

学生の成績評価と学士課程教育の水準及び質の保証
— イングランドの実践について学生の視点を交えつつ考察する —

Student assessment, and assurance of the standards and quality of bachelor degree programmes
— A consideration of assessment practices in England taking into account the student viewpoint —

村田 直樹
MURATA Naoki

1. 序	25
2. イングランドにおける高等教育の質保証の仕組み	26
3. 質保証のための規範づくりと監査による評価・検証の実施	26
3.1 高等教育の質保証制度に係る動向	26
3.2 高等教育質保証カウンシルのガイドラインと「質の監査」	27
3.2.1 質保証に関するガイドライン	27
3.2.2 「質の監査」とその成果	27
3.3 高等教育財政カウンシルによる「教育の質の評価」とその成果	28
3.4 高等教育質保証機関の実践規範と機関監査	28
3.4.1 高等教育の質及び水準を保証するための実践規範	28
3.4.2 機関監査とその成果	29
3.5 監査結果に見る変化	30
4. 成績評価をめぐる学生等の不満と制度上の隘路	31
5. まとめ	35
ABSTRACT	38

学生の成績評価と学士課程教育の水準及び質の保証 — イングランドの実践について学生の視点を交えつつ考察する —

村田 直樹*

要 旨

本論文は、イングランドにおける高等教育の質保証の仕組みと実践について成績評価の観点から分析するとともに、学生の視点から考察を加えることを目的とする。

イングランドにおいては、質保証のための規範づくりとともに、各高等教育機関の質保証システムが第三者によって監査されている。これまでの監査結果は、規範や監査の拘束力が強化される中で、当初は各部局において成績評価に係る方針や規程の整備が進み、その後、成績評価の実践におけるバラツキを減少させるために本部主導で全学的な共通のルールが確立されてきたことを示している。他方、全国学生調査の結果や学生の異議申立からは、学生が成績評価の在り方に不満を有していることが明らかになっている。彼らはどの学生にも該当するような一般的なコメントではなく、自身の学習改善に役立つようなコメントを期待しているのである。そうしたデータを踏まえ、本稿は、イングランドの高等教育における質保証枠組みを構成する制度間の整合性の欠如とその問題性を明らかにすることを目的としている。

キーワード

成績評価, フィードバック, 学士課程教育, 質保証制度, イングランド

1. 序

教育現場の実践において学生の成績評価は教育の水準及び質を保証する上での指標として重要な役割を担う。なぜなら、学位の教育水準は構造化された授業科目毎の単位認定と成績評価によって維持・確保されるし、学生の学習経験の質は教員による形成的な評価・フィードバックや単位認定に係る成績評価の透明性・公平性によって保証されるからである。

本稿は、イングランドの学士課程教育（正確にはhonours degree programme）の水準の維持と学生の学習経験の質保証（以下「質保証」という）について、特に、学生の成績評価という観点から考察するものである。英国の大学の質保証システムと学習成果アセスメントを取り上げた先行研究として、例えば、大森（2012）は、外部質保証シ

ステムのうち、特に高等教育機関の教育評価及びアカデミック・インフラストラクチャーに焦点を当てるとともに、学内の学位課程承認手続きや伝統的な入口管理（入学者選抜）及び出口管理（学外試験委員（external examiner）及び学士号の成績分類）について概説している。その上で、学習アセスメントについて高等教育質保証機関（Quality Assurance Agency for Higher Education: QAA）による質保証のための実践規範及び学生へのフィードバックに係る高等教育アカデミー（Higher Education Academy: HEA）による取り組みを紹介している。田中（2015）はイングランドの3つの大学における教育の内部質保証制度について、各大学の資料を基に具体的に紹介するとともに、QAAの監査報告書を用いて、その運用実態を分析している。また、英国での研究成果を紹介して、質保証制度が革新的な評価方法の開発を

* 桜美林大学 特任教授

阻害していること等制度が抱える問題点も紹介している。しかし、大森論文は教育水準を踏まえた学習目標の設定と成績評価の関係を中心に論じたものであり、田中論文についても答案の二重チェックや学外試験委員など成績評価制度が中心課題となっている。そこで、本稿においては、第三者機関による質保証制度が導入されて以降、各高等教育機関における成績評価に係る取り組みの変化と各機関が直面している課題について、学生との関係を踏まえつつ、研究論文、機関監査の結果等を分析・考察する。

