

イギリス高等教育における質保証

An Overview of Quality Assurance in UK Higher Education

ジル・クラーク／訳：吉川裕美子

Gill CLARKE / Translated by YOSHIKAWA Yumiko

1. 質保証システム導入の背景, 沿革および評価	3
1.1 学術的な高等教育資格の授与権	3
1.2 イギリスの高等教育における質保証の沿革	4
1.3 機関監査と学科別審査の評価	9
2. イギリスにおける現行の外部質保証の取り決め	11
2.1 QAAの機関監査	11
2.2 向上主導型機関監査	13
2.3 学外試験	13
2.4 教育の質情報	14
3. 質の向上	14
3.1 大学教育基盤 (アカデミック・インフラストラクチャー)	15
4. ブリストル大学における質の保証と向上	19
4.1 質保証	19
4.2 質の向上	20
5. 結論	21
5.1 外部の展開	21
5.2 結びとしての所見	22
ABSTRACT	24

イギリス高等教育における質保証

ジル・クラーク*, 訳: 川裕美子**

要 旨

本論文の目的は、教育水準を保証し、教育の質を維持し向上させるために、英国（イギリス）で現在とられている手法と、近年用いられてきた手法を説明し評価することにある。本稿全体を通して質の保証と向上への取り組み方を分析し、質保証のプラス面とマイナス面を考察する。そうして優れた実践（good practice）を浮き彫りにすることに重点を置く。全般的なねらいは、教育水準と高等教育の質を保証し維持する様々な方法に関して、評価の概観を日本の同僚諸氏に示すことである。

本論文では、初めにイギリスで最近の高等教育質保証システムが辿ってきた沿革と導入の経緯を、学科レベルでの審査と機関レベルでの審査に関して述べる。これらのシステムが広く高等教育に与える影響、特に研究と教育との関係に与える影響、さらに学生への影響と教師陣の見解に言及する。現行の質保証の枠組みにも触れるが、この枠組みは外部による監視の目的で質保証機構が開発し、各機関がその中で活動してきたものである。この外部の枠組みが、各高等教育機関の内部の手続きにおいて実際にどのような方法で用いられているかは、イギリスのいくつかの慣行、特に学外試験（external examining）と、現在ブリストル大学に設けられているシステムに言及しながら説明する。訪日に先立って日本の同僚から寄せられたいくつかの質問には、できるかぎりこの論文の中で回答している。

なお、論文の中に示されている意見はすべて著者のものであり、著者の所属機関のいずれかの見解を表すものではない。

1. 質保証システム導入の背景、沿革および評価

1.1 学術的な高等教育資格の授与権

英国（イギリス）の高等教育機関はどのようなコンテキスト（前後関係）において機能しているか、その基礎となる情報を以下に述べておこう。高等教育機関が学術的な資格（academic qualifications 学位、ディプロマ、サーティフィケートなど—訳者註）を授与する権限は、国王の勅許状（royal charter）または議会の制定法によって与えられる。学位授与権（degree awarding power）ならびに「大学」の名称（university title）を求める機関は、枢密院（Privy Council）と所管の高等教育大臣に申請する。

申請書はイギリスの高等教育質保証機構（Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA）に送られる。QAAは当該機関に対する評価プロセスに携わった後、権限が付与されるべきか否かについて内々に勧告を提出する¹。

イギリスの高等教育機関は、国の高等教育財政機関（national funding bodies）を通じて資金の供給を受けている。高等教育財政機関は、イギリスの地域ごとに設けられている。いずれも資金の供給を受けた機関が十分に高い質の教育を提供し、しかもそれが適切な教育水準にあるかを確かめるために、必要な手続きを整えている（詳細については後述）。資金提供は学生数に基づいて計算される。

* ブリストル大学 教育支援ユニット ディレクター兼イギリス高等教育質保証機構（QAA）アシスタント・ディレクター

** 大学評価・学位授与機構 学位審査研究部 教授

¹ 学位授与権に関する情報は次を参照。http://www.qaa.ac.uk/reviews/dap/default.asp

学術的な資格のうちどの種類の資格を授与するかは、高等教育機関に自治権があり、機関が自ら決定する。学位の名称を承認するのは通常、機関の管理組織、すなわち大学評議会 (university council) または理事会 (board of governors) である。各機関が授与する資格の種類を変更する場合も、通常は管理組織によって承認される。ただし、評議員会 (senate) または学務委員会 (academic board) を含む多数の学内委員会による精査を受けなければならない。

1.2 イギリスの高等教育における質保証の沿革 基本的な特徴

過去15年の間、イギリス高等教育の教育と学習および研究に対する質保証の手続きに関して、基本原則とされてきたのはピア・レビュー (peer review 専門家による同僚評価 - 訳者註) を基礎とすることであった。歴史的に自治権 (autonomy) と学問の自由 (academic freedom) を保持してきた大学において質保証の手続きが信頼性を得るために、ピア・レビューは必須とされてきた。質保証の手続きで同様に重要なもう一つの要素は、機関または学科による何らかの形の自己評価 (self-evaluation) を中核としてその手続きが構成されていることである。機関、スクール (school) ないし学科 (department) がどの程度建設的に自己批判的で分析的でありうるかという度合いが、査定に関する方法論の一部をなしている。

本節の以下の部分では、質保証の手続きがどのようにイギリスに導入されたかを描写し、種々のシステムを開発するにあたって、上で述べた基本的な特徴がいかに取り入れられてきたかを示したい。

外部審査の教育・学習への導入

高等教育機関に対する公的資金は1980年代初めにかなり厳しく削減されたが、続く80年代末には、配分される公的資金に関して高等教育機関により大きな説明責任を負わせようという動きが起こった。これは、英国政府がさらに大きな予算均衡化の試みの一環として、高等教育への公的支出の削減を目指していた時期にあたる。

1990年代初めまでのイギリス高等教育を振り

返ってみると、教育と学習に対する外部の「質保証」(quality assurance) への取り組み方に関して、その経験と態度には機関の類型間で大きな相違があった。当時のポリテクニク(「新」大学ないし「1992年以後の」大学)は法律に基づき全国学位授与評議会 (Council for National Academic Awards, CNAA) が実施する監察 (inspection) を受ける必要があった。ところが他方で、大学(「旧」大学ないし「1992年以前の」大学)の大部分の教員にとっては、高等教育における「質保証」という用語と概念はおそらく未知のものだったといえる。

イギリスの大学監査プロセスの確立

1990年から91年にかけて、イギリスに大学監査ユニット (Academic Audit Unit, AAU) が設立された。これは学長委員会 (Committee of Vice-Chancellors and Principals, CVCP) が発案したものである。大学監査 (academic audit) は、同意した機関がAAUの監督の下に行なう任意の監査プロセスであり、このプロセスによって当該機関がイギリスの高等教育財政機関から毎年受け取る包括交付金 (block grant) に関して、公的に説明責任を果たしている証拠が準備されることになった。ここでいう高等教育財政機関とは、イングランド高等教育ファンディング・カウンシル (Higher Education Funding Council for England, HEFCE)、スコットランド・ウェールズ・ファンディング・カウンシル (Scottish and Welsh Funding Council)、北アイルランド雇用・学習省 (Department for Employment and Learning, North Ireland) を指している。

大学監査ユニットは、発展する形で1992年に高等教育質カウンシル (Higher Education Quality Council, HEQC) に変わり、学科レベル (分野別) の審査 (subject-level review) を行なうことをイングランド高等教育ファンディング・カウンシル (HEFCE) より委託された。高等教育質カウンシル (HEQC) はイギリスの政権交替から間もない1997年8月にさらに再編成され、現在の高等教育質保証機構 (QAA) になった²。

大学監査プロセスは、次の目的をもって設計さ

² HEQC/QAAの機能の詳細は次のウェブサイトから入手できる。http://www.qaa.ac.uk/news/higherquality/hq1/default.asp#1

れた。すなわち、イギリスの高等教育機関における教育の管理運営（management）を評価すること、同時に、学生に提供される教育が適切に高い質を有し、一般に是認される教育水準を満たしていることを各機関がどのように確約しているのか、その方法を明らかにすること、の二点である。したがって大学監査プロセスは、水準（standard）ないし質保証の方法のいずれかを測定（measure）するものではなく、**機関レベルでのモニタリング・プロセス（monitoring process at institutional levels）**であった。そこで必然的に、監査対象機関を訪問する、当該機関以外の教師陣から構成される監査チームが関与することとされた。訪問に先立って、チームは当該機関から書類の写し（政策方針、手順と、学科およびスクールからの教育・学習の実践例）を受け取った。訪問時にチームは、当該機関の教育の質保証手続きを討議するためにスタッフ・学生と面談した。機関全体で行なわれている教育と学習の質に関して、機関自身がどのように確約できるか、とりわけ異なった学科すべてにわたって機関の政策方針を一貫して適用させることを当該機関がどのように確約できるか、その方法を当該機関の学長（vice-chancellor）、上級幹部と一緒に探ることもまた、この大学監査プロセスの一部に含まれた。教育水準よりも、質保証の手続きに重点が置かれたのである。

高等教育機関が大学監査ユニットと大学監査という概念に同意した理由の一つは、英国政府が高等教育機関に対して、外部者により管理される質保証プロセスを導入するであろうと学長たちが予想したことにあつた。彼らは政府主導の計略を課せられるよりも、主導権を握り、自己規制することを望んだ。しかし大学監査の導入は、高等教育財政機関の目的を十分に満たすものではないことが判明し、そのため1991/92年度に政府は高等教育財政機関に教育、学習と成績評価の実践について**学科レベルの審査**を実施、あるいは委託する法的権限を与えた。その結果、イングランド高等教育ファンディング・カウンシル（HEFCE）は

