

TUNING コンピテンス枠組：教育改革と学習のグローバルな測定・比較に向けて

ローベルト・ワーヘナール
(フローニンゲン大学国際チューニング・アカデミー)

はじめに

この 20 年間に、高等教育の領域は抜本的に変化した。グローバル化及び情報通信技術は高等教育の国際化を加速させた。高等教育プログラムに要求される質及び有効性の水準は、もはや地方又は国内のレベルのみで決定されることはなく、今日では国際的にも参照されている。しかし大多数の大学教職員がその認識を共有しているというわけではない。政府高官、高等教育機関の管理運営職者、学部長及び学術的なリーダーと、平均的な大学教員との間には、意見及び視点に著しい差が見られる。世界的には地域間で意見に相違があることも見て取れる。

しかし、好む好まざるにかかわらず、特に各国の名門大学では、教職員、若手研究者、博士課程並びに修士・学士課程の学生の獲得競争は、国内から海外に舞台を移している。教員・研究者並びに学生は、教育機関を比較して、自分にとって最も有利な選択をする。検索エンジン、ポータルサイト、ウェブサイト、そして Facebook 等のソーシャルメディアといった新しい形態のコミュニケーションによって、このプロセスは世界規模のものになっている。その結果として学生の性質が大きく変わり、教育機関も、教授言語を大幅に、若しくは一部でも、変更するようになってきている。教員・研究者は、教育プログラム並びに学習及び指導内容に関して学生の要求水準が上がってきたことを感じている。これは、学生が高等教育機関及び教育の内容、方法、指導者に関する情報により広くかつ容易にアクセス可能であるためだけでなく、さらに、ソーシャルメディアを介してこうした情報が簡単に交換されるためでもある。正しいもののみならず、間違ったイメージ及び評判までもが、非常に簡単に作られたり壊されたりするため、こうした状況は、全ての関係者にとってリスクを伴っている。それは提供される教育の質にとっても同様である。現在、この問題に、以前にも増して注目が集まっている。大学は、特に外からの圧力の結果として、いわゆる「質を問う」文化を発達させている。この点に関する主な課題は、「高品質な教育プログラムとは何か」ということを、何を基準にどの機関の誰が決めるのかということである。

上記の問題や人格の発達以外にも、高等教育プログラムの内容、実施及び提供方法に対する影響を強めている側面がもう一つ存在する。それは社会に対する適切性である。ここでいう適切性とは、市民性と雇用可能性を高めることを意味する。特に、雇用可能性の比重は一層高まっており、学生の実際の関心や能力と、重要性を競い合っている。これは、世界経済危機が大勢に影響を与えた状況では理解できるが、間違った選択につながり、結果としてますます多くのドロップアウトにつながる可能性もある。これは単なる経済面を越えて、高くつく結果となるかもしれない。学生が卒業後に適切な水準の職に就く確率は、あるプログラムで他のプログラムよりも高いことがあるかもしれない。しかしながら、このことは就職に不利なプログラムが、卒業生に対して社会への移行に関する義務を負わなくてよいことを意味するのではない。教育は、単に「芸術のための芸術」であることを意図するものではない。また、今日のダイナミックな世界において、学位プログラムも教員自身の学術的プロフィールを反映させたものであることを期待されているのではない。このことは、プログラムの設計とその実践、及び育成される学生のコンピテンス及び期待される学習成果の在り方によって、重要な示唆を含んでいる。

新たなパラダイムの模索

「欧州教育制度のチューニング (the Tuning Educational Structures in Europe)」プロジェクト (以下チューニング) は、上記の考えを念頭に置き 2001 年に開始された。1990 年末には欧州単位互換制度 (European Credit Transfer and Accumulation System : ECTS) の創設者及び開発者の間にある懸念が強まっていた。それは、域内単一の単位制度では、社会的課題に十分対応することはできないこと、そして学生の国内 (外) の流動性及び欧州内外の高等教育機関間との協力に対する唯一の万能薬でもないことへの懸念であった。そして出された結論は、学習過程の成果をより強調すべきであること、さらに学位プログラム内において、転移可能な一般的な技能にも注意を払うべきであるということだった。さらに、高等教育機関が社会の福祉に貢献する主要な主体としての役割を担っていることを明記する必要があると考えられた。これは、高等教育機関が説明責任を有しており、責任を果たす能力もあり、持続可能な組織であることを示すことを強いられている時代の流れにも合致していた。これは高等教育機関だけでなく提供されている個々の学位プログラムにも適用されなければならない。こうした分析から、いくつかの結論が導かれた。

- 社会的なニーズに対応できるよう、高等教育の仕組み、プログラム及び資格を大幅に改革すべきである。
- この過程において、教員・研究者は中心的役割を与えられるべきである。
- この改革過程では、専門分野・専攻のレベルにおいて、国際的に共有するための参照基準・基準の開発が必要となる。
- 全ての主要ステークホルダー (すなわち、教員・研究者、学生、卒業生、卒業生の (潜在的) 雇用主、専門団体) が理解できる用語を作り上げる必要がある。
- (潜在的) 雇用主及び専門団体を含む全てのステークホルダーのうち、特に卒業生は、カリキュラム設計及び教育改善の過程に (間接的に) 参加すべきである。
- プロフィールの明確化と柔軟性の促進を通して、学位プログラムの多様化を重視すべきである。
- 改革は、国内的・国際的な流動性と、学習期間 (プログラムの上位段階にアクセスするための資格要件を含む) の承認を容易にするようなものであるべきである。