2. イングランドにおける高等教育の質保証の仕組み

イングランドにおいては、伝統的には、各高等教育機関内における教育プログラムの承認に係る審査とともに、①学位授与権の認可に係る審査、②学外試験委員制度⁽¹⁾、③専門職能・法令資格認定団体によるアクレディテーション⁽²⁾、によって高等教育の質が保証されてきた。しかし、1960年代以降、高等教育の量的拡大、高等教育に対する公財政支出の増大、高等教育制度の一元化⁽³⁾、高等教育の費用分担関係の変化、教育プログラムへの単位制・モジュール制の導入などにより、各高等教育機関内における質保証のための各種取り決めの文書化が求められるとともに、第三者による評価・検証の仕組みが導入されることとなった。特に、第三者による評価・検証の仕組みは1990年代以降、繰り返し改訂されており、現在も改革が進行中である。ここでは、基本的な枠組みについて概略を説明する。

政府機関と高等教育機関が資金を出し合って運営する高等教育質保証機関 (Quality Assurance Agency for Higher Education: QAA) では、各高等教育機関が内部質保証システムを構築、運営する上で準拠すべき共通の原則を定めている。加えて、学士、修士、博士の学位等ごとに学生が修得すべき学問的な知識・技能を示した「高等教育資格枠組み」(Higher Education Qualification Framework) や学士号取得者が修得すべき最低基準としての知識・技能等を学問分野ごとに記述した「分野別ベンチマーク記述」(subject benchmark statement) を定めて、学位の教育水準に係る共通枠組みを形成している。これらは「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・インフラ」という) と呼ばれ、各高等教育機関が内部質保証システムを整備する上でのガイドライン的な機能を果たしている。また、QAAは、政府機関である高等教育財政カウンシル (Higher Education Funding Councils: HEFCs) の委託を受けて、定期的に各高等教育機関における質保証のための取り組みを評価・検証している。評価・検証の結果は報告書として公表されるとともに、必要に応じて改善勧告が行われる。再審査の結果、改善が不十分と判断されるとHEFCsからの交付金削減等のペナルティが科せられる。

3. 質保証のための規範づくりと監査による評価・検証の実施

英国政府は、教育・学習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・検証を求めている⁽⁴⁾。そこで以下に述べるように、各高等教育機関が内部質保証システムを構築・運営していく上で準拠すべき共通の原則としての規範づくりとともに、第三者による評価・検証の仕組みが整備されてきた。

3.1 高等教育の質保証制度に係る動向

高等教育の質保証制度に係る動向を概観すると、まず、1983年に教育科学大臣が英国大学長協会 (Committee for Vice-Chancellors and Principals: CVCP) に対して、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よう求めたことを契機として、同協会は「大学における教育水準 (Academic Standards in Universities)」と題する報告 (「Reynolds報告」) を1986年に取りまとめた。この報告は、教育水準を維持・点検する上での学外者の関与や学内手続き等について現状や優れた取り組みを分析し、提言を行っており、CVCPはこの報告をフォローアップする「学務監査室 (Academic Audit Unit) を設置して「質の監査 (Academic Quality Audit)」と呼ばれる自主的な質保証の取り組みを1990年から開始した。その後、1992年継続・高等教育法によって高等教育制度が一元化されたことを受けて、1992年にCVCPは学務監査室を法人格のある高等教育質保

