

イランの高等教育における質的保証 アラーム・タバータバーイー大学の事例

桜井啓子*
サルカール アラニ・モハメッド レザ**

<要 旨>

科学技術の急速な発展とグローバル化の影響を受け、近年、イランでも高等教育の質に関する関心が高まっている。そのような状況のなかで、一部の政府系大学は、教育の質的向上を目的とする自己評価に着手した。

本稿は、イランの首都テヘランにあるアラーム・タバータバーイー大学において、「学生による授業評価」がどのように実施され、また評価結果がどのように利用されているかについて、明らかにしたものである。

アラーム・タバータバーイー大学の場合、「学生による授業評価」の導入は、学生に歓迎されただけでなく、学生の教師に対する信頼を高めた。「学生による授業評価」の導入は、教師にも良い影響を与えている。教師は、評価結果を自らの授業改善のために利用しているだけでなく、ファカルティ・ディベロップメントのカリキュラムを作成する際にも利用している。

しかしながら、「学生による授業評価」を教師の質的向上にどのように活かしていくかについては、なお検討の余地があるといえるだろう。

1. はじめに

1979年のイスラーム革命以降、イランでは、教育機会の拡大と地域間格差の是正に力点を置いた政策が採られてきた。高等教育レベルでは、大学の新設や学部増設の他、パヤーム・ヌールとよばれる通信大学の設立などを通じて、大幅な定員増が図られた。その結果、革命直前の1978年から2002年現在までの24年間で、全国の政府系大学・高等教育機関の在籍者は、

* 学習院女子大学・教授

** イラン・アラーム・タバータバーイー大学・助教授

175,675人から809,567人と、4.6倍に増加した¹⁾。

全国的な学生数の増大とともに人口10万人当たりの学生数も上昇した。1989年から1998年の10年間で、人口10万人当たりの学生数の全国平均は、529人から987人へと、1.9倍に増えた。さらに学生数の伸びは、都市部よりも辺境部で顕著に見られた。たとえば、人口10万人当たりの学生数を見た場合、辺境州のスイースターン・バルーチェスターン州は、1989年から1998年の10年間で409人から1279人に増加した。同様に辺境州のチャールマハール・パフティヤーリー州でも201人から1149人へと増えており、両州ともに10年間で全国平均以下から平均以上へと伸びている²⁾。

このような辺境州における進学率の急増は、辺境州での大学新設と大学進学率の地域間格差是正のために導入された大学統一入試における「割り当て」方式に拠るところが大きい。「割り当て」方式とは、受験生を、教育水準の高い大都市の出身者、教育水準の低い辺境州の出身者、そのいずれにも属さない地域の出身者に分け、それぞれのグループから同じような割合で合格者を出す制度である。こうした制度の導入によって、革命後のイランでは、大学進学率の地域間格差がかなり是正された³⁾。

このように革命後のイランは、高等教育の量的拡大と地域間格差の均等化にかなりの成果を上げてきたのだが、最近になって、この量的拡大を優先させるあまり、質的向上が犠牲となってきたとの批判が高まっている。質に対する問題意識や危機意識は、特に都市部の大学で高まっているが、その背景には、インターネットの普及で情報アクセスが容易になったことや海外との交流が増え、自分たちの水準を客観的に評価する機会が増えたことなどがある。

こうした問題意識を背景に、イランでも1990年代後半から質的向上を目標とする自己評価制度の導入がはじまり、その過程で「学生による授業評価」を実施する大学も始めている。日本でも90年代初頭から「学生による授業評価」を導入する大学が増えているが、大学における教師の役割についての一般的認識や評価結果の利用方法などの点で、イランと日本との間には違いがある。そこで本稿では、イランの大学における自己評価制度導入の背景を明らかにするとともに、イランの大学では、高等教育の質的向上のために「学生による授業評価」がどのように実施され、かつ利用されてきたのかについて、イランの首都テヘランにあるアラーム・タバターバーイー大学教育心理学部の例をもとに明らかにしたい。

