

内部質保証システムの概念と要素
先行研究のレビューと「教育の内部質保証に関するガイドライン」の定位

Concept and Elements of Internal Quality Assurance:
Systematic Review and Reflection of the “NIAD-QE Guidelines on Internal Quality Assurance”

林 隆之
HAYASHI Takayuki

1. はじめに	3
2. 内部質保証の定義：「質」と「保証」の多義性から求められる内部質保証の柔軟性	4
2.1 「質」の多義性と内部質保証	5
2.2 「保証」に含まれる内容	8
2.3 「ガイドライン」における内部質保証の定義	9
3. 内部質保証が機能する要件	10
3.1 内部質保証の必要性と効果	10
3.2 内部質保証が機能する要件	11
4. 内部質保証システムを構成する要素	13
4.1 構成要素の全体構造	13
4.2 主要な構成要素の論点	13
4.2.1 内部質保証に関する方針と体制	13
4.2.2 教育プログラムを対象とする点検・評価	14
4.2.3 組織の有効性の検証	16
5. おわりに：日本における内部質保証の課題と「ガイドライン」による促進のあり方	17
ABSTRACT	22

内部質保証システムの概念と要素

先行研究のレビューと「教育の内部質保証に関するガイドライン」の定位

林 隆之*

要 旨

大学機関別認証評価は第三サイクルを迎えるにあたり、大学の内部質保証機能を重視した評価制度へと転換することが求められている。しかし、内部質保証とは何であり、それを実現するシステムの要素には何が必要かは明確でない。本稿では、主に国外の先行研究のレビューを通じて内部質保証の論点を明らかにするとともに、大学改革支援・学位授与機構が策定した「教育の内部質保証に関するガイドライン」の内容をその中でどのように位置づけられるか分析する。内部質保証は、質および保証の概念にも多義的であるため、学内外の多様なステークホルダーが抱く定義を包含する柔軟性が求められる。日本では、海外同様に教育プログラムの点検・評価を内部質保証の中核とすることで、具体的な教育活動や学修成果の改善と結びつけることが当面望まれる。内部質保証概念の柔軟性ゆえ、「ガイドライン」は大学が内部質保証を構築し相互学習するための参照枠組みとなることが求められる。

キーワード

内部質保証, 認証評価, 質向上, 質の文化, プログラム・レビュー

1. はじめに

2004年から始まった大学機関別認証評価は、2017年に第三サイクルを迎える。それにあたり、中央教育審議会大学分科会(2016)は『認証評価制度の充実に向けて(審議まとめ)』を公表した。そこでは、「多様な大学が自ら掲げる目標に向けて教育研究活動を行う中で、定期的な自己点検・評価の取組を踏まえた各大学における自主的・自律的な質保証への取組(内部質保証)が基本」と述べ、今後の評価制度の方向性として、「各大学の自律的な改革サイクルとしての内部質保証機能を重視した評価制度」へ転換することを示した。

しかし、上記のように述べられた内部質保証とは具体的にどのような活動を指すのかは明確でない。何の質を対象に、いかに保証することが期待

されているのか、学内にどのようなシステムが必要かは示されていない。

そのため、大学改革支援・学位授与機構では、内部質保証システムを検討する研究会を設置して「教育の内部質保証に関するガイドライン」を策定し公表した(以下、「ガイドライン」と略す)。「ガイドライン」は内部質保証の定義や、そのためのシステムの構成要素について提案したものである¹。

「ガイドライン」はその文書の性質上、一つのモデルを示した形をとってはいるが、本来は内部質保証システムのあり方には様々な意見があり、内在する課題もある。「ガイドライン」はその限界の中で一つのモデルを提案したものにすぎない。

本稿の目的は、内部質保証システムの概念や要素についての論点を、主に国外の先行研究のレビューを通じて明らかにするとともに、策定した

* 大学改革支援・学位授与機構 研究開発部 教授

¹ 大学評価・学位授与機構(旧)では、2013年に「教育の内部質保証システム構築に関するガイドライン(案)」を作成しており、その内容を踏まえつつ、内容を全面的に改めて「ガイドライン」を作成した。

日本の「ガイドライン」がその中でどのような位置づけにあるかを分析することにある。欧州等では1990年代より内部質保証 (internal quality assurance) という語を用いた議論が活発に行われており、2005年には『欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン (ESG)』 (European Association for Quality Assurance in Higher Education et al. 2015) が策定されて内部質保証が明確に求められたことから、今日まで先行研究が蓄積されてきた。本稿はそれらの蓄積における論点を明確にするとともに、日本の「ガイドライン」がそれらに照らして妥当であるのか、あるいは不十分な点はどこかを検討する。検討を通じて、日本における今後の論点と、「ガイドライン」を大学等がいかに扱うべきかについての含意を得る。

本稿では、まず内部質保証の定義を議論する。内部質保証という用語のもとで、何を対象に、どのような状態が実現されることが求められるのかを検討する。次に、内部質保証はどのような効果を実際に有し、効果が発揮される要件はどのよう

なものであるかを検討する。それらを踏まえて、内部質保証を実施する仕組み (内部質保証システム) を構成する要素はどのようなものであるかを検討する。なお、「ガイドライン」の内容については、2節および4節の関連箇所にて言及する。

2. 内部質保証の定義：「質」と「保証」の多義性から求められる内部質保証の柔軟性

「内部質保証」の定義は何か。前述の中央教育審議会大学分科会 (2016) では「定期的な自己点検・評価の取組を踏まえた各大学における自主的・自律的な質保証への取組」を内部質保証と呼んでいる。しかし、定義中の「質保証」という用語が具体的に何を意味するかは明確でない。一方、「学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令の一部を改正する省令」では、認証評価機関が定める評価基準に共通して定めなければならない内容として「教育研究活動等の改善を継続的に行う仕組みに

表1 内部質保証, 質保証の定義

「内部質保証」の定義	
Weusthof (1995)	内部質保証とは、ファカルティ (学部) レベルにおいて、ファカルティが提供する教育に焦点をおいた自己評価のことである。また、ファカルティが教育を改善するために自己評価の結果を活用することも含む。
Vișceanu et al. (2007) p.74	(質保証とは) 高等教育システム、高等教育機関、教育プログラムそれぞれの質を評価する (分析し、監視し、保証し、維持し、改善する) 継続的なプロセスを指す包括的な用語である。質保証は、規制の一つの仕組みとして、説明責任と改善の双方に焦点を当てる。合意を得た一貫した方法と、定められた基準を通じて、情報や判断結果を提供するものである (ランキングをやるのではない)。多くのシステムでは内部質保証と外部質保証を区分している。内部質保証システムは、高等教育の質の監視と改善に関する学内の活動である。外部質保証は、高等教育機関およびプログラムの質を保証する機関横断的あるいは機関上位の仕組みである。
Martin and Stella (2011) p.17	内部質保証とは、大学や教育プログラムが自らの目的を達成し、また、高等教育一般や特定の専門職業や学問分野に求められる水準を達成していることを確保するための、大学や教育プログラムの方針や手続きである。
「質保証」の定義	
Woodhouse (1999)	質保証とは、質が維持され、向上されていることを保証するために必要な方針、態度、行動、手続きを指す。
Harvey, L. (用語集ホームページ ²⁾)	高等教育における質の保証とは、提供する教育 (インプット、プロセス、アウトカム) が、期待を満たし、あるいは、最低限の要求水準に達していることについて、ステークホルダーの信頼を形成するプロセスである。
Blackmur (2010)	質保証とは、事前には、ある前提条件が実現されれば定義された結果が起こるであろうこと、事後には、それが起こったならば前提条件が実現していたためであることを保証することを意味する。
英国QAA Glossary ³⁾	(質保証とは) 教授と学習に対する体系的な監視と評価、ならびに、それを支援するプロセスである。それにより、授与される学位の水準が英国における期待に合致し、学生の学習経験の質が保護され改善されるようにする。

² <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/index.htm> (2017年9月30日アクセス)

³ <http://www.qaa.ac.uk/about-us/glossary?> (2017年9月30日アクセス)

関すること」を含むように改正されており、これが内部質保証を指すと考えられる。ここでは、質保証は改善の仕組みとなり、「保証」という用語を用いる意味が不明瞭になる。

国際的にも「質保証」という用語は明確な定義がなされずに使われることが多いという指摘がある (Williams and Harvey 2015)。さらに「内部質保証」になると、広く使われる定義はない。表1には先行する研究や用語集などで示された「内部質保証」、および「質保証」についての定義を示している。

表1の定義をみても、内部質保証は点検や分析を含む自己評価活動であると定めるものもあれば、何らかの状況が実現されていることの保証という抽象的な表現のものもある。それでも、多くの定義では内部質保証を、方針や手続きを有する継続的なプロセスとして概念化している。何の質かという点では、Blackmur (2010) はプロセスの質の保証を指しているが、Harveyの用語集ではインプットからアウトカムの質の保証を含む。また対象のレベルという点でも、Weusthof (1995) はファカルティレベルの活動を指しているが、Vlăsceanu et al. (2007) は高等教育システム、高等教育機関、教育プログラムなどの各種をあげている。質保証の目的としては説明責任と改善の双方をあげているものが多いが、そのためにどのような状態を保証するかについては、組織やプログラムの目的の達成という点と、何らかの水準 (最低限の要求水準、国における期待、高等教育一般や特定の専門職業や学問分野に求められる水準等) を満たしていることを保証すること、さらに継続して向上すること自体を保証することが含まれているなど、種類がある。

