

## 論文

# 大学における内部質保証の実現に向けた取り組み

— 自己点検・評価活動および教学改善活動の現状と課題 —

宮 浦 崇 ・ 山 田 勉  
鳥 居 朋 子 ・ 青 山 佳 世

### 要 旨

本稿は、大学において「質の保証」が課題となる中で、内部質保証の実現がどのように課題化されているのか、また実現に向けた大学内部の仕組みの構築にあたり、いかなる取り組みが進められているのか実態にそくして検討するものである。本稿では、2011年度に認証評価の第二サイクルの受審を控えた立命館大学の事例を手がかりに検討を試みる。現在国内で進行する認証評価の動向や先行研究等を概観し、問題点および課題を整理しながら、FDセンターや大学評価担当部門および学部・教学関連部門との連携による取り組み、IR (Institutional Research) の事例などを取り上げる。

### キーワード

内部質保証、自己点検・評価、学生実態調査、FDセンター、IR (Institutional Research)

## 1. 内部質保証をめぐる国内外の動向と本稿の課題

今日、高等教育へのアクセスの向上やグローバル化にともない、質保証 (quality assurance) が国際的な課題となっている。学修課程と学位の構造の共通化をはかるボローニャ・プロセス (Bologna Process) が進行する欧州諸国をはじめとし、アメリカ、中国・韓国・ASEAN 諸国における大学教育が国境を越え、学生交流や単位互換が進む中で、各国においてアカウントビリティの要請や質保証への注目が強まっている (El-Khawas, 2007)。高等教育の質保証のための制度構築の動きは、政治、経済、文化のグローバル化と相まって、世界規模の競争的な高等教育市場という空間で展開され、国民国家を超えた国際的なネットワークとして拡大しつつある (米澤, 2008)。2005年には、大学の海外分校の設置やeラーニングなどの展開を通じて国際的な高等教育の提供や連携が進展する中で、ユネスコおよびOECDによって「国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン」が策定された。日本においても、こうした各国の動向に足並みを合わせるかのように、21世紀に入り急速に質保証の制度的整備が進められてきている。

UNESCO-CEPES (ユネスコ・ヨーロッパ高等教育センター) の定義によれば、質保証は外部質保証と内部質保証の対概念によって説明されている。すなわち、外部質保証とは、「機関 (プ

プログラム)の質の審査・維持・向上のための機関間または機関の上位にある制度」(大場, 2009, 178)であり、内部質保証とは、「機関(プログラム)の一連の活動に関する質の監視(monitoring)と向上(improvement)に用いられる大学内部の仕組み」(大場, 2009, 178)である。本稿において用いる内部質保証についても、ひとまず UNESCO-CEPES の定義を援用し、とりわけ「大学内部の仕組み」にあたる部分を、その構成要件や固有の役割を担うアクターの職責および行動を含んだシステムとしてより具体的に定位し考究することとする。

しかしながら、内部質保証をシステム化し、運用するために、高等教育機関の組織運営にかなる体制上、機能上の変容が迫られているのかという論点にかかわっては、未解決の課題も多い。国や圏域によっては、質保証にかかわる国際的なロジックと国内的ロジックとの間に「ずれ」が見られること、さらに、個々の機関(大学)が有する組織文化によって内部質保証システムの態様の違いが顕在化し得ることが指摘されている(鳥居, 2010)。

近年、日本における高等教育にかかわる質保証の制度構築を推進した政策として、中央教育審議会答申の「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」(2002年8月5日)や「我が国の高等教育の将来像(以下、将来像答申と略記)」(2005年1月28日)等がある。将来像答申は2015～2020年頃までを射程に、高等教育機関の機能的分化を推進し、高等教育構造の多様化を提言しているが、多義的な質の総体としての高等教育の質が何を指すのかの説明は無い。質保証システムについては、2009年3月に中教審大学分科会質保証システム部会が論点を継承し、設置基準、設置認可審査、認証評価制度のリンクによる公的な質保証のあり方についての検討を進めている。さらに、2010年4月には日本学術会議より「日本の展望－学術からの提言2010」と題する14の提言と31の報告が出された。このうち、「知の創造分科会」においては、「21世紀の教養と教養教育」という提言がまとめられ、大学教育の質保証・質向上の課題が、大学における教育・研究と教養教育の再構築という課題とセットで検討されている。同会議では、「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」において、各分野の質保証の枠組みを示すものとして、教育課程上の参照基準である「分野別参照基準」の策定が進められている。

周知の通り、日本の大学の質保証を現実的な課題に押し上げた転換点のひとつは、2004年の認証評価の制度化であろう。上述の UNESCO-CEPES の定義によれば、認証評価は日本の外部質保証の構成要素の一つに相当する。この外部質保証に呼応する形で、個々の高等教育機関においては認証評価の受審という形で内部質保証の実現に向けた諸課題の整理が開始された。後に検討するように、認証評価機関のひとつである大学基準協会が認証評価の第二サイクルに向けて2009年秋に発表した新大学基準には、新たに「内部質保証」が10番目に設けられており、機関による自己点検・評価がシステムとして恒常的に機能しているかどうかを問うものとなっている<sup>1)</sup>。

さらに、質保証を支える目標計画の策定ならびにその成果を挙証するデータや情報の収集・公表にかかわっては、2010年6月の学校教育法施行規則の一部改正により、大学等がその教育情報を公表することが2011年度から義務付けられた。内部質保証を実現するという課題は、社会に対するアカウンタビリティを背景とする教育情報公表の義務化というロジックによって、大学にとって急務の課題となっている。

このように、1990年代に実行された大学設置にかかわる「事前規制」の大幅な緩和の結果をふまえ、質の「事後チェック」を機能させる目的で導入された認証評価制度は、21世紀初頭の

現在、機関の重層的な組織や多様な機能の質に対する「監視」と「向上」に注意を向けることを求めている。こうした要請は、もとより機関の主体的動機付けを不可欠とする内部質保証システムにかかわる体制の整備といった課題に置き換えられていく。ことに教学領域の場合、単位制度や成績評価、シラバス等の、いわゆるサブシステムにおける質への注目を促した政策として、中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」(2008年12月24日)がある。学士課程の質保証を「アドミッション」－「カリキュラム」－「ディプロマ」、すなわち、順に「入口」「過程」「出口」の3つの位相から追求するコンセプトを提示し、総合的な成果(アウトカム)としての「学士力」の例示によって大学が共通して果たすべき責任を示唆した点に本答申の特質がある。3つの位相で描かれる学士課程教育の質保証に対し、重層的な構造をはらむ大学組織がどのように関与していくのか、大学にとってこれまで経験のない課題が突きつけられている<sup>2)</sup>。しかしながら、質保証の実践的な課題を受け止める現場の状況については必ずしも楽観視できない。質保証の前提となる評価に関しては、全国の大学評価担当者を対象としたアンケート調査結果から、評価に必要な情報収集や分析、あるいは評価の実施体制における数々の問題が指摘されている(佐藤・森・高田・小湊・関口, 2009)。

