

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

大森 不二雄

(首都大学東京)

本章は、英国の大学の質保証システム及び学習成果アセスメントに関する制度・政策の概要、並びにそれらの導入・改革の経緯・背景について、政府及び関係機関の原資料に基づき、可能な限り客観的に記述するとともに、関連する学術研究のレビューを加えたものである。

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（行動規範、資格枠組み、分野別ベンチマーク・ステートメント、プログラム仕様書）に焦点を当てるとともに、設置認可制度及び大学自身による学位課程承認、並びに、伝統的な入口管理（入学者選抜）及び出口管理（外部試験員及び等級付き学位）についても概説する。さらに、学習成果アセスメントについては、行動規範におけるガイドライン及び高等教育アカデミーによる取組を取り上げる。

再び押し寄せた制度改革の波は、質保証とは何かという原理的な問題に関する専門家の理解とマスメディアや政治家が代弁する世間一般の感覚との乖離を浮き彫りにした。また、関連研究のレビューからは、質保証の先進国とも言われる英国において、コンプライアンス文化の蔓延が教育のイノベーションを妨げているといった批判的分析など、質の文化が実質化しているなどと手放しで礼賛できる状況にはないことが看取できる。英国の経験は、質保証の一筋縄ではいかない複雑性と困難を表すものであり、日本を含む後発の国々にとって多くの示唆と教訓を与えてくれる。

1. はじめに：高等教育における日英比較の有効性

本章は、英国の大学の質保証システム及び学習成果アセスメントに関する制度・政策の概要、並びにそれらの導入・改革の経緯・背景について、政府及び関係機関の原資料に基づき、可能な限り客観的に記述するとともに、関連する学術研究のレビューを加えたものである。

本論に入る前に、日本の高等教育にとって、先進諸国の中で英国の高等教育を参照する意義について、簡単に触れておきたい。

米国の高等教育の場合、量的規模の大きさや地理的な広がりに加え、連邦国家ゆえに全国的な高等教育政策というものが存在しないといってもよく、個々の大学や特定タイプの大学群等の動向をもって米国高等教育の趨勢であるかのように語られることが多い。それに比して、英国の大学は、日本と同様、中央政府の政策によって極めて大きな影響を受けるなど、全国的な趨勢が顕著に現れる。近年の日本の高等教育政策にも、米国のみならず英国の制度・政策の影響が見られる。

また、大陸欧州は、学士・修士も近年導入したばかりである。さらに、大学での専

門分野と職種との対応関係が強い。英国は日本と同様、大学での専門と職種の関連は重視されない（労働政策研究・研修機構、2005年）。しかし、専門分野を問わない大学教育の成果そのものは重視し、就職に当たって大学名のみならず学業成績（後述する「学位の等級」）が重視され、出身大学名すなわち入学時の能力・知識しか有効性を持たない日本とは異なる。

なお、本章における英国の高等教育及びその質保証の制度等についての説明は、厳密にはイングランドの制度等に関する説明であると理解してほしい。英国の正式国名は、“United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland”、すなわち「グレートブリテン及び北アイルランド連合王国」であり、イングランド、スコットランド、ウェールズ及び北アイルランドの4つの「国」(countries)から構成される「連合王国」である。約6千万人の人口のうち、約5千万人（約8割）はイングランドが占める。教育制度も、これら4つの「国」の間で異なり、大まかに言うと、ウェールズ及び北アイルランドはイングランドにかなり似ているが、スコットランドは相当に異なる。1997年から始まった自治権の移譲により、教育を含む内政における「国」ごとの独自性は強まる傾向にある。本章の内容は、連合王国全体に当てはまる部分が多いが、厳密にはイングランドにしか当てはまらない部分もある。

2. 英国の高等教育の質保証の背景と文脈

2.1 質保証イコール大学評価ではない

初めに確認すべきこととして、「質保証」(quality assurance)は、高等教育機関の機能のうち、「教育」(education)、言い換えれば、「教授・学習」(teaching & learning)に関する概念である。日本では、この点が曖昧になっているきらいがあるが、少なくとも英国の文脈では、研究評価は質保証に含まれない。また、質保証は、「評価」よりも広義の概念であり、例えば日本の大学設置認可は質保証制度の一種である。日本でも、この点の理解は進んできたように思われる。

2.2 デアリング報告（1997）：英国の高等教育改革の基調

英国の近年の高等教育改革を規定していることで有名な「デアリング報告」(NCIHE, 1997)の眼目は、ポリテクニク等の大学への昇格の影響もあって1990年代に急速に大衆化し拡大した高等教育に向けた新たな政策対応であり、教育目的や教育内容・方法に関する経済・社会へのレリバンスの要求でもあった。同報告は、高等教育の拡大を一層推進するとともに、それに応じて必要となる財政改革（授業料の導入等）を提言するとともに、大衆化・多様化した高等教育における教育内容や教授法の工夫改善及び教員の能力向上を求めた。高等教育政策においてそれまで必ずしも重視されなかった「教授・学習」(teaching and learning)に注目した点でも画期的であった。その

背景には、グローバル化が進展し国際経済競争が激化する中で、英国経済の競争力強化を図る政策目的がある。それは、世界的な知識社会・知識経済への移行において、英国が先進的な位置を占めようという狙いでもある。

英国の大学における教授・学習の「質保証」のためのシステムの整備は、日本を含む多くの国々に先んじて1990年代以降急速に進められたが、その背景としては、①グローバル化や知識社会の到来などの環境変化、②拡大し大衆化・ユニバーサル化する高等教育の変貌、③高等教育の国際化、雇用の国際的流動性、等が挙げられる。

英国の高等教育の質保証の取組は、このような背景の下、以下の狙いを併せ持ち、教育の水準・質の向上とアカウンタビリティを問うものであった（Hodson & Thomas, 2003, pp. 375-377; Yorke, 2000, pp. 19-20）。

ア. 教育の雇用・経済に対するレリバンスの確保

イ. 多様化した学生に対する教授・学習の改善

ウ. 学位の国際的通用性の向上

2.3 「学習成果」の重視～国際動向の中での英国の位置付け～

近年、高等教育の質保証は、学生の学習成果をますます重視するようになっている。「学習成果」すなわち「ラーニング・アウトカムズ」(learning outcomes)に基づく教育改革の趨勢は、英語圏諸国を中心に世界的な広がりを持っており、日本は後発組である。

多くの大学関係者や政策担当者の目が行くのは米国であろう。先駆的取組としては、ウィスコンシン州ミルウォーキー市にあるアルバーノ・カレッジ (Alverno College) ⁽¹⁾の「能力に基づくカリキュラム」(Ability-Based Curriculum) ⁽²⁾が知られる。これは、卒業後の職業人・市民・家庭人として必要な能力として、①コミュニケーション (Communication)、②分析 (Analysis)、③問題解決 (Problem Solving)、④意思決定における価値判断 (Valuing in Decision Making)、⑤社会的相互行為 (Social Interaction)、⑥グローバルな視野の開発 (Developing a Global Perspective)、⑦効果的な市民性 (Effective Citizenship)、⑧美的な参画 (Aesthetic Engagement)、の8つの能力を特定し、学問分野に基づく一般教育・専門教育を教授・学習するプロセスにおいて、こうした能力の習得に明示的・意識的に取り組むよう、教員・学生に徹底することに成功したものである。同カレッジは、1970年代初頭から、学生の学習成果に基づく大学教育への変革に取り組み、全学的に実質化したことにより、今や世界各国から視察者の絶えない存在となっている。

しかし、連邦国家である米国の高等教育は、前述した通り、全国的な高等教育制度・政策というものが存在せず、各州の制度、設置形態、6つに分かれている地域アクレディテーション団体、機関の属性等に応じて、質保証や学習成果に対する取組も極め

て多様である。

それに対し、英国の高等教育の場合は、日本を含むほとんどの国々に先んじて、全国的な制度・政策として学習成果重視の質保証システムが構築されている。すなわち、国レベルでは、英国は、学習成果に基づく質保証の先進事例と言って差し支えない。ただし、ここで「先進」事例という言葉を使うに当たっては、時期的に先んじているという客観的な意味を表しているだけであって、肯定的な価値判断を加えているわけではないことを断っておきたい。

我が国では、中央教育審議会答申の提言した学士力や経済産業省の社会人基礎力等に包含される汎用的スキル等の学習成果の項目とその評価法 (assessment) に関心が集中し、学習成果に基づく「学位課程の体系化」が何を意味するのか、すなわち「体系化」という全体像については、十分な理解と関心が見られるとは言い難い。体系化とは、意図する学習成果を生み出せるよう、学位課程の構成要素 (カリキュラム、教授法、評価法等) を「システムの的に統合」すること (alignment) である (大森、2010年 a)。突き詰めれば、学習成果を生み出すことこそ大切なのであって、評価はその手段の一部にすぎない。本章がこれから明らかにするように、英国の質保証システムは、(各機関レベルでの実質化は別として) 少なくとも全国的な制度レベルでは、この「システムの的に統合」(alignment) の概念を正確に体現したものとなっている。

英国を含む英語圏においては、「汎用的スキル」(generic skills)、「転用可能なスキル」(transferable skills)、「コンピテンシー」(competencies)、「コンピテンス」(competence)、「エンプロイアビリティ (就業力)」(employability) など、学習成果に関する様々な用語が氾濫し、同一の用語についても普遍的な定義が存在するわけではないが、これらの用語のうち、特に「エンプロイアビリティ」は、英国において盛んに用いられている。高等教育におけるエンプロイアビリティの育成が政策課題として取り組まれ、各大学での実践事例も豊富である (大森、2010年 b)。エンプロイアビリティ育成に関する専門家である Knight & Yorke (2004)によると、「良き学習を支援するという目標とエンプロイアビリティを高めるという目標の間には相当程度の重なり合いがある」(p. 196)、「学生の獲得するものを最大化するには、ジェネリックな能力は、アカデミックな文脈の中に位置付けられなければならない」(p. 197)という。「学問を基盤としたエンプロイアビリティの育成」(大森、2010年 b) という理論枠組みを示していると言える。また、実践面でも、プログラムごと又は全学的なカリキュラム全体モデルの取組も見られる。すなわち、エンプロイアビリティの育成に関しても、「システムの的に統合」の考え方が活かされているのである。