2. 大学の質的向上と評価

大学は、さまざまな側面から評価を受けている。日本では、伝統的に特に入試における偏差値、卒業生の就職率や社会的な貢献、専門分野での研究業績といった側面での評価が重視されてきたが、実際にはイメージに頼った主観的な評価が多く、大学の質的向上のための客観的なデータとして利用できるようなものではなかったといえるだろう。しかし近年、大学の質的向上のためには、経営から教育にいたるすべての項目を客観的に評価する必要性が強く認識されるようになり、大学による「自己評価」や外部機関による「評価」などの導入が進んでいる。そうしたなかで、とくに日本の大学に求められているのは、学生に対する教育の質であろう。その背景には、日本の大学に根強い「研究」偏重への反省がある。大学大衆化のなかで、十分な学力や動機をもたない学生の入学という問題に直面しているだけでなく、「教育」の低下が、日本の国際競争力そのものを低下させているという危機感がある。つまり、いかに大学の教育水準を向上させるかは、日本の大学における死活問題となっている。そうしたなかで、1990年代初頭から、教師の質的向上を目的とする「学生による授業評価」やファカルティ・ディベロップメントの導入もはじまったといえるだろう⁴⁾。

実は、こうした認識や傾向は、日本から遠く離れたイランの大学でも共有されている。イランでも、学生数の急増とともに大学大衆化が急速に進み、学位さえもらえればという動機で入学する学生も増えている。そうした状況を背景に、どのようにすれば、学生の授業への興味を喚起することができるのか、どのようにすれば学生の学習能力が向上するのかといった関心が高まっている。そうしたなかで、90年代後半からイランの医学部系大学を管理する保健医学教育省が、自己評価の試験的プロジェクトを導入し、先鞭を切った。その後、学術技術省の管轄下にある非医学部系大学でも自己評価を取り入れる大学が増えている。その過程で、教師の質的向上や授業改善のために「学生による授業評価」やファカルティ・ディベロップメントを導入する大学も出始めている。

3. 「自己評価」の導入

イランの政府系大学は、医学系と非医学系に分かれており、医学系の大学・高等教育機関は、保健医学教育省の管轄下に、非医学系の大学・高等

教育機関は、学術技術省⁵⁾の管轄下であり、両省が、それぞれの管轄下にある大学の教師採用、カリキュラム立案、行財政など大学運営の主要な部分をすべて決定している。

イランの政府系大学は、質的保証のために二つの方法を採用してきた。第一は、学生の質的保証である。医学系、非医学系を問わず、政府系大学の入学者は、全員、大学入試センター⁶⁾が実施するコンクール（大学統一入試）を通じて選抜されてきた。毎年、政府系大学に合格できるのは、10人に1人というきびしい状況にある。第二は、政府系大学の教師の質的保証である。政府系大学に職をもつすべての教員は、中央集権的なシステムを通じて選抜されている。さらに、選抜後の昇進や終身在職権の授与などの判定も、各管轄省の規定に基づいて組織された評価委員会が担当してきた。この他にも、複数の大学から選出された教師と保健医学教育省の監視評価局から選出された行政官とで構成するチームが、医学系大学の各学部を訪問し、評価をするといったことも散発的に行われたが、質的向上につながるようなものではなかった (Abbas Bazargan, 1999. pp.64-65)。

このような状況の中で、保健医学教育省は、高等教育の質的向上につながるような評価活動が必要であるとの認識から、テヘラン大学の医学部とシャヒード・ベヘシティー大学の医学部において自己評価の試験的プロジェクトを実施した。プロジェクトは、1996年12月から1997年6月にかけて6学科で実施された。最初に、学部教師を対象に、自己評価の意義を周知徹底させるためのワークショップを開催し、その後、学部ごとに自己評価のための委員会を結成し、計画立案と実施をゆだねた。保健医学教育省の監視評価局内に設置された運営委員会が、技術的なサポートをおこなった (Abbas Bazargan, 1999. pp.65-66.)。この自己評価の試験的プロジェクトに参加した教師たちは、評価活動を通じて所属学部活性化への動機付けを得たことが明らかとなったために、1998年3月から、30の内科系の学科が自己評価に着手した。さらに、これをきっかけに基礎医学系の学科や非医学系の学科でも自己評価への取り組みが始まった (Abbas Bazargan, 2000, p.178)。

さらに1999年、イラン政府は、大学レベルの自己評価活動のための特別予算を組み、非医学系大学への予算配分責任を国家教育評価機関に託した。その結果、2000年から200余りの学部が取り組みを開始した。当初の計画では、自己評価の実施を第一段階として、その後外部評価を導入することになっていたが、現時点では、まだそのための条件が整っていないとの