こうした状況に対し、近年の高等教育の質保証に関する研究は、個々の機関のマネジメントに多大な影響を与えている質保証制度と、それを支える内部質保証のメカニズムの検討に関心のおきどころを強めている(鳥居, 2009)。イギリスの高等教育質保証機構(Quality Assurance Agency)、欧州高等教育質保証協会(European Association for Quality Assurance in Higher Education)、およびオーストラリア質保証機構(Australian Universities Quality Agency)では、内部質保証に取り組む機関監査から得られた知見やグッドプラクティスを基に、内部質保証の構成要件の抽出および共有を進めている(鳥居, 2010)。いずれにしても、内部質保証をシステムとして構築する取り組みは各国および各機関においていまだ途上であり、幅広い実践研究の蓄積がまたれる。

日本における個別機関の取り組みに関しては、いわゆる「自己点検・評価報告書」の域をこえた、大学の法人評価における実績報告書作成の取り組みを検討した研究(渋井・面高, 2009)や、大学の自己点検・評価への支援を果たす大学教育センター(いわゆるFDセンター<sup>3)</sup>)等の役割を考察した研究(野田・鳥居・宮浦・青山, 2010)、高等教育関連学会での研究発表(宮浦・山田・鳥居・青山, 2010 および鳥居・山田, 2010)等はあるものの、いまだ蓄積は少なく、今後の深化が期待される場所である。したがって、概して可視化されにくい大学の内部においていかに質保証システムの構築が課題化されているのか、その実現に向けていかなる取り組みが進められているのかを実態にそくして検討することは、高等教育の質保証研究の充実および実践に基づく知見の共有に寄与し得ると考える。

そこで本稿では、先行研究の成果に立脚しつつ、大学のFDセンター、大学評価担当部門および学部・教学機関等、複数のアクター間の連携による内部質保証の実現に向けた取り組みの現状と課題を解明することを目的に、2011年度に認証評価の第二サイクルの受審を控えた立命館大学(以下、立命館と略記)の事例を検討する。具体的には、大学基準協会の点検・評価項目における内部質保証への注目の動向および特質を概観し、立命館の取り組みを手がかりに、いかにして内部質保証システムの構築に臨んでいるのかを検討する。とくに、大規模私立大学としての立

命館固有の文脈を踏まえつつ、内部質保証システムの実現に向けた問題点および課題を整理しながら、大学の自律的・主体的な営みとしての自己点検・評価と教育改善のリンケージに関する現状と課題を明らかにする。主な分析対象は、立命館における認証評価受審に向けた準備にかかわる議論のプロセスや、FDセンターにおける教学領域の質保証にむけた取り組み状況等が記された学内資料および公開資料等である。

## 2. 認証評価における内部質保証への注目

大学基準協会は、1947年に当時の国・公・私立46大学を発起校として設立された自立的な大学団体であり、「会員の自主的努力と相互的援助によってわが国における大学の質的向上をはかる」ことを設立趣旨に掲げ、アクレディテーション活動を行うことを目指して「大学基準」を設定し（大学基準協会、2009a）、2004年に国内初の認証評価機関に認証されている。第二サイクルの認証評価が始まる2011年度から、同協会は他の認証評価機関に先駆けて内部質保証に注目した評価を実施することを決定している（大学基準協会、2009b）。大学評価基準（学校教育法第109条第4項）は、機関別認証評価機関ごとに5種類存在する（館、2005）が、同協会の新大学基準10では、点検・評価と情報公開・説明責任（旧大学基準14、15）を統合し、大学評価基準としては初めて「教育の質を保証する制度」の整備を掲げている（図1）。

さらに、「大学は自らの質を保証する（内部質保証）ための組織を整備するとともに、内部質保証に関する方針と手続きを明確にする必要がある。また、内部質保証システムを十全に機能さ

### 一 評価基準、評価項目 一

( )内の数字は、(評価項目一評価の視点)を表す

|    |   |    |  |
|----|---|----|--|
| 1  | 理念・目的 (2-3)   | 1  | 理念・目的 (3-5)  |
| 2  | 教育研究組織 (2-2)  | 2  | 教育研究組織 (2-3)   |
| 3  | 教育内容・方法(①教育課程、②教育方法、③国内外との教育研究交流、④学位授与・課程修了の認定) (36-81) | 3  | 教員・教員組織 (4-10)   |
| 4  | 学生の受け入れ (20-29)   | 4  | 教育内容・方法・成果(①教育目標、学位授与方針、教育課程の編成・実施方針、②教育課程・教育内容、③教育方法、④成果) (12-30) |
| 5  | 学生生活 (6-17)   | 5  | 学生の受け入れ (4-7)  |
| 6  | 研究環境 (7-19)   | 6  | 学生支援 (4-9)   |
| 7  | 社会貢献 (3-13)   | 7  | 教育研究等環境 (5-12)   |
| 8  | 教員組織 (11-27)  | 8  | 社会連携・社会貢献 (2-5)  |
| 9  | 事務組織 (6-12)   | 9  | 管理運営・財務(①管理運営、②財務) (6-18)  |
| 10 | 施設・設備 (8-16)  | 10 | 内部質保証 (3-9)  |
| 11 | 図書・電子媒体等 (2-5)  |    |  |
| 12 | 管理運営 (7-15)   |    |  |
| 13 | 財務 (6-8)  |    |  |
| 14 | 点検・評価 (4-8)   |    |  |
| 15 | 情報公開・説明責任 (3-4)   |    |  |

図1 大学基準協会による新旧の評価基準および評価項目  
大学基準協会 (2010a) より抜粋

せるためには、自己点検・評価の客観性・妥当性を高めるための工夫を講じるとともに、自己点検・評価の結果を改善・改革に繋げることが重要である。」と解説が付き、内部質保証システムの構築は、点検・評価体制の単なる充実ではなく、「自己点検・評価を生かしながら、改革・改善を継続的に可能とする自律的なシステムを整備すること」であるとし、「点検・評価の結果を改革・改善に確実に繋げる」ことの重要性和、そのための具体的な計画の必要性が強調され、Plan-Do-Check-Action サイクルが適切に機能しているかどうかを評価することに同協会は焦点を当てているという（大学基準協会, 2009b）。

内部質保証に注目した結果として生じた第一の変化は、機関のコンプライアンス（compliance）を、本来これとは対照的な質の向上（quality improvement）に持ち込んでいることが明確になったことである。同協会が実施する大学評価の特徴として、「大学に共通して求められる学校教育法や大学設置基準等の法令要件が遵守されているかどうかの評価（基盤評価）を行った上で、理念・目的・教育目標を達成するために大学がどのような努力を払っているか、それがどの程度達成されているかという観点から評価を行います（達成度評価）」としており、大学が提出する自己点検・評価報告書においては、「『改善すべき事項』では、①理念・目的・教育目標の達成に向けて取り組みが不十分である、②法令で定める要件に抵触する等が見受けられた場合は、その旨誠実に記載」することを求めている（大学基準協会, 2010b）。