3. 英国の質保証システムの特徴

3.1 外部質保証システムの構成要素

英国の高等教育に近年導入された質保証制度、すなわち、「外部質保証」(external quality assurance) システムは、主として以下の4つの施策によって構成されている (Universities UK, 2008)。

ア. 高等教育機関の教育評価：分野別評価として開始したが、機関別評価に転換

イ. アカデミック・インフラストラクチャー (Academic Infrastructure)：高等教育機関による内部質保証に対するガイドライン

ウ. 教育情報の公表：大学の成果指標 (Performance Indicators) 及び課程ごとの情報の一元的ウェブ (Unistats)

エ. 「全国学生調査」(National Student Survey)：最終学年の学生に満足度を含む意見を求める質問紙調査

これらのうち、本章が焦点を当てるのは、「ア. 教育評価」及び「イ. アカデミック・インフラストラクチャー」である。

3.2 教育評価

日本でいうところの「第三者評価」は、1993年に「質アセスメント」(Quality Assessment) という名称で導入され、1995年には「分野別レビュー」(Subject Review) と名を変え、評価方法等に変更もあったが、いずれも分野別教育評価であり、分野別レビューは2001年まで継続された (QAA, 2003)。大学や教職員の負担が大きく、評価疲れも指摘されるとともに、専門分野ごとの評価という大学教員にとって最も身近なレベルで自律性への脅威を感じさせるものであったこともあり、2002年以降は、「機関監査」(Institutional Audit) ⁽³⁾ と称する機関別教育評価に取って代わられた。評価方法等の詳細は省略するが、分野別評価と機関別評価のいずれも、基本的に自己評価を踏まえたピアレビューである。

英国の教育評価においては、アカウンタビリティとともに大学自身による自己改善の両方が強調されているが、その力点には変化が見られる。導入時の分野別評価は、「卓越 (excellent)」「適格 (satisfactory)」「不適格 (unsatisfactory)」という3段階の評定を下すものであったことから窺えるように、各大学における学問分野ごとの質・水準の評定によってアカウンタビリティと競争的環境を目指す改革の一環として制度設計された色彩が濃い。その後の機関別評価においては、各大学の内部質保証メカニズムやプロセスのチェックに力点が移った。

評価機関の役割は、補助金配分機関である「イングランド高等教育ファンディング・カウンシル」(HEFCE: Higher Education Funding Council England) ⁽⁴⁾ が自ら担っていたが、1998年からは「高等教育質保証機構」(QAA: Quality Assurance Agency for Higher Education) ⁽⁵⁾ に引き継がれた。QAAは、1997年に政府と英国大学協会 (UUK: Universities UK) 等によって共同で設立された非営利法人 (有限会社として法人格を

有するとともに税制上の優遇措置を受ける慈善団体)であり、その予算は HEFCE 等の補助金配分機関からの受託契約収入及び大学等高等教育機関からの会費収入によって賄われている。HEFCE は、1992 年継続・高等教育法によって設立され、政府から一定の独立性を持った「非省庁公的機関」(non-departmental public body) と呼ばれる法人の一つである。

HEFCE 等は公財政によって補助される高等教育機関の教育の質を評価する法的義務を負っており、QAA は HEFCE から評価業務を委託されているのである。高等教育機関にとっては、QAA の教育評価を受けることが HEFCE 等の補助金の受給条件となっている。英国の大学は、政府から独立した「民間法人」(civil corporation) であり、その意味では私立大学であるが、主要財源として公的補助を受けているという意味では国立大学であり、教育評価が事実上の義務となっている。なお、HEFCE による研究評価とは異なり、教育評価の結果は、補助金の配分には反映されない。

3.3 アカデミック・インフラストラクチャー (内部質保証のガイドライン)

英国では、高等教育機関による「内部質保証」(internal quality assurance) に対するガイドラインとして、「アカデミック・インフラストラクチャー」(Academic Infrastructure) ⁽⁶⁾ と呼ばれる参照基準のセットが、QAA によって開発・提示され、法的拘束力はないものの、事実上の規制力を持った規範 (ソフト・ロー) として機能している。英国における内部質保証は、日本でいう「自己点検・評価」よりも広義の概念である。アカデミック・インフラストラクチャーは、質の維持のための高等教育機関の「行動規範」(Code of Practice)、学位等の共通性を担保する「高等教育資格枠組み」(Frameworks for Higher Education Qualifications)、学問分野別の知識・能力等とその実現のための教授・学習・評価並びに学位に要求される能力等のベンチマーク基準を設定した「分野別ベンチマーク・ステートメント」(Subject Benchmark Statements)、課程修了者に期待される学習成果とその達成手段等について各大学等が課程ごとに簡潔に記述する「プログラム仕様書」(Programme Specifications)、の 4 つから構成される。それぞれの詳細は後述するが、大まかに言って、「行動規範」が内部質保証のグッド・プラクティスのためのガイドラインであるのに対し、それ以外の 3 つは学位プログラム等の水準設定に関する参照基準である。

3.3.1 「行動規範」(Code of Practice)

正式名称は、「高等教育における教学の質及び水準の保証のための行動規範」(Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education) ⁽⁷⁾ という。高等教育機関の提供する課程 (programmes) の質保証と授与する学位等資格 (awards & qualifications) の水準維持のため、QAA が策定し、機関に

供しているガイドライン文書である。以下の構成から分かる通り、内部質保証のマネジメントに関わる様々な側面をカバーしている。

セクション1：大学院研究学位課程 (Postgraduate research programmes)

セクション2：他機関との提携による教育提供と柔軟・分散型学習（eラーニングを含む） (Collaborative provision and flexible and distributed learning (including e-learning))

セクション3：障害を持つ学生 (Disabled students)

セクション4：外部試験員制度 (External examining)

セクション5：教育に関する嘆願と学生からの苦情 (Academic appeals and student complaints on academic matters)

セクション6：学生の成績評価 (Assessment of students)

セクション7：課程の設計、承認、監視及び見直し (Programme design, approval, monitoring and review)

セクション8：キャリア教育、情報、助言及びガイダンス (Career education, information, advice and guidance)

セクション9：仕事に基づく学習及び職場学習 (Work-based and placement learning)

セクション10：高等教育への入学 (Admissions to higher education)

各高等教育機関は、「行動規範」に基づき、各機関の教学システムに沿った「質保証マニュアル」(Quality Manual)等(名称は様々)を作成し、教学マネジメントにおいて利用している。2005年2月に訪問調査を行ったノッティンガム大学の事例では、大学の定めた質保証マニュアルを各学科が遵守しているかどうかチェックする「大学質監査 (University Quality Audit: UQA)」が行われている。

3.3.2 高等教育資格枠組み

「高等教育資格枠組み」(Frameworks for Higher Education Qualifications)⁽⁸⁾は、学位等資格のレベル(学士、修士等)ごとに、修了者が修得すべき知識・技能等の学習成果の一般的な指標を整理した文書である。学位等資格の授与に要求される到達水準を維持し、レベルごとの共通性を担保する狙いがある。

3.3.3 「分野別ベンチマーク・ステートメント」

「分野別ベンチマーク・ステートメント」(Subject Benchmark Statement)⁽⁹⁾は、QAAが高等教育関係者の協力を得ながら、学問分野(学士課程の場合、57分野で策定)ごとに、分野特有の知識・能力及び汎用的スキル等を特定(知識・スキル等をいわばCan-doリストの形で列挙)し、その実現のための教授・学習・評価について記述するとともに、これらの能力等について学士の学位に要求されるベンチマーク基準を設定

したものである。我が国において文部科学省の依頼を受けて日本学術会議が策定する「教育課程編成上の参照基準」のモデルとなった。

以下に、法学（Law）分野のベンチマーク・ステートメントにおいて列挙されている能力等を一例として示す（仮訳）。

ア．分野特有の能力（Subject-specific abilities）

（1）知識（Knowledge）

以下のような法制度の基礎的な知識・理解を示すことができる。

- ・当該法制度の主要な概念、価値、原則及びルールに関する知識を示すこと
- ・当該法制度の主要な法制機関及び法手続きを説明できること
- ・当該法制度の何らかの実質的な領域の文脈において深く学習したことを示すこと

（2）応用及び問題解決（Application and problem solving）

複雑すぎない状況に知識を適用し、具体的な問題に論拠ある結論を出す基礎的な能力を示すことができる。

（3）情報源及びリサーチ（Sources and research）

以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。

- ・リサーチを必要とする課題を正確に特定すること
- ・紙媒体や電子媒体の情報源を使って、最新の法的情報を特定し、持ってくること
- ・調査対象となっているトピックにとって妥当な法的情報源（一次資料及び二次資料を含む）を使用すること

イ．一般的で転用可能な知的スキル（General transferable intellectual skills）

（1）分析、総合、批判的判断及び評価（Analysis, synthesis, critical judgement and evaluation）

以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。

- ・様々な項目や課題を妥当性や重要性に関して認識して順位付けること
- ・様々な情報源から情報や資料を持ってきて総合すること
- ・あるトピックに関連する教義や政策の 이슈を総合すること
- ・特定の議論のメリットに関し批判的判断を行うこと
- ・いくつかの解決策の選択肢を提示し、それらの中から論拠ある選択を行うこと

（2）自律性及び学習能力（Autonomy and ability to learn）

あまり指導を受けなくとも、以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。

- ・既に学んだ法学の領域における業務の計画及び取組の際に自立した行動を取れること

- ・学習したことのない法学の領域において、標準的な法的情報源から自立したりサーチに取り組めること
- ・自身の学習について省察し、フィードバックを求め活用できること

ウ. キー・スキル (Key skills)

(1) コミュニケーション及びリテラシー (Communication and literacy)

口頭及び文章の両方において、以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。

- ・法的な事柄に関し、熟達したレベルの英語を理解し、使用すること
- ・他者に理解可能かつ他者の関心に向けられた方法で、知識又は議論を提示すること
- ・技術的で複雑な言葉で書かれた法的資料を読解し、議論すること

