

## 第3章 アイルランドにおける学習成果のインパクト

鈴木 俊之

(青山学院女子短期大学)

1990年代に始まる全国資格枠組みの設定とボローニャ・プロセスへの対応を背景に、アイルランドの高等教育では質保証プロセスと学習成果が関連づけられるようになってきている。その結果各大学ではプログラムからモジュールに至るまで学習成果を設定したシラバスを作成することとなった。その過程では、大学と関係機関が密接に連携していたり、あるいは教員向けのセミナーやワークショップ、論文の配布、学習成果を導入して作られたモジュールやユニットのシラバスのチェック、など学内向けに学習成果を導入するための様々な方策がとられている。こうした学習成果の導入によるインパクトがどの程度なのかについては、判断するには時期尚早と言えなくはないが、今後の高等教育政策において学習成果を重視していく方向を打ち出しているという意味では、インパクトを与えているといえる。

### 1. はじめに

本稿の目的は、アイルランドにおける質保証システムを概観した上で、その中における学習成果アセスメントの位置づけ・インパクトについて、いくつかの事例の検討を通じて明らかにすることである。次節ではアイルランドの高等教育システムの現状および質保証システムの特徴を扱い、3節では学習成果アセスメントの事例と見なすことができる取り組みを取り上げる。4節では以上を踏まえ、アイルランドの学習成果アセスメントが持つインパクトについて考察する。なお、2節の内容に関しては昨年度の報告書に詳述しているため、簡潔に取り上げる（鈴木、2011年）。

### 2. 高等教育システムと大学の質保証システムの特徴

#### 2.1 高等教育システム

アイルランドの教育制度は、義務教育が6～16歳になるまでの10年間であり、初等教育が6年、中等教育が5年、高等教育は学士課程が3～4（理科系などでは5～6）年となっている。高等教育セクターは二元化されており、大学（7校）を中心とする大学セクターと、技術科学インスティテュート（Institutes of Technology: IoT 14校）を中心とする非大学セクターから構成されている。そのほか大学との結びつきが強い教員養成カレッジや、私立の高等教育機関なども存在する。大学は学位授与権を持つが、IoTはダブリン科学技術インスティテュートを除き学位授与権を持たない。学位には優等学位と普通学位があるが、英国のよ

うに試験結果によって分けられるのではなく、別コースである。大学では優等学位や全国資格枠組みレベル8（後述）の資格を提供しているが、普通学位もわずかだが提供している。また IoT では普通学位やその下位の高等サーティフィケートなどの資格を与えているが、優等学位（大学と同等）を取得できるコースも提供している。この場合、学位授与機関である Higher Education and Training Awards Council (HETAC) が 1999 年資格（教育・訓練）法によってこれらの機関に権限を委譲しているため、優等学位をはじめとする大学レベルの学位が授与されている（Eurydice Network, 2009, pp. 99 - 100, pp. 110 - 111; OECD, 2006, pp. 160 - 168; 齋藤、2002 年、128～129 頁）。

## 2.2 高等教育のマス化・多様化と自律性

### ① マス化・多様化の進展

1970 年には高等教育全体で 3 万人、大学セクターでも 2 万人にも満たなかった学生数（フルタイム）だが、1980 年にはそれぞれ 4.2 万人、2.3 万人、1990 年には 7 万人、3.8 万人と増加しており、2009 年現在では 13.4 万人、7.7 万人となっている（White, 2001, pp. 282 - 283 および HEA, 2010a, pp. 18 - 19）。進学率で見ると 2008 年でそれぞれ 66%、46%となっており、大学進学率は OECD 平均より低いもののユニバーサル段階目前という状況になっている。進学率の増加と比例するように成人学生の割合も増加している。2009 年の大学セクターでは約 1 割が成人学生となっている（HEA, 2010a, pp. 101 - 102）。とはいえ、進学者の多くは伝統的學生であり、2008 年の大学新入生の 8 割は 21 歳以下となっている（OECD, 2010, Table A2.3）。OECD 諸国ではイタリアと日本に並んで新入生の平均年齢が低くなっているが、このことからわかるように年齢の観点からはまだまだ多様性が進んでいるとはいえない。

一方社会階層の観点からみると、アイルランドでは高等教育進学者を増加させるために学費を無償化するなどの施策をとるなど、低所得者層に対する働きかけを行っていた。表 3 - 1 は、1998 年、2004 年における新入生の父親の社会的経済的グループを、1996 年、2002 年のセンサスで得られた 15～17 歳（大学入学者集団）の各グループで割った参加率を表している。この数字が 1 を超えていると、当該グループが人口構成比よりも過剰に代表されており、1 を下回るとその逆に適切に反映されていないことになる。この表からもわかるように社会的威信が高いとされる職業のグループの方がそうでないグループよりも参加率が高くなっている。ただし、時系列で見ると若干ではあるが、社会的威信が高くない職業グループの参加率が上がっていることが確認できる。

表3-1. 父親の社会経済的グループ別の新入生(1998、2004年)と  
大学進学年齢の人口(1996、2002年)

