

<中西先生>

それでは、こんにちは。はじめまして。

本日はお忙しいところ一橋大学の大学戦略推進事業の国際フォーラムにお越し下さいましてどうもありがとうございます。

本日の国際フォーラムのテーマはチューニングの実践と普及、ということです。

チューニングというのは聞き慣れない言葉ではありますが、簡単に申しますと大学教育における科目やコースの到達目標、養成させるコンピテンス、教育に必要なリソースを明確に定義し、これを大学間で共有することにより教育の質を保証しつつ学生や教育研究者の大学間交流を促進しようとする試みと定義されます。

申し遅れましたけども、本日司会を務めさせていただきます一橋大学法学研究科の中西ゆみこです。本日はどうぞよろしくお願ひします。

はじめに一橋大学学長、山内進先生のほうから挨拶をいただきます。よろしくお願ひします。

<山内先生>

本日はお忙しい中、「チューニング」の実践と普及をめぐる国際フォーラムにご参加頂き、誠にありがとうございます。

また、ボローニャ・プロセスの一貫としてチューニングを開発、推進している EU から駐日欧州連合代表部のアカデミックコーポレーション・オフィサーのリチャード・ケルナーさん。それから、アメリカにおけるチューニング活動の中心的推進者であり高等教育政策研究所のシニア・アソシエートをされている、クリフォード・アデルマン先生、また、日本におけるチューニングの代表的研究者である国立教育政策研究所の深堀聡子先生にそれぞれご講演頂くと同時にパネルでも討論して頂くということになっております。

三人の先生に主催者を代表しまして厚く御礼を申し上げます。

また、今回のフォーラムは、一橋大学の大学戦略推進事業との主催であり、EUSI の共催となっております。EUSI とは、一橋大学と慶応義塾大学および津田塾大学、この三校からなる EU の研究教育、対外活動のためのコンソーシアムでありまして、欧州委員会からも多額の資金援助を頂いております。この場機会を借りまして、EUSI のご協力に感謝申し上げますとともに、欧州委員会および駐日欧州連合代表部に改めて御礼申し上げます。

さて、ガラパゴスと言われていた日本の大学も最近は大きく変わり、様々な改革を推進しております。中でも重要なのは、教育です。教育改革、大学教育をいかに充実し、高い水準のものにするか、このことにつきまして大いに研究し、改善を図っているところです。この場合、教育の眼目は、なんといっても学生です。従いまして、学生にどのよ

うな能力を付与することが出来るのか、どのような方向性を持って教育にあたるとよいのか、そういうことがなによりも大切と考えられます。かつてであれば学部教育というのは、学部がそれぞれ独自の専門をきちんと教育すればそれで良い、と考えられておりましたが、最近ではそれではすみません。とりわけ、一橋大学の場合には、卒業生の大部分がグローバルに国際的に活動している企業や機関にすすみ、そこで働くことが多いので、そのような人たちにふさわしい教育、国際水準の教育、つまり国際的にも評価され、通用する教育をめざさなければならない。したがって、私たちは、国際水準の、国際的に通用する教育というものに深い関心を持ち、この関連で「チューニング」に着目しております。

「チューニング」は学生に視点を据えて、共有する水準の学習成果、同じように共有出来る水準の学習成果と様々な能力、いわゆるコンピテンスと言われますが、その能力の開発育成を求めるもので、社会のニーズに応えるものであると同時に、学生のモビリティや交流を高めることに寄与すると考えられております。

一方、一橋大学は、国際水準の教育を大学グローバル化の大きな一つの柱と考えております一橋大学では、多数の留学生を受け入れると同時に、多数の一橋大生を海外に派遣する計画を立てております。本学の第2期中期計画は、海外語学研修の実施等を含め交流協定校を中心に毎年約300名程度を派遣するとともに、受け入れも同程度を目指す、と明記しております。

私たちは、この計画を高いレベルで教育の質保証のもとに実現するには、チューニングが極めて有効かつ必要だと理解しております。

また、国際的な流動性だけではなく、国内での連携教育にとっても非常に有益であると考えております。一橋大学が大学戦略推進事業としてチューニングの研究を進めているのは、そのためだと言えます。

一橋大学は学生の国内交流、国際交流を推進し、教育の質そのものを高めるためにチューニングを実践したいと考えております。また、その作業を通じて、一橋大学の教育をますます充実させ、国内、国外の教育機関等々と一層連携を深めたいと希望しております。

チューニングは日本ではまだ良く知られていないと思われませんが、本日の国際フォーラムが、日本におけるチューニングに対する知識と認識を深め、日本と世界の高等教育に貢献するところが大となることを祈念いたしまして、私の挨拶とさせていただきます。御清聴、感謝いたします。

<中西先生>

山内先生ありがとうございました。

それでは、引き続きまして、一橋大学理事、教育担当副学長の落合一泰先生から「教育におけるミッションとチューニング」と題しまして、趣旨とキーノートについてご説明

頂きます。よろしく申し上げます。

<落合先生>

ただいまご紹介頂きました、落合一泰です。どうぞよろしくお願ひいたします。頂いたタイトルでお話ししますが、少し違う観点も含めたいと思っております。

このセッションでは、私の後に松塚教授が一橋大学のチューニング事業について分析とその解釈を行います。その後、ケルナー先生が“EU Mobility Program and Tuning”というタイトルでEUにおける学生のモビリティに関する論点を紹介されます。続いて、アデルマン先生が、“From Bologna to Indianapolis”という論点を紹介され、最後に深堀先生が「チューニングの世界的展開—日本への示唆」として日本の教育環境を洞察されることになっています。すなわち、一橋大学の事例、世界のチューニングの動き、日本におけるその意味などが往還するよう、本シンポジウムは構成されていると思います。

この全体構成を見ると、日本のことを世界の中で考える前提として、最初に現代日本の大学教育の現場に関する情報を一定程度共有しておくことが必要ではないかと考えます。そこで、私の発表のタイトルを少し変え、日本の大学の歴史的な性格をチューニングの観点から少しまとめておきたいと思ひます。

私の話のポイントは2つです。

第1点目として、一橋大学において入試から教育全体、卒業判定、進路指導にいたるプロセスを担当する副学長として、また国内のそうした状況について情報を収集し、他大学の教育担当副学長たちと色々な意見交換をする立場にある者として、日本の大学の現実について簡単にまとめておきたいと思ひます。

第2点目として、そうした現実の中で一橋大学が学生のモビリティに関してどのような教育的な取り組みをしてきたのかを手短かに紹介したいと思ひます。

第1点目は、チューニングという考え方がこれまで日本の大学に必ずしも広く受け入れられたわけではないことに関係するかもしれません。第2点目に関しては、日本の大学が置かれた全体構造の中で、個々の大学が自分たちの特徴を活かしながら、どのような教育的取り組みを重ねてきたのかについて、具体例をお話ししたいと思ひます。

日本の大学は法人格を付与された運営母体を持っています。2004年、当時101あった国立大学は私立大学の運営母体と同じように法人格を得ることになりました。現在は86法人に統合されています。国立大学法人に衣替えした国立大学は、一定の経営的な独立性を得ました。各大学は、それ以前から建学の精神に基づく教育目標の独自性を謳い、その実現をミッションとして位置づけて教育実践にあたっていました。各大学は、もっとも広い意味での次世代教育よりも、自分の大学の組織、自分の大学の学生、そしてその強みと利益を最優先にして存在意義を主張してきたと言えらると思ひます。各大学は他大学の学生あるいは将来入学するかもしれない色々な年齢層の「潜在的な学生」を

視野に入れず、自分の大学の教育プログラムだけを設計し、実施してきました。

その一つの例が大学ごとに実施されている入学試験です。日本では、良い学生を得ようと、長時間かけて工夫を凝らした試験問題が大学ごとに作成されます。大学間では、熾烈な学生獲得競争が繰り広げられています。その前提にあるのは、社会が認め文科省も政策上・予算配分上の配慮を怠らない、大学間のピラミッド型序列の存在です。

受験生は自分の日ごろの成績を見ながら、大学間序列を前提とした出願行動を取ります。高校の進学指導の先生方や受験産業は各大学の問題を分析し、次年度以降の対策を熱心に練ります。その分析は徹底していますので、大学が一生懸命問題を作成し新しい工夫を凝らしても、当初は効果があるものの、しばらく後には当初想定していた効果が発揮できなくなります。

必ずしも効率性が高いと言えないこうした努力が、入試改革という名のもとで繰り返されて来ました。それでも大学側の努力が続いてきたのは、序列化された大学集団の中でそれぞれの大学が入学定員を満たすという利害の確保を追求しなければならないからです。

入学試験対策としての勉強は、極端に言えば、その大学に入学するためにしか役立ちません。国立大学の場合、入学した大学から別の大学への移籍を望む場合、学生は原則として他大学を受験し直さなければなりません。ある大学を辞めた学生に対して、別の大学が受け皿を用意するということは、基本的にありません。

従って、入学後に自分に合わない大学だと分かって、一旦入学したからには退学するか、あるいは無理してでも我慢してでも卒業するしか方法がありません。退学して他大学を受け直す場合、その分の時間やお金がかかることとなります。特例として編入学が認められるということもありますが、元の大学での取得単位の持ち越しはかなり限定されることが多いようです。

日本には、数年間「浪人」してでも有名大学に入学しようとする若者が大勢います。日本社会では、学士過程を終えたという学歴よりも、有名大学を出たという出身校歴が一種の「疑似資格」として力を持っています。一橋大学の場合、入学者の約 40%が浪人生です。考えてみますと、「浪人」という概念は欧米にあるのかどうか。入学先大学に在学しながら、他大学の再受験の機会をうかがって、社会的認知度の高い他大学へ遅れての入学を図る「仮面浪人」をする者も少なくありません。この「仮面浪人」という言葉も英語で何というのか分かりません。

「学歴ロンダリング」という言葉もあります。これも、大学で教育を受けたかどうかの問題ではなく、どの大学を卒業したかということが資格のような意味を持つが故に存在していると言えます。

「浪人」「仮面浪人」「学歴ロンダリング」などが生じる背景には、明治以降の日本の高等教育の歴史が作り上げてきた、大学間序列の構造があります。ピラミッドの先端付近にない大学を卒業した者は、労働市場において大卒ということだけではチャンスが掴め

ないかもしれません。学生の勉学の成果とは別の「学歴の資格化」の一端がそこに垣間みられます。となれば、受験生やその家族は、なんとしてでも資格を得たい、得させたいと考えます。そこに受験産業が関係する余地が生じます。

受験生とその家族にとり、ブランド大学に入学を果たすことには大きな投資価値があります。その大学で何を学ぶかは、場合によっては二の次です。ピラミッドの頂点付近の大学の卒業生は、特別な社会的資格を得て、収入の良い職業に就いて社会を動かしていくと信じられています。そして、実際にそうなる可能性が高いことが、生涯賃金ランキングなどで示されたりしています。また、親の経済力が子供の受験準備に大きな影響を与えることも、良く知られています。裕福な家庭は、子供にランクの高い大学受験の準備に必要な資金や環境を用意できるからです。国立大学の中でも社会的信認の高い東京大学や一橋大学の学生の学費負担者の平均年収が高いという調査は、このことを示しているわけです。

こうしたことの結果、入学後に学修モチベーションを失う学生がいます。親の期待に応えることに疲れた学生、入学した途端に次の社会上昇を親に期待され、精神的な疲れが増して大学に来られなくなる若者が、実際にいます。

余談になりますが、司法試験や外交官試験のような社会的認知度の大変高い試験に在学中に合格した学生が、大学を中退し職業に就くということが以前はしばしばありました。最終学歴は高卒になりますが、そうした人は飛び抜けた優秀者だというふうに認められていました。日本の教育において、資格が学歴の上に位置づけられてきた証左のひとつだと思います。

ここまで、日本における大学と社会、受験生の関係を垣間みてきました。そこには大学間序列とも深く関係する、日本の大学のもうひとつの性格が見え隠れしていると思います。それは、各大学が自己完結性を志向しているということです。自己完結性は比較をしないということではなく、むしろ比較によって自分の位置を知ろうとします。その結果、個別化した大学名の社会的信認にピラミッド構造が生じています。受験生はそのピラミッドの前に立ち、保護者とともに自分の受験行動を決めています。

日本の大学に見られる個別的な自己完結性は、チューニングが前提とし、奨励するモビリティとは正反対の考え方ではないかと私は考えています。

一度組織に所属したら、長く職場を変えないのは日本の長い職業慣行でした。この慣行は、ノスタルジアの対象ではあっても、現実には相当に壊れています。定年まで同一組織に勤務し続ける日本人は、今では以前ほどは多くありません。こうした変化が社会に見られるにも関わらず、大学は自己完結性を志向し続けています。それが、例えば教職員の異動の少なさ、学生のモビリティの低さ、自大学出身者優先の雇用などに反映しています。