「コンピテンス」の概念は、この用語が世界中で異なる意味に解釈されることを認識しつつも、あえて、ステークホルダーとのコミュニケーションの手段として選択した。基本的な理念は、過去も現在も変わらず、教育の第一の役割は、学習の過程の結果として、学生・学習者をより有能にするというものである。コンピテンスとは、チューニングの概念によれば、認知的・メタ認知的技能、知識と理解 (洞察)、対人的・知的・実践的技能、そして倫理的価値が有機的に結合したものとして理解されるべきものである。つまり、高水準のコンピテンスを有している者は、社会の主導的役割において、自信を持って活動して成功しなくてはならない。コンピテンス以外にも、チューニングはその方法論の一部として学習成果の概念を導入した。チューニングにおける学習成果とは、科目、モジュール、学位プログラムを通して開発されるべきコンピテンスの水準を規定したものである。

チューニングでは、当初から全般的又は一般的コンピテンスと特定の専門分野のコンピテンスを区別してきた。これは特に一般的コンピテンスに対する認識を高めるためのものであった。既に学位プログラムの一部としては指導されていたかもしれないが、当時では、ほとんどの場合、科目に関する資料で明確には述べられていなかった。時間とともに幾分変化したかもしれないが、これはまだ多くの学位プログラムにおいて、重要な留意事項であると思われる。

とはいえ、実施された分析からさらに深遠な結論が引き出された。改革過程には、教授・学

習・評価の過程におけるパラダイムシフトが必要であるというものである。開発されるべきコンピテンスという観点から学習過程の成果に注目した結果、教育インプット又は教育内容から、学習成果又は学習のアウトプットへのシフトがもたらされた。言い換えると、これは学習目的の概念に基づく教職員本位のアプローチから、学習成果の概念に基づく学生主導の学習の概念への移行である。この学習成果とは、学習者が学習の過程を修了した時点で習得していることが期待される知識、理解、技能を意味する。そして学習目的とは、教員が取り上げることを意図する資料又はクラスで検討する専門分野に関連した質問を概説したものである。後者のアプローチは、実際には学習過程ではなく教授プロセス、そして教員から学生に対する知識の移行が重視されていることを意味している。学生本位の学習とは、学習者の達成を重視し、一人一人の優先順位に対応し、学生の学習量（すなわち学習プログラムの期間中に実施可能な作業量）に配慮した学習プログラムの設計を下支えするアプローチやシステムのことである。これは学習の内容、方法、速度及び場所の選択に学習者が参加することを奨励するものでもある。

こうした観点から、チューニング構想によって二つの主要な行動計画が立てられた。一つは最新かつ高品質で社会的レリバンスのある学位プログラムを学士、修士、博士の全てのレベルで開発するための方法論又はアプローチを開発すること、もう一つは学位プログラムの（再）設計、実施、提供及び教育改善を下支えする国際的な参照基準ないし専門分野固有のコンピテンス枠組を開発することである。本講演では、後者について述べる。

TUNING コンピテンス枠組み

上述のように、学位プログラムはもはやそれ自体（のみ）で開発・提供されるものではなく、最低でも国単位、望ましくは国際的に確立された参照基準に基づいて開発・提案されるべき点を説明した上で、チューニングでは国際的なコンピテンス枠組みの開発を主導することになった。ほぼ同時に、英国の高等教育質保証機構が、英国学位水準基標に係る文書の作成に着手した。どちらの場合にも、教員・研究者のグループに専門分野固有の枠組み、すなわちベンチマーク設定の責任を委託するボトムアップ・アプローチが適用された。二つのケースで採用されたアプローチはわずかに異なっていたが、議論と省察の過程に基づく点では一致していた。チューニングでは、主要コンピテンスのリストが策定され、ステークホルダー間の協議の基礎資料として使用された。当時チューニング・プロジェクトに参加していた全ての専門分野・専攻について、30項目を含む共通の一般的コンピテンスのリストと、専門分野固有の主要コンピテンスのリストが作成された（以下を参照）。ステークホルダーとの協議は、2001年から2002年に7分野で実施され、2008年には一般的コンピテンスのリストを微調整・改良して9分野で再度実施された。協議に参加したのは大学関係者、卒業生、雇用主であり、2008年には学生も参加した。

協議はいずれの場合も以下の異なる変数に基づいて行われた。

- 重要度：ステークホルダーの意見による（彼らの専門の仕事のための）コンピテンスの妥当性
- 達成度：当該大学の学位を取得した結果としてのコンピテンスの達成度

これらの二つの変数进行评估するために、協議参加者は「1=あてはまらない、2=余りあてはまらない、3=あてはまる、4=大いにあてはまる」の尺度が採用された。加えて、協議参加者は、

- 一般的コンピテンスと専門分野固有のコンピテンスの重要性の順位付けをすることも求められた。最も重要な五つの一般的コンピテンス、及び五つの専門分野固有のコンピテンスについて、最も重要な場合には5ポイント、第2位は4ポイント、最下位には1ポイントが割り当てられた。重要なコンピテンスとして選択されなかったもの

