

内部質保証システムの実質化に向けて

林 隆 之

政策研究大学院大学教授

[キーワード] 内部質保証、認証評価、大学改革、大学院教育

I. はじめに

認証評価の三巡目がまもなく終わる。三巡目の認証評価は内部質保証システムを重視する考え方を導入してきた。また、学生を中心とした教育、すなわち、学生が何を身につけ、できるようになったのかという、学生の学修を重視する考え方も強調され、その学修を実現するために体系化された教育課程として学位プログラムを認識し、3ポリシーのような道具の整備と導入が進められてきた。

しかし、内部質保証を重視した三巡目の評価が、大学の執行部から現場の教員までのそれぞれのレベルでの実施者に十分に理解されて、「自らのもの」というオーナーシップをもって進められてきたかは議論の余地がある。認証評価導入当初と比べれば、認証評価に対する大学の関心も低下しており、また大学改革を中心とした大学政策の主要な議論と認証評価は距離があることから、大学からも社会からも関心が低調とならざるを得ない。

本稿では、内部質保証システムを導入した現在の認証評価の課題を整理したうえで、四巡目へ向けた論点を議論する。第II章では、三巡目までの流れと三巡目実施中における文部科学省等からの質保証にかかる答申や文書を概観する。第III章で、内部質保証を重視した三巡目の認証評価の課題について検討する。第IV章で今後の課題として、国際動向を確認したうえで、い

くつかの論点のうち、大学改革との関係と、リカレント教育を含めた大学院教育の質保証を検討する⁽¹⁾。

II. 認証評価制度の展開：三巡目の位置づけ

認証評価は2004年度に制度が開始され、複数の認証評価機関による評価が順次、開始されてきた。三巡目までの動きを概観すると以下のようなものであったと考えられる(林, 2020)。一巡目は2002年の中央教育審議会答申『大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について』をもとに制度が設計されて導入された段階である。すなわち、設置認可後の評価が行われていない状況を改善し、また、国の事前規制である設置認可を弾力化して事後チェック型へ移行することにより、大学が社会の変化等に対応した多様で特色のある教育研究活動を展開できるようにするために認証評価が導入された。このため、各大学の多様で個性ある目的を尊重しながら、大学単位(機関レベル)での教育のマネジメントを重視して評価が行われた。

次の二巡目の設計は、様々な要素が複合的に存在していた。一巡目で生じた「評価疲れ」の問題への対応として、認証評価機関は評価の基準数を減らすなどの簡素化を求められた。その一方で、政府が設置認可を緩和して以降に、杜撰な設置計画の提出が増えたり、設置計画履行状況調査において多くの問題が見られるなどの弊害が見られるようになったため、規制強化の流れが生まれ、認証評価では大学設置基準の関係法令等への適合を明確な形で確認することも求められた。このようなインプット側の確認に加えて、中央教育審議会(2008)『学士課程教育の構築に向けて』において、

「学士力」などの語を用いながら、学生が修得すべき学修成果を明確にすることが求められるようになり、認証評価はアウトカム側(学修成果)への視点を強くすることも求められるようになった。

これに続く三巡目の認証評価は方向性が明確であり、内部質保証を重視する方向へと展開した。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』では、二巡目までの認証評価が「法令適合性等の形式的な評価項目等が多く、必ずしも教育研究活動の質的改善を中心としたものとなっていない」と批判したうえで、「内部質保証機能を重視した評価制度に転換する」ことを求めた。ここで言う内部質保証は、各大学における自主的・自律的な質保証への取組であり、三つのポリシーを起点とするものとしている。それまで三つのポリシーは大学や学部など、どの単位で作るものか、どの単位の自己点検・評価やマネジメントに使うものであるかは、必ずしも明確ではなかったが、答申と同年に公表された三つのポリシーのガイドラインでは、三つのポリシーは教育課程(学位プログラム)ごとに策定することを基本とすることが望ましいと明確にされた。つまり、内部質保証は学位プログラムについて三つのポリシーに基づいた点検を行っていくことが必要という認識が徐々に形成されてきた。