1992/93年度に学科レベルの査定を導入し、これは2001/02年度まで監査と並行して存続することになった。

継続監査

大学監査の第一周期が終了した後、QAAは1998年から2000年までの間に二巡目の監査を実施した。このプロセスは継続監査（Continuation Audit）³と呼ばれ、主に機関の以下の点の評価に的を絞っていた。

- 教育水準の管理
- 質と水準への戦略的アプローチ
- 学習の基盤
- コミュニケーション

継続監査は、最初の大学監査と同様の方法で行なわれた。そのため監査チームは、前回の監査結果一式と、各学科の審査報告書に加えて、前回の監査訪問後に当該機関が収集したその他の評価情報を利用することができた（下記を参照）。

継続監査の訪問時に優れた実践（good practice）が確認され、その事例を示すいくつかの表が近ごろQAAによって公表された⁴。こうした表は各機関のスタッフが優れた実践の例を調べ、その詳細について知りたい場合には監査報告書の中に探し出すことができるように意図されている。

学科レベル審査

学科レベル審査（subject-level review 分野別審査と訳されることもあるが、本稿では文意から学科レベル審査の訳語を用いる－訳者註）の詳細は、以下のようにならめられる。まず、イギリスの高等教育機関で提供される学科はすべて、同じ種類の分野の範疇ごとに「査定ユニット」（unit of assessment）にグループ分けされた。査定者（assessor）、すなわち審査担当者（reviewer）は、現役ないし最近退職した教師陣の中から採用され、審査チームを形成した。このチームが、機関の関連学科ないしスクールの審査を行なうときには、一週間の現地

³ 継続監査についての詳細は、QAAのウェブサイトに掲示されている。

<http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/continuationaudit/default.asp>

⁴ 優れた実践の一覧表は次のウェブサイトで見ることができる。

<http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/continuationaudit/default.asp>

訪問に先立って情報が渡された。各チームには「審査長」(review chair)が置かれたが、その役目は、判定を下す際にチームの意見をまとめて合意に達することと、判定の基礎となる適切かつ十分な証拠の存在を保証することにあつた。

訪問の期間をつうじて、チームは学科とスクールが収集した情報を利用することができたが、そうした情報は往々にしてきわめて大量のものになった。通常、これらの資料は訪問の期間中、チームが常駐する部屋に置かれた。そのため「基地室」(base room)という語は学科レベル審査を否定的に連想させることになったが、それは大学のスタッフが、及第の判定を得るには自らの活動を示す多量の情報を集める必要があると感じたことによる。

現地訪問の間、審査担当者は提供された情報を調べ、教員が学生を教授する様子を観察し、審査の基礎となる次の6項目の各々について教員と面談した。

- 教育課程の設計、内容および組織 (curriculum design, content and organisation)
- 教育、学習と成績評価 (teaching, learning and assessment)
- 学生の進歩と達成 (student progression and achievement)
- 学生支援と指導 (student support and guidance)
- 学習資源 (learning resources)
- 質の保証・管理と質の向上 (quality assurance /management and enhancement)

さらに、学科ないしスクールの教員が同席せず学生と面談した。

当初、学科レベル審査は「教育の質の査定」(Teaching Quality Assessment)と呼ばれ、結果についてはそれぞれ次に挙げる三つの総合判定のいずれかが下された。

- 優秀 (Excellent)
- 十分 (Satisfactory)、あるいは

■ 不十分 (Unsatisfactory)

最初の数年が経過した後、イギリスの高等教育財政機関はこれらの判定は漠然としすぎていると判断し、1995年に1から4までの尺度を用いた数値採点法が取り入れられた。これにより先に挙げた6項目の各々に対して、最高点(最高等級)である4が付けられることも可能になった。

表1、表2、表3は、1992/93年度から2001/02年度までの期間におけるブリストル大学の教育の質の査定と学科別審査の総合的な結果を示すものである。これは機関の全般的な特徴が、学科ないしは審査で用いられる分野の範疇ごとの傾向からどのようにまとめて示されるかという例証となるだろう。

高等教育機関に対する審査は2001/02年度に終了したが、その期間中に結果が全般的に向上した。それは機関が審査プロセスに熟知し、以前の審査から学んだからである。旧大学と旧ポリテクニクという異なる大学類型間の結果を比較する公式の試みは、イギリスの全国的なレベルではこれまでのところ行われていない。しかし経験に基づく証拠が示唆するところでは、1992年以前の大学と以後の大学の間で全体の結果は概して同等の業績を示しているものの、学科(分野)間では、6つの審査項目すべてにわたって、いくつかの分野が他の分野よりも良い結果を示す傾向がある。QAAが2003年に公表した概要報告書⁵に多少の評価情報が提供されており、さらに学科(分野)ごとの概観報告書⁶を参照することができる。各機関の査定ユニットで得られた評点の全詳細は、報告書の付録で示されている。

研究評価

研究評価は、ピア・レビューを基礎とした政府によるもう一つのイニシアティブであり、教育・学習の審査よりも早く1986年にイギリスに導入された。それ以後、研究評価 (Research Assessment

⁵ *Learning from subject review 1993-2001: Sharing good practice*. Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA 040 12/3, December 2003.

<http://www.qaa.ac.uk/reviews/subjectReview/learningfromSubjectReview/learningFromSubjectReview.pdf>

⁶ QAAによる分野別の概観報告書 (Subject Overview reports)。各機関の学科ごとの評点の全詳細は、各報告書の付録に示されている。

<http://www.google.co.uk/search?hl=en&q=%22subject+overview+report%22+site%3Aqaa.ac.uk&btnG=Google+Search&meta=>

Exercise, RAE)⁷は1992年、1996年、2001年に繰り返し実施されてきた。そのプロセスはある点では研究の質の保証に関わるものであるが、イギリス高等教育機関の教師陣は、おそらく研究評価から「質保証」(quality assurance) という用語を連想し結びつけることはないであろう。判定結果は数値採点で示される。

研究評価を「質保証」の仕組みとして捉える認

識が不足しているかもしれない理由は、高等教育機関が研究評価を「質保証」のプロセスとしてよりもむしろ、イギリス国内あるいは国際的に、自らを他の機関と比較評価するためのベンチマークとして用いる研究の質の算定基準 (measure) とみなしていることと関係があると思われる。それは研究の質保証よりも、研究の成果に関することである。しかし、研究評価をイギリスにおける質

表1 ブリストル大学の HEFCE による教育の質の査定結果

(1993年11月～1995年2月)

学科/分野	訪問日	結果
化学	1993年11月16日～18日	優秀
コンピュータ科学	1993年11月 訪問なし	十分
歴史学	1993年11月16日～18日	十分
法学	1993年11月16日～18日	優秀
機械工学	1993年11月16日～18日	優秀
ソーシャルワーク	1994年5月	優秀
音楽学	1994年10月31日～11月3日	十分
社会政策・計画	1994年 訪問なし	十分
地理学	1994年12月12日～15日	優秀
地質学	1995年1月31日～2月2日	十分
英語学	1995年2月20日～23日	優秀

表2 ブリストル大学の HEFCE による教育の質の査定結果

(1995年4月～1997年10月)

学科/分野 訪問日	教育課程の設 計・内容・組織	教育、学習 と成績評価	学生の進歩 と達成	学生支援 と指導	学習資源	質の保証・ 管理と向上	合計	総合結果
社会学 1995年10月17日～20日	3	3	4	4	3	4	21	質承認
ロシア語学 1995年11月13～16日	3	4	3	3	4	3	20	質承認
スペイン、ポルトガル、 ラテンアメリカ研究 1995年11月20～23日	3	3	4	4	4	4	22	質承認
フランス語学 1996年1月22日～25日	3	4	3	4	3	3	20	質承認
ドイツ語学 1996年2月27日～29日	3	4	4	3	4	3	21	質承認
イタリア語学 1996年3月12日～14日	3	3	3	4	4	4	21	質承認
土木工学 1996年10月28日～31日	4	4	4	4	3	3	22	質承認
電気・電子工学 1997年3月10日～13日	4	4	4	4	4	4	24	質承認

⁷ 2008年の研究評価についての詳細は、次のウェブサイト参照。http://www.rae.ac.uk/
これまでの研究評価に関する情報は、次のウェブサイトから入手できる。http://www.hefce.ac.uk/research/assessment/

表3 ブリストル大学のQAAによる学科別審査結果

(1997年10月～2001年10月)

