

研究論文

食物栄養学科カリキュラムの諸性質に関する一考 —平成27年度カリキュラム分析—

平田孝治, 鈴木由衣子, 松田佐智子, 乗富香奈恵,
武富和美, 田中知恵, 西岡征子, 溝田今日子, 成清ヨシエ, 福元裕二, 桑原雅臣

(西九州大学短期大学部 食物栄養学科)

(平成27年11月30日受理)

Curriculum Characterization of Department of Food and Nutrition, NUJC -Analysis of the learning/performance goals for learning outcomes on the curriculum, 2015 -

Koji HIRTA, Yuiko SUZUKI, Sachiko MATSUDA, Kanae NORIDOMI
Kazumi TAKEDOMI, Tomoe TANAKA, Seiko NISHIOKA, Kyoko MIZOTA
Yoshie NARIKIYO, Yuji FUKUMOTO, Masaomi KUWAHARA

(*Department of Food and Nutrition, Nishikyusyu University Junior College*)

(Accepted November 30, 2015)

Abstract

In Nishikyushu University Junior College, we developed the self-assessment system of learning outcomes, including the learning goals and its rubric, and the curriculum check list. The learning goals is divided into the generic ability and the specialized ability based on a competency, each of which is composed domains of attitude, knowledge, skills and behavior. Its assessment has just began in 2015, the evidences of the learning outcomes are in the middle of the analysis. As a first step of the assessment, the first grade curriculum of the department of Food and Nutrition was analyzed with the curriculum check list. The results were following. The first grade curriculum made great importance to the knowledge domain (items 1 and 2) in both of the generic ability and the specialized ability. The learning outcomes of the general subjects group was found to be weak relevance to the specialized field. Also from allocated total points of the education subjects, the six elements (#1-6) of the diploma policy has been weighted as $6 \geq 1 > 5 > 2 > 3 \geq 4$ in the order.

Key word : 教育の質保証
学修到達目標
栄養学
カリキュラム

1. はじめに

1990年代以降、我が国の高等教育機関に大きなパラダイム転換を求める教育改革は、文部科学省中央教育審議会（答申）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（2012）¹⁾によって、大きく加速した。今日の社会が教育に求める諸々の能力、ユニバーサル化やグローバル化、地域創生等を背景に、大学機関全体及び教育課程の教育改革においては、教育の質保証を担保するPDCAの仕組みを持って、学士力、学修成果を重視する質的転換が強く求められている。短期大学に対しては、社会全体と地域の多様な要請に対応して特色を生かしつつ多様化・個性化を図り、より一層の教育の充実を求めるという状況にある。現在、学修成果のアセスメントについては、システムツールを導入する大学が複数報告されてきているが、大学全体で学修成果を把握している大学（短期大学を除く調査）は、平成24年度12%・平成25年度22%（170/762校）と、他の改善の取り組みと比べて遅れていると言える。²⁾

本学では、私学教育の特色として平成26年度に独自の学修成果のアセスメントシステム（ツール）と運用の仕組みを完成させた。³⁾このアセスメントシステム（本論では、The Self-Assessment System of Learning Outcomes「SASLO」と仮に称する）は、学修成果を可視化するものであり、成績評価に基づく学修到達度と、学修成果の評価指標（ルーブリック）に基づく自己評価の相関から、学修成果を査定するものである。この運用の仕組みは図1に示すとおり、学修成果のアセスメントに基づいて、学生はメタ認知レベルでの学修成果の把握をもってPDCAを図ることが可能となる。一方教職員側は、IR室による情報提供を介して、教員個人あるいは組織レベルにおいて、学生個人あるいは学年・クラス等の集団の単位で授業・指導・支援のPDCAを図ることが可能となる。平成26年度の試験運用段階では、食物栄養学科カリキュラムのシミュレーション分析評価を

行った。先の報告では、2年間の教育課程のうち、専任教員が担当する専門教育科目群の集計分析から示されるカリキュラムの特徴を報告した。⁴⁾平成27年度からは、実際にアセスメントシステムの運用を開始したが、実証的研究には入学から卒業までの調査が必要であり、また実践的研究としては、アセスメントの中途の段階であることから、この運用システムを検証評価することは難しい。本研究では、アセスメントの実施・運用のファーストステージとして、実際運用に入った食物栄養学科のカリキュラムチェックリスト（CCL）^{注3)}について、先に報告したシミュレーション分析結果との比較を含め、検討を行うことで実際の特徴や課題等を見出し、今後の改善につなげていきたい。この際、途中の段階となるアセスメント結果についても触れる。

2. 調査対象について

SASLOに使用される学修到達目標並びに学修成果指標（ルーブリック）は、毎年度見直しが図られ、必要な加筆・修正を行うものとなっている。実施に至った平成27年度版のこの目標・指標は、平成26年度版を見直し、学修成果指標の部分的な修正がなされた（文言等の修正に留まり、内容の変更は無かった）。平成27年度版の学修到達目標及びディプロマポリシーは、表1に示す通りである。学修成果指標は、本学ホームページにて公開する通りである^{注1)}。また、学修到達目標に記される観点別能力要素に対する各科目の学修は、昨年度の試行段階を経て、各科目において見直し改善が図られた。各科目の学修は、平成27年度からシラバス上に掲載されると共に、CCLに集計された。食物栄養学科の平成27年度版CCLの1年次配当科目について、分析（単純集計）を行った。1年次配当科目のうち、2年次にまたがる開講科目（一般教養科目1科目と専門教育科目1科目）については、2年次配当科目に含めるものとし、集計から除外した。

3. 集計結果及び考察

3.1. 構成科目の観点別能力要素について

食物栄養学科1年次配当科目数は、2年間の教育課程の57%（57科目中37科目）に相当した。この内訳は、一般教育科目26%（17科目）、専門教育科目31%（20科目）であった。一般教育科目の1年次配当分は81%（21科目中17科目）であり、1年生のうち一般教育科目の殆どを履修することから、2年次ではほぼ専門教育科目から学修成果を獲得するものとなる。これは、2年次の専門分野（主に専門的能力要素）への学修の移行は、如何に一般教育科目群が汎用的能力要素を網羅する中で