このように多様な説明がなされているため、まず「質」ならびに「保証」の定義について先行研究を踏まえて整理し、その中での内部質保証のあり方を検討する。

2.1 「質」の多義性と内部質保証

高等教育における質の概念が多義的であることは、質保証研究において古くから存在する課題であり、いくつかの概念分類が提案され、議論されてきた (Harvey & Green 1993; Harvey 1995; Horsburgh 1998; Vlăsceanu et al. 2007; Harvey &

Williams 2010a; Martin & Stella 2011; Elassy 2015; Williams & Harvey 2015)。しかし、それらの多くはHarvey and Green (1993) による概念分類を参照あるいは、それを若干変更した分類を提案したものとなっている。そのため、そこでの5つの質概念を確認したい。

第一の質概念は、非凡さ (exceptional) であり、例外的に優れていることである。その中でも更にいくつかの種類がある。一つ目は、オックスフォード大学やケンブリッジ大学のように、議論の余地なく他大学より特別であること (distinctiveness)。二つ目は、インプットやアウトプットが高水準にあり卓越していること (excellence) であり、優秀な入学生や教育環境により優秀な卒業生が輩出されていること。ここではプロセスは焦点に入らない。三つ目には、例外的であるという考えは薄まり、アウトプットが最低限の水準を満たしていることであり、学位に求められる水準を満たしていることが含まれる。最低限の設定が高くなれば、優秀なものとなる。

第二は、完全性 (perfection) あるいは整合性 (consistency) である。製造物やサービスが仕様 (specification) に照らして無欠陥であることを意味し、絶対的な水準に照らすものではない。無欠陥であるためにはプロセスの卓越性が求められ、プロセスの各段階に対して欠陥を生まないように管理責任を委譲した「質の文化」が重要となる。

第三は、目的適合性 (fitness for purpose) である。製造物やサービスがその目的にどの程度適合しているかで質が判断される。第二の質概念のように仕様に対して無欠陥であったとしても、それが目的と適合しなければ無意味であると考えられる。ただし、誰にとっての目的かについては二つの見方がある。一つは、顧客にとっての目的であり、顧客の要求やニーズを満たしていることが質となる。しかし、顧客とは学生、政府、雇用者など多様であり、さらに、たとえば学生が自己のニーズを長期的視点から詳述することができるのかという問題もある。そうすると、もう一つの大学自身にとっての目的、すなわちミッションへの適合性という見方が重視される。質の高い大学とは、自らのミッションを明確に記述し、それを効果的に達成している大学であると考えられる。ただし、この場合には、学内で質を管理するメカニズム (すな

わち内部質保証)が機能していること自体が質と同義で取り扱われやすい。

第四は、資金に見合う価値 (value for money) であり、投資効果である。政府はこの定義を用いて、大学への公的投資のアカウンタビリティを果たそうとする。実績指標を用いたり、顧客からの大学選択の市場競争や大学ランキングが重要となる。

第五は、変容 (transformation) である。教育とは消費者である学生を変容するサービス活動という特徴を持つ。そのため、質とは学生の向上(すなわち教育による学生への付加価値)や、学生自身が教育あるいはその後の生活における意思決定に関わることができる能力を身に付けるというエンパワーメントを意味する。

上記の異なる質概念のどれを重視するかで、内部質保証のモデルも異なると考えられる。

五つの質概念のうち、質保証機関は第三の「目的適合性」を重視する傾向があるという (Horsburgh 1998)。そもそも大学は政府等から独立した自律的な組織であり、あわせて、高等教育のユニバーサル化により大学の多様化が進んだことにより、個々の大学の目的に即した質保証を行うことが求められる。日本の大学評価でもこの質概念が強く影響している。第三者評価の必要性をうたった1998年大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について ―競争的環境の中で個性が輝く大学―」では、大学の個性化を進めるという文脈の中で、大学評価が求められてきた。その後の認証評価の導入以降も、各認証評価機関は評価の方針として「個性化」(大学改革支援・学位授与機構、日本高等教育評価機構)や「大学の理念・目的の実現に向けた取組の重視」(大学基準協会)をうたってきた。

この質概念のもとでは、内部質保証はPDCAサイクルを基本モデルにする傾向がある。PDCAサイクルは設定された計画に整合した行為が行われて成果が得られているかの検証を行い、修正を行うものであり、計画は大学の目的やミッションを出発点とすることから「目的適合性」の考え方と整合する。中央教育審議会(2008)「学士課程教育の構築に向けて」の質保証に関する章の中では現状課題として「(自己点検・評価が)PDCAサイクルを稼働させるに至っていない場合もあると

指摘されている」と述べており、PDCAサイクルの稼働が質保証であるという考えを暗に示している。このような内部質保証は、大学自身が目的や計画をたてて振り返りを行うものであり、外部からの介入もなく、大学にとって受け入れやすい仕組みとなる。しかし、立てた計画自体が他のステークホルダーからみて妥当なものであるのか (fitness of purpose) を確認する視点は弱くなる。

他方、質保証において特定の標準 (standard) が満たされていることを重視する考えがある。上記の質概念では二つの分類に対応する。一つは、第一概念の「非凡さ」内の最後の種類であるアウトプットの水準である。その質概念のもとでは、質保証はアウトプットである学位の授与が、国として各学位に求める能力、関連する学問分野で各学位に求める能力、卒業生が就くことが想定される専門職業に必要な能力を身につけていることを確実にするものである。内部質保証としては、典型的には英国の質保証機関QAAが大学の内部質保証に求めているように、各プログラムが授与する学位が国家資格枠組み (Qualifications Frameworks) や学問分野ごとの参照基準 (Subject Benchmark Statements) に適合していることを学内で確認することや、専門職団体 (Professional, statutory and regulatory bodies: PSRBs) による外部レビューを受審して要求事項への適合性を確認することが求められる。日本ではこのような視点での質保証はこれまで十分には行われていない。日本には国家資格枠組みは存在せず、認証評価においては専門職大学院を除けば、教育プログラムごとに分野の参照基準との適合性を確認することは行わず、学内での確認も求めてこなかった。

標準 (standard) という見方は、質の第三概念にもみられ、卒業生が仕様に照らして無欠陥であるために、教育プロセスの質が、定められた水準に適合しているかという視点である。英国をみれば、内部質保証として、プログラムごとに仕様書 (Programme Specification) を設定することが求められ、教育の提供プロセスやその管理については「質の規範 (Quality Code)」に示された基準を遵守することが求められる。その状況が外部質保証で確認される。日本の認証評価も、大学設置基準を含む各認証評価機関の基準の遵守を確認するものであり、内部質保証はそのような外部質保

証（第三者評価）に対応する自己評価が大きな部分を占めることになる。

他方、政府が公的資金の効率的活用や選択的配分を求めれば、第四概念に基づく質保証が行われる。外部質保証においては、コストとの比較を行うことは多くないが、定量的な実績指標を用いた比較などが求められる。再び英国を例としてみれば2017年から行われているTeaching Excellence Frameworkでは学生調査の結果や就職率などの指標を踏まえつつ、委員会による判定が行われている。日本の国立大学法人評価における教育水準の現況分析も、いくつかの参考指標と自己評価書類を見て評価者が段階判定をしており、これに近い。内部質保証では、そのような第三者評価での指標や基準を踏まえつつ、学内での定期的な実績確認することに焦点がおかれよう。

これらに対してHorsburgh (1998) は、第五概念の学生の「変容」が主たる質概念であるべきと主張する。社会や産業構造が急速に変化する中で、それに対応できる学生を育成するためには、学生が知識やスキルを獲得するアプローチも進化しなければならない。教育内容や方法のイノベーションも必要となる。このような変革は、教員自身が定める目的への適合性や、既存の標準への適合性からは生まれない。質保証とはこのような、学生の変容プロセスの実現を保証することにある。そこでは、学生からのフィードバック、学生の評価への参画が重要となり、教育内容は学生の主体的な選択を可能とするカリキュラム構成となり、教育方法では批判的思考力を養成する方法が求められる。このような質概念は、中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の

質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」が目指す「教育の質的転換」と親和性がある。内部質保証は、教育の質的転換を実現するための教育改革を保証し、学生の変容というアウトカムを保証することに焦点をおく。

以上のような質概念と内部質保証の焦点を整理すると表2のようになる。

では、どの質概念を重視して内部質保証を形成することが望ましいのか。Harvey and Green (1993) はステークホルダーによって、どのような質概念を用いるかは異なるため、各ステークホルダーが有する質判断の基準を明確にし、異なる視点を広く考慮すべきと主張する。実際、Iacovidou et al. (2009) は学生と教員とで大学の質として重視する事項が異なるという分析結果を示し、同様にBeerkens and Udam (2017) もエストニアにおけるフォーカスグループインタビューにより、ステークホルダーによって異なる質への期待が存在することを示している。Becket and Brookes (2006) はOxford Brookes Universityにおける内部質保証システムを分析し、学生による授業評価、学生によるプログラム評価、大学間での学生サーベイ、外部審査員による評価、年次プログラム・レビュー、QAAによる評価などの、質保証システムを構成する要素はそれぞれ異なるステークホルダーが有する異なる質概念を用いていることを説明した。