振り返れば、日本の認証評価は、専門職大学院認証評価を除けば、「機関別認証評価」という名称通りに機関単位の評価であり、機関単位のマネジメントを重視し、個々の学位プログラムの具体的な教育の質保証までは十分に目が届くものではなかった。これは、欧州が1990年代にまず分野別(プログラム別)の外部質保証を試行的に開始し、大学がそれを何度か経験した後に、大学自身がその内部で質保証を責任を持って行い、その実施状況を外部から評価(メタ評価)するという機関単位の外部質保証へと展開したことは対照的である。日本は大学というレベルで教育のマネジメントを考えることをまず推進し、その後に、具体的な学位プログラムの質を内部で保証する構造を求めるといふ逆の展開であった(林, 2020)。

三巡目の認証評価が始まった後にも、高等教育政策における関係する議論は継続した。中央教育審議会

(2018)『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン』(以下、『グランドデザイン答申』と略す)が公表され、高等教育改革の実現すべき方向性として「学修者本位の教育の実現」が設定された。かつての少数エリートが通っていた時代の大学と比較して我が国の大学教育の質の変化を懸念する声が示され、教育の質を保証するための現在の取組は不十分との認識が示されている。これを受けて、中央教育審議会大学分科会(2020)『教学マネジメント指針』(以後、『指針』と略す)が策定されて公表された。『指針』が特に明確にしたのは、大学全体、学位プログラム、授業科目の3レベルで教学マネジメントを考えることであった。この『指針』により、大学全体で教育担当理事・副学長などが中心となって考えるべきこと、学位プログラムの運営者がカリキュラム構成やプログラム単位の学修成果などの視点から考えるべきこと、個々の教員が授業科目レベルで考えるべきことが明確になり、内部質保証システムも階層構造を前提として構築する必要があること、すなわち学位プログラムレベルでの3つのポリシーに基づく質保証を中核にしつつ、大学全体ではその推進のマネジメントを行い、授業科目レベルではプログラムのポリシーを具体的に実現する方策(シラバスの作成や学修成果の明示など)を進めることが明確になった。

この後にも、中央教育審議会大学分科会質保証システム部会(2022)『新たな時代を見据えた質保証システムの改善・充実について(審議まとめ)』(以下、『質保証審議まとめ』と略す)では、大学における国際通用性のある教育研究の質を保証するため、最低限の水準を担保しつつも、大学教育の多様性・先導性を向上させる方向で改善・充実を図るための方向性を示し、これを踏まえて大学設置基準の改正等がなされた。中央教育審議会大学分科会(2023)『学修者本位の大学教育の実現に向けた今後の振興方策について(審議まとめ)』では、文理横断・文理融合教育の推進とその質保証に加えて、「出口における質保証」を強調し、ディプロマ・ポリシーに基づいた学修成果の把握・可視化や、卒業論文・卒業研究やゼミナール教育の充実等を提言している。内部質保証の体制構築が進む中で、それが

各大学における「出口における質保証」の取組等にどのような影響を及ぼすのかについては、今後、評価・検証を進めていくことが必要であると述べている。このように、三巡目の認証評価と並行しながら、先導的な教育を推進するための規制の緩和・改正をしたうえで、質保証の取組により、出口である学修成果の実現や可視化を進めることが期待されているのが現状である。

Ⅲ. 内部質保証導入の現状

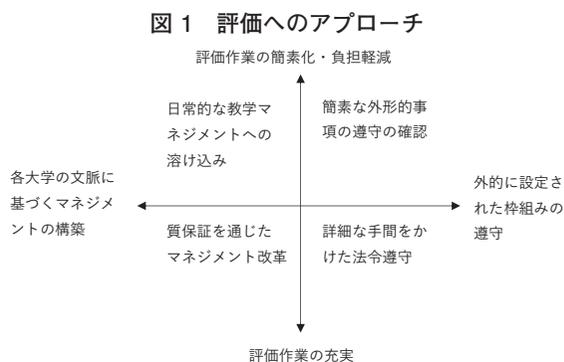
では、三巡目の認証評価において内部質保証を重視したことはどのような変化を実際に大学に及ぼしてきただろうか。『指針』と相乗して、大学の内部に学位プログラムを単位とした質保証の体制や制度が明確に作られたことは、教学マネジメントの上では大きな変化であろう。それまでの認証評価では、学修成果やシラバスといっても、一部の学部・研究科単位の状況が自己評価に例示されるにすぎず、評価者が外部から全体状況を確認することが難しいことも多かった。大学の自己点検・評価においても、どの程度、具体的に3つのポリシーや学修成果を意識して学位プログラムごとに教育を行っているかは明らかではなかった。内部質保証の仕組みができたこと自体は大きな一歩である。