については、0点が与えられた。

協議の成果は非常に有益かつ意味深いものであり、TUNING コンピテンス枠組みを策定する資料として使われた。特に示唆が得られた結果は、一般的コンピテンスが高い水準で獲得されている卒業生を社会は要求していることであった。専門分野についての知識及びそれに対する洞察を得ることに関しては順調であっても、学生は抽象思考、分析・統合技能（協議参加者が最も重要なコンピテンスと考えていた）実践への知識の応用、問題解決、学習能力、書面及び口頭でのコミュニケーション能力に関して、必要と思われる水準まで発達していなかった。加えて、特に雇用主と卒業生の意見に基づくと、学習過程におけるリーダーシップとチームワークのコンピテンスにもっと注目すべきである。さらに、創造性及び企業家精神の発達により多くの注意を払うようにという助言もあった。同じ構成員から成るステークホルダーグループによるこの種の協議は、修正されたリストを利用して（状況、文化、地域、そのリストを作成した地域の大学関係者の意見に基づき）世界各地で繰り返されたが、おおむね同様の結果が得られた。

協議及びコンピテンス・リストは、コンピテンス枠組みを開発するための基礎要素の一つにすぎなかった。その他の要素としては、当時も現在も、学術分野の説明が含まれる。これは国ごとに記述され、地域レベルで統合されるものである。例えば欧州地域がその筆頭であり、世界の他の地域でも展開されている。さらに他の要素としては、提供される典型的な学位のマッピング（見取図づくり）、潜在的な雇用可能性分野を含む社会的・専門的ニーズや将来位の方角性についての説明が含まれる。この最後の項目からは、国と高等教育機関に違いがあることが明らかになった。この事実からは、特に修士レベルでは、学位プログラムが多様なプロフィールを持つべきであること、さらに地域的に規定される部分が小さいことが確認された。

専門分野固有のコンピテンス枠組みの構築

2001年以降、チューニングにより国内及び国際的なコンピテンス枠組みの構築に関して、多くの経験が蓄積された。欧州のチューニング・プロジェクトの一環として、現時点の多数の専門領域をカバーした「[専門分野の名称]における学位プログラムの設計及び実施のための参照基準」と呼ばれる文書が数多く作成されている。これらは、外部の研究者の認証と修正を経て発行されたものである。欧州の文脈では、例えば「参照基準 (reference point)」という用語が「基準 (standard)」の代わりに使われている（ロシア及びオーストラリアでは、この用語が同じ概念を表現するために使用されている）。チューニングは基準の設定を意図したものであるが、これらの参照基準が規範的なものと見なされることは、是非とも避けたいと考えている。今日のダイナミックな世界においては、参照基準を石に刻んで使い続けるわけにもいかないため、できればステークホルダー協議の新ラウンドに基づいて、6年ごとに改訂が必要である。参照基準は、関係する専門分野にかかわらず、共通の書式に基づいて開発されてきた。

開発される各コンピテンス枠組みにつき、12人から15人の国際専門家のグループが形成された。メンバーは様々な国から選ばれ、該当する専門分野について、関係する高等教育機関を代表していた。開始当時、チューニングは、伝統的な研究志向の純粋な専門分野に焦点を当て、方法論の開発に当たって不要な混乱を避けようとした。後になって、より複合的で学際的な学位プログラム並びに応用領域も対象に含まれるようになった。

このプロセスは、上述のマッピング・プロセスとステークホルダーとの協議から始まった。既に述べたように、協議プロセスに備えて、様々なグループの共同作業として、一般的コン

ピテンスの共通リストが作成されるとともに、各グループの独自の取組として、「専門分野を枠づける」いわゆる専門分野固有の主要コンピテンスのリストが作成された。後者のリストには平均 25 個の記述が含まれていた。そのリストは、専門分野の学位プログラムに関する自由な議論に基づく一連のアイデア及び予想に基づいて確立された。この長いリストをベースに、協議プロセスに利用される（主要コンピテンスの）短いリストに関する合意が図られた。専門領域全体の中で育成されるべきコンピテンスに注目するものであるため、第 1 サイクル（学士）と第 2 サイクル（修士）の区別はなされなかった。協議プロセスに向けて、各大学ではその分野に該当する雇用主のリスト、この 3 から 5 年以内に卒業した卒業生の名簿、及び相談をする大学関係者のリストを作成した。第 1 回の欧州での協議ラウンド（2001 年から 2002 年）においては、（成人）学生は協議の対象に含めなかった。Tuning America Latina プロジェクトは 2004 年に学生の参加を決定した。以降これが標準的な手続となっている。協議プロセス終了後、その結果は専門分野グループごとに分析された。これにより当初の専門分野固有のコンピテンスのリストは再定義された。このプロセスにおける次のステップは、それぞれの学位サイクルに対する学術的及び職業上の枠組みを設計することである。これは可能な限り記述の形で示され、それぞれについて最も適切なコンピテンスに関するコンセンサスを形成していくものであり、学術的承認を受けるために共通する部分と、専門分野固有の特徴を表す部分を組み合わせたものであった。専門分野の枠組みが当時最新の基準だった欧州高等教育圏資格枠組みに合致するものであるかどうかともチェックされた。欧州では、この枠組みがボローニャ・プロセスの一環として 2005 年に各国教育大臣によって承認されたのであった。以下では、こうしたいわゆる包括的又はメタ枠組みと専門分野固有の枠組みとの補完的關係については、後述する。

コンピテンス枠組み確立プロセスにおける次のステップは、これらの枠組みが現実的な学生の学習量に相当するかどうかをチェックすることであった。つまりこれは、望ましいコンピテンスの水準を達成するために必要な学習量を「測定」し、（学習成果の他に）単位として換算できるようにすることである。このステップの後には、特定されたコンピテンスを開発することを目的とした教授・学習・評価の方法やアプローチとして、最も適切なものを見極めるため、自由な議論が行われた。こうした省察は、上述した学生本位の学習にパラダイム転換する提案に呼応して行われたものである。その成果は、各専門分野における様々な可能性や戦略の概要としてまとめ、各高等教育機関で学位プログラムの提供を担当する教員が、その中から選択して組み合わせられるものとなった。最後のステップは、コンピテンスを一貫性のある教育改善の仕組みに関連付けることであった。