外部質保証であれば、質保証機関あるいは国がその時々的高等教育に対して重視している事項を反映した質概念が選ばれやすい。たとえばBeerkens (2015) は、欧州では過去10年間の高

表2 質概念による内部質保証の焦点の違い

質概念	内部質保証の焦点の例
非凡さ（うち、アウトプット水準）	学位に求められる能力、学問分野ごとの参照基準に示された能力、専門職業ごとに求められる能力に適合した卒業生が育成されているか。（学位の水準への適合）
完全性（アウトプット仕様とプロセス水準）	育成する人材像に基づいた学生が確実に育成されるように、教育プロセスが水準を満たしているか（プロセス基準遵守）。
目的適合性（大学の目的とステークホルダーの目的）	大学のミッション・目的に適合した活動が行われ成果が得られているか（PDCAサイクルの構築）。
	学生等のステークホルダーの目的に適合しているか（顧客満足度）。
資金に見合う価値	実績やそのコストとの比が優れているか。（効率性・実績指標）
学生の変容	学生の変容が得られているか。（エンパワーメント） それを実現する教育の転換が行われているか。（教育の質的転換）

等教育の質は、国の経済的競争力や卒業生の雇用市場の視点から定義された傾向があるとする。その結果として、質保証システムは次第に卒業生のコンピテンシーに注力するようになった。この点から、外部質保証は国と高等教育機関との関係を規定する政策的行為であるとも議論される (Dill & Beerkens 2010)。

他方、内部質保証になると、外部質保証へ対応するシステムを内部で実現するだけではない。入学希望者、学費を支払う在学生やその保護者、学生が就職する産業界や専門職能団体、将来的に大学の支援者となる可能性ある卒業生、大学が立地する地域社会、さらには大学を構成する学内の教職員など、多様なステークホルダーに注意を払い、それぞれのステークホルダーが重視する質の問題に応える必要がある (Beerkens 2015)。その場合には、特定のステークホルダーによる質概念に焦点をおくのではなく、多様な質概念に対応した複合的なものとするのが望ましい対応になる。日本では、大学基準協会 (2015) が行ったアンケート調査によれば、大学は受審する認証評価機関が用いている定義をもとに内部質保証を理解している傾向があり、大学自らが内部質保証を定義している状況にはない。

2.2 「保証」に含まれる内容

次に「保証」という語で包含される範囲が論点となる。表1の各種定義から総じて言えば、「保証」とは、点検やその結果の活用によって、目的や水準が達成されていることを確保し、それによりアカウントビリティと改善に資することを指す。しかし、しばしば「保証」という語を用いながらも、実際には他の語の意味も包含して使われることがある。以下、3つの関連する語について、「質保証」との関係を検討する。

「質保証」に頻繁に包含される意味が「質向上」である。質向上についても広く使われる定義はないが、Brown (2014) は「教育方法の改善を、研究、ベンチマーク、質保証、その他の経験や実践の交換から得られる情報やアイデアに基づいて行うこと」と定義している (Williams and Harvey 2015における引用)。

質保証と質向上は、二分されるものでなく、つながりのある概念として捉える見方が多い

(Elassy 2015; Williams and Harvey 2015)。たとえば、質保証と質向上は質を改善するための二つのアプローチである、質保証は診断に相当し質向上はその後の処置に当たる、質保証は多様な活動を包含する大きな概念であり、その一部が質向上である、質保証にはレトロスペクティブな質保証とプロスペクティブな質保証があり、後者が質向上にあたる、などの考えである (Elassy 2015; Gibbs 2011)。

ESGにおいても、両者は相互関連するものとされ、「本文書 (ESG) 中で「質保証」という用語を使うときには、継続的改善サイクルに含まれる全ての活動 (つまり、保証と向上の活動) を指す」としている。実際、ENQAによる欧州各国の質保証機関への調査でも、質保証と質向上の双方が重要であると回答している機関が多く (Costes et al. 2008)、質保証という語を用いつつ質向上概念を含んでいるのが最近の共通の状況といえる。

一方、米国ではInstitutional Effectiveness (IE) という用語が内部質保証と関連ある概念として使われている (Welsh and Metcalf 2003a; 小湊・佐藤2014)。IEは米国の地域ア krediteーション団体の一つであるSACS (Southern Association of Colleges and Schools) が1985年より使用している。SACSのア krediteーション基準 (Southern Association of Colleges and Schools 2011) においてIEという用語で求められている事項は、「高等教育機関は継続的で統合的な機関全体での調査研究に基づく計画や評価プロセスを実施している。それは (1) 機関のミッション、目標、アウトカムの体系に基づくものであり、(2) 機関の質の継続的な改善につながり、(3) 機関がそのミッションを有効に達成していることを示すものである」(基準2.5)、「高等教育機関は、以下の各領域の分析結果にもとづいて、期待されるアウトカムを定め、それらのアウトカムをどの程度達成しているかを評価し、改善の証拠を提供している」(基準3.3) ことである。領域とは、「学修成果を含む教育プログラム、事務管理部門の支援サービス、教務・学生支援サービス、大学のミッションの範囲内での研究、ミッションの範囲内でのコミュニティサービス」である。さらに、SACSの基準は「質向上計画 (Quality Enhancement Plan: QEP)」を作成することを求めており、そこにはQEPを主

導、実施、完了するための体制・資源等の能力、組織構成員の幅広い関与、QEP達成を評価する目標や計画の策定が含まれるとされている。この考えでは、IEは必ずしも教育に限定されず、機関のミッションに基づく実績を各領域について測定する。藤原（2015）は、アセスメントの対象がプログラムである場合の名称が「プログラム・レビュー」であり、機関である場合に「Institutional Effectiveness」になると述べている。IEは、典型的には学生の学修成果アセスメント、プログラム・レビュー、戦略計画、パフォーマンススコアカード、ベンチマーキング、質の測定を含むものとされる（Welsh and Metcalf 2003a, 2003b）。

IEはその定義を踏まえれば、内部質保証システムの一つの形態とみることもできる。ただし、質保証という用語と比べれば、大学単位での成果に焦点をおいていること、そのために個々の教育プログラムや事務部門の分析結果を用いるという階層的な構造を前提としていること、質向上計画の形で改善との結びつきを制度化していること等の特徴が指摘できる。

さらに関連する概念として指摘されるものに「質の文化」の形成がある。「質の文化」とは、「恒常的に質の向上を図る組織文化を指し、次の2つの要素により特徴づけられる。一つは、質に関する価値・信念・期待・責務を共有しているという文化的・心理的要素である。もう一つは、質を向上し、各個人の努力を連携させることを目指す明確なプロセスを有する、構造的・運営的要素である」と定義される（European University Association 2006）。

後者の要素は組織の構造や運営上のシステムに関する要素であり、内部質保証の定義に近い。他方、前者の要素は、組織の文化や構成員の心理にかかわるものであり、内部質保証の概念には直接的には入っていない。EUAが行った「質の文化」に関する調査研究プロジェクトの結論では（Vettori 2012）、質の文化と内部質保証は同一のものではなく、内部質保証は質の文化の一部であるとしている。質の文化は大学内のコミュニティに共有されている価値や行為に根ざすものであり、歴史的に形成されてきた現象と理解される。ESGにおいては、質保証と質向上は質の文化の発展を支援しうるものと整理している。

以上のように、質保証には質向上を含むことが現状では多いが、Institutional Effectivenessおよび「質の文化」のそれぞれで示された内容について、どこまでを内部質保証という語に含めて考えるべきであるかは確定していない。そのため現時点では、包含される範囲は柔軟性をもって考えるべきであろう。

2.3 「ガイドライン」における内部質保証の定義

「ガイドライン」では「内部質保証」の定義を次のように定めている。「大学が自律的な組織として、その使命や目的を実現するために、自らが行う教育及び研究、組織及び運営、ならびに施設及び設備の状況について継続的に点検・評価し、質の保証を行うとともに、絶えず改善・向上に取り組むことを指す」。さらに、内部質保証の対象を教育に絞った場合である「教育の内部質保証」の定義としては、「大学の教育研究活動の質や学生の学修成果の水準等を自ら継続的に保証することを指す。教育研究活動の質保証のためには、それぞれの教育プログラムの編成・実施に責任をもつ組織が、そのプログラムにおける教育研究への取組状況や、プログラムにおける学修成果を定期的に分析・評価し、その結果に基づいて、改善・向上を図ることが必要である。その上で、大学が各教育プログラムにおけるこうした取組を把握し、改革・改善の仕組みが機能していること、ならびにそれによって、大学が設定した教育の質が確保されていることを保証することが必要である。また、この状況を大学が社会に説明することも重要である」としている。