証カウンシル (Higher Education Quality Council: HEQC) に改組し、会員大学等の会費により同カウンシルが運営されることとなった。法人化された組織ではあるが、「質の監査」の性格は、あくまで高等教育セクターの自主的・主体的な質保証のための取り組みであった。他方で、1992年継続・高等教育法が「高等教育財政カウンシル (HEFCs) は交付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)と定めたことから、政府の高等教育予算を配分するHEFCs (イングランドの場合は、Higher Education Funding Council for England: HEFCE) が自ら学問分野別に「教育の質の評価」(Teaching Quality Assessment) を1993年から実施することとなった。このようないわば二重構造の高等教育質保証制度は、作業の重複や過度の事務負担を求めることとなり、早い段階から制度の一元化に向けた検討が行われることとなった。また、評価結果にあまり大きな差が現れず、結果を予算配分に反映させるという所期の目的は十分達成できなかった。その結果、1997年にはHEQCにHEFCsの評価部門を統合する形で高等教育質保証機関 (QAA) が創設された。しかし、学問分野別に実施する「教育の質の評価」はQAAに引き継がれ、62の全学問分野を網羅するのに時間を要したために、「機関監査」(Institutional Audit) という一元的な質保証制度は、2002年によく開始されることとなった。QAAは、政府機関と高等教育機関の双方が参画して運営される組織であり、理事構成もHEFCs、高等教育機関、その他のバランスが配慮されており、その意味においてHEQCよりも独立性が高いと言える。QAAによる機関監査は、HEQCの「質の監査」のように高等教育セクターの自主的・主体的な取り組みではなく、政府機関及び高等教育機関の合意の下でHEFCsの委託を受けて運用される質保証制度となったのである。なお、一元的な質保証制度は、その後もマイナーチェンジが加えられつつある⁽⁵⁾。

3.2 高等教育質保証カウンシルのガイドラインと「質の監査」

3.2.1 質保証に関するガイドライン

高等教育質保証カウンシル (HEQC) は、「質

の監査」を実施するに当たって、各高等教育機関における教育の質保証に係る取り組みの参照点 (reference point) を提供するため、「質保証に関するガイドライン」(Guidelines on Quality Assurance, 以下、ガイドラインという) を策定した⁽⁶⁾。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 (学習促進、進捗状況の把握等)、②成績評価方法と学習目標・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、4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見られる。前者は各高等教育機関がこれに基づいて内部質保証システムを整備することを期待されている。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言える。

3.2.2 「質の監査」とその成果

高等教育質保証カウンシルによる「質の監査」は、高等教育関係者が中心となって開発した質保証の手法である。基本的には、各高等教育機関の

自己点検・評価報告書をもとに学外の専門家で構成される監査チームが訪問調査を行い、その結果を報告書として公表するという手順で監査が行われる。報告書では必要に応じて、改善のための助言等が記載されるが、当該高等教育機関の教育の質そのものについての判断は行われず、また助言に従う義務もない。まさに高等教育セクターの自主的・主体的取り組みであって、監査結果への対応についても当該高等教育機関の判断に委ねられたのである。「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⁷⁾。同カウンシルは、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, 1996)として公表している。

これらの報告書は、各高等教育機関の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学習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、等を課題として指摘している。

また、同報告書は、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を明らかにしている。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となると指摘している。

3.3 高等教育財政カウンシルによる「教育の質の評価」とその成果

高等教育財政カウンシル(HEFCs)による「教育の質の評価」は、機関全体を対象とする「質の監査」と異なり、学問分野別に実施される。加え

て、①カリキュラムの企画・内容・構成、②教育・学習・成績評価、③学生支援・指導、④学生の進捗・達成状況、⑤学習資源、⑥質の管理・向上の6つのカテゴリー別に各高等教育機関が目標や達成手段等を記載して提出する自己評価報告書を基本的な資料として、各項目の設定目標等が適切に管理・達成されているか否かを1～4の評点で評価する。このため、各機関が共通して参照すべき「質保証に関するガイドライン」に相当するものではなく、自己評価報告書の記載と実際の実践を評価者が実地でチェックし、その結果を報告書にまとめて評点とともに公表する。一つのカテゴリーでも1の評点を得た場合には、1年以内に再視察が行われ、改善が見られない場合には、当該分野に対する交付金が削減される。

QAAは、1993年から2001年までの「教育の質の評価」の成果を報告書にまとめている(QAA, 2004)。同報告書によれば、②教育・学習・成績評価のうち、成績評価については、学生が評価基準を示されるとともに、評価結果のフィードバックの機会が確保されるようになったと一定の成果を認める一方で、学習目標と評価基準の関係が明確でない、学習目標を適切に測定できない評価手法が採用されている、学生へのフィードバックのタイミングや質が適切とは言えない例がある、等の問題点を指摘している。