(2) 数的能力、情報技術及びチームワーク

以下のことを行い得る基礎的な能力を示すことができる。

- ・妥当な場面で議論の基礎として数的又は統計的な形態で提供された情報を使用、提示し、評価すること
- ・ワープロで小論その他の文書を作成し、適切な様式でそのような文書を提示すること
- ・インターネット及び電子メールを使用すること
- ・電子情報をダウンロードするシステムを使用すること
- ・グループの仕事に効果的に貢献する一員として、グループで作業すること

ここで、英国の分野別ベンチマーク・ステートメントと日本で策定されつつある学士課程教育の分野別の「教育課程編成上の参照基準」との異同について触れておく。日本学術会議は、2008年5月に文部科学省の依頼を受け、2008年12月の中教審の学士課程答申に留意しながら、分野別質保証の在り方について審議し、2010年8月に回答した。学術会議は、文科省から依頼された学位の水準の維持・向上など各分野の教育の質を保証する枠組みづくりという課題を、「学士課程において、一体学生は何を身に付けることが期待されるのか」という問いに対して、専門分野の教育という側面から一定の基準を提示する「分野別の教育課程編成上の参照基準」を策定することとして受け止めた。参照基準の構成要素は、学士課程で当該分野を学ぶ「すべての学生が身に付けるべき基本的な素養」「学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方」である。英国の分野別ベンチマーク・ステートメントをモデルとしてはいるが、英国では知識・能力・スキル等とベンチマーク基準を書き分けているのに対し、日本では水準判別的な意味合いを持つベンチマーク基準のようなものの設定は避け、知識・能力・スキル等を更に抽象化した当該分野を学ぶことの本質的な意義を表す「基本的な素養」の設定にとどめている。教育プログラム（学位課程）のデザイン等に関

与する人々に役立ててもらおうとともに、進学希望者、卒業生の雇用主等に、専門分野の学位が意味するものについて理解を促す狙いは、基本的に共通する。

3.3.4 プログラム仕様書

英国の大学では、学位プログラムの修了者に期待される学習成果とその達成手段等の概要をプログラムごとにまとめた「プログラム仕様書」(Programme Specifications)⁽¹⁰⁾が策定されている。「プログラム仕様書」は、QAA の定義によると、「高等教育課程の意図する学習成果とその達成及び表示の手段に関する簡潔な記述」であるという。QAA は、プログラム仕様書に通常含まれるべき情報として、以下の各項目を挙げている (QAA, 2006a)。

- ①プログラムの名称
- ②学位等の名称
- ③入学資格
- ④プログラムの目的
- ⑤関連する分野別ベンチマーク・ステートメント
- ⑥プログラムの学習成果すなわち知識・理解やスキル等
- ⑦学習成果の達成及び表示を可能にする教授・学習及び評価の方略
- ⑧プログラムの構造・要件・科目・単位等

インターネットを通じて、各大学のウェブサイトから、様々な分野の学士課程や修士課程等の無数のプログラム仕様書を閲覧することができる。分量は、大学ごと、プログラムごとに異なるが、A4 で概ね2～4 頁程度とコンパクトである。

3.3.5 内部質保証ガイドラインを支える「構成主義的統合」理論

QAA によるプログラム仕様書の制度設計において主要な役割を果たしたノーマン・ジャクソン (Jackson, 2002; Jackson et al., 2003) によると、プログラム仕様書の基になったのは、ジョン・ビッグス (Biggs, 1999) が提唱した「構成主義的統合」(constructive alignment) という教授・学習理論である。

「構成主義的統合」とは、一言で要約すれば、学生の「学習成果」を確保するため、教授法・評価法等の諸要素を系統的に「統合」するアプローチである。ビッグス自身 (Biggs, 2005, p. 2) によると、以下の通り、「構成主義的」(constructive) と「統合」(alignment) の2つの側面を有するという。『「構成主義的」側面とは、適切な学習活動を通じて学生が意味を構成する、という考え方に言及するものである。すなわち、意味とは、教師から学習者へと伝達される何かではなく、学習者が自身のために創造する何かである。』と述べ、構成主義的学習観の立場に立つことを明らかにしている。そして、『「統合」の側面は、教師が行うこと、すなわち、期待される学習成果の達成

にとって適切な学習活動を支援する学習環境を設定することに言及するものである。鍵となるのは、教授システム内の構成要素、特に使用される教授法及び成績評価のための課題が、意図する成果のために想定された学習活動に統合される (aligned) ことである。学習者は、ある意味では、罨にかかり、意図された学習を行わない限り、脱出困難な状況にあることを知る。」と、教師の側が「意図する学習成果」を確保するために教授法や評価法を「統合」することの重要性を説明している。さらに、「統合されたシステム (aligned system) を設定するに当たっては、教えるトピックの内容だけでなく、学生に達成を求める理解の水準についても、期待される成果を特定する。そして、意図する成果を達成するよう設計された活動に学生が取り組む可能性を最大化する環境を設定する。最後に、個々の学生がそれらの成果をどの程度達成したかを知らせてくれる評価のための課題を選ぶ。」との解説により、「学習成果」「学習活動」「評価」という諸要素のシステムの統合が本質であることを明らかにしている。

3.3.6 ミクロ (科目)・ミドル (課程)・マクロ (制度) 3 レベルの統合

個々の教員レベルでの授業改善に主眼のあったビッグスの構成主義的統合理論と、QAA による制度レベルでの政策手段としてのプログラム仕様書との間には段差がある。その段差を飛び越えて制度化のアイデアとする上で主要な役割を果たしたジャクソンは、次のように述べる。

「構成主義的統合... という概念は、教員が学科の同僚集団の中で働きながら、学習成果の決定にとって唯一の責任主体であった世界で育った。2002 年現在の英国の高等教育は、より複雑化しており、教員と高等教育は、社会に対し、より一般的にアカウントビリティを負うようになっている。プログラム仕様書を通じて、学習に関する教員チームの意図を分野別ベンチマーク情報に関連付けることは、英国の高等教育における構成主義的統合の応用の重要な一面である。教員は、科目レベルの学習成果を課程レベルのそれに関連付けて創る..... このようにして、政策枠組みは、教員が自らの実践と学生の学習を学問分野コミュニティや社会一般のより広範な利益に結び付けることを促そうとするのである」(Jackson, 2002, p. 4)。

科目、課程、制度という 3 つのレベルでの統合を実現しようとしたことが分かる。また、プログラム仕様書のみならず、分野別ベンチマーク・ステートメント等を含め、内部質保証ガイドラインとしてのアカデミック・インフラストラクチャー全体の理論的支柱となっていることが窺える。

4. 設置認可制度及び伝統的な質保証

上記 3 節において、英国で導入された質保証システムを概説したが、このようなシステムの導入以前には、そもそも英国の大学に質保証はなかったのかといえ、そう

ではない。英国の高等教育の質保証は、近年の大学改革の流れの中で導入された新しい質保証システムだけで支えられているわけではない。質保証という言葉が流布する以前から、入口管理としての大学入学者選抜並びに出口管理としての外部試験員及び等級付き学位という伝統的なシステムが、実質的な質保証機能を果たしてきており、今日でもそれらの役割は依然として小さくない。大学による入口管理及び出口管理について概説する前に、大学そのものの参入管理すなわち設置認可制度等について触れておきたい。

4.1 大学の設置認可制度及び大学自身による学位課程承認の仕組み

英国の大学は、従来、国王による「設立勅許状」(Royal Charter) 又は議会の制定する法律 (Act of Parliament) によって法人格及び学位授与権が付与される「民間法人」(civil corporation) であったが、「1988年教育改革法」(Education Reform Act 1988) によって地方自治体から切り離されて法人化され、「高等教育法人」(higher education corporation) となったポリテクニク等の非大学高等教育機関が、「1992年継続・高等教育法」(Further and Higher Education Act 1992) に基づき、大学に昇格してきたため (これらの大学は「ニュー・ユニバーシティー」、1992年以前からの大学は「オールド・ユニバーシティー」と呼ばれる。)、大学の数は倍以上に増え、2011年8月現在の大学数は115である⁽¹¹⁾。今日、日本の大学設置認可に当たる英国の「学位授与権」(degree awarding powers) の認可及び「大学称号」(university title) の使用認可⁽¹²⁾は、同法に基づき、「枢密院」(Privy Council) が行う。枢密院は高等教育を担当する大臣の助言を求め、大臣はQAAの助言を求める仕組みになっている。QAAの役員会(Board)の小委員会である「学位授与権諮問委員会」(Advisory Committee on Degree Awarding Powers: ACDAP) が審議に当たる。日本の設置基準に当たる学位授与権と大学称号の付与基準は、高等教育を担当する省(大臣)がQAAと協議して定めている(BIS, 2004)。

日本と異なり、英国の場合、ひとたび大学としての地位(学位授与権及び大学称号)が与えられれば、学部・学科や研究科・専攻など新たな教育組織・学位課程の設置に認可・届出を要しない。このように学位授与機関としての自律性が大きい英国の大学は、自身の提供する教育プログラム(学位課程)に関する内部質保証の仕組みを整えている。例えば、2005年2月に訪問調査を行ったノッティンガム大学の事例では、評議会とも訳される「セネト」(Senate)の教育委員会の下部委員会であるプログラム委員会が、学科(Department)から申請のあった教育プログラムの新設・改廃を審査するという、日本では大学設置・学校法人審議会が行う審査、いわば「設置審」的な役割を担っている。また、新設・既設を問わず、全ての教育プログラムを対象とし、5年に1回、「コース・レビュー」(Course Review)という点検・評価が行われる。こう

した内部質保証を担当する事務組織（学務部質・水準課）もある。このような内部質保証の仕組みは、名称や細かな異同はともかくとして、英国の多くの大学にほぼ共通する。前述の QAA による「行動規範」は、グッド・プラクティス等を集約・整理する形で、「プログラムの設計、承認、モニタリング及びレビュー」についてもガイドラインを提示している（QAA, 2006b）。

