

学修成果と学習到達度の相互浸透に向けて —食物栄養学科平成27年度カリキュラム分析（第2報）—

平田孝治, 福元裕二, 和田佳奈美, 松田佐智子, 尾道香奈恵, 武富和美,
田中知恵, 西岡征子, 溝田今日子, 成清ヨシエ, 桑原雅臣

(西九州大学短期大学部食物栄養学科)

(平成29年1月5日受理)

Interpenetration of Student Learning Outcomes and Academic Achievements for Authentic Assessments on the Curriculum - Curriculum Analysis of the Department of Food and Nutrition, NUJC, 2016 (2nd Report) -

Koji HIRATA, Yuji FUKUMOTO, Kanami WADA, Sachiko MATSUDA, Kanae ONOMICHI, Kazumi TAKETOMI,
Tomoe TANAKA, Seiko NISHIOKA, Kyoko MIZOTA, Yoshie NARIKIYO, Masaomi KUWAHARA

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

(Accepted January 5, 2017)

Abstract

Our university group developed an evaluation support system based on the curriculum, to evaluate formative assessments, summative assessments, and the curriculum management. For now, it is named Self-Assessment System of the Student Learning Outcomes (SASSLO). The Assessment is based on the higher education version competency. We have not obtained data through the 2 years school period. Although the operation is ongoing under development, the correlation between academic achievements and student learning outcomes, as a formative assessment in each semester, was analyzed in the curriculum of the Department of Food and Nutrition as a case study. As a result, there were many students tended to overestimate their learning outcomes regardless of their grades, and the student achievements based on grades had a wide range of their self-evaluation, regardless of the elements of ability. From these results, insufficient meta-learning and performance evaluation can be considered in both of the learning method and the grading evaluation, respectively. This evaluation system provide us that the discrepancy between them can give improvements of the learning in each of the students and faculty members, so that the summative evaluation can indicate an authentic evaluation in finally. Regarding improvement of learning, faculties need to adopt the learning activities (meta-learning) toward acquisition of metacognitive knowledge or higher 'Self System Thinking', and to more correctly evaluate the academic achievement corresponding to the learning outcome. On the other hand, students are required to set objectives for the next semester with repeating self-reflection (metacognitive training) for the learning outcomes to the academic achievements.

Key word : Student learning outcomes 学修成果
Academic achievements 学修到達度
Formative assessments 形成的評価
Summative assessments 総括的評価 (学修成果の査定)
Curriculum カリキュラム

1. はじめに

こんにちの大学に教育と経営の改革が求められていることについて、教育を中心とする大学の教職員の殆どが理解していることは、大学のFD活動状況から察する。^{1,2)}

教育改革においては、中央教育審議会の「学士課程教育の構築に向けて」(2008)³⁾と「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)⁴⁾は、それぞれ「学士課程答申」と「質的転換答申」として知られるところであり、以降は「学修成果」^{注1)}を中心とした教育の質保証並びに質的転換に向けた、各大学の個性を活かした自律的・自主的な改革が進められてきた。文部科学省による平成26年度の大学における教育内容等の改革状況調査²⁾からは、【課程を通じた学生の学修成果の把握状況】において学部段階で把握している国公立大学(短期大学を除く)は45%(764大学回答中331大学)と、調査を開始した平成23年度の29%から増加しているが、その他の取組み状況と比較して遅れている。これは組織運営の活性化に係る【IRに関する取組】において、IR業務の取組状況(学生の学修成果の評価のためのデータ収集、評価の実施・分析)が10%程度であることを思惟すれば、全学組織的あるいは教育課程全体的な教育改革への取組みは、高等教育機関全体としては未だ遅れている(機関全体として、学修成果にまで踏み込んだ「教育の質保証」を取り扱っていない)と考えられる。

本学では、教育課程プログラムにおける学修成果の形成的評価(修学期間の学期別評価)、総括的评价(学修成果の証明^{注2)})とその査定、そしてカリキュラム・マネジメントを行うための学修成果の評価支援システム、Self-Assessment System of Student Learning Outcomes(本論では、仮にSASSLOと称する。)を開発導入してきた。^{5,6)}学修成果のアセスメントは、先に報告した通り、平成27年度より運用を開始したばかりである。⁷⁾現時点では2年間の修学期間を通じた全評価結果は得られていないが、学年が進行するなかにおいて、修学期間の形成的評価(各学期末査定の実施による教育改善)と学修成果の最終的査定(ディプロマ・サプリメントとなる総括的评价)の運用上の仕組みの完成が求められる。この際に、カリキュラムの設計、学修(学習)と評価に対しては、そのコンセプトを明確に示し、松下(2012)⁸⁾が述べるように「評価のパラダイム対立」が相互浸透によって改善が図られるようにSASSLOを設計することで、カリキュラム・マネジメント、能動的学習への移行、そして真正の評価(パフォーマンス評価)を目指した査定を円滑に実現していきたい。そこで、本論では本学教育のシステム概念を整理し、現在進行中のアセスメントを事例に、カリキュラム・マネジメント、そして学修成果の査定とその結果について考察する。

2. 教育の質保証と質的転換について

SASSLOの評価・査定の枠組みは、本学が策定した大学教育版コンピテンシーに基づいて、教育課程レベル(及び機関レベル)における学修成果を、汎用的能力と専門的能力それぞれを「態度・志向性」、「知識・理解」、「技能・表現」、そして「行動・経験・創造的思考力」に類別した(成績評価に基づく)学修到達度と、これらに対する(学生の自己評価による)学修成果の2軸によって査定が行われるものである。8つの観点別能力要素には、それぞれ学修到達目標とその目標に対する4段階のルーブリック評価指標が設けられ、汎用的能力要素を全学共通要素とし、そして専門的能力要素を学科別専門分野の要素として具体的内容が記されている。^{注3)}