しかし、質保証という用語は、高等教育を提供するに値するという公的な保証（ないし、その保証を教育機関に与えるための政策）に関わる文脈において用いられる一方、質の向上は、学術組織の向上のための組織的努力（ないし、そのための政策）を指すことから、質保証を目的とした法規制に対する機関のコンプライアンスと頻繁に対比されている（El-Khawas, 2007）。

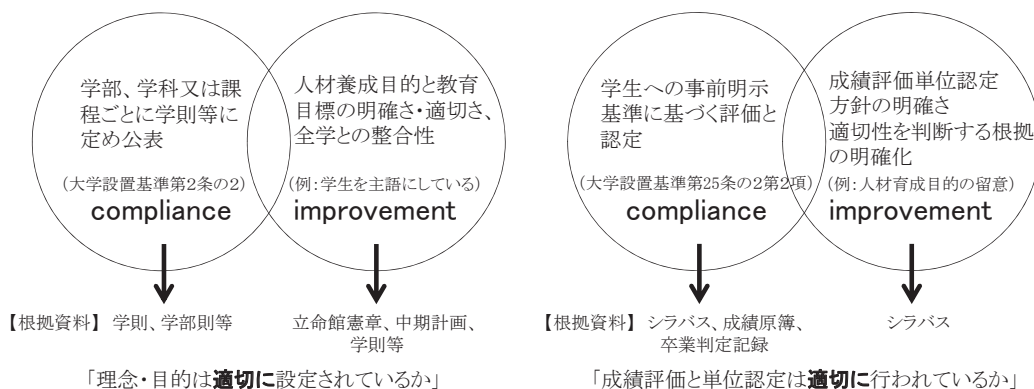


図2 評価項目における対照的な評価指標と異なる根拠資料の採用

評価項目において、機関のコンプライアンス（compliance）と、これとは対比・対照的な質の向上（quality improvement）を混在させることは、異なる根拠資料（evidence）と評価指標を同時に使用した自己評価と第三者評価が行われることを意味する。例えば、図2で示したように人材養成上の目的や成績評価基準の公表や明示は法令上（大学設置基準第2条の2、第25条の2第2項）の義務であるが、成績評価基準によって人材養成上の目的をどのように実現を図ってい

るかは質の向上における課題である<sup>4)</sup>。また、明示の有無と目的の実現度合いでは、評価指標のみならず、これに対する根拠資料 (evidence) も相違する。

また、同協会は、保証すべき大学の質に認可時の遵守事項が守られていることを含め、大学設置基準の遵守は最低要件であるとする一方で、Plan-Do-Check-Action サイクルの実践を強調 (大学基準協会, 2009b) しているが、コンプライアンス (compliance) は遵守しているか否かという二者択一的な問題であり、目標達成に向けた段階的な向上 (improvement) を目指す Plan-Do-Check-Action サイクルとの親和性は低い (山田, 2010b)。さらに、理念・目的・教育目標の達成に向けて取り組みが不十分であると「真摯に」点検・評価を行うことと、本来あってはならない法令違反の事実を認証評価機関に「誠実に」報告する作業を同時に行うことが求められており、点検・評価活動の目的が二分される結果となる。

なお、主体が異なるので認証評価は設置認可の事後チェックにはなりえない (館, 2005)、あるいは中教審大学分科会質保証システム部会の意図するように、認可後も設置基準を遵守しているかをすべて認証評価機関が確認することは難しい (前田, 2009) とする指摘を受けつつ、法令違反など大学として最低要件を充たしていない事項について勧告を付する評価を同協会は継続している。ここに、高等教育のガバナンスのあり方を規定する法規範による体系としての質保証を、個別機関の内部質保証システムを構成するサブシステムのレベルに負わせる傾向を看取することもできる (大学基準協会, 2009a)。

第二の変化は、新しい大学基準では「教育課程の修了が、十分に質を保証した学位の授与と繋がるためには確かな教育成果と結びつくことが重要」であるとして、教育目標に基づく学位授与方針および教育成果を評価項目に掲げていることである (大学基準協会, 2009b)。羽田は、質保証は高等教育のシステムレベルでガバナンスの一部として構築するとともに、機関レベルにおける教育改善のメカニズムとして確立され、両者の協調関係の中で達成されるものであるとし、その場合の鍵が機関の改善努力を具体的に検証する教育成果の測定として質を把握することであると論じている (羽田, 2007b)。ピア・レビュー (peer review) を重視したアクレディテーションの手法が、教育成果の測定を媒介として改善努力の検証に質を還元する仕組みに対する評価に適用されれば、専門的な知見・識見が駆使されることが期待されるので質の向上に結びつくであろう。しかし、大学評価に際して学部別に設置していた専門評価分科会の廃止を同協会は決定している。評価対象大学の教育研究内容を評価するにあたり、専門性に基づいた具体的かつ詳細な評価を必要とする場合にアドバイザーが設置される場合を除けば、原則として5名程度の委員からなる大学評価分科会が評価を行う組織体制となる。したがって、分野別評価にアクレディテーションの手法が適用される機会は大幅に減少することになる。また、「内部質保証システム」の整備と稼働を機関別に評価するとしても、質保証を (国を越えた定義との関連性は別途検討する必要があっても、少なくとも) 国民国家において制度化する場合には、最低基準以上であるという説明責任と質の向上のいずれを制度目的の中心とするかは、政策誘導の流れをはらまざるをえないだろう (ルイス, 2007)。

### 3. 立命館における取り組み

#### 3-1. 大学評価部門、教学部門等の取り組み

第二サイクルの認証評価に申請する立命館としては、コンプライアンス（compliance）を含む内部質保証と Plan-Do-Check-Action サイクルの実践を要請する第一の変化に対し、全学自己評価委員会において（1）計画化（2）是正実務（3）内部質保証システムの構築の3つに課題を整理した。計画化については、2020年に実現を目指す学園ビジョンを作成する一方で、これを前提とした行動計画を各学部・研究科が立案するために大学を含む法人の新中期計画の検討を5つの委員会と特別委員会、新中期計画総合調整会議が進めており、目的の明確化と事後的検証が可能な目標設定を行う予定である（山田，2010a）。大学を含む法人の学園ビジョンと中期計画は、各学部・研究科の行動計画を実現するために存在するという考え方によって、部局の意見の寄せ集めから計画と連動した点検・評価を現実化するためである。是正実務は、申請前々年度に全学で報告書の作成を試行し、その結果を大学評価部門と教学部門で分析し、コンプライアンス上の指摘を受け得る事項を各部局に伝え、是正を促す作業である。