しかし同時に課題や限界も見えている。内部質保証はそもそも大学に質保証の責任を委ねるものであるため、大学に質保証を行う能力がなければ、十分には機能しない。『グランドデザイン答申』や『指針』でも「改善に真剣に取り組む大学と改善の努力が不十分な大学とに二極化している」という指摘が繰り返さされており、内部質保証や教学マネジメントの重要性を理解している大学と、認証評価を場当たりの乗り切りの対応をしている大学とが併存しているのが実情である。

そもそも背景として、どの大学も認証評価を既に二回受審し、また国立大学では国立大学法人評価も三回経験した。このような中で、大学が評価へ割りリソースは縮小している。かつては評価室やIR室を新たに設置し、始まったばかりの評価にいかに対応するか注力している時期があった。しかし、評価結果がさほど大きな影響力を持たないことが見えてくると、評価は定期的に繰り返されるルーティンワークと捉えられ

るようになった。この中で、三巡目が求めた内部質保証の理念がどの程度、大学に理解されていたかが懸念される。

評価への大学のアプローチを二軸で整理してみたい。一つ目の軸は、外形的に定められた評価基準や大学設置基準への適合を重視するか、各大学の文脈に基づいて自己の質のマネジメントとして自己評価や内部質保証を構築するかの両極による軸である。前者は、設置基準等の共通基準に対する適合性を示すことにより、透明で公平な形で質が保証されていることを対外的に示すことを重視する。後者は、大学によってミッションや戦略も課題状況も異なることを前提に、それぞれの大学の文脈で必要な意思決定に役立つような質保証を行うものである。二つ目の軸は評価にどれだけの作業をかけることを適切と考えるかである。一方は作業の簡素化であり、大学の教職員の時間が限られている中で、できるだけ負担が少ない形で質保証を行うことを目指す方向である。他方は、教学の質のマネジメントは大学の中核的機能であり、そこに資源を投入すべきという方向である。この二軸を用いれば図1のような四象限を作ることができる。



認証評価制度も時期によって異なる。一巡目は初回ゆえに多くの手間を大学に要求し、また、認証評価開始以前の1990年代末からの大学の個性化・多様化という高等教育政策の方向性があったことから、個々の大学の目的が強調された評価であった。二軸の中では、左下に位置づく。それに対し、二巡目は右上へのシフトであった。評価の負担軽減のために簡素化が求められ、認証評価機関は基準数を減らした。一方で認証評

価において設置基準との対応をチェックするなど、法令遵守の確認が厳格に求められた。

三巡目は、学位プログラムレベルでの3つのポリシーに基づく内部質保証が必要となるため、かなり手間がかかる作業である。しかし、多くの大学が、認証評価の受審準備を始める時期になって、内部質保証が求められていることを認識し、直前に規則や体制を整備し、あわててプログラム単位の質保証を実施したのが実情であった。大学改革支援・学位授与機構では認証評価の中で「教育課程における評価の内容を規定する規定類一覧」として、教育課程の質保証を行う内容を定めている規定等の資料を大学に求めている。令和4年度・5年度に受審した計20大学のうち、受審年ならびにその前年に規定を策定したとの記載は18大学であり、ほとんどの大学が直前に定めたことが分かる。三巡目の認証評価が始まって既に複数年が経過した段階にも関わらずである。さらに規定の内容をみると、学位授与機構が設定した質保証の基準をそのままの形でなぞっているものが多い。内部質保証の仕組みを自ら考えて構築したと言えない大学が多かった。このような対応であったとしても、受審直前の対応負担は多くなり、図では右下に位置すると考えられる。この規定が本当に今後も動くのか、個々の教員レベルまで認証評価や『指針』が考える教学マネジメントの考え方が浸透していくかは不透明である。

今後、内部質保証が学内の様々なレベルで必要な取組であると認識されるようになるためには、図の左側へ移行する必要がある。あわてて導入した内部質保証の仕組みが、四巡目には真に意味あるものへと実質化するよう、大学の主要な教学マネジメントの取組へと変わっていく必要がある。大学の意思決定体制や現在の戦略や課題に適した形で、内部質保証の観点や実施方法を改めて検討していくことが望まれる。