4.2 入口管理：大学入学者選抜

「A レベル又は AS レベル」と「GCSE」を組み合わせた伝統的な進学ルートは、大学教育への適性チェックとして有効に機能してきた。米国の SAT より有効との分析もある（Kirkup, et al., 2007）。A（AS）レベルは 後期中等教育修了時（18 歳＝第 13 学年）の資格試験であり、GCSE は 義務教育修了時（16 歳＝第 11 学年）の資格試験である。A（AS）レベル 2～3 科目と GCSE 1～3 科目が要求されることが多い。

他方、近年では、社会人を含む下位の社会階層出身者からの入学拡大のため、職業教育資格取得者の入学など、進学ルートを多様化してきている。

4.3 出口管理：外部試験員及び等級付き学位

4.3.1 外部試験員

「外部試験員制度」（external examining）は、他機関の教員等を招いて「外部試験員」（external examiner）に任命し、出題の適切性や評価の妥当性等について審査してもらうものであり、英国の大学において伝統的な慣行である。同分野の研究者同士の馴れ合いになる場合もある等の批判もないわけではないが、質保証の一翼を担ってきたことは否定できない。

前述した「行動規範」（Code of Practice）は、外部試験員制度に関するセクション（QAA, 2004）において、高等教育機関は、外部試験員に対し、専門家としての判断において、以下の事項について報告を求めるべきであるとしている（p. 6）。

- ① 学位等のアカデミックな水準が妥当であるか
- ② アセスメント（成績評価）のプロセスが厳格で、学生の扱いの公平を確保しており、機関の規則等の範囲内で公正に実施されたか
- ③ 外部試験員が担当するよう任命されたプログラム又はその一部における学生の達成水準
- ④ 妥当な場合は、アカデミックな水準及び学生の到達度に関する幾つかの他の高等教育機関との比較可能性
- ⑤ 外部試験員が見出したグッド・プラクティス

また、同行動規範は、外部試験員の役割の明確化（pp. 7－8）、適正な指名・任命手続き（pp. 8－11）、準備支援及び職務遂行（pp. 11－13）、外部試験員の報告書及びその

利用並びにフィードバック (pp.13-16) 等について、ガイドラインを示している。

4.3.2 等級付き学位

日本企業とは異なり、英国の大企業等の場合、採用に当たって、大学名のみならず、学業成績を重視する。それを可能にしているのが、「学位の等級」(degree classification)の分かりやすさである。具体的には、企業側が選考対象とする学士号の等級として「一等(first class)」又は「二等の上(upper second class)」を書類審査における基準とし、より下位の「二等の下(lower second class)」「三等(third class)」「合格(pass)」の等級の者を足切りしたりするのである。なお、大学院の入学資格要件も、同様に「二等の上」以上とされることが多い。学位の等級の高さが就職可能性と強い相関関係にあるとされる(Knight & Yorke, 2004, p.168)。出身大学名すなわち入学時の能力・知識しか有効性を持たない日本とはかなり異なる。

「学位の等級」制度の対しては、学習成果の総体を表すには情報量が少ない、企業等において必要とされる能力に対応するものではない等の批判も多く、その見直しが課題とされた(Universities UK, 2007)。結局「学位の等級」そのものは残され、情報を補うものとして、欧州で推進されている「ディプロマ・サプリメント」(Diploma Supplement)の英国版といえる「高等教育達成記録」(Higher Education Achievement Record)⁽¹³⁾を試行中である。

5. 学習成果アセスメントに関するガイドライン等

5.1 「行動規範」によるガイドライン

QAAによる「行動規範」(Code of Practice)は、「学生のアセスメント(成績評価)」(assessment of students)に関するセクション(QAA, 2006c)において、まず一般原則として、学位授与機関としての大学に対し、①課程や学位のためのアセスメントの方略を設計、承認、モニタリング、レビューすること、②学位やその構成要素の水準が適切なレベルに設定され、維持されること、並びに、学生の達成度がこの水準に照らして的確に判定されることを確保する厳格なアセスメントの方針と実践を実施すること、③効果的な学習を促進しもするアセスメントの実践を通して、どのようにアカデミックな水準が維持されるかを評価すること、以上3点のための効果的な手続きを求めている(p.7)。また、二番目の一般原則として、明示的で妥当かつ信頼できるアセスメントの手続きやプロセスを公表し、実施することを求めている(p.8)。その上で、より具体的な指針を示しているが、その筆頭に「学生の学習への寄与」を掲げ、「高等教育機関は、効果的な学習を促進するアセスメントの実践を奨励する」よう求めている(p.9)。

5.2 高等教育アカデミーによる職能開発・教育改善支援における取組

英国の「高等教育アカデミー」(HEA: The Higher Education Academy)⁽¹⁴⁾は、HEFCE等による公財政支援を受け、英国大学協会(Universities UK)等に所有される非営利法人として2003年10月に設立され、高等教育における教授・学習の質の向上を目的として、教職員の職能開発(日本風に呼べばFDやSD。英国では教員を含めて“staff development”、“educational development”、“academic development”等の用語が使われている)や高等教育機関の教育改善などを支援する役割を担い、グッド・プラクティスの普及や情報提供、各種の調査研究も行っている。

HEAの事業の一環として、高等教育における成績評価の在り方の改善を支援するため、学習成果の「アセスメントとフィードバック」(Assessment and feedback)⁽¹⁵⁾についても取り組んでいる。基本的には、各大学、各分野、各教員の自主性・自律性の尊重の上に立って、参考資料やワークショップ等を通じたグッド・プラクティス等の情報提供により、アセスメント(成績評価)の改善を促している。ウェブサイトのタイトルで分かる通り、学生へのフィードバックを重視し、「学習のための評価」(assessment for learning)の重要性を強調している。

近年、HEA等が推奨するのは、ペーパー試験だけでは評価できない多面的な学習成果の評価を目指すものであり、パフォーマンス評価、グループワーク評価、ポートフォリオ評価等がしばしば言及される。世界的に初等中等教育と高等教育とを問わず、教育界において影響力の大きな言説となった「真正な評価」(authentic assessment)の方向性と一致するものである。

HEAは、「専門分野別センター」(Subject Centres)を拠点となる大学に設置して、分野別のFD支援(調査研究、情報提供等を含む)を行ってきた。その一つ、「物理科学センター」(Physical Sciences Centre)は、物理学・化学を含むこの分野におけるアセスメントに関するガイド(Race, 2009)を提供している。同ガイドは、伝統的試験及び継続的アセスメント各々にまつわる懸念を列挙し、伝統的筆記試験、エッセー、レポート、ポートフォリオ、口頭試問等を含む15の評価法それぞれの長所と短所を解説した上で利用に当たってのヒントを提示している。また、「英語学センター」(English Subject Centre)は、アセスメントに関するホームページ⁽¹⁶⁾を開設しており、エッセーその他の作文・文献レビュー等を含む評価法の概説のほか、学生へのコミュニケーションの重要性、事例研究等が掲載されている。

「工学センター」(Engineering Subject Centre)も、アセスメントに関するホームページ⁽¹⁷⁾を開設しているが、特筆すべきは、そのガイド(Higher Education Academy - Engineering Subject Centre, 2008)が専門職団体である「英国工学カウンスル」(Engineering Council UK: ECUK)の定めたアクレディテーションのための学習成果の基準(United Kingdom Standard for Professional Engineering Competence:

UK-SPEC) に準拠していることであり、これは、ECUK と QAA の協力により、工学分野のベンチマーク・ステートメントが UK-SPEC に規定されている学習成果の基準をそのまま使っていることによる。知識・理解、知的能力、実践的スキル、汎用的で転用可能なスキルから成る学習成果、これに基づく学位プログラムの設計等と密接に結び付けられており、具体的な学習成果の小項目ごとに最低基準を含む水準の判定基準を示すなど、詳細かつシステムティックなものになっていることが特徴である。

6. 高等教育と質保証に関する最新動向：再び制度改革の波

6.1 アカデミック・インフラストラクチャーから「英国高等教育質規範」への改編

6.1.1 改編の経緯

QAA は、2009 年から 2010 年にかけてアカデミック・インフラストラクチャーの評価・見直しを行い、それに基づいて取りまとめた改正・再編案について 2010 年 12 月から 2011 年 3 月にかけてパブリック・コンサルテーション (QAA, 2010a) を行った。その結果、QAA は 2011 年 6 月に最終報告書 (QAA, 2011a) を公表し、アカデミック・インフラストラクチャーの内容を改正するとともに、新たな内容を追加し、全体の構造を再編し、「英国高等教育質規範」(UK Quality Code for Higher Education) へと改定することを明らかにした。そして、2011 年 12 月に、同質規範が公表され⁽¹⁸⁾、2012 年秋から施行される (アカデミック・インフラストラクチャーに取って代わる) 予定である。新たな質規範は、次のような構造となっている。

「A 部：アカデミックな水準の最低基準の設定及び維持」 (6 章から成る)

・・・資格枠組み、分野別ベンチマーク・ステートメント、プログラム仕様書ガイドラインの一部、行動規範の一部 を吸収

Part A: Setting and maintaining threshold academic standards

「B 部：アカデミックな質の保証及び向上」 (11 章から成る)

・・・行動規範の大部分を吸収

Part B: Assuring and enhancing academic quality

「C 部：高等教育の提供に関する情報」(2012 年 2 月 24 日まで原案を協議中)

・・・プログラム仕様書ガイドラインの一部を吸収

Part C: Information about higher education provision

6.1.2 改編の趣旨

QAA (2011c) によれば、アカデミック・インフラストラクチャーは、高等教育関係者のためのテクニカル・ツールとして成功を収め、質保証にプラスのインパクトを与えてきた。したがって、その機能と内容は、基本的に維持するとしている。しかし、学生や公衆が学位等の水準や学習の質に信頼を持てるよう、コミュニケーション機能

を重視し、説明しやすく理解しやすいものにする上で改善の余地があるという。また、高等教育関係者は、アカデミックな「水準」(standards)と「質」(quality)の違いをより明解にする必要を感じているとする。これらに応える改善を行うとともに、柔軟で環境変化に適応できるものにするため、英国高等教育質規範へと改編するのだという。