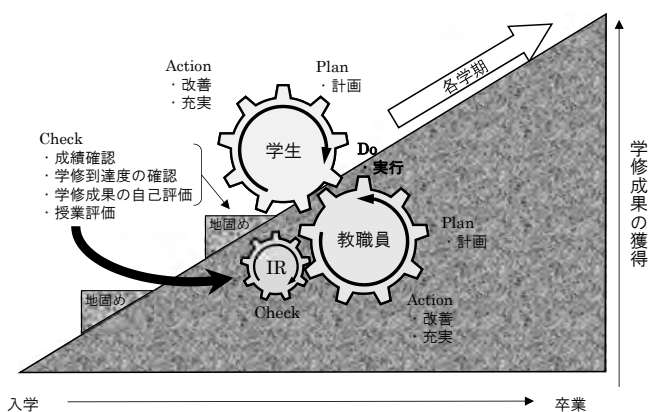


図1 学修成果のアセスメントに基づくPDCAの仕組み

表1 平成27年度食物栄養学科の学修到達目標とディプロマポリシー要素(DP①～⑥)との関係

<p>《汎用的能力要素》</p> <p>【態度・志向性】(主体的・自立的に行動できる確かな人間力)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 自己意識を持って意見や立場を理解し、自律的意識をもって協調する態度を身につけることができる。⇒DP⑤ 2) 社会規範に沿った倫理観をもち、社会の一員としての責任をもつことができる。⇒DP① 3) 将来目標に向けた自立的志向、ライフスタイルに応じた生涯学習志向を持つことができる。⇒DP①⑥ <p>【知識・理解】(教養ある社会人としての基礎力)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 人文科学、他文化や異文化に関する知識を身につけ、人間性への理解認識を深めることができる。⇒DP① 2) 社会科学・自然科学に関する知識を身につけ、物事への理解認識を深めることができる。⇒DP① 3) 将来社会生活・職業生活に向けた基礎知識を身につけ、生活での多様な役割や意義関連への理解を深めることができる。⇒DP① <p>【技能・表現】(社会人としての汎用的能力)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。⇒DP① 2) 自然や社会的事象について、シンボルを活用して分析、理解し、表現することができる。⇒DP① 3) 将来社会生活・職業生活に必要な基礎的技能を身につけ、問題を発見し解決することができる。⇒DP⑥ <p>【行動・経験・創造的思考力】(地域生活を支援し、創造する力)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 物事に進んで取り組み、他人との協調のなかで行動することができる。⇒DP⑤ 2) 目的を設定し、将来設計に沿って確実に行動することができる。⇒DP⑤ 3) 獲得した知識、技術・技能、態度等を総合的に活用し、経験から新しい価値や課題を見出し解決することができる。⇒DP⑤ <p>《専門的能力要素》</p> <p>【態度・志向性】(主体的・自立的に行動できる確かな人間力)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 栄養士としての自立の心構えを持ち主体的に考え取り組むことができる。⇒DP③ 2) 健康と環境や社会に関心を持つことができる。⇒DP③⑥ 3) 他者と協調性を持つことができる。⇒DP③ <p>【知識・理解】(教養ある専門職業人としての基礎力)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 社会生活と健康、人体の構造と機能、食品と衛生、栄養と健康についての基本となる知識と理解を身につける。⇒DP② 2) 給食の運営において、給食業務実施のために必要な食事計画や調理を含めた技術を修得する。⇒DP② 3) 栄養の指導において個人、集団、地域においての栄養指導の方法を修得する。⇒DP② <p>【技能・表現】(専門職業人としての汎用的能力)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 給食実務に関する処理能力を身につける。⇒DP④ 2) 対象別に適切な栄養指導が出来る。⇒DP④ 3) 文章作成力とプレゼンテーション力を身につけ、課題の発見とその解決に向けての行動力を養うことが出来る。⇒DP④ <p>【行動・経験・創造的思考力】(地域生活を支援し、創造する力)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 栄養士として洞察力、感性をいかした行動がとれる。⇒DP③⑥ 2) 実践を通し栄養士として地域貢献できる力を身につける。⇒DP③ 3) 他者と協調性をもって協働できる。⇒DP⑤ <p>ディプロマポリシー(DP)【食物栄養学科】</p> <p>厳格な成績評価を行い、所定の単位を修め、以下の能力を備えた学生に卒業を認定し、短期大学士(栄養学)の学位を授与する。</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 広く社会に貢献できるよう豊かな人間性と教養を身につけている。 ② 食と健康に関する専門知識を身につけている。 ③ 食の現場で活躍するために必要となる創造性と判断力を有している。 ④ 栄養士の現場に必要なコミュニケーション能力を身につけている。 ⑤ 社会で必要なコミュニケーション能力を身につけている。 ⑥ 多様化する現代の食生活に関心を持ち、それらを総合的に捉えることができる。

専門的能力要素へと引き継がれるかが鍵を握ると考えられる。1年次配当科目の能力要素別該当科目数を集計した。その結果、図2-1に示すとおり、汎用的能力要素の学修に該当する科目数は、[技能・表現]の項目1)2)が比較的少ないことを除いて概ね同様であるが、他の要素と比べて【態度・志向性】は若干多い傾向が見られた。また、汎用的【知識・理解】の項目2)は該当科目数が多いことが分かった。専門的能力要素に該当する科目数においては、汎用的能力要素と同様に[技能・表現]の項目1)2)が少なく、一方では【態度・志向性】の項目2)が最も多いことが特徴となっていた。また、専門的能力要素の該当科目数が、総じて汎用的能力要素の該当科目数より少ないことは、該当する科目の能力要素の

各項目に対する学修比率が選択的に高いことが考えられる。昨年度の専任教員担当科目の集計では、専門的【知識・理解】の項目1)への関連付けが最も多く、専門科目が構成する【態度・志向性】は、汎用的能力要素のそれと乖離していることを指摘していた。今回の調査からは、各科目において学修比率の見直しが図られており、幅広く能力要素を捉えるよう学修の計画がなされたものと考えられる。能力要素別該当科目数について、科目区分毎の集計を行った。その結果、図2-2に示すとおり、一般教育科目群は、17科目中10科目程度で汎用的能力要素をほぼ網羅しており、一般教育の特徴と言えよう。一方、一般教育科目群の専門的能力要素に対する関連性は、概して低いと言える。とりわけ専門的【技能・表現】の