なお、内部質保証の実現に向けた取り組みとしては、一方で、立命館大学学則第1条をふまえ、全ての学部・研究科において、人材育成ならびに教学に関わる3つの方針（入学者受け入れ方針：アドミッション・ポリシー、教育課程編成・実施方針：カリキュラム・ポリシー、学位授与方針：ディプロマ・ポリシー）を定めホームページに公表を完了している。

さらに、内部質保証の実現に向けた取り組みをクロスファンクショナル（cross-functional）に展開して、内部質保証システムの構築を目指している。第一に自己評定（S/A/B/C）の指標となる方針文書（機関としての大学が方向性（目的）を定め、その通過点（目標）を明示した機関会議決定）を部門横断的に特定・収集している。当該の根拠資料は3千点を越えているが、点検・評価結果を執行や政策立案にいかすためには必須の作業であろう。第二に、これらの収集には、教職協働を始め部門横断的な協力が必要であり、その過程を通して大学内にある機能を相互に明らかしつつある。すなわち、内部質保証という目的を果たすための組織機能の相互関係の解明を進め、機関としてのシステム化を模索している。リンドバーグは、経営層又は品質委員会が、プロセスの改善が含まれるプロジェクトの発足を承認し、「このプロジェクトが部門又は組織機能の境界を超えたチームに割り付けられたとき、そのチームはクロス・ファンクショナル・チームとなる」と定義づけ、同チームの成功要因として「システムの単位部分が全体とどのように関連しているかを理解する必要」性に言及している（リンドバーグ，2003）<sup>5)</sup>。立命館においても、根拠資料の収集のほか、組織的で検証可能な到達目標（内容・組織単位）の設定、目標を達成するための行動目標（計画）の策定を通して、各行動目標の担い手（是正・計画化部局）の特定等を進めており、2011年度認証評価申請準備のプロセスそのものが、内部質保証という目的の実現に向けた構成要素としての組織機能の相互作用の解明につながっている。

次節の通り、点検・評価を実質化する根拠資料（evidence）に対する（教学領域）指標例案の作成、および「学びの実態調査」を通じた学部の間接指標の収集は、大学評価部門とFDセンター、また同センターと各学部におけるクロスファンクショナルな取り組みであり、将来的には内部質保証システムの一部となると考えられる。

### 3-2. FD センターの取り組み

前節を受け、立命館の教育開発推進機構教育開発支援センター（以下、センターと略記）における内部質保証システムの構築という観点で次の事例を見ていきたい。①学部・研究科の「認証評価における自己点検・評価（教学領域）指標例の開発」、②「学びの実態調査」（在学生調査）の二事例についてである。センターは「各学部の自己点検・評価や教育改善は、それぞれの学部教学の文脈に精通した各学部のイニシアチブ」を前提としており、センターと学部は課題を共に考えていくという姿勢をもちながら、協働して作業を進めていく方針のもと進められている（野田・鳥居・宮浦・青山, 2010）。以下の二事例は、そのセンター内に2009年4月に発足した「IRプロジェクト」が中心となっておこなってきたものである。IR (Institutional Research) とは、「機関の計画立案、政策形成、意思決定を支援するための情報を提供する目的で、高等教育機関の内部で行われるリサーチ」(Saupe, 1990) のことである。IR プロジェクトは、IR の手法を取り入れながら、根拠資料に基づいた教育改善を目指し、各部署の内部質保証システムづくりを支援するために活動を展開している<sup>6)</sup>。ここでは、一般に大学法人本部の企画・評価分析部門などが担うことの多いIR機能の中で、「教学領域」に特化した取り組みを展開している<sup>7)</sup>。教学部門の全学組織に位置づけられての活動は、大規模大学に顕著な重層的組織体系の中で、学部単独では対応が困難な組織横断的な課題対応・ミッション展開や、人的・物的両面においてリソース配置の柔軟な対応が可能となるなど、一定の機動性が確保できている。全学的な視点から各種情報を一定確保した上で組織横断的に取り組まれたものである。

#### ①学部・研究科の「認証評価における自己点検・評価（教学領域）指標例の開発」

この取り組みは、立命館が認証評価申請することとなる大学基準協会の2009年度改定新大学基準に照らして、学部・研究科の教学活動を、量的・質的両側面から形成的に自己点検・評価が可能となる指標例開発の取り組みである。法人本部の大学評価担当部門と連携するなど、部門横断的な評価の視点を確保するためそれぞれが持つ情報・知見を動員する、「クロスファンクショナル（職能横断的）」な要素を備えたチームによる開発が試みられた。

この指標例開発は、2011年度を受審時に必要となることが想定される各種根拠資料の必要性と重要性を学内に周知するとともに、評価機関の評価の視点を本学の文脈に合わせて具体化していく際の支援ツールとして提供することを目的として企画された。指標例を学部・研究科へ提示することで、学部における煩雑なデータ選別作業において一定の負荷軽減が図られるとともに、既存の教務データやアンケート類では対応が難しい、新規に準備が必要となる根拠に対する、センターとしての支援活動も念頭に原案開発はおこなわれた（表1）。

現行認証評価制度の性質上、教育の妥当性、適法性を示すモニタリングとしての指標例提供もさることながら、教学部門のセンターが取り組むにあたって意図するところは、立命館の各学部・研究科の主体的・自律的な教育改善活動の挙証、および指標によって顕在化する課題に関する支援活動への接続にある。つまり、「質の向上」(improvement) へとつなげるためのツールの提供を意図したものであった。しかしながら、認証評価という枠組みの中では、前節の第一の変化で言及したとおり「機関のコンプライアンス」と「質の向上」という対比・対照的な観点が組み合わされている。機関の質保証としてコンプライアンスの観点からの挙証もあわせて必要であ



大学における内部質保証の実現に向けた取り組み

り、そういった異なった視角がある中で、同じ枠組みの中で指標をどのように使い分けていくかの判断が難しいケースが少なからず存在した。センターと各学部がこの点についての認識を共有し、法人本部の大学評価担当部門との連携の中で解決していかなければならない課題である。このような理由から、クロスファンクショナルなチームによる取り組みが行われた。