	新入生の 父親 1998年	15-17歳 人口 1996年	1998年 参加率	新入生の 父親 2004年	15-17歳 人口 2002年	2004年 参加率
	%	%		%	%	
雇用者・経営者	21.6	14.7	1.5	23.1	21.2	1.1
上級専門職	10.1	4.0	2.5	11.1	4.9	2.3
専門職	10.1	7.0	1.4	11.5	10.7	1.1
非肉体労働	9.4	14.3	0.7	8.9	19.7	0.5
熟練労働	13.6	18.8	0.7	13.5	12.3	1.1
半・非熟練労働	11.2	21.9	0.5	11.1	15.3	0.7
自営	7.2	8.1	0.9	8.2	7.5	1.1
農業	16.6	11.2	1.5	12.7	8.5	1.5
計	100.0	100.0		100.0	100.0	

出典: O'Connell, et al., 2006, p.48, 表 3-7 から抜粋。

1990年代に入り経済的に大きく成長したアイルランドだが、特に ICT や金融業、化学・製薬産業などのハイテク産業が急成長した。それまでは移民輸出国であり、学生の就職先も海外というケースもかなりの割合を占めていたが、経済成長により国内に就職する割合が高くなっている（海外就職者：1987年卒業生 23%→2006年卒業生 5%）。大学卒業後の進路についても 87～97年の就業者構成比が、農林水産業が 1.2%、製造業およびその他の非サービス産業が 41.5%、サービス産業が 57.3%となっている（Lydon, 1999, p. 239）のに対して、2008年では、農林水産業が 0.7%、製造業およびその他の非サービス産業が 9.5%、サービス産業が 85.2%（その他の産業・不明 4.7%）となっており（HEA, 2010b）、サービス産業への就職が急増しているのが分かる。アイルランドにおいてもポスト工業化が進展し、第三次産業が発展するにつれて卒業生の就職先も多様化しているといえるだろう。

## ②大学の自律性

EUA によるヨーロッパの大学の自律性に関する調査（Estermann and Nokkala, 2009）を見てみると、アイルランドの自律性はかなり高いとされている。この調査では組織、財政、人事、教学の4面に関する自律性についてスコア化して調査

対象の 28 カ国をランク付けしているが、アイルランドは財政面を除きすべてトップ・クラス（スコア 80% 超）に属しており、特に教学面では 1 位（100%）となっている。伝統的に自律的な大学運営が行われており、この調査でもそのことが裏付けられたといえるが、1997 年の大学法（Government of Ireland, 1997）ではそうした伝統的な大学の自治を認めながらも、現代の大学を取り巻く環境の変化とそれが要求するアカウンタビリティなどの現代的な問題にも対処するように規定されている。具体的には大学は、機会やアクセスの均等を促進すること、資源の有効かつ効率的な使用すること、公的アカウンタビリティに対する義務があることを考慮しなければならない、と規定されており、また戦略的発展に関するプランを作らなければならないこと、質保証を実施することなども定められている。また大学の目的についても 11 項目にわたって定められているが、大学の自治や自律性といった伝統的な概念と国家・社会からの要求のバランスをとろうとしているのがうかがえる。

上記の調査で財政面に関する自律性が他の面よりも低く、第 2 クラス（60% 超～80% 未満）に位置づけられている（66%）が、これは大学が剰余金をキープできないなど、いろいろな制限が財政面にかけているためである。学士課程の授業料が無償であるが、このことも大学が自由に授業料を設定できないという意味で制限だと見なされている。またこの調査とは別だが、授業料が無償化される時（1996 年）の議論では、公費負担が高まることにより、納税者の影響力が強くなる事への懸念なども表明されていた（White, 2001, pp. 224 - 225）。とはいえ、全体的に見ると大学の自律性は強いと見なせるだろう。

### 2.3 質保証システムの発展と現状

アイルランドでも他の国と同じく 1990 年代に入ってから高等教育政策のアジェンダに質保証が登場したが、もちろんそれまでにも大学教育や研究の質や水準を管理する手段は存在していた。伝統的な質管理方法として、学士課程や大学院の学習プログラムに外部評価者が参加すること、職業プログラムに対する外部認証評価、その他研究に関するピア・レビューなどがあげられる（IUA&IUQB, 2007, p. 27）。また Leaving Certificate とよばれる大学入試や学位の授与なども質管理の方法としてあげられる。しかしながら 90 年代に入りマス化が進行し、また学士課程の授業料が無償化されるなど、高等教育に費やされる予算も増大し、その結果高等教育がアカウンタビリティを果たしているのか、投入された公金や民間資金に見合うだけの価値を持っているのか、ということに関心が集まった。その結果新たな質保証の枠組みが求められることになったのである（IUA&IUQB, 2007, p. 28）。

1997年大学法により大学における質保証が規定されたが、その骨子は大学による定期的なレビューを最低10年に一回行うこと、そして少なくとも15年に一回、そうした質保証プロセスが効果的かどうかを検証すること、つまり大学の自己評価（ピア・レビューを含む）とそうした手順が効果的かどうかを評価する外部評価（一般的には監査と考えられる）から成立している。

### ① 自己評価のプロセス

自己評価は大学法で規定されているように10年に一度は行わなくてはならないが、実際にはほとんどの大学で6年未満のサイクルで行われている(Walsh, 2005, p. 1)。その第一段階は自己評価レポートを各学科あるいは学部が準備することである。この自己評価レポートは言うまでもなく質保証においてその核となるものであり、その内容は十分に詳細にその学科の情報（ミッション、機能、活動）を提示しなければならない。このレポートができあがると次はピア・レビューとなる。ピア・レビューのグループは学外の専門家（国内・国外）と対象の学科以外の大学の上級スタッフから構成され、学外者が過半数を占める。レビューアは当該学科を訪問し、学生やスタッフ、卒業生などと面談したり、そのほか学科の資源や設備などを調査したりする。その後レポートを訪問調査後6週間程度で当該学科に提出する。