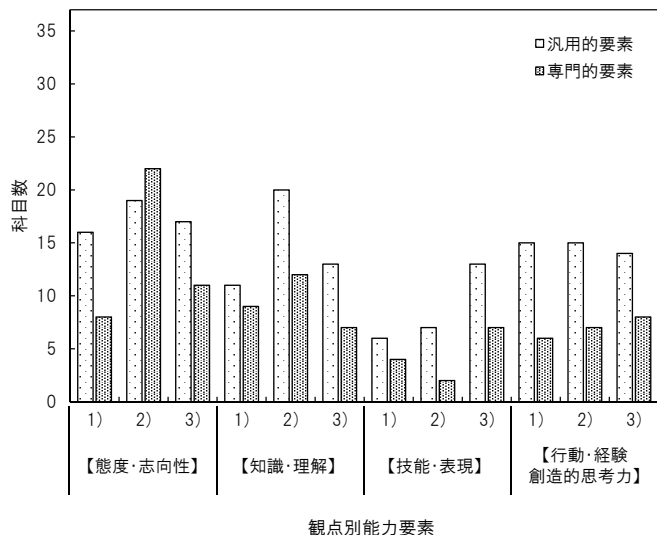


図 2-1 能力要素別該当科目数

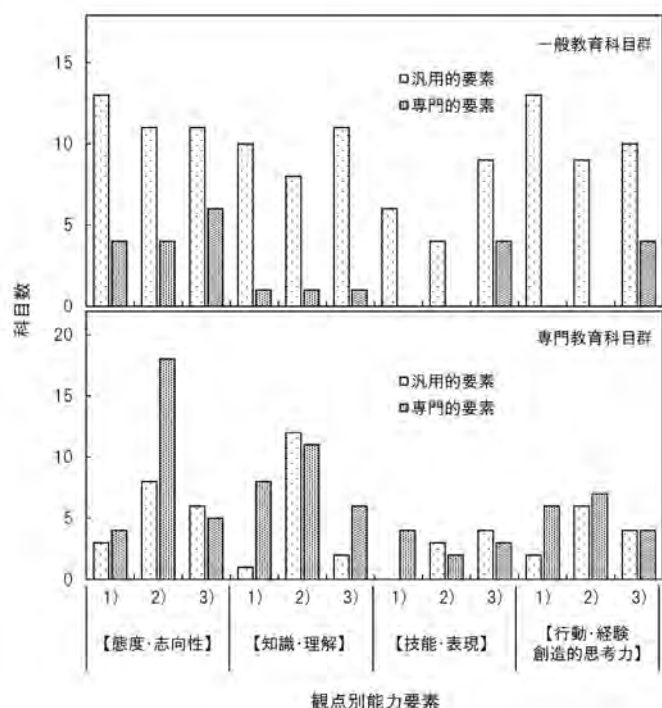


図 2-2 能力要素別該当科目数（科目区別別）

項目 1) 2) そして専門的【行動・経験・創造的思考力】の項目 1) 2) に対して該当科目がないことも含め、一般教育科目群の学修においては、専門分野に関する文脈が薄い、あるいは既存の科目構成では十分網羅できないことが考えられる。一般教育科目群は、全学共通科目であり、各学科が設定する能力要素全てを網羅することは困難であろうことや、各科目の学習計画（観点別能力要素に対する学修比率）が立てにくいことも考えられるが、例えば教材として食物・食品や栄養に関する資料等を部分的に使うなどの僅かな工夫がカリキュラムの文脈に沿った学修改善に繋がるばかりでなく、当該教育科目本来の学問や専門性への幅や奥深さなど、学際的価値を高めるものとも考えられる。一方、専門教育科目群は、専門分野から汎用的能力要素の文脈を比較的に取り入れる工夫

がなされている。専門教育科目群は、専門的能力要素を網羅するものとなるが、一般教育科目群と比べて偏りが大きい。昨年度の【知識・理解】の項目 1) が最も多い結果から、【態度・志向性】の項目 2) へと、20 科目中 18 科目と最も多くなっていることが分かった。これは、これまでの知識重視の学修のなかに態度・技能・行動の要素が求められたことを意味しており、学修到達目標のコンピテンシー概念の理解・浸透が少なからず図られた結果と推察する。また専門教育科目群は、一般教育科目群よりも汎用的能力要素とのつながりを比較的多く求めていることが分かるが、汎用的【技能・表現】の項目 1) が取り上げられていない点は、今後の検討が必要であろう。

各観点別能力要素を構成する科目群の配点合計について

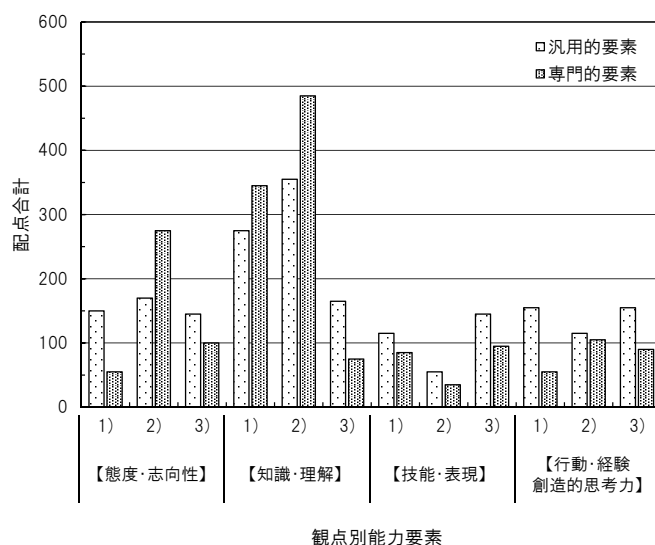


図 3-1 能力要素別該当科目の配点合計

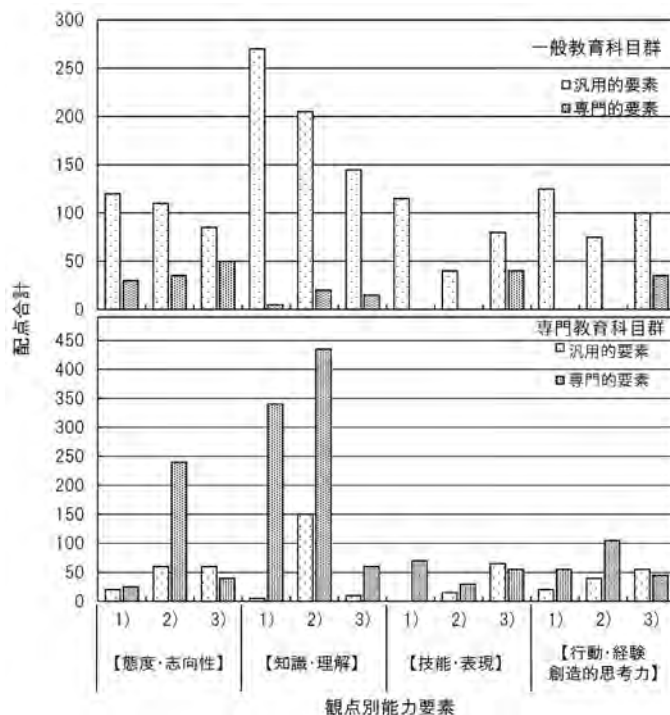


図 3-2 能力要素別該当科目の配点合計

て集計を行った。その結果を図3-1に示す。4つの観点別能力要素における汎用的能力要素・専門的能力要素それぞれの配点合計は、【態度・志向性】455点・420点、【知識・技能】785点・875点、【技能・表現】315点・195点、【行動・経験・創造的思考力】415点・240点であった。図3-1からは、次の特徴が見出せる。このカリキュラムが重視するものは、汎用的・専門的それぞれの【知識・理解】の項目1) 2)、そして専門的【態度・志向性】の項目2)であり、その他は概ね一様であることが分かった。汎用的・専門的それぞれの【知識・理解】の項目1) 2)は、全体の39%（汎用的能力要素：17%；専門的能力要素：22%）を占めていた。先の調査では、カリキュラムは総じて【知識・理解】の項目1)に重点を置く評価をして

いることを示し、本調査においても同様の結果を示したが、【知識・理解】の項目1)よりも項目2)を重視することが分かった。そして専門的【態度・志向性】の項目2)が比較的重視されている点は、その該当科目数が最も多い点からも分かるように、専門的要素にとってこの項目の関係性が深い要素であることが判断された。また、科目区別に該当科目による配点を集計した結果、図3-2に示すように、上述した汎用的・専門的それぞれの【知識・理解】の項目1) 2)、そして専門的【態度・志向性】の項目2)は、専門教育科目群によって占めていることが分かった。一方、一般教育科目群は、汎用的能力要素【知識・理解】の項目1) 2)を占め、総じて専門分野に関する文脈は薄いと考えられた。