さらに、持続可能性を考えれば、質保証の取組によって疲弊が生まれるのではなく、左上の負担が少ない方向へ移行することが必要である。それは基準数を減らすという形での簡素化ではなく、学内の日々のマネジメントやFD活動、ならびに戦略形成と一体化するようにマネジメントへの溶け込みが必要となっ

る。特に大学改革と連動した戦略形成との一体化については次章で議論したい。

IV. 認証評価の今後の課題

1. 海外における議論

認証評価は常に国際的通用性を意識しながら検討されてきた。これまでの質保証の取組と今後について、海外ではどのように省察しているのか。一つ参照できる事例としては、高等教育の質保証に関する専門ジャーナル Quality in Higher Education では、当該ジャーナルの論文著者に対して、これまでの質保証導入の効果についての意見を調査した (Harvey, 2023)。その結果は、概ね肯定的な意見がみられており、質保証が導入されてからの20年で学生の学修経験は向上してきたという考えが示されている。しかし、各論点において対立する意見も多数示されており、アカウンタビリティと改善との間の緊張関係、事務的負担の問題、現場の教員との断絶などの問題が指摘されている。

よりフォーマルな議論としては、欧州における「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)」の見直しの議論がある。欧州では1999年のボローニャプロセスの開始移行、欧州高等教育圏の構築を目指す中で、欧州全体で共通した質保証枠組みを模索し、2005年にESGを作成し、2015年に改訂版を公開してきた。欧州各国ではESGを参照する形で質保証システムが形成されており、質保証機関の評価・認定もESGを踏まえて行われている。

このESGの次の改訂に向けた検討が2022年より欧州高等教育品質保証協会 (ENQA)、欧州学生ユニオン (ESU)、欧州大学協会 (EUA) などのコンソーシアムによる「QA-FIT」プロジェクトとして進行中である。これまで、各国の大学、学生団体、質保証機関、政府省庁に対するアンケート調査が行われてきた (ENQA, 2024)。

ENQAの総括によれば、各種のステークホルダーは総じてESGのような質保証枠組みを維持することに同意している。高等教育における共通基準を推進すること、学習・教育の質を向上すること、学位の相互認定を促進すること、国際協力を支援することについ

て、質保証枠組みの必要性に強い同意が得られている。ただし、幾つかの論点も示されている。その一つは、学生中心の学修 (SCL) の進展についての、学生と、大学や省庁などの間での認識の違いである。そもそも SCL の定義について ESU は「問題解決、批判的思考、反省的思考などの移転可能 (transferable) なスキルを育成しつつ、教師や他の学修者とのコミュニケーションの中で学修を促進することを目指し、学修の中で学生自身を積極的な参加者として真剣に受け止めるような、革新的な教育方法によって特徴づけられる考え方や文化」としている (European Students' Union, 2022)。このような SCL は政策文書の中でもよく言及されているが、学生側から見れば、それは単なるリップサービスであり、学生や教育の質に実質的な変化をもたらしていないと指摘している。

また、学生が身につけることが期待される能力についても認識が異なる。省庁は今後 ESG に含むべき論点として、70% が「労働市場との協力と高等教育との関連性」をあげており、これは「学修と教育のデジタル化」に次ぐ二番目である。大学の回答も、順位は低いと同程度の割合が賛成している。一方で、学生も賛成は 52% と低いわけではないが、14 の選択肢の中では下から 2 番目であり、反対意見は選択肢の中で最も多い。省庁は雇用可能性を重視して高等教育を考えるが、学生は積極的な市民としての人格の形成や、学生側の多様なニーズへ対応することを SCL として求めている状況にある。学生中心の学修は日本でも中心的な論点の一つであり、何を学修者中心の教育と考えるかは具体的な検討が必要になる。

さらに、近年の地政学や、持続可能な社会への変革という文脈からは、高等教育の社会的側面 (social dimension) と基本的価値 (fundamental values) を質保証でどれほど考慮すべきかも論点になっている。社会的側面は、2020 年のローマ・コミュニケの付属文書として「欧州高等教育圏における高等教育の社会的側面を強化するための原則とガイドライン」(Rome Ministerial Communiqué ANNEX II: Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA, 2020) が採択され、

