REM, L, EM	Employer	National Centre for University and Business	Chief Executive Officer	
	REM, L, EM	Employer	University Vocational Awards Council	Chief Executive	

EM :メール(REM は督促、RREM は 2 回督促)、L :書簡(RL は督促)

表参 4 - 4 学生組合

回答	送付	機関名	宛先・回答者
	EM	Students Union University of Bristol	
	EM	Students Union Coventry University	Representation and Welfare Officer
	EM	Students Union University of East London	Students Union C.E.O
	EM	Students Union University of Leicester	Students' Union
	RREM, L, EM	Students Union Manchester Metropolitan Univ.	Education Officer
	RREM, L, EM	Students Union Newcastle Univ.	Education Officer
	L, EM	Students Union Univ. Nottingham	Education Officer
	EM	Students' Union Oxford Brookes University	Students Union President
	RREM, L, EM	Students Union University of Salford	Students Union Chief Executive
	EM	Students Union, University of Southampton	Vice-President (Education)
	RREM, L, EM	Students Union University of Winchester	Vice-President (Education)
	L, EM	Students Union University of Northumbria	President
	EM	Students Union Bournemouth Univ.	President
回答あり	RREM, L, EM	Cambridge University Students Union (Cam)	Education Officer
	REM, EM	King's College London Students Union	President
	L	Leeds University Union	Education Officer
回答あり (2名)	EM	University of Oxford Students' Union (Ox)	Membership Services Manager
	副学長に 依頼	De Montfort University Students Union	

EM : メール (REM は督促、RREM は 2 回督促)、L : 書簡 (RL は督促)

参考資料 4 (3) 英国高等教育利害関係者への質問票送付状 (例)

Dear Sir/Madam,

Please allow me to introduce myself. I am Naoki Murata, a Japanese researcher of higher education policy. I am currently a visiting professor at J. F. Oberlin University; I was formerly a policy analyst in the Japanese education ministry, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), specializing in the higher education policies of OECD countries.

I apologize for contacting you out of the blue. I learned about your activities through online research, and would greatly value your opinion, so I have taken the liberty of sending you this e-mail.

I am currently conducting a research project concerning the quality assurance framework for higher education in England. Quality assurance of higher education is becoming a theme of universal concern in higher education policy. From the Japanese policy perspective, English practices in this area always seem advanced in comparison, and so analysis of the mechanism behind recent developments is informative and useful for policy making in Japan.

It is critically important to my project to collect feedback on the framework from various stakeholders. Therefore, I would be extremely grateful if you could respond to the attached questionnaire. I imagine that you are very busy, given the discussion of the Higher Education and Research Bill in Parliament, with its potential to change the higher education policy framework drastically. However, such circumstances make it even more important and useful than ever to reflect the opinions of various English higher education stakeholders.

If you are able to respond to my questionnaire, I would be very grateful if you could return it to me by e-mail (n-murata@obirin.ac.jp) by the end of September 2016. I am very sorry for the inconvenience, and I truly appreciate your kind co-operation.

With my best regards,

Sincerely yours

Naoki MURATA

参考資料4 (4) 英国高等教育利害関係者への質問票調査結果 (集計表)