学生が自分のキャリアプランを模索しながら将来に役立つ勉強を色々な場で積んで行くノマドな流動性重視よりも、各大学は学生を囲い込んで卒業証書を与え、学生も証書

に書かれた大学名を使って就職先を見つけるという定住型の相互関係が成立していません。

日本では、学生を退学させると行き先が無くなることから、大学によっては成績不良者であっても目をつぶるケースがあると聞きます。すなわち、モビリティを後押ししようにもそうした仕組みが出来ていないということです。モビリティを高める仕組みがないため、自己完結性がもたらす教育的問題も隠されたままになってきました。

各大学が独自性や特徴を重視するのは大変大事なことです。しかし、その重視が自己完結性や純粋培養につながり、それが社会的にも法律的にも容認されてきた結果、大学間連携が法人の合併問題という脈絡でしか議論されずにきたのではないかと思います。

例えば文科省の2012年度予算には国立大学改革強化推進事業として138億円ものお金が計上されました。その事業目的は、「国際的な知の競争が激化する中で、大学の枠を超えた連携の推進や個性・特色の明確化などを通じた国立大学の改革強化を推進すること」とされています。「大学の枠を超えた連携の推進」とは、法人の再編成、すなわち大学の数的な削減を国立大学改革の中心的課題のひとつに位置づけていることを意味します。ここでは学生が法人の間を自由に動いて自立的にキャリア観を磨き、その達成のための努力を各大学が支援する、そういう意味での全体的な教育連携は視野に入っていない。

チューニングの導入というものを日本の社会的な脈絡で考えるならば、各大学が持つこのような自己完結性あるいは自前主義という歴史的前提を考えなければならぬのではないかと私は思います。チューニングは、養成されるコンピテンスをはじめ、教育に必要な組織的条件や物的・人的環境などをきちんと定義し、取り組む大学間で共有しようという考え方です。それは、ここまで述べてきました日本の大学の自己完結性と衝突する可能性も含むものです。チューニングは学生のモビリティを向上させ、学生の学修上の自立性を高め、大学間に教育内容の競争をもたらすことを目的としているからです。しかし、それを実現させるにはまず、日本の各大学が自己完結性から解き放たれ、大学を社会の公共財として開かれたものとしていくことが前提になると思います。日本全体の教育環境を改善し、様々なチャンスに次世代に用意する。活力ある日本社会を作る上で、それが必要なことではないか。そのように社会と関係者が合意し、次世代を鍛えるための公共の共有地として大学を再定義していく。こうした大きなパラダイムシフトがチューニング導入のために、まず必要なのではないかと思えます。

日本の現代社会では、転職がかなり頻繁になりました。より良い仕事を求めて海外に進出する高度職業人も増えています。しかし、学生の場合、転学は、どちらかと言えば望ましくないことをしでかした結果ではないか、あるいは、一度所属した場所を捨て去る行為ではないかと見なされることがあり、そこにはどこか否定的な響きがあります。

チューニングが目指すモビリティの向上は、その反対の概念の実践ではないかと思えます。日本は大学生活についても極めて定住的傾向の強い社会なのかもしれません。そう

した社会が学生に対しノマドな行動様式を新たな価値として受け入れなさい、というのはなかなか難しいことだと思います。

しかも、日本の大学はピラミッド型の序列を形成しています。各大学の実力はピラミッドの頂点からの距離で測定されています。それは文科省の予算配分とも連動していますし、序列は一定の固定化傾向を持ってきました。学生のモビリティが低いことを前提に成立し、またモビリティの低さに結果するこの大学の序列は、繰り返しになりますが、チューニングが目指すモビリティの保証とは、反対の概念ではないかという気がします。ある大学での学修成果のポータビリティを認め、自分のキャリアプランやライフステージに合った大学を選択していくことは、高等教育の受益者である学生を主体とする、いわばスチューデント・フォーカストな発想です。逆にピラミッド構造の維持、あるいはそれを前提とした施策は、大学を中心におく、インスティテューション・オリエンテッドな考え方と言えるかもしれません。

入学試験は、大学が学生を選択する優越的な立場にあることを、実際的にも象徴的にも誇示する機会です。モビリティが保証されるとなると、学生はその時々々の必要に応じて大学を取捨選択するということになるかもしれません。その意味ではチューニングの制度的導入とは国内的なヒエラルキーに改変を迫るものであって、モビリティの低い、入学者の確保で成立している今の大学経営に不安定要素を持ち込むものとして拒否される可能性があるかもしれません。

既存のピラミッド構造を前提としない大学も出てきています。秋田県の国際教養大学はその一例です。しかし、それはなかなか難しいことです。それならば個別的な自己完結性とピラミッド構造を前提として、自大学の社会的信認を向上させようという経営的努力が必要になります。いくつかの有力私立大学は、国立大学より高い経営的自由度に基づいて学生のモビリティを向上させようとしています。グローバル化対応が国立大学を凌駕しているという実績を示し、受験生にアピールして国立大学を志望する学生を惹きつけようとしています。

大学教育を社会的需要への応需に特化するという別の戦略をとる大学や学部・学科もあります。分野を絞ってスペシャリストを育て、労働市場に売り込むという方法です。これは、日本の多くの大学が明治時代ずっと採用していた方法の延長線上にあります。

個別的な自己完結性を基盤とするこのような専門教育強化は、日本学術会議の提唱する分野別参照基準が示す方向性とは異なるものです。分野別の参照基準について、早稲田大学の吉田文教授は次のように説明しています。「それぞれの学問分野に固有の「世界の認識の仕方」、「世界への関与の仕方」を学問的な観点から同定し、そのうえで、学生が身に付けるべき基本的な知識、理解、能力について記したものである。それぞれの学問は、自然や人間に対してどのようなスタンスで向き合うものであるのかを確認し、そのうえで学ぶべき内容については、職業的な有用性あるいは市民としての有用性を考慮して中核となる要素に絞り込んだこと、それを一定の抽象性と包括性を備えて記述した

ことに最大の特徴がある」(『IDE』543号35頁、2012年8-9月号)。

このように、日本本学術会議の分野別参照基準は、社会に開かれた学問的基盤の形成を目指すものであり、基盤的考え方をチューニングと共有しています。それは、個別的な自己完結性を前提とした日本の大学が形成して来たピラミッド型集団制という構造に対して大きな変更を迫るものと言えます。

日本の大学では、通常は、何々学部生という専門性が入学時から想定されています。これは明治以来、急速な近代化を目指した日本では、国づくりのために先端的な知識や技術を持った専門人の育成が急務であり、早く各学部に分散して専門的な知識を身につけることが重要だ、という考え方がその後も続いてきた結果です。大学への進学者が増えて専門職大学院が設置されるようになったとはいえ、学部卒業が高等教育の上がりであるという割合はなお高く、それだけに、学部において十分な専門的教育を与えることが当然と考えられてきました。その強みをさらに高度化したいという学部・学科側の要求も根強いものです。社会に出て即戦力として役立つような、そうした専門教育プログラムの先端性と質、これで他の大学と競争しようという大学が少なくないのは、こうした歴史的背景によるものと思われる。

このように、日本の大学が個別的な自己完結性に基づいて存立してきたこと、全体として大学がヒエラルキー構造を形成してきたこと、そして深い専門性をもつばら重視してきたこと、この3つからなる日本の大学の歴史的背景を念頭に置きますと、教育組織や教育成果の比較可能性を前提とし、それらを高めようとするチューニングの考え方は、現在の大学教育の在り方とは相容れない部分をもつと考えられます。言い換えれば、チューニングは日本の大学に対して閉鎖的な自己完結性から、開放的な共同性というパラダイムシフトを要請するものです。日本の大学において学修内容とその成果の可視化、すなわち評価の透明性の確保と説明責任の遂行が遅々として進まないのは、近代日本の大学のこうした歴史的な背景という根本に関わっているからだろうと思います。先ほど、山内学長がガラパゴス的と形容された日本の大学教育は、透明性や批判性の少ないその歴史的な性格に起因している部分があるのではないかと思います。さらにその自己完結性の根本には、大学教育は教員個々人の努力の集積であって、当然、授業には属人的な性格があり、各教員は代替のきかない存在として尊重されなければならないという考え方があると思います。チューニングが目指すモビリティ促進を考える時、このような日本の大学の可視化されにくい構造的な性格をやはり指摘しておかなければならないと思います。それを意識して初めて、チューニング導入の戦略を立てながら大学教育改革を構想出来るのではないかと思います。

以上、日本の大学教育の現状について私なりのまとめをしてみました。悲観的に聞こえたかもしれませんが、私の意図はその反対です。そうした古い仕組みの中にあるとも、学生たちのモビリティの向上は絶対に必要であるとそれぞれの大学が考え、様々な教育的な挑戦を実践してきたという事実が大事だと思うからです。



チューニングという概念装置はたぶんこれまであまり使われてこなかったかもしれません。それであってもモビリティを高めることは意義あることと見え、どのような可能性があるかをそれぞれの大学は、模索してきました。その一例として一橋大学が行ってきた学内外の教育リソースの利用について、つぎに簡単に紹介したいと思います。一橋大学におけるチューニングにつきましては松塚教授がこの後の講演で詳しくお話しになりますから、私は連携のありかたについてアウトラインだけ申し上げることにいたします。

1875年に創立された一橋大学は、現在4学部、6研究科、3専門職大学院、1研究所を擁する社会科学の研究総合大学です。学生総数は、学部が約4500人、大学院は約2000人です。一橋大学は単位と学位の質保証、海外の他大学との相互参照性確保の一環として、日本の国立大学で唯一、全学規模での「一定値のGPAの卒業要件化」を2010（平成22）年度入学生から導入しています。1999（平成11）年のキャップ制（年度あたり履修単位総数に上限を設ける制度）導入から数えて、一橋大学ではGPA卒業要件化に10年以上の準備期間をかけました。GPAの導入は単位と学位の質保証を目的とするものですが、何よりも主人公たる学生の自律的学修を促進・支援する仕組みとして利活用すべきである点を強調しておきたいと思います。卒業要件としてのGPA制度を導入して3年経ちますが、GPA卒業要件化以前と以後の学生の履修パフォーマンスを比較検討しますと、学生の勉学意欲は明らかに向上しています。それは各種の数値の向上が示すだけでなく、先生方から聞く「学生がよく勉強するようになった」という教場からの感想でも感じ取れます。

一橋大学は学習に関わるIR事業、すなわち教学、経営に関わる情報の一元化と分析、活用にも力を入れています。GPAデータを分析しますと、学生の全体的な履修状況が分かります。また個々の学生の履修履歴というものもきちんと把握、分析できますので、教学運営上大変プラスです。そして、今日の話題でありますチューニング、これを加えて教育改革の方向性としていることは、先ほど山内学長がお話しした通りです。

一橋大学の教育的特色の一つは、専門職大学院等を除き学部や研究科間の垣根が大変低く、相互交流や他学部履修がかなりの程度可能なことです。また、10人～15人程度の少人数ゼミナールは一橋教育を特徴づける伝統的な教育方法です。今年度（平成24年度）の学部専門教育科目は総数945コマですが、3年生、4年生全員が履修する少人数の「後期ゼミナール」がそのうち323コマ、34%を占めています。コストはかかりますが、教員との距離が近く、少人数の仲間の中で学修成果を発表したり、意見交換したりするアクティブな教育の場として在学生の学修の中心的な場になっています。学部間の垣根の低さはゼミナールでも発揮されており、他学部の学生がゼミナールを副ゼミナールとして履修することが許されています。他学部学生の知識や発想がゼミナールを活性化させることもしばしばです。少人数ゼミナールについては、卒業生の評価が大変高い

というアンケート結果も出ています。

一橋大学は優れた社会科学教育を行っていると自負していますが、同時に国内他大学と単位互換協定を締結し、学生の行き来を確保しています。具体的には、毎年 90 人以上の学生が東京外国語大学、東京学芸大学、東京農工大学、電気通信大学、津田塾大学、国際基督教大学などで履修をしており、またそれらの大学からも毎年約 120 人の学生が一橋大学に来て科目履修を行っています。4 月からは、このリストにお茶の水女子大学が加わる予定です。