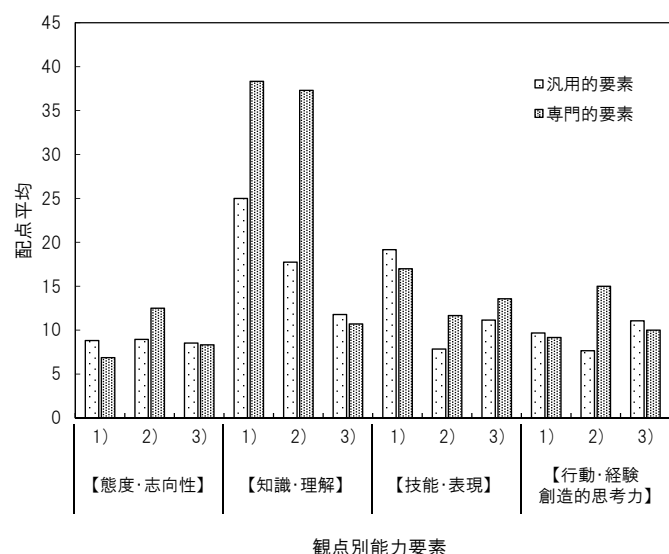


図4-1 能力要素別該当科目あたりの配点平均

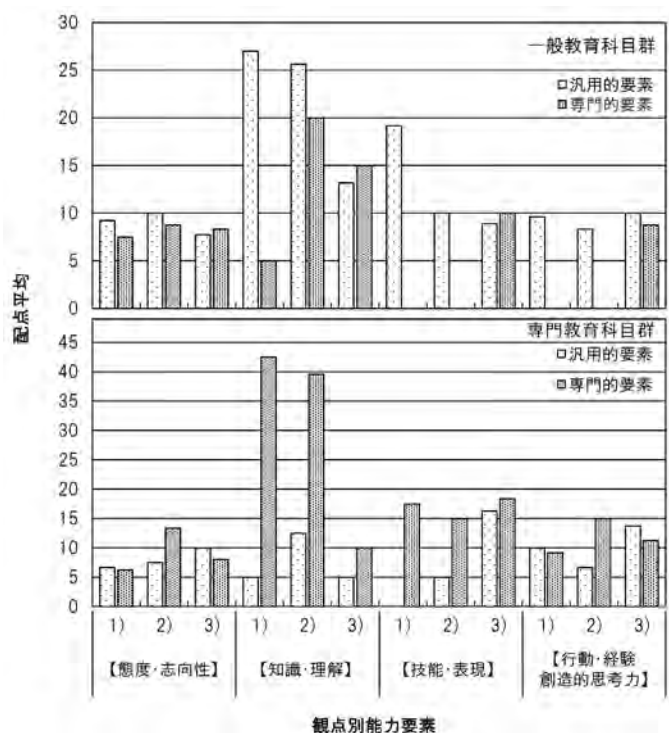


図4-2 科目区別能力要素別該当科目あたりの配点平均

各能力要素に該当する科目あたりの配点平均について集計を行った。この結果を図4-1及び図4-2に示す。能力要素別の科目あたりの配点平均は、全体では19点、能力要素別では【態度・志向性】10点、【知識・理解】23点、【技能・表現】16点、そして【行動・経験・創造的思考力】13点であった。汎用的能力要素・専門的能力要素それぞれの科目あたりの配点平均の内訳は、【態度・志向性】9点・10点、【知識・理解】18点・31点、【技能・表現】13点・18点、そして【行動・経験・創造的思考力】12点・15点であり、昨年度の調査とほぼ同様の結果が示された。図4-1及び図4-2からは、総じて次の特徴が見出せる。【知識・理解】の項目1) 2)では、1科目あたり配点が他の要素と比べておよそ2~3倍程度と高く、専門的要素の配点の偏りが強く示された。この傾向は、先の調査と同様の結果を示したが、専門的【知識・理解】の項目3)及び【技能・表現】の項目2)がおおよそ半減していることが分かった。また、科目区別に該当科目による配点を集計した図4-2の結果は、図3-2とよく似た分布を示す。しかしながら、一般教育科目群の専門的要素に対する配点は、汎用的要素に対する配点とほぼ等しい配点を与えるなか、専門的要素に対して配点のない項目があり、また専門的要素【知識・理解】の項目2) 3)への配点が高くなっている。このことは、科目によっては専門的要素の文脈を十分捉えた科目が含まれていることが分かる。一方専門教育科目群は、汎用的【技能・表現】の項目1)を除く全ての汎用的要素の文脈を捉えているが、配点は一般教育科目群よりも低い。一概に、【知識・理解】と【技能・表現】においては、汎用的要素は一般教育科目群が、専門的要素は専門教育科目群がそれぞれ配点を占める傾向はあるが、1年次開講科目は、先の調査結果も踏まえ、能力要素間、科目群間そして双方の間で、学修到達目標に向けた学修内容の相互浸透が少なからず図られていると考えられた。

1年次開講科目の観点別能力要素のまとめとして、観

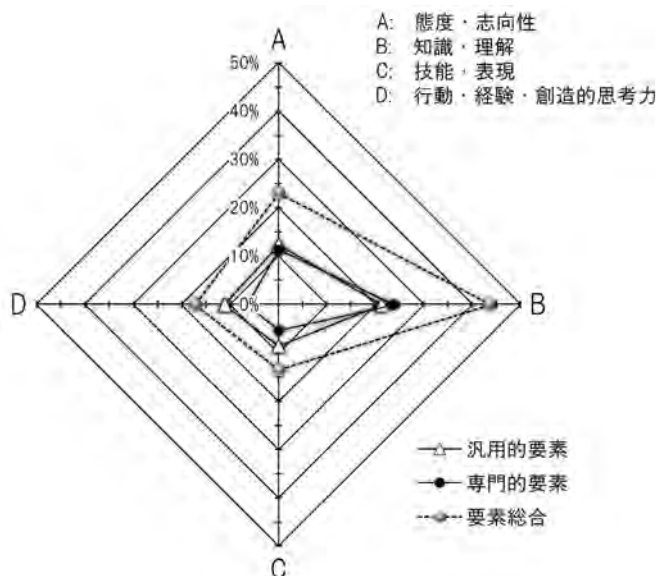


図5 能力別該当科目あたりの配点割合（平均）

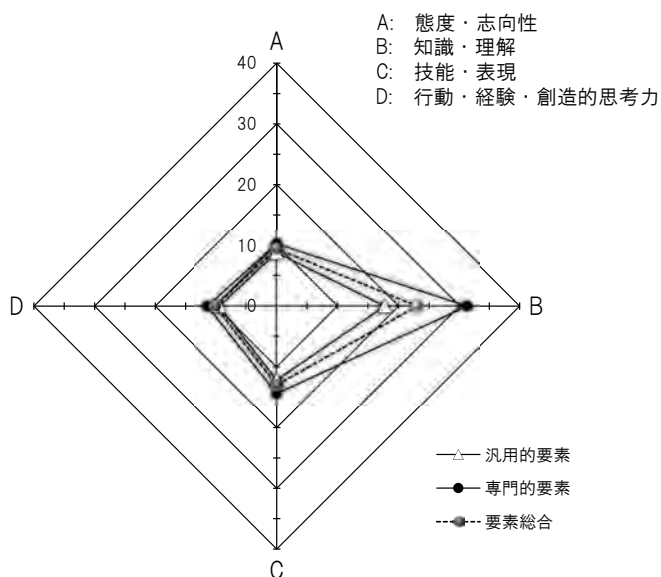


図6 能力別該当科目あたりの配点平均

点別能力要素において各要素を構成する科目の配点割合並び科目あたりの配点について集計を行った。その結果を図5並びに図6に示す。各要素における科目の配点割合（図5）は、汎用的能力要素全体で53%（専門的能力要素全体は47%）を占めていた。先の調査ではそれぞれ24%（76%）であったことから、一般教育科目群が汎用的能力要素を半分以上カバーしていることが分かった。配点割合からは、汎用的・専門的それぞれの【知識・理解】の配点が高く、合わせて44%を占めており、カリキュラムの大きな特徴が示された。一方、能力要素別の科目あたりの配点平均について（図6）は、観点別能力要素それぞれの汎用的能力要素に対しては、およそ10～15点の範囲で一様であった。このことは、専門的能力要素の【態度・志向性】、【技能・表現】、そして【行動・経験・創造的思考力】にも当てはまるが、【知識・