3.4 高等教育質保証機関の実践規範と機関監査

3.4.1 高等教育の質及び水準を保証するための実践規範

高等教育質保証機関(QAA)は、2000年前後から、HEQCのガイドラインを発展させる形で「高等教育の質及び水準を保証するための実践規範」(Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, 以下、実践規範という)の策定に着手している。これは、21世紀に向けた英国高等教育政策全般に係る提言を行ったデアリング報告(The National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997)によれば、前述のHEQCのガイドラインに類似する(analogous)ものと位置づけられているが、全ての高等教育機関が実践規範を採用する(adopt)ことを求めている(パラ10.68)。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⁽⁸⁾。

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習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習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、学生の学習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相応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、

- 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。

この実践規範では、先のHEQCによる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対応すべき事項がより詳細に定められていることが分かる。これは、実践規範が各高等教育機関の従うべきルールとしての性格を強めるとともに、評定(その結果によっては罰則)を伴って実施される機関監査をより客観的で公平に行う観点によるものと考えられる。

3.4.2 機関監査とその成果

(1) 前期

QAAは、第三者による新たな質保証制度として「機関監査」(institutional audit)を2002/03年度から導入した。機関監査の手法は、前述の「質の監査」に類似しているが、監査の結果として、内部質保証システムについて①「信頼あり」(confidence)、②「限定的な信頼」(limited confidence)、③「信頼なし」(no confidence)の3段階で評定するとともに、②、③の評定を受けた場合には、行動計画を策定させて改善を求めるなど、より拘束力の強いものとなった。特に、行動計画の履行が不十分で改善が認められないと判断された場合には、当該高等教育機関に対するHEFCsの交付金が削減される等の措置が講じられるため、監査を受ける高等教育機関(の執行部)にとっては、「信頼あり」の評定を得ようとする力が働く制度になっており、上記の詳細な考慮事項を遵守する方向で学内の取り組みを統一する動きに結びつき易いと言える。また、機関監査に当たっては、実践規範をはじめとするアカデミック・インフラを踏まえた取り組みがなされているかどうかの確認が行われる。この新制度により2006年までに公財政支援を受ける約130の高等教育機関が監査を受けた。

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, 2008)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

とが窺われるものの、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クリデ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⁽⁹⁾。また、学士号の成績分類⁽¹⁰⁾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シルと同様の立場をとっている。

次に、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も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。

以上のような報告書の分析を踏まえて、この時期の取り組みを次のようにまとめることができる。すなわち「質の監査」から機関監査に移行して全ての高等教育機関が一回目の監査を終えたこの時期は、まさに制度の移行期であったこと、各機関で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・整備が進められたこと、しかし、その過程での部局関係者とのコミュニケーションが不十分であったために、全学的な方針等が不徹底との指摘を受けることになったこと、である。

(2) 後期

2005/06年度で機関監査が一巡したことなどから、QAAは、2006/07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「学習経験の質保証」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。2006/07年度から2010/11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。

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, 2010, 2012）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、全体的に見ると、前期に比べて学習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⁽¹¹⁾。部局間のバラツキが減少する等の改善は、一巡目の指摘等を踏まえて、各高等教育機関が全学的な方針等について部局への周知を徹底させるとともに、部局等の取り組み状況の把握に努めた結果と考えられる。

3.5 監査結果に見る変化

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。同カウンシル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らず、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が高等教育機関間とはもとより、同一機関内においても多様な状況にあったと言える。他方で、HEFCsの「教育の質の評価」は、その評価結果が予算配分に影響するなど強制力をもっていたが、各高等教育機関の成績評価に係る取り組みは未だ統一制に欠け、発展途上の段階に留まっていた。

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見られる。また、統一的な方針・規程において部局等におけ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見られるものの、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、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、評定及び罰則を伴う機関監査の性格上、その内容が相当詳細に定められており、それまでのガイドラインと比較すると拘束力が強く働くようになったことによると考えられる。