特に、東京外国語大学、東京医科歯科大学、東京工業大学、一橋大学が構成する「四大学連合」は、単独の大学では提供できない教育科目を学生に提供する「複合領域コース」を運営しています。「複合領域コース」の根本理念は、文理レゾナンス、文理共鳴という考え方です。社会に出れば文系・理系の人間が額を集め、環境、エネルギー、水資源、少子高齢化など様々な地球規模の課題の解決に取り組まなければなりません。一橋大学は社会科学の専門人を育成する研究総合大学ですが、学生がもともと持っている理系の実力やセンスを掘り起こし、文理にまたがる統合的な提案能力やマネジメント能力を高め、イノベーティブな人材として育成したいと考え、他の 3 大学とともに「複合領域コース」を運営してきました。

2005 年に発足した「複合領域コース」には、総合生命科学コース、科学技術と知的財産、医療・介護・経済、医用工学など、9 種類のコースがあります。これまで 4 大学あわせて 900 人の学生が履修してきました。そのうち一橋大学からの履修者は約 100 名です。四大学連合は大学院教育でも協力関係にあります。例えば東京工業大学が進めている文理共鳴型人材育成をめざすリーディング大学院「グローバルリーダー教育院」に一橋大学が協力し、マーケティング、知財、製造物責任法、会社法などに関わる経営戦略や法律の専門家が授業を行っています。

四大学連合は一部を除いて編入学も認めています。しかし、二重学籍を禁じる制度的規制のため、自分の大学を退学しないと別の大学に行けず、実際には編入制度は機能しにくくなっています。教育分野の規制緩和分野のひとつとして、考えていただきたいと思っています。

一橋大学は海外 47 校と学生交流協定を締結し、相互留学や単位互換制度を運営しています。もうすぐ、ミュンヘン大学が 48 番目としてこのリストに加わる予定です。学生交流協定締結校に対しては、授業料相互免除に加えて卒業組織である如水会などから資金援助をいただき、奨学金付きで年間 60 名から 70 名を 1 年間派遣留学に出しています。一橋は一学年 1000 名弱の学校ですので、これだけで学生の 6-7% が在学中に 1 年間の留学を果たしているということになります。

派遣留学生在が取得してきた科目が本学の科目と同等と認められると、その単位が本学部の科目として読み換えられ、取得単位数を卒業要件の中に算入できます。読み換えられないような科目も中にはあります。海外の大学でなければ履修することができなかった

特色のある履修をしてきた場合などです。たとえばフィンランドの学生交流協定校で「フィンランドの歴史」という科目を履修してきた場合、対応する科目が一橋大学にはありません。そうしたときは、受講時間数に応じた単位数を認定し、自由単位として算入できる制度を最近作り直しました。

一橋大学の夏休みは8月上旬から9月の末までですが、この期間に学生を海外のサマースクールに派遣しようと思っても、大概のサマースクールはもう終わってしまっています。そこで一橋大学では、山内学長の指示のもと、夏休みを一ヶ月半ほど前に倒し、6月中旬から8月下旬の期間に移動できないか検討を始めました。これも本学の学事暦を国際的な学事暦に合わせ、学生のモビリティを向上させる試みの一つです。

学生の送り出しだけでなく、外国人留学生の受け入れにも一橋大学は相当の努力を払っています。これも先ほど山内学長がお話しした通りです。一橋の学生総数約6500人のうち、留学生数は10.53%で、国立大学では第3位です（平成24年11月）。外国人留学生の集まりやすい理工系学部・研究科を持たない一橋大学ですが、まだまだ努力する余地はあるものの、この数値は評価を与えてよいものと思っています。

学生交流協定締結校から派遣されてくる学生のために、一橋大学では、英語で社会科学を教育する「一橋グローバルエデュケーションプログラム」を国際教育センターが運営し、約50科目を提供しています。毎年500人以上が履修していますが、日本人の学生も外国人留学生と共に履修することができますので、留学前に英語力を涵養し、留学後に専門科目について英語力の増進を図ることができます。

大学院については、国際企業戦略研究科が北京大学、ソウル国立大学校の各経営大学院と協定を結んで「BEST アライアンス」を組み、共同のMBAプログラムを運営しています（BESTは、BEijing、Seoul、Tokyoの頭文字です）。

一橋大学は大学院留学生を4月と9月の2回受け入れています。学部留学生についても秋入学が可能になるよう、これから検討に入るところです。

このように、国際交流と学生モビリティの促進、カリキュラムの国際的な通用性と認知度の確立に向けた努力が、改善の余地はおおいにあります。いろいろな形で始まっています。

以上、学外教育リソースの利活用を含む一橋大学の教育活動について、ご紹介しました。そこでは学修内容とその成果の可視化が図られています。また評価の透明性の確保、そして説明責任が制度的にも担保されています。

とは言うものの、これは最初に述べた日本の大学に固有の個別的自己完結性を根本的に解体するものではありません。日本の大学の構造的、歴史的な性格である自己完結性志向とピラミッド型序列は、チューニングが制度的前提とし、また結果として向上する学生のモビリティの逆を向いているように見受けられるからです。それでも、内外の他大学と協力して学生の能力開発のために何が出来るのかを模索し、学外の教育リソースの利活用を実践してきた成果は、制度化されない、あるいは意識されない形のチューニング

と学生のモビリティ向上を目指してきた結果として集積してきたとは言えると思います。その先に、「日本型チューニング」が展望できるかもしれません。

しかしより重要なことは、チューニングという概念と実践を通じて大学の教育活動を見直し、整理し直すことではないかと思います。その上で個々の大学がこれまでの実績をふまえて教育改革を進め、国内外との教育機関とのチューニングを図り、大学教育を学生主体に変えていくことが望ましいのではないかと個人的には考えております。

ご清聴、たいへんありがとうございました。

<中西先生>

落合先生、どうもありがとうございました。

<中西先生>

今時刻は3:25ですので、休憩時間を10分とって3:35から再開したいと思います。それでは、引き続き、講演の方に移りたいと思いますけども、珈琲を飲みながらどうぞ聞いて下さい。まず講演に入る前に2つの点についてアナウンスがございます。

1点目は今日配布しております封筒の中にアンケートが入っています。ですので、帰られるときにアンケート用紙にご記入いただいて提出していただければと思います。どうぞご協力のほどお願いします。

2点目は同時通訳レシーバーを借りられた方は、帰られる時に受付のほうにそれをお持ち下さい。どうぞよろしくお願いします。

それでは休憩後3つの講演があります。第1番目の講演はEU代表部のリチャード・ケルナー氏から講演を頂きます。タイトルは「EUのMobility ProgramとTuning」です。ケルナーさんどうぞよろしくお願いします。

<ケルナー先生>

みなさんこんにちは。今日のフォーラムに誘っていただきありがとうございます。今日は通訳の方がいらっしゃいますので、日本語はここまでにしたいと思います。はい、これから英語で話させていただきます。

Good afternoon, everybody. Thank you very much for inviting me here this afternoon.

It's a very huge honor to speak here, as many of you are aware, the Delegation of European Union to Japan has enjoyed close relations with Hitotsubashi University for a number of years now. As a result of Hitotsubashi University being home to the EU Studies Institute in Tokyo, along with the other consortium institutions Keio University and Tsuda College.

Today I would like to take half an hour or so to talk briefly about the Bologna Process and Tuning from the EU prospective, and then for the bulk of my presentation talk to you about a

few European Union programs that some of you may already know about. These are programmes that I believe are of particular interest to a Japanese audience, so I will take maybe 15 or 20 minutes to talk through those programmes.

First of all, I'll just talk a little bit about European higher education from a political context, focusing on the Bologna Process. Put simply, the Bologna Process is series of ministerial meetings and agreements between European countries, designed to ensure comparability in the standards and quality of higher education qualifications. It originated in the recognition that in spite of differences between individual European higher education systems, we're face common internal and external challenges related to the growth and diversification of higher education, employability of graduates, assorted skills in key areas, the expansion of private and transnational education, and the need to further encourage staff and student mobility.

As the second point of this slide shows, in the longer term, there was also the desire to develop a European Higher Education Area. So the process kicked off with the Bologna Declaration in 1999, which, I should say, was not a reform imposed upon national governments or Higher Education Institutions, but rather aimed at promoting compatibility and not the standardization and uniformization of European higher education.

The approach proved successful with 27 countries initially leading to 47 signatures in 2010. There are a few more basic points about the Bologna Process which I'd like to mention. It is a governmental process. As I mentioned earlier there are 47 member countries at the moment, and the European Commission is also a member. Ministerial committee meetings are held every two to three years to assess the progress made, and to decide on the new steps to be taken.

A key aim of the Bologna Process is to make it easier to move from one country to another for the pupose of study or employment.

It also aims to increase and enhance the attractiveness of European higher education, so that many people from non-European countries also come to study or work in Europe.

The European Higher Education Area provides a broad high quality advance knowledge base, ensures the further development of Europe as a stable, peaceful and tolerant community benefiting from the cutting-edge European research area.

The aim is therefore to strengthen the competitiveness and attractiveness of European higher education, but quality assurance has also played an important role from the outset too.

The basic framework adopted is a three year cycle of higher education qualifications. The framework of qualifications adopted by the Ministers at their meeting in Bergen 2005, defines the qualifications in terms of learning outcomes. So these are statements on what students know and can do on completion of their degrees.

In describing cycles, the framework makes use of the European Credit Transfer and Accumulations System (ECTS). The European Commission supports universities in their use of

this through the provision of guidance materials, by establishing and supporting a network of recognition experts, and through the development and implementation of the ECTS and Diploma Supplement.

Just for your additional information, the conclusions drawn at the most recent meeting held in Bucharest in 2012 were as follows:

Further efforts needed to consolidate and build on progress. More coherence on transition to the three-year cycle system. The goal which came out of the conference was to provide quality higher education for all to enhance graduates' employability, and strengthen mobility as a means for better learning.

The EU obviously seeks to be a constructive partner for the Bologna Process. We aim to support mobility both within our member states and with all of our global partners. Through the Bologna Process, and the tools developed since its launch more than ten years ago, the EU aims to support the building of the European Higher Education Area through gradual removal of barriers to mobility.

The Bologna Process is also closely connected to a number of EU policies and programmes, such as the Europe 2020 strategy for growth on jobs, the Strategic Framework for the Open Method of Coordination in Education and Training, the Copenhagen Process as well as initiatives under the European Research Area.

Alongside the Bologna goals, there is also a broader higher education modernization agenda, which is common to all world regions. It includes broadening access to study programs, enhancing quality and employability, establishing links to the economy, promoting mobility, and the recognition of study areas of degrees.

Tuning is one of the important methods being developed to achieve Bologna goals, for it increases the relevance of higher education to the needs of the labor market and society at an international level. It also contributes to facilitating student mobility between the EU and its international partners.

An important point to make here is that the Tuning process takes a very bottom up approach. It is faculty-led, faculty-driven, and is not a process imposed by European Commission or any national government.

The bottom-up nature of the Tuning model also leads to capacity building benefits, with results more likely to be sustainable over the long term.

It is not an invasive process. It does not require universities to harmonize entire curricula, but rather find a common language. Tuning touches on all major issues in higher education, employability, skills, generic in subject, specific competences, credit accumulation and transfer, approaches to learning, teaching and assessment, and the role of quality enhancement of the education process. All things which are particular not just to European institutions, but to

institutions worldwide.

In this way, Tuning very much fits into internationalization of higher education. This is where we believe EU programs such as Erasmus Mundus and the upcoming Erasmus for All Program, which focus on structured partnerships between institutions can play a role. I'll say a few more about this, as well as other programmes a bit later in my presentation.

Prior to that, let me say a few words about the international dimension of EU education policy.

The European Commission greatly supports a range of international education training activities and this forms the central part of the EU's international policies and are becoming increasingly important. The four European Commission goals in international education are to support partner countries outside the EU and modernization efforts, to promote common values and closer understanding between different peoples and cultures, to advance the EU as a center of excellence in education and training, to improve quality of services and human resources in EU through mutual learning, comparison, exchange of good practice.

With this in mind, I would like to move on to talk in detail about a couple of programs, namely Erasmus Mundus, the Erasmus for All program which will start next year, and the ICI-ECP programme. I believe that all of these will be of great interest to those assembled here today.

The Erasmus Mundus programme started in 2004. It's a cooperation and mobility program in which aims to enhancement the quality of European higher education, promote the European Union as a center of excellence in learning around the world, and promote intercultural understandings through cooperation with partner countries around the world.

There are three actions in the Erasmus Mundus program. Action 1 is made up of two parts, Action 1-A, joint master courses, and Action 1-B, joint doctoral programs. Action 2 focuses on Erasmus Mundus partnerships, and Action 3 on projects which help to promote European education worldwide.

Let me first of all say a few words about Action 1, joint master and joint doctoral programs. Erasmus Mundus is scheduled to run until the end of this year and has been running since 2004. The aim during this period has been the creation of around 150 joint master's courses and 35 doctoral programmes. At the current time, there are just over 130 joint masters courses and around 33-34 joint doctoral programs.

