

【深堀氏】

ご紹介いただきました国立教育政策研究所の深堀です。

私からは、チューニングと AHELO の取組に注目して、学習成果に基づく大学教育の質保証について考える材料を提供したいと思います(スライド1)。

全体の狙いとしましては、私が今日分担させていただいております欧州の文脈について、特にボローニャ・プロセスに注目しながら、簡単にご説明します。その後に、このボローニャ・プロセスへの大学の貢献として位置づけられているチューニングの取組について、概要をご説明いたします。さらに OECD-AHELO という学習成果を世界共通のテストで直接測定しようとする取組についてご説明いたします。そこから日本への示唆をまとめまして、締め括りたいと思います(スライド2)。

それではまず欧州の文脈について(スライド3)。

大学教育を通して学生はどのような知識・技能・態度を習得することが期待されているのか、学生は実際にどの程度習得しているのか、といった「学習成果」への関心は、ボローニャ・プロセスの文脈の中で、欧州高等教育圏の確立が目指される過程で顕在化してきました。

欧州高等教育圏内での学生あるいは卒業生の国境を越えた移動を促進するためには、学位プログラムの目的やその要素を可視化する必要があります。学位や単位が等しい価値をもつものなのか、その価値を相互に承認しうるものなのか、等価性や互換性を保証することができるのか、といったことを明らかにする必要性の中で、「学習成果」への関心が高まってまいりました(スライド4)。

ここで、ボローニャ・プロセスが政府主導の改革であることを確認しておく必要があります。その直接的な動機は、欧州単一市場を構築することです。欧州の労働者が欧州経済圏内で自由に移動するためには、学位や資格の等価性や互換性を保証していく必要があります。そのために高等教育圏を確立していく必要があると考えられました。

そういった文脈の中で、先ほど川嶋先生がご紹介されました欧州高等教育資格枠組

が導入されました。伝統的に欧州では多様な学位の体系がありましたが、欧州高等教育圏では、バチェラー（学士）はおおよそ3年、マスター（修士）はおおよそ2年、その上に数年間のドクター（博士）相当のプログラムを設けると定めた3サイクルのシステムを導入することが合意されたのです。また、学生の学習時間に基づいて計算する「単位」の考え方を共有すること、すなわち1年間の総学習時間を1500～1800時間とみなし、それを60単位に換算する約束事がなされたわけです。

こういった政府主導の取組に対して、もちろん大学側から非常に強い反発もありました。けれども一部の大学から、この欧州高等教育圏の確立という動きを大学の危機を克服する契機にしようではないか、という動きも出てまいりました。欧州の大学の危機と言いますのは、一つにはアメリカ合衆国の大学に学生を奪われてしまっているという危機です。この危機を克服するためには、欧州高等教育圏全体としての大学の魅力を高めていくこと、すなわち欧州高等教育圏内の大学間で学生の移動を促進することによって、大学全体としての魅力を高めていくことが目指されたわけです。

もう一つは、大学生の中退の問題です。学生が学位を取得することなく大学を中退するのは大学に魅力がないから、あるいは大学を卒業してもそれにふさわしい就職ができていないからだろうと考えられました。そしてこの危機を克服するためには、大学教育の社会的レリバンスを高めていくこと、すなわち大学で学んだことが社会的にどのような意味をもつのか、大学で習得した知識・技能・態度をとおしてどのような貢献ができるのかを、学生自身が理解し、雇用者をはじめとする社会に対してきちんと説明できるようにすることが目指されました。欧州の学生を欧州圏内で教育して、卒業させて、就職させていく進路保障が目指されたわけです(スライド5)。

このようにチューニングは、ボローニャ・プロセスの大学の貢献として取り組まれてきました(スライド6)。

チューニングという言葉は、大学の文脈の中ではおそらく皆様聞き慣れない言葉ではないでしょうか。その意味を、チューニングの創始者に伺ってみると、とにかく“standardization”や“unification”ではない言葉を使いたかったというのが最初の

回答でした。すなわちチューニングとは、学位プログラムの標準化とか画一化を目指すものではないということです。それまで大学がそれぞれの音階で大学の特徴を奏でてきたために不協和音を起こしていた、あるいは一般社会の人々に聞き取れない状況だったのに対して、同じ音階でそれぞれの特徴を表現することによって、一つのハーモニーの中で大学の特徴を聞き分けられるようにしようではないか、あるいは大学と社会が同じ言葉を使って大学教育について語れるようになるのではないかと、そういう意味合いを込めて、チューニングという言葉が使われたということでした(スライド7)。