4. 成績評価をめぐる学生等の不満と制度上の隘路

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1のようにQAAによる機関監査の結果を見るかぎりには、大多数の高等教育機関が教育水準の維持や学習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(National Student Survey)と高等教育独立裁定機関(Office of Independent Adjudicator for Higher Education: 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⁽¹²⁾。イングランドにおいては、デアリング報告(1997)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。当初は、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し、その結果を学位等高等教育資格の取得につながるプログラム毎に公表することとして2005年から始まったのが、全国学生調査である。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、正式な訴訟となると時間と費用がかかることから、より迅速に審査・判断を行う機関と

表1 QAAによる機関監査の実績

監査年度		2002/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11
教育水準 の維持	信頼あり	24	42	44	12	7	26	37	28	25
	学習経験 の質保証					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

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⁽¹³⁾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ものと言える。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（受講プログラムの）構成・管理運営、⑤学習資源、⑥（学生の）能力開発、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2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学習資源、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、これら後者の満足度は上昇傾向にあるものの、特に②成績評価・フィードバックは一貫して

表2 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	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015年
①受講プログラムの教育	80.3%	80.8%	81.0%	82.8%	82.8%	83.0%	84.3%	85.5%	86.5%	86.5%	87.0%
教員の説明は良かった	86%	86%	86%	87%	87%	87%	88%	89%	90%	90%	90%
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%
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%
プログラムは知的に刺激的であった	81%	81%	81%	82%	82%	82%	83%	84%	85%	85%	86%
②成績評価・フィードバック	59.0%	59.4%	60.6%	62.6%	63.4%	64.2%	66.6%	69.0%	70.8%	71.6%	72.6%
成績評価基準は予め明確であった	66%	67%	68%	69%	70%	70%	72%	74%	75%	76%	77%
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%
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%
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%
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%
③教育支援	67.7%	69.7%	70.7%	73.3%	74.0%	74.3%	76.3%	78.3%	83.3%	81.0%	82.0%
自分の学習に十分な助言と支援を受けることができた	66%	68%	69%	72%	72%	73%	74%	77%	78%	79%	80%
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%
学習上の選択が必要な際に適切な助言を得ることができた	62%	64%	65%	68%	69%	69%	72%	74%	86%	78%	79%
④構成・管理運営	68.7%	69.3%	71.0%	73.0%	72.3%	72.7%	75.0%	77.0%	78.0%	78.3%	79.0%
自分に関する限り、時間割は効率的であった	76%	76%	77%	78%	77%	77%	78%	80%	80%	81%	81%
教育内容等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%
プログラム構成は良く、円滑に運営されている	66%	67%	68%	71%	70%	70%	73%	75%	76%	76%	77%
⑤学習資源	76.7%	78.7%	80.3%	81.7%	80.7%	80.3%	80.7%	82.3%	84.7%	86.3%	86.7%
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%
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%
必要な時に特定の器具・設備・部屋が利用可能であった	71%	73%	75%	77%	76%	76%	77%	79%	81%	83%	83%
⑥能力開発	76.7%	76.7%	76.7%	78.0%	79.0%	79.3%	80.3%	81.7%	82.3%	82.7%	83.7%
プログラムは自信をも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%
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%
プログラムを受講したことによって、不慣れた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%
⑦全般的な満足度											
全般的に受講したプログラムの質に満足している	80%	80%	81%	82%	81%	81%	83%	84%	85%	86%	86%

出典：各年次のHEFCE “National Student Survey Results”をもとに作成（ただし、2005及び2006年は、SurrIDGE（2007）のデータを利用）

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。これは他の項目について学生のほぼ8割以上が満足しているのと比べて低い。

Kandikoら (Kandiko.C.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もっていること、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、学習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⁽¹⁴⁾。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、高等教育独立裁定機関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。