理解】は他の配点と比べおよそ2～3倍ほど高いことが分かり、カリキュラムでの専門的【知識・理解】の該当科目あたりの配点にも重点が置かれたものであることが分かった。この結果は、先の調査と同じ傾向を示していることから、1年次の学修においても専門教育科目群が基本的に4つの能力要素の学修に大きく影響することが分かった。

構成科目の学修比率において【知識・理解】が重視されている点については、現在調査途中のアセスメントの結果からは、各能力要素に対して同じ学修比率を与えても、学修成果の獲得効率は異なる（一様でない）ことが分かり、およそ妥当なものと考えられる。平成27年度食物栄養学科の1年次前期の調査において、全8要素（汎用・専門的要素それぞれの【態度・志向性】【知識・理解】【技能・表現】【行動・経験・創造的思考力】）における学修到達度の獲得傾向は、高い順に「専門的【技能・表現】>専門的【行動・経験・創造的思考力】>汎用的【行動・経験・創造的思考力】>汎用的【技能・表現】>汎用的【態度・志向性】>専門的【態度・志向性】>専門的【知識・理解】>汎用的【知識・理解】」となっており、技能や行動面での学修効率（学修成果の獲得傾向）は高いが、知識面は低いことが分かった。これらアセスメントの詳細については、今後の実践的研究で論じたい。

3.3. 観点別能力要素とディプロマポリシーの相関について

カリキュラムを構成する科目は、学修到達目標（観点別能力要素）の文脈に沿った教育がなされる必要がある。この一方で学科の学位授与方針（ディプロマポリシー）に対応したカリキュラムが策定されなければならない。ディプロマポリシーの要素①～⑥に該当する観点別能力要素の項目（表1）及び内容は、昨年度からの変更はなかった。

各ディプロマポリシー要素を構成する科目（累計）について、観点別能力要素別の集計を行った。この科目区分別の集計結果を図7-1及び図7-2に示す。一般教育科目群において、ディプロマポリシー要素別の構成科目総数は、要素①に全17科目（内訳は、汎用的【態度・志向性】12科目・【知識・理解】17科目・【技能・表現】7科目）、要素②は3科目（専門的【知識・理解】3科目）、要素③は9科目（専門的【態度・志向性】9科目・【行動・経験・創造的思考力】0科目）、要素④は4科目（専門的【技能・表現】4科目）、要素⑤は15科目（汎用的【態度・志向性】13科目・【行動・経験・創造的思考力】14科目、専門的【行動・経験・創造的思考力】4科目）、そして要素⑥は11科目（汎用的【態度・志向性】11科目・【技能・表現】9科目、専門的【態度・志向性】4科目・【行動・経験・創造的思考力】0科目）であった。次に専門教育

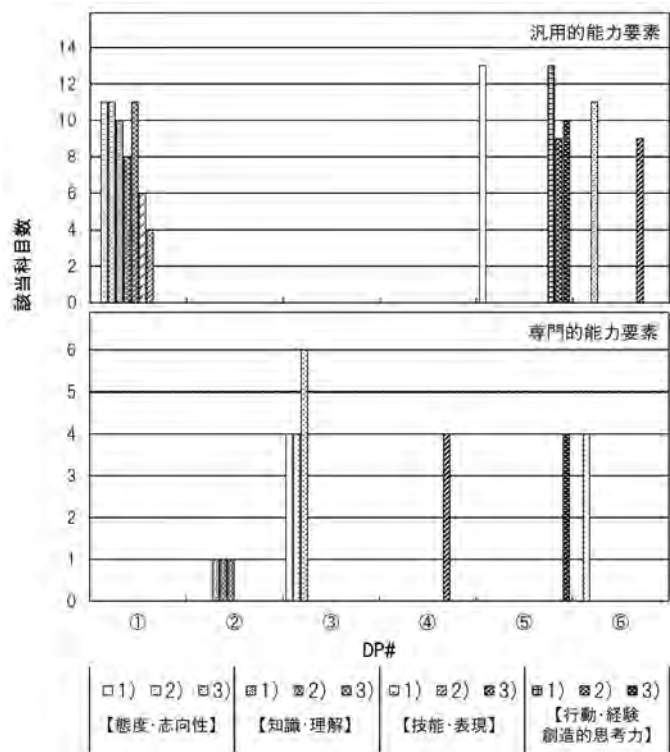


図 7-1 一般教育科目群の DP 要素別能力要素該当科目数

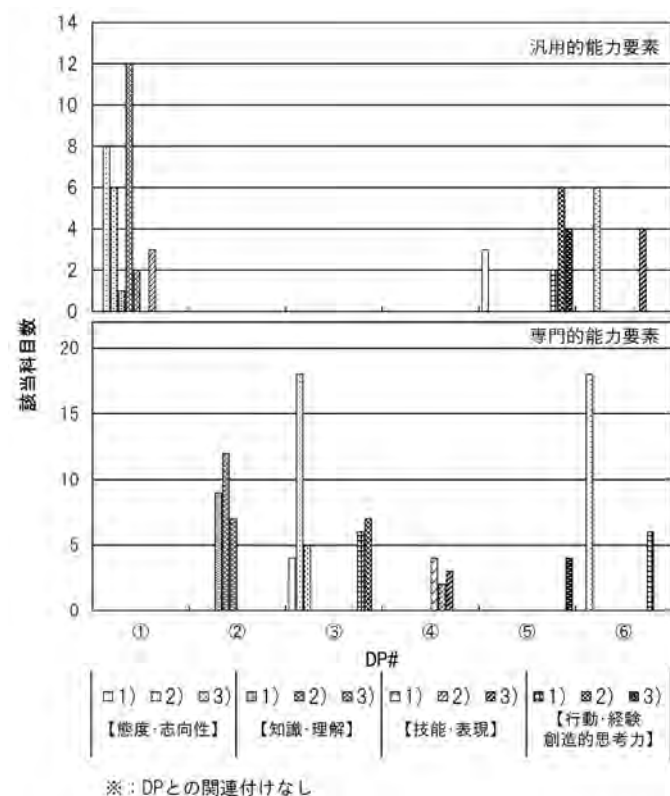


図 7-2 専門教育科目群の DP 別能力要素該当科目数

科目群において、ディプロマポリシー要素別の構成科目数は、要素①に14科目（内訳は、汎用的【態度・志向性】11科目・【知識・理解】14科目・【技能・表現】0科目）、要素②は18科目（専門的【知識・理解】18科目）、要素③は19科目（専門的【態度・志向性】19科目）・【行動・経験・創造的思考力】8科目）、要素④は8科目（専