近年社会から教育機関に求められる資質・能力は、先の報告⁵⁾にまとめる通り、「生きる力」(文部科学省, 1996(2010))をはじめ、「エンプロイアビリティ」(日本経済団体連合会, 2006)、「人間力」(内閣府, 2003)、「就職基礎力」(厚生労働省, 2004)、「社会人基礎力」(経済産業省, 2006)、「学士力」(文部科学省, 2008)、「社会的・職業的自立、社会・環境への円滑な移行に必要な力」(文部科学省, 2011)、「21世紀型能力」(国立教育政策研究所, 2013)⁹⁾、そして各種専門資格協会からのコア・カリキュラム等、様々な枠組みが示されてきた。また国際的な教育改革の潮流においては、「リテラシー」(OECD: 国立教育政策研究所, 2013)、「キー・コンピテンシー」(OECD DeSeCo, 2006)、「フィージビリティ」(OECD AHELO, 2013)、「国際成人力」(OECD PIAAC, 2013)、「VALUE ルーブリック」(AAC&U, 2009(2014))が国内で紹介されてきた。また、学修成果を評価する外部の標準的能力テスト(国内でのPROGテスト(河合塾・株式会社リアセック)、海外でのCLA(OECD AHELO)その他が紹介されている)のほか、各種協会検定試験や国家資格試験(受験資格や免許状)等も、「知識基盤社会」に対応する学修成果の証明の一つとして求められている。^{7,10)}

本学はこれまでに、上記の要素を集約した結果をSASSLOの質保証システムの枠組みとして、今後多様化する社会の要請にも応えられる「大学教育版コンピテンシー」を策定した。^{5,11)}その後においては、(これまでアクティブ・ラーニング等が先んじて議論されてきた観があった)学修成果の獲得に向けた学習論・評価論的議論が進展しており、学校教育における「21世紀型能力」を中心に、教育課程プログラムにおける能動的な学習とその評価の在り方に分け入った国内外の議論が広くなされるようになった。^{9,12,13)}現段階では、幼稚園から高等学校教育までの学習指導要領の全面的な改訂に向け、周知・徹底が進行中¹⁴⁾であるが、この先は必然的に高等教育

機関に対する更なる教育改革への要請が生じるであろう。将来学生の受入れ先となる高等教育機関として、国際・社会的通用性（学修プログラムの社会的通用性とその成果を証明する学位証書補足資料等）はもちろん、「21世紀型能力」への対応も、今後必要と考えられる。

以上のこのことを踏まえ、本学の大学教育版コンピテンシーには、学修成果の獲得に向けた学習と評価の観点の導入（所謂、「ディープ・アクティブ・ラーニング」の学習論的構造の導入）を検討した。その結果を、本学教育の質保証システムとして、図1にコンピテンシー概念図をまとめた。文部科学省は、「学士課程答申」³⁾で用語解説する「高等教育で育成するコンピテンシ」の枠組みとして、特定の・一般的間と社会的・学術的間の2軸において、「学問分野固有のコンピテンシ」「学問分野共通のコンピテンシ」「職業に固有のコンピテンシ」「汎用的なコンピテンシ」の4区分が設定され、ここに国際的には汎用的なコンピテンシに向けた改革の動向が示されることを解説している。本学の大学教育版コンピテンシーは、上記4つのコンピテンシを網羅し、教育課程全体でこれに取り組むよう設定している。これまで表面的に観てきたコンピテンシー概念⁵⁾を深化させ、図1に示すピラミッド型コンピテンシーとし、その背面に学習論・評価論的教育構造を導入するものである。底面を形成する2つの軸は、個人から社会市民・職業人の実学的軸、学問系統の独立から関連の学術的軸とし、このなかでコンピテンシー要素が汎用的・専門的能力の両側面から構築されるピラミッド構造が設定される。このピラミッドの構築に際しては、受動的から能動的な学習への移行のなかで、再生から自己システム化を目指す認知

的学習^{15,16)}を求める。要するに、「何を教えたか」から「何を学んだか」はもちろんのこと、学びにおいて単に「知っている」から自ら「使える」能力の獲得を目指すものである。学生個人の観点からは、底面軸に沿って社会人・職業人及び学問分野の関連性を踏まえた学びに広げ、認知的学習によって自己実現・個性化を目指すものとしている。高次の教育目標である人間性の次元として置く「人間性の高揚」には、人間性の特徴（ファデルらは（邦訳より）、人間性の定義において12の用語を包括するものと説いている。¹³⁾）が当てはまるが、主に図中の下線部（図1中の※）の学びについては、ピラミッドを構成するコンピテンシーによって獲得し得る資質・能力を除き、広義には生涯を通して獲得される特徴と捉えられることから、現時点では大学教育版コンピテンシーには限定的に含められるものとする。また、民間の検定試験等の標準的テストの導入においては、コンピテンシーピラミッドに対して（図中のピラミッド背面の影の部分）国家試験受験資格や検定試験、自己評価等を設けることで、その実態を明確にするものとした。現段階では、各学科の専門分野での認定試験や受験資格・技能評価等を成果の基準（卒業判定基準）の一つとするほかに、SASSLOによって学修成果の自己評価を全学共通で実施・査定することで学修成果の証明を提示するものとなる。SASSLOのシステム運用においては、表1に示すように教育課程における評価活動の3つの目的に対応する活動を行うものであり、学生並びに教職員の双方にPDCAのサイクルを設けることにより、「教育の質」と「学生の質」を保証するものである。¹⁵⁾