具体的な申立事例と裁定結果を紹介すると表4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

表3 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	裁定済み件数	認定された申立	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	(32%) 69		(17)※1 135 (42%)	(39)※1 107 (33%)	(3)※1 22 (7%)	(5)※1 25 (8%)	(0) 10 (3%)	(1)※1 5 (2%)	0	(4)※1 18 (6%)	
2006	586	<u>465</u>	389	(25%) 97	(17%) (66)	293 (63%)	80 (17%)	24 (5%)	31 (7%)	11 (2%)	14 (3%)	2 (0%)	10 (2%)	
2007	734	<u>600</u>	639	(26%) 168	(15%) (96)	(66)※1 388 (64%)	(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	(23%) 144	(16%) (103)	(77)※1 582 (65%)	(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	(18%) 126	(13%) (91)	(62) 644 (64%)	(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	※4 <u>825</u>	(20%) 169	(14%) (118)	520 (63%)	140 (17%)	41 (5%)	41 (5%)	41 (5%)	8 (1%)	33 (4%)	8 (1%)	
2011	1,605	1,316	<u>1,443</u>	(16%) 231	(11%) (159)	1,010 (70%)	144 (10%)	43 (3%)	43 (3%)	87 (6%)	29 (2%)	43 (3%)	※2 43 (3%)	
2012	2,012	1,670	<u>1,795</u>	(12%) 215	(8%) (144)	1,239 (69%)	162 (9%)	36 (2%)	54 (3%)	108 (6%)	18 (1%)	54 (3%)	※2 126 (7%)	
2013	1,972	1,656	<u>2,251</u>	(16%) 360	(10%) (225)	1,441 (64%)	203 (9%)	45 (2%)	90 (4%)	135 (6%)	23 (1%)	123 (5%)	※3 180 (8%)	
2014	2,040	1,754	<u>2,175</u>	(15%) 326	(10%) (218)	1,327 (61%)	326 (15%)	43 (2%)	87 (4%)	87 (4%)	43 (2%)	152 (7%)	※3 87 (4%)	
2015	1,850		<u>2,327</u>	(13%) 302	(9%) 209	1,489 (64%)	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年報の数値
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)

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。

教員においても監査制度全般⁽¹⁵⁾はもとより、成績評価の在り方をめぐって、不満や問題点を感じていることを先行研究は指摘している。例えば、①学内での新たな教育プログラムの審査やQAA等による監査において、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うる成績

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)。また、①QAA等による監査が、成績評価の手続き面を強調し過ぎる傾向があり、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、定型的な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は、QAA等によ

表4 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かった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。大学側は学問上の判断の問題と主張した。	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無かったことから、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、当該学生が障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として、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。学生の主張は、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とが判明した。OIA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、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年の年次報告に基づき作成

る監査によって、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を明らかにしている。

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ら（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な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無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。広い意味での質保証枠組み全体の整合性を確保することの難しさが明らかになったと言えよう。

5. まとめ

本稿においては、イングランドにおける高等教育質保証制度の変遷を成績評価の取り組みの変容という観点から実証的な検討を加えた。高等教育セクターの自主的・主体的な改善のための取り組みという性格の強い質保証制度（HEQCによる「質の監査」）に、高等教育財政カウンシルによる政策的な目的に基づく制度（「教育の質の評価」）が加わることとなった後、高等教育セクターと高等教育財政カウンシル等が共同して運営するQAAによる一定の強制力をもった制度（機関監査）へと統合された。また、この間に質保証のための規範もより詳細で拘束力をもったものへと変容した。

こうした流れの中で、フィードバックを含む成績評価は、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、全学的な枠組みの下での経験が蓄積されることによって、より統一性のある取り組みが定着していった。

しかし、このような各高等教育機関の成績評価に係る取り組みは、監査報告書においては満足できるレベルにあると評価されているにもかかわらず、全国学生調査や高等教育独立裁定機関（OIA）への異議申立においては、成績評価やフィード

バックの在り方に対して学生が大いに不満を持っていることが判明した。全学的に統一された書式がともすれば学生が不満を感じる紋切り型のフィードバックに結びつくとともに、OIAの成績評価に係る異議申立の処理方針が形式的なフィードバックを助長している可能性が明らかになった。

なお、QAAによる質保証制度とOIAによる学生からの異議申立制度の二つの制度間の隘路という問題については、現在進行中の部分もあって十分なデータを得ることができなかった。近年、QAAの機関監査等において学生の関与を増大させる試みやQAAやOIA等いわゆる高等教育に係る規制組織間の連携を強化する動き⁽¹⁶⁾が見られる。こうした動きが質保証枠組み全体の整合性を確保する上でどのように機能するかについては未だ十分な実績データがない。制度間の隘路という問題を追求していく上で、これらのデータは不可欠であり、今後、イングランドの動向を追う中で蓄積されたデータを分析して、この問題に取り組みたい。

