

学修成果と学修到達度の相互浸透に向けて —平成 27 年度カリキュラム分析 (第 3 報)—

平田孝治¹, 福元裕二¹, 諸江一徳³, 辻裕一³, 村上あさの¹,
和田佳奈美¹, 松田佐智子¹, モハメッド ノル・アンワー¹, 津上佳奈美²,
春原淑雄², 金丸智美², 中島加奈², 赤坂久子²,
小川智子¹, 立川かおり¹, 溝田今日子¹, 占部尊士², 西田明史²,
川邊浩史², 吉村浩美¹, 馬場由美子¹, 武富和美¹,
西岡征子¹, 田中知恵¹, 野口美乃里², 木村安宏²,
成清ヨシエ¹, 米倉慶子², 鍋島恵美子¹, 桑原雅臣¹, 西河貞捷¹

(西九州大学短期大学部 地域生活支援学科¹, 幼児保育学科², 学校法人永原学園 IR 室³)

(平成 29 年 11 月 2 日受理)

Interpenetration of Student Learning Outcomes and Academic Achievements for Authentic Assessments of the Curriculum - 2015 Curriculum Analysis, NUJC (3rd report) -

Koji HIRATA¹, Yuji FUKUMOTO¹, Kazunori MOROE³, Yuichi TSUJI³, Asano MURAKAMI¹,
Kanami WADA¹, Sachiko MATSUDA¹, Anwar MOHAMED NUR¹, Kanami TSUGAMI²,
Yoshio HARUHARA², Satomi KANAMARU², Kana NAKASHIMA², Hisako AKASAKA²,
Tomoko OGAWA¹, Kaori TACHIKAWA¹, Kyoko MIZOTA¹, Takashi URABE², Akifumi NISHIDA²,
Hirofumi KAWABE², Hiromi YOSHIMURA¹, Yumiko BABA¹, Kazumi TAKEDOMI¹,
Seiko NISHIOKA¹, Tomoe TANAKA¹, Minoru NOGUCHI², Yasuhiro KIMURA²,
Yoshie NARIKIYO¹, Keiko YONEKURA², Emiko NABESHIMA¹, Masaomi KUWAHARA¹,
and Sadakatsu NISHIKAWA¹

(Department of Local Life Support Sciences¹, Department of Child Care and Early
Childhood Education², Nishikyushu University Junior College.
Institutional Research Office³, NAGAHARA Academy.)

(Accepted January 10, 2018)

Abstract

The Institutional Research office has been promoting the visualization system of student learning outcomes toward the assurance of educational quality and the conversion of educational paradigm, since 2013. To assure educational quality and promote educational improvement, the faculty has developed an evaluation support system from two perspectives to assure "the quality of education" to internal stakeholders and "the quality of students" to external stakeholders. In 2017, as the final stage of system operation, we verified the evaluation of student learning outcomes based on their academic achievement and self-evaluation of learning outcomes. In this paper, we describe the improvement of the methodology for evaluation of educational outcomes and the student's authentic assessment, and consider the verification of the assessment model for the actual learning outcomes in each curriculum of 2015 admission.

Key word : Student Learning Outcomes 学修成果 Formative Assessments 形成的評価
Academic Achievements 学修到達度 Summative Assessments 総括的評価 (学修成果の査定)
Authentic Assessments 真正の評価 Curriculum カリキュラム

1. 教育の質保証と質的転換の実質化に向けて

高等教育機関は、所謂「学士課程答申」¹⁾や「質的転換答申」²⁾にはじまる大学教育再生の改革が加速され、社会人基礎力などの産業界ニーズへの対応、ユニバーサル化やグローバル化、そして今日の専門職大学・短期大学の制度化、地域再生への取組み、とりわけ短期大学にはコミュニティカレッジ化も含め、政策主導で進められる教育や在り方への様々な施策への対応が求められている。