チューニングというのは方法です。チューニングは、望ましい学位プログラムのあり方について定型あるいはモデルを提供するものではなく、コンピテンスに基づいて学位プログラムを構築する方法を提供するものです。それは教員が主体的に手掛けるものであって、専門分野の文脈のなかで、学生に何を学ばせたいのかという点に主眼を置くものです。またそれは、学位プログラムを修了する時点で学生が何を知り、理解し、行うことができるかを、学生をはじめとするステークホルダーにわかりやすく明示することを可能にするものです(スライド8)。

チューニングは、5つのステップからなるプロセスです。第一のステップでは、教員が共同作業として、専門分野固有の特性を定義します。この分野固有の特性というのは、各学問分野の特徴を記述したものであり、日本学術会議の分野別参照基準に相当するものと理解することができます。第二のステップでは、それぞれの専門分野で大学を卒業した学生がどのようなキャリアパスに進むのか、雇用者をはじめとするステークホルダーは誰なのかを調査します。そして第三のステップとして、その雇用者あるいは卒業生に対して、その専門分野で学ぶことの意義は何なのかという点について聞き取りを行います。第四のステップでは、この聞き取りに基づいて、教員が共同作業として、分野固有の特性を見直して修正します。こうした一連の手続きをとおして、大学教育の社会的レリバンスを保障することが目指されているのです。

チューニングの第五のステップは、各大学・学部・学科が手がけるものであり、大

学間および大学と社会の間で合意された分野固有の特性に基づきつつ、それぞれのミッションや学生のニーズに照らして最適の学位プログラムを設計します(スライド9)。

分野固有の特性の中身について、詳しくみてみましょう。分野固有の特性とは、その専門分野の本質および中核概念を記述したものです。すなわち、その専門分野を学んだ人ならば、必須で身に付けているべき知識・技能・態度の一覧が定義されるわけですが、そうした必須内容の明確さは、もちろん専門分野によって異なります。職業分野で求められるコンピテンスやキャリアパスが比較的明確な医学や工学では、専門分野の「中核」というものが比較的わかりやすいと思いますが、文学や社会学ではそのとおりではありません。分野固有の特性は、専門分野によって規定されうる程度が異なります。

さらに、中核概念の一覧ないし必須の項目をどの大学・学部・学科も等しい比重で教えなければならないというわけではありません。それぞれのプログラムのミッションや学生のニーズに合わせて、最適の比重で教えることが推奨されています。分野固有の特性をコンピテンスのレベルで定義して共有した上で、何をどのような比重でどう教えるかは、各大学の自由に任されています(スライド10)。

ここでさらに重要なのが、コンピテンスと学習成果の区別です。チューニングでは、コンピテンスとは学位プログラムを修了した時点で学生が身につけているべき知識、理解、技能、能力などの有機的な総体をさします。それは特定の科目を履修することで直接的に身につく具体的な知識・技能・態度ではなく、学位プログラムを全て履修した成果として身につくことが期待される抽象性の高いものとしてとらえられています。

それに対して学習成果とは、学生が個別の科目の履修を通して習得することが期待される具体的な知識・技能・態度をさします。合意されたコンピテンスに則りつつ、科目を担当する教員の責任において定義するものです。重要なのは、学習成果は限られた期間内に達成可能である、しかも測定可能でなければなりません。

このコンピテンスと学習成果の区別は、大学間でコンピテンス枠組を共有しつつ、

それぞれの自律性と多様性を尊重し、ミッションと学生ニーズに即した学位プログラムを構築していく上での極めて重要な概念整理のポイントといえます(スライド 11)。

チューニングでは、次の図のような考え方に基づいて学位プログラムが設計されます。まず、学位プログラム全体をとおして獲得させたいコンピテンスを明確にするところから出発し、そのために最適の科目配置が目指されます。そして、各科目の中でどのような学習成果を達成させるのか、そのためにどのくらいの学習時間が必要なのかが検討され、学習時間に相応する単位数が割り当てられるわけです(スライド 12)。