Where joint programs are concerned, the way they work is that a consortium of European higher education institutions from at least three countries get together to create courses. The consortium can also include institutions from third countries, which is why number of Japanese institutions are also involved in the Erasmus Mundus joint programmes.

The programs include obligatory study or research periods in at least two of the European partner. When a student graduates from an Erasmus Mundus joint programme, depending on the programme, they will receive a double, multiple or joint degree. There are also very very

generous scholarships open to students who study on these programs.

Japanese higher education institutions are also able to take part in Erasmus Mundus. Japanese universities cannot be project coordinators, this has to be one of European partners, but they can play the role of associate or full partner.

This slide show you the courses involving Japanese universities that were selected most recently. (2011). So as you can see EMMC stands for Erasmus Mundus Master Courses and EMJD at the bottom stands for Erasmus Mundus Joint Doctoral Programmes. Osaka University, Hosei University, Tsukuba University, and Kyushu University are all involved.. In total just over 30 Japanese universities have taken part as partners so far in Action 1 of the Erasmus Mundus programme..

So what benefits are there for non-European institutions taking part in Erasmus Mundus? We believe that participation can enhance the quality of teaching, give the students more enriching experience, and can put in place mechanisms that contribute to making mobility and recognition easier. They also offer universities the Erasmus Mundus label, which, especially in Europe, is a very well regarded label. Participation also enhances university visibility attractiveness worldwide and establishes long-lasting links relationships between institutions.

Very attractive scholarships are available for students to take part on master courses and joint doctorates. For master programmes, the maximum scholarship is 24,000 euros per year, which is extremely generous. I often visit many Japanese universities throughout the year and promote Erasmus Mundus, trying to get more Japanese students to take part. When I mentioned a scholarship first thing they ask is "OK. It's a very nice scholarship, but when do we have to pay it back by?" The answer is you don't have to pay back. It's not a loan. It's a scholarship. However here are some shocking figures which I want to share with you today. This is the number of participants in both Erasmus Mundus master courses and joint doctorate programmes in the 8 years from 2004-2012. We have nearly 1500 Indian students, 1200 Chinese students, but only 37 Japanese students which is rather disappointing. From my experience of giving presentations at numerous universities here, I believe that there is a considerable amount of interest in Erasmus Mundus, but the job-hunting process in Japan seems to be the main barrier to students applying. Students might be keen to take part, but they are worried that if they go to Europe for postgraduate study when they come back to Japan they will have trouble finding a job. I think is the major barrier to mobility generally, not just Erasmus Mundus, but anyway, we hope that this will change over the coming years.

Regarding participation by Japanese institutes, there is no Call for Proposals for Action 1 schedule for this year. Students can apply to courses as normal though. In general the application deadline for courses is December to January, with courses then starting the following autumn. I won't go into too much detail here, but I would be most grateful if you



could take this information away with you and show it to any students you think may be interested in applying.

Now I will say a few words about Action 2, which focuses on regional partnerships.

These are large partnership between EU and non-EU higher education institution from a specific region. For example, in 2012, the call involved an East Asia and Pacific lot. For this year there was simply an East Asia lot, open to universities from Japan and South Korea. The objective is to organize and implement structured individual mobility arrangements between European and third country partners. The emphasis is on cooperation and the transfer of know-how, and mobility is not linked to specific programs, so a broad range of programmes is offered in partner institutions can be followed.

Regarding partnership composition, each partnership has to involve 5 European higher education institutions and at least one institution from each of the countries in the lot. So for partnerships involving Japanese universities, the partnership has to include at least one Japanese university and one South Korean university.

The application process for this year is currently on going, and the deadline is the 15th April. With eligible activities including preparatory activities can start as soon as July 2013.

Just for your reference, so far a large number of Japanese universities have been involved in a total of three action 2 partnerships including Okayama university, Waseda University, Keio University, Tokyo Institute of Technology, Chiba University, Tokyo University, Kyushu University, and last year Ehime University.

I promised you a few words about Erasmus For All, but unfortunately there isn't too much to tell you at present time. What I can say is that it's currently under development. It will start in 2014 and run until 2020. It will involve the integration of existing internal and external education programmess, including Erasmus Mundus and bilateral cooperation.

As you can see from the end of the slide there will of course be an international dimension to Erasmus for All. There will be support for high quality joint degrees and scholarships for students and staff worldwide, as well as capacity building measures for the modernization of higher education systems. We expect Erasmus for All to start taking shape towards the second half of this year, so please be sure to check the website of the Directorate General for Education and Culture (DG EAC) then for further information.

Finally, I would like to say a few words about another programme with a call for proposals currently ongoing. This is the ICI-ECP Cooperation with Industrialized countries Education Cooperation Programme. The objective of ICI-ECP is to enhance mutual understanding between the people of the EU and partner countries, so obviously Japan in this case. It helps to improve quality of higher education and stimulates the creation of of balanced partnership between institutions. The difference between Erasmus Mundus and ICI ECP is Erasmus Mundus is

financed totally by European Union, while ICI ECP is very much co-funded by European Union and Japanese side, MEXT in this case.

Specific objectives are to promote the creation of joint study programs, mobility to support cooperation between higher education institutions, to support student mobility by promoting transparency mutual recognition and portability of credits and to support mobility of faculty to improve mutual understanding issues relevant to EU and the participating country.

ICI-ECP began with 4-year pilot projects in 2002 and 2003 funded by the European Commission and MEXT. ICI-ECP has in actual fact been more successful mobility wise, than Erasmus Mundus. The total number of Japanese students taking part from 2002-2012 is around 231, and the same number is true for European students. Actually the last time Japan took part in such a call was in 2009, but I am happy to say that Japan is part of the current ongoing call. Just to say a few words about this call, it is projected that three to five projects will be selected. With 35 million yen funding per project from Japan side, 350,000 euro from EU, so it is very much based on balanced funding. The deadline for the current call is 15th of May this year.

A consortium applying for project must include at least two higher education institutions from two different EU member states and at least two institutions in the partner country. The idea is that selected consortia set up a framework for student mobility, where students will spend at least one full academic year at the partner country institution and vice versa, with full recognition of the study period abroad by the home institution. Each project should aim at sending and receiving at least 20 students each from the EU and partner country over the whole duration of the project.

I've given the homepage address here, so those interested please have a look for further details in English and Japanese.

I just want to end by with a few slides that are not directly related to the topic today, but give an idea of what the Delegation of the European Union to Japan is currently focusing on with regards to academic cooperation. We have the EU Institutes in Japan, which is part of the EU Centres project run by the European Commission. There are currently 29 EU Centres worldwide. The Centres have three main objectives, to promote greater understanding the EU, to disseminate information on the EU, and to increase awareness of the importance of EU-Japan relations.

There are four EU institutes in Japan. EUIJ Waseda, EUIJ Kansai, of course, EUSI Tokyo, and EUIJ Kyushu. Academic activities include the development of EU courses, and the holding of special lectures by professors invited from Europe. A large part of their work also involves outreach activities. For example school symposiums, public lectures, exhibitions and so forth. There is also a large amount of networking that goes on between EUJIs as well as with the other

EU Centres worldwide. There are annual regional meetings, and biannual world meetings.

The Delegation also works hard to promote study in Europe. This primarily focuses on promoting Erasmus Mundus, but we also work with member state partners to promote studying in Europe in a general sense, and one of our key events is the European Higher Education Fair, which we held for the first time last year and we will be holding again this year in May at Meiji University and at Doshisha University. We expect to welcome over 50 European institutions to take part and introduce their programs to interested Japanese students.

We also have the EU Circle network, which aims to promote studying in Europe and exchange between European and Japanese students. The focus of this is our Facebook page, and we also host events two or three times a year at the Delegation as well as in the regions. Last year we held events in Kobe and Fukuoka. Here are a few photos of the European Higher Education Fair last year. Over the three day event we welcomed, about 1300 students. We weren't exactly sure how many students would come, but were of course happy with 1200, and hope to see even more come this year.

In conclusion I would like to reiterate some of the main points made today. The EU is proud to support the Bologna Process, and we believe that Tuning is an important instrument being used to achieve common goals. Tuning very much fits into the internationalization of higher education and is a methodology that can be adopted for different higher education and cultural contexts. The fact that we are gathered here today in Japan to discuss Tuning illustrates this point perfectly.

Japanese institutions have been very proactive in participating in EU programmes such as Erasmus Mundus and ICI-ECP. We look forward to this continuing with a new Erasmus Mundus Action 2 partnership and new ICI-ECP projects selected this year, and of course, active participation in Erasmus for All starting next year.

Let me end by saying where Tuning is concerned, the commitment being displayed by universities involved is the key to continued success. I look forward to seeing the successful development of a Tuning project at Hitotsubashi University, leading further meaningful exchange with international partners including, I hope, a great many European ones.

Thank you very much for your time.

<中西先生>

ケルナーさんどうもありがとうございました。

それでは引き続きまして、高等教育政策研究所の上級研究員の Dr. Clifford Adelman さんの講演となります。詳しい経歴についてはプログラムの裏をご覧ください。

基調講演のタイトルは「Tuning for the World's Eyes」ということとなります。

よろしく申し上げます。

<アデルマン先生>

少し日本語がわかります。少し日本語を話します。でも、まだ上手じゃありません。英語を話します。

I have just started studying Japanese. I started two months ago. I am on lesson number 11. That means I am not very skilled. Of course Richard, who has been here for 8 or 9 years, is a lot more confident. I will respect the translators this afternoon and speak slowly. IU will skip over some of these slides, but you can read them later or ask a friend of yours to translate. How is that?

I want to begin, Richard, with an EU joint Master's degree program that sounds so good that I want to register tomorrow. It illustrates perfectly for Japan what one can do to increase the number of your students in mobility programs. It is a Master's degree in Coastal Ecology. Think of what coastal ecology means in Japan! In the EU, this program is operated by universities in Denmark, France, and Portugal. I love it! My French is half-decent (which means I also know a little Portuguese) and students in this program are required to work in at least two languages. When I saw what I would study, what competences I would gain, what I imagined my Diploma Supplement would look like—all that I would take into industry or non-governmental organizations—I would sign up for this program and gain triple mobility in the process. As for the Master's level: if students are worried about getting a job with a bachelor's degree, do what I said to my children: get a Master's degree and worry about the labor market afterwards. But all that is another story.

I have written that the Bologna Process model will dominate world higher education within 20 years. Why? Not because other nations will copy it, rather because Bologna inspires them. What was the problem in European higher education? In all three studies of Bologna I have written, I place its origins with the French and their passion for European integration which goes back to the 1920s and 1930s in the person of Jean Monnet, for whom a university near Lyon in France is named. In terms of proximity in time to the launching of Bologna, I place the origins with Jacques Attali, the French minister of education in the late 1990s, who wrote a report with a critical judgment of the quality of education in France and realized that French higher education could not be changed in isolation from the rest of Europe's higher education systems, and in the same spirit as the European economic union was being formed. So he invited the ministers from England, Germany, and Italy to the Sorbonne in 1998, where they

decided to hold a second conference on the issues raised and to open that conference to much wider participation. The Italian minister generously offered the University of Bologna as a site, and 29 countries talked and then signed the Bologna Declaration in May of 1999 to mark the beginning of jointly addressing some serious trans-border problems.

And, believe me, there were serious problems. To begin with, there was no compatibility of degrees from one country to the next. If you held a first degree from a university of Bucharest, Romania and you wanted to go to graduate school at Birmingham in England or to work for a German bank, authorities in neither of these places knew how to interpret your degree (and even if the degree documents were translated). If the degree was written in German and you applied to work in a German bank, they still would not know how to interpret your credentials.

Second, the credit systems, such as they were (and with the exception of what is called ECTS—we will talk about this later—that had been operating under the European Commission's ERASMUS program since the mid-1990s), either did not exist or could not be consistently compared. You could look at academic accounting metrics in Sweden, England, Ireland, and Portugal and ask about credits and you would not get the same answers from any two of them. The third problem was Quality Assurance, or what we know in the US, and you know in Japan, as accreditation. But in Europe, this is a deeper issue: it is the challenge of establishing continuous quality cultures in every university. It is analogous to what I have heard at Hitotsubashi from a variety of sources: that you are continually looking at yourselves through institutional research and asking how to improve, how to go forward, how to get better. The Europeans recognized that they had to establish similar cultures. A fourth problem—part of a larger issue of participation of previously neglected populations—was the status of part-time students, principally adults who wish to return to school but cannot do so as full-time students. I asked a dean at one of the divisions of the University of Paris how he made sure that the only students coming into his program were these adult part-timers and he said “I ask them to show me a picture of their children—and a pay slip [a document indicating employment], and then I know that part-time is the only way they can go to school.” What the Europeans saw in this matter is that each country treated part-time students differently (and some countries did not allow part-time status). For example, in Slovenia, part-time students were charged tuition while full-time students attended free. And, to return to the visions of Jean Monnet and

Jacques Attali, cross-border mobility, the stuff of European integration, was very limited.