次の段階では当該学科が自己評価レポートおよびピア・レビュー・レポートにもとづき、改善計画を準備する。そして資金的な裏付けを得て、詳細な改善計画（長期・短期）を作ることになる。その後フォローアップが次回の自己評価時まで継続的に行われる(IUA&IUQB, 2007, pp. 41 - 67)。

### ② 外部評価のプロセス

1997年大学法にあるように少なくとも15年に一度行う必要がある外部評価だが、大学はもっと短いサイクルで実施する必要を認識していた。そのため2002年に、全大学によりIrish Universities Quality Board(IUQB)が創設されることとなった。このIUQBは大学から外部評価に関する権限を委譲された機関であり、各大学の質保証プロセスの効果を検証する外部評価のための環境整備、準備を行うことを目的としている。2004-5年の外部評価では、IUQBおよびHEA(Higher Education Authority)が直接監査を行わず、European University Association(EUA)が外部評価者に任命された。現在二回目の外部評価が2009年より行われており、そのプロセスは自己評価と同じく、大学がレポートを提出し、それに基づいてレビューチームが大学を訪問し、レポートを作成、大学によるフォローアップとなっている。そのレビューチームは①外国人（学長などの現職・経験者）2名、②

アイルランド人（上級レベルで質保証に関わったことがある）、③学生（質保証に関わったことのある）、④ステークホルダー、⑤調整役、の計6名で構成されている（Irish Universities Quality Board, 2009）。

一回目の外部評価では、EUAは各大学の質保証の現状、そのプロセスが効果的かどうか、そのプロセスから生じた問題点を解決に向けて実行しているかどうかなどについてレポートすることが要求されており、大学ごとの個別レポートおよび大学セクター全体に関するレポートを出版した。その中で、セクター全体のレポートの結論ではアイルランドの各大学の質保証は良く機能し、組織されているが、次の段階へと向かう時期が来ていると報告している。

### 3. 学習成果アセスメントの事例

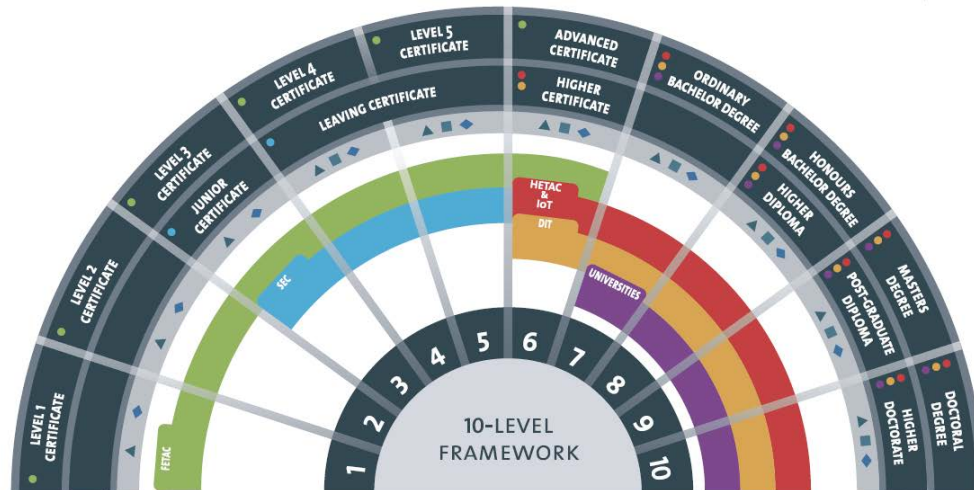
#### 3.1 全国資格枠組み<sup>(1)</sup>

アイルランドでは90年代初頭より統一された資格枠組みの必要性が論じられており、2003年に全国資格枠組み（National Framework of Qualifications: NFQ）が導入された。この枠組みは初等教育から継続教育、高等教育に至るまでの資格を知識、技術、コンピテンスの水準に応じて10段階に位置づけたものである。もちろんこの時期はボローニャ・プロセスが進展しており、そうした観点からもヨーロッパ各国と互換性のある、しっかりとした資格枠組みを作る必要性が論じられており、国内外の資格の比較を可能にする準拠点としての枠組みが作られた。

図3-1は資格枠組み全体を表したものである。レベルが1から10に分けられており、一番外側はそのレベルで取得できるメジャー・アワード、そのすぐ内側がノン・メジャー・アワードとなっている。メジャー・アワードはノン・メジャー・アワードよりも量的にも内容的にも深く、10段階で16のメジャー・アワードが設定されている。ノン・メジャー・アワードにはマイナー、スペシャル・パーパス、サプリメンタルの三種類あり、メジャー・アワードに対して部分的あるいは付加的、限定的なアワードとなっている。その内側にはそうしたアワードを授与する団体が記されているが、高等教育についてみると、HETACとIoTは6～10、大学はレベル7～10の資格を提供する団体として位置づけられている。

# NATIONAL FRAMEWORK OF QUALIFICATIONS

Údarás Náisiúnta  
Cáilíochtaí na hÉireann  
National Qualifications  
Authority of Ireland