この図は、チューニングによる教育改善サイクルを表します。コンピテンスを特定して、科目を配置し、各科目の中で習得すべき学習成果を定義し、教育内容・方法を選択し、評価し、プログラムの振り返りをして改善を行っていくという点では、皆様ご存じの PDCA サイクルと同じです。ここで重要なのは、学位プログラム設計の基盤となるコンピテンス枠組が共有されていること、そして学習成果の習得が単位認定ひいては学位授与の根拠とされていることによって、各科目の中で教員によって行われる教育評価が客観性をもち、そのまま外的基準に基づく質保証の機能を果たすという考え方がとられている点です。

ただし、教員による教育評価が客観性をもち、外的基準に基づく質保証の機能を果たすためには、学習成果を評価する基準が、具体的な範囲と水準のレベルで一致している必要があります。ある大学の学位プログラムが、他の大学の学位プログラムと等価性・互換性をもつかどうかを判断するためには、厳密には、そうした具体的な範囲と水準についてのコンセンサスが求められるわけですが、そうしたコンセンサス形成に果たすアセスメントの役割について後程注目いたしますので、暫し心に留めておいてください(スライド 13)。

こういったチューニングは、ボローニャ・プロセスへの大学の反応として 2000 年にヨーロッパから始まりましたが、たちまち南米、グルジア、ロシア、アフリカ、北米、オーストラリア、カナダ、中央アジア、タイに拡大し、2013 年には中国もパイロットに着手しました。各国で取り組まれている分野も非常に多岐にわたっています(スラ

イド 14-16)。

チューニングがこれほど急速に世界に広がった理由は、それがコンピテンス枠組に基づいて学位プログラムを構築する「方法」を示すものであり、どのような「目的」で使うかを一律に規定するものではないためだと思います（スライド 17）。

チューニングが導入された理由としてもっとも多いのは、学生の大学間移動の促進です。たとえばアメリカでは、州間で異なる教育法に基づく多様な教育制度がとられており、州立大学システムもそれぞれに異なっているわけですが、厳しい財政事情のなかで、学生に多様な専門分野へのアクセスを効率的に保証するためには、州間で協調する必要もあり、連携協定を結ぶ州間では州外学生への授業料割引制度の相互適用などの大学間移動促進措置がとられてきました。この取組をカリキュラムの接続の観点から実質化させるために、たとえばインディアナ州・イリノイ州・ミズーリ州では「中西部高等教育コンパクト」と称し、心理学と経営学の分野でコンピテンス枠組の共有が試みられています。

アメリカでは州内の学生の移動促進措置としても、チューニングが活用されています。すなわち、アメリカでは2年制コミュニティ・カレッジから4年制大学への編入が積極的に行われています。この場合、2年制大学の2000番台の授業と4年制大学の3000番台の授業の接続が中断なく設計することで、アーティキレーションを促進し、編入生の中退を防ぐことが目指されています（スライド 18）。

チューニングが活用されている理由として2番目に多いのが、社会のニーズに応答的な大学教育への質的転換です。先に申しあげたように、チューニングでは分野固有の特性を定義する際に、ステークホルダーを特定して学問分野の意義について聞き取るという方法で、社会的レリバンスを高める手続きが取られています。たとえば英国医事委員会によってコンテンツ・ベースでのコアカリキュラムからコンピテンス・ベースのコアカリキュラムへの転換が図られたとき、チューニングで開発してきた医学分野のコンピテンス枠組が参照されました。すなわち「研究者・科学者としての医師」「実践家としての医師」「専門家としての医師」として必要なコンピテンスを定義し、

コアカリキュラムをとおして習得すべき膨大な量の知識・技能・態度をコンピテンス枠組みに基づいて再編し、学問分野の構造を再定義することによって、学生にも一般社会にも理解されやすいコアカリキュラムに転換することができたと報告されています（スライド19）。

同じことがアメリカの歴史学会でも進んでいます。歴史学は非常に重要な学問であることに疑問の余地はありませんけれども、専攻する学生が減少している、卒業生を就職させられない、歴史学研究者の就職先が減少しているという現実問題が深刻化している事態を、米国歴史学会は自らの道義的責任として受け止め、学会の責任において歴史学を学ぶことの社会的意義を説明しようとしたわけです。歴史学会では、「歴史学プログラムは学生に何を提供するのか」という研究課題をたて、歴史学コンピテンス枠組を共有して学位プログラムを構築する4年間のプロジェクトに2012年に着手しました。そうすることで、学生が自ら何を学んでいるのか、その意義は何なのかを自覚的にとらえられるようになり、雇用者に対しても自らがどのようなコンピテンスをもって職場に貢献することができるのかを説明できるようになると考えられています。そうすることなく、歴史学を学ぶ学生を増やすことはできず、大学教育における歴史学分野の衰退を防ぐこともできないと考えられています。歴史学会として、社会のニーズに応答的な大学教育を保証し、歴史学の社会的意義を堅持する取組と理解することができます（スライド20）。