3. 調査・分析及び考察

3.1 カリキュラムチェックリスト（CCL）の分析⁶⁾

CCLは、カリキュラム・マネジメントを行う上で実際のエビデンスとしてきわめて有効と考える。カリキュラム・マネジメントは、表1に示す「学習のための評価」で実施される。CCLからは、学修到達度と学修成果の相関分析を踏まえた上で、教育課程全体で観点別能力要素の学修効率の向上や特色として強化すべき要素の改善を図ることができる。現段階では、修学期間全体を通じた集計ができていない。そこで、先の報告に引き続き、平成27年度カリキュラムを中心にCCL自体の分析を行った。（本論では、能力要素の項目に及ぶ分析は割愛した。）過去3年間のCCLの集計結果を図2に示す。各学期の能力要素別配点

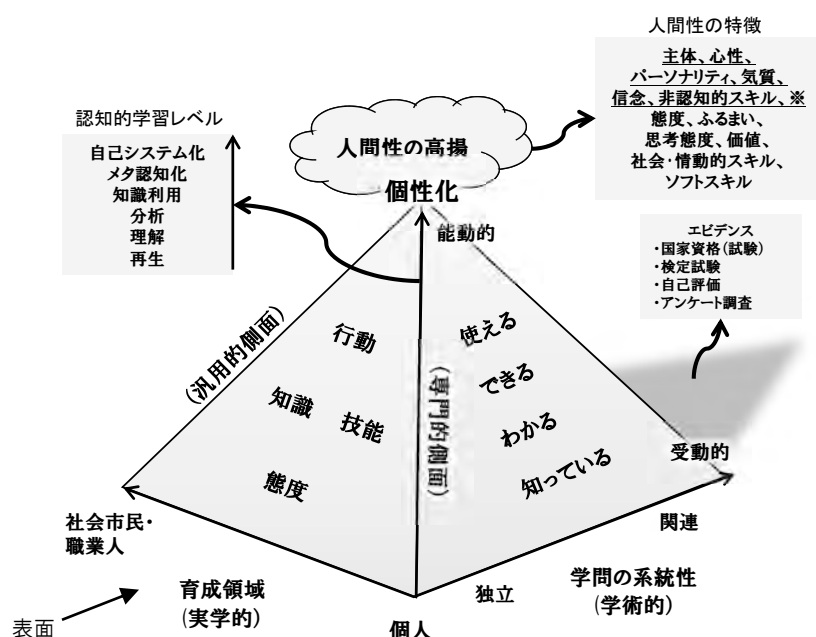


図1 大学教育版コンピテンシーの概念図

国立教育政策研究所『国研ライブラリー資質・能力[理論編]』東洋館出版（2016）ほかを参考に作成

表 1 教育課程における評価活動の三つの目的への対応

アプローチ順	評価者	目的	機能
学習としての評価	学生	・学修成果の自己評価 ・学生側の PDCA	・機関 / 教育課程レベルの学修成果を評価・査定 ・学期別評価 ・学修到達度と合わせ、学生自らが認知する学習
学習のための評価	教職員	・「教育の質」保証 ・形成的評価 ・教職員側の PDCA ・学修到達度と学修成果の結果に基づく改善	・学修到達度と学修成果の比較検証から、授業法・評価法、カリキュラムを改善 ・メタ認知的知識の獲得に向けた教育指導の改善（メタ学習） ・学修到達目標とルーブリック評価指標の改善 ・ステークホルダーの意見採用
学習の評価	教職員	・「学生の質」保証 ・総括的評価 ・学修成果の査定 ・学修成果証明書（ディプロマサブリメント）	・最終の学修到達度と学修到達度の査定 ・成績証明書補足資料の作成 ・ステークホルダーによる活用と意見聴取

石井英真著『現代アメリカにおける学力形成論の展開』東進堂、pp.65（2011）で紹介された新しい評価のパラダイム（L.M.Earl, 2003）をもとにアレンジしたものである。

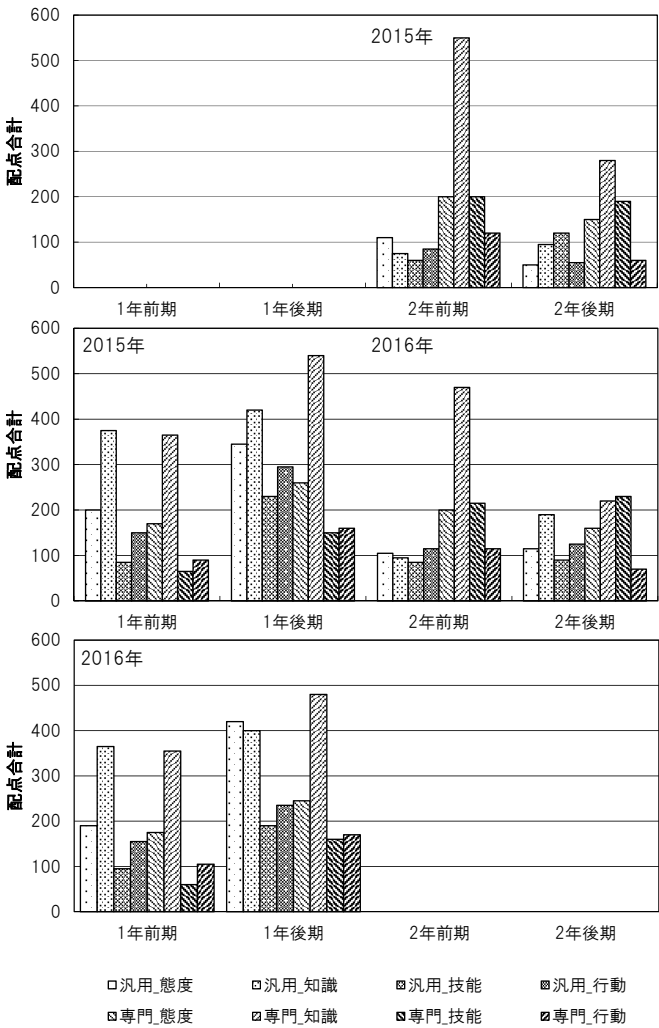


図 2 カリキュラムチェックリストの集計

は、毎年の見直し改善が図られており、若干の変化が示されるが、各学期 2 年間の比較においては総じて大きな変化は観られなかった。カリキュラムの特徴としては、修学 2 年間を総じて専門的能力の要素【知識・理解】は 21.3%と最も多く、以下順に汎用的能力要素【知識・理解】14.4%、専門的能力要素【態度・志向性】10.5%、汎用的能力要素【態度・志向性】10.2%、汎用的能力要素【行動・経験・創造的思考力】9.1%、専門的能力要素【技能・