## AWARDING BODIES

- FETAC - Further Education and Training Awards Council
- SEC - State Examinations Commission (Department of Education & Science)
- HETAC - Higher Education and Training Awards Council
- IAT - Institutes of Technology (make their own awards at specified levels under Delegated Authority from HETAC)
- DIT - Dublin Institute of Technology
- Universities

## AWARDS IN THE FRAMEWORK

There are four types of award in the National Framework of Qualifications:

- Major Awards: are the principal class of awards made at a level
- ▲ Minor Awards: are for partial completion of the outcomes for a Major Award
- Supplemental Awards: are for learning that is additional to a Major Award
- ◆ Special Purpose Awards: are for relatively narrow or purpose-specific achievement

図 3 - 1. 全国資格枠組みの構造

出典：FIN, 2009, p. 21.

レベル 6～10 で、高等教育に関するメジャー・アワードは 7 種類であり、次の通りである（表 3 - 2）。

表 3 - 2. 全国資格枠組み（NFQ）レベルと高等教育に関する資格・学位

レベル	資格・学位	ボローニャ・フレームワーク
6	Higher Certificate	ショート・サイクル（第一サイクル内）
7	Ordinary Bachelor Degree（普通学位）	第一サイクル
8	Honours Bachelor Degree（優等学位） Higher Diploma	
9	Master's Degree（修士） Postgraduate Diploma	第二サイクル
10	Doctorate（博士）	第三サイクル

出典：FIN, 2009, p. 40 より筆者作成。

普通学位と優等学位については先述したとおり、イギリスとは異なり、別のプログラムとして構成されている。普通学位は通常3年（180ECTS）であり、ボローニャ・プロセスの第一サイクルに相当する。ただし国際的には第二サイクルへ進学が可能となっているが、アイルランド国内では、この学位で直接修士への進学は一般にできないことになっている。またプラス1年（60ECTS）の優等学位コースに進学が可能であり、それにより優等学位が取得できる。優等学位は通常3～4年（180～240ECTS）であり、ボローニャ・フレームワークの第一サイクルの資格となっている。

全国資格枠組みのレベルそれぞれにレベル・インディケーターが存在しており、そのレベルで必要とされる学習成果が設定されている。学習成果は三つの要素、すなわち知識、ノウハウと技術、コンピテンスから成り立っており、それぞれに下位の要素が特定されている。次表はレベル7およびレベル8のレベル・インディケーターである。

表3-3. 全国資格枠組みのレベル7、8のレベル・インディケーター

	レベル7	レベル8
知識—幅	多様な領域にわたる専門的知識	一つ（あるいは複数の）学習分野に関する理論、概念及び方法を理解している
知識—種類	現在の知識の限界を認識することと新知識のソースに知悉していること；多様な領域にわたる概念の統合	一つあるいはそれ以上の専門領域における詳細な知識と理解を持つ。そのいくつかは当該分野の現在の限界にある
ノウハウと技術—範囲	学習領域全体で、専門化された、テクニカルで創造的で概念的な技術およびツールを示す	技術とツールの複合的で専門的な領域を熟知していることを示せる；ガイド付き研究や、専門的あるいは高度な技術的活動を行うための高度な技術やツールを使用、修正する
ノウハウと技術—選択力	製品、サービス、業務あるいはプロセスに関係する、計画、デザイン、技術的及び/あるいは管理的職務において適切な判断を下す	資源調達を含む、製品、サービス、業務あるいはプロセスに関する、複合的な計画、デザイン、技術的及び/あるいは経営的職務において適切な判断を下す



コンピテンス —文脈	幅広く多様な文脈でのさまざまな職務において、診断的、創造的技術を利用する	関連するすべての意志決定に対するアカウンタビリティを受け入れ、研究、あるいは高度にテクニカルもしくは専門的活動を処理するために高度な技術を使用する；多様な文脈で診断的、創造的技術を転移、適用する
コンピテンス —役割	個人的及び/あるいは集团的成果を確定し、それらを達成するためのアカウンタビリティを受け入れる；仕事の、ある特定の領域において、他者の仕事に対する重要な責任あるいは監督責任を負う	有資格従業者と同僚的關係をもち、その指導の下で効果的に活動する；多様で、複合的で異質な集団をリードする
コンピテンス —学習法の学習	学習の必要を特定し、それに対処するためのイニシアチブをとり、学習集団において効果的に交流する	多様で見慣れない学習の文脈で活動することを学ぶ；個人的、専門的、倫理的に学習のタスクを管理することを学ぶ
コンピテンス —洞察	他者との連帯を明らかにしつつ、内面化された個人的世界観を表現できる	他者との連帯を明らかにしている、包括的で内面化された個人的世界観を表現する

出典：FIN, 2009, pp. 25-26 より筆者作成。

こうして全国資格枠組みが設定されたが、学位もこの枠組みに位置づけられたため、学位の学習成果の準拠点として用いられるようになった。特に大学で質保証プロセスが実施されるにつれ、学習プログラムを枠組みに位置づけることが自己評価において重要な要素であると、IUQB と IUA によって表明された (IUA&IUQB, 2007, p. 54)。また IUQB は質保証のプロセスにおいて、プログラムを枠組みに位置づけること、またそのプログラムに対して学習成果がどのように達成されているかを評価する手順を大学が持っているのかということを外評価の対象にしたのであった (IUQB, 2009, p. 12)。HEA も単に資格枠組みを大学が取り入れるだけでなく、大学が提供しているプログラムからモジュールに至るまでの全てに対して、学習成果を設定するように求めた (FIN, 2009, p. 8)。その結果、資格枠組みと大学における学習成果が結びつけられ、大学はプログラム・モジュールにおける学習成果の設定に本腰を入れて取り組みはじめたのであった。