これは、世界チューニング大会で撮影した写真ですが、ロシアにおけるチューニングの取組が紹介されています。ロシアは現在、高等教育のグローバル化が目指されており、そのための質保証が重要なテーマになっています。質の高い大学教育を実現するためには、先進的な取組として、コンピテンス枠組に基づく学位プログラム設計の手法を普及させていく必要性が語られました（スライド21）。

最後の事例としてアフリカでは、ご承知のとおり、大陸をあげての開発が非常に重要な課題になっています。1980年代からハーモナイゼーションという取組が実施されてきましたが、これは大学間の連携を高めることでアフリカ大陸の開発を促していく

こと、あるいは平和共存を促していくことを目指す取組です。そして欧州委員会は、こうした取組に出資して、チューニングの枠組で円滑に進めようとしているのです。欧州側から見てみると、これは「ソフト・ディプロマシー」だということでした(スライド 22)。

このようにチューニングの展開は非常にさまざまですけれども、その共通点は、大学間で共有しうるコンピテンス枠組を構築し、それに基づいて学位プログラムを設計することを目指している点です。それでは次に、OECD-AHELO に注目したいと思います(スライド 23)。

OECD-AHELO とは、学生が高等教育を通してどのような知識・技能・態度を習得したのかということを経済協力開発機構の主導のもとに 2008 年に着手されました。日本も当初から参加してまいりました。2012 年 12 月に終了したのは、そうした国際的な学習成果アセスメントが実施可能であるかどうかを探る試行的研究としてのフィージビリティ・スタディ(Feasibility Study)です。

フィージビリティ・スタディは、2つのフェーズで実施されました。第1フェーズでは、各国の多様性と特殊性を踏まえつつ、学習成果について信頼できる結果を導くアセスメント・ツールを作成することが果たして可能なかが検証されました。「一般的技能」「経済学」「工学」の3つの分野でテストと採点ルーブリックの開発が行われ、それぞれのツールと組み合わせて活用するための「背景情報調査」も開発されました。そして、それらの妥当性が小規模の実査に基づいて質的に検証されました。

第2フェーズでは、第1フェーズの小規模実査にもとづいて修正されたテストと採点ルーブリックを用いて、大規模の実査が行われ、それらの妥当性と信頼性が量的に検証されました。このフィージビリティ・スタディ第2フェーズの結果を踏まえて、AHELO 本調査を実施するかどうか、OECD において 2013 年以降検討されていく予定です(スライド 24)。

これが AHELO の組織体制を国内的・国際的枠組みに分けて整理したのがこの図で

す。まず、図の上段に示しております AHELO コンソーシアムは、OECD の委託を受けてテスト開発に携わった組織ですが、日本の国立教育政策研究所はコンソーシアムのメンバーとして工学分野のテスト開発に携わりました。図の中段の AHELO ナショナル・センターは、テストの国内実施のための事務局ですが、ここでは図の下段に示しております先導的・大学改革推進委託事業「OECD 高等教育における学習成果の評価 (AHELO) フィージビリティ・スタディの実施のあり方に関する調査研究」において、AHELO の望ましいあり方が日本の工学および教育学の専門家によって検討された結果を踏まえて活動を展開いたしました (スライド 25)。

参加した 17 か国はここに示す通りです。248 大学、約 23,000 人の学生さんがフィージビリティ・スタディに参加しました (スライド 26)。

日本が参加した工学分野のテスト開発について詳しくみてまいりたいと思います。コンピテンスの観点からみますと、工学分野ではすでに技術者教育の国際的な相互認証の枠組が整っています。すなわち、欧州圏で採用されている EUR-ACE の基準、そしてアングロ・サクソン圏およびアジア圏で導入されているワシントン・アコードの中核的枠組である ABET の基準の共通点を抽出することによって、AHELO のコンピテンス枠組が構築されました (スライド 27)。

次の図がテスト開発のための概念枠組です。ここでは「工学基礎」と「工学専門知識」、そして「工学ジェネリック・スキル」が工事の思考能力を問う「工学プロセス」を下支えしているとみなす学力モデルが示されています (スライド 28)。