本学では平成25年度より、教育の質保証・質的転換に向けた学修成果の可視化を進め、カリキュラムマネジメントの確立を目指している。教育の質保証では、「教育の質」として内部ステークホルダーに対する質保証と、「学生の質」として外部ステークホルダーに対する質保証の、二つの観点から教育システムを構築することから改革を推進している。またこの教育システムを稼働させるためには、必然的に学修成果を獲得するためのカリキュラムと学習法等の質的改善が求められるよう設計されている。³⁾このシステムを効果的に活用し、カリキュラムマネジメントを行っていくためには、IRの機能が不可欠と言える。IRの機能は、米国ではIR & E (Institutional Research & Effectiveness) へと機能を深化させてきた。⁴⁾近年米国では、大学にアセスメント・インスティテュート (Assessment Institute) が設置され、IRの機能が拡充されている。アセスメント・インスティテュートは、IR & Eに加えて学修成果の評価やカリキュラムマネジメント、教育研究その他関係する分野について、教職員・組織に情報を提供・共有する中核的な役割を担うものとなっている。^{注1)}本学IR室は、ガバナンスに必要な学内外エビデンスの収集と分析を行うための理事長直轄の部署として、平成25年度に理事長のリーダーシップのもと、「教育の質保証」及び「学修成果の可視化」を確立することを一つの目的とし設置されて以来、教学情報のシステム開発や教学マネジメントにも貢献している。IRの機能や業務の在り方については、当初様々な議論がなされるなか、学修成果の情報システム化(評価支援システムの開発)を行うことで本学教育改革の推進に効果を与えてきた。⁴⁾

評価支援システムは、2014年度試験運用を経て2015年度教育課程に正式導入された。平成29年度は、学修到達度と学修成果の自己評価を軸とする、学生の質の保証に必要な査定を行うものとなり、システム運用の最終的段階に入った。先の報告(第2報)では、食物栄養学科の学修成果について、査定基準の設定プロセスについて検討された。⁵⁾本論では、本学全体で進める学修成果の評価・査定に対する方法論を述べるとともに、実際の学修成果に対する各教育課程で設定された査定モデルの

検証結果について考察する。

2. 評価支援システムの運用について^{注2)}

評価支援システムは、コンピテンシー概念(付録:(参考)図1)に基づいて学修成果を評価するものであり、「学習としての評価」「学習のための評価」「学習の評価」の3つの評価を運用することで教育の質保証・質的転換を図るものである(付録:(参考)表1)。^{3,5)}各学期の学修成果は、各教育課程全体に設けられた能力要素別の学修到達目標(付録:(参考)表2-1,2)に対して、構成科目によって評価された能力要素別学修到達度の集計と、これに対するルーブリック評価(学修成果の自己評価)(付録:(参考)表3)に基づいて、査定結果が視覚化される。修学期間中の学期末査定結果は、形成的評価として、学生側・教職員側のそれぞれにとって次学期に向けた改善(PDCA)を図るためのエビデンスとなっている。学生は、各自の能力要素別到達度に対して学修成果の自己評価を学期末に行うが、教員側が設定した査定基準に基づいてその結果(学修到達度と学修成果の自己評価の2軸)に対する査定が自動出力される。査定結果は学生・教職員にフィードバックされ、それぞれが課題を見出し、次学期の学習改善・教育改善を可能とするものである。最終学期の自己評価に対しては、卒業時に獲得した学修成果に対する査定結果(総括的评价)とし、学位証明書補足資料に掲載することで、学修成果の質を保証するものである。

査定基準の設定からフィードバックされた結果に基づいて、学生・教職員側の双方でどのような改善が可能となるかを図1に示すように、改善レベルに応じて次のカリキュラムマネジメントを実施することができる。