包摂性や社会的不平等への対応が焦点となっている。基本的価値は、ローマ・コミュニケでは学問の自由が強調され (Rome Ministerial Communiqué ANNEX I: Statement on Academic Freedom, 2020)、2024 年のティラナ・コミュニケでは、アカデミック・インテグリティ、機関の自治、高等教育ガバナンスへの学生・教職員の参加、高等教育に対する公的責任、高等教育の有する公的責任が追加され、6 つの価値が重要視されている (Tirana Ministerial Communiqué Annex I: EHEA Statements on Fundamental Values, 2024)。学生団体はこのような理念的な論点を重視することに賛成が強い。大学や質保証機関は現在の質保証システムでもこれらの視点は含まれていると考えているが、学生側は十分にカバーできていないと考えている。大学が自ら行う質保証とは社会の中でどのような機能を有するものであるのか、どのような人材育成が大学に現在期待されているのか、という根本的な論点が生じていると考えられる。

2. 日本の大学改革政策との整合性

このような海外での議論と若干の接点を持つが、日本における質保証の課題は、認証評価などの質保証の取組が、近年の大学改革などの政策ならびに、それを重視する個々の大学の戦略と切り離され、認証評価の意義が大学からも社会からも見えにくくなっていることであろう。欧州のアンケート調査でも、質保証の目的として何が重要かという質問には「高等教育の質の向上」や「学位承認の促進」といった選択肢が上位にあがるが、「高等教育のイノベーションや実験」についても、「非常に重要」という回答がどのステークホルダーグループでも 40~50% 程度、「重要」という回答とあわせると 80~90% 程度である。順位はあくまでも下のほうであるが、回答率としては低くなく、質保証によって高等教育の変革をいかに進めるかは国際的に共通する課題である。

日本ではこれまでも、安倍政権下の教育再生実行会議やその後の教育未来創造会議にて、文部科学省や中央教育審議会とは別の場で大学教育の改革について議論がなされてきた。中央教育審議会の『質保証審議ま

とめ』においても、教育再生実行会議第12次提言等を参照して、「近年は、グローバル化や少子高齢化、デジタル技術の高度化が進み、MOOC等を含めたオンライン環境を活用した教育研究の急速な拡大などに見られるように大学を取り巻く環境も急速に変化してきた。社会全体が大きく変動する中、学修者本位の観点から大学が創意工夫に基づく先導性・先進性のある教育研究活動を行っていく上で、質保証システムとして最低限保証すべき質を厳格に担保しつつも柔軟性のある仕組みにしていく必要があるのではないかという指摘もなされている」と述べて、文部科学省の議論との接点を検討してきた。結果、『質保証審議まとめ』では、提言の三つ目に「先導性・先進性の確保（柔軟性の向上）」をあげて、大学設置基準の改正などを行ってきた。

さらに現在、大学改革に対しては科学技術・イノベーション政策からの要請も強い。第5期科学技術基本計画では「Society 5.0」というキーワードのもとで超スマート社会のビジョンを提示し、第6期計画ではトランスフォーマティブ・イノベーションへと議論を深化させてきた。海外でも同様の議論の方向であり、デジタルおよびグリーンの2つの変革をいかに進めるかが課題となっている。大学はこの変革の中で「知の拠点」となることが期待されている。

この中で学生が身につける能力も、2つの変革に関連した社会課題解決に必要な能力が求められるようになる。既に日本の大学でもこの方向への改革は進んでおり、地域社会との共創や社会の持続性、データサイエンスやその社会実装を重視する学部・研究科が生まれ、また、部局を横断する教育プログラムも多く始められている。さらにこれらはグローバルな課題であるゆえに、教育の国際連携も展開する。極端な例としては、政府が10兆円の大学ファンドをもって始めた「国際卓越研究大学」の審査においても、研究や大学院教育だけでなく、学部教育についても「大学院変革・研究大学にふさわしい学部変革」を重視して審査が行われ、国際卓越研究大学に採択された東北大学は「ゲートウェイカレッジ」としてLate Specializationや、国際経験の必修化、入試の統合型選抜への移行などの大胆な学部教育改革を提案している。