実際に開発したテストは、大きく分けて 2 種類あります。配布させていただきました別紙の資料ですけれども、一つ目は記述式問題です。これは技術者としての考え方を問うもので、たとえばダム構造について考えさせる問題が作成されました。ここでは先の学力モデルの「工学プロセス」ないし「工学ジェネリック・スキル」の測定が目指されています (スライド 29)。

二つ目が、多肢選択式問題です。基礎的な知識・技能あるいは工学基礎・工学専門知識を問うために作成されました。これは日本の土木学会の認定土木技術者資格試験、

および日本技術士会の技術士第一次試験の問題が、国際通用性を高める目的で部分的に修正して活用されました(スライド 30)。

実査は、先ほどご説明した 2 段階に分けて実施されました(スライド 31)。

その結果ですけれども、OECD によるファイナル・レポートの第 1、2 巻が 2012 年 12 月から 2013 年 3 月にかけて刊行され、公開されていますのでぜひご覧ください。第 3 巻については、追って刊行されると聞いております。そこで公表されている OECD 側の結論としては、心理測定の手法に基づいてテストの妥当性と信頼性は検証されており、国際通用性のある学習成果アセスメントは実施可能であるとされています(スライド 32)。

OECD の結論に対して、高等教育研究者と教育評価の専門家から構成される AHELO 諮問委員会(技術諮問グループ)より、本調査の実施を検討する場合に整備しなければならない条件がまとめられています。大きく 4 つあげられていますが、ここでとくに取りあげたいのは「一般的技能」と「記述式問題」の扱いに係る部分です。

すなわち、「一般的技能」は文脈依存性であるから、専門分野あるいは学問大分類の文脈の中で測定するのが適切ではないか。また、「記述式問題」の信頼性は「多肢選択式問題」と比較すると低いことから、調査の目的に照らしてその採用の可否を検討するのが適切ではないか。ここで言う信頼性とは、何度測定しても同じ結果が出るという意味で、測定している能力が常に同じであり、同じ採点基準に基づいて同じように採点されなければなりません。そうした意味での記述式問題信頼性は、多肢選択式問題と比較すると低くなります。したがって、信頼性の高い国際的なベンチマークを導くことを目指す場合には、記述式問題に重点を置くべきではありません。逆に、教育改善に資する情報を導くことを目指す場合には、記述式問題を積極的に導入すべきではないかといった見解が示されています(スライド 32-33)。

フイージビリティ・スタディの日本にとっての意義としては、次のようなことがあげられます。工学教育における学習成果に係る共通認識が、国際社会の中で醸成されてきていることを具体的な場面で確認することができたこと。その過程に日本も積極

的に参画できたこと。期待される学習成果の範囲と水準を具体的に設定し、学生に「何ができる」ことを求めるのかを明確にすることができたこと。テスト問題および採点ルーブリックを作成し、テストを採点し、採点ルーブリックを修正するという具体的な作業を通して、国際的な合意が形成され得るということを実感としてもつことができたこと。そして、こういった学習成果アセスメントを継続的に実施することで、大学教育の質について緩やかな合意を形成していくことができる見通しをもてたことです。

このような働きをもつ国際的な学習成果アセスメントは、教育改善の強力なツールとして活用することができそうです。たとえば記述式問題を用いて「技術者としての考え方」ができるかどうかを測定しようとしたことをとおして、そうしたコンピテンスの重要性について明確なメッセージを発信することができました。OECD-AHELOは国際的イニシアティブとして、日本の教育に対しても重要なインパクトをもつことが期待できそうです。

もっとも、大学によるこういった学習成果アセスメントの活用を促すためには、テスト問題や採点ルーブリックを公表する必要があります。さらに、測定しようとする学習成果の範囲と水準について具体的な合意を形成するとともに、育成しようとするコンピテンスの枠組について議論、そのために必要となるカリキュラム・デザインに係る議論を喚起する仕組みを準備する必要もあります。最後に、大学教育に役立つ結果報告のあり方を工夫する必要性についても強調しなければなりません。ただ合計点を示し、序列の根拠となる情報を提供するのではなくて、どのコンピテンシ領域についてどのような課題があるのか、どこが強みでありどこが弱みなのがわかるような結果報告の仕方をしなければ、学習成果アセスメントは教育改善に繋がっていかないと考えられます(スライド 34)。