(4-1) 調査結果の集計

問	質問項目	大 学 等 執 行 部	大 学 等 教 員	PSRB	UUK	QAA	NUS	NUS + 学生	HEPI
2	質保証に係る各取り組みの 重要度								
	a. 内部審査	② (1.5)	① (1.67)	① (2)	2 (1)	2	2	① (2)	2
	b. 学外試験委員制度	④ (1.25)	② (1.33)	⑤ (1)	0 (1)	2	0	② (1.25)	2
	c. 学位授与権等の審査	① (1.625)	⑤ (1)	④ (1.4)	2 (2)	2	2	④ (1)	1
	d. PSRBによるアクレディテ ーション	⑤ (0.875)	③ (1.11)	① (2)	0 (1)	1	2	⑤ (0.75)	2
	e. 大学ランキング	⑥ (0)	⑥ (0)	⑥ (0)	0 (1)	0	-2	⑥ (-0.75)	0
	f. QAAの活動	③ (1)	③ (1.22)	③ (1.8)	0 (2)	2	2	② (1.25)	2
	g. その他	【大学等教員・PSRB】全国学生調査 【QAA】集团的所有権と質規範の開発							
3	高等教育質保証枠組み全体 で保証すべき「質」								
	a. 学生満足	② (1.25)	④ (1)	① (1.8)	1 (1)	1	2	④ (1.25)	1
	b. 雇用者満足	⑥ (0.5)	⑥ (0.33)	④ (1.2)	(1)	0	0	⑦ (0)	0
	c. 金銭的価値	⑦ (0)	⑦ (0)	⑥ (1)	-1 (1)	0	1	⑥ (0.5)	0
	d. 使命達成	⑤ (0.625)	⑤ (0.78)	③ (1.4)	2 (0)	1	2	⑤ (1)	1
	e. 最低限の教育水準	① (1.875)	① (1.78)	① (1.8)	2 (2)	2	2	① (1.5)	1
	f. 教育水準の幅広い同等性	② (1.25)	② (1)	⑦ (0.8)	-1 (1)	2	2	② (1.25)	2
	g. 学生の変容	④ (0.75)	② (1.33)	④ (1.2)	2 (0)	1	2	② (1.25)	2
4	QAA等外部機関が実施する質保証制度								
(1)	質保証制度の最も重要な目的								
	a. 納税者に対する説明責任	⑤ (1.75)	⑥ (1.667)	⑦ (1.2)	③ (①)	③	⑦	⑥	③
	b. 学生(志願者)の教育プ ログラム選択情報提供	③ (3.125)	③ (3.444)	③ (3)	④ (②)	②	⑤	②	④
	c. 優れた取り組みの普及	③ (3)	② (4.222)	③ (3)	⑥ (③)	⑥	③	③	⑦
	d. 教育の継続的改善	② (4.25)	① (5.222)	① (4.6)	① (④)	⑥	①	①	①
	e. 雇用者に対する情報提供	⑤ (2.125)	⑦ (1.111)	⑥ (2.4)	⑦ (⑥)	④	⑥	⑦	⑤
	f. 英国大学の評判の保護・ 向上	① (4.625)	③ (3.444)	③ (2.8)	② (⑦)	①	②	③	②
	g. 高等教育公財政支出の合 理性説明	⑦ (1.5)	⑤ (1.889)	③ (3)	⑤ (⑤)	⑤	④	⑤	⑥
(2)	保証すべき「質」の重要性								

	a. 学生満足	③ (0.5)	④ (1)	② (1.4)	0 (1)	2	2	① (1.25)	0
	b. 雇用者満足	⑥ (-0.125)	⑦ (0.44)	⑦ (1)	0 (1)	1	0	⑦ (-0.5)	0
	c. 金銭的価値	⑦ (-0.625)	⑥ (0.89)	③ (1.4)	0 (1)	0	0	⑥ (0.5)	0
	d. 使命達成	④ (0.375)	⑤ (0.67)	④ (1.2)	0 (0)	1	2	③ (1)	1
	e. 最低限の教育水準	① (1.5)	① (1.78)	① (1.8)	1 (2)	2	2	② (1.25)	1
	f. 教育水準の幅広い同等性	② (1.25)	② (1.22)	⑥ (1.2)	0 (0)	2	2	④ (0.75)	2
	g. 学生の変容	⑤ (0.375)	② (1.33)	④ (1.2)	0 (0)	2	2	④ (0.75)	2
(3)	質保証制度の結果の活用								
	a. 公財政支援への反映	⑤ (0)	⑤ (0.33)	④ (1)	1 (0)	0	-1	⑤ (0)	0
	b. "Quality Mark"の付与	③ (0.75)	③ (0.78)	① (1.4)	1 (0)	2	1	④ (0.5)	2
	c. 学生(志願者)や雇用者への情報提供	① (1.125)	② (0.89)	① (1.4)	1 (2)	2	1	② (1)	2
	d. 学内(教職員)へのフィードバック	④ (0.75)	① (1.78)	① (1.4)	1 (2)	2	2	① (1.25)	2
	e. 広く社会に情報提供	② (1.125)	③ (0.56)	④ (1)	1 (0)	2	1	③ (0.75)	1
5	QAAによる質保証制度 (I. A. , HER)について								
(1)	次の目的は達成されたと思うか								
	a. 納税者に対する説明責任	⑥ (0)	⑥ (0.11)	④ (0.8)	1 (2)	1	0	⑤ (0)	1
	b. 学生(志願者)の教育プログラム選択情報提供	④ (0.5)	③ (0.56)	④ (0.8)	0 (1)	2	0	③ (0.5)	0
	c. 優れた取り組みの普及	③ (0.75)	③ (0.56)	① (1.4)	0 (2)	1	0	⑦ (-0.5)	1
	d. 教育の継続的改善	② (1)	② (0.67)	① (1.4)	0 (1)	1	2	② (0.75)	1
	e. 雇用者に対する情報提供	⑦ (-0.125)	⑦ (0)	⑦ (0)	0 (0)	1	-1	⑥ (-0.25)	0
	f. 英国大学の評判の保護・向上	① (1.625)	① (0.89)	③ (1.2)	1 (2)	2	2	① (1)	1
	g. 高等教育公財政支出の合理性説明	⑤ (0.125)	⑤ (0.33)	⑥ (0.4)	0 (1)	1	1	② (0.75)	0
(2)	問4(1)で重要とした目的が達成できていない場合の理由 (4-2)								
(3)	問4(2)で重要とした「質」の保証にとってQAAの制度は効果があったか								
	a. 学生満足	④ (0.286)	④ (0.625)	② (1)	1 (0)	2	1	② (0.75)	
	b. 雇用者満足	⑦ (-0.286)	⑤ (0.429)	⑦ (0.4)	(0)	0	-1	⑤ (0)	
	c. 金銭的価値	⑥ (-0.286)	⑥ (0.143)	⑤ (0.8)	-2 (0)	0	0	⑤ (0)	
	d. 使命達成	③ (0.571)	③ (0.75)	② (1)	1 (1)	2	-1	⑦ (-0.5)	
	e. 最低限の教育水準	① (1.25)	① (1.33)	① (1.4)	1 (2)	2	2	① (1)	0