門的【技能・表現】8科目）、要素⑤は12科目（汎用的【態度・志向性】3科目・【行動・経験・創造的思考力】10科目、専門的【行動・経験・創造的思考力】4科目）、そして要素⑥は20科目（汎用的【態度・志向性】6科目・【技能・表現】4科目、専門的【態度・志向性】18科目・【行動・経験・創造的思考力】6科目）であった。

図7-1及び図7-2からは、一概に一般教育科目群の各ディプロマポリシー要素への関連付けは、汎用的能力要素に10科目程度、専門的能力要素に4科目程度と比較的一様であったが、一方専門教育科目群は、ディプロマポリシー要素との関連性が各特定の観点別能力要素に偏っていることが示された。また、一般教育科目群からは、要素③において専門的【行動・経験・創造的思考力】の項目1) 2)、要素④において【技能・表現】の項目1) 2)、そして要素⑥において専門的【行動・経験・創造的思考力】の項目1) への関連性がないことが分かった。一般教育科目群は、1年次の段階でほぼ履修を終えることから、関連性が示されなかった観点別能力要素は、専門教育科目群でカバーされる必要がある。また専門教育科目群においては、汎用的【技能・表現】の項目1) に関連する科目がなく、一般教育科目群からの関連付け、あるいは2年次の専門教育科目群で充足される必要が示された。

これらの科目の構成において、ディプロマポリシー要素の配点集計（累計）を行った。この科目区分別の集計結果を図8-1及び図8-2に示す。ディプロマポリシー要素別の配点合計は総じて、要素①は1270点（内訳は、汎用的【態度・志向性】315点・【知識・理解】785点・【技能・表現】170点）、要素②は875点（専門的【知識・理解】）、要素③は580点（専門的【態度・志向性】420点・【行動・経験・創造的思考力】160点）、要素④は195点（専門的【技能・表現】）、要素⑤は635点（汎用的【態度・志向性】140点、汎用・専門的【行動・経験・創造的思考力】415点・80点）、そして要素⑥は620点（汎用・専門的【態度・志向性】145点・275点、汎用的【技能・表現】145点、専門的【行動・経験・創造的思考力】55点）であった。図8-1及び図8-2からは、専門教育科目群のディプロマポリシー要素②における専門的【知識・理解】（特に項目1) 2))が突出しており、全体の23%となった。これに次いで、一般教育科目群の要素①における汎用的【知識・理解】が全体の17%に及んでいる。このことから、1年次開講科目では、ディプロマポリシーのコアとして要素①（汎用的【知識・理解】）と要素②（専門的【知識・理解】）に重点を置いていることが分かった。

ディプロマポリシー要素を構成する科目あたりの配点平均について集計を行った。この科目区分別の集計結果を図9-1及び図9-2に示す。総じてディプロマポ

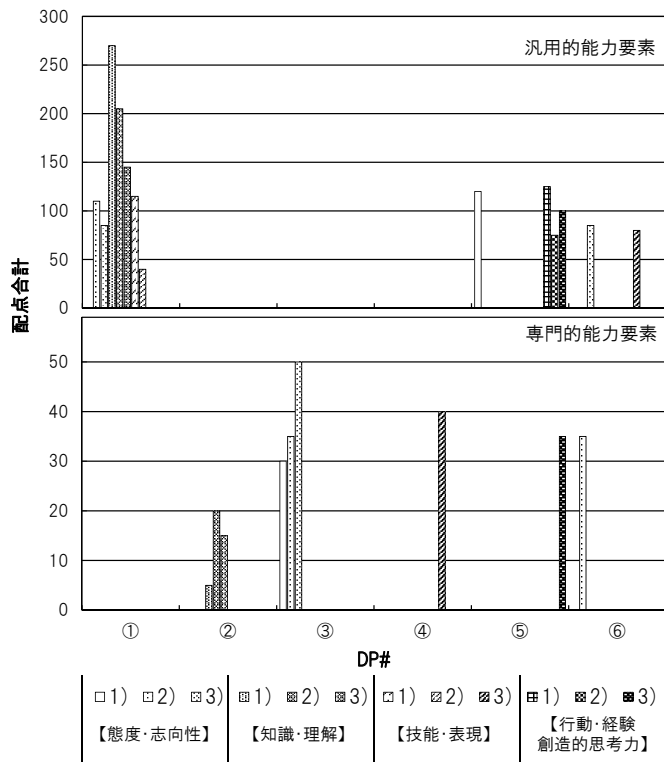


図 8-1 一般教育科目群の DP 要素別能力要素該当科目配点合計

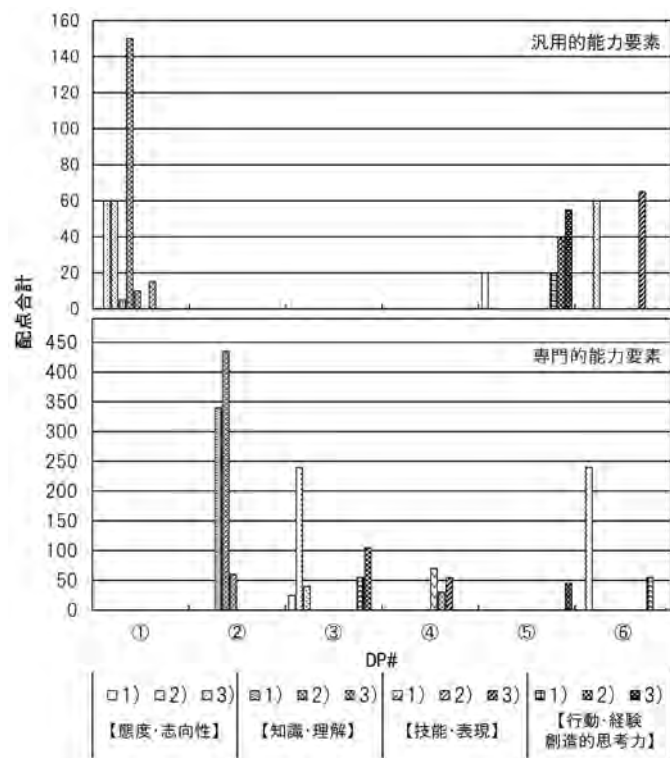


図 8-2 専門教育科目群の DP 要素別能力要素該当科目配点合計

リシー要素別の構成科目あたり配点平均は、要素① 12 点、要素② 23 点、要素③ 11 点、要素④ 14 点、要素⑤ 9 点、そして要素⑥ 11 点であった。科目区分別の配点平均からは、要素②（専門的【知識理解】 33 点）、要素①（汎用的【知識・理解】 21 点）、要素④（専門的【技能・表現】 17 点）、そして要素①（汎用的【技能・表現】）の順に比較の高い配点となっていた。図 9-1 が示す通り、ディプロマポリシー要素①において、汎用的

【知識・理解】の項目 1) 2) と【技能・表現】の項目 1)、そして要素②において専門的【知識・理解】の項目 2) 3) は、他の観点別要素と比べておよそ 2~3 倍高い配点であり、これらを構成する科目への依存度が高いと考えられる。これらは科目の特徴としてそれぞれの観点別能力要素への貢献度が高いと言える。図 9-2 が示す通り、要素②の専門的【知識・理解】の項目 1) 2)