こういった結果を踏まえて、日本への示唆を整理して締め括りたいと思います(スライド 35)。

日本の高等教育政策は、ご承知のとおりコンピテンシ重視あるいは学習成果重視の

改革へとシフトしてまいりました。たとえば2008年にはいわゆる「学士力答申」が出されまして、専門分野に関わらずすべての学生が習得すべき「学士力」が提言されました(スライド36)。

日本学術会議では、専門分野別の参照基準の策定も進んでいます。すでに経営学、言語・文学、法学などで分野固有の特性が具体的に定義されています。今後の課題としましては、日本学術会議の参照基準を参考にしながら、各大学に理念と体系性をもった教育課程を構築することが要請されています。しかしながら、その具体的な方法については各大学の創意工夫に任されており、明確な方向性は示されていません。そうした中で、コンピテンス枠組に基づいて学位プログラムを設計する方法としてのチューニングは、非常に有益な示唆を提供するのではないかと考えられます。また、AHELOなどの学習成果アセスメントの取組は、コンピテンスを学習成果に落とし込み、その範囲と水準に関する合意を形成する方法として、重要な意義をもちます。

大学教育の質保証の観点からは、大学間でコンピテンス枠組を共有することが極めて重要です。しかしながら広く共有しうるコンピテンス枠組は抽象的にならざるを得ず、抽象的なコンピテンスを具体的な学習成果に落とし込み、実質的に同等の範囲と水準で運用していく仕掛けがなければ、質保証の仕組みは成立しません。多様な大学の教員が、共同作業としてテスト問題と採点ルーブリックの作成と修正に取組み、採点を手掛ける経験そのものが、コンピテンスに関する共通理解を形成するうえで極めて重要な意味を持つことをAHELOの取組は示唆してくれたのです(スライド37-39)。

最後に「学習成果に基づく大学教育の質保証-可能性と課題」をまとめます。

学習成果に基づく質保証の可能性としては、大学教育の質的転換をもたらすことがあげられます。学生本位の教育を実現することができるし、学生が大学でどのようなコンピテンスを習得するのかを誰にでも、特に雇用者と学生自身に対して、わかりやすく説明することを可能にします。また学生に習得させようとしているコンピテンスを社会との対話の中で形づくることで、大学から職業社会への移行を円滑にすることができます。

学習成果に基づく質保証の課題としましては、コンピテンスを多様な大学に適用するには創意工夫が必要で、実は非常に難しいことです。そのために具体的な実践を積み重ねて、そこから得られた知見を共有して蓄積していく必要があります。チューニングの実践事例をみても、各大学で変革をもたらす核となる非常に熱心な教員、そしてそれに賛同して後押しする勢力としての **Critical mass** が必要です。大学が年々多忙化する中で、そういった人たちがバーンアウトしないように、学内業務の優先順位を明確にして、負担を軽減していく工夫も必要です。学外的にも、コンピテンス枠組を共有することの重要性について議論を喚起するとともに、AHELO のような多様な大学の教員による共同作業を企画し、抽象的なコンピテンスが具体的に何を意味しているのかを確認するメカニズムを組み込んでいくことが有効と思われます。

さらにコンピテンス枠組をどの範囲で共有することが妥当かという点について、検討を深めていく必要があります。大学教育の質保証の観点からは、原則としてすべての大学が共有することが求められますが、そうしたコンピテンス枠組は極めて抽象的なものにならざるを得ません。より具体的なレベルでのコンピテンス枠組の共有は、大学間教育連携が進む中で実質的に進んでいくものと思われます。どの大学と学生の交流を行い、どのような形で単位互換を図るのか、共同学位を実現するのかを検討する際、教育課程の整合性に関する議論も避けて通ることができません。欧州高等教育圏やキャンパス・アジアなどの地域的な大学間教育連携、あるいはピア大学間のグローバル・ネットワーク化が進む中で、国家の枠組を超えた大学教育の質保証が実体として求められるようになってきていることも見過ごすことができません。

コンピテンス枠組をどういう大学間で共有するのか、その場合、それぞれどれほどの抽象性や具体性をもってコンピテンスの範囲や水準を規定するのかについて、実質的な検討を重ねていくことが、取組を前に進めていくために非常に重要なポイントではないかと思います(スライド 40)。

以上で報告を終わらせていただきます。どうもありがとうございました(スライド 41)。