理由で、外部評価は実施されていない (Abbas Bazargan, 2002, p.127.)。

4. 「教師の評価」

19世紀までイランの教育の主流を担ってきたイスラーム神学校は、長い歴史のなかで独自の教育スタイルと学問を発達させてきた。それに対して、現在、イランの高等教育を担っているいわゆる大学や高等教育機関は、20世紀に入って西洋をモデルに導入したもので、カリキュラムやテキストの多くを輸入に頼ってきた。1936年、イラン初の総合大学であるテヘラン大学が誕生した。その後、首都テヘランや地方の主要都市に主だった大学が作られていったが、これらの大学の第一の役割は、近代国家の建設と運営に必要な官僚の養成や専門家の育成であった。そのためにイランの大学に期待された役割は、何よりもまず「教育」であり、「研究」は、副次的なものに過ぎなかった。したがって、大学教師の役割は、教育にあるという認識が広く共有されており、教師の評価は、教育活動における実績に対してなされる傾向が強い。その点が、教師の研究業績を重視する日本の大学とは異なっている。

1979年の革命後、すでに述べたように学生数が急増したために、卒業生の多くは、官僚や専門家といった職に就くことはできなくなっているが、そうした状況のもとでも、なお大学や教師の役割に対する認識に大きな変化は起きていないという (Abbas Bazargan 2000, p.176.)。

しかし、近年、都市部の大学では、海外の研究者との交流、教師の国際学会への参加、留学経験のある教師の採用などを通じて、研究の必要性への認識が高まっている。そうしたなかで、教育活動だけでなく、研究活動も含めて教師を評価するべきであるとの風潮が強まっている。

アラーム・タバータバーイー大学⁷⁾における「教師の評価」方法は、そうした風潮を反映したものとなっている。イランでは、教師の昇格基準は、大学の管轄省である保健医学教育省ならびに学術技術省が定めている。教師は、一つのランクを最低4年勤めることが条件となっているために、助教授から準教授へ、あるいは準教授から教授への昇格まで、それぞれ最短でも4年を必要とする。当該教師の教育・研究活動を点数に換算して評価し、昇格の可否を決定するのは、学部から選出された委員たちである。

アラーム・タバータバーイー大学の場合、1、教授方法20%、2、授業数6%、3、学生指導14%と教育関連活動についての評価が、全体の

- ・前年度の平均得点
- ・授業時間帯
- ・授業の難易度
- ・授業内容を理解するために使った週当たりの平均学習時間
- ・この授業における獲得予想点

授業についての質問

(回答は、非常に優れている、とても良い、良い、平均的、弱い、の中から選択)

1. 立案計画高等委員会の規定に基づいて、シラバスを提示したか、またそれに沿って授業をおこなったか⁸⁾。
2. 授業中、教室に滞在したか、また授業時間を守ったか。
3. 授業運営能力。
4. 授業の各テーマに対して理想的な時間配分をしたか。
5. 授業運営規定⁹⁾をどの程度守ったか、また学生の出欠を取ったか。
6. テキストならびに教材の質¹⁰⁾。
7. 授業テーマと関係のある新しい論題をどの程度提示したか。
8. 教授は、授業テーマを一貫して追及したか。
9. 授業テーマについての教授の説明能力。
10. 授業内容に関する教授の知識量。
11. 授業内容に関する教授の熱意と関心の度合い。
12. 授業テーマをどのように分析したか、必要に応じて学習教材を利用したか。
13. どのようにして概念を正しく学生に伝えたか。
14. 教授は、授業中の議論に学生の参加を促すことができたか。
15. 学生に授業内容の習得や授業テーマに関わる議論や研究への動機付けを与えたか。
16. 教授はどの程度、学生の質問や意見を受け入れたか。
17. 教授はどの程度、学生が直面した学問上の困難を解決することができたか。
18. 教授は、学生との間に尊敬と信頼関係を築くためにどのような態度をとったか。

「学生による授業評価」は、すべての授業において最終授業の前々回の授業中に実施される。アンケート用紙の配布と回収は、事務官が担当する。学生は10～15分程度でアンケートに答えるが、その間、担当教師は教室の外で待機する。ここでは、一例として教育心理学科A助教授が、2002年度（1381年度）前期に担当した授業に対する学生の評価結果を見ることにしたい。評価結果は、2003年2月19日に各教師に手渡されている。A助教授の前期担当科目数は、4科目で、全体の平均点は4.14点となっている。下記にまとめたものは、A助教授が担当する4科目のうち、最も評価の低かった授業と最も高かった授業の例である。