表現】8.8%、汎用的能力要素【技能・表現】6.5%、専門的能力要素【行動・経験・創造的思考力】5.6%であった。相対的には 1 年後期の配点合計が学期間で一番多いことが分かる。1 年次は、一般教育科目群からほぼ卒業要件を満たす履修を行うことを含めれば、1 年後期の学修は学科専門科目へと大きく移行するものとなる。カリキュラム上の観点別能力要素の学修比率は一様でないことについては、各要素の学修成果の獲得効率を等しく得るものではないこと、また各能力要素に係る学習の内容や形態、質や量は異なることが考えられるが、経験的措置によっておよそ適切に構成されていると考えた。このことについては、後述する学修到達度と学修成果の相関の実践事例において、8 つの能力要素間において極端な差が示されていないことから判断される。

3.2 学修到達度と学修成果の相関

3.2.1 査定基準の設定について

形成的評価のシミュレーションを行うにあたり、学期別の学修到達度に対する学修成果の査定基準を仮に設定した。査定基準は、模式図 3 に示すように、学修到達度と学修成果の関係において、大別して（一次）線形関数の直線型、一次指数関数等の指数型、Boltzmann 関数や

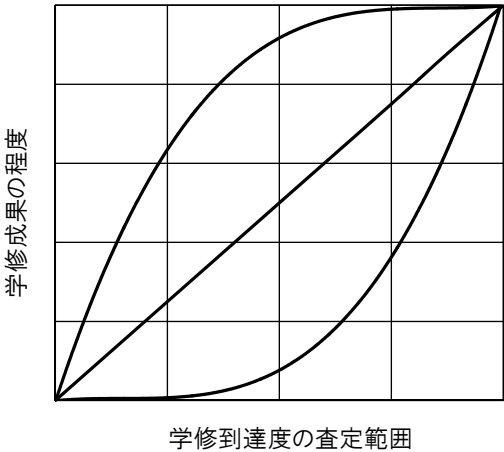


図 3 査定基準線のパターン概念

Logistic 関数等の対数型（シグモイド型）の3タイプが考えられる。直線型は、学修到達度に比例して学修成果を獲得するものである。指数型は、学修到達度が高くなければ学修成果が獲得されないもので、学修到達度が（比較的高く）狭い範囲において、ある一定以上の学修成果を獲得するものである。対数型は、学修到達度が低くても、学修成果が獲得されるもので、学修到達度が（比較的低く）広い範囲において、ある一定以上の学修成果を獲得するものである。学修到達度評価に対する学修成果の査定は、指数型では厳格（学修到達度は寛容）となり、対数型では寛容（学修到達度は厳格）となると考えられる。また一方では、両者の関係性において、学修到達度あるいは学修成果の評価指標のレベルが均等に設定されていなければ、査定基準の設定は指数型あるいは対数型になると考えられる。直線型は、意図的な設定を除き学修到達度と学修成果の理想的な関係と考えられる。

本研究では、図4に示す通り学期の進行に従って均等に学修成果を獲得する直線型を査定基準とし、最終学期末の総合到達度60%において、ベンチマークとなるLevel 1を満たすように試験的に設定した。各学期の査定基準には、 ± 1.0 の上限・下限範囲を設定し、到達度60%の学修成果の評価値以下を含めないものとした。到達度60%は、学科目の成績判定の合格点に合わせるものである。また設定した査定基準は、全ての能力要素（8要素）が仮に均等に向上するものとして適用した。学修到達度と学修成果の2軸の分布は、査定基準に従って次の4つに区分される。①上限範囲を上回る領域・②上限範囲・③下限範囲・④下限範囲を下回る領域。①の範囲では、各到達度に対して自己の学修成果への過大評価が指摘される。②並びに③の範囲は、およそ正しい自己評価（メタ認知）が示される範囲を想定するが、それぞれ過大評価並びに過小評価の‘傾向’があるものと考えた。④の範囲では、過小評価が指摘される。教職員は、学生それぞれの能力要素別分布を査定基準に従って検証することで改善課題を見出し、個々の学生への指導の改善が

可能となる。一方学生は、基準範囲の確認から自己の学修成果を見直し、正しい自己評価と今後の学修改善につなげていくことが求められる。最終学期の査定基準を修学期間全体の学修到達度に対する学修成果の査定とするならば、Level 1をベンチマークとして設定していることから、Level 1未満は学修成果の「到達不足」、Level 1以上かつ査定基準の下限範囲未満は「学修成果の過小評価」、査定基準の範囲内下層は「過小評価傾向」、上層は「過大評価傾向」、そして査定基準の範囲を超える層は「過大評価」として類別されよう。表1に示すように、教職員は「学習のための評価」において、学生それぞれに適切なコメントを返すことで、学修のための学習活動（学修成果の自己省察）によってメタ認知化を図っていくことが可能となる。この際、「学習のための評価」においては、査定基準の設定と学修成果の検証（個々の学生について、査定基準に沿って確認すること）が求められる。