6.1.3 新たな質規範における「水準」及び「質」の定義並びに「水準」の強調

英国高等教育質規範において、「アカデミックな水準の最低基準」(threshold academic standards)とは、学生が学位等(academic award)の要件を満たすために示さなければならない、受入可能な最低限の達成レベルである。これに対し、「アカデミックな質」(academic quality)とは、学生の利用可能な学習機会が学位等の獲得をどのくらいよく可能にするかに関わる。それは、適切で効果的な教授、支援、成績評価及び学習資源の学生への提供を確保することに関するものである(QAA, 2011b)。

「質」(quality)と「水準」(standards)の区別を明確化したのみならず、新たな質規範においては、全般的に「水準」に従来以上の力点を置いていることが窺える。同質規範A部のタイトルにある「アカデミックな水準の最低基準」(threshold academic standards)、「水準の最低基準」(threshold standards)、「水準」(standards)が各所で強調されていることが目立つ。

例えば、前述した「外部試験員制度」に関する同質規範のB部7章(QAA, 2011c)においては、「この章全体においてアカデミックな水準の最低基準が参照される」(p. 3)とされ、「学位授与機関は、外部試験員に対し、高等教育資格枠組み及び分野別ベンチマーク・ステートメントに従って設定されたアカデミックな水準の最低基準を維持しているか否か、アセスメントのプロセスが学位プログラムの意図した学習成果に照らして厳格かつ公正に学生の到達度を測定しているか否か、アカデミックな水準及び学生の到達度が外部試験員の経験した他の英国の高等教育機関のものに匹敵するか否かについて、有益なコメントと勧告を提供するよう期待する」(p. 7)と規定されている。この章に取って代わられる行動規範のセクション4(前述)においては、「妥当な場合は(where appropriate)、アカデミックな水準及び学生の到達度に関する幾つかの他の高等教育機関との比較可能性」(QAA, 2004, p. 6)について報告を求めるべきであるとされていたのに対し、「外部試験員の経験した他の英国の高等教育機関のものに匹敵するか否か」についてコメントと勧告の提供を求めていることがその変化を端的に表している。

また、学生のアセスメント(成績評価)に関する同質規範B部6章(QAA, 2011d)も、行動規範の対応するセクション6と比べると、学習成果の到達度を厳格に評価することを強く求めるトーンになっている。具体的には、新たに追加された「アセスメ

ントに関する期待」という一節において、高等教育機関が充足することを要求される期待として、「高等教育提供者は、学生が学位授与又は単位付与のために意図された学習成果を達成したことを示す適切な機会を持つことを確保する」よう求めるとともに、「学生のアセスメントが堅固で妥当かつ信頼できることを確実にし、学位授与及び単位付与が意図された学習成果の達成に基づくことを保証する」ことも求めている(QAA, 2011d, p.3)。

6.2 機関別評価の改革：「監査」から「レビュー」へ

6.2.1 改革の経緯

2009年12月、QAAのスポンサー（設立者・出資者）であるHEFCE、北アイルランド雇用・学習省、英国大学協会（Universities UK）及び高等教育ギルド（GuildHE）は、QAAのアドバイスとガイダンスを得つつ、イングランドと北アイルランドにおける質保証の将来の在り方について、共同で協議文書を発表した（HEFCE, 2009）。その協議結果に基づき、QAAは、2010年10月から11月にかけて行った評価方法の詳細に関する協議（QAA, 2010b）を経て、2011年3月、「機関監査」（Institutional Audit）に代わる「機関レビュー」（Institutional Review）に関する最終文書（QAA, 2011e）を発表し、2011年9月から施行されている（QAA, 2011f）。

6.2.2 新しい「機関レビュー」の特徴：「機関監査」からの変更点

QAA（2011g）によると、新しい「機関レビュー」は、従来の「機関監査」と比べ、以下のような特徴を持っている。

ア．学生中心の質保証

レビューチームはより多くの学生と会い、学生からの情報を一層重視する。レビュー後の行動計画の作成に学生が参加する。従来通り、レビューチームメンバーに学生が参加する。受審大学は学生代表を任命し、コーディネートに貢献させる。

イ．柔軟性

レビューは、各機関の水準・質等の判定に繋がる「コア」部分と、年度ごとに設定され高等教育セクター全体に対する勧告等に繋がる「テーマ」要素（2011-12年度は初年次学生の経験）から成る。6年ごとのサイクルを硬直的に守るのではなく、早急な対応の必要に応じた調整を可能にする。訪問調査の20週間後ではなく、12週間後に報告書を公表する。

ウ．明瞭性と簡潔さ

大学だけでなく学生や公衆も読みやすい報告書にするため、判定の言葉遣いをより明瞭にするとともに、報告書を短くし、公衆向けの要約を付ける。

エ．情報公表の重要性の明確な認識

入学志願者・学生向けの情報を含め、情報公表を評価対象とし、公表された情報の質に関する判定を報告書に記載する。

オ. アカデミックな水準の最低基準の公衆への保証の強化

判定を明瞭な表現で明示する。「水準」については、英国の最低基準を満たしたか否かの二者択一とする。「質」及び「向上」の判定は、4段階の判定を行う。これらの判定をウェブサイトでも明示する。

カ. 事務負担の軽減

訪問調査は、3日間ではなく、1日半に短縮する。電子データによる文書提供を行う。テレビ会議を積極的に利用する。

6.3 外部質保証システムの見直しの背景

6.3.1 質保証システム見直しの発端

機関別評価の改革やアカデミック・インフラストラクチャーの改編の背景には、大衆化した高等教育システムにおいて、水準や質が維持されているのか、疑わしめる事例がメディアで報じられ、英国社会とりわけ政治家の間に懸念が広がったことがある。2008年から2009年にかけて、大きな議論となった。議論になったイシューは、学位の等級のインフレ（一等の占める比率は1997年の7.7%から2009年の14%に増大）、外部試験員の機能、成績評価、教員が学生に接する時間、学生の学習時間、剽窃、入学許可、留学生などである（Brown, 2010）。

大学教育の水準に関する騒動のきっかけとなったのは、一大学教授の講演であった。2008年6月にバッキンガム大学で行われたある教授の講演がマスメディアの注目を引いた。その講演内容は、機関別教育評価によって外部質保証が強化される（より介入的・指令的になる）一方で、アカデミックな水準が低下してきている、という皮肉な状況を論じたものであった。その要因として教授が指摘したのは、リーグ・テーブル（ランキング）文化、学生の消費者化と学習準備の不十分さ等であり、大学経営陣の中には厳格に水準を護持するよりも自大学の人気を気にする者がいることを浮き彫りにした。これをきっかけに、議会下院の「イノベーション・大学・科学・技能委員会」が調査・審議を行う事態へと発展した（Brown, 2010）。

6.3.2 下院委員会の報告書『学生と大学』：「水準」を求め、大学界を厳しく批判

議会下院「イノベーション・大学・科学・技能委員会」は、2009年8月、報告書『学生と大学』を刊行した（House of Commons - Innovation, Universities, Science and Skills Committee, 2009）。その指摘と提言は多岐にわたるが、質保証に関する以下の点を含む（報告書の「要約」より、そのまま抜粋し引用・翻訳）。

① 第一に、高等教育の首尾一貫した全国的水準を保護するためのイングランドのシス

テムは、時代遅れかつ不適當であり、緊急に取り換える必要がある。各大学が自身の水準に責任を持つと言う現在の在り方は、200 万人もの学生を抱える 21 世紀の大衆化した高等教育システムのニーズをもはや満たしていない。納税者が大学に注ぎ込んでいる金額を考慮すれば、我々が調査で発見したように、異なる大学で一等の学位を得た学生が同じ知的水準を達成したのかどうかという単純な質問に対し、学長たちが端的な回答を行えないという事態は受け入れられない。

- ② 現在「質を保証している」機関すなわち高等教育質保証機構（QAA）は、水準ではなく、ほとんど専ら過程に焦点を当てている。これは変えなければならない。
- ③ 高等教育界のトップにおける文化の変革も必要である。我々は、幾度となく、防衛的な自己満足ともいふべき反応に遭遇した。一等又は二等の上の学位の占める割合が過去 15 年間にわたって上昇を続けている理由とか、同一の専攻分野の学生の学習時間が大学間で異なる理由といった、重要な疑問を調査しようという意欲を少しも感じなかったのである。

以上のような批判に対し、大学側も、むろん反論を行っている。2010 年 6 月に英国大学協会は、アカデミックな水準に関する同協会の政策を述べた声明（Universities UK, 2010）を発表した。「質」ではなく「水準」に焦点を当てていることに、大学側の危機感が表れている。その内容は、基本的に現行の質保証システムとその考え方について解説し、今後 QAA と協力して更なる改善を行うことを表明するとともに、上述の議会下院委員会報告書等の批判を意識したと思われる反論を展開したものである。反論の要点は、英国の高等教育は多様化しており、多様性こそ強みであること、初等中等教育と違って全国共通カリキュラム（National Curriculum）は存在しないし、存在すべきでもないことなどである。

争点について最も具体的に論じている個所を以下に引用する。「ある高等教育機関の『二等の上』（学士号の等級）と別の機関の同分野の『二等の上』と比較して質問する人たちがいる。これらは同一（identical）なのかと。我々は、それらを同一にする唯一の方法は、全国共通カリキュラムと全国共通試験であろうと考える。いずれも真剣な議論の対象とはなっていない。それゆえ、いいえ、それは異なる、なぜなら、カリキュラムが異なり、その相違は、学生に選択肢を提供することを目的とするとともに、教員の専門性を利用し、様々な雇用者のニーズに応えることを目的としているからである。そして、成績評価の方法も異なる。しかし、それらは全て、QAA によって公表されるとともに全大学によって合意された水準の最低基準に照らして設計され、評価されている」（Universities UK, 2010, p. 4）。

6.4 財政危機と高等教育白書

6.4.1 財政危機と高等教育財政改革

2010年10月、英国政府は、2014年度までの4年間で段階的に各省庁予算を平均19%削減することを発表した。高等教育を所管するビジネス・イノベーション・技能省(BIS)の予算は、4年間で25%の削減となる。高等教育機関への補助金は、4年間で40%削減される。これを埋め合わせ、高等教育機関の収入を確保するため、現行3,290ポンドの授業料を2012年度から6,000~9,000ポンドまで引き上げることを決定した(2010年12月に議会承認)。