Most of these problems are not those faced by Japan or the U.S., but it is more than worth asking what Europe has achieved under the Bologna Process since 1999. Richard and I may disagree on how we count the number of countries involved (he says 47; I say 46 with 48 systems because both the United Kingdom and Belgium have 2 systems), but we will not disagree on more important issues. Yes, participation itself is an achievement: Bologna expanded over time from Cork in Ireland to Vladivostok in Russia, and that is an amazing feat in such a short period of time. And the minute the education ministers opened the doors of reform in 1999, look who came in for dinner!: the university associations, the European Students' Union, the chancellors' associations, one organization after another all contributed to what were called the Bologna Follow-Up Groups. These bodies developed proposals and policies which were then brought to the ministers in their meetings every two or three years. Regularly, the ministers would endorse the policies and asked the Bologna Follow-Up Groups to go back and work on other topics. Then called this process the "open method of coordination": open the door, invite everyone in, and people will come through the door and cooperate with you. Believe me, the Europeans have show us all how this works, and they did it in 25 major languages, a challenge that does not face either Japan or the U.S.

We can describe Bologna's achievements and short-comings with reference to what they call their principle "action lines":

- 1) Change in the structure and status to degree cycles to render them comparable across borders. Everyone shifted to bachelor's/master's/doctorate no matter which degrees they previously used. Then 2-year or "short cycle" degrees were included *as part of* the bachelor's degree, and in countries that offered these credentials (not all of them do). When the Bologna cycles were adopted in Austria and Finland, the short-cycle degrees were eliminated. But England had a new 2-year program (introduced in 2000) call the Foundation degree; the Netherlands created a new associate's degree such as the one you have in Japan; an Portugal came in with a new short-cycle degree in 2007. The Irish always had short-cycle degrees, and the French *Diplôm Universitaire de Technologie* (DUT) has been around for 20 years. Along with a shift in cycles came a shift in time: ideally, a 3-year bachelor's/first cycle and a 2-year

master's/second cycle. But there were variations and distinct departures from this ideal. Scotland, for example, stuck to its 4-year bachelor's degree. The universities of applied science in Germany (the *Fachhochschulen*) used a 3.5 year bachelor's and 1.5 year master's degree. And then there were differences by field: engineering and architecture are rarely 3-year bachelor's degrees; medicine is always 6 year (except for a new 4-year post-bachelor's medical program in Poland). Despite all these—and other—variations, for the first time European countries were on the same degree model and roughly the same time-to-degree schedules.

2) The second action line (and Richard mentioned it) is the European Credit Transfer System (ECTS) which had arisen on a small scale under ERASMUS so as to facilitate cross-border mobility in higher education. The informing idea of ECTS is based on estimated student workload, not contact hours between students and faculty in the classroom. Thus, for example, one would estimate the amount of time the average student would need to complete all of the tasks involved in a course, and divide the total of that time by a standard metric to yield the number of credits to be earned in that course. While many European faculty tended to resort to mechanical computations for ECTS, the metric does turn the focus from faculty to students, and therein lies its revolutionary force.

3) The third action line consisted of the steps necessary to establish a quality assurance system, and that involved the establishment of a continental accreditation register. But depending in what country you are located there are different types of accrediting authorities available to you, and university presidents often choose on the basis of cost. As a friend of mine, the former chancellor of Karlsruhe Technical University in Germany said, "I have two ways of accrediting my school: a bimodal judgment authority for the whole institution or separate accreditation for each of my disciplinary areas at a cost of 50,000 Euros each. I don't have even 50,000 Euros to spend on one of these, so I choose the more simple system. That is the German version. The French and Swedish versions are different, though there is a two-tone structure to each. Quality assurance is a modestly successful undertaking to date under Bologna.

4) The fourth action line is called the "social dimension." It means a renewed effort to offer people multiple pathways into higher education. It is a way of increasing the participation of special populations. And what do Europeans regard as their foremost "special population"?

Their approach is geodemographic: rural, isolated. So look at rural, isolated areas in Japan and ask how many people in these prefectures are going to colleges, universities, and other types of higher education, and see what you can do to increase that number. This is one of the insights from the Bologna Process that inspires other countries to look at their higher education flow in a different way. It is not the only aspect of the “social dimension” action line, but a very important one.

5) Last among the action lines I am considering today is what the Europeans call the “external dimension.” By that they meant a better image for European higher education and attracting more students from outside Europe to study in European universities. But I think they overlooked the true effect of this “external dimension,” which is how much the Bologna reforms influenced the rest of the world. Bologna encouraged all of us to think differently about higher education, more in student-centered terms. We had what, in English, is called an “epiphany,” that is, a moment when one’s eyes open and one realizes that “I never thought about it that way, but I see what they are doing and maybe I should address our own problems in that light.”

Given this “epiphany,” what was of interest to us in the United States? First, national degree qualification frameworks. That is what anyone must do: detail and communicate what a student must know and do to earn a short-cycle degree, a first cycle degree, a second cycle degree. Second, Tuning, the discipline-based version of qualification frameworks, and the principal driver of my mission in Japan, and the core of a series of seminars I will give next week at Hitotsubashi, at which you will see how this process works. And it really does work! It does not ask what you did to earn a bachelor’s degree, rather what you did to earn a bachelor’s degree in business administration, in nursing, in chemical engineering. These are obviously very different environments for spelling out learning outcomes. And it’s not “engineering” in general, either. Fukahori-sensei and I will be going tomorrow to talk with JBEE about Tuning, and we will be separating out chemical engineering, industrial engineering, civil engineering, mechanical engineering, biomedical engineering, etc. These are all different. A civil engineer does not do or know what a chemical engineer does and knows. One of them deals with transport phenomena, and “transport phenomena” does not mean transportation systems. It’s heat transport; and mass transport. The civil engineer does not know much about that, but the chemical engineer certainly does. That’s what we mean by the territories of learning outcomes for



engineerings—that’s plural for engineering, i.e. many kinds.

Another area of attraction from the Bologna Process portfolio is that of Diploma Supplements. Richard mentioned them, too, and I’ve been an advocate of Diploma Supplements for Hitotsubashi as a place for starting into the Tuning process. A Diploma Supplement can fit on a single page, and looks like this:

§           At the top, the student’s name, the degree awarded, the field in which the degree was earned, date, and student’s age.

§           Second 1/3rd of the page: a core statement about the institution, i.e. this is Hitotsubashi University, these are the degrees we offer, these are the fields in which those degrees are offered, here is who accredits us, here is our enrollment, here is the number of our graduates at each degree level.

§           Third 1/3rd of the page: this degree is in social history, and here are the core 6 or 7 competencies that a student who earns a degree in social history must demonstrate (these come from a “Tuning” of social history).

§           Last 1/3rd of page is about this particular student: his/her senior project in social history (3 sentence description), his/her service on university committees or to the community surrounding the university.

The Diploma Supplement thus becomes a statement about the university, the discipline, and the student herself/himself.

The Diploma Supplement is a wonderful idea, but the Europeans were not always faithful to the form. What they executed better is something called the EUROPASS. You can take out a credit card to see what a EUROPASS means, because on that card would be your Diploma Supplement, your self-evaluation of your ability to speak a language (or two languages) other than Japanese, a standard curriculum vita of your life up to that point, and any documentation of your work (in your country and/or another country) from your employers. So there are four items on the EUROPASS, of which two are what we call “unobtrusive measures,” that is, somebody else did them (your university for the Diploma Supplement and your employers). And we find, too,

that people are very honest about their language abilities: they tell you what they can do well; they tell you what they cannot do well; they tell you where and how they learned and used the language. In other words, the self-assessment of language skills turns out to be very credible. At my last survey and count, 8 million Europeans possessed a EUROPASS. It was not part of the Bologna Process, but it certainly is allied to Bologna objectives.

The Europeans are still working on all the Bologna “action lines.” They first set a goal of completion by 2010, but if you spoke 27 languages, no wonder that goal would now be pegged to 2010. Nonetheless, with some exceptions, the new degree structures are a finished product, though national qualifications frameworks have not been completed by all 46 or 47 participating countries. The accreditation registry is a strong fact, but the culture of quality assurance is more advanced in some countries than others. The status of part-time students has improved. “Tuning,” which started outside of Bologna but which was folded into the Bologna work on qualification frameworks, spread to East Europe, Latin America, and the U.S., but in all cases revealed that we have a long way to go to write convincing student learning outcome statements, and should Japan take up Tuning it will focus heavily on the ways the Japanese language can facilitate these statements. However much we involve them, faculty everywhere do not write these statements very well—and neither did you or I. Just as we have degree qualification frameworks now in Africa (in Francophone and Anglophone countries), Australia, New Zealand, and an emerging voluntary framework in the U.S., we are bound to have Tuning everywhere, including Japan (I hope), and we will all learn to express competencies and write student learning outcomes better.

One of the themes you heard this morning—and I certainly heard it from Hitotsubashi—is that the form these qualification framework and Tuning documents take depends on the reasons people engaged in them in the first place. Some countries and universities are driven by mobility objectives, that is, to increase the number of their own students going to other countries and of foreign students coming to them. The others, the motivation is accountability, that is, to respond to demands of public authorities in documenting how well they are doing their jobs. For others, quality assurance; for still others, inter-institutional cooperation. At this point, no single country I know is faced with the kind of Pan-European problems we have outlined. Yet all of us learn how to shape Bologna elements according to our own music. That is their powerful influence. That is really what they should mean by “the external

dimension.”

What happened in response to Bologna in the U.S.? Our graduate schools first panicked over the idea of three year bachelor’s degrees, even though they never had a problem with three year degrees from England. Why were they now having a problem with three-year degrees from the University of Vienna? Eventually, they got over their resistance. Then the Diploma Supplement drew some attention, and we will see the first of these, an e-portfolio version, in the Utah system, very soon. It is a way—and I have recommended it to the Japanese higher education system—to make quality visible.

We were also attracted to Tuning, for which a little history is appropriate. Tuning came about in the designs of Robert Wagenaar of the University of Groningen in the Netherlands and Julia Gonzalez at the University of Deusto in Spain. They put in an application for project funding to the European Commission in 2000, and the EC said, in effect, this is the best thing we have seen related to Bologna, and it was funded. And in 2005, at the Bologna ministerial conference in Bergen, Tuning became officially folded into Bologna. In the meantime, the EC asked all of its “thematic networks” that involved academic scholarly organizations to include the Tuning process in their work, an action that only bolstered the position of Tuning.

What are “thematic networks.” Take a discipline, such as chemistry, and put together a group that includes not only the academic departments of chemistry, but also societies of chemistry scholars, and societies of professional chemists. This group then proposes a set of themes and objectives to the EC. The European Chemistry Thematic Network (ECTN) went through a number of Tuning projects to reach agreement on a European Bachelor’s degree in Chemistry, offered in addition to local Chemistry degrees for students who wished a unified continental certification. That achievement took a decade. Then, in its 12<sup>th</sup> year of operation, ECTN added chemical engineering and chemical technology and their allied professional and academic organizations. They did so at the requests of those disciplines—not to remake the disciplines, but to be sure that each of the allied chemistry-related fields was covering student learning outcomes that would be beneficial to the practice of chemistry-related occupations. Chemistry students would learn something about transport phenomena (from chemical engineering); chemical engineering students would learn something from the cutting edges of research in environmental chemistry. And so forth. . . One adjusts learning outcomes, not whole courses.

Now, let us move on to basic points on the workings of Tuning. Within Europe, Tuning is going on in roughly 25 disciplines in 30 countries—and those numbers do not include the thematic networks. In the last completed engineering Tuning project within a thematic network, 115 universities in 37 countries were involved. Now, is all that a “critical mass”? That is, how many faculty within universities, within departments of Tuning disciplines, were involved? We don’t know, but this is a critical question because reform movements like Tuning are not established with only one or two people at each participating institution.

What do the Tuning teams in a discipline do? First, write templates of reference points in their fields that any program should cover. I will be demonstrating this next week in Business Administration (and may also demonstrate the same process in economics). When you look at the core reference points, you know that the Tuning document is about Business and not about Nursing. Or you know it is Nursing and not History. This initial agreement constitutes a profile of the discipline. From the profile, discipline-specific learning competencies follow: what does it take to master the discipline? What kinds of skills are necessary to master error analysis in chemistry laboratories? The Business group would ask the same type of questions with respect to finance. As these competencies are elaborated, the group sorts them into the generalized and the discrete (that is, highly specific).