注

(1)学外試験委員は、学外の同僚専門家の中から選任され、試験問題の作成・点検、答案の採点基準の点検、実際の採点の整合性の確認等を行うことによって、高等教育機関間の学位水準の同等性を担保するとともに、成績評価の一貫性や公平性を確保する役割を果たしてきた。

(2)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、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の権能を付与されたものである。これら団体のアクレディテーションを受けた教育プログラムを修了することによって、修了者は職業資格等を得るための手続きの一部を免除される等のメリットがある。

(3)イングランドにおいては、学位授与権を有する大学と自らは学位授与権を有さないポリテクニクや高等教育カレッジ（非大学セクター）からなる二元的な高等教育制度が存在していた。後者は、英国学位授与カウンシル（Council for National

Academic Awards: CNAА) から課程認定を受けることで学位プログラムを開設し、CNAА名義の学位を授与できた。1992年継続・高等教育法によって、一定の基準を満たすポリテク等が大学に昇格できることとなり、高等教育制度が一元化された。

(4) 例えば、教育科学省 (Department of Education and Science: DES) が作成した1991年教育白書 (パラ58) などに、こうした考え方が示されている。

(5) 質保証制度は、機関監査から機関審査 (Institutional Review), 高等教育審査 (Higher Education Review) へとマイナーチェンジを経た後、2017年4月末に成立した2017年高等教育・研究法によって再び大規模な制度改革が進められつつある。

(6) 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。

(7) 「質の監査」は、当初、英国大学長会議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シルに移管された。その後、同カウンシルは1997年に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2001/02年度まで実施された。

(8) ここで取り上げた実践規範は2006年に改訂されたものである。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。なお、現在、実践規範の内容は、章立てを再構成した上で、「質保証のための規範 (Quality Code)」の名称で運用されている。成績評価については、「入学前学習の認定に係るガイドライン」と組み合わせ、パートB第6章に規定されており、内容的には大きな変化はない。

(9) 例えば、HEQC (1997) 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 (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。

(10) 英国においては、学士号は原則として、第1級、第2級上、第2級下、第3級というように成績分類がなされて授与される。この成績分類は、大学院進学時の給付制奨学金の支給基準等として活用されるため、その公正かつ厳格な運用が求められる。

(11) QAA (2012) のpp.26-27を参照。

(12) 英国においては、1960年のAnderson報告に基づいて、学士課程のフルタイム学生に対して、授業料相当額及び所得に応じた生活費を奨学金として学生に給付する制度が1962年度から導入されて以降、1990年までこの制度は維持された。その後、生活費部分の奨学金が徐々に貸与制となっていたが、授業料は1997年度入学生まで給付制奨学金で全額賄われていた。

(13) 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。

(14) Kandikoら (2013) 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。

(15) Hoecht (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「質の監査」に無難に対応する実態を指摘している。

(16) 学生からの申立によって明らかとなった制度的な課題をOIAとQAAが連携して適切に対応した好事例もある。例えば、OIAはある大学が初めて開設した教育プログラムに係る学生からの異議申立の内容が当該プログラムの構造、編成及び質の全般に関わるものであったことから、当該プログラムに登録する全ての学生を他の機関に転入させるか、OIAに異議申立を行わせるべき旨をQAAに通知した。QAAはこれを受けて、懸念判明規程に基づく調査を開始した。

参考文献

- 1) Crook. C., Gross. H., and Dymott. R. (2006) "Assessment relationships in higher education: the tension of process and practice" *British Educational Research Journal*, 32(1) 95-114
- 2) CVCP (1986) *Academic Standards in Universities*. CVCP 【Reynolds報告】