これまでの質や保証の概念整理に基づけば、上記の「内部質保証」の定義は、目的適合性の質概念を中心しつつ、質保証に質向上も含むものとなっていると言える。他方、「教育の内部質保証」の定義になると、さらに、プログラム単位での水準への適合性の保証と向上を求め（非凡さの質概念の最後の種類）、プログラム実施者に権限委譲したうえで、教育の取組状況の質や学習成果（完全性および学生の変容の質概念を部分的に含むと考えられる）の双方を点検することを求めている。さらに、それを通じて大学が設定した質を確保しているという点で、大学全体の有効性を確認すること（Institutional Effectiveness）をも含むもの

となっている。

前述のように、多様なステークホルダーの存在を前提に複数の質概念を包含することが望ましいとすれば、定義の文章にいくつかの質概念を含むことは、たとえば「目的適合性」を特に重視した定義よりは望ましいと考えられる。しかし、上記の定義には、学生等の顧客満足度や、資金に見合う価値のような質概念は含んでいないし、教育の質的転換のような教育改革も明示的には含んでいない。また、「質の文化」に相当するような組織文化や心理の醸成についても定義には含んでいない。実際にはそれらは「ガイドライン」内の個別の事項の説明の中に一部関連する記載がなされているにとどまる。

そのため、「ガイドライン」における定義は全ての大学の内部質保証で準拠すべき普遍的なものであるよりは、大学がそれを参照しながら、大学としてどのような質を想定し、重視し、複合的な内部質保証システムを形成していくかを自ら検討するという使い方が適切であると考えられる。

3. 内部質保証が機能する要件

では、内部質保証が機能するためにはどのような条件が必要なのか。内部質保証は、その定義の多様さにも関わらず、今では大学にとって重要事項となっている。欧州大学協会 (EUA) が2010年に欧州の高等教育機関に対して行った調査 (Trend2010) では、21世紀初頭の十年間における最も重要な変化として、60%の高等教育機関が、機関内部での質のプロセスの促進をあげており、一番高い項目であった (Sursock and Smidt 2010)。2015年調査 (Trend 2015) でも、高等教育機関にとって質保証が最も重要な改革であるとの回答が73%に上っている (Sursock 2015)。しかし、内部質保証が導入されることでどのような効果があり、その効果の実現のためにはどのような条件が必要であるのは明確でない。以下では、先行研究からこれらの点を検討する。

3.1 内部質保証の必要性和効果

内部質保証の効果を考える前に、そもそもなぜ外部質保証だけでなく内部質保証が必要と考えられているのか。Kis (2005) は先行研究の分析により、外部質保証と内部質保証の利点と欠点をま

とめている。

それに基づけば、外部質保証のメリットとしては第三者機関が作業に加わるによりアカウントビリティが増すこと、高等教育機関間でのデータ相互参照や外部質保証機関からの評価作業支援により自己改善が効果的に行えること、学内で作業負担の多い自己評価作業に取り組むための外圧が得られること、外部質保証機関により多様なステークホルダーに対して透明で信頼のある情報を提供できること、自己評価が単に自己を肯定する結果になることを防ぐことができることがあげられる。

他方、内部質保証では、改善の必要なニーズを把握し、焦点を定め、改善を実現する手段について知識を得ることができることや、質改善についての内的モチベーションをもつことが可能になるなど、改善の実現への効果が指摘される。また、外部質保証が中心となると、保守的で堅い基準によって教育のイノベーションが抑制されること、標準化や官僚主義化が生じて柔軟性が損なわれること、コストがかかること、計略的な行為が生じることなどの問題があり、内部質保証を中心とすることで、柔軟でイノベーションも促進しうる質保証が実現されうると考えられている。

ただし、外部質保証と内部質保証の関係が重要という指摘は多い。European University Association (2006) では、外部質保証はアカウントビリティと改善の双方を目的とするが、同時に実現するのは実際には困難であり、内部質保証により改善を行い、外部質保証によりアカウントビリティに貢献するというバランスをとるべきと指摘する。どちらか一方ではなく、両者が必要と考えられている。

では、実際には内部質保証にはどのような効果があったと分析されているのか。そもそも、質保証全般について、その効果やインパクトについての研究は少ないと指摘されてきた (Harvey and Williams 2010b; Williams and Harvey 2015)。それでも外部質保証の効果についてはいくつかの先行研究がある (Askling 1997; Stensaker 2003; Stensaker and Leiber 2015; Westerheijden et al. 2007)。結論を先に述べれば、外部質保証の効果には、内部質保証が形成されるという効果と、内部質保証がもたらす効果の双方が含まれる。

たとえばDill (2000) は欧州・アジアのオー

ディット型の外部質保証の分析から、その効果として、1) 機関内の質保証システムの開発を促進する、2) 教育や学修成果の改善を機関の課題としてとらえる、3) 各レベルで教育や学修成果の責任を明確にする、4) リーダーが「質の文化」を形成することを促進する、5) 教員間で教育や学修成果の改善のための議論や共同を促進する、6) 機関間で優良事例や情報共有がなされる、7) 質保証に注意が払われていることを社会に説明する、を挙げている。また、Stensaker et al. (2011) はノルウェーの外部質保証の効果について質問紙調査をした結果、新たな学内手続きの構築、教員間での学修・教授についての議論の活性化、学修・教育の質保証および質への効果についての回答が高かったとしている。

総じて言えば、外部質保証は、第一に内部質保証に相当する学内での質保証の手続きや責任体制を構築する効果をもち、第二に「質の文化」の形成にもつながるような教員間の議論を促進する効果をもち、第三に学修・教授を改善する効果をもち、第四に社会への説明を果たす。

では、内部質保証だけを取り上げた場合の効果はどのように分析されているのか。Baldwin (1997) は豪州のMonash Universityの事例から以下の3つを挙げている。一つ目はコース認証方法がより厳格化したこと、二つ目は教育・学習に関する学生の視点を重視するようになったこと、三つ目は効果的学習についての議論の活性化などの雰囲気の変化である。Tavares et al. (2016) はポルトガルにおける内部質保証導入の影響を、教員への質問紙調査により行った。教員は内部質保証の負担を感じながらも、教育の質について関心を持つようになったという。

Meade (1995) は、オーストラリアのGriffith大学の事例から、質改善のシステムが大学を「学習する組織」(Senge 1990) に変えていると説明した。「学習する組織」とは、知識を生み、習得し、移転し、その新しい知識や洞察のもとで行為を変えることができる能力をもった組織のことである。同大学の内部質保証では、担当別の副学長や副学部長など、各階層に質のマネジメントを推進・支援するリーダーシップ的役割を指定し、質の促進のための委員会組織を形成するとともに、優良事例を共有するためのフォーラムや出版物な

どを構築した。そこでは、教育、研究の質に関するマネジメント計画の策定、コースの評価やモニタリングの実施、他大学とのベンチマーキングやネットワークングによる優良事例の情報共有をすることで、「学習する組織」へ変わったという。

以上からは、内部質保証の効果は外部質保証の効果とも重なり、教員が教育の質の視点や学生の視点を持つようになり、「質の文化」につながるような教員間での情報共有や議論の活性化などがなされ、それにより組織的な学習がなされるようになることである。さらにプログラムやコースの認証や点検・評価が厳格に行われるようになるなどの効果があると指摘できる。しかし、内部質保証あるいは外部質保証の導入によって本当に学修成果の向上がみられたかについては、その測定の難しさもあり、実証的に示した先行研究は見られない。

3.2 内部質保証が機能する要件

では、どのような内部質保証の仕組みであれば、効果がよりよく発揮されるのか。

この問いとは逆に、内部質保証に対して教員からの賛同や支持が得られないという分析がこれまで複数示されている。Newton (2000) は英国の大学における教員へのインタビュー調査から、教員は内部および外部質保証をコンプライアンスの儀式とみると説明した。アカウントビリティ重視のアプローチをとることにより、教育改革に関与している教員の意欲を下げる傾向がある。学内でも外部監査的なアプローチをとれば、負担感が増すとともに、教員は自身が信頼できる者とは認められておらず、管理運営者や学外者により管理されているという感覚をもつ。Welsh and Metcalf (2003b) は、Institutional Effectiveness (IE) を対象にした分析において、教員がIEをテニユアや学問の自由に対する攻撃であり、ビジネス的な価値観に迎合し、官僚主義に陥るものと認識している場合に、IEへの抵抗が大きいと指摘する。Tavares et al. (2016) やWilliams and Harvey (2015) は、教員が内部質保証は自身の具体的な教育活動に連結していない人為的なものであると感じる場合に、抵抗を感じ、質保証が日常業務になることを失敗すると指摘する。

しかし、先述のKis (2005) による外部質保証

と内部質保証の利点と欠点の比較に基づけば、本来は内部質保証は教員に質改善についての内的モチベーションを持たせることができるはずであった。では、教員自身が内部質保証に賛同し、参加し、支援するためには、内部質保証にどのような要件が求められるのか。

第一の要件としては、教員自身が内部質保証制度を所有する（オーナーシップを有する）ことである。そのために、内部質保証の実施責任を大学本部でなく学部やプログラム実施者に委譲すること、内部質保証やそこでの質の定義が教員の教育活動と直接的に関係することが求められる。