表1 プロジェクトによる指標開発原案

| 評価項目                         | 評価の視点                        | 内容と補足   | 評価指標 (ものさし)  | 根拠 (evidence)  |
|------------------------------|------------------------------|---|--|--|
| 1) 教育目標に沿った成果が上っているか。        | 学生の学習成果を測定するための評価指標の開発とその適用  | <ul style="list-style-type: none"> <li>養成する人材像・到達目標の達成度評価</li> <li>目標の達成度を測る指標の開発</li> <li>学位授与率、就職率・進学率、資格取得率など</li> <li>卒業前総合統一試験の実施、</li> <li>学士力・社会人基礎力などの例示された能力の評価</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>評価指標の開発の状況、評価指標の有無、適用状況</li> <li>評価指標と教育目標との整合性</li> <li>例) 学位授与率、就職率、進学率、卒業率、資格取得率、標準化試験、学生実態調査、ポートフォリオ、GPA</li> </ul> | 学生実態調査該当項目データ<br>学位論文要旨と審査結果公開(大学院)<br>GPA、卒業時調査、校友アンケート、学びキャリアアンケート、標準化試験(学習到達度試験、TOEFL、TOEIC)、卒論口頭試問関連資料<br>(文学部他)、E-GPA・経済学検定試験(経済学部)、英語ミニマム基準、学修カルテ、キャリアポートフォリオ、アカデミックフォリオ |
|                              | 学生の自己評価、卒業後の評価(就職先の評価、卒業生評価) | <ul style="list-style-type: none"> <li>学生による自己成長評価(Student Engagement)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>多様な対象の評価制度の有無</li> <li>例) 学生による自己成長評価<br/>卒業後満足度調査<br/>雇業者調査<br/>学生実態調査<br/>校友会調査</li> </ul>                            |  |
| 2) 学位授与(卒業・修了判定)は適切に行われているか。 | 学位授与と基準、学位授与と手続きの適切性         |   | 学位授与方針の有無と適切性<br>卒業認定の明確さ<br>卒業生の平均単位取得数<br>年度単位取得数・率  | 論文審査基準(大学院)、卒業率、卒業判定手続関連資料(学)<br><br>大学院担当資格ガイドライン(2009年改訂)、論文審査委員学外委員委嘱例(根拠規程)<br>修了者の司法試験合格状況の他<br>大学院との比較資料(法務院)  |
|                              | 学位審査および修了認定の客観性・厳格性を確保する方策   | <ul style="list-style-type: none"> <li>ベンチマーク(国際基準)との照合による学位の質保証</li> <li>指導教員と学位論文審査主査の分離</li> <li>複数指導教員制の徹底</li> <li>学外者を論文審査委員として委嘱</li> </ul>                                  |  |  |

(認証評価項目 4-d.「教育成果」の一部を抜粋)

プロジェクトによる原案作成の後、法人本部、教務担当各部門との調整を経て、コンプライアンスと質の向上の指標の混在の問題に対処する際の判断材料として、それぞれに「水準評価 (compliance) に関する評価指標」および「教学改善 (improvement) に関する指標」と分けて例示する対応が行われた<sup>8)</sup>(表2)。

表2 学部へ提示した指標例

| 4-c. 「教育方法等」         |                               | 大学基準協会 新認証評価ガイドブック記載項目   |   |  |
|----------------------|-------------------------------|--|---|--|
| 評価項目                 | 評価の視点                         | 内容と補足  | 学部・研究科における評価指標例(ものさし)   | 根拠資料例(evidence)  |
| (1) 教育方法および学習指導は適切か。 | 教育目標の達成に向けた授業形態(講義・演習・実験等)の採用 | <ul style="list-style-type: none"> <li>クリティカル・シンキングの訓練</li> <li>知識・技術・態度の修得に相応しい授業形態と方法</li> <li>英語による授業の開講率</li> </ul>                                  | <b>《水準評価 (compliance) に関する評価指標》</b><br>シラバスが一定の書式で記載され教員による量・内容の精粗がない。<br>学生に対して授業方法、年間計画が予め明示されている。<br><b>《教学改善 (improvement) に関する評価指標》</b><br>シラバスにおける各科目の教育目標と授業形態の明確な関連性。   | 授業アンケート(授業外学習時間データ等)、英語授業開講率(統計)、形態別開講科目リスト(受講人数付記)<br>シラバス記載内容(授業形態、授業外学習の記載)、受講ガイダンス、受講登録制限単位数状況(履修要項記載)、Web-CT運用事例、QR活用による小テスト・インタラクティブシート運用例、学びの実態調査 |
|                      | 履修科目登録の上限設定、学習上限設定の有無指導の充実    | <ul style="list-style-type: none"> <li>卒業要件単位を大幅に上回る場合の組織的対応</li> <li>ガイダンス・アドバイザー制度の整備</li> </ul>   | <b>《水準評価 (compliance) に関する評価指標》</b><br>受講登録単位制限の適切な設定<br><b>《教学改善 (improvement) に関する評価指標》</b><br>・ガイダンス・アドバイザー制度の整備<br>・卒業要件単位を大幅に上回る場合の組織的対応   |  |
|                      | 学生の主体的参加を促す授業方法               | <ul style="list-style-type: none"> <li>予習・復習の徹底</li> <li>ポートフォリオの作成指導</li> <li>多様なメディアの有効活用</li> <li>双方向授業の展開</li> <li>授業改善に向けた学生の意見反映システムの確立</li> </ul> | <b>《教学改善 (improvement) に関する評価指標》</b><br>例) 双方向型授業の割合増加<br>学生・教員間のコミュニケーションの増加<br>教員対学生の比率(ST比)<br>予習・復習を課している授業の増加割合、予習復習に費やされる時間増加<br>ポートフォリオの作成指導<br>多様な教材(メディアなど)の有効活用品<br>授業改善に向けた学生の意見反映システムの確立(コミュニケーションペーパー、インターラクティブシートなど)<br>ピアサポーター(ES, TA, オリター、エンター等)の充実した配置数および導入率 |  |

(認証評価項目 4-c.「教育方法等」の一部を抜粋)

## ②「学びの実態調査」(在学生調査)

この取り組みは「機関の改善努力を具体的に検証する教育成果の測定として質を把握すること」を目的に、学生の「学び」に焦点をあてた実態調査として2009年度に企画・実施された。学力テストなどの標準化試験とは異なり、間接的ではあるが正課における学習成果のアセスメントを得る事が可能となる。学士課程学生を対象とし、主要調査項目として授業外学習時間、授業経験(受講授業形態の経験頻度を問う設問)、学習へのコミットメント(予復習、私語、リーダーシップなどの学習への関与を問う設問)、そして、学習成果(論理的思考力、外国語習得、問題解決能力、倫理観などの身についた力を問う設問)など、先行する他大学・機関での実践や研究(島根大学、Benesse、豪州CEQなど)の知見を参考にしながら設計した。最も留意した点は、単に現状把握にとどまることなく、結果から学術的な課題を抽出した上で、具体的な改善方策の検討のために資する「改善の道筋を描くこと」を可能とする調査を指向したことである。つまり、大学における学習・教授の文脈の特定と学習成果の向上にむけたストーリー化(教育改善への仮説づくり)のための取り組みであり、今後は、平行して企画され進行中の新入生調査や、卒業生調査などとあわせて、学生の成長(変容)を学術的施策に適切に反映させ質の向上を図っていくための手段と位置づけている。