Up to this point in time, nearly all Tuning projects have involved surveys of employers and former graduates as ways of helping faculty teams determine which competences are most in demand and most used. I am advising you that focus group discussions are better than surveys because they are more fluid, authentic, and deep. The problem with surveys of employers is that one never knows who is responding. That person could very well be a junior assistant to whom the chief executive officer gives the questionnaire, whereas with a focus group you can put around the table vice presidents of corporations and people who have started their own businesses and managers of trade associations and deputy directors of government agencies and you get a far better set of responses on what kinds of competences are necessary for graduates entering employment in these and related organizations.

It is very important to emphasize that Tuning is not standardization, even within the same discipline. The best metaphor for what happens is that each discipline team

sings in the same key but does not necessarily sing the same song. So all your engineering programs are in A-flat (I think Japanese music is like this, but maybe not because the ancient instruments are different)—I am using Western references here: history in d-minor, economics in F. That mode of agreement never happened previously. Let me give you an idea from the European Business Administration Tuning: people from 15 universities, 12 countries, 11 languages. They agreed that a key reference point in the Business curriculum is the concept of a firm. And they agreed, too, that a firm is what we call in English a “value chain.” It is a chain from the point of procurement (whether of raw materials or services or labor or . . . from procurement to organizational behavior to manufacturing or processing, to logistics to accounting to customer service. That is the chain. And they agreed that this concept would be taught in all their programs, though, to be sure, with different emphases and different colors. The business program at the University of Fribourg in Germany will not look exactly the same way that the business program at the University of Coimbra in Portugal will look, but they will both be covering the concept of the firm as a value-chain.

In the next PowerPoint slide, I give you a sample of the kinds of statements that were made by participants in the Chemistry Thematic Network. You hear faculty talking to themselves, or, one might say, the way chemists talk about chemistry. They feel at home. But one of the issues here concerns the language of competency statements: the statements you read on the slide are all controlled by nouns, whereas student learning outcome statements should begin with verbs. And it should be easier to follow that model in Japanese than in German (an obvious example). In the next slide, I provide you with some examples of bad learning outcome statements. I did not imagine these sentences: they were pointed out by an evaluation group in Europe called NUFFIC (based in the Netherlands) in 2007. At some point we could have a workshop on writing good competency and learning outcomes statements in Japanese.

Now let us turn to Tuning USA, which is really an infant in comparison to European Tuning. Governance settings are important in understanding the differences, and also in terms of what Japan would face in a Tuning enterprise. In matters of education in general and higher education, too, the governance setting in the U.S. is closer to that of other federal systems: Germany’s *Länder*, Canada’s provinces, our states (the prefectures in Japan do not hold the same degree of authority). We chose state systems to organize Tuning USA projects, and the

state systems included not only universities but also public 2-year colleges, which also became part of the Tuning teams. The Europeans did not include short cycle (2-year) degree programs, nor did the Latin Americans in their Tuning projects. And we stood alone in having a student on each of our state panels. We benefitted, too—as will you in Japan—by working in one language, whereas the Europeans had dozens of languages on Tuning panels. In terms of origins, as Richard pointed out, European Tuning was born in universities (one in the Netherlands, one in Spain), whereas Tuning USA was born with the sponsorship of a private foundation. The Federal Government was not part of Tuning USA at all, and remains out of the picture. That is the way we want it to be. I worked for the U.S. Department of Education, the equivalent of your ministry, for 27 years, and I can tell you that you don't want such authorities anywhere near a faculty-based Tuning project!

The next PowerPoint slide shows you the various disciplines chosen for Tuning by the state systems. The most interesting of these choices for you in Japan—I think—should be Graphic Arts/Graphic Design, selected by the Minnesota state higher education system. Why? Because degrees in this set of closely related fields are offered at every level in Minnesota public institutions—associate's (2-year), bachelor's, master's, and doctorate. Hence, the Tuning group in Minnesota could address the same competence, and change its wording, level by level, to increase the challenge required of students. This increasing level of challenge is a very instructive test of the way Tuning should work.

Were all the results of the first round of Tuning USA projects successful? No and yes, but this was new territory for participants, and our faculty proved no better than the Europeans in the matter of writing valid student learning outcome statements. It just takes a long time to learn how to do this. In Texas, which addressed four kinds of engineering (civil, industrial, electrical, and mechanical), the learning outcome statements were exemplary in that all of them were governed by operational verbs that lead logically to a range of assignments that elicit the student behaviors faculty wish to judge. That's the way it should work. But the Texas groups then did not extend the logical line of their own learning outcome statements, rather pushed the momentum of their work onto another road of objectives—increasing the transfer rate from 2-year to 4-year institutions. When the road changed, instead of talking in terms of competences and learning outcomes, the Texas groups talked about individual courses, and were falsely using courses as proxies for learning outcomes. They will have to go

back and do some more work along the lines with which they began.

Another positive development, though, was that the American Historical Association liked what the Indiana and Utah Tuning groups did in history so much that they established a national Tuning program, now involving 60 faculty in 15 states. It is the beginning of what could be our first Thematic Network, and it is based in a scholarly association.

Let us briefly address a problem common to both Tuning projects and national qualification frameworks, and take it up because it was raised earlier today at Hitotsubashi: record keeping in the age of competencies. Traditionally, everyone judges with marks. Courses, grades, GPA. We have credits. What happens when one switches to competences as the benchmarks of attainment? What happens when, instead of saying “these are the courses and here are the grades and here are the credits,” one says that the item we are judging is your competence. Here are a series of competency statements and the criteria you, as a student, must reach to document that you have achieved competence in each of them. What happens to record-keeping under such a system of judgment? Take a competency area such as “the identification and use of information resources.” If I said that students must identify three competing information resources in a field/discipline, sorts the data/information in those resources with their own classification system, prioritizes the resulting classifications, and evaluates which one is more useful, I have set forth a student learning outcome statement. You can do this in chemistry, you can do it in nursing, you can do it in history. How do I keep the records of student attainment? Think about that when you explore the Tuning process. It is a tough question, and I do not think—quite frankly—that any of the Europeans (who are ahead of us on the competency issues) have dealt with the challenges of record-keeping in a competency environment. If you shift to a competence-based system, credits go back to the accounting people in the back office and off the books of academic judgment.

If you engage in Tuning, sooner or later you will recognize the extent of generic degree qualifications in addition to discipline-specific learning outcomes. And generic degree qualifications inevitably mean a degree qualifications framework, for example, what it means to earn a bachelor’s degree in general, and not a bachelor’s degree in architecture or chemical engineering or nursing. Take the competency statement I just offered you about the identification and use of information resources: you could use it at the bachelor’s level regardless of the student’s major field. Would you use it at the

master's degree level? No. You would change the statement to render the criteria for mastery more challenging. How does one think about the levels of these challenges, the student learning outcome statements, that record Tuning qualifications and degree qualifications? There is a little tool you have in your kitchen. It is a wrench that you can turn using stop prongs. I do not know the Japanese term for this. We call it a "ratchet." You start at the bachelor's level, then "ratchet up" to the master's level, then to the doctoral level. At each turn of the ratchet, the language changes so that it becomes more challenging. This metaphor raises what we, in the U.S., are now calling the Degree Qualifications Profile.

The Degree Qualifications Profile (DQP) is not like European degree qualifications frameworks, national or EU, in that the DQP has no connection to governments. This is a voluntary initiative. We followed the form of the European higher education version, known as QFEHEA (Qualification Framework of the European Higher Education Area), but we did not follow the language of the European versions. And we first said something very different from what the Europeans or Australians or South Africans or others that have written qualifications said: that the student who does not meet these competency-based qualifications will not earn a degree! After all, we thought, if we are serious about qualifying a student for a competence-based degree and creating a meaningful Diploma Supplement for that student, we do not care how many credits have been assembled or what level of a Grade Point Average the student achieves. No competence; no degree—associate's, bachelor's, or master's. But they muted that tough statement because we anticipated higher education authorities—and faculty—running away from the whole Profile if we insisted that the requirements have teeth. I am more insistent on "no competencies/no degree" than my colleagues with whom I wrote the DQP. Students have responsibilities to meet us half way. We—that is, institutions of higher education—are making an effort to reach them, and they should respond. College is not a time to be lazy. Of course, we would give students a second chance—and a third chance. We are very nice.

The next PowerPoint slide presents the outline of a familiar face. Do you know him? It is Alfred Hitchcock and this is the way all his movies began—with his profile. And we call our degree qualifications document a "profile," not a framework. Why? Because, unlike the European model, the DQP is simply a beginning. It says, in effect, this is the general shape and outlines of competency-based requirements for degrees: but it is not a complete portrait. So you, faculty and academic administrators, finish



the portrait! You take the statements we offer, and then we give you the art studio, the easels, the color palettes, the lithograph stones, the paint brushes, and you become the artists. You are Albrecht Dürer, you are Vincent van Gogh, you are Frida Kahlo (sorry, but these are among the Western artists I use to illustrate). But there is only one rule to govern your artistic work: the palette of colors, and by that we mean active verbs. The Japanese language has a lot of active verbs, so this would not be hard for you. Japanese verbs fall very regularly in terms of what the student does: identifies, categorizes, evaluates—these are the terms you want to hear because they lead directly to the assignments that Japanese faculty give every week. We did not use the nouns “ability” or “capacity” in the Degree Qualifications Profile because they don’t lead to assignments and because they do not inform the student of what he/she will be doing to qualify for their degree. You want students to know what they will be proficient at doing when they graduate from your university. And that is what we mean by finishing the painting, the portrait.

Ten years from now, we will probably find 20 or 30 versions of the Degree Qualifications Profile operating in the U.S. We will accept that outcome. We will accept the time it takes to reach that end. It will be a lot better than what we have now.

What do I suggest in Japan? Start with Diploma Supplements. Bring that effort from the status of an infant to that of a toddler to that of an adolescent. Then start Tuning, a natural outgrowth of Diploma Supplements, and bring that effort, too, from the status of an infant to that of a toddler. And while you probably do not want a national qualifications framework in Japan at the present moment, wait until these children grown up and you might change your mind. We did not wait in the U.S. We rushed from Tuning into the Degree Qualifications Profile and we encountered problems that would not exist if we had let the Tuning projects grow and expand first. We needed more time to engage in Tuning projects in disciplines with specialized accreditation, and with their faculty, who did not understand the difference between (for example), “we give a degree in accounting but all my students must pass an external examination to become licensed as Certified Public Accountants” and a Tuning project in accounting. Tuning, in fact, goes beyond what a licensing examination requires students to do, and goes beyond specialized accreditation asks of universities.

Nonetheless, I am confident that adoption of the Degree Qualifications Profile by institutions of higher education in the U.S. will spread. The Lumina Foundation is passing out money to groups of institutions to explore the DQP, and we have nearly 300

institutions (and four of our accrediting bodies) in those efforts now. I will not issue a final judgment on how all of this will turn out, but I will leave you with a guidance that I am sure Fukahori-sensei will reinforce. It is a maxim given to us by macroeconomic historians: “Nations that learn from other nations grow; Nations that do not learn will not grow.” Ii-desuka? Thank you.