	f. 教育水準の幅広い同等性	② (0.875)	② (1.125)	② (1)	0 (2)	2	1	③ (0.5)	0
	g. 学生の変容	⑤ (0.143)	⑥ (0.11)	⑤ (0.8)	1 (0)	1	1	④ (0.25)	
(4)	上記(3)で効果があったと思わない場合の理由(4-3)								
6	高等教育の質を維持・向上させる上で重要な要素								
	a. 教員の教授能力	② (1.5)	① (1.67)	① (1.8)	2 (1)	2	2	① (1.75)	1
	b. 安定的な収入の確保	④ (1.125)	③ (1.11)	③ (1.4)	2 (2)	1	1	③ (1.5)	1
	c. 教育プログラムの内部審査システム	① (1.5)	② (1.11)	② (1.6)	2 (0)	1	2	① (1.75)	1
	d. 高等教育機関間の競争	⑥ (0.25)	⑦ (-0.22)	⑦ (0)	1 (1)	-1	-1	⑦ (-0.75)	0
	e. 外部機関による審査	③ (1.375)	④ (1.11)	③ (1.4)	1 (1)	2	1	④ (0.5)	2
	f. 学生の潜在能力	⑦ (0)	⑥ (0.25)	⑤ (1.2)	1 (0)	1	-1	⑤ (0.25)	0
	g. 外部参照点としてのアカデミック・インフラ	⑤ (0.75)	⑤ (0.5)	⑥ (1)	1 (0)	2	0	⑤ (0.25)	2
	h. その他	【大学等教員】政府や雇用者のニーズや国際的水準への適合 【QAA】自立的学修者として学生を育成、学修・学修経験に焦点化させる							
7	高等教育の質保証をめぐる課題								
	a. 成績インフレが生じている	① (0.375)	② (1.44)	④ (0.4)	0 (-1)	1	-1	② (0.25)	1
	b. 監査文化が高等教育の革新を阻害	⑥ (-0.25)	④ (0.78)	⑦ (0.2)	0 (0)	-2	-2	⑥ (-0.25)	1
	c. 高等教育へのアクセス・サクセスの拡大と教育水準の維持は両立困難	⑤ (-0.125)	⑥ (0.11)	④ (0.4)	-1 (-1)	-1	-2	⑤ (0)	0
	d. 高等教育へのアクセス・サクセスの拡大と教育の質の維持は両立困難	⑦ (-0.25)	⑤ (0.33)	④ (0.4)	-1 (-1)	0	-1	⑥ (-0.25)	-1
	e. 高等教育機関では教育の地位は研究より低い	② (0.25)	① (1.67)	① (1.6)	0 (0)	1	-1	① (0.75)	2
	f. 学生(志願者)が高等教育課程を選択するためには質についての得点化された情報の提供が望ましい	③ (0.125)	⑦ (0)	③ (0.8)	0 (0)	-1	-1	② (0.25)	0
	g. QAAは高等教育セクターや政府機関からもっと独立すべき	③ (0.125)	③ (0.89)	② (1.2)	0 (0)	0	-1	② (0.25)	1