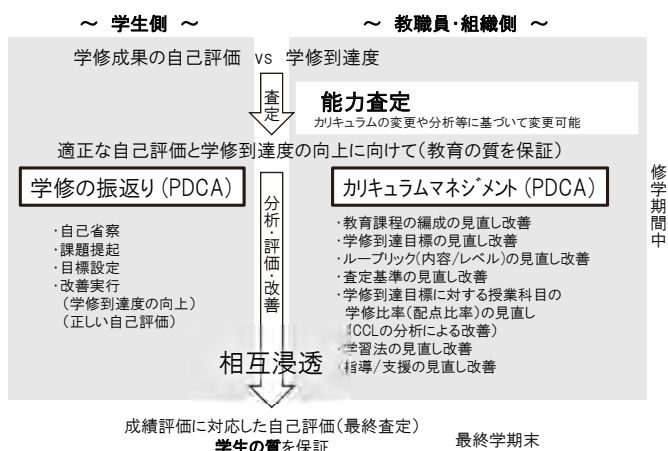


図1 査定の基準設定からの改善の取組み

- ①指導/支援の見直し改善
- ②授業(学習・評価法)の見直し改善(シラバスチェック)
- ③授業科目別の学修到達目標に対する学修比率(配点比

- 率)の見直し(CCLの分析による教育課程全体の改善)
- ④査定基準の見直し改善
 - ⑤ルーブリック(到達内容/レベル分節)の見直し改善
 - ⑥学修到達目標の見直し改善
 - ⑦教育課程の編成の見直し改善(科目構成、科目系統図、学年配当や学習レベルの見直し))

とりわけ②の学習方法の見直し改善においては、その詳細を明らかにするために、科目別、科目間、科目系統・分野別、教育課程別と、階層的な見直しも求められよう。学修成果の自己評価と査定基準に乖離が生ずる際は、科目別の改善において、アクティブラーニングなどの学習成果の獲得向上に効果的な学習法に加えて、学修到達目標やルーブリックを踏まえたメタ認知学習の導入強化が求められる。

3. 調査・分析及び考察

評価支援システムを導入した平成27(2015)年度カリキュラムについては、今年度においてデータの収集が完了したことを受け、学修成果の査定を行うものとなった。そこで我々は、当該年度カリキュラムにおけるカリキュラムチェックリスト(CCL)の分析と学修成果の形成的評価と総括的評価に対して、先ず査定モデルを設定し分析検証を行った。汎用的・専門的能力それぞれの要素となる(態度・志向性)、(知識・理解)、(技能・表現)、(経験・行動・創造的思考力)を、それぞれ態度、知識、技能、行動と単に表記する。