## 3.2 学習成果とそのアセスメント

### ①FIN

全国資格枠組みのレベル・インディケーターにもとづき、高等教育資格のアワードタイプ・ディスクリプターが作られている。このアワードタイプ・ディスクリプターはレベル・インディケーターにその学位の目的や学位取得後の進学可能性などを付け加えたものであり、高等教育機関はこれにもとづいて、プログラムとモジュールの学習成果を設定している。表3-3をみてもわかるように、こうした学位レベルの学習成果は、その性質上ジェネリックなものである。したがってプログラムやモジュールレベルで学習成果を作る場合は、ジェネリックな学習成果を踏まえた上で、その分野に特有の学習成果を作成する必要がある。

NAQI と IUA によって設立された University Sector Framework Implementation Network (FIN) は、大学や教員などが資格枠組みを実行することをサポートするために作られた組織である。その FIN が 2009 年に出版した *University Awards and the National Framework of Qualifications (NFQ): Issues around the Design of Programmes and the Use and Assessment of Learning Outcomes* では、学位を資格枠組みに組み込むことについて、そして学習成果の設定とそのアセスメントについて詳細に検討し、また諸大学の事例なども紹介している。プログラムの学習成果、モジュールの学習成果、それらの関係およびアワードレベルの学習成果との関係なども扱われている。

たとえば学習成果アセスメントについては、学習成果を中心として、それを達成できるようにデザインされた教授・学習方法と、適切に評価できる評価方法を連携させる必要性を訴えている。その上でモジュールレベルの学習成果とプログラムレベル、アワードタイプ・ディスクリプターにおける学習成果との関係、学習成果を中心としたカリキュラムの組み立て方法、アセスメント方法の多様化、アセスメントのレビューと評価などが論じられており、アセスメント方法のあり方を検討する教員等のための実践的なガイドとなっている。

### ②大学での実践

全国資格枠組みと学位が結びつけられたことによって、各大学、IoT などでも学習成果を用いたプログラム・モジュール作りが急速に行われたが、そのためにさまざまな取り組みが行われている。多くの大学や IoT ではウェブ、あるいは各大学のティーチング・センターのような学習支援室などを通じて、学習成果に関する論文や資料を公開している。以下いくつかの例を見てみよう。

#### a) ダブリン・シティ大学 (DCU) <sup>(2)</sup>

ボローニャ・プロセスや全国資格枠組みに対応するためのプロジェクトとして Academic Framework for Innovation (AFI) が作られており、学習成果についてもここが対応している。AFI では先述したアワードタイプ・ディスクリプターを大学の各学部ごとに適用した、DCU アワード・ディスクリプターを完成させたり、その他モジュールとプログラムを連携させる作業などを行っている。学習成果に関するさまざまな情報を教員に発信するのもこのユニットの仕事であり、学習成果の意義や歴史、モジュールレベルの学習成果の書き方、アワードレベルの学習成果との連携の仕方、そのためのツールなどを提供している。また学習成果を作成する段階で生じる質問などを受け付ける AFI Fellow とよばれる人材を、各学部は任命している。

端的に言えばどこの大学でもほぼ同じ内容であるが、AFI が提供している *Guide to Writing Module Learning Outcomes at DCU* はステップ・バイ・ステップガイドとしてわかりやすく構成されている。まず学習成果とは何か、モジュールレベルとプログラム/アワードレベルの学習成果の違いについて、学習成果と教育目標の違いについて例を交えて説明している。

その後、モジュールレベルの学習成果を作成するための手順が紹介され、その際によくある問題（使用している言葉が曖昧すぎる/詳しすぎる、学習成果が設定されすぎ、動詞の使い方など）への対処方法が扱われている。次にブルームのタキソノミー（認知領域、情意領域、精神運動領域）にもとづき、学習領域ごとに使用するにふさわしい動詞（動作動詞）をリストアップしている。そして最後には練習として「問題のある」学習成果を含んだモジュールを載せており、これまでのガイドで書かれていることを実際に適用できるようになっている。

#### b) トリニティ・カレッジ・ダブリン (TCD) <sup>(3)</sup>

一般にテクノロジカル・セクターに比べて、大学での導入はやや遅く、ボトムアップで学習成果の導入が行われたといわれている。TCD の場合も先ほど述べたように質保証プロセスに学習成果が組み入れられたため急いで導入したのだが、それでもボトムアップ的な、教員の自主性を極力重んじる方式をとっている。

まず学習成果に関する論文や資料については DCU と同じく、ウェブを通じて、あるいは大学に置かれているボローニャ・デスクを通じて配布している。その内容は、DCU のガイドラインとほぼ扱っている内容は同じだが、かなり詳しく具体的に学習成果について扱っている。実際に作られた TCD のプログラムおよびモジュールの学習成果を例に取り上げ、検討をしている。