Coyle (2003) は英国のLondon Guildhall University がポリテクから大学へ昇格する中で、内部質保証がいかに変化してきたかを説明した。各学科 (department) や事務部門の自律性を増すと同時に定期的なレビューを導入し、レビューも次第に自己評価を監査（オーディット）するものへと移行した。このような自律性とアカウントビリティのバランスが、有効に機能するために必要と指摘する。Horsburgh (1998) はニュージーランドと英国の事例から、内部質保証が学生の変容という質概念に対していかに貢献するかを検討した。変容のためには、学修・教育のイノベーションが必要であるという認識のもと、大学が自己の「有効性」を再定義し、教員チームに責任を委譲することで「改善をいかに定義し、改善やプログラムの向上をいかにモニタするかを定義させる」べきと主張した。

同様に、Welsh and Metcalf (2003a) はIEが教員からの支援を得るための要件として、四点を指摘した。一つ目は、学修成果を基本とする質の定義を行うことによって、教員がIEの結果を活用するようにすること、特に伝統的なアカデミックの質概念よりも、アウトカム志向の質概念を教員が有していることである。二つ目は内部および外部のモチベーションであり、内部で質を改善しようとするモチベーターがあること。三つ目はIEが組織の仕組みに統合されているという実施の深さ。四つ目は、構成員が参加している程度であり、IEプロセスを教員が主導し、保有し、参加していることである。総じていえば、教員が自己の教育活動に直結し学修成果を向上させるものとしてIEを認識し主導するというオーナーシップを求めて

いる。

第二の要件は、リーダーシップである。それは学長だけでなく、内部質保証システムの全てのレベルそれぞれにおけるリーダーシップが重要になる。米国での自己評価の成功要因の先行研究では、学長や他のリーダーの態度、構成員のモチベーション、組織の文脈の3つが影響するとしている (Weusthof 1995)。また、Bendermacher et al. (2017) は「質の文化」の要件として、リーダーシップ、パートナーシップ、コミュニケーションをあげている。リーダーは質の文化を形成するために、資源配分、責任の明確化、パートナーシップの形成などを通じて、中心的な推進力となる。そのうえで、コミュニケーションを通じて、質の価値観や評価結果の共有をはかり、各構成員の間で内部質保証の所有感を形成していくことが必要とされる。

第三の要件は、自己評価能力の向上である。Weusthof (1995) は、オランダでの事例から、ファカルティが自己評価の能力やデータを有し、かつ、自己評価実施の目的を明確にしている場合に、評価結果の活用にも有効に機能することを指摘した。上記のように権限と責任を委譲する場合には、そのレベルにおいて適切な自己評価を行うことが望まれる。Tavares et al. (2016) は、教員が内部質保証の開発に関与するとともに、IRのような情報が教育に活用されている場合に、良い結果が得られたと報告する。

ただし、先行研究から得られた上記の要件は、「教員が賛同し支援する内部質保証」を実現するためのものである。教育は主に教員が行うものであることから、重要な視点であると考えられる。しかし、ステークホルダーは教員以外にも多様に存在し、必ずしも上記のような要件により、全てのステークホルダーが望む内部質保証が実現されるとは言えない。Stensaker and Leiber (2015) は、Birnbaum (1998) による大学組織の類型を用い、上記のように教員が支援する内部質保証システムは、「同僚平等型大学」の特性を強化するものと述べる。しかし、内部質保証の利点や効果は他にもある。体系的なルールや規制、レポートの仕組みが形成され、大学の運営が専門化することは「官僚型大学」の特性を強化する効果を持つ。内部質保証に多様なステークホルダーの参画を促しバランスを模索した経営を実現することは「政

治型大学」の特性を強化する。ボトムアップにより多様な教育のイノベーションが生まれることを促すことは「無秩序型大学」の特性を強化する。それぞれの大学がどのような経営を志向しているのかにより、「内部質保証が機能する」ことの意味は異なり、それに必要な内部質保証の要件も異なると考えられる。

4. 内部質保証システムを構成する要素

4.1 構成要素の全体構造

以上のように内部質保証の定義や機能する要件には多様な見方がある。そのため、具体的な内部質保証の仕組み（システム）としても、ある程度の柔軟性を許容しつつも、どのような要素を共通的なものと考えべきかを検討しないと行けない。

内部質保証システムを構成する要素について包括的に議論した先行研究はみられないが、海外においては内部質保証システムに必要な要素を先行的に定めている文書（ガイドラインやマニュアル等）は存在している（たとえば、European Association for Quality Assurance in Higher Education et al. 2015, ASEAN University Network 2006, Quality Assurance Agency, 2011-13, Southern Association of Colleges and Schools 2011）。日本の「ガイドライン」では、これらを参考に、内部質保証システムを構成する要素を6つ提案した（表3）。

一つ目の要素は、「教育の内部質保証に関する方針と体制」であり、大学として内部質保証をいかに実施するかを定めた枠組みの設定と全体的な責任体制や実施体制の構築である。この枠組みや

体制のもとで実施される内容が、それ以降の要素である。二つ目の要素は「教育プログラムのモニタリングとレビュー」、三つ目の要素は「教育プログラムの新設等の学内承認」であり、大学が提供する教育プログラムを対象とした質保証をあげている。また、四つ目には「教職員の能力の点検・評価と開発」として教育活動を実施あるいは支援する教職員の質保証を、五つ目には「学修環境・学生支援の点検・評価」として、教育や学習を支え、有効なものにするためのノンアカデミックの基盤についての質保証をあげている。そして最後の六つ目には「大学や学部・研究科を単位とした教育研究活動の有効性の検証」として、各種の質保証の結果を総合しつつ、大学あるいは学部・研究科の教育活動が組織全体として有効に機能しているかを確認する質保証をあげている。

以下では、6つの構成要素のうちで主要なものについて、その必要性と留意すべき論点を先行研究から検討する。

4.2 主要な構成要素の論点

4.2.1 内部質保証に関する方針と体制

前述のように、内部質保証には複数の質概念を包含するシステムを構築することが望まれる。そのためには、大学がそれぞれの質概念や質保証の目的に基づいて独自のシステムを構築する柔軟性を認めつつも、外部から内部質保証が実現されていることが確認でき、説明責任が果たされるようにするために、大学自身がどのような質概念を基にした質保証・向上を実施しようとしているのか

表3 内部質保証システムを構成する要素

1. 教育の内部質保証に関する方針と体制	3. 教育プログラムの新設等の学内承認
1-1 大学の目的や機能と整合した内部質保証方針の策定	3-1 教育プログラムの新設ならびに大きな変更をする際の承認手続き
1-2 質の保証・向上を進める体制の明確化	4. 教職員の能力の点検・評価と開発
1-3 質保証のために全学的に実施する事項の設定	4-1 教員の採用・昇格基準の明確化
1-4 情報収集や分析の体制	4-2 教職員の活動の点検・評価
1-5 学生や外部のステークホルダーの参画	4-3 教職員の能力開発
1-6 教育情報の公表による透明性の確保	5. 学修環境・学生支援の点検・評価
2. 教育プログラムのモニタリングとレビュー	5-1 大学の提供する環境や資源の点検
2-1 教育プログラムの三つのポリシーの策定	5-2 学修支援・学生支援方策の点検
2-2 既存の教育プログラムの定期的なモニタリングとレビュー	6. 大学や学部・研究科を単位とした教育研究活動の有効性の検証
2-3 三つのポリシーに基づくレビューの実施	6-1 全学のテーマ別評価
2-4 情報の収集と分析	6-2 大学や学部・研究科の教育研究活動の有効性の検証
2-5 外部の参照情報の活用	
2-6 外部評価の実施	

等を方針や規則などの形で明文化することが必要と考えられる。

内部質保証の方針はESG2015年版でも第1項目として挙げられている。EUAによる調査では、欧州の高等教育機関のうち、質保証に関する何らかの方針を有する機関は84%に上り、方針も質保証プロセスもない機関は1%のみである (Surssock 2015)。内部質保証の方針はほとんどの大学で作成されている。ただし、「方針」の中にどのような内容が含まれるのが良いかについて実証的な分析はない。少なくとも質保証の具体的な手続き(たとえば質保証を実施する対象、単位、方法、頻度)が明確されることにより、内部質保証の各種の定義にみられたような「継続して」実施される仕組みが作られることが期待される(「ガイドライン」の要素の細項目では1-1が対応する)。これは前節のStensaker and Leiber (2015)の整理によれば、大学運営の専門化という「官僚型大学」の特性の効果を有するものであるが、形骸化すると「同僚平等型大学」を志向する教員からは教育活動から切り離された官僚的取り組みとして、賛同が得られなくなるため注意が必要となる。

方針だけでなく体制が重要であることについては、上述のように先行研究からは内部質保証に関するリーダーシップの必要性が強く示されていたことから指摘できる。すなわち、質保証に取り組むための資源配分や責任の明確化が重要となる。加えて、組織階層ごとに質保証の責任を委譲することの重要性が先行研究では指摘されていた。リーダーシップは各組織階層において必要となるものであり、「質の文化」の視点からは、リーダーだけでなく、組織を構成する全ての者が質に責任を有するという考えを共有することも重視される (Harvey and Green 1993)。「ガイドライン」でも階層的な責任体制の明確化などを重要事項として指摘しており (1-2)、先行研究からの含意と整合する。しかし、リーダーシップに基づくコミュニケーション、パートナーシップ、教員による質保証の所有感(オーナーシップ)の確保は、組織文化や個人の心理に関わるものであり、質の文化としては重要であっても内部質保証システムの要素としてガイドラインに記載して構築を促進することは難しい。そのため、大学内での実際の運用がより重要となる。