表中の○数字は順位。「大変重要」及び「全くそう思う」を2点、「重要でない」及び「全くそう思わない」を-2点とし、この間を1点、0点、-1点と設定して合計点で順位を算出した。(ただし、問4(1)については、1位を6点、2位を5点、以下順に点数を減じて7位を0点として平均点を算出して順位を決めた。)なお、UUKについては、Internationalの回答を()で示した。

(4-2) 問5(2) 問4(1)で重要とした目的が達成できていない理由

a.納税者に対する説明責任	
大学等執行部	納税者は質保証制度の過程で何ら考慮されていない (Sal) 【7】
大学等教員	税金投入の多くはリサーチ・カウンシル経由であってQAAからではないため (QML) 【7】
	QAAの結果に関わりなく、ほとんどの高等教育機関が上限授業料を徴収している (QUB) 【6】
PSRB	納税者に分かるような形式で結果が提示されていない (Mec. Eng) 【5】
b.学生の教育プログラム選択情報提供	
大学等教員	QAAの結果は大学ランキングに反映されない (Brad) 【6】
	学生等にとってより有用な情報源がほかに沢山ある (Hert) 【6】
PSRB	学生等に適切な形式で情報が提示されていない。他にもっと有効な情報源が沢山ある (Mec. Eng) 【4】
c.優れた取り組みの普及	
大学等教員	共有されたのは、いかに監査を切り抜けるかの情報であって、教育・学習の優れた取り組みではない (QML) 【6】
	私の知る限りは、このようなことは起きていない (Brad) 【4】
PSRB	そのようなことを行っていない (Mec. Eng) 【3】
学生	QAAの制度は、自分の経験から言って、正解にチェックを付けて、高等教育機関側が一定のデータを提供することでできるだけ肯定的に評価をするものであって、真の自己評価や改善につながるものではない。このような制度になってしまっている (Cam) 【3】
d.教育の継続的改善	
大学等執行部	QAAの審査はプロセス中心で、教育改善に役立つ教育実践の内容が対象になっていない (Not) 【2】
大学等教員	共有されたのは、いかに監査を切り抜けるかの情報であって、教育・学習の優れた取り組みではない (QML) 【2】
学生	QAAの制度は、自分の経験から言って、正解にチェックを付けて、高等教育機関側が一定のデータを提供することでできるだけ肯定的に評価をするものであって、真の自己評価や改善につながるものではない。このような制度になってしまっている (Cam) 【1】
e.雇用者に対する情報提供	
大学等執行部	雇用者はここに情報を求めている (Sal) 【5】
	情報が詳細すぎて雇用者向けになっておらず、雇用者はいずれにしても自らの判断をくだしている (DeM) 【6】
大学等教員	雇用者が質保証制度について何かを知っているとは思えない。また、彼らは質保証制度が教育上のプロセスの一形態であるとしか考えていない (QUB) 【5】
	私の知る限りは、このようなことは起きていない、なぜなら学問分野レベルではないから (Brad) 【7】
	雇用者にとってより有用な情報源がほかに沢山ある (Hert) 【5】
PSRB	雇用者が質保証制度や公表された結果が彼らにとって価値があるかどうかを理解しているとは考えられない。情報が利用可能な形で提示されていない。雇用者にとってより有用な情報源がほかに沢山ある (Mec. Eng) 【5】
	社会や雇用者が情報を求めているとは思えない。両者は大学についてその歴史や実際の成果に基づかない感覚的なものに依存している (Civ. Eng) 【5】
f.英国大学の評判の保護・向上(該当なし)	
g.高等教育公財政支出の合理性説明	
大学等執行部	質保証制度の過程でこのことを探求していない (Sal) 【6】
大学等教員	公財政支出は換骨奪胎されつつあり、QAAは政治的な力がない (QML) 【4】
	明確に示すにはあまりにも暗示的である (Surrey) 【6】
PSRB	社会や雇用者が情報を求めているとは思えない。両者は大学についてその歴史や実際の成果に基づかない感覚的なものに依存している (Civ. Eng) 【1】