学科／分野 訪問日	教育課程の設 計・内容・組織	教育, 学習 と成績評価	学生の進歩 と達成	学生支援 と指導	学習資源	質の保証・ 管理と向上	合計	総合結果
美術史 1997年11月17日～20日	3	3	4	4	3	3	20	質承認
宇宙工学 1998年2月2日～5日	4	4	4	4	3	3	22	質承認
演劇：舞台, 映画, TV 1998年3月16日～19日	4	4	4	3	4	4	23	質承認
数学・工学数学 1998年11月2日～5日	3	4	4	4	4	4	23	質承認
物理学 1998年11月22日～26日	4	4	4	4	4	3	23	質承認
生物学 1999年1月25日～28日	4	3	4	4	4	3	22	質承認
分子生物科学 1999年11月1日～4日	4	4	4	4	4	4	24	質承認
薬理学 1999年11月1日～4日	3	4	4	4	4	4	23	質承認
歯科学 1999年11月8日～11日	3	3	3	4	4	2	19	質承認
医学 1999年11月8日～11日	4	2	4	4	3	3	20	質承認
獣医学 1999年11月8日～11日	4	4	4	4	4	4	24	質承認
心理学 2000年2月7日～10日	4	4	4	4	4	3	23	質承認
政治学 2000年10月16日～19日	4	4	4	4	3	4	23	質承認
経済学 2000年11月6日～9日	4	3	4	4	4	4	23	質承認
解剖学・生理学 2000年12月4日～7日	4	4	4	4	4	4	24	質承認
教育学大学院課程 2001年1月15日～18日	4	4	4	4	4	4	24	質承認
神学・宗教研究 2001年2月26日 ～3月1日	3	3	4	4	4	2	20	質承認
哲学 2001年3月19日～22日	4	4	4	4	4	3	23	質承認
古典・古代史 2001年4月30日 ～5月3日	3	3	4	3	4	4	21	質承認
考古学 2001年10月22日～25日	3	4	4	4	4	3	22	質承認
平均値	3.3	3.8	3.9	3.95	3.85	3.2	22.05	

表 4 2008年の研究評価で用いられる等級

2008年に使用される等級	説明
4 *	独創性, 重要性および厳格さの点で世界をリードする質の高さ
3 *	独創性, 重要性および厳格さの点で国際的に一流の水準の質, しかし最高水準の卓越さには及ばない
2 *	独創性, 重要性および厳格さの点で国際的に承認される水準の質
1 *	独創性, 重要性および厳格さの点で国内で承認される水準の質
U	区分なし - 国内で承認される研究の水準以下の質, あるいは公表されている研究の定義に合わない作業

表 5 2001年の研究評価で用いられた等級

2001年に使用された等級	説明	提出したスタッフの割合
5 *	提出された研究活動の半数以上が国際的に卓越	A = 95-100%
5	提出された研究活動の半数までが国際的に卓越	B = 80-94.9%
4	提出されたすべての研究活動が事実上, 国内水準で卓越	C = 60-79.9%
3a	提出された研究活動の3分の2以上が国内水準で卓越	D = 40-59.9%
3b	提出された研究活動の半数以上が国内水準で卓越	E = 20-39.9%
2	提出された研究活動の半数までが国内水準で卓越	F = 20%未満
1	否, あるいは提出された研究活動に事実上, 国内水準で卓越したものが皆無	

保証の歴史の一部として言及することは、比較の観点からも前後関係を捉えるうえでも重要である。

政府が研究評価のプロセスを導入した背景には、おそらく少なくとも部分的には、国際競争力の必要性和産業界と大学とのより緊密な連携を促進したいという願望があり、それが推進力となった。

研究評価は、教育と学習の質保証プロセスと同様に、学科ないし学科グループ（査定ユニット）の研究環境と研究活動の成果（output）に関して、対象機関が提出する一連の文書が基礎とされる。提供された証拠には、教師陣の出版物の詳細、獲得した研究補助金、大学院研究課程の学生と学位取得後の研究助手などの数が含まれる。査定ユニットの各々に対して、その研究能力と将来計画を要約し評価する機会がある。

研究評価は、教育と学習に対する質保証プロセスに比べれば、容易に教師陣に受け入れられるようになったと思われる。それは自ら選んだ分野で研究を遂行するという能力が、学究生活の主要な特徴の一つであることと関連づけられるかもしれない。また、学者の共同体の中に存在する競争性のしるしであるかもしれない。研究者個人は、専門とする学問分野の研究で抜きん出ること、それを行なう能力を外部から確認されることを望むも

のである。研究を遂行し、研究成果について判断されることは、学問共同体の概念、言い換えれば中世および近代の大学モデルの基本であるといえる。

研究評価の結果は、高等教育機関には経済的な理由から重要である。機関が手にする政府収入の一部は、研究の質に基づいているからである。査定点数の小さな変化が、機関の収入に数千ポンド、時には数百万ポンドの差を生じさせることがある。このように財源に関わる重要な問題があるために、高等教育機関の管理は、研究評価の優れた結果と、できる限りつねに点数を改善させることに焦点を合わせることになる。

1.3 機関監査と学科別審査の評価

この節では、主に教育と学習に関連した質保証システムに焦点を絞ってその影響を考察する。関連性がある場合には研究評価にも触れるが、それは特に現在生じているいくつかの緊張の例を示し、教師陣の時間に関して近年公言されるようになってきた競合する要求を表すためである。

比較

機関、学科レベルの審査はいずれも準備に時間・労力という資源を要するため、1990年代に

入って教育と学習の質保証に二つの並行するシステムが登場したことは、高等教育機関の側からは嘆かわしいとみなされた。この二種類の審査はどちらもピア・レビューと自己評価を基礎にしていたが、視点は異なっていた。

先に述べた大学監査が導入された時に高等教育機関から肯定的に捉えられた点の一つは、それが主に教育の管理に関わるもので、教師陣の資源を多量に投じる必要がなかったことである。機関の中央本部に基盤をおく主として事務系の職員が、教員の同僚と適切に相談し、学科とスクールの実践を利用することで、機関の大学監査に必要なほとんどの書類を準備することができた。監査の訪問期間中には、監査チームが訪問前に受け取った書類から突き止めたいくつかの箇所を「三者討議する」(triangulate) ために、教師陣と学生から構成される二、三のグループが選ばれて監査担当者たちと面談した。しかし教師陣と学生のグループは、彼らの属する高等教育機関から事前に簡潔に指示を与えられ、少量の資料を読むように求められただけで、それは時間を大きく費やすものではなかった。

他方、学科別審査には教師陣がこれよりもはるかに多くの時間を傾注せねばならず、そのために関係者すべてに許容される度合いはかなり低かった。学科レベルの訪問審査の準備には、あらゆるレベルで教員が参加しなければならなかったからである。学科ないしスクールの自己評価書類の執筆に携わり、自分の授業が観察される可能性があるので準備し、教育、学習と成績評価に対する当該機関の方針と手続きについて情報を入手し十分に理解し、審査の6項目の各々で自分たちが実践していることをあまねく文書で証明する必要があった。

考えられる利点

むしろ学科レベルの審査には、多少のプラス効果があったと言えなくもない。現地訪問に備えて準備することは、教育、学習、成績評価に対する機関レベル、学科レベルの方針についての意識を高め、教師陣にとっては優れた教育実践に関して外部から助言を得たり相互に学んだりする機会となった。考えられる潜在的な利点を以下にいくつか示しておこう。

- 高等教育機関は教育に対して、「学習の成果」(learning outcomes) に基づくアプローチを採用するようになった。モジュールないしプログラムのいずれかのレベルで教員が学生の学習目標を設定し、学習の成果はモジュールないしプログラム終了時の成績評価を通じて判断される。それ以前にも学習の成果が存在していたことは疑いないが、学科別審査という方法により高等教育全体にはっきりと認識されることになった。
- 審査期間の後半には、学習の明らかな成果を確認するにあたって、学生たちの個人に特有な、あるいは転移可能な技能 (transferable skills) をより重視する方向が現われた。
- 学科とスクールは、教育、学習、成績評価に関して、より一体化したアプローチを取るようになった。このアプローチはそもそも学科別審査の方法に必要とされたことから始まったが、後述するように学習支援を強調し、学生の達成に効果のあるアカデミック・インフラストラクチャー (Academic Infrastructure 以下、大学教育基盤と訳す) の登場によって勢いがついた。
- 研究集約型の高等教育機関においては、学科別審査が少なくとも数年の間は教育の展開に焦点を合わせるという明確な方法を取らせることになり、教育と学習の側面が広く高められた。学科別審査はまた、研究を必ずしも積極的に行なっているとは言いがたい教員による貢献に光を当て、学科ないしスクールにおける彼らの地位を高めた。

学科レベル審査の結果として、これらの展開あるいは学生に対する明白な改善について具体的な証拠を示すことはむずかしいであろうが、一部の大学と学科にはその影響がはっきりと現われた。QAAの報告書「1993～2001年の学科(分野)別審査から学ぶこと」(*Learning from subject review 1993-2001*)には、こうした点のいくつかにより詳細に触れられている。

学科(分野)別と機関別との競い合い

学科別審査の方法を評価するにあたって言及しておかなければならないもう一つの要因は、先に

述べた等級付けのシステムから不可避免的に競争が生じたことである。同じ分野の中では、学科は他機関の競争相手である学科の得点を知りたがった。ジャーナリズムによる成績対照一覧表 (league table) という手法によって競争心が煽られ、いくつかの例ではそれが現地訪問に対する過剰な準備につながった。審査チームから要求される膨大な事務作業と、実感としてのこのプロセスの耐え難い負担に、多くの苦情が出された。

高等教育質カウンスル (HEQC) とその後継者である高等教育質保証機構 (QAA) が設けた方法では、該当する学科ないし分野が学科別審査に異なる取り組み方を採用すると提案することもでき、その要素の一部には文化的な相違が反映されていた。これは学問分野の多様な文化を反映したものと言えるかもしれない。ある分野のプログラムを提供する学科とスクールに所定の方法を強硬に適用したと思われる学問分野もあれば、より支援的かつ同僚主義的な (collegial) 取り組み方をする学問分野もあった。これはピア・レビューの原則が実践面で完全には一貫していなかったといえる一つの領域である。審査の方法が、現地訪問が行なわれる学科の「専門家」である審査担当者に準拠していることを考慮するならば、学科すべてにわたって一貫性を保証するための重要な基準は審査長であった。すでに述べたように審査長はどの分野の専門家でもなく、手続きを厳格に適用し、すべての判断を裏付けるために利用可能な証拠を確保することを役目としていた。