伝統的な学位プログラムを超える新しい教育設計を、認証評価や質保証が阻害することなく、柔軟性を持つつつ促進できることが、認証評価の大学改革の文脈との結合の点では必須である。これは「質保証」の「質」をどのように捉えるかにも関わっている (Harvey, 2023)。昔から、質保証における「質」の定義については様々な議論があり、これまで多く参照されてきた定義では質概念を5つに分けている (Harvey & Green, 1993; 林, 2018)。一つ目は学位の水準に適合しているかなどの「優秀性 (excellence)」、二つ目は教育プロセスが基準を満たしているかの「完全性」、三つ目は大学の目的やステークホルダーの目的に適合しているかという「目的適合性」、四つ目は実績やその効率性といった「資金に見合う価値」、五つ目は学生のエンパワーメントなどの「学生の変容 (transformation)」である。この最後の「変容」が大学改革の文脈で重要となる。個々の大学のミッションや戦略に基づいて学生の「変容」が定義され、それに基づく学修成果を重視した教学マネジメントが大学の中で機能することが必要になる。内部質保証が法令遵守のコンプライアンスとアカウンタビリティに重点を置くだけの取組となるのではなく、「質」のマネジメントとして、意思決定に必要なデータを提供し、異なる関係者間の対話の機会を創出し、機関間で優れた実践を共有するためのメカニズムを提供することが必要となる (Manatos & Sarrico, 2023)。

この点では認証評価の導入時は、大学の目的を重視する傾向が強く、IR室を設置した大学では、教学IRに限らず戦略策定のためのIRも進めてきた。その後、認証評価は大学設置基準への適合確認や学位プログラムごとの質保証の確認という、堅実な質保証への流れを経てきた。この築きあげられた質保証の土台の上で、現在の大学改革の文脈を踏まえて、大学の戦略的マネジメントの要素として内部質保証を機能させる必要がある。これが前章の二軸における左側へのシフトであろう。

3. 大学院教育の質保証

このような議論の中で、より具体的な論点の一つと

して、大学院レベルの教育や社会人に対するリカレント教育やリスクニング教育を質保証の中でどう捉えるかという点がある。18歳人口が減少するとともに、AI等のデジタル化がすすみ、社会や産業の構造変化も展開する中で、創造性や構想力などを含めて、高度な知識を有する人材を育成することが必要となる。

海外の議論では、柔軟で包摂的な学修機会として、学位課程とは異なるマイクロクレデンシャルを与える学修経路も重視され、その質保証のあり方は論点となっている。しかし、日本ではそもそも学位課程としての大学院教育についても、認証評価として十分な議論がなされていない。専門職大学院については認証評価があるが、機関別認証評価や『指針』の議論は学部教育が中心であり、大学院教育の質保証をどのように考えるかは十分な議論がなされていない。その一方で、大学院教育はこれまでの研究者・大学教員の養成を中心とした教育から、高度専門職業人や知識基盤社会を支える高度人材の養成のための教育へと拡大しており、幅広いキャリアパスを念頭に教育課程を構築し研究指導も行う必要があり、その運営は難しい。教育体制も、先端の知識を扱うゆえに、学内外で産学官民で連携をするようなネットワーク型の教育研究も必要とされている。質保証でこれを支援・促進できるであろうか。

質保証の観点からではないが、これまで政策的に議論が多くなされてきたのは、修士課程よりも博士課程教育である。若手教員のポスト減少から、博士課程の修了者が大学教員以外のノンアカデミック・キャリアパスに進むことを促進する必要が生じ、「トランスファラブルスキル」の教育などが10年以上にわたり推進されてきた。さらに最近では、博士学生への経済的支援を行う事業（次世代研究者挑戦的研究プログラムSPRING等）においても、トランスファラブルスキルに関する授業科目だけでなく、研究インターンシップの実施や、キャリア指導などの取り組みを大学院が行うことを要件としている。

このような博士学生や若手研究者に必要なトランスファラブルスキルについては、英国のVitaeがResearcher Development Frameworkなどの概念整理を行ってきており、英国高等教育質保証機構