3.1 カリキュラムチェックリスト(CCL)の分析

査定モデルの検証を行うにあたり、3学科(本論ではA・B・C学科と称する)カリキュラムについて、CCLの集計分析を行った。

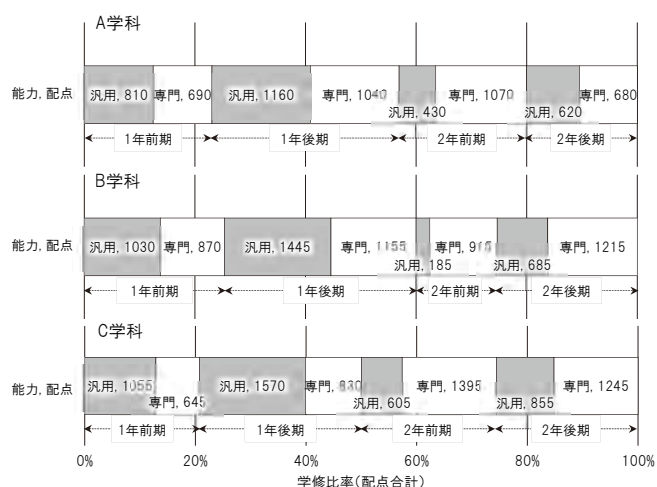


図2 カリキュラムの能力別学修比率

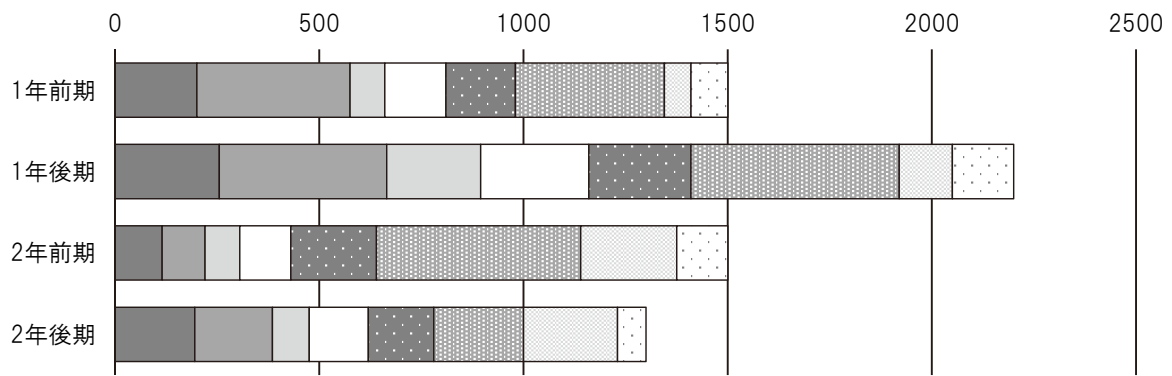
〔各学科の能力区分の学期配当〕学修到達目標を構成する汎用的能力と専門的能力の区分で、各学期別に配点

集計を行った。その結果を図2に示すように、3学科の学修比率は、概ね学期の進行に伴って汎用的能力から専門的能力へとウェイトが移行していることが分かった。いずれの学科も1年後期の割合が比較的高い傾向が示されており、1年後期の学習負担が2年間で最も高い。このことは、1年後期が共通教育と専門教育の移行期間となっているものと判断された。また、2年次では通年履修の専門科目が1年次よりも多くなることから、2年前期の割合は低い傾向が示されている。とりわけB学科2年次では専門的能力が、他学科と比べて重視されていることがうかがい知れる。汎用的能力要素は、専門(職業)教育に潜在する重要な要素であると言え、2年後期での汎用的能力に係る学修比率を高めていると考えられる。一方では、2年前期の学修比率、特に汎用的能力要素は比較的低い。この学期では、学修到達度を評価する科目が少なく、修学期間全体から捉えたこの学期の形成的評価にとって、エビデンスとなる科目の評価数が少ないものであった。

〔A学科カリキュラム〕A学科カリキュラムについて、学期別に能力要素別と、要素の項目別に集計比較した結果を図3Aに示す。A学科の主な特徴としては、能力要素別の集計が示すように、1年次では汎用・専門的知識の要素が占める割合が比較的高く、項目別ではいずれも1)と2)の項目を重視しており、汎用的知識では1年次、専門的知識では1年前期から2年後期にかけて高く、1年次から専門的知識を早い段階から重視している。一方、汎用的知識は学年間の差が著しい。このような顕著な差は、汎用的技能の面にも示されており、1年後期に突出し、さらに2年次には項目1)が含まれないものであった。また専門的技能の項目2)は1年前期には含まれていないことが分かった。