例1 - 1 . 教育経営学（学部生対象、履修者31名）

質問 ^{*1}	非常に優れている	とても良い	良い	平均的	弱い	無回答
1	12	8	10	1	0	0
2	18	9	4	0	0	0
3	16	6	5	1	1	2
4	15	10	3	1	1	1
5	18	7	2	2	0	2
6	6	6	5	12	1	1
7	14	10	4	3	0	0
8	11	8	7	5	0	0
9	18	8	3	2	0	0
10	19	7	5	0	0	0
11	21	6	2	1	0	1
12	4	11	9	5	1	1
13	8	15	5	2	1	0
14	9	5	7	5	3	2
15	7	10	10	4	0	0
16	9	9	5	7	1	0
17	12	8	7	4	0	0
18	17	5	3	4	1	1
合計	234	148	96	59	10	11
	41.93%	26.52%	17.20%	10.57%	1.79%	1.97%

*1 1～18までの質問は、181頁に列挙した1～18までの質問内容に対応。

例 1 - 2

グループ	質問番号	平均点
学 識	7, 10, 12, 17	3.95
教授技術	8, 9, 11, 13	4.11
学生への動機付け	14, 15	3.45
授業運営	3, 4	4.06
教育規定の遵守	1, 2, 5, 6	3.92
学生に対する態度	16, 18	3.78
平 均		3.87

例 2 - 1 . 生涯教育計画立案 (大学院生対象 : 履修者9名)

質問 ^{*2}	非 常 に 優 れ て い る	と 同 じ よ う に 良 い	良 い	平 均 的	弱 い	無 回 答
1	7	2	0	0	0	0
2	8	1	0	0	0	0
3	9	0	0	0	0	0
4	8	1	0	0	0	0
5	6	1	1	0	1	0
6	7	2	0	0	0	0
7	9	0	0	0	0	0
8	8	1	0	0	0	0
9	9	0	0	0	0	0
10	9	0	0	0	0	0
11	9	0	0	0	0	0
12	8	1	0	0	0	0
13	9	0	0	0	0	0
14	9	0	0	0	0	0
15	9	0	0	0	0	0
16	8	1	0	0	0	0
17	9	0	0	0	0	0
18	9	0	0	0	0	0
合計	150	10	1	0	1	0
	92.59%	1.17%	0.61%	0.00%	0.61%	0.00%

*2 1～18までの質問は、181頁に列挙した1～18までの質問内容に対応。

例1 - 1の教育経営学では、18の質問項目に対する回答を総合すると、受講生全体の41.93%が、非常に優れていると答えている。さらに、とても良いと答えたのが、26.52%、良いが17.20%、平均的が10.57%、弱い1.79%、無回答1.97%となっている。

教師には、18の質問に対する回答とともに、例1 - 2のように18の質問を6つのカテゴリーに分けて、それぞれの平均値が提示される。こうすることで、教師は、自分の長所短所を明確に把握することができる。

次に例2 - 1の生涯教育計画立案の場合をみると、受講生の92.59%が非常に優れていると回答している。残りの受講生も、1.17%がとても良いと回答し、0.91%が良いと答えていることから、この授業に対する学生の満足度は、非常に高いことがわかる。例1 - 2の場合と同様に、以下は、18の質問を6つのカテゴリーに分けた場合の評価結果である。

例2 - 2

グループ	質問番号	平均点
学 識	7, 10, 12, 17	4.97
教授技術	8, 9, 11, 13	4.97
学生への動機付け	14, 15	5.00
授業運営	3, 4	4.94
教育規定の遵守	1, 2, 5, 6	4.66
学生に対する態度	16, 18	4.94
平 均		4.91

この結果から、授業の内容が学生に魅力的であり、学習意欲を駆り立てるものであったことがわかる。すべてのカテゴリーで高い評価を受けているが、授業運営規定の遵守についての評価が全体のなかでは最も低い。おそらく担当教師の学会参加等で、休講や補講が入ったことが原因だと思われる。