2. イギリスにおける現行の外部質保証の取り決め

2.1 QAAの機関監査

1990年代末にかけて実施された既存の方法を調査し、高等教育機関からフィードバックを得た結果、イギリスの地域ごとの高等教育財政機関は一致して、高等教育質保証機構 (QAA) に高等教育

に対する新しい質保証システムを開発するよう依頼することを決めた。これは前述したように、機関監査と学科別審査という並行した審査システムがもつ資源集約的な性質を認識してのことであった。それはまた、学科レベルの審査が有する圧倒的に肯定的な成果 (outcomes) も反映していた⁸。大部分の機関は監査と学科別審査の双方からすでにより結果を得ていたもので、このように徹底した審査方法を継続することには費用に見合う価値があるかどうか疑問視された。

機関監査と学科レベルの審査を結合し、結果は数値で表さないという新しい方法が決定されたが、それはジャーナリズムによる「成績対照一覧表」と、高等教育機関の実績 (performance) について大衆、雇用者その他が情報を提供する際にこうした一覧表をあてにするという程度の広がり機関側が懸念を抱いたことと関係していた。

それゆえに QAA は、高等教育機関に対する新しい機関監査の方法⁹を案出した。それは当該機関の全体の中でいくつかの学科を抽出し、学科レベルで相当に限られた範囲での綿密な調査と、機関が提供する教育の質を保証する機関の能力の評価を結合させる方法である。現行のこの方法には、審査担当者によるいかなる授業観察も含まれない。

「監察的な」(inspectorial) 取り組み方から、質向上と個々の機関内部での質保証システムの評価をより重視する方向へと慎重な動きが起こり、今ではそれが十分に発達し成熟している。一部の機関にとって1990年代初頭に新しい概念であったものが、今や機関の実践と手続きに組み込まれるようになった。このアプローチは目下のところ、危険性により大きく基礎を置いている (risk-based)。例えば、監査を通じて明らかにされた問題のいくつかは、海外のパートナー校に関する協力協定に関係するものである。これらの調査結果は、2004年に出版された「QAAの実践規範 第2節：共同提供と柔軟な分散型学習 (eラーニングを含む)」¹⁰

⁸ *Learning from subject review 1993-2001: Sharing good practice*. Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA 040 12/03, December 2003. <http://www.qaa.ac.uk/reviews/subjectReview/learningfromSubjectrReview/learningFromSubjectReview.pdf>

⁹ *QAA Handbook for institutional audit: England*. Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA 021 7/2002, July 2002. http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/handbook/audit_handbook.pdf

¹⁰ *QAA Code of Practice, section 2: Collaborative provision and flexible and distributed learning (including e-learning)*. Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA 054 09/04, September 2004. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section2/collab2004.pdf>

の改訂に役立てられた。連続して協力協定を結ぶことを控えるように指導が強化され、一部の監査結果に反映されたことはその例として挙げられる。このように新しい、統合されたシステムには二つの利点が認められる。

- 教師陣が外部の質保証プロセスによってかき乱されることが少なくなり、その結果、彼らの中心的な活動である教育と研究により多くの時間を費やせるようになる。
- 各機関が自らの使命と入学を許可した学生に最も適した質保証の仕組みを整えるうえで、より大きな柔軟性をもつ。

機関監査は以前と同じように、機関が用意した自己評価を中心として行なわれる。ブリストル大学が2004年の監査のために作成した文書を、一例として示すことができよう¹¹。自己評価は幅広い範囲で質保証と質向上の活動の詳細を提供し、監査担当者が最終的に報告書を作成する際に用いる見出しに依る形で構成されることが多い。ブリストル大学の自己評価に関して、自己評価の各節に付けられた見出しの例は以下のとおりである。

- 教育の質と教育水準を管理するための枠組み
- 質と水準の向上
- プログラムの承認、モニタリングと審査プロセス
- 機関審査への外部者の参加
- 学外試験 (external examining) と他の外的な比較基準 (external reference points)
- 組織全体を通じて様々なレベルでの学生代表
- 学生と卒業生のフィードバック
- 雇用者のフィードバック
- 学生の進級と卒業に関する統計
- 教育スタッフの質の保証
- スタッフの支援と開発
- 教育上のパートナーシップ関係の管理と審査
- 実践の向上と外部のイニシアティブへの応答 - 将来の見通し

自己評価文書は、分析的でかつ建設的に自己批判的であることが欠かせない。これは機関にとって普通はきわめてむずかしいことだと思われる。高等教育機関は、自らをできるかぎり肯定的に示すことを欲するからである。しかし監査プロセスは、強みばかりでなく改善すべき領域を見つけ出そうとする。当該機関が建設的に自己批判できる能力が、監査プロセスの一部として評価される。

監査訪問に対する重要議題は、ある程度まで高等教育機関によって定められる。機関は自らの使命、目的、質保証プロセスに不可欠だと考える活動に重要な領域を強調することができ、そうした領域が監査担当者によって精査されるであろうと確信することができる。しかし、どの機関にも一貫して適用される方法は欠かせない。そのため機関監査の手引書¹²に、個々の監査に適用されるプロセスと主題の範囲が具体的に示されている。

機関監査の方法は1990年代初期に導入された前述の大学監査のプロセスとほぼ同じ方法であるが、判定が変更されている。各監査チームは、監査時だけでなく将来にわたって、当該機関が適切な質の教育を授け、教育水準を設定し維持することを上首尾に**管理**する (manage) 能力においてどれほどの信頼が置けるかを考慮している。判定の詳細については、イングランドにおける機関監査のための現行の手引書の第55～65節と付録Gに説明されているので参照されたい¹²。

手短かに言えば、どの報告においても総合的な判定は、「幅広い信頼」 (broad confidence), 「限られた信頼」 (limited confidence), 「信頼なし」 (no confidence) という信頼性に関する3種類の表現の一つになる。

信頼性の判定結果には勧告が優先順位をつけて添えられ、機関が熟考できるようになっている。勧告は、「本質的な」 (essential), 「助言として勧める」 (advisable), 「望ましい」 (desirable) のいずれかである。一つでも「本質的な」勧告が付された場合、その機関は「幅広い信頼」の判定は得られない。

¹¹ *University of Bristol self-evaluation for institutional audit*. April 2004.
http://www.bris.ac.uk/tsu/ext_quality/qaa/bristolaudit.html

¹² *QAA Handbook for institutional audit: England*. Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA 021 7/2002, July 2002. http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/handbook/audit_handbook.pdf

判定がどのように適用されるかという実践については、ブリストル大学の監査報告書¹³に見ることができよう。

このプロセスのおそらく最も啓発的な部分は自己評価の作成にある、というのが高等教育機関で監査に携わった経験をもつ人々が共通に抱いている見解である。

2.2 向上主導型機関監査

上に述べた機関監査は、イングランド、ウェールズおよび北アイルランドの高等教育機関に適用されている。スコットランドでは、機関とスコットランド高等教育ファンディング・カウンシル (SHEFC) が協力して、質保証よりも質向上により基礎を置いた機関レベル審査を開発し、向上主導型機関審査 (enhancement led institutional review, ELIR)¹⁴と名づけられた

このシステムの主な特徴は、以下のとおりである。

- 機関レベルで厳格に適用される学科レベルの内部審査プロセスに依存し、審査を通じて監査される。
- リスク管理に基礎を置き、不適切な教育の提供あるいは教育水準に関する危険性がより大きく認められた分野に、より強く注意を向ける。
- 学生からのフィードバックの収集とそれに基づく行動を指向し、学生の経験の評価が審査の中核部分となる。

それゆえ向上主導型機関審査の現地訪問に、一連の学問分野の監査は含まれない。しかし学科レベルでの教育提供と教育水準に関して、質を保証し維持することに機関が成功しているかを評価することが、その方法の一部をなしている。

2.3 学外試験

学外試験システム (external examining system) はイギリス高等教育の基本的部分であり、教育水

準を保証し維持する中核に、この学外試験システムがあると言える。学外試験はピア・レビュー (同僚審査) のもう一つの仕組みであり、所定のプログラムないしプログラム群で機関が提供するプログラムの教育水準と学生の達成について、他機関の同類の学科のプログラムと比較し、独立したフィードバックを得ることを可能にするものである。このシステムを支える学外試験委員 (external examiner) の役割は、各機関内部の累積的な成績評価プロセスに節度をもたせることである。こうした学外試験は、(イギリス連邦に属する) インド、スリランカを含む一部の国々で質保証取り決めの一つの特徴をなしているが、高等教育における世界的な概念ではない。

イギリスでは、学科およびスクールが学外試験委員を探すときには類似した機関の学科から、例えば学生の特徴、プログラムの内容と構造が広く似ている機関の学科から求める傾向がある。最近では、学外試験委員を採用するときの経歴基準がますます柔軟になってきている。したがって企業から (分野が適切であれば)、あるいは採用する機関とは異なった種類の機関から (1992年以前の大学が旧ポリテクニクの大学教員に依頼するなど - 訳者註) の者が学外試験委員を務めることもある。学外試験委員に支払われる謝礼は、その金額に市場の力が影響する一部の分野を除いて、少額だと思われる。教師陣は、金銭的な理由で学外試験委員の任を引き受けるのではない。しかし少額であっても謝礼が、学外試験委員と学外試験のプロセスを尊重する態度に影響を及ぼしていることは間違いない。