このアプローチは、次のイメージのように視覚化することが可能である。



Tuning America Latina² プロジェクト（2011年から2013年）の一環として、コンピテンス枠組みの開発に関する概念はメタ・プロフィールの概念を導入することにより、更に改良され深化した。参照基準及びメタ・プロフィールの目的は、専門分野・専攻の中核（要素）を特定し記述することである。ただし、メタ・プロフィール・アプローチは若干異なる。元のアプローチでは、一般的コンピテンスと専門分野固有のコンピテンスの両方において中核的又は主要コンピテンスを特定することが重視されているが、2番目のアプローチでは、いわゆるメタ・コンピテンスを引き出すために、一般的コンピテンスと専門分野固有のコンピテンスを集積（関連の高い要素から構成されるグループに分類）することに焦点が置かれている。相互に関連する要素から構成されるメタ・コンピテンスの各グループは、専門分野のエッセンスをより一般的な言葉で表現するメタ・プロフィール（コンピテンス枠組み）を規定する基礎となる。メタ・プロフィールが定義されれば、個々の学位プログラムを構築するテンプレートとして利用することが可能である。

この新方式は、ロシア、アフリカ、中央アジアといった世界の各地域で既に展開されているチューニング・プロジェクトにも適用されるようになってきている。コンピテンスの長いリストをまとめ、より本質的なものへと煮詰めていくという既存のテンプレートは、十分な構造を欠いていたため、新方式は我々により洗練された新しい道を提供してくれる。

コンピテンスを分類する上で、主に二つの方法がとられている。1番目の方法は、関連の強いコンピテンスを扱いやすい数のグループ（最低数 5、最大数 8）に集積する方法である。集積した後に、内容や目的を最大限反映する名称が各グループに与えられる。二つ目の方法は、逆の順番をとり、グループの名称を決定した後に、コンピテンス集積の基礎として利用する方法である。メタ・コンピテンスと呼ばれる各グループは、どれも一般的コンピテンスと専門分野固有のコンピテンスを含むものである。これは、2種類のコンピテンスが同時に開発されることを要求するチューニング哲学に完全に合致している。一般的及び転移可能な技能又はコンピテンスと名づけられているものの、これらは単独ではなく、常に主な専門分野・専攻と関連付けて開発されており、またそうでなければならない。例を用いて説明すると、歴史学における*抽象的思考*、*分析*、*統合*のコンピテンスは、例えば物理学や数学におけるそれらとは異なる理論的、方法論的枠組みに基づいている。これは一般に、口頭発表及び文章表現能力、リーダーシップ、チームワーク、企業家精神といったものにも当てはまる。なぜなら、どの専門分野も独自の学術的文化及びパラダイムを有しているからである。

包括的なコンピテンス枠組み

コンピテンス枠組みは、カリキュラムを新規に設計したり、既存のものを改善したりするための基盤であり参照枠組みであるだけでなく、国内的・国際的文脈の中で学習を測定して比較するための基盤でもあり参照枠組みでもある。コンピテンス枠組みには様々なレベルのものが存在している。チューニングでは専門分野レベルに重点を置いてきたが、政府や質保証機関等では、学習の全て又は一部のレベルで捉えることを意図した包括的又はメタ枠組を導入している。チューニングによると、これらの相互に補完的な枠組みは、高等教育とその資格の質を改革したり強化したりするための必要条件である。

資格枠組みは新しい現象でないが、近年その内容及び構造は変化している。原則として、どの国にも資格枠組み又はシステムがあり、過去には、あるいは今でも、それぞれの国で提供されている多様な種類の資格、相互の関係性、システム内で上進していく道筋を明らかにしてきた。こうした従来型のモデルは、現在多くの国で、学習過程の成果を重視するモデルに取って代わられている。その基盤として、指標が使われている。これは期待される・達成さ

れた学習を、コンピテンスと（その水準を表す）学習成果の形で説明するものである。こうした新型の資格枠組みは、国際レベル（欧州）でも、国内レベルでも開発されてきている。

欧州レベルでは、二つのメタ枠組みが開発されている。一つは、ボローニャ・プロセスの一部として手がけられた欧州高等教育圏資格枠組みであり、もう一つは欧州生涯学習資格枠組みである。ともに欧州各国の高等教育資格枠組みの關係に透明性をもたらすための包括的枠組みとして定義することが可能である。前者は、いわゆるダブリン指標に基づいている。これらは、チューニングが最初のコンピテンス枠組みを開発した同じ時期（2001年から2005年）に開発された。2002年3月にアムステルダムで開催された「ヨーロッパにおける質的側面へ取組（Working on the European Dimension of Quality）」と題されたボローニャ・公式セミナーで導かれた主な結論は、学位サイクルのための指標と専門分野レベルの参照基準は統合されるべきだということだった。発行された報告から引用すると、「学士・修士課程全般の主要な成果を規定する『ダブリン指標』は有益であるという、幅広いコンセンサスが共有されている。これらの一般的指標は、チューニング・プロジェクトにおいて（中略）知識分野（専門分野）のレベルで開発されてきた成果と相互補完的である。」ダブリン指標は、学士、修士、博士というボローニャ・サイクルの完了につながる全ての学位プログラムの本質的な要素を概説している。これは以下の観点に基づいている。