3.2.2 実践事例

本学食物栄養学科の1年前期から2年前期までの3学期間について、能力要素別の学修到達度と学修成果（学修成果の自己評価）の相関を調べた。本論では単に検証前の集団全体の傾向について分析するものである。その結果を図5-1～4に示す。学修到達度に対する学修成果は、総じて1年前期は全体的に過大評価の傾向が示されたが、学期の経過に伴い、学修到達度が比較的高い学生層は査定基準に近づき、この一方で、学修到達度が比較的低い層は、過大評価が進む（維持される）傾向があることが分かった。この傾向は、専門的能力要素で強く表れていた。図中の回帰線からは、いずれの要素においても1年後期で大きく傾向が変化していることが分かった。変数範囲内の線形回帰（York線形）は、概ね査定基準範囲内にあることから、およそ査定基準の設定は形成的評価による教育改善にとって、改善可能な課題を与える妥当なものと考えた。この相関の評価においては、

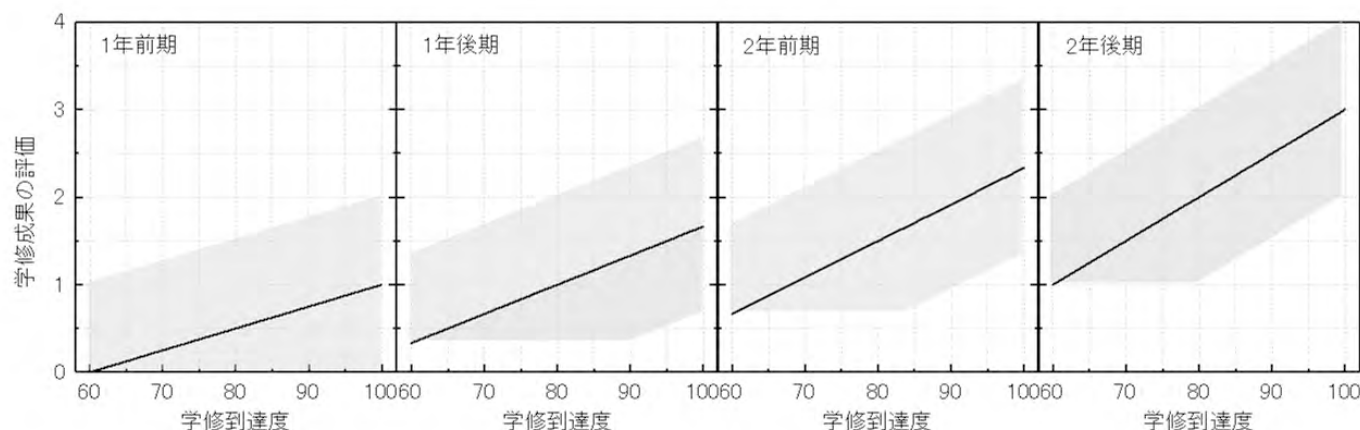
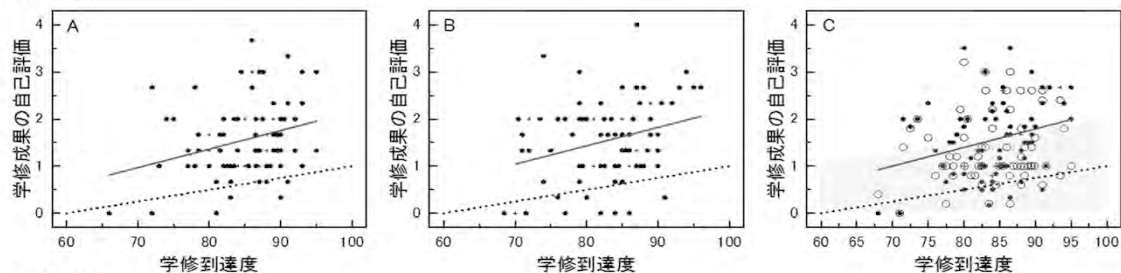
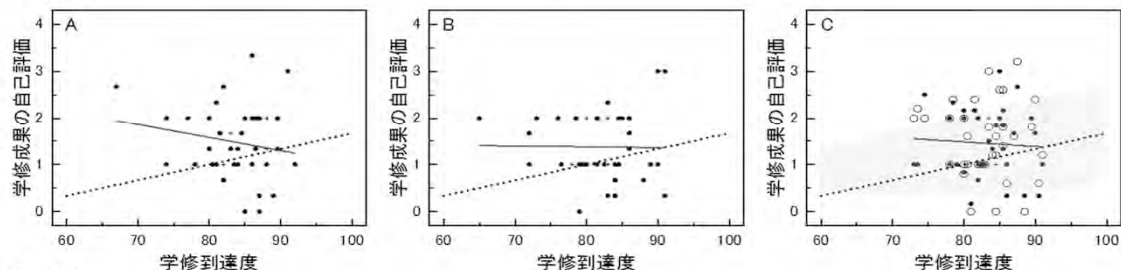


図4 学修成果の学期別査定基準

1年前期



1年後期



2年前期

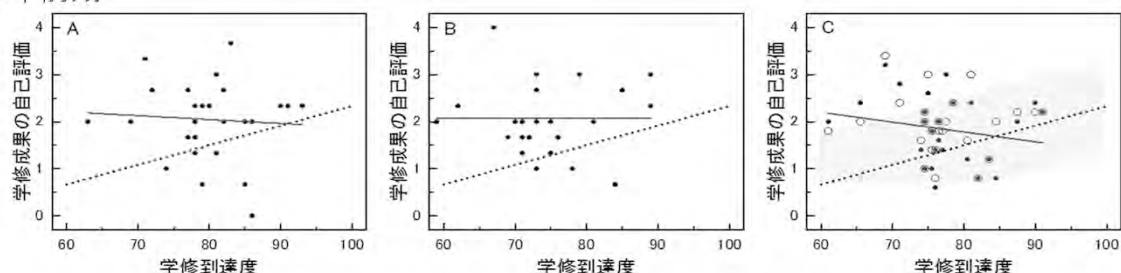
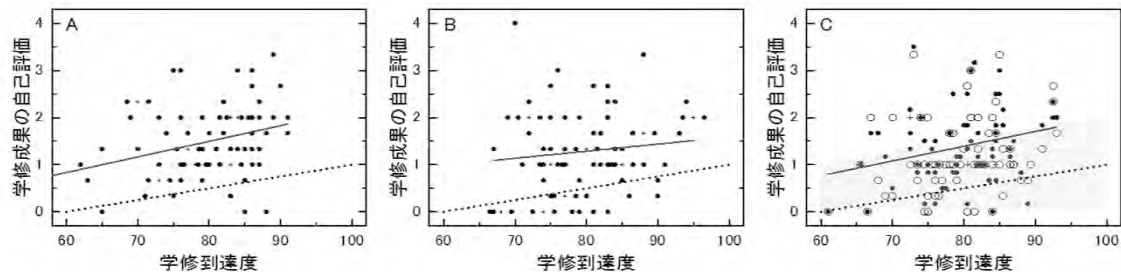