実際に学習成果を導入する時には、学内でワークショップを開催し、学習成果を導入する事への理解を深める努力をしている。たとえば教員 3～4 人から 5～

6人のグループに対し、週に1度、2時間程度の頻度でワークショップを行っている。またワークショップが終わった後にも実際に各教員に学習成果を導入したモジュールのシラバスを作ってもらい、それをチェックする作業などもしている。こうした動きに対して自由の侵害だととらえる教員もいるようだが、プログラム全体の9割、モジュール全体の6～7割の学習成果がウェブで公開されている(学内者のみ利用可)。

### ③ Engineers Irelandによる工学教育の認証<sup>(4)</sup>

工学分野に関しては公認技術士(Chartered Engineer)資格の第一段階として優等学位の取得(レベル8)が位置づけられている。技術者団体であるEngineers Irelandによって認証されたプログラムを修了し、Initial Professional Developmentと呼ばれる第二段階(最低4年)を経て、エッセーおよびインタビューを終えると晴れて公認技術士(Chartered Engineer)を名乗ることができる(2013年以降はレベル9、つまり修士課程修了が第一段階になる予定)。

Engineer Irelandは認証団体として、公認技術士のための学士課程プログラムに対して、以下の学習成果を設定している。

- (a) 科学、エンジニアリング、技術および数学についての知識から解決策を引き出し適用する能力
- (b) エンジニアリングに関する問題を識別し、定式化し、分析し、かつ解決する能力
- (c) 特定のニーズを満たし、実験をデザイン・実行し、データを分析・解釈するための、システム、コンポーネントあるいはプロセスを設計する能力
- (d) 人々および環境に対する職業としてのエンジニアリングの責任を含む、エンジニアリングの実践での高い倫理基準が必要であることについての理解
- (e) 生涯学習を引き受ける能力とともに、個人として、チーム、および学際的な状況で効果的に働く能力
- (f) エンジニアリング・コミュニティーおよび一般社会と有効にコミュニケーションがとれる能力

そしてこの学習成果を卒業生が身につけるために必要な学習領域として1. 科学と数学、2. 分野固有のテクノロジー、3. ICT、4. デザインと開発、5. エンジニアリングの実践、6. 社会的および職業的文脈、をあげている。

ちなみにTCDの電子工学プログラム(優等学位)のプログラムレベルの学習成果(2008年)は次のようになっている(Scattergood, 2008, pp. 7 - 8)。

- ・科学、エンジニアリング、技術および数学についての知識から、電子工学分野での解決策を引き出し適用する能力
- ・エンジニアリングに関する問題を識別し、定式化し、分析し、かつ解決する能力
- ・特定のニーズを満たし、実験をデザイン・実行し、データを分析・解釈するための、システム、コンポーネントあるいはプロセスを設計する能力
- ・人々および環境に対する職業としてのエンジニアリングの責任を含む、エンジニアリングの実践での高い倫理基準が必要であることについての理解
- ・生涯学習を引き受ける能力とともに、個人として、チーム、および学際的な状況で効果的に働く能力
- ・エンジニアリング・コミュニティおよび一般社会と有効にコミュニケーションがとれる能力

これをみると一目瞭然だが、一つ目の項目に電子工学と加わっただけで後は同じ内容となっている。それはこのプログラムが Engineer Ireland の認証プログラムであるためであるが、そのためこれらの学習成果は他大学の工学部でも広く共有されているようである。

Engineer Ireland では5年に一度認証のために大学、IoT を訪問することになっているが、特に学習成果については、すべてのモジュールのそれを分析、記述すること、それらがプログラムの学習成果となっていること、モジュールの学習成果がどのようにプログラムの学習成果の達成に寄与しているのかなど、詳細に報告する必要がある。

#### 4. 学習成果アセスメントのインパクト

ここまでアイルランドの質保証システムと学習成果アセスメントの導入状況を見てきたが、アイルランドの事例から学習成果アセスメントのインパクトについて考えてみたい。まず学習成果アセスメントの前提である質保証システムについては、ボローニャ・プロセスのストックテイキング・レポート (Rauhvargers, *et al.*, 2009) などからもわかるように、よく整っていると評価できるだろう。EUA による質保証システムの監査でもよく機能し組織されていると評価されていたが、大学の自己評価をその核に据えて、外部評価・監査を整えており、その一連の流れ自体はよく整備されている。比較的短期間にこうした制度が整えられたのは、7大学しか存在しない小さなシステムであるため、政府を含めて大学間で調整がとりやすいということがあげられるだろう。

学習成果の導入とその影響については、まだ導入されて間もないということもあり、学生レベルでもシステムレベルでもよくわからないところがある。たとえばFIN（2009）で紹介された各大学の事例紹介の中で、分野別プログラムを作成する際の経験などを教員が語っている。その中で「教育やアセスメント、あるいは学生の態度、成績に対する学習成果のインパクトはどうだったのか」という質問事項があるが、まだ答えるには時期尚早だという意見が複数見られた。とはいえ学習成果を取り入れることによって、それぞれのモジュールが何をしているのか、それがどのようにプログラムに関わるのかについて、今までよりも明瞭になった、という意見や、BおよびCぐらいの学生の成績がよくなり、落とす学生が減った、という意見、授業での学習成果や自分（教員）のアセスメントを再考するきっかけを与えてくれた、学生のニーズに焦点を合わせるのに役立った、という意見などが紹介されている。