【 】内の数字は問4(1)で付けた重要度の順位

(4-3) 問5(4)問4(2)で重要とした「質」の保証に効果があったとは思わない理由

a.学生の満足	
大学等執行部	この項目は全国学生調査でより効果的に処理できる (Not) 【2】
学生	質保証の領域について学生にとって理解可能な自分達の言葉に翻訳することが困難である (0x) 【4】
b.雇用者の満足	
大学等執行部	情報があまりに詳細で雇用者が関心を示さない (DeM) 【2】
	雇用者はプロセスにほとんど関与していない (Not) 【2】
	審査過程で特段追求されていない (Sal) 【2】
PSRB	質の測定においては広い意味での職業への準備状況が反映されるべきである (Mec. Eng) 【3】
学生	高等教育機関にとっての質保証の意味を雇用者が理解することは困難である (0x) 【3】
c.金銭的価値	
大学等執行部	学生・教員比率、接触時間、卒業後の進路等の要素はQAAの審査で十分取りあげられていない (Not) 【2】
	現行制度は金銭的価値について審査していない (Sal) 【1】
大学等教員	市場の底辺にのみ影響を及ぼす。QAAはラッセルグループの質の低い教育にはなす術がない (QML) 【2】
	このことを真摯に取りあげれば、授業料は質との関係を有する必要がある。学生は質とコストを比較考慮する機会を与えられるべきである。質に連動する形で授業料設定することが適当かもしれない。そして各高等教育機関は高収入をインセンティブとして質を改善するよう奨励される (QUB) 【2】
PSRB	多くの高等教育プログラムが質とは無関係に最高額の授業料を設定している。授業料は質の低いプログラムには低く設定されるようにすべきである。そうすれば質向上のインセンティブになる (Mec. Eng) 【3】
UUK	学生への金銭的見返りはQAAの評価に含まれない 【1】
d.使命の達成	
学生	必ずしも多様な高等教育機関の論理や目的 (何を達成しようとしているか) が十分考慮されていない (Cam)
e.最低限の教育水準	
PSRB	学位の種類に関する全国的な基準がない (Mec. Eng) 【3】
f.教育水準の幅広い同等性	
大学等執行部	QAAは最低水準しか監視していない (Not) 【2】
g.学生の変容	
大学等執行部	価値の付加についてはQAAの審査で取り上げられていない (Not) 【2】
大学等教員	学生の変容は単なるインプット・アウトプットだけでなく、リーダーシップや社会資本等幅広い項目にわたる総合的な過程であり、QAAはそうした種類の質をまったく考慮していない (QML) 【1】

【 】内の数字は問4(2)で付けた重要度の程度

(4-4) 問7(2) 自由記述 (質保証制度が直面する課題)