先行研究からは体制について、さらにいくつか留意すべき点が指摘され、「ガイドライン」の内容との対応を確認できる。まず異なる質概念を有するステークホルダーが参画することで各ステークホルダーにとって意味のある質保証が行われる必要である(「ガイドライン」では1-5が対応する)。さらに、自己分析能力の向上が質保証の有効性に影響していたことを踏まえれば、IRのような情報収集・分析の機能が必要である(1-4)。また、評価結果や優良事例を組織的に学習する体制の必要性も指摘される(2-4)。質保証には質向上の意味を含むことを考えれば、把握された内容をもとに改善に結びつける体制や仕組みも必要である(1-1,2)。米国SACSのinstitutional Effectivenessで質向上計画(QEP)の作成を求めているように、各種の質保証活動の結果やそこで把握された情報を、誰がいか確認し、改善方策や目的・計画の見直し等に活用するかについて、枠組みを定めていることが望まれる。

4.2.2 教育プログラムを対象とする点検・評価

教育プログラム単位の点検・評価(レビュー)は海外における先行的なガイドラインでも重要な位置を占める。ESG2015年版では、教育プログラムの質保証についてレビューと新設の承認を二つの項目に分けて強調しており(EQUIP project 2016)、特にプログラム・レビューは内部質保証の核であるとも認識されている (Gover et al. 2015, p.25)。

欧州ではそもそも、1990年代に各国に質保証を導入するパイロットプロジェクトをEUが支援して実施した際に、プログラム単位の外部質保証に焦点を置いていた。2003年に欧州各国の質保証機関を対象に行った調査では、85%がプログラム単位の質保証を実施し、53%が機関単位を実施している状況であった(合計が100%を超えるのは、両方を実施している機関があるため) (The Danish Evaluation Institute 2003)。しかし、その後、ESG策定とも並行して、プログラムの質保証を学内で行うようになり、外部質保証を機関単位にシフトさせてきた。2012年の同調査では、プログラム単位が84%、機関単位が72%と、機関単位の質保証も行う機関が増えている (Grifoll et al. 2012)。すなわち、質保証においては教育プログラムの質を重視しているが、その役割を内部質保証にいっそ

う期待している傾向がある。欧州では学生が国境を越えて移動するという文脈から、アウトプットの標準（水準）やプロセスの完全性・整合性の保証が求められ、そのために教育プログラムが各分野の学位に適合した水準となっているか、教育方法が適切であるかの内部質保証を行うことが重要となっている。

これに対して日本では、現時点でプログラム・レビューが大学内で広く実施されている状況ではない。日本は欧州と異なり、プログラム単位の外部質保証を経ずに、2004年より機関別認証評価を導入した。そのため、教育内容や学修成果など、本来はプログラム単位で確認すべき事項も機関単位の第三者評価にて扱われ、教育の具体的な内容が十分に確認される構造ではなかった。

しかし、上述の中央教育審議会の審議まとめ（2016）においては、三つのポリシーに基づく大学教育の質的転換を促進する評価を求めており、三つのポリシーは原則的には学位プログラム単位で策定されるとしている。これは質概念をプログラム単位の水準や完全性・整合性、ならびに学生の変容を含むように拡大しているものともみられ、プログラムを単位とした点検・評価を求めることにつながる。プログラム単位の質保証が行われるようになることで、教員自身が内部質保証を自己の主たる業務（すなわち教育）の改善に直結したものと考えられるようになり内部質保証が有効に機能することも期待される。

プログラム・レビュー実施における論点はさらにいくつか指摘できる。一つは外部参照基準の活用である（「ガイドライン」では2-5が対応する）。水準に関する質概念を重視する場合には、プログラムで身に付ける能力が、当該分野で期待される能力や関連する専門職業で期待される能力と整合していることが求められるためである。

英国では、プログラムの新設承認やレビューにおいて、Subject Benchmark Statementsを参照することが求められる。英国では1990年代にポリテクニクが大学へ昇格することにより、大学や提供される教育プログラムの内容が多様化し、教育の質、特に学位の水準について疑念が生じることに

なった。そのため、1995年から試行的に卒業生が持つべき資質のプロフィールを開発する作業が行われた。これを経て、デアリングレポート（1997年）において、各大学でプログラムごとに期待されるアウトカムを示した仕様書（Programme Specification）を作ることを求めるとともに、専門家チームにより分野別の最低限の標準を開発することを求めた。その後、QAA主導によって2000年よりSubject Benchmark Statementsが各分野で段階的に作成されていった。

このようなSubject Benchmark Statementsは内部質保証に対して効果を有していると分析されているのか。Bellingham（2008）は2005年に実施した関連セミナーでの議論をまとめることで、Subject Benchmark Statementsの活用が有意義な場面をまとめている。すなわち、プログラムを新たに開発するとき、その承認を学内で得るとき、外部試験官システム、定期的なプログラム・レビュー、英国外の人に英国の教育水準を伝えるときがあげられる。Williams（2010）は、専門職分野、とくに1992年以降に大学に昇格した高等教育機関で教えられることが多い専門職分野では、分野自体の存在を示すためにSubject Benchmark Statementsを作成することに好意的であると示している。また、ロンドン大学ではSubject Benchmark Statementsにあわせて必要な分野の教員人事が行われたという事例もあり、実際の活用がなされている。

日本では、国家資格枠組みに相当するものは存在しないが、日本学術会議により「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」が策定されており、それらを今後いかに用いるかが課題となる⁴。

水準を保証するためには、プログラム・レビューに外部の視点をいかに入れるかも課題となる（2-6）。学内だけでは、当該プログラムの専門分野の知識をもち、かつ、プログラム実施者でない者を見つけるのは難しいためである。外部者がレビューに加わることで、各分野の専門知識をもった者が学修成果やカリキュラムの点検を行うことが可能となる。

⁴ 2015年に各分野の「参照基準」作成の委員長に、「参照基準」の個別大学での活用事例について情報提供を求めたが、その時点では参考になる事例はみられなかった（大学評価・学位授与機構2015）。

レビューに外部の視点が入る一つの方法は、専門職分野における分野別第三者評価の活用である。de Paor (2016) は、アイルランドの薬学分野の専門職教育のアクレディテーションを事例に、専門職アクレディテーションの評価書は、単に専門職業のスタンダードへの適合性だけでなく、高等教育機関が質の高いプログラムを提供し、その質保証を行うための課題を指摘しており、高等教育機関の質保証にも貢献できるとしている。分野別第三者評価とプログラム・レビューの関係をいかに調整するかは大学が考えるべき一つの論点となる。

4.2.3 組織の有効性の検証

内部質保証システムにおいて、プログラム単位の質保証でなく、機関や組織を単位とし、そのミッションの実現の視点から活動や成果の有効性を確認することを求めるかは一つの論点である。米国SACS等のInstitutional Effectiveness概念においては、この点が明確であるが、ESGでは明示的な項目としては書かれてはいない。そもそも欧州では大学という機関としてのアイデンティティが弱く、プログラム中心で質保証が形成されてきたことが影響しているという指摘もある(Sursock 2012)。

しかし、実際には英国でも大学における内部質保証の実態をみれば、階層構造のもとで内部質保証体制を構築し、大学としての有効性の確認をしている例もある。たとえば、マンチェスター大学では、①毎年プログラム単位のデータ確認などのモニタリングを行い、②5～6年ごとにスクール単位でのレビューを行い、③ファカルティごとに毎年作成する教育・学習のモニタリングを行い、④大学単位で財務や教育、研究を含む年次実績レビューを行っている。同様にバーミンガム大学では①スクール単位でその内部のプログラム群について毎年レビューを行い、②5年ごとにスクール単位の教育・研究・管理運営のレビューを行い、③理事会では大学全体の点検をKPI等を用いて随時行っている(大学改革支援・学位授与機構2017)。

内部質保証の中で組織の有効性検証をどの程度扱うべきかは、質保証の定義にも関わるため、柔軟性をもって考えるべきであろう。しかし、日本の文脈を鑑みれば、機関別認証評価や国立大学法

人評価などで、大学や部局を単位に、各組織の目的を重視した評価をこれまで行ってきた。そのため、日本では内部質保証にこのような有効性検証を含める考え方は受け入れられやすいであろう。逆に上記の教育プログラムを対象とする質保証の取り組みとの関係を明確にすることが必要となる。

「ガイドライン」では一つのモデルとして、上述の構成要素を構造的に図1のように示した。そもそも、大学はその使命や目的を実現するために、学部・研究科等の教育研究上の基本的組織を設置し、その中でさまざまな教育プログラムを提供している。そのため、教育プログラムレベルでの定期的な点検・評価は、機関の有効性の視点からも重要となる(要素2)。プログラム・レビューの結果や改善計画書は、学部・研究科において質保証に責任を有する委員会等に提出され、委員会等によりプログラムに対して改善指示が出され、その後に改善結果が確認される。