6. 「学生による授業評価」がもたらす影響

アラーム・タバータパーイー大学では、2000年から本格的に「学生による授業評価」が導入されたが、それが学内にどのような変化をもたらしたのかをみることにしたい。

まず、「学生による授業評価」の導入は、学生に歓迎されたという。教師が学生の意見を受け入れる、学生からのメッセージを大切にすることが、教師と学生との信頼関係を強化したといえる。「学生による授業評価」の導入は、教師関係にも変化をもたらした。客観的データの導入で、教師間の比較や学部間の比較が可能となったことから、特に低い評価をもらった教師や学部に危機意識が生まれた。また、評価結果をめぐる競争原理も働くようになった。

一方、学生から好意的な評価を受け取った教師は、年齢や勤務年数に関わりなく発言力が高まり、逆に、学生から厳しい評価を受けた教師の発言力が相対的に下がるという傾向がみられたという。言い換えれば、「学生による授業評価」を導入した結果、「学生からの評価」の高低が、教師の学内における発言力の増減に影響するようになったということであり、学生の要望や意見が、教授会メンバーの政策決定に反映される可能性が増えたことを意味する。

それでは、「学生による授業評価」でよい評価を得られなかった教師については、どのような措置が取られることになるのだろうか。イランでは、トレーニングやワークショップを開くことが一般的だといいい、特に医学部で盛んに実施されているという。アラーム・タバータバーイー大学教育心理学部では、夏季休業期間中に教授方法についてのワークショップを開いている。一週間程度のプログラムで、出席は強制ではないが、出席することが望ましいとされているだけでなく、出席状況は、昇格人事の際の評価対象にも加えられている。ワークショップのリーダーは、通常、学部のベテラン教師が担当する。

このようにみると、イランの場合、「学生による授業評価」に対する教授会メンバーの信頼が大きいということがわかる。とはいえ、学生による評価はいい加減であるとか、学生は、厳しく、熱心な教師よりも楽な授業をする教師を好むといった懐疑的な見方が、存在しないわけではない。授業評価は無記名回答だが、学年、前年度の平均得点、授業内容を理解するために使った週当たりの平均学習時間、この授業における獲得予想点数などを記入させる。評価結果にばらつきがある場合、優秀な生徒による評価とそうでない生徒による評価を比較することで、どのようなタイプの学生による評価なのかを判断するという。

しかしながら、評価結果が点数化されているために、結局は点数が一人歩きするのではないかとの懸念も感じられる。イランの学校文化の特徴の

一つは、点数へのこだわりだといえる。教師の授業を点数化することで、教師間の競争を激化させ、授業改善よりも点数を上げるということが、目標化されてしまうのではないかと危惧も感じられる。また、日本では、「学生による授業評価」シートに、自由記述欄が設けられている場合が多いが、アラーム・タバータバーイー大学の場合には、そのような欄が用意されていない。事前に用意されている一般的な質問からだけでは、学生の具体的な要望や設問事項にないコメントなど、担当教師の授業改善に具体的に役立つようなものを引き出すことはできないという点に、限界がみられるように思う。

ところで日本と同様に、イランでも教師の間には「学生による授業評価」に対する根強い抵抗感がある点も見逃せない。とくに年配の教師は、自分のスタイルに固執しており、それを变えることに抵抗を感じているために、「学生による授業評価」を好まない。しかし、「学生による授業評価」の有効性もそれなりに認識されていることから、こうした教師たちは、新任教師のみを対象に実施すべきであると主張してきた。アラーム・タバータバーイー大学では、2000年度に実施した「学生による授業評価」で、平均に到達しない教師が続出したために、次年度の実施を拒否する教師が多くなり、2001年度は一年間実施されなかったという。しかし、長い話し合いの結果、その有用性が再認識され、2002年度から再開された。

以上、アラーム・タバータバーイー大学教育心理学部の事例をみたが、そこでは、「学生による授業評価」の結果は、点数化され、教師がどのように教えたのかを客観的に知るためのデータとして利用され、教師の昇格人事にまで影響を与えている点の特徴であることがわかった。また、「学生による授業評価」の結果を学生には一切公表しないというのもイラン的な特徴といえるだろう。教師たちは、公表した場合に学生がどのような反応を示すかわからないと考えていたり、「学生による授業評価」を教師に対する通信簿のように捉えている傾向が見受けられる。「学生による授業評価」を含む「自己評価」は、イランでは、まだ始まったばかりである。こうした評価活動をどのように教師の質的向上を含む大学の質的向上にむすびつけていくのかは、今後の課題といえるだろう。