- 3) DES (1991) *Higher Education – A New Framework*. HMSO
- 4) HEFCE. *National Student Survey Result: 2008-2015*. <http://www.hefce.ac.uk/lt/nss/results/2016/9/24>
- 5) HEQC (1994) *LEARNING from AUDIT*. HEQC
- 6) HEQC (1996a) *Guidelines on Quality Assurance 1996*. HEQC
- 7) HEQC (1996b) *Learning from Audit 2*. HEQC
- 8) HEQC (1997) *Assessment in higher education and the role of 'graduateness'*. HEQC
- 9) Hoecht. A. (2006) "Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability". *Higher Education*, No.51, pp.541-563
- 10) Kandiko. C. B. & Mawer. M. (2013) *Student Expectations and Perceptions of Higher Education*. King's Learning Institute
- 11) 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 イギリス・フランス・ドイツ・アメリカ・日本の比較研究報告』, 11-91, 大学評価・学位授与機構.
- 12) National Union of Students (2012) *Student Experience Research 2012 Part 1: Teaching and Learning*. NUS
- 13) OIA (2005-2015) *Annual Reports* (from 2004 to 2014), <http://www.oiahe.org.uk>, 2015/12/15
- 14) 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」『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)』, 72-105, 国立教育政策研究所
- 15) Parker. J. and Wyman. M. (2009) *The State of the Discipline in Politics Courses: A Benchmarking Survey of Undergraduate Curriculum and Assessment in Politics and International Relations*. HEA_report_what_is_a_politics_degree.pdf, 2016/5/22
- 16) QAA (2004) *Learning from subject review 1993-2001*. QAA
- 17) QAA (2004-2012) *Annual Reports to the Higher Education Funding Council for England* (from 2002-03 to 2010-11), QAA
- 18) QAA (2006a) *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, Section 6: Assessment of students*. QAA
- 19) QAA (2006b) *Outcomes from institutional audit – Assessment of students*. QAA
- 20) QAA (2008) *Outcomes from institutional audit – Assessment of students, Second series*. QAA
- 21) QAA (2011) *Outcomes from Institutional Audit: 2007-09 – Assessment and feedback, Third series*. QAA
- 22) QAA (2012) *Outcomes from Institutional Audit: 2009-11 – Assessment and feedback, Third series*. QAA
- 23) Surridge, P. (2007) *The National Student Survey 2006 – Report to HEFCE by Paula Surridge, University of Bristol*. http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120118171947/http://www.hefce.ac.uk/pubs/rdreports/2007/rd14_07/rd14_07.pdf. 2016/09/01
- 24) 田中正弘 (2015) 「第2章 英国における分野別質保証の現状」『大学教育における分野別質保証の在り方に関する調査研究』, 22-32, 大学評価・学位授与機構
- 25) The National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) *Higher education in the learning society*. HMSO 【デアリング報告】
- 26) Tight, M. (2009) *The Development of Higher Education in the United Kingdom since 1945*. SRHE & Open University Press
- 27) 安原義仁 (2008) 「イギリス教養教育の源流を訪ねて—学士課程の理念と構造—」, 『大学教育学会誌』, 30(1), 3-8.
- 27) 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』, 16, 5-25, 日英教育学会

(受稿日 平成28年10月31日)

(受理日 平成29年7月20日)

[ABSTRACT]

Student assessment, and assurance of the standards and quality of bachelor degree programmes
— A consideration of assessment practices in England taking into account the student viewpoint —

MURATA Naoki *

This paper explores the systems and practices for assuring the quality of higher education in England from the perspective of student assessment, while considering the student viewpoint.

In England, common codes for quality assurance have been developed, along with a requirement that the quality assurance system of each higher education institution (HEI) be audited by a third party. The results of these audits show that as the binding authority of the codes and audit regulations strengthened, so the assessment policies and regulations which were first developed at departmental level were subsequently established as institution-wide rules at the behest of the central office, in order to reduce variability in actual practice. On the other hand, the results of the National Student Survey along with an increase in the number of student complaints made to the Office of the Independent Adjudicator for Higher Education indicate that there are deeply-felt concerns about assessment among students. They expect feedback which can help them to improve their studies, rather than generic comments which could be applicable to anyone. Based on those analyses, this paper aims to make it clear that there are concerns about a lack of consistency between each system under the framework for assuring the quality of higher education in England.

* Professor by Specially Appointment of University Administration & Policy, J. F. Oberlin University