一例をあげると、大学の国際化や異文化の理解促進が課題となる中で、学部で現在進行しているカリキュラム履修の結果、学生はその点で「力がついた」と認識し得るのかなど、語学標準化試験の得点とは別の視点から本調査単体でも実態を顕在化させることが可能である。またさらに進めた分析方法として、その認識の程度について、履修履歴(教務データ)や各種成績データと合わせて分析を行うことができれば、どのタイミングでどのような授業形態・内容がより効果的であるかなど、履修モデルの策定や科目精選に活かすことも可能となる。また、学習に関する質的な面からの実態調査からだけでも多くの改善要素を導出可能であるが、履修状況や各種成績情報などの直接的な既存教務データとあわせて分析し、ストーリー化した上で教育改善に反映させていくことは、内部質保証に一層寄与するものとなるだろう。

ただし、立命館のような多様な「学び」の形態が存在する大規模大学においては、ストーリー化の作業は困難を極める<sup>9)</sup>。そういった点から、この調査は同一設問で全学統一におこなう形式を採らず、プロジェクトの呼びかけにより、趣旨に賛同した学部が、センターが事前に検討した調査票プロトタイプをもとに、各々の特色・文脈にそくした実態・課題把握のため、対象学年や個人を特定するためのID記載の有無、設問項目の学部独自設定、実施方法・形態・時期の選択も含め任意実施を基本とした。

また、調査実施に向けて進めた、学部とセンター間での設問項目、実施形式、分析方針などの議論・調整のプロセスは、両者の協働を創出したという点においても、本取り組みの意義は大きいと考える。現に、学びの実態調査のデータを「素材」とした学部内の学習会企画が実施されたり、調査分析結果・教学展開への適用について学内共有するフォーラム企画として「教学IRセミナー」(センター主催)<sup>10)</sup>が実施されるなどした。そのほか、今回の調査結果を実際にカリキュラム改定等の根拠資料として利用する試みや、学部独自に、センターや関係教学機関との連携のもとで新たな調査・分析プロジェクトの立ち上げの動きもある。この取り組みを通して、立命館におけるデータに依拠した教育改善活動への波及効果は大きい。

なお、調査データの利用、個人情報等の取り扱いについてのガイドラインはすでに定められているが、今後、教育改善や研究において実際に調査を活用した活動の展開を促進するためにも、データベースの整備等、データの蓄積や共有・利用手法の検討は、内部質保証システムを構築するうえで極めて重要な点であり、調査実施学部主体性を確保しつつ環境を整備していくことは立命館にとって喫緊の課題であろう。

学部・研究科や法人部門との連携・協働の中でのこれらの取り組みは、各所のニーズとセンターの機能のマッチングが奏功した結果であり、大学内での自律的な内部質保証実現に向けた取り組み成果のひとつと位置づけることができよう。

そして今回の取り組みの結果から導き出される課題にそくして、教育改善活動（FD活動）への展開を具体化させていくことが今後のセンターとしての課題であり、また、内部質保証システムの一部としての自律性確保の観点からは、組織全体から見て、今回のようなクロスファンクショナルな取り組みが、従来からある職場横断・教職協働とは異なった「機能」としての文脈、すなわちシステムとして組織内で明確に位置づけられることの重要性・必要性も検討されるべき課題である。

#### 4. むすびにかえて

以上の考察から、次の点が指摘できる。第一に、学部・教学機関における具体的な評価指標の設定や根拠資料の特定を難しくしている原因の一部が、機関のコンプライアンスと質の向上という二つの性格が混在した認証評価制度のあり方に求められることである。機関別認証評価という枠組みの中で「大学」をとらえる場面がある以上は、この二つの性格の違いを理解し、指標、根拠資料を目的に応じて弁別、使い分ける必要があるだろう。こうした原理的な課題の整理およびそれに対する丁寧な実践的対応は、機関の内部質保証システム構築の方向性を明確にする上で、基礎的な作業に位置付くと見なせる。第二に、これらの原理的問題をはらんだ認証評価制度の特質を理解した上で、他律的な内部質保証システムの構築ではなく、機関の自律的・主体的な活動という意味における内部質保証システムの構築に、FDセンター、大学評価担当部門および学部・教学機関がそれぞれのミッションにそくした活動の展開と連携を果たすことの重要性である。とりわけ、FDセンターが発案・推進する学生実態調査の意義とは、内部質保証における教学的課題について経験則的な学生像構成の打破（客観化）と、組織内協働体制の創出・強化を図る点に見出せる。

立命館の事例検討の結果を敷衍すれば、内部質保証のシステムの構築にあたっては、機関のミッションに照らした組織内の「クロスファンクショナル」な協働体制づくり、つまり、大学という固有な組織における責務としての職能と、構造としての部門の相互作用を意図的に活用するというアプローチのさらなる追求が必要である。

この協働体制は、立命館においてはトップマネジメントとは異なるいわゆるミドルレベルでの意思決定を伴う形で成立したが、内部質保証システムを担う仕組みの一形態として機関として適切に位置づけられることが、属人的な協働の形態から脱するためには必要であろう。こういった点が組織全体として課題化され解決されていくことにより、自己点検・評価や教育改善活動の実

質・円滑化、延いては大学における内部質保証の構築に一層資するものとなるだろう。

学士課程答申が枠組みを示したように、人材養成上の目的を組織単位として定め、三つの位相でその実現を図ることが求められている昨今、能力等要件に落とし込まれた教育目標を実現するためには、カリキュラムや教育方法等に関する学部・研究科等の部門単位での工夫にとどまらず、各部門の描く行動計画を束ね、人的・物的・資金的な資源の把握を前提として、その具体的な投入計画を機関として策定するマネジメントが大学には必要となる。本稿が内部質保証の実現のために、クロスファンクショナルリティに着目している理由はそこにある。人材養成上の目的を定めるといことは、その実現に向けた営為をクロスファンクショナルに目指すことに他ならない。なぜならカリキュラムであれ、人件費であれ学びの実態であれ、ひとつの職能や部門で対応が完結する課題は極めて限定されるからである。その意味で、大学の自律的・主体的な営みとしての自己点検・評価と教学改善のリンケージは、そうしたクロスファンクショナルな対応の一態様であり、内部質保証システムの構築はそれらの具体的な対応を通じて段階的に実現されよう。とりわけ、立命館のような私立総合大学では、教育成果の最大化を追求する学部・研究科等の教育部門と、他方、設置者として資源把握をしながら具体的な投入計画を立案し事業計画化することにより、これを支援する法人部門の役割を明確化したうえで、IRを双方にとってのマネジメントに不可欠な戦略的ツールと位置づける時期が到来していると言えるだろう。