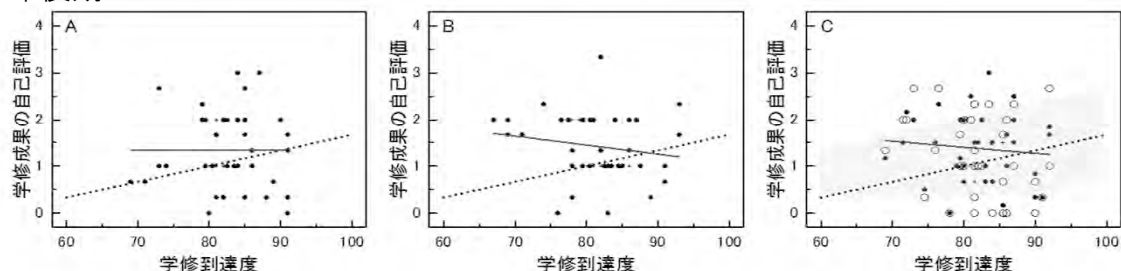
図 5-1 学修到達度と学修成果の相関【態度・志向性】

A: 汎用的能力; B: 専門的能力; C: A と B の総合; ●: 教育課程レベル; ○: 機関レベル; 学修成果の自己評価は3項目の平均値を表す。
○: Level 1 未満; 1: Level 1; 2: Level 2; 3: Level 3; 4: Level 4. 実線は測定値の近似直線を、破線は査定基準を表す。

1年前期



1年後期



2年前期

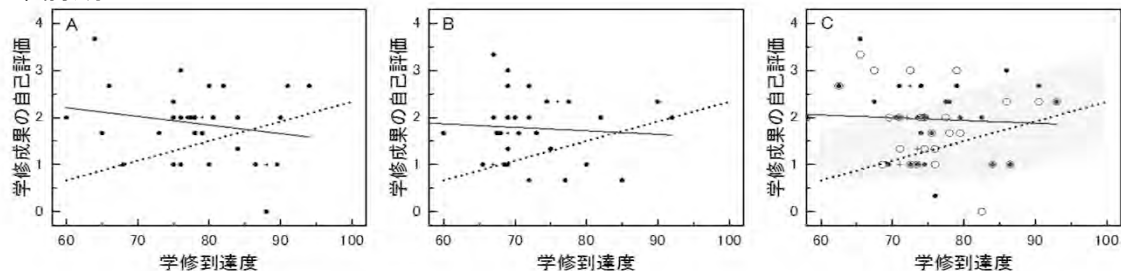
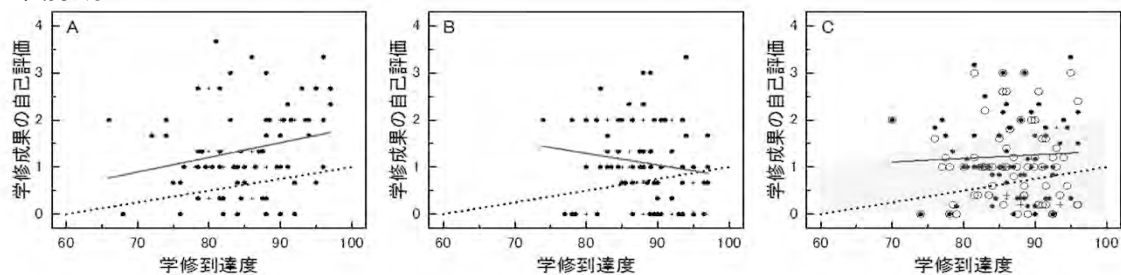


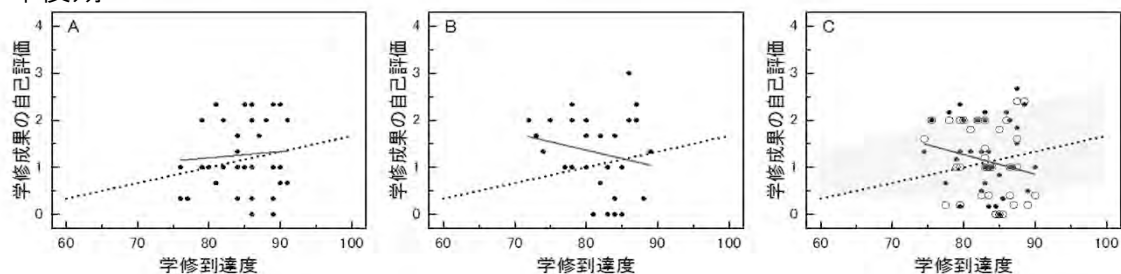
図 5-2 学修到達度と学修成果の相関【知識・理解】

A: 汎用的能力; B: 専門的能力; C: A と B の総合; ●: 教育課程レベル; ○: 機関レベル; 学修成果の自己評価は3項目の平均値を表す。
○: Level 1 未満; 1: Level 1; 2: Level 2; 3: Level 3; 4: Level 4. 実線は測定値の近似直線を、破線は査定基準を表す。