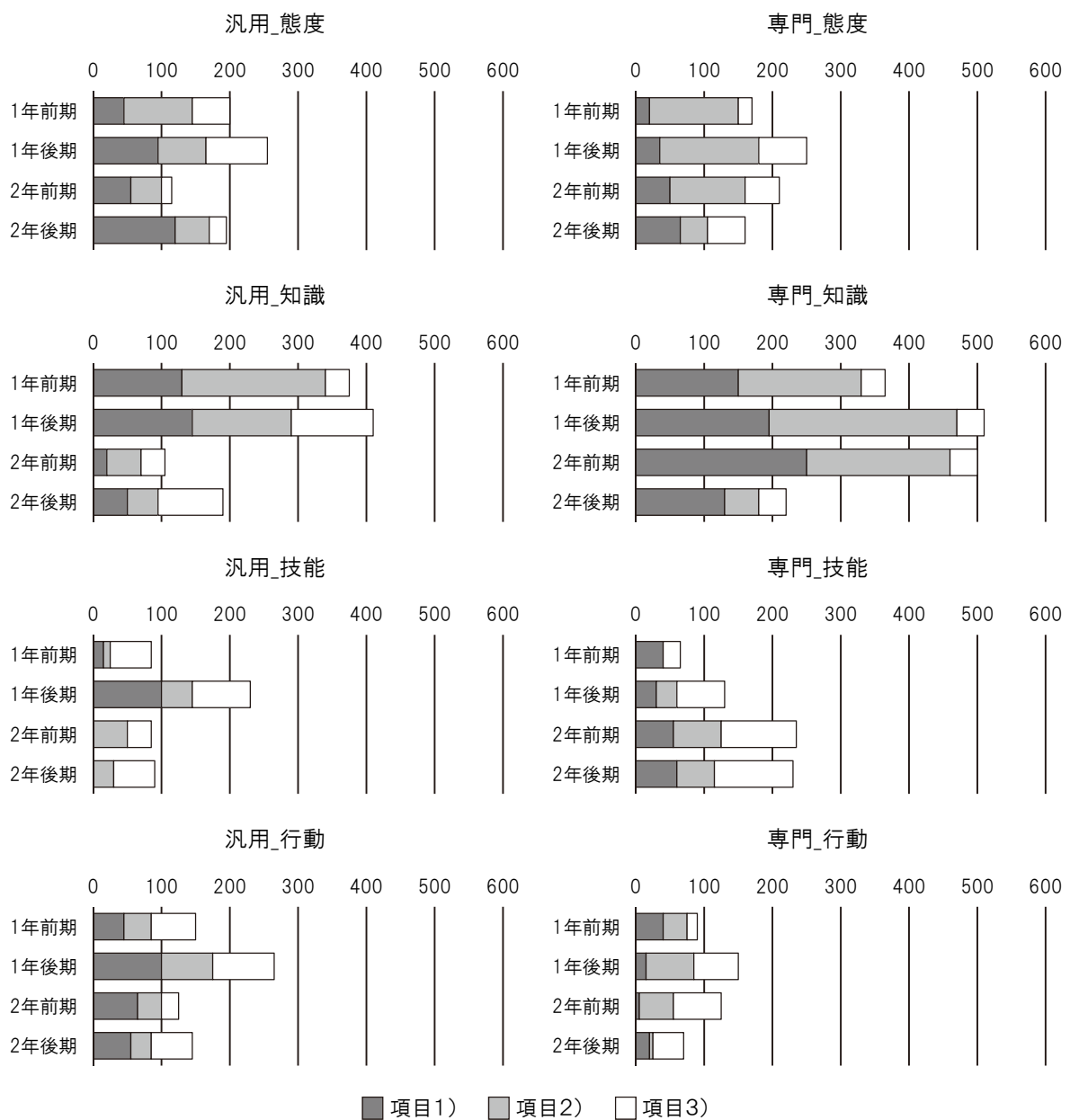
〔B学科カリキュラム〕B学科カリキュラムについて、学期別に能力要素別と、要素の項目別に集計比較した結果を図3Bに示す。B学科の主な特徴としては、図2の能力区分の割合にも示されているように、2年前期の能力要素の配点合計が著しく低いなか、全学期を通して専門的知識・技能の割合が比較的高く、専門的知識・技能への重視が見られた。一方、1年次においては、汎用的態度・知識にも重点が置かれているものであった。能力要素の項目別には、1年前期で汎用的知識の項目2)、1年後期で汎用的技能の項目1)、専門的知識では全学期を通して項目1)及び2)への配点が高いことが分かった。

〔C学科カリキュラム〕C学科カリキュラムについて、学期別に能力要素別と、要素の項目別に集計比較した結果を図3Cに示す。C学科の主な特徴としては、1年次に汎用的能力要素、2年次に専門的能力要素が比較的高く示されるが、全体的には一様に配点されていた。1年次は汎用的知識が高く示されているが、汎用・専門的