授業料値上げについては、2009年11月に労働党政権が設置した委員会(ブラウン・レビュー)が、2010年10月に保守党・自民党連立政権に提出した報告(ブラウン報告)(BIS, 2010)の提言を基本的に受け入れつつ、連立政権が一部修正を加えたものである。

6.4.2 高等教育白書

ビジネス・イノベーション・技能省は、2011年6月、「高等教育：学生をシステムを中心に」(*Higher Education: Students at the Heart of the System*)と題した白書(BIS, 2011a)を発表した。同白書のポイントは、以下の通りである。

6.4.2.1 財政と学生

公財政支出を機関補助から授業料(学生ローン・カンパニーが大学に支払い、学生は卒業後にローンを返済。この仕組みは従来通り)に大幅にシフトする。大学の収入は、2014年度までに10%増えると推計されている。卒業生の返済は、21,000ポンド超の年収からとなり、それ以下の年収なら返済しない。低所得層向け奨学金の充実など、機会均等(社会的流動性)を増大させる。

学生定員の規制を緩和し、2012年度は約85,000人分を大学間競争に委ねる。具体的には、Aレベルで好成績の学生(約65,000人)については、定員の枠外として自由化する。また、授業料を7,500ポンド以下に設定する大学のため、20,000人分の別枠を用意する。さらに、企業・法人等がスポンサーとなる入学(定員規制の枠外)を認める。

6.4.2.2 学生の経験の改善(情報提供と質保証)

入学志願者・学生に対する情報提供を改善・拡充する。特に、コース、教員、卒業後の雇用・所得、学生による評価調査等のデータを公開する。

「質保証に対するリスクに基づくアプローチ」(risk-based approach to quality assurance)を採る。具体的には、学生の満足度や最近の記録を含む客観的な基準に基づき、機関評価の必要性や頻度を変えるなどする。

イングランド高等教育ファンディング・カウンシル(HEFCE)を「主導的な規制機

関」(lead regulator)とする。BISがHEFCEその他の機関と協議し、以下のような具体的方策を検討中である(BIS, 2011b)。HEFCE補助金の受給資格条件を学生授業料ローンの対象機関の指定条件に拡大し、指定権限をHEFCEに担わせる。学位授与権や大学称号の認可申請の処理事務をHEFCEが行う。認可された高等教育のリストを管理・更新・公表する事務をビジネス・イノベーション・技能省(BIS)からHEFCEに移管する。

6.4.2.3 参入障壁の除去：学位授与権と大学称号

継続教育カレッジその他の教育提供者に高等教育市場を開放するため、参入障壁の規制を除去する。具体的には、以下の2つの方策を講じる。学位授与権の認可・更新のための基準・手続きを簡素化し、様々なタイプの教育提供者を公平に扱う。自身は教育を行わないで学位授与を行う機関を認める。大学称号の使用の認可のための基準・手続きを改正し、小規模機関に対する作為的な障壁をなくす。

6.4.3 質保証の観点から見た高等教育白書

この白書の内容は、総じて市場重視の改革と言えるが、これが質保証にどう影響するかが注目される。特に、「質保証に対するリスクに基づくアプローチ」がどのようなものになるか、制度設計の詳細が注目される。情報提供・データ公開(日本でいう「教育情報の公表」)はもとより、様々な改革が間接的に質保証に関わる。例えば、新しい財政制度の影響、学生定員の部分的な規制緩和、学位授与権と大学称号の付与基準・手続きなどである。

7. 関連研究のレビュー

本節では、質保証システムについて、政府及び関係機関の政策言説に対し、英国の大学におけるそれらの内実はどうなっているのか、当局の狙いは実現しつつあるのか、実証研究や批判的分析を含め、関連する学術研究をレビューする。

7.1 「水準」と「質」をめぐる市民感覚との乖離

先進的と位置付けられる英国の大学の質保証システムに関し、Brink(2010)は、その到達点が依然として、初歩的だが原理的な問題から逃れ得ていない状況を分析している。「過去20年間、高等教育における質保証は、その実践家の視点からは成熟し安定した状態に到達したと考えてもよい専門的活動に発展した。しかし、政治的論争やマスコミ報道は、質保証に関する質問と専門家の提供する回答とが乖離した地点に到達してしまったことを示している」(p. 140)。

この見解は、上述した議会下院委員会と英国大学協会の見解のすれ違い及び関連報

道を想起すれば、的を射た現状認識と言える。結果としての「水準」を求める政治家・マスメディアや一般大衆に対し、水準に関する直接的な回答を避けて、プロセスとしての「質」の保証で応えようとする高等教育関係者、という構図である。

Brink (2010, pp. 143–144) によれば、このような乖離に至ったのは、次のようないきさつによる。QAA が水準の判定を避けたのは、「自治を守ろうとする大学側の激しい防御の結果」であった。水準に「責任」を持つのは各大学自身であるべきだ、という主張に基づく。しかし、水準判定に関する質問に対し、「質保証機関による回答は混乱させる（分かりにくい）もので、国家による回答は大学が欲せず、大学セクター自身は何の回答も提供しない」という状況は、「すると、公衆に利用可能な唯一の分かりやすい回答は、新聞のランキング (league tables) によって熱心に提供される回答である」という帰結をもたらしている。「彼ら（大学側）は、セクターの多様性は直接的な比較可能性という考えと矛盾するように思われる、という立場に流れ着いている」。

以上の Brink (2010) の議論からは、水準に関する「責任」(responsibility) と「比較可能性」(comparability) という二つの 이슈が浮かび上がっている。そして、これらの 이슈は、「水準」及び「質」という概念に関する様々な定義と議論の歴史 (pp. 140–142) から明らかなもう一つの中心的 이슈、すなわち、「明瞭性」(clarity) の問題に根ざしているとする (p. 144)。そして、「ある大学がよい大学かどうか」という質問は、そのナイーブさにもかかわらず、ほとんどの人々に正当な質問として受け入れられ、複雑すぎない回答が求められている、との現状認識を示している (p. 144)。質保証に関する素朴だが根本的な問題が依然として妥当性を失っていない、という認識と言えよう。

そして、QAA による大学評価が水準判定を行うよう改革され、アカデミック・インフラストラクチャーも水準及び明瞭性を重視した質規範へと改編されることから分かる通り、マスメディアや政治家が代弁する世間一般の感覚は、依然として高等教育の質保証にとって無視できないものなのである。とはいえ、英国の水準の最低基準の充足を求めることがどの程度実質的な変化をもたらすのか、という疑問は残る。高等教育関係者にとって対応の容易な範囲内に収まったという見方も可能であろう。

7.2 イノベーションを妨げるコンプライアンス文化

Brink (2010) の指摘した大学界の常識と世間一般の感覚の乖離が進む過程においては、「質保証」(quality assurance) よりも大学関係者にとって受け入れやすい「質の向上」(quality enhancement) という概念も唱道されてきた。Gosling et al. (2005, p. 56) は、ミッションや学生層等において多様な高等教育機関それぞれの継続的な自己改善としての「質の向上」アプローチの価値を強調するとともに、このアプローチが注目された背景には質保証への反発があったとしている。官僚的な質保証は、「コン

プライアンス（規範遵守）の文化」を生み、手続・基準への同調性を促し、創造性や変化への感応の妨げとなっている旨、批判している。

Hodson & Thomas (2003) も、コンプライアンスとアカウントビリティを強調する質保証の在り方に警鐘を鳴らし、質の向上への転換を提言する。高等教育が 21 世紀のチャレンジに前向きに応えるには、イノベーションと自己改善の強調でバランスを取るべきであるという。「QAA の定めた行動規範、分野別ベンチマーク・ステートメント、資格枠組みは、高等教育機関に対し、更に高いレベルのアカウントビリティを強いるよう意図されたものであった」とし、「これらの開発は、拡大し大衆化した高等教育システムが適切な水準を維持していること、並びに、このための公財政支出に費用対効果があることを、公衆に対して再保証する必要性を反映したものであった」という (pp. 377–378)。こうしたアプローチは、1990 年代の状況からすれば理解できる面があるとしつつも、大学では、経営陣レベルの名目的なポリシーにとどまってしまう、教育組織の営みや一般教員の意識に実質的なインパクトをもたらしていない旨、指摘している。そして、「コンプライアンスから質の向上への力点のシフト」(p. 380)、官僚的ないし法人的な文化から起業家的な文化への「文化変革」(cultural change) (p. 381) を提唱し、高等教育機関の多様性を活かしたイノベーション及びそのために教職員の参加を得ることの重要性を主張している (pp. 382–385)。

7.3 質の文化のための条件

エンプロイアビリティ (employability) の育成に関する専門家である Yorke (2000) は、質保証制度の普及にもかかわらず、「質の文化」(quality culture) が根付かない要因の一つとして、外的質保証の要求が静態的かつ過去志向的で、学生の学習成果カリキュラム開発等を可能にする変革や発展を促進する未来志向のものになっていない点を挙げる。これは、上述の Hodson & Thomas (2003) によるコンプライアンスと質の向上の対比と同様の問題意識を示したものと言えよう。同時に、Yorke (2000) は、大学内部のガバナンスとマネジメントの問題にも着目する。すなわち、質の文化を根付かせるには、大学が「学習する組織」(learning organisation) へ変身しなければならないと主張する。「高等教育機関は、学習に関する機関であるが、組織としては、期待されるほど学習が得意なわけではない。」(p. 28) という。同様の指摘は、別の論者からも行われている。「大学は、長らく、知識の創造と応用の中心とみなされてきたが、自身の内部の基本的な過程を改善するために知識を開発・移転する、学習する組織とはみなされていない」(Dill, 1999, p. 146)。皮肉なことに、学問の府である大学は、「学習する組織」ではないというのである。Yorke (2000) は、質の文化の発展のためには、同僚性的な構成員による討議と関与の重要性を強調する。