1年前期



1年後期



2年前期

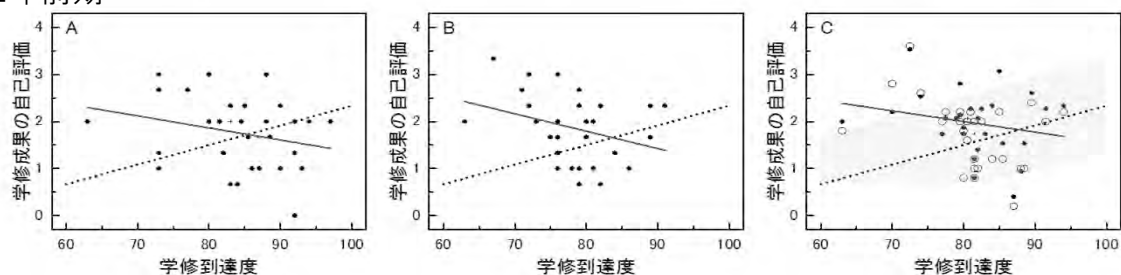
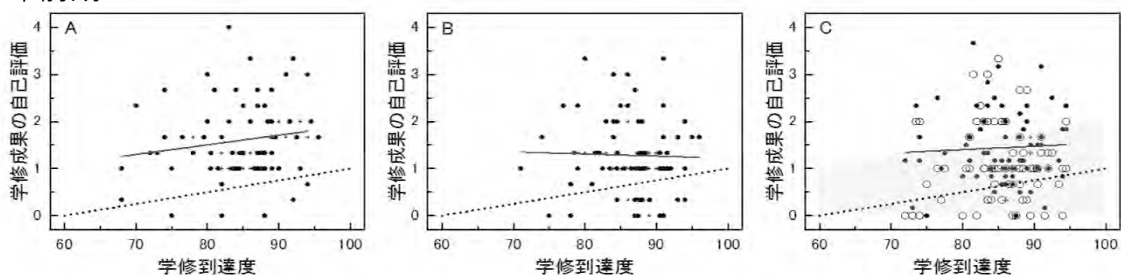


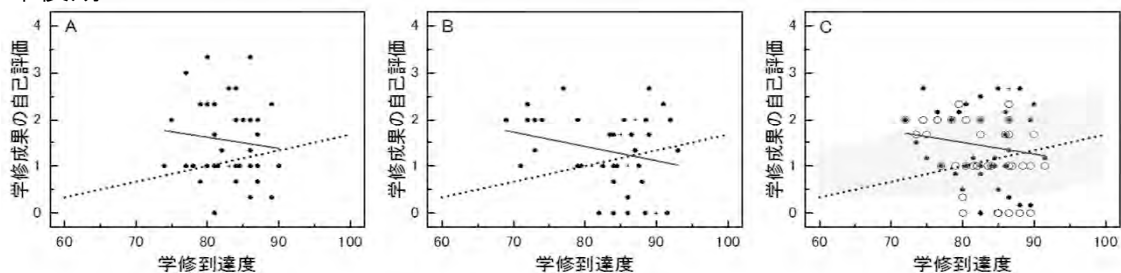
図 5-3 学修到達度と学修成果の相関【技能・表現】

A: 汎用的能力; B: 専門的能力; C: AとBの総合; ●: 教育課程レベル; ○: 機関レベル; 学修成果の自己評価は3項目の平均値を表す。
○: Level 1 未満; 1: Level 1; 2: Level 2; 3: Level 3; 4: Level 4. 実線は測定値の近似直線を、破線は査定基準を表す。

年前期



年後期



2年前期

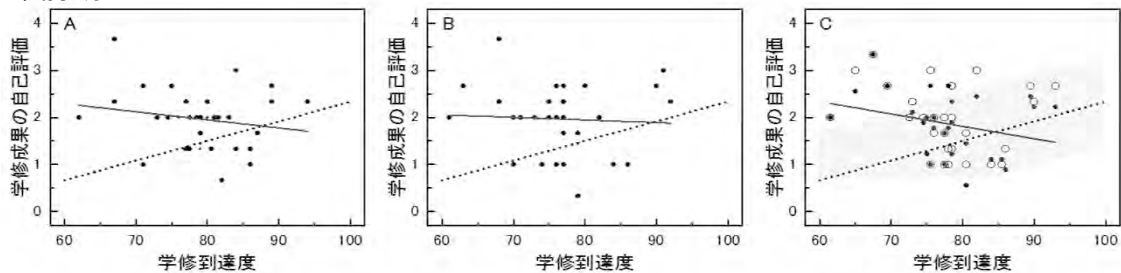


図 5-4 学修到達度と学修成果の相関【行動・経験・創造的思考力】

A: 汎用的能力; B: 専門的能力; C: AとBの総合; ●: 教育課程レベル; ○: 機関レベル; 学修成果の自己評価は3項目の平均値を表す。
○: Level 1 未満; 1: Level 1; 2: Level 2; 3: Level 3; 4: Level 4. 実線は測定値の近似直線を、破線は査定基準を表す。

成績評価が学修成果のための学修到達度の評価であることが前提であること、実際には学生一人ひとりの能力要素の学修到達度に対する学修成果の傾向を調べ、学修成果を正しく評価（認識）できているかどうかを検証したうえで査定基準が設定されること、今後の教育改善の成果とデータの蓄積によって相関の傾向は変化することなどを考慮していく必要がある。今回の結果から考えられる改善課題としては、1年後期の学習指導の改善またはルーブリック評価指標レベル分節の均等化、あるいは教育科目の学年配当などの学修プログラム自体の問題が考えられる。学習指導面の改善では、とりわけ過大評価群と過小評価群への適切な指導が求められるところであり、図1に示したコンピテンシーの構築に必要とされる認知的学習（メタ学習や自己統合化学習）を取り入れた‘学修のための学習活動’を充実させることが必要と考えられる。