- 知識と理解の獲得
- 知識と理解の応用
- 十分な情報に基づく判断と選択
- 知識と理解の伝達
- 継続的学習能力
- 独創的研究への貢献（博士号のみ）

「ボローニャ」欧州高等教育圏資格枠組みの他に、欧州連合は八つのレベルから構成される、全ての教育レベルの学習達成を捉えた欧州生涯学習資格枠組みも制定した。高等教育に関する限り、この枠組みの上位四つの水準（すなわち5、6、7及び8）は欧州高等教育圏資格枠組みに含まれる三つの学位サイクルと一つの短期サイクル（準学士）に相当する。その成果は、若干異なる用語で表現されているが、ダブリン指標で表現されたものに対応している。欧州資格枠組みは、成果ベースの指標を整理するために、知識、技能、コンピテンスという三つの主要なカテゴリを設けている。ここでのコンピテンスは広義で解釈されるべきであり、責任と自律性を意味している。

各専門分野・専攻・職業部門において、欧州高等教育圏資格枠組みのダブリン指標及び（又は）、欧州生涯学習資格枠組みの水準指標は、その部門固有の学習方法に適用して適用することができる。ダブリン指標及び欧州資格枠組み指標は、欧州レベルの一般的参照基準を形成しており、どの学位プログラムでもそこに位置付けることが可能である。

コンピテンスと学習成果に基づく国家資格枠組みの開発は、特にこの5年間に相当な気運を集めてきた。この枠組みを確立するため、各国ではその教育構造及び伝統に従って、独自の資格枠組みを策定している。国家資格枠組みは、国レベル又は教育システムのレベルの個別の説明であるが（スコットランド、イングランド、ウェールズといった）、国際的に理解されており、全ての資格及び他の学習達成が一貫した方法で相互に関連付けられている。優れた事例としては、オーストラリア、南アフリカ、タイ、欧州の多くの国々、そしてルミナ財団によって開発された米国のモデルが挙げられる。国家資格枠組みは、学生、雇用主、質保証・認証評価機関に学生の学習達成を「比較・照合」させ、他の国家・地域の枠組みに対してベンチマークすることを可能にする。

オーストラリア資格枠組みでは、高等教育レベルに関して、知識、技能、知識と技能の応用

に加えて、学習目的と学習量（時間換算）の項目を識別している。すなわち、米国ルミナ財団学位資格プロフィールでは、欧州高等教育圏向資格枠組みと同様に、領域に基づいている。すなわち、幅広く統合された知識、専門知識、知的技能、応用学習及び市民学習である。この最後のモデルにおいては、学習過程が分類の原則として強調されている。

これら全ての包括的コンピテンス枠組みの共通点は、一般的で幅広く定義された指標に基づいていることである。これは、あらゆるタイプと志向性（応用、研究志向等）を持つ資格と学習達成を内包しているためである。

メタ・コンピテンス枠組みと TUNING 専門分野固有のコンピテンス枠組みの橋渡し

チューニング・マネジメント・チームは、2008年に、学術的プログラムを領域や部門で括って中間レベルの枠組みを開発することによって、メタレベルと専門分野レベルの間のギャップを埋めることが有益であるという結論を出した。部門又は領域とは、おおむね類似した学習プロフィールを持つ関連した専門分野の組合せとして理解される。チューニングでは、人文科学、創作及び舞台芸術、工学、自然科学、保健及び社会科学の6部門に分類している。部門別資格枠組みを開発する基本的な目的は、各部門に含まれる全ての専門分野について、学生に期待される達成レベルに関する共通の記述を作成すること、そしてこれらの専門分野の共通性を定義することであった。この枠組みは、ある専門分野が他部門の専門分野とどのような点で異なっているのかを示すとともに、部門グループとしてどのような特徴を持つのかを明らかにすることを意図している。プロジェクト開始時には、十分な共通点を見つけることができるのか、専門分野の専門家の間で多くの疑念がもたれていた。こうした躊躇は、プロジェクト期間中に、部門別資格枠組みが提供し得る機会に対する熱意へと徐々に変わっていった。

2008年から2010年に、最初のプロジェクトである「社会科学のための TUNING 部門別資格枠組みの開発」が手がけられた。社会科学部門は、経営学、欧州研究、教育科学、作業療法及び社会福祉、法学、心理学及び国際関係論から構成されていた。このプロジェクトでは、高等教育部門レベル5から8、並びにそれに先立つレベル3及び4に適用される部門別資格枠組みを設計した。この開発は、先駆的及び革新的な経験となった。そして、何よりも、欧州高等教育圏資格枠組み、欧州生涯学習資格枠組み、国家資格枠組み及び TUNING 専門分野固有の参照基準という、様々な既存の構想を関連づけるための重要な第一歩となった。