最後に、今後、内部質保証システム構築を進める上での研究的視座としては、大学組織運営研究の視点を取り入れることも必要となるだろう。機関の内部構造および意思決定の流れの把握に向けた課題であり、機関としてのミッション達成に向けた新たなガバナンスのあり方の模索でもある。可視化されにくい「複雑系システム」とされる大学組織内で、適所においてクロスファンクショナルを実現し有効に機能させるためにも、必要な構成要件・要素の抽出、また各間の作用の関係などについて把握することがシステムの検討・構築において不可欠である。もちろん複雑の度合いや形態は各機関において多様であり、一般化については今後蓄積されるであろう個別の事例研究等をふまえ慎重な検討が必要であるが、それぞれの機関が自らの組織構造を一定俯瞰的に捉え、各構成要素間の作用の関係を把握するための素材を提示していくことは、内部質保証システムの構築に寄与すると考える。また、新たなガバナンスとして内部質保証システムが機能するためには、そうした組織構造研究の成果を前提として、例えばトップレベル・ミドルレベルの意思決定に資するような学内情報の共有方法も含み込んだデータベースのあり方に関わる研究の視点も加味することが必要であろう。

## 注

- 1) また、大学評価・学位授与機構の川口（2010）の説明においては、内部質保証システムの明確な定義は見当たらないものの、同システムが十分機能していることが自律的組織体としての証明であるとされている。さらに内部質保証システムの概要が図示されている（本稿末資料図参照）。
- 2) これらの課題にかかわって、3つの位相で描かれる学士課程教育で質保証を実現する上で、重層的な構造の大学組織の特殊性がどのように作用するのかを抜きにした議論は現実味を欠くだろう。クラーク、ベッチャー＝コーガンらの大学の組織構造研究からモデルの抽出を試みた羽田は、「高等教育は、組織の総体としてのシステム－個別機関（大学）－中間組織（部局）－基礎組織（学科・講座）－個人の各

レベルで変化をもたらす最大要因が異なる複雑系システムである」(羽田, 2007a, 5)と結論づけている。しかし、羽田によるベッチャー＝コーガンのイギリス高等教育の構造モデルの紹介では、組織内部の「運営様式」および「規範様式」における中央レベル－機関－基礎組織－個人の各階層間の作用や、さらに、「規範様式(外部)」－「規範様式(内部)」－「運営様式(内部)」－「運営様式(外部)」が大学、部局、学科・講座、個人の各階層にどのような作用を及ぼすのかが捨象されているため、「複雑系システム」に擬えられる大学組織がいかなる「複雑さ」をはらんでいるのかが十分に写し取られておらず、具体化されていないという限界がある。このように内部質保証システムにかかわっては、大学の組織構造研究においても未解明の課題が残されており、実践研究の蓄積とともに理論的深化を進めることが必要である。ベッチャー＝コーガンモデルについては、Becher and Kogan (1992)を参照のこと。

- 3) 本稿では、「高等教育全般に亘る研究機能や大学教育の企画開発機能を有する組織」(田中, 2009, 315)の定義を援用している。
- 4) ベン図は、コンプライアンス (compliance) と質の向上 (quality improvement) が二律背反の関係にあるのではないことを示す。むしろ対比・対照的な両者の交点が評価項目における自己評価、第三者評価の内容となる。すなわち人材養成上の目的から学生を主語にした教育目標を設定して、当該の能力養成を促進する成績評価基準を採用する営み (quality improvement) を評価する一方で、人材養成上の目的は学則記載が必要かホームページでの公表でよいか、あるいは成績評価基準の事前明示が目的とする「客観性及び厳格性を確保する」(大学設置基準第25条の2第2項)ための要件を充足しているか (compliance) を同時に評価することが求められている。
- 5) リンドパークは、成功したISOチームが「なすべきことの指示から始めたのではなく、最初に組織の部署それぞれが品質システムにどのように貢献しているかの理解から着手した」例をあげて、組織が果たす機能の相互関係が分かればシステムを理解できるとする。
- 6) IRプロジェクトは、ミッションステートメントとして「教育開発推進機構教育開発支援センターのIRは、全学の学部・研究科・教学機関と協働し、教学改善の意思決定に資するデータの収集、分析、報告を通じて立命館大学の『学びのコミュニティ』の成長を支援する。」と定めている。
- 7) センターの教員3名、職員3名が主として関与するプロジェクト。センター内では複数のプロジェクトが進行しており、教職員は課題横断的に各プロジェクトに関与する。立命館大学教育開発推進機構教育開発支援センターIRプロジェクトについての詳細はIRプロジェクトWebサイト (<http://www.ritsumeai.ac.jp/acd/ac/itl/irp/>)を参照のこと。
- 8) 指標例を学部提示する際に、指標例の2つの観点について「水準評価 (compliance) にかかわるもの：最低限守らなければならない水準、法令の遵守状況など」、「教学改善 (improvement) にかかわるもの：学部・研究科等がよりよい教学をめざして取り組む事項」と説明を行った。
- 9) 2010年、立命館大学は京都・滋賀に展開する3つのキャンパスに、13学部、16研究科、学生数約35,000人を擁し、現在の学部構成は法学部・産業社会学部・国際関係学部・政策科学部・文学部・映像学部・経済学部・経営学部・理工学部・情報理工学部・生命科学部・薬学部・スポーツ健康科学部(他、国際インスティテュート、文理総合インスティテュートを設置)となっている。学習環境を含め多様な「学び」の形態が存在すると考えられる。
- 10) 2010年9月21日に開催された、立命館大学教育開発支援センター第2回教学IRセミナーは『「学びの実態調査」からみえるもの』をテーマに学内向けに開催され、調査を実施した複数学部の担当副学部長による分析・調査結果活用に関する報告、センターによる全学視点での分析報告などがおこなわれた。当日は3キャンパスから教職員のほか学生の参加を得た。