<中西先生>

ただいまご紹介いただきました、国立教育政策研究所の深堀聰子です。どうぞよろしくお願いいいたします。

<深堀先生>

本日は、このような重要な会にお招きいただきまして、誠にありがとうございます。本日は、これまでに一橋大学の大変アンビシャスな取り組み、そしてEUやアメリカでの取り組みについてお話がございまして、私も大変勉強になっております。そうした流れのなかで、私が頂いている役割とは、このチューニングが日本にとってどういう意味合いを持っているのかについて考えるための話題を提供することと承っておりますので、そうした貢献ができますよう、努めてまいりたいと思います。

私の報告の構成ですが、大きく3つに分けて進めてまいります。

一つ目は、本日アデルマン先生にお話しいただきました「チューニングとは何か」という点について、もう一度日本語で整理しなおしてみたいと思います。日本では、中央教育審議会答申において「学士力」が定義されましたし、日本学術会議の分野別の参照基準などの取り組みも進んでいますので、そうした政策的文脈のなかで使われている言葉を用いて、英語でご理解頂いた内容を整理しなおすという作業には、一定の意義があると思われまます。

二つ目に、「チューニングの世界的展開」についてお話させていただきます。アデルマン先生からもチューニングは方法であって、各国で実に多様な取り組みがなされているというお話がございましたが、そのなかで一橋大学の取り組みがどう位置づけられるのかについて考えていただく材料になればと思います。

最後の三つ目に、日本が今どういう状況にあって、チューニングがどう位置づけられるか、「日本への示唆」について考えてみたいと思います。

それでは、「チューニングとは何か」について。まず、「チューニング」という言葉についてですが、私は社会科学系の先生方と日頃おつきあいさせていただいておまして、「チューニング」という言葉が分かりにくくてよくないと指摘されることが少なくありません。例えば、広島大学では「チューニング」を「同調」という訳語を使ってご紹介されていますが、ここでは「チューニング」という言葉がどのような意味合いで使われているのかについてお話をしてみたいと思います。ここにお示ししていますとおり、ラ

ンダムハウス英和大辞典によると、「チューニング」には6つの意味がありまして、たとえば調和させるとか、ラジオやテレビの周波数を同調させるといったことを指します。アデルマン先生からは、「同じ音階で歌えるようになる」というお話がございました。日本人にとっては、ラジオのチューニングのイメージが強いと思いますが、ここでは、「大学と大学同士が、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話し合えるようになること」と定義して、理解を共有したいと思います。

なぜ、チューニングという分かりにくい言葉が最初に欧州側で使われたのか。その背景には、Standardizeという言葉を使うことで、標準化の作業として誤って理解されないように、あるいはUnifyという言葉を使うことで、統一することをめざす取り組みとして受け止められないようにという意図があったとされています。この前提は、チューニングが語られる際に必ず言及されますので、日本でも確認しておく必要があると思います。

さらに、チューニングは方法であります。すなわちそれは、「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、学生を始めとするステイクホルダーに分かりやすく説明する方法」であり、「体系的な学位プログラムを構築するための方法」であるということです。

方法であることから、学位プログラムの体系化を図る目的自体は多様でありうる点については後ほど注目いたしますが、ここでのポイントは、チューニングがどのような学位プログラムを構築すべきかを処方したりモデルを提示したりするものではなく、学位プログラムの体系化を自主的に手掛ける教員に対して、その取り組みを助ける方法を提供するものであることです。

アデルマン先生から、ご講演の終盤に、クリティカル・マスが重要だというお話がございました。大学で実際に教育を行っていらっしゃるのは教員の方々ですので、その先生方が主体となって学位プログラムの体系化に取り組み、その成果を定着させて発展させていくことが非常に重要だということです。チューニングはそれを助けるための方法であることを繰り返します。

なお、チューニングは専門分野別の取り組みです。それぞれの専門分野の枠組のなかで学生がどのようなコンピテンスを身につけなければならないかを明らかにして、体系的な学位プログラムを構築するための方法なのです。冒頭で、一橋大学のチューニングの取り組みがアンビシャスと申し上げたのは、一橋大学では異分野間のチューニングが構想されているからであり、こうした学際的なチューニングは、まだおそらくどの国でも着手されていない大変先進的な取り組みだからです。

また、チューニングは学生本位な取り組みといえます。すなわち、教員が何を教えたいかではなく、学生に何を学ばせたいか、学生がどう成長することが期待されているのかを定義するものだという事です。

したがって、チューニングとは、大学の多様性と自律性を損ねることなく、学位プロ

ラムにふさわしい範囲と水準の学びを学生や社会に対して保証することを可能にする方法ということができるのではないかと思います。

ここに挙げていますリンクは、2週間ほど前に、アメリカのルミナ・ファウンデーションから発表された文書で、チューニングの方法を大変くわしく紹介するものです。アデルマン先生も執筆者の一人ですが、分かりやすく整理されていますので、ぜひご覧いただければと思います。

さて、このようにチューニングは方法であるわけですが、その主たるプロセスを5つの段階に分けて整理したいと思います。

最初のステップは、専門分野固有の特徴を定義する段階です。アデルマン先生のご講演内容の大半を占めていたのは、この部分の議論ではないかと思います。日本でも、学術会議で分野別の参照基準の策定が進められていますが、その取り組みに対応する段階ということができます。

専門分野固有の特徴は、記述するのが大変難しく、時間のかかる作業であるというアデルマン先生のお話がありました。次のスライドでみますが、どのようなレベルでコンピテンスを記述して、どのように学習成果に落とししていくのかというところが非常に難しく、アデルマン先生の2週間後のワークショップのなかでは、そのあたりが具体的に示されるのではないかと思います。

第2、第3、第4のステップが、チューニング独自の段階です。

日本学術会議でも、卒業生のキャリアパスを念頭に置いて、分野別の参照基準が記述されています。しかしながら、チューニングでは更に一歩進んで、学位プログラムの卒業生の進路パスを追跡し、雇用者と卒業生に実際に聞き取りを行っているのです。フォーカスグループと呼ばれる、この少人数のステイクホルダーとのディスカッション・セッションでは、学術を担う大学教員が考案した参照基準について、雇用者や卒業生がそれらをどれほど妥当なもとと考えているかが検討され、学術にもとづく大学教育の社会的レリバンスを検証する作業が行われます。そして、その結果にもとづいて、大学教員が分野別の参照基準を作り直す作業を行っているところが、チューニングの一つの重要な特徴ということができます。

チューニングが、大学間の同調であると同時に、大学と社会の同調であるという側面は、この手続きをとおして担保されているとみることができます。

最後の第5のステップでは、各大学・学部・学科が、参照基準にもとづきつつも、独自の学位プログラムを構築していくことで、大学の多様性と自律性が保証されることが示されています。

大学の多様性や自律性がどれほど保証されるかは、参照基準の規定力によって異なります。したがって、分野固有の特徴を、どのレベルの詳しさを説明していくのかという点を、アデルマン先生のご講演のなかのお言葉を振り返りながら見ていきたいと思っています。ある専門分野の特徴を、どのような言葉でもっとも的確に捉えることができるか。アデ

ルマン先生のお話では、経営学の専門分野では、「企業（ファーム）」を「バリュー・チェーン」としてとらえることが重要だということでした。要するに、その専門分野の本質は何なのか、その中核概念は何なのかを記述する作業が、専門分野固有の特徴を定義する中心的な作業といえます。しかもそれが、各学位水準にふさわしい水準まで、すなわちアソシエート・ディグリー、バチェラー、マスターのそれぞれの段階で、どの水準まで期待するのかを、明確に定義していくことが重要だというお話であったかと思えます。

チューニングの取り組みは欧州に始まり、アメリカでも注目されるようになったわけですが、専門分野固有の特徴における中核概念の規定の程度はやや異なり、アメリカでより明確に規定されています。分野固有の特徴は、大学間で共有するため、一定程度の抽象性と包括性をもたなければ汎用性をもちえないわけですが、その一方で、共有して意味のあるものになるためには、一定のコアを具体的に書き込んでおく必要があります。この抽象性と具体性のバランスをどうとるのが、非常に難しく、しかし重要なポイントではないかと思えます。

欧州側の文書では、専門分野ごとに重要であると合意されたコンピテンスが明記されていますが、学習目標や学習成果としては具体化されていません。それに対して、アメリカ側の文書では、専門分野ごとのコンピテンスに加えて、必須の学習目標の一覧が示されています。ただし、その一覧のなかのどの学習目標をどれほど重視するかは、各大学・学部・学科によって一律ではないという整理の仕方がされています。何がコアなのかについて具体的に記述する必要はあるけれども、それらをどういう比重でもって追求していくのかは、大学固有の判断であるという考え方がとられています。

コンピテンスと学習成果という言葉についても整理しておきたいと思えます。

コンピテンスとは、各学位水準レベルにおいて、学生が学位プログラムを修了する段階で、何を知り、理解し、行うことができるようになることが期待されているかを包括的に定義したものです。

それに対して学習成果とは、そうしたコンピテンスが習得されている証として、どのような知識・技能・態度を習得していることが期待されるかを具体的に示したものであり、「分析することができる」「応用することができる」「計画することができる」というように動詞の形で表されます。そして学習成果は、規定された時間内に達成可能であり、測定可能でなければなりません。日本の文脈では、ある科目の学習成果は、15週間の学習のなかで達成可能であり、測定可能でなければならず、それゆえ単位認定の根拠になりうるわけです。

チューニングの参照基準では、合意されたコンピテンスが明記されています。各大学・学部・学科は、そのコンピテンスに独自の組み合わせと比重でもって採用し、学生が達成すべき学習成果として具体化していくわけですが、米国で定義されている専門分野のコアは、この学習成果を策定する作業を助ける追加的な枠組とみることができます。

それでは、各大学・学部・学科は、参照基準を学位プログラムにどのように落とし込んでいるのでしょうか。チューニングでは次のように整理されています。

まず、各大学・学部・学科において目指すべきコンピテンスの組合せと比重を定め、それをトップダウンでプログラムに適用します。ここでいうトップダウンとは、ガバナンスの指揮系統を指すのではなく、コンピテンスの獲得を実現するためにどのように科目を配置するのが適切かという発想で、学位プログラムを構成する科目が決定されるという意味です。そして、それぞれの科目のなかで、どういう学習成果を習得させたいのか、そのためにはどれだけの学習時間が必要で、何単位を配当するのが適切なかが決定されます。

なお、各科目では所定の学習成果が習得された場合にのみ単位が認定されます。繰り返しのようになりますが、学習成果が規定された時間内に達成可能であり、測定可能でなければならないというのは、こうした学位プログラムを構築する前提条件となるからです。

最後に、質保証の観点から、学位プログラムが大学によっていかに多様であったとしても、その基盤となる参照基準が共有されており、学習成果の習得にもとづいて単位認定がなされているならば、単位や学位の等価性、すなわち価値としての同等性は認められると考えられているわけです。

参照基準にもとづく学位プログラムについて、いわゆる PDCA 教育改善サイクルを回していくことで、質保証の要件がみたされる仕組みをまとめたのがこの図です。まず、各大学・学部・学科は独自の学術的プロフィールと職業的プロフィールを持っています。どれほど研究を重視しており、どれほど職業能力の育成を重視しているのか。それぞれの特徴がありますので、それに適したコンピテンスの組合せと比重を、チューニングの参照基準の枠組のなかで決定します。そして、それを各科目の学習成果に具体化し、教育内容・指導方法・教育評価の方法をそれぞれ選択して実践し、省察し、教育改善を図っていくわけですが、最初に参照基準が共有されているため、学習成果の習得にもとづく単位認定と学位授与を行うことが、学生の学びの質を保証することになりますし、PDCA 教育改善サイクルを稼働させることが、教育の質を保証することにもなるわけです。

以上、「チューニングとは何か」について、日本語で整理してまいりました。

次に、「チューニングの世界的展開」についてお話させていただきます。

チューニングは方法です。ですからチューニングが使われる目的は多様であって、世界で多様に展開しています。欧州で 2000 年に始まり、南米、ロシア、アフリカ、北米に広がり、2012 年には中央アジアやタイで導入されるに至りました。欧州のなかでチューニングに参加している大学は 150 校程度ですが、先ほどアデルマン先生からお話がありました、シマティック・ネットワークも含めると千以上に及ぶといわれています。世界全体をみると、より多くの大学が参加していることになります。

こういった世界的展開が、なぜ欧州で始まったのか。アデルマン先生からもお話があり

ましたが、欧州ではいわゆるボローニャ・プロセスのなかで学位サイクルシステムと ECTS 単位累積互換制度が導入されました。当然ながら多くの大学が激しく抵抗しましたが、この問題に向き合おうとしたのがチューニングでした。したがって、チューニングは大学主導の取り組みであり、政府からの押し付けをやり過ぎすために大学が作り出した種類のものではありません。志のある大学教員や専門家が「ボローニャ・プロセスへの大学の貢献」として自主的に手掛け、それに対して欧州委員会が財政的・倫理的支援を行ってきたものです。

そうした背景には、欧州の大学の危機感がありました。欧州では、学生の中退問題が深刻ですし、アメリカに優秀な学生を奪われていることも問題視されています。もう一度、欧州の大学の魅力を取り戻さなければならないという、非常に強い危機感があつたと聞いております。そのためには、欧州の大学で学んだ学生が確実に欧州の企業に就職出来るように、欧州の大学と企業とのより円滑な接続を図っていくこと、そして、欧州圏内の学生の大学間の移動を促すことで、圏内全体としての大学の魅力を高めていくことがめざされました。学位プログラムの社会的レリバンスと、単位や学位の等価性を保証しようとするチューニングの取り組みは、こうしたなかで生まれてきたことをご理解ください。

このように始まったチューニングは、世界各地に広がり、このように多岐にわたる専門分野で手掛けられています。シマティック・ネットワークでも、このような専門分野で実施されています。日本がこれから実施するならば、参考にできる参照基準がすでに豊富にあり、非常に恵まれた状況にあるのではないかと思います。