社会科学の部門別資格枠組みプロジェクトの後に、人文科学と創作及び舞台芸術の二つの部門別資格枠組みを開発するプロジェクトが続いた。社会科学の部門別資格枠組みプロジェクト・グループが、知識、技能、コンピテンス（広義）という幅広いカテゴリに対応するコンピテンスに関する記述を定義することに留まっていたのに対して、その他の二つの部門別資格枠組みプロジェクト・グループはさらに一歩先に進んだ。コンピテンスに関する記述を整理するための次元（dimension）が、創作及び舞台芸術のグループによって特定されたのである。部門別資格枠組みを共有することの有効性について相互信頼を生成するきっかけとなったのは、創作及び舞台芸術において、それを構成する全ての専門分野における創造性の次元（制作、演出、設計、概念化）の果たす役割の重要性が認識されたことによる。人文科学でも、人間（人間の状況、経験、表現）の概念にこうした中心的次元を見いだすことができる。「工学において期待される／望ましい学習成果の概念枠組み」（2009年）の開発を目的とした OECD TUNING-AHELO プロジェクトの枠組みにおいても、コンピテンスを整理するための一連の次元が決定された。将来的には、他の3部門についても、次元に基づく部門別資格枠組みを開発する予定である。以下の表は、上述の3部門で特定されている次元の概要を示している。

表1：分野別資格枠組みの次元

人文科学の次元	創作及び舞台芸術の次元	工学の次元
人間	制作，公演，設計，概念化	
文化と社会	人間性に関する再考，熟考，解釈	工学基礎・専門
文書と文脈	実験的，革新的，調査的	
理論と概念	理論，歴史，文化	工学分析
学際性	専門的，環境的，状況依存的な問題	工学デザイン
コミュニケーション	コミュニケーション，コラボレーション，学際的研究	一般的技能
独創性と創造力	独創力と冒険心	工学実践
職能開発	職能開発	職能開発

次元に基づくチューニングの分野別枠組みの開発は、革新的だったと思われる。これは、欧州における二つのメタ枠組みと各国における国家枠組みだけでなく、専門分野レベルにおけるメタ・プロフィール（参照基準）を橋渡しするものである。これまでに開発された三つの部門別枠組みやプロフィールは、学位プログラム設計、実施、質保証及び改善、そして学位及び学習期間の承認のために必要な水準の正確さを提供する。

下の表では、チューニングの部門別資格枠組みのうち、人文科学及び創作及び舞台芸術について、最初の2次元の指標を表している。それぞれの部門に属する学位プログラムの枠組みの中で、何が実際に教授・学習されているのか（又はすべきなのか）に係る情報が示されている。

表2：欧州資格枠組みと TUNING 部門別資格枠組みの次元アプローチの関係付け

欧州資格枠組み レベル6	知識	技能	コンピテンス
欧州資格枠組み	専門分野に関する発展的な知識。理論と原理に関する批判的理解を含む。	特定の専門分野における複合的かつ予測不可能な問題を解決するために必要な修習と革新の域に達した発展的的技能。	<ul style="list-style-type: none"> 複合的な技術・専門的活動やプロジェクトを管理し、予測不可能な環境において、責任を持って意思決定を行う。 個人やグループの職能開発の管理を、責任を持って行う。
創作及び舞台芸術の次元 (CPD)：制作，公演，設計，概念化	自己の専門分野における制作及び（又は）公演の基礎をなすプロセス及び概念についての発展的知識を有する。	自己の独創的な概念を創出，具現化，表現するために必要な発展的の技能を有する。	学習を通して獲得した知識や技能に基づいて、多様な状況に対して創造的に行動・対応する。

創作及び舞台芸術の次元 (CPD) : 人間性に関する再考, 熟考, 解釈	自己の専門分野における実践及び(又は)制作が, 我々の人間性から生み出され, それを形成するものであることを理解する。	創造的実践において, 人間性について解釈し, 省察する技能を発揮する。	学習を通して経験した事柄に基づいて, 倫理的認識をもって行動し, 他の個人やグループの幸福の増進に取り組む。
人文科学 (HUM) : 人間	多様な形態や環境における人間の状況, 経験, 表現について批判的に理解する。	現代の社会問題を理解して解釈するために, 専門分野の知識を活用することができる。	個人をその個性, 文化, 社会的側面から理解し, 尊重することができる。
人文科学 (HUM) : 文化と社会	人間の行動, 制度, 表現の形態が, 思想, 信条, 価値観から生まれ, 相互作用を起こすことを理解し, 批判的に洞察する。	社会的・文化的な相互作用に関する重要な問題や課題を, 指導助言を得ながら, 専門分野の知識に基づいて, 特定して定義することができる。	社会における人文科学及び人文主義的な視点の役割を自覚し, 社会的結束と持続可能性を達成するために, それを活用するという倫理的使命感を発揮する。

こうした情報は, 個々の学位プログラムの設計のために参照されることが望ましい。ここでは「参照」という表現を用いているのは, 各学位プログラムがそれぞれ固有のプロフィールを有しており, かつ持つべきであることを明らかにするためである。学位のプロフィールは, コンピテンス枠組みだけでなく, 高等教育機関の使命, 卒業生が社会で果たすと見込まれる役割, 学位を提供する学部の特定の専門領域という観点からの強み, そして利用可能な財政的手段によっても規定される。学生本位の学習の哲学, つまりチューニングの哲学によれば, 学位プロフィールは, 学位(資格)の提供に関係している大学関係者のチームによって開発されるべきである。このチームには1人以上の成人学生が含まれることが望ましいのであるが, このチームによって, 学習成果, 学位プログラムの概要と, 個々の科目が策定される。こうした構造をとることによって, 全ての学習成果を網羅的に開発・達成しつつ, 学生の学習量の観点から現実的で実施可能なプログラムを策定することができる。

新たなプログラムの開発及び既存プログラムの改善に資するよう, チューニングでは 10 ステップ・アプローチを開発した。これは「学位プログラムプロフィール策定のためのチューニング指針 (A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles)」(2010年)に掲載されている。