大部分の学外試験委員にとっては、この役割を引き受けているのは関心から、また自らの学問分野と接触を保つことを望むからである。さらに彼らは、高等教育の教育水準を維持するために責任を果たしたいと希望している。少数派に属する分野や教師陣が高等教育以外で高い収益力がある場合など、学外試験委員を採用することが難しくなっている一部の学科もある。こうした理由のほ

¹³ *University of Bristol Institutional audit report*. April 2004, Quality Assurance Agency for Higher Education, RG 066 10/04, pp.1-2 and 40-48. <http://www.qaa.ac.uk/reviews/reports/institutional/Bristol04/summary.asp>

¹⁴ 向上主導型機関審査の詳細は、次のウェブサイトを参照。
http://www.qaa.ac.uk/reviews/ELIR/handbook/scottish_hbook.pdf

かにも、教師陣は研究、教育、行政事務という彼らの仕事のあらゆる面で圧力に晒されており、そのために追加の献身を引き受けるには気が進まないことがあるだろう。

学外試験における肯定的な展開には、高等教育アカデミー (Higher Education Academy, HEA) が提供する支援が含まれる。高等教育アカデミーは、次のような主題を扱う研究開発プロジェクトを確立してきた。

- 学外試験委員の共同体を強化する方法
- 学外試験委員の役を務める教師陣に発展の機会を提供する分野別促進センター (Encouraging Subject Centres)

高等教育アカデミーは、学外試験委員と高等教育機関に有益な情報源を提供するウェブサイトを開設している¹⁵。

QAA の実践規範の 4 節には、学外試験委員の一般的な責務についてイギリス全体に通用する手引きが記載されている¹⁶。しかし彼らの役割は、機関ごとに、また学科ないし分野によって異なる。

2.4 教育の質情報

教育の質情報 (Teaching Quality Information, TQI)¹⁷ は、イギリス高等教育機関の教育の質に関して核となるいくつかの情報源を統合したもので、イギリスの高等教育財政機関による共同発案の一部である。その目的は第一に、高等教育の外部に位置する人々、すなわち将来学生となる者、彼らの親、雇用者、政府機関などが多くの領域で機関間の業績を比較できるようにすることにある。

現在、TQI サイトには以下に関する情報が含まれている。

- プログラム明細書 (後述)
- 学外試験委員の報告書
- 学部学生に関する最近の全国調査の結果
- 各機関が実施する周期的な内部審査

高等教育機関は、高等教育財政機関によって具体化されたフォーマット (形式) で、ウェブサイト用にこうした情報を提供しなければならないことになっている。これは機関が受け取る政府資金に対し公的な説明責任を増す動きの一部であり、2006年に計画されている授業料の規制緩和とも関連づけられる。

教育の質情報 (TQI) が意図された目的を果たし、高等教育機関への入学志願者あるいは卒業生の雇用者にとって比較基準 (reference points) になるかという範囲については、疑いを抱いている者もいる。TQI の運用は2004/05年度に始まったばかりであり、いかなる判断を下すにも時期尚早である。

しかしながら、例えば TQI の存在が、学外試験システムの現行の形での運用に影響するのではないかと懸念も表明されてきている。目下のところ学外試験委員は優れた実践に光を当て、学生の成績評価方法を改善する潜在的な可能性について所見を述べる「批判的な友人」(critical friend) として行動している。しかし学外試験委員の報告書が公的に入手可能になると、彼らの評言は当たり障りがなく、あまり批判的でないものとなり、当然、機関にとってあまり有用でなくなってしまうかもしれないことが示唆されている。

3. 質の向上

質の向上 (quality enhancement) とは、学生に、時には教師陣に利益をもたらす大学教育の実践 (academic practice) に対して時間をかけて行なわれる改善を表す語であり、教育の文脈で高等教育機関に共通して用いられる。

その重要性は次のような点にある。

- a) QAA の二つの管理職 (directorates) の一方の仕事は「開発と向上」に捧げられている。
- b) 高等教育アカデミーの責任の及ぶ領域 (remit) の大部分は、優れた実践を共有し、それによってスタッフと学生のために高等

¹⁵ 高等教育アカデミーの学外試験研究開発プロジェクトの詳細については次のサイトを参照。

<http://www.heacademy.ac.uk/externalexaminers.htm>

¹⁶ QAA Code of Practice: section 4 External examining. Quality Assurance Agency for Higher Education, August 2004, QAA 048 08/04. http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section4/COP_external.pdf

¹⁷ Teaching Quality Information のウェブサイトは次のとおり。

http://www.tqi.ac.uk/sites/tqi_new/home/index.cfm?CFID=76860&CFTOKEN=18005554

教育を改善し向上させることにある。

優れた実践の指標としてイギリスに存在している枠組みのいくつかの要素については、本稿のこれまでの節で言及してきた。QAAは高等教育機関に代わって、「大学教育基盤」(Academic Infrastructure, AI)と呼ばれるその枠組みの管理人 (custodian) としての役割を果たしている。

3.1 大学教育基盤 (アカデミック・インフラストラクチャー)

大学教育基盤は、4つの主要な構成要素からなっている。

- 教育の質と水準の保証のための実践規範
(Code of Practice for the assurance of academic quality and standards)
- 学問分野別水準基準
(Subject benchmark statements)
- プログラム明細書
(Programme specifications)
- 高等教育資格枠組み
(Framework for Higher Education Qualifications)

大学教育基盤は、大学の優れた実践と、いくつかの点で教育水準を記述する手段を、イギリス高等教育の全体にわたって提供する。それはイギリスのすべての地域で適用され、高等教育機関の教師陣と支援スタッフの両者と協力して開発されてきた。大学教育基盤の必要性が明らかにされたのは、全英高等教育調査委員会 (National Committee of Inquiry into Higher Education) ならびにそのスコットランド委員会による1997年の報告書 (デアリング報告書とガリック報告書, Dearing and Garrick reports) の中の教育の質と水準に関する勧告においてである。

大学教育基盤は、イギリスの大学教育の実践を具体化するうえで大きな影響を及ぼすようになっている。その開発には、一つの原則が適用されてきた。それは、すべての段階で高等教育機関が関与し、大学教育基盤の各部分の内容の開発を助けることである。これは各構成要素の概念と手引きが、

- 優れた、実際の大学教育の実践を反映し、

- 実際にプログラムの提供と教育水準の維持に適用されるときに役に立つ

ことを確実にするのに不可欠となっている。

大学教育基盤は、機関監査の一つの道具として用いられる。機関監査における監査担当者の任務の一つは、各機関の活動において大学教育基盤の要素との整合の程度を評価することである。これは、大学教育基盤の異なる構成要素の内容とそれに関連した機関への期待について意識を高める手段となってきた。

以下では、4つの構成要素をさらに詳細に説明し評価する。

高等教育における教育の質と水準の保証のための実践規範

高等教育における教育の質と水準の保証のための実践規範 (いわゆる実践規範) は、QAAに同意する大学とカレッジに対して、教育実践に関わる10領域で手引きを与えるものである。もともとこれはQAAが高等教育機関と協議して、1998年から2001年までの間に作成された。その10項目は以下のとおりである。

- 1 大学院研究プログラム
- 2 共同提供と柔軟な分散型学習 (eラーニングを含む)
- 3 障害を有する学生
- 4 学外試験
- 5 教育問題に関する抗議と学生の申し立て
- 6 学生の成績評価
- 7 プログラムの認可、モニタリングと審査
- 8 キャリア教育、情報と指導
- 9 クラス分け学習
- 10 募集と入学許可

ここに挙げた10項目にはそれぞれ多数の一般原則 (precept)¹⁸が含まれ、それらの根本的理由の説明が付されている。これらの一般原則は各文書の末尾に列記される。

個々の項目の見直しは2004年から始まり、まず大学院研究プログラム、共同提供と柔軟な分散型学習 (eラーニングを含む)、学外試験の各項目が

¹⁸ Concise Oxford Dictionary には、「箴言 (moral), 原理 (maxim), 教訓的教示 (moral instruction) ...」と定義されている。

改訂された。これら3つの項目はそもそも一番先に公表されたもので、4～5年にわたり実施された。変更には、高等教育機関からのフィードバック、監査と審査のプロセス、これらの領域における外的な発展が反映される。

高等教育機関のスタッフの指摘によれば、彼らは実践規範の各項目が役に立つと考え、機関・学科の両方のレベルで柔軟性を見込んでいる。

一般に、実践規範は高等教育機関の方針(policies)と組織(structures)に関係し、個々の機関間の重大な相違に配慮するだけの十分な柔軟性を備えている。実践規範の異なる項目が個々の学科にどのように影響を及ぼすかは、機関レベルでそれが実行されるやり方に左右される。一例を挙げると、学外試験に関する項目の一般原則2には次のように書かれている。

「機関は、学外試験委員に委ねた種々の役割、権限と責任を明瞭に述べることとする。」

しかし、ここでの権限が何か(例えば、機関内の試験担当者がつけた成績評点を学外試験委員が覆することができるか否か)を決めるのは、学外試験委員を任用する機関である。

実践規範の改訂された項目には、外的な発展を反映するために少し異なる文体で書かれている。規則改良プロジェクト・チーム(Better Regulation Task Force, BRTF)とその後継グループ(後述の「結論」を参照)の助言に注意を払うのはもちろんのこと、なぜそれぞれの一般原則が重要かを説明する文章を付随させて、一般原則(実践規範の各項目の中核となる原則、太字表記)の理解を促すように設計されている。これは中核となる原則の範囲内で各機関に柔軟性を与えることを意図したもので、それにより各機関は自らの使命と戦略に最も適切な方法で適用することができる。