その一方で、チューニングを採用する国や地域には、固有の優先課題があります。ここでは5種類の優先課題について、順にみていきたいと思いますが、留意すべき点として、チューニングが多様な目的に活用されうる方法であるため、活用されるなかでその本質が見失われる危険性も孕んでいる点を指摘しておきたいと思います。チューニングが実質的にどのように機能しているのか理解するためには、今後、個別の事例を詳しくみていく必要があることを申し添えておきます。

一つ目の優先課題は、学生の大学間移動を促進することです。

欧州では、移動が優先課題の一つであつたことは、すでにお話ししたとおりですが、アメリカでは、とくに2年制大学から4年制大学への編入のプロセスを円滑にするために、チューニングの方法が活用されている事例があります。たとえば、ユタ州では、これまでも編入の実績があつた2年制大学と4年制大学が、歴史学の参照基準を共有し、それぞれの学位プログラムについて、どのようなコンピテンスの組合せについて、どの水準まで達成することをめざすのかを擦り合わせる作業を行いました。その結果、2年制大学の2000番台の科目と、4年制大学の3000番台の科目の学習成果の連続性が高まっており、より多くの編入生が中退することなく卒業に至ることができるであろうと期待されています。

なお、Mid-Western Higher Education Compact では、中西部諸州の州立大学の教育資源を有効に活用する目的で、州間の学生移動を促進する政策がとられてきました。そのなかで、たとえば州内外の学生の授業料の差異を緩和する措置として、州外学生に対する授業料割引制度が設けられてきました。そうしたなかで、インディアナ州・イリノイ州・ミズーリ州では、学生の移動促進策を教育内容の面からも実質化させるために、心理学とマーケティングの専門分野について、チューニングに取り組んでいます。

二つ目の優先課題は、社会のニーズに応答的な大学教育の質的転換を図ることです。

これは英国医事委員会が発行している医学教育モデル・コア・カリキュラムですが、これまでのコンテンツ・ベースの膨大な内容を、「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」としてどのようなコンピテンスが求められるのかという観点から整理しなおしたものです。こうした改訂のベースになったのが、チューニングのシマティック・ネットワークで開発されてきた参照基準です。知識基盤社会にむけて、学問の新しいあり方、大学教育の新しいあり方を検討し、質的転換を図る手がかかりとして、チューニングが活用されている事例とみることができます。

アデルマン先生も言及されましたアメリカ歴史学会の取り組みも、そのように理解することができます。いうまでもなく、歴史学は非常に重要な学問であります。卒業生が就職できないという深刻な問題を抱えており、アメリカ歴史学会ではこの問題に対して、学会として集団的責任を負わなければならないということが話し合われました。そしてその方策として、何よりもまず歴史学の教員が、自己の専門領域の研究にばかり目を向けるのではなくて、歴史学を学んだ学生が社会に出てどのような職に就き、そこで歴史学の学問がどのように役立っているのかについて理解し、社会的レリバンスのある歴史学プログラムを再編していく必要があることが議論されました。さらに、学生自身が歴史学を学ぶことでどのようなコンピテンスが身につくのか、そしてそれが社会生活のなかでどのような意義をもつのかについて意識的に捉え、雇用主に対しても分かりやすく説明できるようになる必要があることが話し合われました。歴史学会のチューニング・プロジェクトは、ユタ州の方々を中心とする15人の発起人が参加を呼びかけたところ、120人の学会員の応募があったとのこと。そして現在、75人の委員で分野別の参照基準の策定に取り組んでいるということでした。

第三の優先課題は、大学教育の質向上を図ることです。社会学者ドーアのいう「後発効果」がチューニングでも起きているのではないかと思います。いわゆる後発国が、先進諸国がたどってきた段階を飛び越えて最新のものに着手する現象です。高等教育の拡大期にある国々が、チューニングを質向上の契機としてとらえ、一気に追いつき追い越そうとする意気込みが感じられます。

第四の優先課題は、チューニングを導入することを通して国内大学改革を推進することです。たとえばアフリカでは、1990年代からハーモナイゼーションという取り組みが欧州委員会の支援を受けながら進められています。これは、アフリカ大陸の平和と経済



発展を実現する取り組みの一環として、アフリカの大学の連携を図って活力を高めることをめざすものですが、チューニングの方法を用いて、教育内容の面からも大学間教育連携の実質化が図られているのです。

そしてこれと関連して、第五の優先課題として、欧州委員会の側のソフト・ディプロマシーがあげられます。欧州委員会は、アフリカや中央アジア等におけるチューニングの取り組みを支援することをとおして、これらの地域の高等教育の発展に物心両面の貢献をしています。また米国、カナダ、オーストラリア等とは、学位プログラムの体系化に向けた一つのモデルを共有することで、グローバル時代における人材交流の基盤を緩やかに形成しつつあるとみることもできます。こうした動きに日本も戦略的に参画していくことが重要だと思われれます。

それでは、「日本への示唆」について検討したいと思います。

日本の高等教育政策では今、大学教育の質保証の必要性が強調されています。その背景としては、高等教育人口の拡大に伴って大学が多様化していて、これまでのように設置認可による事前規制や、認証評価による事後規制の形だけでは大学教育の質を保証していくことが難しくなっていることがあげられます。そのなかで、大学教育をとおして学生が実際に何を学んだのかに着目する、学習成果にもとづく大学教育の質保証の必要性が強調されており、2008年の学士力答申でも、2012年の質的転換答申でも、そうした観点に立った大学改革が提言されています。

さらに2008年には、高等教育局長から日本学術会議に対して分野別の参照基準の策定を依頼し、2010年にはその策定方針をまとめた文書が回答されています。そこでは「質保証枠組み検討分科会」「教養教育・共通教育検討分科会」「大学と職業の接続検討分科会」の3分科会より、分野別に教育課程編成上の参照基準を策定することを通じて各大学の自主的な教育改善を支援すること、その際、最低到達度のような画一的、外形的参照基準は設けないこと、分野の壁を超えた協働を可能にする市民性の涵養を重視すること、そして専門的な知識・技能が尊重される社会の構築をめざす必要があることなどが示されています。こうした方針は、学生が大学教育をとおして何を身につけるべきかをコンピテンスの形で明らかにすることをめざしている点では、チューニングと一致しています。その一方で、学問分野の社会的意義について大学と社会が共通理解をもつことを重視しているものの、日本学術会議が社会の側に変革を求めている点では、チューニングと対照的あることがわかります。

日本学術会議の分野別の参照基準は、2008年からの活動の成果として、すでに経営学、言語、文学、法学は公表済みで、先日、数理学の内容についても公表されました。その他の分野でも現在審議中、あるいは検討分科会が発足した状況で、順次30分野で策定されると伺っております。しかもこの度、日本学術会議の委員会として恒常化され、本格的に取り組まれるということです。

参照基準のレポートは、どの分野でも「当該学問分野の定義と固有の特性」「当該学問

分野で学生が身につけるべき基本的な素養」「学習方法と学習成果の評価方法に関する基本的な考え方」「市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり」の構成がとられています。

とくに「当該学問分野で学生が身につけるべき基本的な素養」では、基礎的な知識と理解が整理されたのちに、基礎的な能力として、分野固有の能力とジェネリック・スキルに係るコンピテンスが書き込まれています。

日本学術会議の今後の方針としては、各大学・学部・学科が理念と体系性をもった教育課程を構築すること、その際に学術会議の参照基準を活用して欲しいことが依頼されています。さらに、学生の側に立った学習成果の向上を中心に据えて、体系性が確保された教育課程の編成と実施のために全ての教員を巻き込んだ組織的な対応が必要であることが指摘されています。

しかしながら、参照基準にもとづいて体系的な学位プログラムを構築する具体的な方法については、各大学の創意工夫にまかされています。これは大学の多様性と自律性を尊重した判断であるわけですが、それぞれの大学が独自に試行錯誤を行っていく労力の総体は相当なものになります。その際に、チューニングの経験は有益な示唆を提供しうるのではないのでしょうか。アデルマン先生からお話がありましたように、外国から学ばない国は発展しないということですが、外国を参考にすることについて日本は長い蓄積があります。欧州における10年間余りの試行錯誤、アメリカにおける失敗や成功の経験を参考にしながら、日本に適した方法を構築し、この難局を克服していけるのではないかと、そういうふうに思います。

最後に、日本でも工学分野ではかなり先駆的な取り組みが展開されていますので、ご紹介したいと思います。

まずJABEEの技術者教育の認定基準ですが、ここでは学習目標が明確に定義されており、異なる大学がそれを共有して、学位プログラムを構築する経験が蓄積されており、文化としても定着してきています。こうした工学分野の経験は、他の分野にとっても参考になるのではないかと思います。したがってJABEEの側からも様々な取り組みについて、分野の違う人たちにも分かるような形で積極的に情報発信して頂くことをお願いしていきたいと思います。

OECDによる高等教育における学習成果調査AHELOは、チューニングAHELOという能力枠組にもとづいてテスト問題を作成して、実施して、その結果にもとづいて大学の教育改善に資する情報をフィードバックする試みで、そうした調査の実施可能性を検証するフィージビリティ・スタディが12月に終了したところでございます。手続きの順序としては、AHELOはチューニングとは逆ですが、能力枠組にもとづいて学習成果を定義し、共有して、教育改善をはかっていくという意味では、チューニングと目指しているものは同じです。したがって、AHELOから得られる示唆についても、日本側の担当者として、今後情報発信してまいりたいと思っております。

AHELO フィージビリティ・スタディの最終報告書3巻本の第1巻が、2週間ほど前に OECD のホームページに公開されました。その巻末に土木工学分野のテスト問題で、フーバーダムに関するものが掲載されていますので、チューニング AHELO の能力枠組にもとづいて作成したテスト問題が具体的にどのようなものなのか、ぜひご覧頂ければ幸いです。チューニングの可能性と課題をまとめてしめくりたいと思います。

チューニングの可能性としては、大学教育の質的転換をもたらす非常に有益な道具になりうること、学生が学位プログラムを修了したときにどのようなコンピテンスを身につけていることが期待されるのかという観点から、学生本位の教育を組み直すための道具になりうること、それから、学生が大学でどのようなコンピテンスを習得したのかを誰にでも、特に雇用主に分かりやすく説明することを可能にすることなどがあげられます。また、現代社会のニーズとの応答性の観点から、学生に習得させようとするコンピテンスを社会との対話の中で形づくることのできる点も挙げられます。チューニングは、学生の大学から職業社会への移行を円滑にする効果があるといえます。

チューニングの課題としては、参照基準にもとづいて学位プログラムを構築していくには、実に大きな創意工夫が必要であることがあげられます。したがって、具体的な実践事例とそこから得られた知見について、情報を蓄積して共有していく必要があります。アデルマン先生がお話しになられましたように、この取り組みを担うのは、大学教員自身です。しかも、各大学・学部・学科のなかでクリティカル・マスを達成していなければ、取り組みが定着して発展することはありません。したがって、大学教員一人ひとりがチューニングに取り組んでみようという気持ちになる環境づくりをしていく必要があると思います。ただ何人かの熱意ある教員に頼るのではなく、組織的な取り組みにしていくには、年々多忙化しておられる先生方の負担を軽減して、本当に重要なことに注力できる環境整備をしていく必要があるということです。

チューニングをグローバル化のツールとして活用することにも、創意工夫が必要だと思います。チューニングは、参照基準を大学間で共有することを前提とします。しかし、参照基準は誰とでも共有できるものではなく、質保証枠組を共有する相手、ないしパートナーシップを結びたい相手と丁寧にすり合わせていった結果として、共有することが可能になるわけです。卒業生のキャリアパスもある程度重複している必要があります。質保証枠組の範囲、パートナーシップの相手、卒業生のキャリアパスはいずれも自明ではないグローバルな大学間教育連携の場合、参照基準の共有が果たして実施的に可能なかどうか、慎重に見極める必要があります。

チューニングをグローバル化のツールとして活用する場合、翻訳の観点からも課題があります。AHELO でも、テスト問題を翻訳する際、いくら丁寧に翻訳をしたとしても、言葉のニュアンスの違いを完全に克服することは困難でしたし、どの言語でも同等の伝わり方がしているという確証を得ることは実質的に不可能だと思われれます。そうしたなかで、言葉の違いを超えて参照枠組を共有し、学習成果に具体化していくチューニングの

作業を適切に進めていくことは、容易ではないことが予想されます。

チューニングは、学習成果にもとづく大学教育の質保証を推進していく有力なツールであるものの、慎重かつ長期的な展望をもって取り組んでいく必要があることを申し上げて、締めくくりたいと思います。

ご清聴ありがとうございました。