システムレベルに関しては、政府は昨年出版した高等教育戦略に関する文書で、学習成果をより重視し、よりジェネリックなスキルを含むように促している（DES, 2011）。そしてプロセスとして質保証は整っているので次の段階としてセクター全体のスタンダードが問題であり、EUのチューニング・プロジェクトを参考にして、サブジェクト・ガイドラインを発展させるべきであることも指摘している。その意味で、焦点はプロセスを整備することからその内容、スタンダードを重視することへ移行しているといえよう。以上を見てみると、学習成果に基づいた全国資格枠組みと、それに基づいた学位やプログラムやモジュールの（再）構成、そして学習成果を用いた授業とそのアセスメントは、その結果の直接的なインパクトについてはまだ分からないにしても、今後のアイルランド高等教育の方向性を形作っており、そういう意味では大きなインパクトを与えているといえる。

世界的な流れの中でみると、アイルランドはしっかりとした質保証システムを構築し、学習成果アセスメントもそのシステムに組み込み、ある意味優等生的だといえるが、アイルランド特有といえるような特徴があるわけではない。各国の実践から導き出されたベストプラクティス的なシステムを、マス化が進んでいるとはいえ、絶対的に規模が小さいが故に、政府や関係当局と大学が緊密に連携をして、巧く取り入れているといえよう。従って本研究枠組みで取り上げられているマス化や私費負担率から導き出せる類型とアイルランドの質保証や学習成果アセスメントが何らかの関係があるかということ、そうではないだろう。むしろグローバル化やヨーロッパ化が進行する中で、その流れに乗る以外の選択肢がそれほど用意されていない国が、だからこそその流れに先んじてシステムを整備しているのではないか、そのためマス化の状況や私費負担率の低さが現状のシステムのあり方に影響を与えた面よりも、小国であり、二元化された高等教育セクターで、

大学数が 7 校しかない、というアイルランドが置かれている状況、などが現在のシステムを作り出した面が強く出ているといえるのではないだろうか。

## 5. おわりに

アイルランドの質保証システムおよび学習成果アセスメントが日本にとってどのような意義を持つのかを考えて見ると、その内容や制度そのものが持つ意義よりも、実施にいたる過程が意義を持つかもしれない。わずかの期間でプログラムからモジュールにいたる学習成果を設定したわけだが、だからといってトップダウンで強制的に実行したわけではない。もちろん設定しないとことによって自己評価、外部評価にとってマイナスになるという切実な状況はあるにせよ、その過程で見られたのは大学と当局、あるいは大学内でのコミュニケーションの重視である。2011 年 3 月に実施したインタビューで Scattergood 教授および、IUQB、NQAI (National Qualifications Authority of Ireland) の CEO である Walsh 博士の両方が強調していたことだが、高等教育システムが小規模のため意思疎通がとりやすいという点である。また政府の役割は大学の活動をサポートし、細かいところは大学に任せている点も重要だろう。だからこそ教員からの反発が大きく起こりそうな学習成果の導入もスムーズに進んだのだと思われる。もちろん小規模であることは日本のシステムとは正反対であり、その点は参考にならないが、TCD の実践のところで見たように、ワークショップを頻繁に行い、その結果についてもフォローするような学内の体制、そうした大学に対して強制するのではなく、サポートをする当局、政府の存在は、学習成果の導入の話に限った話ではないが、これまでの習慣と異なったことを導入する場合に当たり前のようで重要なポイントである。

### [注]

- (1) 全国資格枠組みに関する記述は FIN(2009) にもとづく。
- (2) 以下の記述は DCU のウェブサイト内の Academic Framework for Innovation および、Learning Innovation Unit, DCU(2009) を参照。
- (3) 以下の記述は TCD ウェブサイト内の Guidelines for Inclusive Teaching, Assessment, and Supervision および Learning Outcomes - Resources for Academic Staff を参照。特に後者からリンクが張られている Scattergood (2006, 2008) および、2011 年 3 月に実施した Scattergood 教授へのインタビューは、TCD の事例だけでなく、本稿全体の執筆にも大いに役立った。
- (4) Engineers Ireland については Engineers Ireland (2007) およびウェブサイトを参照。