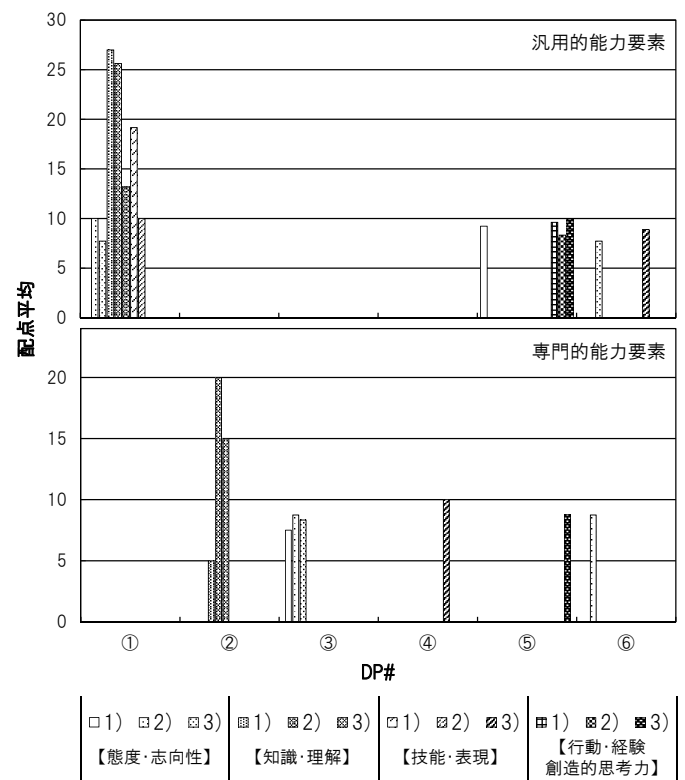


図 9-1 一般教育科目群の DP 要素別能力要素該当科目配点平均

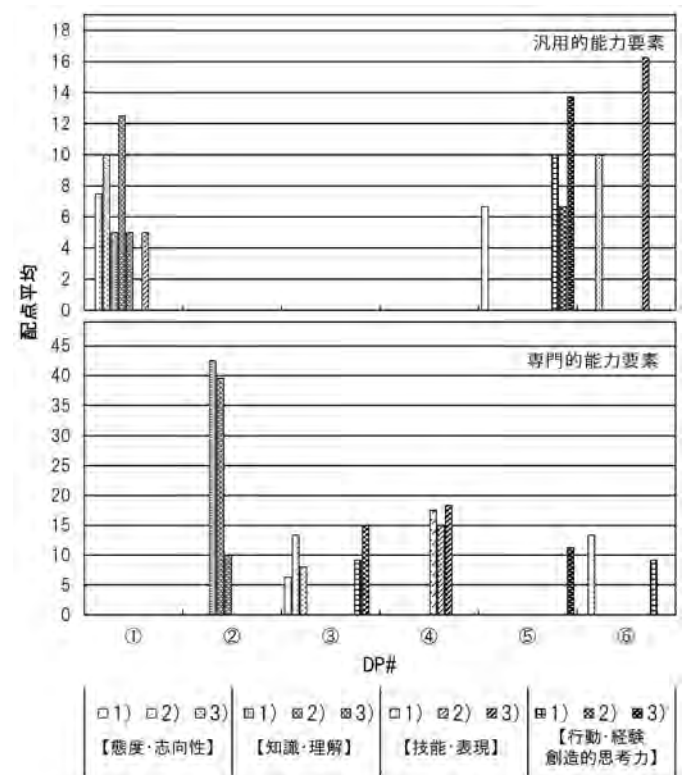


図 9-2 専門教育科目群の DP 要素別能力要素該当科目配点平均

は、該当科目のなかで最も配点平均が高いことが分かった。その他の配点は、ディプロマポリシーに対して概ね一様（配点平均 11 点）に評価されていると考える。

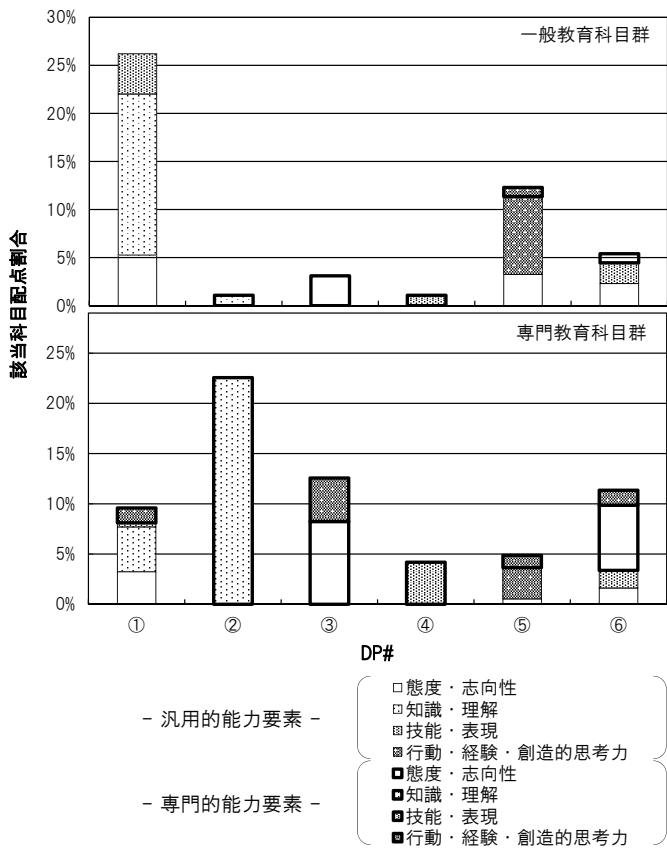


図 10 DP 要素別能力要素該当科目あたりの配点割合（平均）

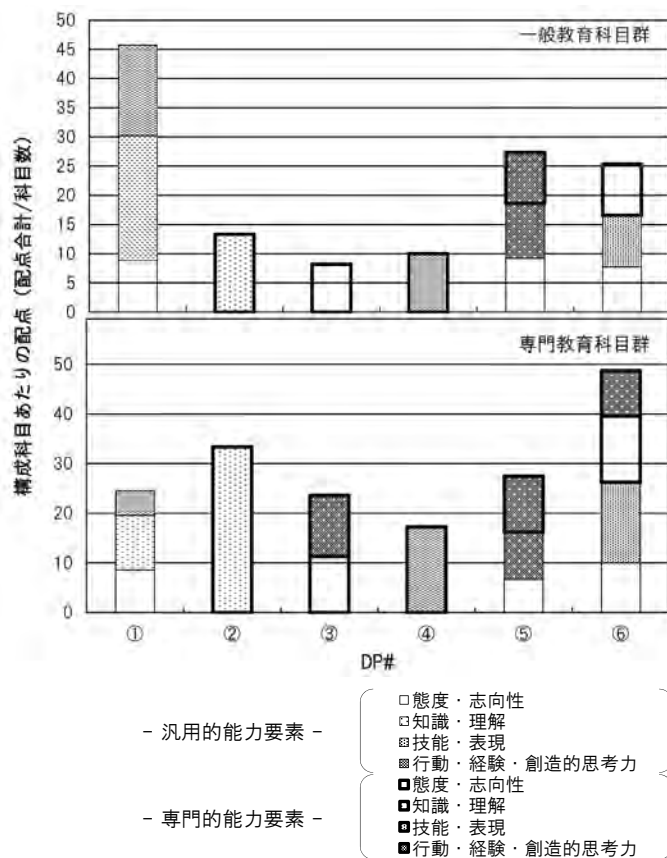


図 11 DP 要素別能力要素該当科目あたりの配点

観点別能力要素とディプロマポリシーの相関のまとめとして、各ディプロマポリシー要素を構成する科目の配点を考察するために、4つの観点別能力要素における構成科目あたりの配点割合並びに各ディプロマポリシー要素に対してこれを構成する科目あたりの配点を集計した。この結果を図 10 並びに図 11 に示す。図 10 からは、配点の割合は、ディプロマポリシー要素に対し、要素① > 要素② > 要素⑤ > 要素⑥ > 要素③ > 要素④の順に高いことが分かり、要素①並びに要素⑤は主に一般教育科目群から、それ以外の要素は専門教育科目群がカバーし、いずれも【知識・理解】の能力要素で占められていることが分かった。また、各ディプロマポリシー要素に対してこれを構成する科目の配点について、4つの観点別能力要素を構成する科目あたりの配点合計（累計）を集計した結果、図 11 からは、ディプロマポリシー要素それぞれの配点合計は、要素⑥（74 点） > 要素①（70 点） > 要素⑤（55 点） > 要素②（47 点） > 要素③（32 点） > 要素④（27 点）の順に高いことが分かった。

4. 今後の分析と検証について

本研究では、平成 27 年度食物栄養学科の 1 年次カリキュラム (CCL) の単純集計の特徴を示したものである。SASLO では、各学期の学修到達度及び学修成果の把握が可能となる。またこれに基づいた CCL によるカリキュラムや授業計画・評価の改善を検討することも可能となったことで、学習評価のパラダイム対立に対する相互浸透も図ることができる。⁵⁾ この学修成果の把握においては、現在 IR 室からの情報提供に基づいて、学修の指導・支援の全学的取組みが実施されている (図 1)。今後の調査では、科目の必修・選択、開講期、単位数、授業種別、その他の学生実態調査等の結果と合わせ、SASLO の結果を複合的に分析していく必要がある。SASLO では、学生個々の学修到達度と学修成果が詳細に示されることになる。この参考 (ダミー) として、図 12 に学修到達度と学修成果の総合集計結果を示す。各学期の個々の学生の学修到達度と学修成果の相関を能力要素別に把握することができ、個別の学修指導・支援も可能である。1 年次前期の学修到達度データ解析からは、前述したように学生 (食物栄養学科) の観点別能力要素に対する学修成果の獲得傾向 (学修成果の獲得効率) は、一様でない (アセスメントの詳細については、今後の実践的研究で論じたい)。今回の調査ではカリキュラム上の観点別能力要素に対する該当科目数や配点 (科目の学修比率) が一様でなかった。平成 27 年度のカリキュラム (CCL) の調査において、例えば【知識・理解】に対しては該当科目数並びに学修比率が高かったことや、【技能・表現】に対しては該当科目数及び学修比率が低かったことなど