4. 今後の課題等について

学習成果を可視化するものとしては、ルーブリックのほか、国家資格、国家試験（受験資格）、大学教育における学士や履修証明制度等のほか、民間による検定試験や能力テストが取り上げられている。¹⁰⁾ 近年は、PROG^{注4)}の能力テストが外部の標準的評価基準として広く採り上げられてきている。食物栄養学科では、専門分野となる栄養士実力認定試験の受験を実施しており、教育課程プログラムの学修成果の査定と合わせ、学修成果の証明を検討している。

昨今、高等教育は様々なステークホルダーからの要請への対応等において、業務が肥大化の傾向にある。SASSLOの導入によって業務上の簡素化・効率化が図られるとともに、このシステムがガバナンス改革において必要な組織改革（人事考課とインセンティブ）のエビデンスとして機能することも大いに期待されている。SASSLOは決して新奇・特異なものではなく、広く高等教育機関や一般企業（人事考課等）においてユーザー独自に活用できる汎用性の高いシステムといえる。所懐を述べれば、今後、内外からの賛同者・組織を募り、共同研究等を通してより標準的な学修成果の査定の開発、そして学修成果を接点とした地域社会、企業等との連携を図りたい。

補 注

注1) 文部科学省は、「学修」を次のように説明している。「大学設置基準上、大学での学びは「学修」としている。これは、大学での学びの本質は、講義、演習、実験、実習、実技等の授業時間とともに、授業のための事前の準備、事後の展開などの主体的な学びに要する

時間を内在した「単位制」により形成されていることによる。」⁴⁾ 本論で使用する「学修成果」は、“習い修めた成果”とし、機関・教育課程レベルから科目レベルそれぞれの総合・全体的な獲得成果を指す。「学習成果」は、“習い学んだ成果”とし、個々の学習内容や単元・事項等に対する獲得成果を指すものとして区別するが、いずれの成果においてもラーニング・アウトカムを意味するものとして取り扱っている。

注2) 学修成果の証明は、学位証書補足資料（ディプロマ・サプリメント）³⁾を想定しており、従来の成績一覧表に加えて、学修の観点別能力要素（学修到達目標）の到達度（学修到達度）に対する学修成果の査定を提示するものである。

注3) 学修到達目標は、毎年見直しがなされ、本学の「教育に関する基本方針」の中に定めている。最新年度の学修到達目標は、本学ホームページ上で情報公開（<http://www.nisikyu-u.ac.jp/>）するほか、冊子「学修の手引き」にまとめ学内配付している。ルーブリック評価指標は、学生ポータルサイト上の評価シート上で更新されている。

注4) 学校法人河合塾と株式会社KEIアドバンスが共同開発した大学教育を通じたジェネリックスキル育成プログラムであり、リテラシーテストやコンピテンシーテストなどの育成パッケージを提供している。能力テストでは、評価を上げようとする意図的な解答を排除するような工夫もされている。（<http://www.kawai-juku.ac.jp/research/>）平成28年12月閲覧。

謝 辞

本研究は、平成26年度私立大学等経常費補助金特別補助「未来経営戦略推進経費」採択事業の一部として行った。

本論で紹介する学修成果の評価支援システム（SASSLO）は、学校法人永原学園（西九州大学短期大学部）とバリエントソフト株式会社が共同開発したものである。

本研究の粗笨な点を深くお詫び申し上げます。

参考文献

- 1) 藤田英典「第7回 大学ガバナンス改革の行方」大學新聞 Web ed. 連載 大学改革を問い直す（2015/03/03），（<http://daigakushinbun.com/post/views/787>）平成28年12月28日閲覧。
- 3) 文部科学省 中央教育審議会 大学分科会制度・教育部会（審議のまとめ）「学士課程教育の構築に向けて」（2008）。

- 4) 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～」(2012) .
- 2) 文部科学省高等教育局 大学振興課大学改革推進室「平成 26 年度の大学における教育内容等の改革状況について」(2016) .
- 5) 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 - 短期大学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」5, 35-42 (2015) .
- 6) 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 45, 17-25 (2016).
- 7) 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「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 -」西九州大学短期大学部紀要 46, 1-10 (2016).
- 8) 松下佳代「パフォーマンス評価による学習の質の評価」京都大学高等教育研究, 18, 75-114 (2012).
- 9) 勝野頼彦「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則 [改訂版]」平成 24 年度プロジェクト研究調査報告書 初等中等教育 -020, 国立教育政策研究所 (2013).
- 10) 文部科学省 中央教育審議会（答申）「個人の能力を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について」(2016).
- 11) 松下佳代 編著『〈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).
- 12) 国立教育政策研究所『国研ライブラリー 資質・能力 [理論編]』東洋館出版 (2016).
- 13) C. ファデル, M. ビアリック, B. トリリング (岸学監訳, 東京学芸大学次世代教育研究推進機構 訳)『21 世紀の学習者と教育の 4 つの次元 - 知識, スキル, 人間性, そしてメタ学習 -』北大路書房 (2016).
- 14) 文部科学省中央教育審議会 教育課程部会「今後の学習指導要領改訂スケジュール (現時点の進捗を元にしたイメージ) 資料 3」平成 28 年 8 月 26 日 (<http://www.mext.go.jp/>) 2016 年 12 月閲覧.
- 15) 石井英真『現代アメリカにおける学力形成論の展開 スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂 (2011).
- 16) R.J. マルザーノ・J.S. ケンドール著, 黒上晴夫・泰山裕訳『教育目標をデザインする 授業設計のための新しい分類学』北大路書房 (2013).