学問分野別水準基標

学問分野別水準基標(subject benchmark statements)は、当該学問分野の資格基準(standards of qualifications)に照らして、ある学科ないし分野の期待を述べるものである。学科に一貫性と同一性を与えるものは何かを説明し、卒業生が当該学科の一定レベルで学術的な学位・資格(academic qualification)を授与されるのに必要な知識、技能および理解を定義する。

QAAの高等教育資格枠組みは、後述のように、すべての卒業生(および他の高等教育学位・資格保有者)に期待される最低水準を包括的に詳述している。学問分野別水準基標は、これらの包括的な詳述を広範にわたる分野領域(subject areas)で優等学位を取得した卒業生に適用し、さらに「学問分野に一貫性と同一性を与える概念上の枠組み」(the conceptual framework that gives a discipline its coherence and identity)を明示することを意図している。

学問分野別水準(subject benchmark)は、関連する学科の教員グループによって開発された。専門職団体(professional, statutory and regulatory bodies, PSRB)もまた、適当な場合には必ずベンチマーキング・グループに代表者を送った。最初はQAAが関係諸学会と専門職団体(PSRB)に申し入れ、ベンチマーキング・グループで当該分野を代表するメンバーを指名してくれるように依頼した。このベンチマーキング・グループの議長を務めたのは学科の教師陣であり、QAAの職員ではなかった。このような取り組み方は、学問分野別水準基標がある分野を専攻した卒業生の能力を真に表すものであること、ならびに学問分野別水準基標が容認され、教育水準の維持に対するイギリスの枠組みの一部として高等教育機関に受け入れられることを確実にするには不可欠であった。

全体的にみて、学問分野別水準基標の機能は次の点にある。

- 特定の分野領域における優等学位(honours degree)のレベルと成果に対する一般的な期待を表すこと
- 一つの分野ないし分野グループにおける学部(undergraduate)の学位プログラムの一般的性質と本質的な特徴を記述すること
- 当該学科の卒業生が獲得しているべき知識、理解、技能、および人格的属性(personal attribute)を明示すること
- 学習成果、教育課程の内容と構成、教育の範囲と学習方法、当該学科の優等学位プログラムにふさわしいと考えられる成績評価の様式(type)に関して、一般的な情報を提供すること
- 学修のプログラムを設計または承認する際の、外的な比較基準を機関に対して提供すること

- 学外試験委員と審査担当者が基準 (standard) を立証し比較する手段を提供すること
- 学生と雇用者に対して情報を提供すること

高等教育機関は初めこうした透明性が学部レベルのプログラムの内容と成果にもたらすであろう利点を認めていたかもしれないが、各々の学科ないし分野に「イギリス教育課程」(UK Curriculum) を設けることには、いかなる試みにも用心深く慎重であった。教師陣は、当然ながら、プログラムの多様性あるいは教員の独創性と個性を抑圧しない必要性を引証して、自分たちの分野における学術プログラムの内容と教授に自治権を保持することを望んだ。こうした理由のために最低基準 (minimum standard) と閾値 (threshold) という概念は、教育課程の多様性を危うくする可能性があるものとして初めは否定的に見られていた。

ベンチマークされた最初の3分野である化学、歴史、法律の比較評価プロセス (benchmarking process) に関する初期の評価 (1998年)¹⁹には、いくつかの興味深い背景説明となる情報を見出すことができる。

異なる分野グループによって異なる見方がとられた結果として、目下のところそれぞれベンチマークが設けられているレベルは必ずしも一様でない。例えば、大部分の分野ではベンチマークを「典型的な」(typical) 学生、すなわち優等学位の第2級下位から第2級上位あたりで学位を授与される者のレベルに設定することを選んできた。文字どおり閾値レベル、つまり第3級に設定すると決めた分野は少数にすぎない (イギリスの大学における卒業時の成績分類は、優等学位が第1級 (first), 第2級上位 (upper-second), 第2級下位 (lower-second), 第3級 (third) に分けられ、普通学位 (pass degree) と合わせて4段階で学位記にも記載される - 訳者註)。ベンチマークが設定されたレベルは、各々の基標 (statement) に明記されている。

ベンチマーキング・システムは、実際には一部で懸念されていたような方法で、創造性や多様性を抑圧するものではないことが数年後に証明された。これはある程度まで、学問分野別水準基標を利用し、プログラム明細書 (後述) を作成するときに高等教育機関が持ち続けた柔軟性によるものである。一言でいえば、高等教育機関および他の関係者は、各分野のベンチマークを規則 (rule) としてではなく道標 (guide) として用いることができたのであり、これは今もそうである。ベンチマークは学外試験委員がプログラム全体にわたって基準を評価し比較するのにも役立ってきた。

高等教育機関と諸分野の学会は、大学院の課程制学位を授与する課程プログラム (taught graduate programme) にもベンチマークが開発されることを求め、この作業は始まったところである²⁰ (イギリスでは、課程制学位 (taught degree) と研究学位 (research degree) の学位授与権が別々に与えられ、高等教育機関にはそれぞれの学位に対応する課程が設置されている - 訳者註)。

学問水準別水準基標に関するより詳細な情報は、特にスコットランドを対象に開発されたものを含めて、QAAのウェブサイトで見ることができる²¹。

高等教育資格枠組み

イギリスの高等教育資格枠組み (framework for higher education qualifications) は2種類あり、一方はイングランド、ウェールズ、および北アイルランドに対するもの、他方はスコットランドに対するものである。イングランド、ウェールズ、および北アイルランドの枠組みは、高等教育の学術的な学位・資格の適切なレベルを定めることのみに関わっている。それに対してスコットランドの枠組みは、他の教育レベルとの関係において学位・資格を定め、これを単位枠組み (credit framework) と結びつけている。

この二つの枠組みは、高等教育機関にとっても

¹⁹ *Evaluation of the benchmarking process in Law, Chemistry and History*, Quality Assurance Agency for Higher Education, December 1998. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/evaluation/introduct.asp>

²⁰ 修士レベルの3分野の学問分野別水準基標は次のウェブサイトで見ることができる。
<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/masters/default.asp>

²¹ 優等学位と修士の学問領域別水準基標は、国民保健サービス (National Health Service) と保健省 (Department of Health) の水準基標およびスコットランドの水準基標 (4科目) と共に次のウェブサイトに掲載されている。
<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>

高等教育の外部の学術機関にとっても意味のある、学位・資格の適切なレベルを設定することを意図している。

これらの枠組みの主要な目的は次の点にある。

- 主要な学位・資格の称号(qualification titles)が表す達成度(achievements)と属性(attributes)を、雇用者、学校、親、将来学生となる者、その他が理解できるようにすること
- 特にヨーロッパの文脈において、基準の国際的な比較可能性を維持し、国際的な競争力を確保し、学生と卒業生の移動を容易にし促進すること
- 特に生涯学習の文脈において、可能性のある前進の道筋を明らかにするために学習者を支援すること
- 基準を設定し査定するために重要な比較基準(points of reference)を用意することによって、高等教育機関、学外試験委員、QAAの審査担当者を支援すること

スコットランドの枠組みは、スコットランド単位・資格枠組み(Scottish Credit and Qualifications Framework, SCQF)と結びつけられていることから、もう一点が主要な目的として加えられる。

- 特に生涯学習への参加をさらに広げるという文脈において、進級と単位互換(credit transfer)の道筋を明らかにするために高等教育機関、学習者、その他関係者を支援すること

イングランド、ウェールズ、および北アイルランドの高等教育資格枠組み

イングランド、ウェールズ、および北アイルランドの高等教育資格枠組み(Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland)は、QAAによって2001年1月に公表された。この枠組みが設計されたのは、学位・資格の称号が一貫して用いられることを確実にし、高等教育の幅広い利害関係者(stakeholder)

にとって価値のある、高等教育資格に対する全国的な一揃いの比較基準を用意するためであった。

枠組みは5つの資格レベルから成り、そのうち3つは学部レベル(サーティフィケート(Certificate, C)、中級(Intermediate, I)、優等(Honours, H))、2つは大学院レベル(修士(Master, M)、博士(Doctorate, D))である。資格レベルはQAAによって、「同様の成果を共有する資格の集合」(bands of qualifications sharing similar outcomes)と定義されている。枠組みに付随する資格記述(qualification descriptor)には、関連するレベルで学生が学位・資格を授与されるために実証できなければならない全般的な成果と、典型的な卒業生に見出されると期待される能力ないし特質(abilities or qualities)が記述されている。

イングランド、ウェールズ、および北アイルランドの枠組みは、全国資格枠組み(National Qualifications Framework)と並ぶ位置にあり、全国資格枠組みは資格・教育課程局(Qualifications and Curriculum Authority)のウェブサイト²³で見ることができる。学生に役立つ手引きとして、「資格を理解するために:高等教育資格枠組み」²³もある。

枠組みの開発に続いて質保証機構(QAA)は、イングランド、ウェールズ、および北アイルランドにある中心的な全国単位団体(national credit bodies)に、枠組みに付随する一揃いの単位指針(credit guidelines)を開発してほしいと要請した。単位の指針は2001年11月に発表されたが、それが設計されたのは、単位システムの運用について高等教育機関に手引きを示し、高等教育機関が自ら授与する資格をQAAの枠組みと対照して位置づけられるように援助するためである。