カテゴリー	記 述 内 容
大学等執行部	<p>質保証制度は、学生が受ける便益と比較して、プロセス重視で、官僚主義的かつ過度の負担を強いるものであり続けている (Not)</p> <p>教育の地位が低いと受け止められていること。大学ランキングが一般の人々や学生に情報を提供し、それに基づいて彼らが結論を導き出すべく利用されていること (Bri)</p> <p>特に規模の大きな大学では、非常に多数の多岐にわたる教育・学習活動が行われているにもかかわらず、それらを単純なカテゴリー (満足、優秀、卓越)、あるいは数値で評定すること、これまでの経験は、高等教育の質をテストする唯一の方法が個々の機関が水準と質を監視するシステムをどの程度内在させているか、そして水準を維持・向上させるためにそのシステムをどこまで利用しているかを評価するというものだということを示している。これが1997年以来QAAが開発してきた評価システムである (Ken)</p> <p>質保証制度は、現在見直しが行われている。より官僚的でない制度が望まれているにもかかわらず、より官僚的なものへと移行しそうである (King)</p>
大学等教員	<p>高等教育提供機関の拡大、その結果としての英国高等教育の評判に対するリスク。自身がQAA評価チームのメンバーとして不十分な高等教育プログラム (継続教育カレッジや代替高等教育提供機関) を適切であると判定するよう圧力を感じた経験がある。TEFの数値指標が高等教育の質の正しい判断を導くとの誤った仮定、全国学生調査の結果はそれが正しい測定ではないこと、この調査を続けることが誤魔化しにすぎないことを示している (Hert)</p> <p>各機関の質保証取り組みのコストを合理的な水準に抑制すること (LSB)</p> <p>財政難が続く中で、質保証はさらに困難な課題となる。研究評価 (RAE) 及び教育評価 (TEF) 双方で成功を収めることが課題である。競争や擬似市場が強調されすぎており、評価 (測定) が手段ではなく、目的になってきている。質保証制度が労働集約的で、高価で、大学の諸活動の中で支配的な地位を占めている。あまりに多くの教員の時間が煩雑な作業に費やされ、多くの専門スタッフが質監査を遂行するために雇用されている。肥大化しすぎている (Sus)</p> <p>数値指標がミスリードしている。例えば、全国学生調査は自己報告調査であり、誤った解釈や脈絡のない反応を引き起こしている。機関によっては卒業後の高収入の評判があるが、これは卒業生の能力とはある意味で無関係であり、こうしたデータは誤解を招く (Anon)</p> <p>TEFは実際の教育実践や教育成果を測定しないだろう、単なる形式的な統計データ (paper statistics) である。大学財政を支える財政メカニズムからは公共財としての使命は失われ、単なる私人のキャリア向上メカニズムでしかない (QML)</p> <p>多くの学問分野で学位プログラムの最低水準についての全国的な合意が形成されていないこと。学生に職業への適切な準備をさせない教育プログラムが放置されていること。質の低い教育プログラムがあることから、多数の高等教育機関が徴収する授業料の正当化が必要なこと。学位と職業資格のギャップの橋渡しが必要なこと、特に、優れた継続教育資格が質の低い学位より優れていることを示せるように継続教育カレッジの地位を高めること。選択を容易にするため高等教育の評価を単純化する必要があること。多くの機関の底流にある研究重視の思想を克服する必要があること (QUB)</p>
PSRBs	<p>質の高い教育に対する不十分な資金投入と評価 (認知) (RIBA)</p> <p>市場化、参入自由化 (open access)、教育軽視 (deprioritization)、過重負担・労働、目標設定の文化 (RPS)</p> <p>財政難の下での質の維持 (GMC)</p> <p>EUからの離脱によって多くの課題に直面している。留学生や外国籍教員の受入に係る制約やEU諸国との共同研究機会の制限等が予想される。長期的には研究投資が維持されるかどうか不透明である。このような状況下で、質保証制度は業績の緩やかな低下を管理するものとして機能する。英国政府はTEFの導入を大学に強制して</p>

	<p>いるが、TEFは優れた教育にはほとんど意味がなく、卒業後の就活力を問うものとなる。さらに実際の教育の質ではなく、大学の印象的な名声に依存することになる (Civ. Eng)</p> <p>透明性と公平な競争の場の欠如。多くの学問分野における最低水準合意の必要性。質を設定授業料に連動させることの必要性。継続教育セクターが真に学生にとっての選択肢となるよう改善することが必要。優れた継続教育資格に質の低い学位よりも高い地位を与えるべき。データの複雑性がプロセスのインパクトや有効性を損ねている統計による死を回避することが必要。大学が教育の地位を研究と同等にすることを奨励すること。学生が就職に必要な能力を身に付けるプログラムとすることを雇用者が要請することが必要。QAAのプロセスに雇用者をもっと関与させることが必要。プログラムの審査に当たって、幅広い高等教育提供機関を網羅する形で評価者を選定することが必要。これは高等教育の質の評価が研究評価と同等の価値を与えられる必要性を意味する (Mec. Eng)</p>
UUK	幅広い多様な高等教育提供機関に対して公的な保証を提供すること。競争と市場の選択を重視する政府の方針に対応すること。システムにおいて金銭的価値を保証すること。各高等教育機関の自治を維持すること
QAA	数値指標に基づくTEFへの移行が過去の業績や質の擬似指標をより強調することとなり、結果として学生が正しい選択をする上で役立たないかもしれない。リスクに基づく外部審査は質についての誤った仮定を生じさせる可能性がある。学位授与権や大学名称の認可を緩和するとの提案は英国高等教育の評判と地位を損なうかもしれない。優れた学修を構成するものから焦点を移行させるリスクがある
NUS	リスクに基づくシステムへと移行することはよりリスクをもたらす可能性がある
学生	高等教育の質を総合的に評価するのではなく、高等教育機関間の競争をおこし、ランク付けすることを強調し過ぎている (Cam)
その他	イングランドの質保証制度は厳格な評価を受けようという気の無い高等教育機関の手に委ねられすぎている。より重要なことは、同制度が教育水準の同等性よりも質の保証にほとんど偏っているということ、及び水準を保証する上で重要なツールとなる学外試験委員制度の改革が急務であるのに高等教育機関がそれに反対していることである