プログラム・レビューの結果を学部・研究科ごとにとりまとめることにより、学部・研究科がその目的に基づいて教育研究活動を適切に行い、成果を上げているかの有効性の検証が行われる。同様に、学部・研究科ごとの結果がとりまとめられることにより、大学全体の教育ならびにその他の諸活動が大学の使命、目的、戦略目標に基づいて適切に行われ、成果を上げているといった有効性の検証がなされる(要素6)。その際には、プログラム・レビューの結果だけでなく、教職員の評価やファカルティ・ディベロップメント(FD)及びスタッフディベロップメント(SD)などによる教職員の能力の保証や開発(要素4)、学修環境や学生支援のレビュー(要素5)、共通教育や全学のテーマ別レビューの結果ともあわせ、有効性の検証を行うことになる。また、各レベルでの内部質保証の結果は、外部質保証のための自己評価の材料となることで効率的な実施となることが期待される。

「ガイドライン」で示している図1のような構造は一つの例であり、上述の英国の2大学のように、プログラム・レビューをプログラム単位で行うのか、プログラム群を擁するファカルティ単位で行うのか、何段階の階層構造を設定するか、教育以外の活動を含めた自己点検・評価を行うのか、日々のKPIの確認を行うのかは、大学それぞれの

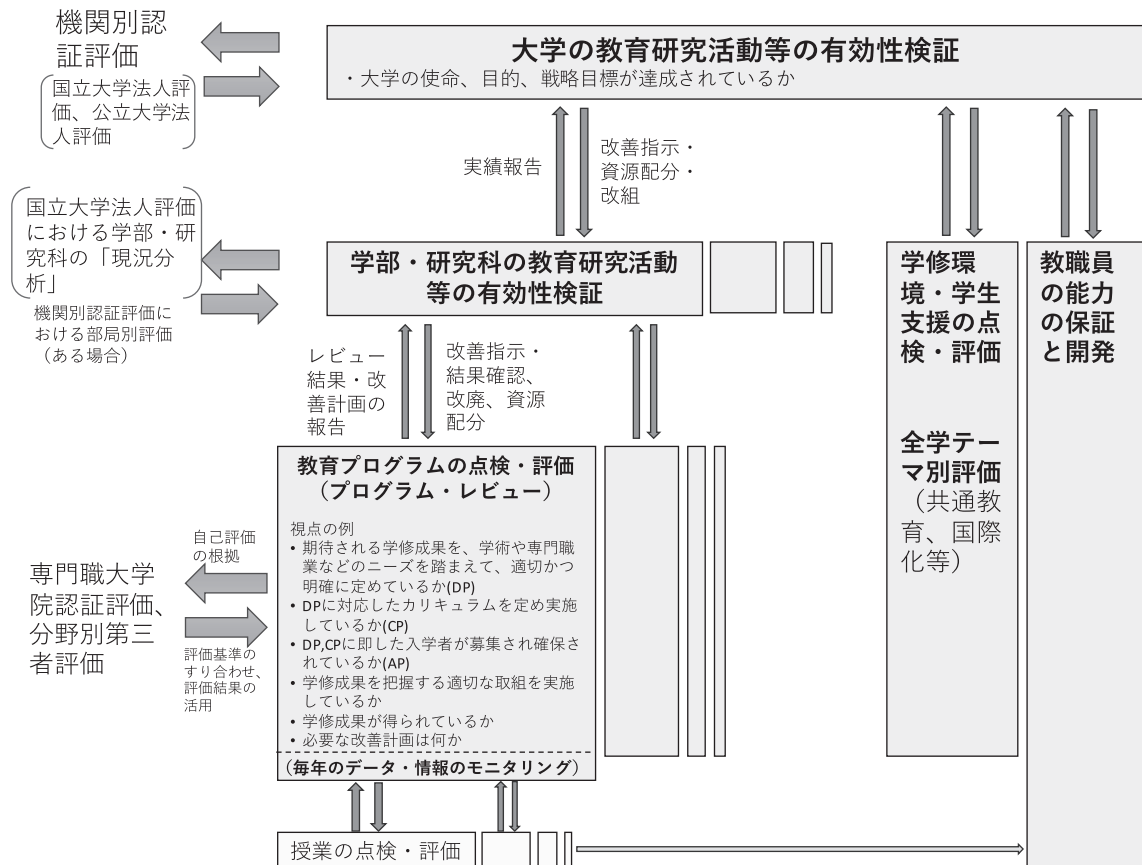


図1 内部質保証システムの概念図

内部質保証システムの設計に委ねられる。日本の国立大学では、中期目標・計画の実績管理を内部質保証の一つと考えることも可能であろう。階層性をもったシステムを自由度をもって構築することが望まれよう。

5. おわりに：日本における内部質保証の課題と「ガイドライン」による促進のあり方

本稿では、内部質保証に関するこれまでの海外での先行研究をレビューし、その中で「ガイドライン」が提示した定義や構成要素が妥当なものであるのか、検討が必要な点は何かを確認した。

質・保証ともその概念は多義的であり、特定のステークホルダーが有する概念に限定することは適切でないことが先行研究からは指摘された。複数の質概念のうち、日本のこれまでの大学評価では、目的適合性の質概念が中心となる傾向があった。これは大学の個性化などの、大学評価導入時の政策的文脈には適合していたが、大学以外のステークホルダーからみれば質が保証されていると

は見られないかもしれない。近年の「三つの方針」と学修成果重視の傾向や、「教育の質的転換」などの議論を踏まえれば、分野ごとの学位の水準の確保や、学生のエンパワーメントなど、質の概念を拡大して内部質保証システムを構築することが必要であろう。「ガイドライン」内の定義は、目的適合性よりは広いが、先行研究で示されるような多数の質概念のうちの一部を含むのみとなっている。たとえば実績測定など、大学自身がそれ以外の定義に基づく内部質保証を自らの必要性の認識に基づいて加えて実施することは十分にありえ、限定して捉えるべきでないことには留意すべきである。

内部質保証システムを構成する要素については、概ねは国際的に共通した考え方がある。まず質概念の多様性を踏まえて大学自身が質保証の方針を策定することが必要であり、同時にリーダーシップやIRなどの体制構築が有効性確保のために必要である。

また、ESGなどでプログラム・レビューが内部質保証の核であるとされていることは、日本に

としては重要な変更を求めることになる。日本の大学では、プログラム単位の自己点検は、学生や卒業生を対象とする調査やカリキュラムの体系的な検討などの取り組みとして部分的に行われているが、定期的なレビューという形での実施は現時点ではあまり見られない。水準や学修成果の確保の点からプログラム・レビューを今後いかに導入し、また、外部の参照基準や外部評価を活用していくかが日本の課題になる。

大学のミッションや目的を踏まえた有効性の検証は、ESG等では明示的でなく、どこまでを内部質保証に含めるべきかは確定していない。しかし、日本ではこれまでの大学評価の経緯を踏まえれば、内部質保証の中で扱うことも十分に考えられる。

一方、「ガイドライン」は全体的に内部質保証システムの構築のための参照文書であるために、学内の制度や体制などの仕組みについて言及しているが、「質の文化」に必要なリーダーシップや教員の質保証の所有感（オーナーシップ）や教育内容それ自体のイノベーション促進についての記述は少ない。質保証を行う個別の手法（学修成果の測定方法等）についても十分には言及していないという限界がある。そのため、「ガイドライン」に外形的に準拠するだけでは、必ずしも教員が自らの活動として内部質保証に積極的に取り組むという状況は生まれない可能性がある。そのために大学での具体的な運用が重要となる。

ガイドラインという文書は、基準とは異なり、そもそも実施者側の自由を許容し、工夫を促すものである。たとえばESGについてみても2段階の自由度を持っている。すなわち、ESGは欧州の「公開調整手法（Open Method of Coordination）」の原則に基づいて作成されており、EU加盟国は強制ではないがこれに沿った国内政策を実施することが推奨され、ガイドライン作成側はその実施状況を定期的にモニタし優良事例の普及を図る。各国はESGに準拠する独自の質保証の国内基準を策定し、さらに、各大学はその国内基準を踏まえて、内部質保証の仕組みを自由度をもって構築する。Kohoutek et al. (2017) がポルトガルとチェコ共和国の4大学についてESG2005年版の影響を分析した結果では、国によってESGの内容が国内基準へと反映される仕方は異なり、国内基準が

ESGに準拠していないように見えても、大学の実態としてESGが求める状態に近い状況が存在している場合もあるという。

これに則せば、「ガイドライン」は外形的な準拠を厳密に求めるべきものではなく、実態として準拠しているかの情報をモニタするとともに、ガイドラインに記載されている内容を超える優良事例の普及を図るために活用しうる一つの参照枠組みとなることが求められる。ガイドラインの存在により広く議論をするための言語が共有され、各大学の取組を相互に学習していくことが促進されることが必要となる。