Hoecht (2006) は、文献レビュー及び 2 つのニュー・ユニバーシティのビジネススク

ールの事例研究（インタビュー調査）に基づき、アカウンタビリティと透明性は大学教員が心から受け入れるべき原則であるとする一方、英国において取り入れられている「監査」（audit）形式の質保証は、多くの大学教員にとって表面的で官僚的な手続要件をチェックする儀礼と化していると受け止められ、プロフェッショナルとして信頼されず、自律性を侵食されているとの感覚を植え付けており、実際の教授・学習の改善やイノベーションに割くべき時間を奪うなどの機会費用が高いと主張する。

英国の高等教育における質保証は、モデルとなった産業界ほどに直線的な発展を遂げたわけではないものの、教育の達成度の直接的な「検査」（inspection）及び「査定」（assessment）に基づく「品質管理」（Quality Control: QC）のモデルから、機関自ら設定した目的・目標と手続きや内部規制メカニズムのチェックとしての監査によって質の保証と向上を図る「総合的品質経営」（Total Quality Management: TQM）のモデルへ変化した。これは、質の監査と引き換えにある程度の自律性を高等教育機関に許容するものであった（Hoecht, 2006, pp. 545–546）。Brink（2010）によれば、これは大学側の防御の結果ということになる。これが過度の文書化とチェック記入（box-ticking）をもたらした。望ましい評価結果を得るために外国語のような用語とルールによるゲームをプレイすると割り切る者も少なくない（Hoecht, 2006, p. 555–556）ことは、皮肉な事態ではある。

同時に、Hoecht（2006）は、次のように、質保証のもたらした肯定的で前向きな側面をも指摘している。「インタビューを受けた者の大半は、質保証が学生に対してなにがしかの恩恵をもたらしたと感じており、ある程度の公式化と標準化の必要性を質保証の避けられない結果とみなして受け入れていた」（p. 555）。また、「実際には、インタビューを受けた大学教員の過半は、より緊密に一緒に働く必要性から、同僚性的な関係は改善されたと感じていた」（p. 556）。Hoecht（2006, p. 556）は、「アカウンタビリティとプロフェッショナルな自律性は対極にある必要はない」とし、質保証が官僚的コントロールではなく学習を促進することは可能であると主張する。そして、教授・学習の質と教員への信頼や自律性の両立に関し、政策立案者と大学教員が議論すべき時であると指摘して、結論を締め括っている。

7.4 英国でも教育現場における実質化は依然として課題

上記3.3.5節で紹介したQAAによるプログラム仕様書の基になった「構成主義的統合」理論を提唱したジョン・ビッグスも、英国の質保証システムがアカウンタビリティの観点から押し付けられた基準に適合することを促す事務的手続きとなっており、教授・学習の内実のイノベーションや継続的改善（質の向上）の妨げになっている旨主張している（Biggs, 2001）。この点では、上述した諸批判と共通するものがあるが、次に抜粋するように、構成主義的統合という教授・学習理論に拠って立つ点に独自性

がある。「質が目的への適合として定義される場合、質の高い教育とは、機関の目的に統合された教育提供システムを立ち上げることによって、その目的を実現しようとすることを意味する。しかし、実際には、多くの機関がそのポリシー、実践及び報酬システムにおいて教育の価値を落としている。その一部は、皮肉なことに質保証自体のある側面によって、あるいは経営主義や知識の商業化によって、外部から押し付けられたものである」(p. 235)。「授業が目的や評価課題と整合されている場合、そして、機関のインフラが授業のベスト・プラクティスに重点化されている場合、質保証システムが存在することになる」(p. 236)。

また、Biggs (2001) は、教員の授業テクニックやパフォーマンスではなく、学生の学習活動に繋がる授業の設計に着目する。「教師が行うこと」よりも「学生が行うこと」に焦点を置くべきと論ずる (p. 224)。教師よりも授業こそ、改善の対象だというわけである。ところが、英国の大学における職能開発 (staff development) も、日本の大学の FD と同様、個々の教員に焦点を当てており、全学的な授業の在り方に焦点が当たっていない。「職能開発は、大学全体の授業に焦点化されるべきであり、任意参加のワークショップに出席している個々人に焦点化すべきではない。それらの出席者は、通常、いずれにせよ、良き教師である。」(p. 227) という。

Cheng (2010) は、あるオールド・ユニバーシティの 5 学部 7 学科の 64 人の教員に対するインタビュー調査の結果を通じ、QAA による教育評価その他の質保証メカニズムが学士課程の授業実践やカリキュラム開発等にどう影響を与えたと認識されているかを分析している。それによると、QAA の教育評価は、インタビューの回答者の約 3 分の 2 が授業にほとんど影響を及ぼしておらず、官僚的で効果のないものだと認識を示し、約 3 分の 1 の回答者が良い授業の重要性の自覚を高め、何人かの教員の授業実践を改善する効果があった旨回答したとのことで、意見が割れている。

ただし、インタビューで表明された肯定的なインパクトのほとんどは、「分野別レビュー」(Subject Review) の時代のもので、「機関監査」(Institutional Audit) に変わってからは、その影響は限定的であるという。同じ専門分野のピアによる授業観察等を含む分野別レビューは、教員個々人にとってプレッシャーも大きかったが、その分、大学教員の仕事の現場を対象とし、評価プロセスに関与しているとの認識をもたらした。これに対し、機関監査は、機関レベルで内部質保証メカニズムが整備され、機能している証拠を示すことが根幹なので、一般教員にとっては負担が軽い反面、教員の仕事からは遠い官僚的なペーパーワークであり、コンプライアンス業務であるとみなされる傾向にあるとする。

また、QAA の「分野別ベンチマーク・ステートメント」(Subject Benchmark Statements) 及び「プログラム仕様書」(Programme Specifications) については、よく知らない者や無関心な者も多く、それなりの知識のある者の約半数以上が、プログ

ラム仕様書に基づいてカリキュラムを設計するのではなく、逆に従来のカリキュラムに合うようにプログラム仕様書を作成するペーパーワークとして処理されているのが現実であるとし、プログラム仕様書及び分野別ベンチマーク・ステートメントはカリキュラムにインパクトをほとんど及ぼしていないとの認識を示したという。

8. おわりに

マーチン・トロウ (Trow, 2006) は、英国の高等教育と政府との関係を分析する中で、部外者としての米国人観察者にとっての10の驚きの一つとして、「大学と政府においてみられる分野や機関を超えて共通の学位の水準という神話の奇妙な持続、構造的な多様化に対する抵抗を含む高等教育政策の多くの側面に影響を与えた神話への固執」(p.78)を挙げている。アカデミックな水準の多様性を含む高等教育機関の多様性を前提とした米国の高等教育システムから見れば、驚くべきことという視点である。ここでは、米・英のシステム比較に深入りするのではなく、「神話」と言い切っている点に注目したい。

質保証とは何かという原理的な問題に関する専門家の理解とマスメディアや政治家が代弁する世間一般の感覚との乖離も、この神話と深く関わっている。トロウのいう神話を維持するため、英国の大学において、学位授与や成績評価 (アセスメント) をめぐって、どのような制度・政策がとられてきたか。これが本章の主題であったと言っても過言ではない。国の制度・施策レベルでの質保証の先進国とも言える英国の経験は、質保証の一筋縄ではいかない複雑性と困難を表すものであり、質の文化が実質化しているなどと、手放して礼賛できる状況にはないことが看取できる。

本章で叙述してきた外部質保証システムにまつわる問題状況は、むしろ英国特有のものではない。外部質保証システムに国の違いを超えた共通性が相当程度見られる (Billing, 2004) 以上、政府の役割の強化と大学界の防御的な姿勢、それに由来するコンプライアンス的な受け止め方、投入される資源の割には限定的な成果、創造性の不足などの問題点も多く、多くの国々のシステムについてある程度普遍的に指摘される (El-Khawas, 2001) のは、自然な成り行きではある。米国を除けば、政府主導で外部質保証システムが整備されてきた国々が多い中、先行した英国において問題状況は明確に見て取れ、日本を含む後発の国々にとって多くの示唆と教訓を与えてくれる。

[注]

(1) <http://www.alverno.edu/> (Accessed 2 January 2012)

(2) <http://www.alverno.edu/academics/ourability-basedcurriculum/>
(Accessed 2 January 2012)

(3) <http://www.qaa.ac.uk/InstitutionReports/types-of-review/Pages/Institutional>

- audit.aspx (Accessed 8 January 2012)
- (4) <http://www.hefce.ac.uk/> (Accessed 7 January 2012)
- (5) <http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx> (Accessed 7 January 2012)
- (6) <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/AcademicInfrastructure/Pages/default.aspx> (Accessed 8 January 2012)
- (7) <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/code-of-practice/Pages/default.aspx> (Accessed 8 January 2012)
- (8) <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/Qualifications/Pages/default.aspx> (Accessed 8 January 2012)
- (9) <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/subject-guidance/Pages/Subject-benchmark-statements.aspx> (Accessed 8 January 2012)
- (10) <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/Pages/Programme-specifications.aspx> (Accessed 8 January 2012)
- (11) <http://www.universitiesuk.ac.uk/UKHESector/Pages/OverviewSector.aspx> (Accessed 13 January 2012)
- (12) <http://www.qaa.ac.uk/AboutUs/DAP/Pages/default.aspx> (Accessed 13 January 2012)
- (13) <http://www.hefce.ac.uk/learning/diversity/achieve/> (Accessed 8 January 2012)
- (14) <http://www.heacademy.ac.uk/> (Accessed 13 January 2012)
- (15) <http://www.heacademy.ac.uk/assessment> (Accessed 13 January 2012)
- (16) <http://www.english.heacademy.ac.uk/explore/resources/assess/index.php> (Accessed 16 January 2012)
- (17) <http://www.engsc.ac.uk/assessment> (Accessed 16 January 2012)
- (18) <http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/quality-code/Pages/default.aspx> (Accessed 16 January 2012)

[参考文献]