スコットランド単位・資格枠組み

スコットランドの資格枠組みは、より広範なスコットランド単位・資格枠組み(SCQF)²⁴の不可欠な一部分をなしている。

先に述べたように、イングランド、ウェールズ、

²² このウェブサイトはイギリスの資格およびレベルの総合的な詳細を含んでいる。<http://www.qca.org.uk/493.html>

²³ *Understanding qualifications: the frameworks for higher education qualifications*. この手引きは次のウェブサイトで見ることができる。<http://www.qaa.ac.uk/students/guides/UnderstandQuals.asp>

²⁴ 枠組みに関する詳細と他のサイトへのリンクは次を参照。<http://www.scqf.org.uk/>

北アイルランドの枠組みには5つのレベル、つまり学部段階に3レベル、大学院段階に2レベルが設けられている。一方、スコットランドの枠組みは、6つのレベルから成る。(ただし、スコットランドの枠組みで用いられている略号のH, M, Dは優等 (Honours), 修士 (Master), 博士 (Doctorate) を表し、イギリス全土で一貫して使用されている。)

プログラム明細書

プログラム明細書 (programme specification) は、高等教育における学修プログラムの意図された成果について簡明な説明を用意することを旨とするものである。プログラム明細書にはまた、教育・学習と成績評価方法の詳細、異なるレベルで学位・資格を授与されるために学習者が取得しなければならない単位の量、ならびにプログラムを認定する (accredit) 専門職団体 (PSRB) のどのような要求も示されることになっている。

QAAは、プログラム明細書を用意する人々のために指針 (guideline) を示してきた²⁵。プログラム明細書は、以下の情報を提供するよう設計されている。

- 個々の課程制学位プログラム (taught programme) の学習目的と成果：プログラム明細書には、卒業時に学生が身につけていることを期待される知識、ならびに学習プロセスを通じて育成されたであろう技能 (分野特有の技能 (subject specific skills) と転移可能な技能 (transferable skills) の双方) が含まれる。
- これらの目的の実現を可能にするプロセス：プログラム明細書には、目ざされた成果を確実にするべく計画された学習・教授方法と、これらの成果が実証されることを可能にする成績評価方法が記述される。

プログラム明細書は、次に挙げる多数の読者を想定して設計されている。

- 教師陣に対して：プログラム明細書は、課程

の教育に携わる教員間の討論と内省を促進する。さらに成績評価の判定基準に関して、学外試験委員が当該プログラムの目的を理解できるようにする。また、教育提供の質について機関の内部者および外部者による審査プロセスにおいて比較基準 (reference points) としての機能を果たす。

- 雇用者に対して：プログラムによって育成される技能とその他の転移可能な知的能力がプログラム明細書に詳述される。
- 学生と将来入学する潜在的な学生に対して：学習成果、教授方法、進級と成績評価を具体化することにより、プログラム明細書は学生が自らの学習志望を実現するための計画を選択し、学習の手順について省察することを支援する。

プログラム明細書の最も有用な機能の一つは、プログラムとユニット (unit 教育課程を構成するひとまとまりの科目・学習活動 - 訳者註) の内容が学習成果と結びつけられ、機関内部におけるプログラム認可と審査プロセスの道具として用いられることである²⁶。

4. ブリストル大学における質の保証と向上

4.1 質保証

イギリス質保証取り決め (UK quality assurance arrangements) が1990年代初めに導入された時、研究評価 (research assessment) については最初のRAEが1986年に実施されていたのでもちろん精通していたとはいえ、他の多くの旧大学 (1992年以前に設置されていた大学) に共通したことがブリストル大学 (University of Bristol) には、教育と学習に対する正式な質保証の仕組みがほとんど用意されていなかった。

ブリストル大学の初回の大学監査 (academic audit) は1993年に行なわれた。そのための準備は、あらゆるレベル、あらゆるタイプのスタッフの間に教育の質保証に関する意識を高めるのに大いに

²⁵ プログラム明細書に関する指針と他の情報へのリンクは、次のウェブサイトで見ることができる。

<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/programSpec/default.asp>

²⁶ ブリストル大学のプログラム明細書を参照。 http://www.bris.ac.uk/tsu/int_quality/progspecs/

役立った。6学部 (faculties) すべてにわたって学科とスクールにおける教育実践の詳細が集められ、監査のために要約された。これらは大学レベルの方針、たとえば学科組織の審査 (Departmental Review, 1993年の新機軸) と学外試験に関する大学レベルの方針と結び合わされ、監査チーム用に一貫性のある一揃いの文書にまとめられた。

大学監査の結果は、教育の質と教育水準を確認するものであった。次に大学は学科レベル審査に取り組むことになったが、これは初めイングランド高等教育ファンディング・カウンシル (HEFCE) によって行なわれ、後に高等教育質カウンシル (HEQC) と QAA によって実施されたものである。

学科レベル審査の長所と否定的な側面については、ブリストル大学の全般的な結果の特徴と合わせて、すでに考察したとおりである。

1990年代を通じ、さらにその後ブリストル大学の質保証システムは成熟し、洗練されてきた。このシステムは、大学外の趨勢と、教育提供の質も教育水準も高いという大学内外の認識を反映して、ある程度まで簡素化されてきている。2004年までに方針と手順の数と範囲が広がりすぎ、一つにまとめられるべきであると考えられた。「ブリストル大学の教育の質・水準ハンドブック」²⁷は、指針 (guidelines)、方針 (policies)、手順 (procedures) に対してただ一つの比較基準を提供することが意図されている。

ブリストル大学の質保証システムの基礎をなす根本原則は、質保証のすべての段階 (stage) に教師陣を巻き込み、彼らに意見を聞くことが必要とされていることである。ブリストル大学の手順の大部分は必ずピア・レビューを含み、学生とスタッフにフィードバックを与え、彼らからも重要なフィードバックを得ることを目指している。授業を通じて我々は主な手順のいくつかを細部にわたって調査し、そうした手順がスタッフと学生に与える影響について批評する。

2004年の監査報告書の中で勧告の一つとして指摘されたこともあって、ブリストル大学は一部の指針と手順を、それらが遵守されることへの大学の期待を強めるために、規則 (regulations) にすべきかどうかを目下決定しようとしているところである。

ブリストル大学の現行の質保証枠組みは、学籍管理部 (Registry) に属する教育支援ユニット (Teaching Support Unit)²⁸によって管理されている。

4.2 質の向上

イギリスの高等教育機関は今、2008年に行なわれる次の研究評価 (RAE) に向けて準備の只中にある。ブリストル大学では教育担当副学長 (Pro-Vice Chancellor for Education) のリーダーシップの下に、2004年に新しい教育戦略²⁹が展開された。この教育戦略は現在も履行されているが、RAE に向けての準備は、大学が教育開発に焦点を合わせる能力に影響を及ぼしていることは避けられない。このイニシアティブは、最近では外部の力点が質の保証 (quality assurance) よりも質の向上 (quality enhancement) に置かれていることをある程度まで反映している。

教育に関する大学内部のイニシアティブの中には、包括交付金 (block grant) とは別に、イギリスの高等教育財政機関から用途が限定されて支給される資金 (ring-fenced funding) によって動かされているものもある。例えば2000年以来、HEFCE の学習・教育戦略 (Learning and Teaching Strategies)³⁰ に対する判定基準を満たしているすべての高等教育機関は、彼らの戦略を支持し実行するため、教育の質向上財政支援 (Teaching Quality Enhancement Funding, TQEF) を受けている。この財政支援は学生数に基づいて行なわれる。その規模を概観する例を示すと、ブリストル大学には約12,000人の学生が課程制学位プログラムに在籍しており、彼らの大多数は学部学生であ

²⁷ *The University's Handbook for Academic Quality and Standards*. The University of Bristol. <http://www.bris.ac.uk/tsu/handbook.html>

²⁸ ブリストル大学の主要な質保証手順の要約は次にウェブサイトを参照。 http://www.bris.ac.uk/tsu/int_quality/

²⁹ 教育戦略に関するすべての詳細は次のウェブサイトを参照。 <http://www.bris.ac.uk/tsu/groups/edstrat.html>

³⁰ *University of Bristol Learning and Teaching Strategy 2002-2005*. <http://www.bris.ac.uk/tsu/Ita/strategy/>

るが、この教育の質向上財政支援（TQEF）を通して大学は年間およそ25万ポンドを受け取っている。研究集約型の機関ではこの種の財政支援は大学の経営陣に好まれないとはいえ、教育に関するイニシアティブを盛んにすることができ、かつ中核予算（core budgets）から資金を得ることが難しいと思われる重要な活動に対して多少の追加的支援を提供するものになる。

HEFCEのイニシアティブの別の例として、卓越した教育・学習センター（Centre for Excellence in Teaching and Learning, CETL）³¹の設置が挙げられる。ブリストル大学は2004年に二つのセンターの設置を認められ、まさに事業を開始しようとしているところである。CETLプロジェクトのなによりも重要なねらいは、高等教育セクター全体にわたって優れた実践を共有することにある。アウトリーチ・プロジェクト（outreach projects 積極支援計画）を通じて高等教育の就学拡大を助けること、高等教育と第三段階教育（tertiary education 高等教育以外の中等後教育を含む－訳者註）の間を連結させることも計画されている。

ブリストル大学の学内に対しては、二つの卓越した教育・学習センター（CETL）が認められることでHEFCEによって確認された優れた実践が、適切な場合に、他の学科にもさらに広く波及することが望まれる。大学の予定支出の一部を補う調和資金（matched funding）としてCETLには建築工事に対する補助金が算入されているので、CETLの実体的な利益の一つとして学習基盤（learning infrastructure）を改善する可能性がある。