参考文献

- ASEAN University Network. (2006). *The Manual for the Implementation of the AUN-QA Guidelines*.
- Askling, B. (1997). Quality monitoring as an institutional enterprise. *Quality in Higher Education*, 3(1), 17-26.
- Baldwin, G. (1997). Quality assurance in Australian higher education: the case of Monash University. *Quality in Higher Education*, 3(1), 51-61.
- Becket, N., & Brookes, M. (2006). Evaluating quality management in university departments. *Quality Assurance in Education*, 14(2), 123-142.
- Berkens, M. (2015). Quality assurance in the political context: in the midst of different expectations and conflicting goals. *Quality in Higher Education*, 21(3), 231-250.
- Berkens, M., & Udam, M. (2017). Stakeholders in higher education quality assurance: richness in diversity? *Higher Education Policy*, 30(3), 341-359.
- Bellingham, L. (2008). Quality assurance and the use of subject level reference points in the UK. *Quality in Higher Education*, 14(3), 265-276.
- Bendermacher, G. W. G., oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, I. H. A. P., & Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *Higher Education*, 73(1), 39-60.
- Blackmur, D. (2010). Does the emperor have the

- right (or any) clothes? The public regulation of higher education qualities over the last two decades. *Quality in Higher Education*, 16(1), 67-69.
- Costes, N., Crozier, F., Cullen, P., Grifoll, J., Harris, N., Helle, E., et al. (2008). *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond - Second ENQA Survey*. ENQA.
- Coyle, P. (2003). The balance of autonomy and accountability in London Guildhall University's quality-management system. *Quality in Higher Education*, 9(2), 199-205.
- de Paor, C. (2016). The contribution of professional accreditation to quality assurance in higher education. *Quality in Higher Education*, 22(3), 1-14.
- Dill, D. D. (2000). Designing academic audit: Lessons learned in Europe and Asia. *Quality in Higher Education*, 6(3), 187-207.
- Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance in Education*, 23(3), 250-261.
- EQUIP project. (2016). *Comparative analysis of the ESG 2015 and ESG 2005*.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, European Students' Union, European University Association, & European Association of Institutions in Higher Education. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*.
- European University Association. (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006*. European University Association.
- Gibbs, P. (2011). Finding quality in "being good enough" conversations. *Quality in Higher Education*, 17(2), 139-150.
- Gover, A., Loukkola, T., & Surssock, A. (2015). *ESG Part 1: Are Universities Ready?* European University Association.
- Grifoll, J., Hopbach, A., Kekalainen, H., Lugano, N., Rozsnyai, C., & Shopov, T. (2012). *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond - Visions for the future: Third ENQA Survey*. ENQA.
- Harvey, L. (1995). Editorial. *Quality in Higher Education*, 1(1), 5-12.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). *Defining quality. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-26.
- Harvey, L., & Williams, J. (2010a). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3-36.
- Harvey, L., & Williams, J. (2010b). Fifteen years of quality in higher education (Part two). *Quality in Higher Education*, 16(2), 81-113.
- Horsburgh, M. (1998). Quality monitoring in two institutions: a comparison. *Quality in Higher Education*, 4(2), 115-135.
- Iacovidou, M., Gibbs, P., & Zopiatis, A. (2009). An exploratory use of the stakeholder approach to defining and measuring quality: The case of a cypriot higher education institution. *Quality in Higher Education*, 15(2), 147-165.
- Kis, V. (2005). *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OECD.
- Kohoutek, J., Veiga, A., Rosa, M. J., & Sarrico, C. S. (2017). The European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area in Portugal and the Czech Republic: Between the worlds of neglect and dead letters? *Higher Education Policy*. (in press)
- Loukkola, T., & Zhang, T. (2010). *Examining Quality Culture: Part 1 - Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*. European University Association.
- Martin, M., & Stella, A. (2011). External quality assurance: options for higher education managers, *International Institute for Educational Planning: Module 1*. UNESCO.
- Meade, P. (1995). Utilising the university as a learning organisation to facilitate quality improvement. *Quality in Higher Education*, 1

- (2), 111-121.
- Newton, J. (2000). Feeding the beast or improving quality?: Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(2), 153-163.
- Quality Assurance Agency (2011-2013). *UK Quality Code for Higher Education*. <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code>
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday (枝廣淳子, 小田理一郎, 中小路佳代子・訳 (2011) 『学習する組織 — システム思考で未来を創造する』 英治出版)
- Southern Association of Colleges and Schools (2011). *The Principles of Accreditation: Foundation for Quality Enhancement*.
- Stensaker, B. (2003). Trance, transparency and transformation: The impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, 9(2), 151-159.
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J., & Westerheijden, D. (2011). An in - depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465-478.
- Stensaker, B., & Leiber, T. (2015). Assessing the organisational impact of external quality assurance: hypothesising key dimensions and mechanisms. *Quality in Higher Education*, 21(3), 328-342.
- Sursock, A. (2012). Quality assurance and the European transformational agenda. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process*. 247-265. Springer.
- Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. European University Association.
- Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. European University Association.
- Tavares, O., Sin, C., Videira, P., & Amaral, A. (2016). Academics' perceptions of the impact of internal quality assurance on teaching and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2938 (February), 1-13.
- The Danish Evaluation Institute. (2003). *Quality procedures in European Higher Education: An ENQA survey*. ENQA.
- Vettori, O. (2012). *Examining Quality Culture Part III: From self-reflection to enhancement*. European University Association.
- Vlăsceanu, L., Grunberg, L., & Parlea, D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. UNESCO.
- Welsh, J. F., & Metcalf, J. (2003a). Cultivating faculty support for institutional practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 33-45.
- Welsh, J. F., & Metcalf, J. (2003b). Faculty and administrative support for institutional effectiveness activities: A bridge across the chasm? *The Journal of Higher Education*, 74(4), 445-468.
- Westerheijden, D. F., Hulpiau, V., & Waeytens, K. (2007). From design and implementation to impact of quality assurance: An overview of some studies into what impacts improvement. *Tertiary Education and Management*, 13(4), 295-312.
- Weusthof, P. J. M. (1995). Internal quality assurance in Dutch universities: An empirical analysis of characteristics and results of self-evaluation. *Quality in Higher Education*, 1(3), 235-248.
- Williams, G. (2010). Subject benchmarking in the UK. In D. D. Dill & M. Beerkens (Eds.), *Public Policy for Academic Quality: Analyses of Innovative Policy Instruments*. Springer.
- Williams, J., & Harvey, L. (2015). Quality assurance in higher education. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. 506-525. Palgrave Macmillan UK.

- Woodhouse, D. (1999). Quality and Quality Assurance. In *Quality and Internationalisation in Higher Education* 29-44. OECD. (受稿日 平成29年10月19日)
(受理日 平成29年12月21日)
- 小湊卓夫, 佐藤仁 (2014)「大学評価とInstitutional Effectiveness — IR の役割をめぐって—」大学評価コンソーシアム平成26年12月18日資料.
http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/documents/2014/ir1218/h26-1218_kominato_sato.pdf
- 大学改革支援・学位授与機構 (2017)『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』 http://www.niad.ac.jp/n_shuppan/project/_icsFiles/afieldfile/2017/06/08/no09_nr17-0608.pdf
- 大学改革支援・学位授与機構 質保証システムの現状と将来像に関する研究会 (2017)『教育の内部質保証に関するガイドライン』大学改革支援・学位授与機構. http://www.niad.ac.jp/n_shuppan/project/_icsFiles/afieldfile/2017/06/08/guideline.pdf
- 大学基準協会 高等教育のあり方研究会 内部質保証のあり方に関する調査研究部会 (2015)『内部質保証ハンドブック』大学基準協会.
- 大学評価・学位授与機構 (2015)『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』 http://www.niad.ac.jp/n_shuppan/project/_icsFiles/afieldfile/2015/08/03/no09_nr15-2-0803.pdf
- 大学評価・学位授与機構 (2016)『我が国における大学教育の分野別質保証の在り方に関する調査研究報告書』 http://www.niad.ac.jp/n_shuppan/project/_icsFiles/afieldfile/2016/07/14/no09_nr16-0714.pdf
- 大学評価・学位授与機構 内部質保証システムの構造・人材・知識基盤の開発に関する研究会 (2013)『教育の内部質保証システム構築に関するガイドライン (案)』大学評価・学位授与機構.
- 中央教育審議会大学分科会 (2016)『認証評価制度の充実に向けて (審議まとめ)』
- 藤原宏司 (2015)「IR実務担当者からみた Institutional Effectiveness ～米国大学が社会から求められていること～」『大学評価とIR』第3号, pp.3-10.

[ABSTRACT]

Concept and Elements of Internal Quality Assurance:
Systematic Review and Reflection of the “NIAD-QE Guidelines on Internal Quality Assurance”

HAYASHI Takayuki *

Before starting the third cycle of Certified Evaluation and Accreditation (CEA), it was recommended that CEA should place more importance on internal quality assurance (IQA). However, the concept of IQA and its elements are not obvious. This paper reviews foreign research on IQA and reconsiders the contents of the “Guidelines on the Internal Quality Assurance” developed by the National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement (NIAD-QE). For the terms “quality” and “assurance” both have some meaning, IQA should be flexible to include some different concepts. Programme review should be the core of IQA to improve the teaching and learning activities in current Japan. The guidelines should be treated as a reference to encourage the development and mutual learning of IQA rather than as criteria to be observed.

* Professor, Research Department, National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement of Higher Education