TUNING コンピテンス枠組み : 学習の比較と測定のためのツール

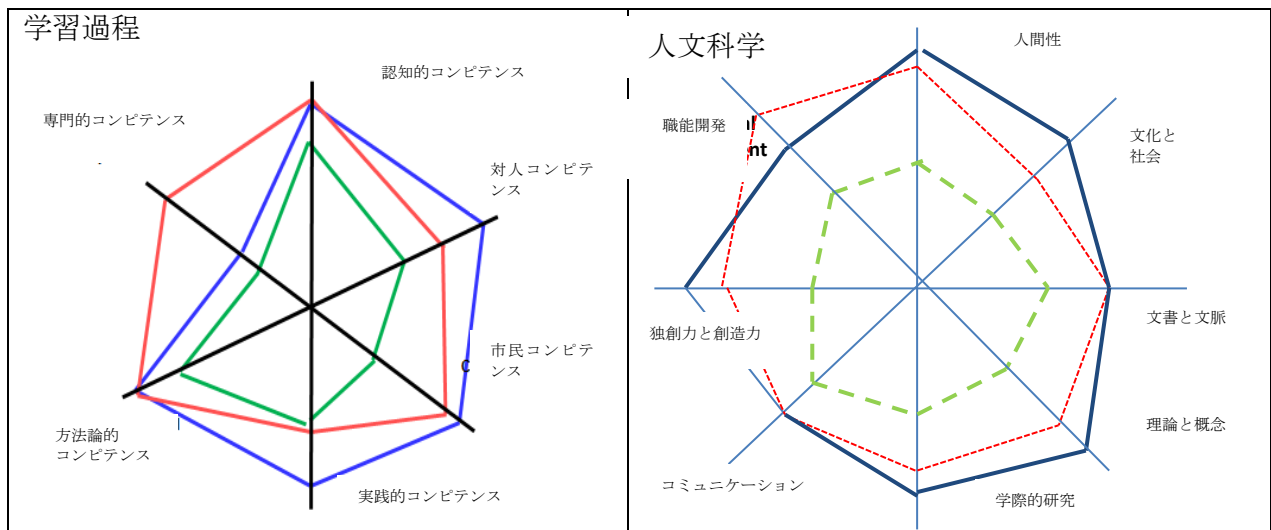
AHELO プロジェクトは, TUNING コンピテンス枠組みが, 特定の専門分野・専攻の学習成果の達成水準を国際的観点から比較することを可能にするアセスメント枠組みの基礎であることを明らかにした。アセスメント枠組みは, 個々の学習者の達成度と同時にシステムの達成度を測定するものである。ここでいうシステムとは, 高等教育機関の中の学部, 地方・地域, 国家などの様々なレベルの制度を意味する。メタ・コンピテンス枠組みと部門別枠組みを組み合わせることによって, TUNING コンピテンス枠組みは資格や学習期間の承認のための重要なツールにもなる。

世界規模で開発された TUNING-AHELO 概念枠組みを除いて, TUNING コンピテンス枠組みは, 全て欧州, ラテンアメリカ, アフリカ, ロシアといった各地域で定義された。様々な

チューニング・プロジェクトを通して、大きく2種類のメタ・プロフィール、又はこの2種類の組合せが開発されてきたことが分かる。一つ目は、学習過程に注目するものである。二つ目は、専門分野又は学術的部門に由来するものである。ともに次元に基づくものである。

「学習過程アプローチ」で定義されてきた次元として、例えば次のものが挙げられる。すなわち、認知的コンピテンス、対人コンピテンス、市民性コンピテンス、実践的コンピテンス、方法論的コンピテンス及び職業的コンピテンス。専門分野アプローチで定義されてきた次元は、上の表に示されている。

いずれのモデルも、個々の学位プログラムを自らのプロフィールに即して開発し、位置付けるために活用することができる。チューニングの専門分野固有のコンピテンス枠組みで合意されてきたコンピテンスの記述に照らして、学位プログラムのプロフィールをレーダーグラフとして視覚化することができる。それぞれのミッション、役割、学術的強みによって、特定される各次元は、メタ・プロフィールで示された水準よりも高かったり低かったりする。このレーダーグラフでは、学士、修士及び博士プログラムのプロフィールを、それぞれ視覚化している。



凡例：
 緑（破線）=第1サイクル／学士
 赤（点線）=修士
 青（実線）=博士

先に述べたとおり、チューニングは既に数多くの専門分野において、コンピテンス枠組みを開発してきた。これらの枠組みは全て高等教育の第1及び第2のサイクル、すなわち学士及び修士に対応しており、博士号が含まれることも少なくない。枠組みを開発する際には、複数のレベルに対応することが重要である。これにより、設計者（専門家）は、該当する各コンピテンス水準に対して、開発可能な達成度若しくは開発されるべき達成度を決定することを余儀なくされるからであり、バランスのよい定義が保証されるからである。下の表では、建築の専門分野の事例を示している。建築の専門分野では、部門別資格枠組みのうち、工学ではなく創作及び舞台芸術を参照しながら、コンピテンス枠組を開発する決断をした。この選択をした理由は、欧州のチューニング専門分野グループの中で建築の専門家は、（工学に典型的な）モデリングの次元よりも創造性の次元に共感したためであった。そして、欧州資格枠組みのレベル6から8、学士号、修士号及び博士号を対象とした指標が開発された。