注

- 1) イラン文化高等教育省『イラン高等教育20年の業績統計』、26頁。イラン統計局『イラン統計年鑑1381』、592頁。イランには、政府系の大学・高等教育機関の他に、1983年に設立された、イスラーム自由大学 (Islamic Azad University)とよばれる非営利大学がある。イスラーム自由大学はイラン各地に100を越えるキャンパスを持つイラン最大規模の大学で、2002年現在の総学生数は、864,190人である。
- 2) イラン文化高等教育省『イラン高等教育20年の業績統計』、8頁。
- 3) イランの大学統一入試の詳細については、桜井啓子「イランにおける大学入試制度改革と学生層の変化」『現代の中東』第30号、2001年を参照。
- 4) 日本で、学生による授業評価を実施する大学は、平成4年度は、全大学の7.3%だったが、平成13年度には、76.5%となっている。ファカルティ・ディベロップメントを実施する大学は、平成5年度は、全大学の28.2%だったが、平成12年度には、52.4%となっている。三浦真琴(2003)「中部大学におけるFD活動および教育評価活動」『名古屋高等教育研究』第3号、160頁。
- 5) 学術技術省は、2002年からの名称。それ以前は、文化高等教育省。
- 6) イラン名は、Sāzmān-e Sanjesh-e Āmūzesh-e Keshvar。
- 7) アラーメ・タバータバーイー大学は、1984年度に既存の大学や高等教育機関を統廃合して設立された文科系の総合大学。研究重視の大学へ移行するための戦略の一環として、2000年から学部生を減らし、大学院生を増やしている。
- 8) 本文中で述べたように非医学部系の政府系大学は、学術技術省によって管理されている。学術技術省と文化革命高等審議会の管轄下にある立案計画高等委員会は、学部ごとにカリキュラムを策定し、授業ごとに模範シラバスも用意し、各大学に配布している。そのために、全国の大学は、原則的には同一カリキュラムのもとで運営されている。シラバスには、授業目的、授業で扱うべきテーマ、授業形式などが明記されている。
- 9) ここでいう授業運営規定とは、授業の開始・終了時刻、一学期あたりの授業回数などを指す。
- 10) 通常、学術技術省の提示するカリキュラムやシラバスに沿ったテキストが、大学出版局などから出版されており、それを使用することで、シラバスに沿った授業運営ができるようになっている。しかし、時代の変化を反映した新しいテーマを授業に取り入れようとすると、指定テキストだけでは不十分な場合が多い。そのために、研究志向の強い大学の場合は、指定テキスト以外の教材も適宜導入することで、授業内容を魅力的なものにしようと試みている。本稿の事例で取り上げたアラーメ・タバータバーイー大学もその一つである。

参考文献

- Vezārat-e Farhang va Āmūzesh-e ‘Alī, Āmār-e (1999) ‘*Amalkard-e 20 Sāle-ye Āmūzesh-e ‘Alī-ye Īrān* (イラン文化高等教育省 『イラン高等教育20年の業績統計』)
- Markaz-e Āmār-e Īrān, *Sālnāme-ye Āmārī-ye Keshvar 1381 (2002/03)* (イラン統計局 『イラン統計年鑑1381』)
- 桜井啓子 (2001) 「イランにおける大学入試制度改革と学生層の変化」 『現代の中東』 第30号、42～57頁
- 三浦真琴 (2003) 「中部大学におけるFD活動および教育評価活動」 『名古屋高等教育研究』 第3号、159～175頁
- Abbas Bazargan (1999), “Introduction to Assessing Quality in Higher Medical Education in Iran: Challenges and Perspectives”, *Quality in Higher Education* vol.5, no.1, pp.61～67
- Abbas Bazargan (2000), “Internal Evaluation as an Approach to Revitalize University Systems: the Case of the Islamic Republic of Iran”, *Higher Education Policy*, vol.13, pp.173～180
- Abbas Bazargan (2002), “Issues and Trend in Quality Assurance and Accreditation: A case study of Iran”, *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualification in Higher Education*, UNESCO, Paris, 17-18 October, pp.123～128