- ・大森不二雄「学習成果に基づく学位課程のシステムの統合モデル—学士課程教育の構築と大学院教育の実質化の本質—」『国立教育政策研究所紀要』第139集、2010年a、101～110頁。
- ・大森不二雄「英国の高等教育と Employability」吉本圭一編『柔軟性と専門性—大学の人材養成課題の日欧比較』(高等教育研究叢書109)、広島大学高等教育研究開発センター、2010年b、9～23頁。
- ・労働政策研究・研修機構『高等教育と人材育成の日英比較—企業インタビューから見る採用・育成と大学教育の関係—』労働政策研究報告書 No. 38、2005年。

- Biggs, John. (1996). “Enhancing teaching through constructive alignment” , *Higher Education*, Vol. 32, No. 3, pp. 347–364.
- Biggs, J. B. . (1999). *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham: Open University Press. 2nd Edition in 2003, and 3rd Edition in 2007 with Tang, C. as co-author.
- Biggs, John. (2001). “The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning” , *Higher Education*, Vol. 41, No. 3, pp. 221–238.
- Biggs, John. (2003). “Aligning teaching and assessment to curriculum objectives” , Guide Produced by Imaginative Curriculum Project, Learning and Teaching Support Network Generic Centre.
http://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/global_uni/internationalisation/downloads/Aligning_teaching (Accessed 7 January 2012)
- Biggs, John. (2005). “Aligning teaching for constructing learning” , Discussion Paper Produced by Higher Education Academy.
http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/resourcedatabase/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf (Accessed 7 January 2012)
- Billing, David. (2004). “International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality and diversity?” , *Higher Education*, Vol. 47, No. 1, pp. 113–137.
- BIS (Department for Business, Innovation and Skills). (2004). *Applications for the Grant of Taught Degree Awarding Powers, Research Degree Awarding Powers and University Title: Guidance for applicant organisations in England and Wales*, London: BIS.
<http://www.qaa.ac.uk/AboutUs/DAP/guidance/Pages/guidance-criteria.aspx>
(Accessed 8 January 2012)
- BIS (Department for Business, Innovation and Skills). (2010). *Securing a Sustainable Future for Higher Education: Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance (Browne Review)*, London: BIS.
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+/hereview.independent.gov.uk/hereview/> (Accessed 8 January 2012)
- BIS (Department for Business, Innovation and Skills). (2011a). *Higher Education: Students at the Heart of the System*, White Paper, London: The Stationery Office.
<http://www.bis.gov.uk/Consultations/he-white-paper-students-at-the-heart>
(Accessed 8 January 2012)

- BIS (Department for Business, Innovation and Skills). (2011b). *Technical Consultation: A New, Fit-For-Purpose Regulatory Framework for the Higher Education Sector*, London: BIS.
<http://discuss.bis.gov.uk/hereform/technical-consultation/>
 (Accessed 8 January 2012)
- Brink, Chris. (2010). “Quality and Standards: Clarity, Comparability and Responsibility” , *Quality in Higher Education*, Vol.16, No.2, pp.139–152.
- Brown, Roger. (2010). “The Current Brouhaha about Standards in England” , *Quality in Higher Education*, Vol.16, No.2, pp.129–137.
- Cheng, Ming. (2009). “Academics’ Professionalism and Quality Mechanisms: Challenges and Tensions” , *Quality in Higher Education*, Vol.15, No.3, pp.193–205.
- Cheng, Ming. (2010). “Audit cultures and quality assurance mechanisms in England: a study of their perceived impact on the work of academics” , *Teaching in Higher Education*, Vol.15, No.3, pp.259–271.
- Dill, David D. (1999). “Academic accountability and university adaptation: The architecture of the academic learning organization” , *Higher Education*, Vol.38, No.2, pp.127–154.
- El-Khawas, Elaine. (2001). “Who’ s in Charge of Quality? The Governance Issues in Quality Assurance” , *Tertiary Education and Management*, Vol.7, No.2, pp.111–119.
- Gosling, David, D’ Andrea, Vaneeta, & Blackwell, Richard. (2005). “Promoting Quality Enhancement in the UK: The Experience of Collaboration between National Agencies” , *Tertiary Education and Management*, Vol.11, Iss.1, pp.55–79.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE). (2009). *Future arrangements for quality assurance in England and Northern Ireland*, Policy Development Consultation, Bristol: HEFCE. http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09_47/
 (Accessed 8 January 2012)
- Higher Education Academy - Engineering Subject Centre. (2008). *Assessment of Learning Outcomes*.
http://www.engsc.ac.uk/downloads/scholarart/learning_outcomes.pdf
 (Accessed 16 January 2012)
- Hodson, Peter, & Thomas, Harold. (2003). “Quality Assurance in Higher Education: Fit for the new millennium or simply year 2000 compliant?” , *Higher Education*, Vol.45, No.3, pp.375–387.

- Hoecht, Andreas. (2006). “Quality assurance in UK higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability” , *Higher Education*, Vol. 51, No. 4, pp. 541–563.
- House of Commons - Innovation, Universities, Science and Skills Committee. (2009). *Students and Universities*, Eleventh Report of Session 2008–09, London: The Stationery Office Limited.
- Jackson, Norman. (2002). “QAA: Champion for Constructive Alignment!” , Paper presented at Imaginative Curriculum Symposium, held in London on 4 November.
- Jackson, Norman, Wisdom, James, & Shaw, Malcolm. (2003). “Using Learning Outcomes to Design a Course and Assess Learning” , Guide for Busy Academics Produced by Learning and Teaching Support Network Generic Centre.
http://tls.vu.edu.au/learning_and_teaching/guidelines/VU11/%20Guide%20for%20Busy%20Academics%20%20Using%20Learning%20Outcomes%20to%20Design%20%20a%20Course%20and%20Assess%20Learning%20VU11.pdf (Accessed 7 January 2012)
- Kirkup, Catherine, Schagen, Ian, Wheeler, Rebecca, Morrison, Jo, and Whetton, Chris. (2007). *Use of an Aptitude Test in University Entrance – A Validity Study*, London: Department for Education and Skills.
<https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/RR846> (Accessed 8 January 2012)
- Knight, Peter & Yorke, Mantz. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*, London: RoutledgeFalmer.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE). (1997). *Higher Education in the Learning Society (Dearing Report)*, Norwich: Her Majesty’s Stationery Office (HMSO).
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2003). *Learning from subject review 1993–2001*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/learningFromSubjectReview.pdf> (Accessed 2 January 2012)
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2004). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, Section 4: External examining*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Code-of-practice-Section-4.aspx> (Accessed 8 January 2012)
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2006a). *Guidelines for preparing programme specifications*, Gloucester: QAA.

- <http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Guidelines-for-preparing-programme-specifications.aspx> (Accessed 7 January 2012)
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2006b). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, Section 7: Programme design, approval, monitoring and review*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Code-of-practice-Section-7.aspx> (Accessed 13 January 2012)
 - Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2006c). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, Section 6: Assessment of students*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Code-of-practice-Section-6.aspx> (Accessed 13 January 2012)
 - Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2010a). *Consultation on changes to the Academic Infrastructure*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Newsroom/Consultations/Pages/academic-infrastructure-consultation.aspx> (Accessed 8 January 2012)
 - Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2010b). *Institutional review of higher education institutions in England and Northern Ireland: Operational description*, Draft for consultation, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Newsroom/Consultations/Pages/institutional-review-consultation.aspx> (Accessed 8 January 2012)
 - Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2011a). *Changes to the Academic Infrastructure: final report*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/changes-to-academic-infrastructure.aspx> (Accessed 8 January 2012)
 - Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2011b). *UK Quality Code for Higher Education: General introduction*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Quality-Code-introduction.aspx> (Accessed 8 January 2012)
 - Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2011c). *UK Quality Code for Higher Education - Chapter B7: External examining*, Gloucester: QAA.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/quality-code-B7.aspx> (Accessed 14 January 2012)
 - Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2011d). *UK Quality Code for Higher Education - Chapter B6: Assessment of students and accreditation of prior*

learning, Gloucester: QAA.

<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/quality-code-B6.aspx> (Accessed 14 January 2012)

- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2011e). *Institutional review of higher education institutions in England and Northern Ireland: Operational description*, Gloucester: QAA.

http://www.qaa.ac.uk/PUBLICATIONS/INFORMATIONANDGUIDANCE/Pages/IRENI_Operational.aspx (Accessed 8 January 2012)

- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2011f). *Institutional review of higher education institutions in England and Northern Ireland: A handbook for higher education providers*, Gloucester: QAA.

<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/IRENI-handbook.aspx> (Accessed 8 January 2012)

- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2011g). *Summary of institutional review in England and Northern Ireland*, Gloucester: QAA.

<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Pages/Summary-of-Institutional-review.aspx> (Accessed 8 January 2012)

- Race, Phil. (2009). *Designing assessment to improve Physical Sciences learning*, Higher Education Academy – Physical Sciences Centre.

http://www.heacademy.ac.uk/assets/ps/documents/practice_guides/practice_guides/ps0069_designing_assessment_to_improve_physical_sciences_learning_march_2009.pdf (Accessed 16 January 2012)

- Trow, Martin. (2006). “Decline of Diversity, Autonomy, and Trust in British Education” , *Society*, Vol. 43, No. 6, pp. 77–86.

- Universities UK. (2007). *Beyond the honours degree classification: The Burgess Group final report*, London: Universities UK.

<http://www.universitiesuk.ac.uk/Publications/Pages/Publication-272.aspx> (Accessed 8 January 2012)

- Universities UK. (2008). *Quality and standards in UK universities: A guide to how the system works*, London: Universities UK.

<http://www.universitiesuk.ac.uk/Publications/Pages/Quality-and-standards-in-UK-universities-A-guide-to-how-the-system-works.aspx> (Accessed 7 January 2012)

- Universities UK. (2010). “UUK Policy statement on standards, June 2010” .

<http://www.universitiesuk.ac.uk/PolicyAndResearch/PolicyAreas/QualityAssurance/Documents/UUK%20Policy%20statement%20on%20standards.pdf>

(Accessed 7 January 2012)

- Yorke, Mantz. (2000). “Developing a Quality Culture in Higher Education” , *Tertiary Education and Management*, Vol.6, Iss.1, pp.19–36.