表3：コンピテンスの習熟度：建築の例

建築			
EQF の分類：	知識	技能	(広義の) コンピテンス
建築物の創作と建築上の創造性			
レベル/次元	建築分野の卒業生に期待される水準		
6/建築物の概念化, 設計, 具現化	建築創作を導く過程, 概念, 文化的価値観について, 発展的知識を有する。	自己の建築概念を批判的に考察し, 創造的に精緻化し, 3次元の形へ革新的に転換する発展的技能を有する。	学習を通して獲得した知識や技能に基づいて, 多様な状況に対して批判的・創造的に行動・対応する。
7/建築物の概念化, 設計, 具現化	建築創作を導く過程, 概念, 文化的価値観について, 分野での第一線の知識を含む, 極めて発展的な知識を有する。	自己の建築概念を批判的に考察し, 創造的に精緻化し, 3次元の形へ革新的に転換するために, 自己の建築家としての能力を高度に専門的な水準にまで発達させている。	学習を通して獲得した知識や技能に基づいて, 複合的で予測不可能な, 新たな戦略的アプローチを有する状況に対して批判的・創造的に行動・対応することのできる, よく発達した人格となる。
8/建築物の概念化, 設計, 具現化	建築分野の特定の専攻に関連するあらゆる手法と探究の技法について, 深い知識を有する。	建築分野において独創的・創造的な洞察を示せるように, 過去の経験を統合する。 完全なる創造的自主性を持って働く。	自己の研究能力の他の領域への転移可能性を理解している。 専門的, 創造的, 学術的な誠実さを示している。

上記から, 各レベルを示すために, 異なる用語が用いられていることが分かる。上の表が示すとおり, チューニングの経験から, レベルは複合性と範囲によって規定されることが明らかになった。

測定ツールを開発する場合, 習熟又は達成の水準について, 合意を形成することは極めて重要である。この水準は, その特定のコンピテンスに対する学習成果の形で表される。この学習成果もやや一般的なものとどまっているため, 複数(例えば三つ)の指標に具体化する必要がある。これらの指標も, 到達の水準を示す複数(例えば五つの)の評価基準に関連付けられる。こうした細分化が, 評価・測定される一般的コンピテンス及び専門分野固有のコンピテンスのそれぞれについて行われる。この点に関しても, チューニングは良好な実践例を開発している。一般的コンピテンスに関しては, 「コンピテンスに基づく学習: 一般的コンピテンスの評価に対する提案 (Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences)」(Aurelio Villa Sanchez & Manuel Poblete Ruiz, eds.(2008). Bilbao) を参照していただきたい。個別の学位プログラムを開発又は強化する場合にも, 本書の参照を勧める。

結論

本講演は, 高等教育がグローバル化と情報通信技術といった社会のダイナミズムの挑戦を受けており, こうした状況が, 今日の社会に貢献するために卒業生が習得する学習成果の内容と水準を巡る, 高等教育提供者間の(グローバルな)競争を引き起こしていると想定してみることから始まった。

状況を分析した結果、高等教育機関が社会のニーズに対応するという責任を果たすべきであることを示している。こうしたニーズとは、とりわけ社会で上手く働くために必要な知識、技能及びコンピテンスを有する、十分な教育を受けた卒業生を指す。そうした卒業生を教育するためには現在使用されている教育モデルのパラダイムの転換が必要である。このことは実際には教員本位のアプローチから学生本位のアプローチへの移行を意味する。学生本位のアプローチのモデルとは、学位プログラムの設計、実施及び質の改善にステークホルダーのグループが関係していることを意味する。同時にこれは、全ての関係者によく理解できる単一の用語が使われることを意味する。こうした用語は、チューニングにおいて、コンピテンスと学習成果の概念を用いて提案・開発してきた。さらにチューニングでは、学位プログラムの（再）設計の方法論を概説し、部門及び専門分野の両レベルにおいて、コンピテンス枠組みを開発してきた。個々の学位プログラムでは、これらを参照することができる。

これらのチューニングの専門分野固有のコンピテンス枠組み（メタ・プロフィール）のコンピテンスだけでなく、TUNING 部門別資格枠組み、欧州資格枠組み、国家資格枠組みといった包括的コンピテンス枠組みが、高等教育及び学位プログラムを改良するための重要なツールであることが本講演で明らかになった。特に、チューニングのメタ・プロフィールは学習（レベル）の比較を可能にする。しがたって、部門・専門分野レベルの学習を、地方、全国、地域、そして世界全体で比較するための測定ツールを開発する際の支柱となる。チューニングで開発された水準指標は、パフォーマンスの評価と学習の比較を公平に行うことを可能にする。

なぜ学位プログラムやシステムの学習成果を、相互に比較することが重要なのだろうか。何よりもまず、比較することによって相対的な長所・短所が明らかになる。透明性と説明責任が問われる今日の世界において、これは重要な情報である。弱点への焦点化を可能にし、洗練した形で学位プログラムの改善を図るための正確なデータを提供してくれる。目標達成の指標が、評価ツールの一部として市民性や雇用のニーズや要件と関連付けられているとき、それらに合わせてプログラムを調整することも可能になる。ただし、チューニングでは、それぞれの高等教育プログラムの内容と形態に対して責任を持ち続けるのは、高等教育機関と大学関係者であるべきだと考えている点は、強調しておく必要がある。その一方で、チューニングの経験が我々に示したように、社会に最善の貢献をすることは、大学関係者の役割であり、大学関係者は全責任を担ってそれを行うことができるし、そうすべきである。本講演で示してきた新しいアプローチによって、学术界は質の高い学位プログラムとは何であるかを示すことができるし、学术界がその役割を良く果たしていることを証明することもできる。