5. 結論

5.1 外部の展開

2005年の高等教育の状況

イギリスの質保証プロセスは、高等教育就学が大きく拡大した近年の状況の中で発展してきた。2005年現在の数値をみると、18～25歳人口の約40%が高等教育プログラムに入学を認められているという状況であり、政府は50%の就学率と伝統的に入学者数の少ない出身背景の学生の入学を増

すことを目指している。

もう一つ文脈から読み取れる要因は、就業に関して製造工業の貢献度が低下し続け、他の経済要因と共に、サービスを主とする産業、例えば情報通信技術、保険、銀行業などが増加し、労働力人口が「専門職化」（professionalisation）してきたことである。

雇用者は、「時を移さず開始する」（hit the ground running）ことのできる即戦力となる卒業生を求めており、このことが高いレベルの個人的技能を有する卒業生を送り出すよう高等教育機関に圧力をかけることにつながっている。高いレベルの個人的技能とは、例えば優れたコミュニケーション技術、数量的思考能力、チームの一員として働く能力、自分の職業生活を通じて学習を継続する能力である。

学生の授業料の規制緩和が、政府によって2006/07学年度から実行されることも最後に挙げておこう。これが意味するところは、高等教育機関は教育する学生一人ひとりに対して政府財源から資金の提供を受けるのではなく、個々の学生が機関のプログラムに対して費用の支払いを求められるようになることである。機関が学生に請求できる授業料の年額には、3千ポンドの「上限」（cap）が設けられている。ほとんどすべての高等教育機関は、すでに上限額にあたる3千ポンドを徴収することを決めている。というのも、医学、歯学、獣医学ならびにその他の科学分野、工学分野など、とりわけ他よりも費用のかかる実用性の高い学科では、現在の授業料額では学修プログラムを提供するのに機関が要する費用を賄えないと認識されているためである。

質保証

規則改良プロジェクト・チームと高等教育規則審査グループ

政府は2003年に規則改良プロジェクト・チーム（Better Regulation Task Force, BRTF）を設けた。このグループは、イギリス保健サービスと高等教育を含む公共部門の組織に対して質保証と評価のプロセスを調査し、可能であればそうした組織へ

³¹ 卓越した教育・学習センター（CETL）についての詳細は次のウェブサイトを参照。
<http://www.hefce.ac.uk/learning/TInits/cetl/>

の規則上の負担を軽くするという権限 (remit) を与えられた。

規則改良プロジェクト・チームから派生した下位集団と、高等教育規則審査グループ (Higher Education Regulation Review Group, HERRG) の下位集団が、高等教育機関にかかる負担の監視を続け、あまりにも多くの措置が導入されていると考えられる場合には、高等教育質保証機構 (QAA) などの組織に対して勧告を行なう権限を有している。

規則改良プロジェクト・チームと高等教育規則審査グループの勧告には、前述した実践規範 (Code of Practice) の構成と内容についての QAA への助言が含まれている。彼らの助言は、実践規範の一般原則 (precept) は高等教育機関が支持する教育水準と実践を反映しているのもっとも断固たるものにされうのではないかというものであった。しかし、一般原則に付随している文章を修正し、なぜ個々の一般原則が重要であるかを説明すべきであることも示された。これらの勧告の目的は、高等教育機関のスタッフ、ならびに QAA の監査担当者と審査担当者が実践規範の各項目を「チェックリスト」として使用することを思いとどまらせ、教育機関がそれらをあまりにも規範的に、もしかすると不適切に適用しようとすることを阻止することであった。実践規範の改訂された項目は、この助言を反映するように変更されてきたことは上述のとおりである。

質保証枠組みの審査

質保証プロセスの方向に関して、イングランド高等教育ファンディング・カウンシル (HEFCE) は最近、サンドラ・バースレム夫人 (Dame Sandra Burslem) を議長とするグループに委託して、現行の機関監査とそれに関係する手順の適切さに関する調査を行なった。

「バースレム」グループは2004/05年度の間に会合をもち、審査の第1期の結果を表す中間報告³²を作成した。この報告は、完成に向けて作業が行なわれているところである。審査グループは、現行の質保証プロセスは費用効果も高く、首尾よく

機能していることを見出し、そのうえでいくつかの改善点を勧告した。

勧告の主要な特徴には以下の点が含まれている。

- QAA は、個々の機関と高等教育セクター全体に対して、フィードバックと普及メカニズムを改善することが求められる。
- HEA (高等教育アカデミー) は、その質向上の活動を広く知らせるために、QAA の「... から学ぶこと」 (*Learning from ...*) と題する一連の報告書を利用すべきである。
- QAA は、専門職団体 (PSRB) および他の行政機関 (agencies) と引き続き緊密に協力し、機関監査とこれらの団体、機関による認定活動 (accreditation activities) との間に、より大きな一貫性を成し遂げるべきである。
- 監査および審査への学生の参加は、好結果を生み価値のあることが示されてきたので、引き続き促進され支持されるべきである。

このバースレム・グループが中間報告で示した勧告を考慮に入れて、QAA は目下、機関監査の方法の改訂に取り組んでいる。新しい監査システムは、すでに前に述べた理由から、質保証 (quality assurance) よりも向上 (enhancement) ないし改善 (improvement) に焦点を合わせたものになるだろう。

5.2 結びとしての所見

筆者の意見では、全国レベルで質保証の取り決めを実行する場合に、考慮すべき最も重要な事柄として以下の点を挙げておきたい。

- 1) 質保証システムの履行に着手する時点で、大学教育基盤 (Academic Infrastructure) に含まれるような手引きがすでに存在していることは利点となる。その一例がスリランカの場合であり、監査担当者と審査担当者が調査を行なう際に何らかの実体的な比較基準をもつことができるように、2001年から2005年まで (および続く期間) の間に、大学教育基盤が質保証メカニズムと共に開発された。イギリスで質保証手続きが初めて導入された時には、

³² *Review of the Quality Assurance Framework: Phase one outcomes*. Higher Education Funding Council for England, Policy development, Report of the review group, July 2005/35. http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05_35/

このような手引きは一般に利用できる状況になかった。もし手引きがあったならば、より資源集約的でない計画に帰着し、高等教育機関における教育提供の質と教育水準について政府と高等教育財政機関を含む外部組織を安心させることになったかもしれない。

- 2) どのような質保証システムが導入されるにせよ、それは高等教育機関の教師陣によって考案されるか、あるいは彼らと緊密に協議して編み出されなければならない。これによって既存の優れた大学教育の実践を反映し、学科レベルで実地に柔軟に適用できるシステムが生まれる可能性が高い。システムはピア・レビューならびに自己評価の考えに根ざすべきであり、教師陣はそのプロセスを「自分のものとし」(own)、開発と実行のすべての段階で掛かり合いをもつべきである。
- 3) 学生のフィードバックは、どのような質保証システムにおいても中心的な部分である。しかし学生たちと協議し、彼らの意見を記録する方法は学科ないし分野ごとに異なるかもしれない。教育の質についておおよそその特徴を取り出すには、別の様式のフィードバックを用いて補足すべきである。
- 4) 最後に、質を改善し、あるいは向上させるという考えは、初めからあらゆる質保証の枠組みに組み入れられるべきである。当初イギリスでは、質保証と質向上の間にいくぶん人為的な仕切りが設けられる傾向があった。高等教育機関の中にはこの区別を意図的に曖昧なものにしたところがあり、結果としてスタッフにも学生にとってもより有意義で、満足のいくシステムと言えるものが生まれた。

訳者補記：本稿は、大学評価・学位授与機構において2005年10月4日に開催された講演会（学位審査研究部主催）への提出論文である。イギリス高等教育に関する専門用語の訳出にあたっては、安原義仁教授（広島大学大学院教育学研究科）から貴重なご助言をいただいた。この場を借りて感謝申し上げたい。

（受稿日 平成19年2月13日）

[ABSTRACT]

An Overview of Quality Assurance in UK Higher Education

Gill CLARKE * , Translated by YOSHIKAWA Yumiko **

The purpose of this paper is to explain and evaluate the methods currently and recently used in the UK to assure academic standards and to maintain and improve the quality of education. The emphasis throughout is to analyse approaches to assuring and improving quality, to consider positive and negative aspects of quality assurance and to highlight good practice. The overall aim is to provide an evaluative overview for colleagues in Japan about different methods for assuring and maintaining academic standards and the quality of higher education. The paper begins with a history of recent higher education quality assurance systems in the UK and how they came to be introduced, with reference to reviews at subject and institutional levels. It touches on the effects of these systems on higher education in general, in particular the relationship between research and teaching, the effect on students and the perspective of academic staff, or faculty. The paper includes a summary of the current framework within which institutions are working, and which has been developed by the Quality Assurance Agency for external monitoring purposes. The way in which this external framework is used by institutions in their internal procedures is illustrated by reference to some UK conventions, in particular external examining, and the systems currently in place at the University of Bristol. Some of the questions posed by colleagues in Japan prior to the visit are explored and possibly answered in the paper. There will be opportunity for further exploration of points of interest during the lectures and subsequent discussions.

Any opinions expressed in the paper and accompanying presentation are those of the author and do not represent the views of either of her employers.

* Director, Teaching Support Unit, University of Bristol; Assistant Director, Quality Assurance Agency for Higher Education

** Professor, Department of Assessment and Research for Degree Awarding, National Institution for Academic Degrees and University Evaluation