(QAA)の評価ではこれを参照情報の一つに活用しながら、大学が自己評価をすることを求めてきた。日本でもJSTの「科学技術人材育成のコンソーシアムの構築事業」に採択された広島大学がVitaeの枠組みの日本版を検討したり、JST「世界で活躍できる研究者育成プログラム総合支援事業」では研究者育成プログラム開発におけるフレームワークとして、若手研究者に必要な16のコンピテンシーを整理するとともに、それに対応した人材育成方法などもまとめている⁽²⁾。このような博士課程学生の能力や育成方法に関する取組が様々な進んでいるにも関わらず、認証評価や質保証とは全く結びついていない。大学が外部資金を活用しながら進めている教育の方向を踏まえながら、その留意点や望ましい実施方法などを認証評価が検討し、伴奏していく体制を構築することが必要である。

V. おわりに

三巡目で導入した内部質保証は、まだ大学が「自分のもの」として実施している状況にはなっていない。海外の議論においては、内部質保証の成功の鍵は、大学自身が質保証の「オーナーシップ」を有していることと指摘されているが（Bendermacher et al., 2017；Harvey & Williams, 2010；Surssock, 2011；林, 2018）、現在の日本ではまだ内部質保証が大学のものとなっているかは疑わしい。四巡目では、大学の戦略と質保証を連結させることも視野に、大学が自ら仕組みを再度考えていく必要がある。その際には、デジタルやグリーンといった社会の変革を踏まえて、各大学がビジョンや戦略を構築し、それに適した学修成果を明確にした上で、新たな教育内容や方法を内部質保証していくことになる。それは学部教育のみならず、大学院教育や社会人のリスクニング教育も重要になる。新しい教育の質や価値が、質保証を通じて大学内部で検討されるようになることが、認証評価制度自体の存在意義のためにも今後必要となる。

【注】

(1) 筆者は大学改革支援・学位授与機構の内部質保証専門部会の委員を務めており、本稿はその経験

や観察を踏まえた議論となっている。ただし、本稿は個人の見解であり、同機関の見解とは全く関係しない。

(2) <https://www.jst.go.jp/innov-jinzai/sekai/>

【参考文献】

- 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. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
- ENQA. (2024). The future of the ESG: reflections based on findings from the QA-FIT project. <https://www.enqa.eu/publications/the-future-of-the-esg-reflections-based-on-findings-from-the-qa-fit-project/>
- European Students' Union. (2022). Statement on the future of Student-Centered Learning. <https://esu-online.org/policies/bm83-statement-on-the-future-of-student-centered-learning/>
- Harvey, L. (2023). Extended Editorial: Quality in Higher Education Author Survey. *Quality in Higher Education*, 29 (2), 135-164. <https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2153642>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9–26.
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen Years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 16 (1), 3–36. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>
- Manatos, M. J., & Sarrico, C. S. (2023). Quality as a management tool. In A. Amaral & A. M. Magalhães (Eds.), *Handbook on Higher Education Management and Governance* (pp. 261–273). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800888074.00032>
- Rome Ministerial Communiqué ANNEX I: Statement on Academic Freedom. (2020).
- Rome Ministerial Communiqué ANNEX II: Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA. (2020).
- Sursock, A. (2011). Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools–Participation, Ownership and Bureaucracy. European University Association.
- Tirana Ministerial Communiqué Annex 1: EHEA Statements on Fundamental Values. (2024). May, 1–9.
- 林隆之. (2018). 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. *大学評価・学位研究*, 19, 1–22.
- 林隆之. (2020). 大学評価の20年. *高等教育研究*, 23, 9–31.

Towards a more substantial internal quality assurance system

※ Takayuki HAYASHI

[Keywords]

Internal quality assurance, Institutional Certified Evaluation and Accreditation, University reform, Postgraduate education

[Abstract]

The third round of “Institutional Certified Evaluation and Accreditation” is about to be completed and the fourth round is about to start. The third round emphasised internal quality assurance, and systems and rules for internal quality assurance of degree programmes were set up within universities, but it highlighted the current situation where universities do not fully understand the importance of learning management and are unable to form their own internal quality assurance systems through their own sufficient examination. In the fourth round it is necessary to substantiate the internal quality assurance system, in particular the link between the strategic management of universities and learning management. To this end, it is necessary to discuss quality assurance in postgraduate education in addition to undergraduate education.

※ Professor, National Graduate Institute for Policy Studies