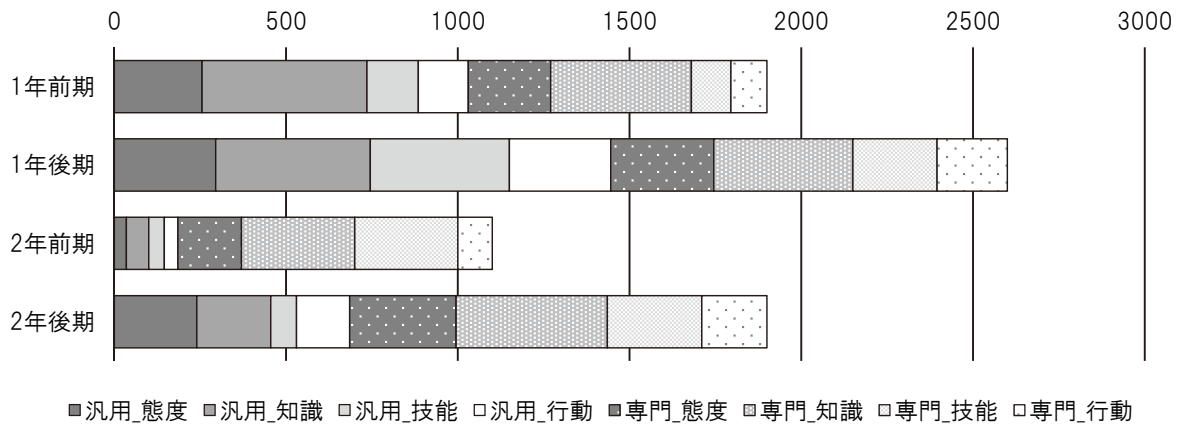
■汎用_態度 ■汎用_知識 □汎用_技能 □汎用_行動 ■専門_態度 ■専門_知識 □専門_技能 □専門_行動

配点合計(学修比率)