<主要参考文献およびウェブサイト>

- Becher, Tony and Kogan, Maurice. *Process and structure in higher education*, second edition, Routledge, London and New York, 1992.
- El-Khawas, Elaine. "Accountability and quality assurance: new issues for academic inquiry", *International Handbook of Higher Education*, Springer, 2007, pp.23-37.
- Saube, Joe L. *The Functions of Institutional Research*, 2nd edition. Tallahassee, FL: Association for Institutional Research, 1990.
- 大場淳「第7章 フランスにおける高等教育の質保証」羽田貴史・米澤彰純・杉本和弘編著『高等教育質保証の国際比較』東信堂、2009年、177 - 195頁。
- 川口昭彦「認証評価の位置づけ・あるべき方向」3 認証評価機関・日本学術会議共催「第1回シンポジウム：これからの大学教育の質保証のあり方-大学と評価機関の役割-」パネリスト講演資料、2010年（4月24日）。
- 佐藤仁・森雅生・高田英一・小湊卓夫・関口正司「大学評価担当者の抱える現場の課題-アンケートの結果から-」『大学評価・学位研究』第9号、2009年、63 - 77頁。
- 渋井進・面高俊宏「国立大学法人評価の実績報告書の作成プロセス-地方総合大学における事例-」『大学評価・学位研究』第10号、2009年、47 - 58頁。
- 大学基準協会『「大学評価」ハンドブック 2009（平成21）年度評価者用 2010（平成22）年度申請大学用』、2009a年、3 - 13頁。
- 大学基準協会『新大学評価システム ガイドブック』、2009b年、1 - 23頁。
- 大学基準協会「大学基準協会の新大学評価システム」大学評価実務説明会配布資料、2010a年（4月28日）。
- 大学基準協会『「大学評価」ハンドブック 2011（平成23）年度申請大学用』、2010b年、12 - 13, 19, 30, 43頁。
- 館昭「国際的通用力を持つ大学評価システムの構築」『大学評価・学位授与研究』第3号、2005年、3 - 19頁。
- 田中正弘「我が国における大学教育研究センター等の特色-業務の多様化と存在の曖昧さ-」『大学論集』第40集、広島大学高等教育研究開発センター、2009年、313 - 325頁。
- 鳥居朋子・山田剛史「内部質保証システム構築に向けた教学 IR と FD の連動」『大学教育学会誌』第32巻第2号、2010年、39 - 42頁。
- 鳥居朋子「内部質保証の視点から-構成要件および運用をめぐる議論-」日本教育制度学会第18回大会課題別セッションV「高等教育におけるグローバル化の影響に関する研究」発表資料、2010年（11月14日）。
- 鳥居朋子「高等教育に関する研究動向-質保証システムに注目して-」『教育制度学研究』日本教育制度学会、第16号、2009年、140 - 145頁。
- 日本学術会議「日本の展望-学術からの提言 2010」  
(<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/tenbou/teigen.html> 2010年4月5日)
- 野田文香・鳥居朋子・宮浦崇・青山佳世「高等教育質保証のパラダイム転換期における大学の教育力測定 - FD センターに求められる支援機能および課題-」『立命館高等教育研究』第10号、2010年、141 - 156頁。
- 羽田貴史「大学組織とガバナンスの変容-戦後日本型高等教育の着地点-」広島大学高等教育研究開発センター『大学の組織変容に関する調査研究』COE 研究シリーズ 27、広島大学、2007a年、1 - 18頁。
- 羽田貴史「質保証に関する状況と課題」広島大学高等教育研究開発センター『21世紀型高等教育システム構築と質の保証 - COE 最終報告書 - 第1部（下）』広島大学、2007b年、177 - 185頁。
- 前田早苗「大学質保証における認証評価が果たすべき役割について」『大学評価研究』第8号、2009年、53 - 63頁。
- 宮浦崇・山田勉・鳥居朋子・青山佳世「大学における内部質保証システムの構築に関する現状と課題-立

## 大学における内部質保証の実現に向けた取り組み

命館大学の事例を手がかりに－」日本高等教育学会第13回大会自由研究発表資料、2010年（5月29日）。  
山田勉「大学認証評価の現状と課題－大学基準協会での3年間の経験から－」『大学行政研究』第5号、2010a年、206－209頁。

山田勉「大学側から見た質保証の課題」3認証評価機関・日本学術会議共催シンポジウム第2回、基調報告配布資料、2010b年（5月15日）。

米澤彰純「国際的な質保証ネットワークと国際機関の活動」塚原修一編『高等教育市場の国際化』玉川大学出版部、2008年、214－226頁。

リンドバーク，ヘンリーJ.『CFTクロス・ファンクショナル・チームの基礎』財団法人日本企画協会、2003年。

ルイス，リチャード「高等教育における質保証の本質とその発展－変わりゆくもの、変わらないもの－」  
広島大学高等教育研究開発センター編『21世紀型高等教育システム構築と質保証－第34回（2006年度）  
研究員集会の記録－』、2007年、45－46頁。

### 資料

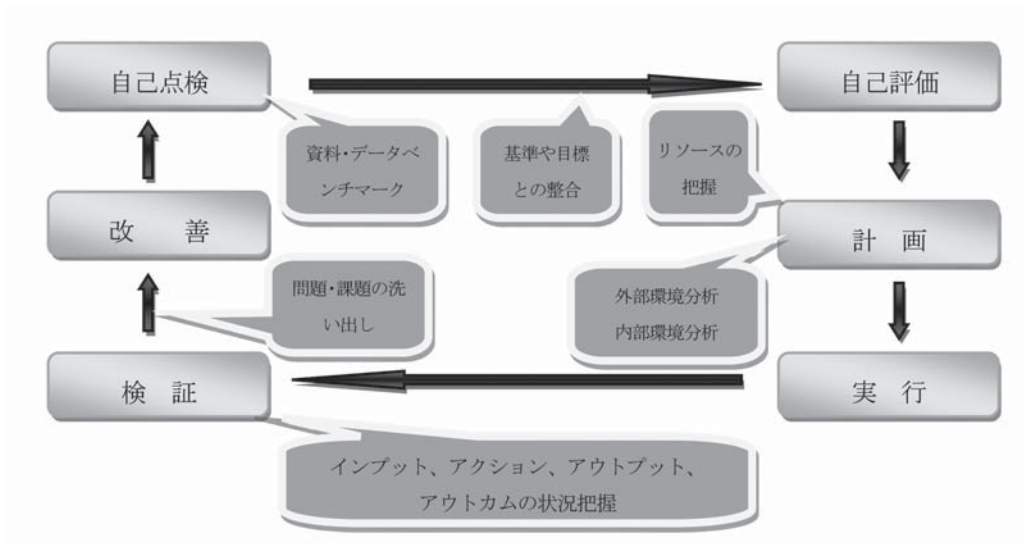


図 内部質保証システムの概要

## Approach to Internal Quality Assurance in Universities

-Current States and Issues of Self-Evaluation and Educational improvement

MIYAURA Takashi (Lecturer, Institute for Teaching and Learning)

YAMADA Tsutomu (Administrative Manager, Office of Planning and Operations Management, The  
Ritsumeikan Trust)

TORII Tomoko (Professor, Institute for Teaching and Learning)

AOYAMA Kayo (Administrative Staff, Office of Development and Support of Higher Education)

### Abstract

Quality Assurance has become one of key factors for the reform in Japanese higher education. Especially, about the method of constructing an internal quality assurance, many universities are concerned. This paper attempts to discuss the issues for realization of quality assurance in a university. First of all, based on precedence studies, the trend of the institutional certified evaluation and accreditation of Japan is reviewed in the context of internal quality assurance. Secondly, we deal with Ritsumeikan University that will take the institutional certified evaluation and accreditation (2nd period) in 2011. In this case, we focus on the following two aspects; Cross functional team (the cooperation which crossed the section), Effective practice of Institutional Research activities. In conclusion, we find the problem of the present evaluation framework, and insist on the importance of cross-functional approach in order to actualize a quality assurance.

### Key Words

Internal Quality Assurance, Self-Monitoring and Self-Evaluation, FD Centers, Student Survey, Institutional Research.