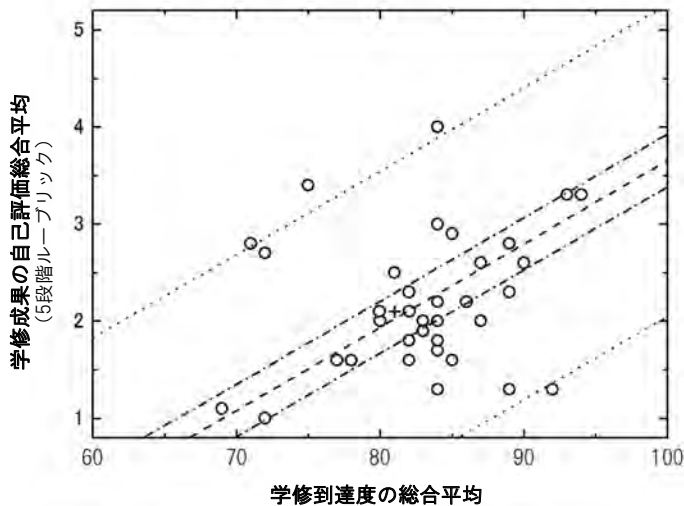


図 12 学修到達度と学修成果の関係

は、各能力要素（学修到達目標）に対して一定の学修成果を獲得するために、経験的に必要な措置が取られていると考えられた。今後は、学修成果の獲得効率を把握することで、より学修効率・効果の高いカリキュラム及び学修計画が作成できるものとする。

注 1) 学修到達目標は、コンピテンシーの観点別能力要素（態度・知識・技能・行動）を基に、それぞれ汎用的能力要素と専門的能力要素とに大別されている。^{*1}学修成果指標（ルーブリック）は、AAC&U^{*1,2}及び佐藤^{*3}の評価指標を参考に、全学的に作成・標準化されたものである。⁴⁾本学ホームページには、最新年度版を公表している。ルーブリックは、前年度版と合わせ学内LAN上の共通フォルダでも公開している。

※ 1 松下佳代『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』ミネルヴァ書房(2010)。

※ 2 AAC&U, VALUE Rubric (2009) (<https://www.aacu.org/value>)。

※ 3 佐藤弘毅（代表） 成果報告書「短期大学における今後の役割・機能に関する研究」文部科学省 21 - 22 年度先導的の大学改革推進委託事業(2011)。

注 3) カリキュラムチェックリスト (CCL) は、教育課程を構成する科目の学修到達目標との関係を一覧表にしたもの^{*1,4)}である。教職員・学生はこれを常時閲覧できるようにしている。

※ 1 小川勤「学士課程教育の質保証のための組織的カリキュラム改善の取組 —「教育改善 FD 研修会」を通じたカリキュラム改善の試み—」京都大学高等教育研究第 16 号 p 13-24 (2010)。

謝辞

本研究の一部は、私立大学等経常費補助金事業「未来経営戦略推進経費(教学改革推進のためのシステム構築・職員育成に係る取組)」(平成 26・27 年度採択)によって実施されたものである。

参考文献

- 1) 文部科学省中央教育審議会（答申）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」平成 24 年 8 月 28 日。
- 2) 文部科学省「平成 25 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」高等教育局 大学振興課大学改革推進室（平成 27 年 9 月 10 日）(2015b)。
- 3) 平田孝治・福元健志・菅原航平「学修到達目標とコンピテンシー評価の接続に関する一考—短大教育のベンチマーキングに関する検討—」短期大学コンソーシアム九州紀要『短期高等教育研究』Vol.5, 35-42 (2015)。
- 4) 平田孝治・鈴木由衣子・松田佐智子・乗富香奈恵・武富和美・田中知恵・西岡征子・溝田今日子・橋本正和・成清ヨシエ・福元裕二・桑原雅臣「食物栄養学科カリキュラムの諸性質に関する一考—平成 26 年度カリキュラム分析—」西九州大学短期大学部紀要第 45 号 p17-25 (2015)。
- 5) 松下佳代「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」京都大学高等教育研究第 18 号 p75-114 (2012)。