### [参考文献]

- Clancy, P. and Kehoe, D. (1999) “Financing Third-level Students in Ireland” , *European Journal of Education*, Vol. 34, No. 1, pp. 43-57.
- Denny, K. (2010) “What Did Abolishing University Fees in Ireland Do?” , *UCD Geary Institute Discussion Paper Series*, University College Dublin.
- Department of Education and Skills (2011) *National Strategy for Higher Education to 2030*, Dublin: DES.
- Engineers Ireland (2007) *Accreditation Criteria for Engineering Education Programmes*, Dublin: Engineers Ireland.
- Estermann, T. and Nokkala, T. (2009) *University Autonomy in Europe 1 –Exploratory Study*, Brussels: European University Association.
- Eurydice Network (2009) *Organisation of the education system in Ireland – 2008/09*, European Commission.
- Government of Ireland (1997) *University Act, 1997*.
- Government of Ireland (2007) *Census 2006 Volume 10– Education and Qualifications*, Dublin: Stationery Office.
- Higher Education Authority (2007) *What Do Graduates DO? The Class of 2005*, Dublin: HEA.
- Higher Education Authority (2010a) *Higher Education: Key Facts and Figures 09/10*, Dublin: HEA.
- Higher Education Authority (2010b) *What Do Graduates DO? The Class of 2008*, Dublin: HEA.
- Higher Education Authority and Irish Universities Quality Board (2005a) *Review of Quality Assurance in Irish Universities – Sectoral Report*, HEA&IUQB.
- Higher Education Authority and Irish Universities Quality Board (2005b) *Review of Quality Assurance in Irish Universities – University Reports*, HEA&IUQB.
- Irish Universities Association and Irish Universities Quality Board (IUA&IUQB) (2007) *A Framework for Quality in Irish Universities (Second Edition)*, IUA&IUQB.
- Irish Universities Quality Board (2009) *Institutional Review of Irish Universities Handbook*, Dublin: IUQB.
- Rauhvargers, A. *et al.* (2009) Bologna Process Stocktaking Report 2009, Report from Working Groups Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve.
- Learning Innovation Unit, DCU (2009) *Guide to Writing Module Learning Outcomes at DCU*, [http://www.dcu.ie/afi/docs/learning\\_outcomes/guide\\_to\\_writing\\_](http://www.dcu.ie/afi/docs/learning_outcomes/guide_to_writing_)



module\_learning\_outcomes.pdf.

- Lydon, R. (1999) “Aspects of the Labour Market for New Graduates in Ireland: 1982-1997” , *The Economic and Social Review*, Vol.30, No.3, pp.227-248.
- McMahon, T. (2006) “Quality Assurance in Irish Universities Post-incorporation: with Particular Reference to Evaluating Teachers and Teaching” , *Journal of Higher Education and Lifelong Learning*, Vol.14, pp.143-161.
- National Qualifications Authority of Ireland (2003) *National Framework of Qualification A Framework for the Development, Recognition and Award of Qualifications in Ireland*, Dublin: NAQI.
- O’Connell, P.J., et al. (2006) *Who Went to College in 2004? A National Survey of New Entrants to Higher Education*, Dublin: HEA.
- OECD (2006) *Higher Education in Ireland (Reviews of National Policies for Education)*, Paris: OECD.
- OECD (2010) *Education at a Glance 2010*, Paris: OECD.
- Scattergood J. (2006) ” Implementation of the Bologna Process: Learning Outcomes and Level Descriptors” , [http://www.tcd.ie/vpcao/academic-development/assets/pdf/tcd\\_level\\_descriptors\\_full\\_text\\_council\\_8\\_march\\_06.pdf](http://www.tcd.ie/vpcao/academic-development/assets/pdf/tcd_level_descriptors_full_text_council_8_march_06.pdf).
- Scattergood J. (2008) “Writing Learning Outcomes at Programme and Module Levels” , [http://www.tcd.ie/vpcao/academic-development/assets/pdf/Scattergood\\_2008\\_Writing\\_Learning\\_Outcomes\\_at\\_Programme\\_and\\_Module\\_Levels.pdf](http://www.tcd.ie/vpcao/academic-development/assets/pdf/Scattergood_2008_Writing_Learning_Outcomes_at_Programme_and_Module_Levels.pdf).
- The University Sector Framework Implementation Network (FIN) (2009) *University Awards and the National Framework of Qualifications (NFQ): Issues around the Design of Programmes and the Use and Assessment of Learning Outcomes*, The University Sector Framework Implementation Network.
- Walsh, P. (2005) “Internal Quality Assurance at Universities- The Irish Perspective” , Working Material Provided for the Conference: Internal Quality Assurance at Higher Education Institutions- Requirements and Good Practices, Organised by the Centre of Accreditation and Quality Assurance in Swiss Universities held in Bern, Switzerland, 2 December 2005.
- White, T. (2001) *Investing in People: Higher Education in Ireland from 1960 to 2000*, Dublin: Institute of Public Administration.
- 齋藤安俊 (2002) 「アイルランドの Institutes of Technology と学位授与」 『学位研究』 第 16 号、37～65 頁。

- ・鈴木俊之（2009）「アイルランドの子育て支援」『子育て支援制度の整合性・公共性・平等性に関する国際比較研究』研究代表者 深堀聰子、科学研究費補助金研究成果報告書、33～49 頁。
- ・鈴木俊之（2011）「アイルランドにおける高等教育の質保証」『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究（中間報告書）』平成 22 年度プロジェクト研究調査研究報告書（研究代表者 深堀聰子）国立教育政策研究所、65～80 頁。
- ・シェーマス・パーシェイル（吉川祐美子訳）（2001）「アイルランド高等教育における品質保証 - 高等教育訓練資格カウンシル（HETAC） - 」『学位研究』第 15 号、125～140 頁。

#### ウェブサイト

- ・Dublin City University (<http://www.dcu.ie/>)
- ・Engineers Ireland (<http://www.engineersireland.ie/>)
- ・Higher Education Authority (<http://www.iuqb.ie/>)
- ・Irish Universities Quality Board (<http://www.iuqb.ie/>)
- ・National Qualifications Authority of Ireland (<http://www.nqai.ie/>)
- ・National Framework of Qualifications (<http://www.nfq.ie/nfq/en/>)
- ・Organisation for Economic Co-operation and Development (<http://www.oecd.org/>)
- ・Trinity College Dublin (<http://www.tcd.ie/>)