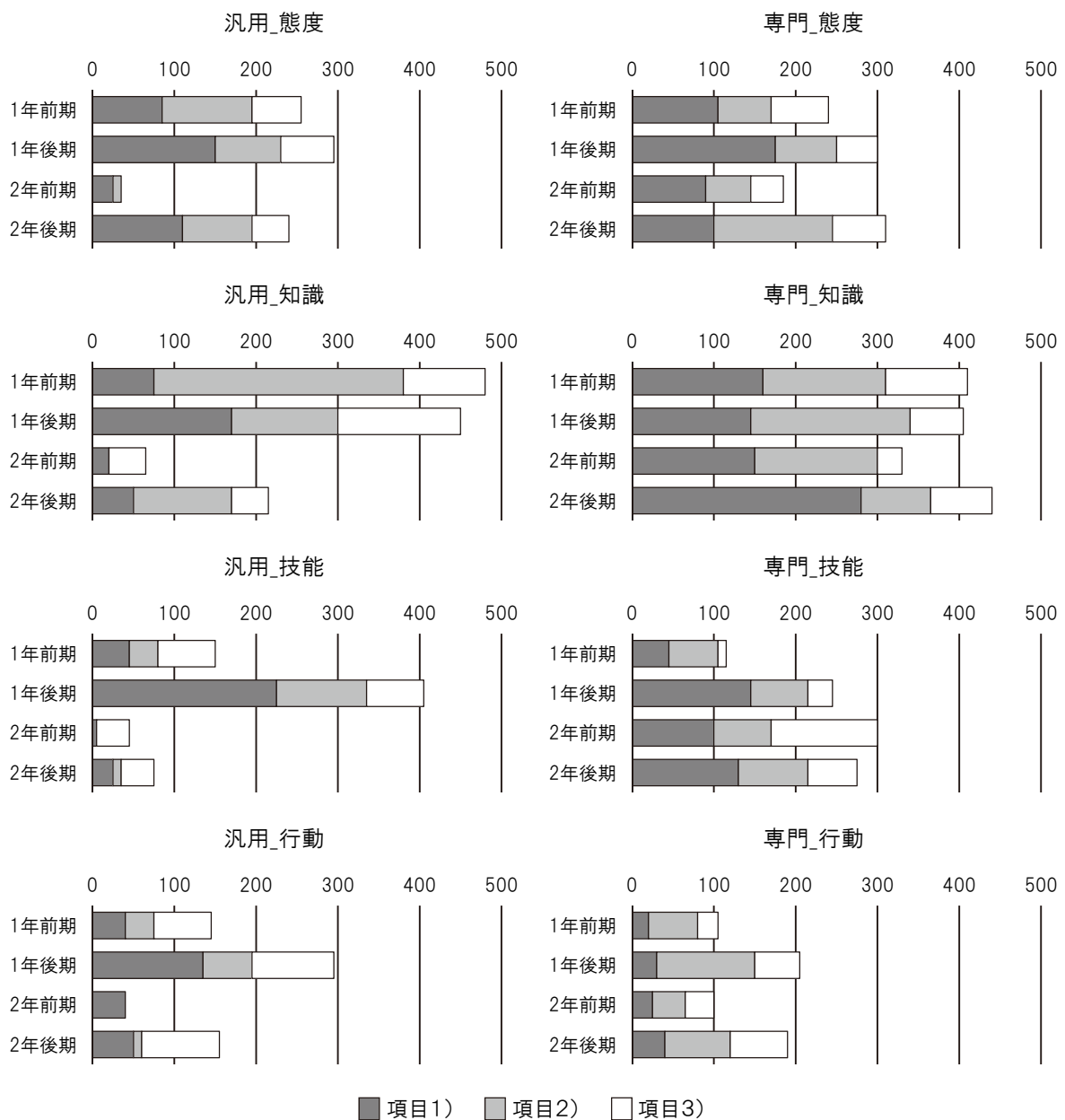


配点合計(学修比率)

図 3A カリキュラムの学期別能力要素 (A 学科)

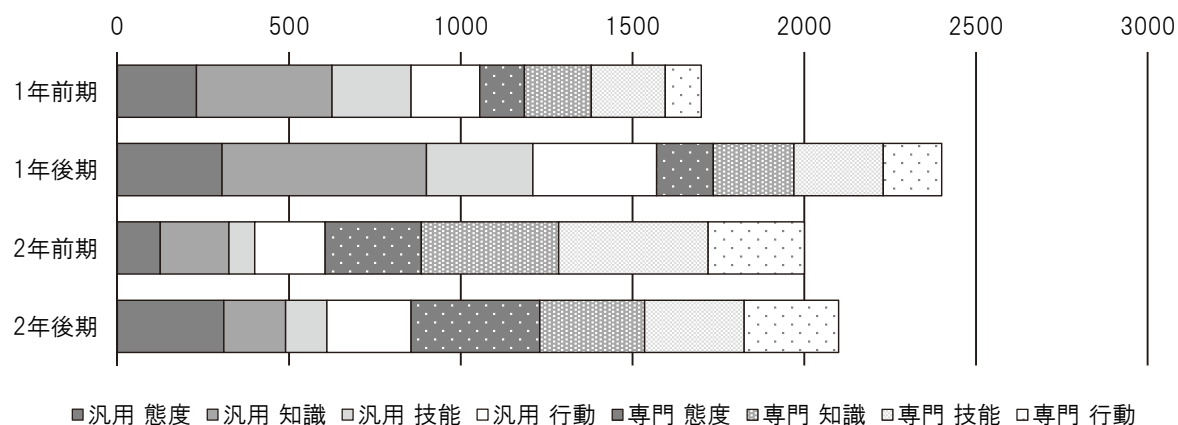


配点合計(学修比率)

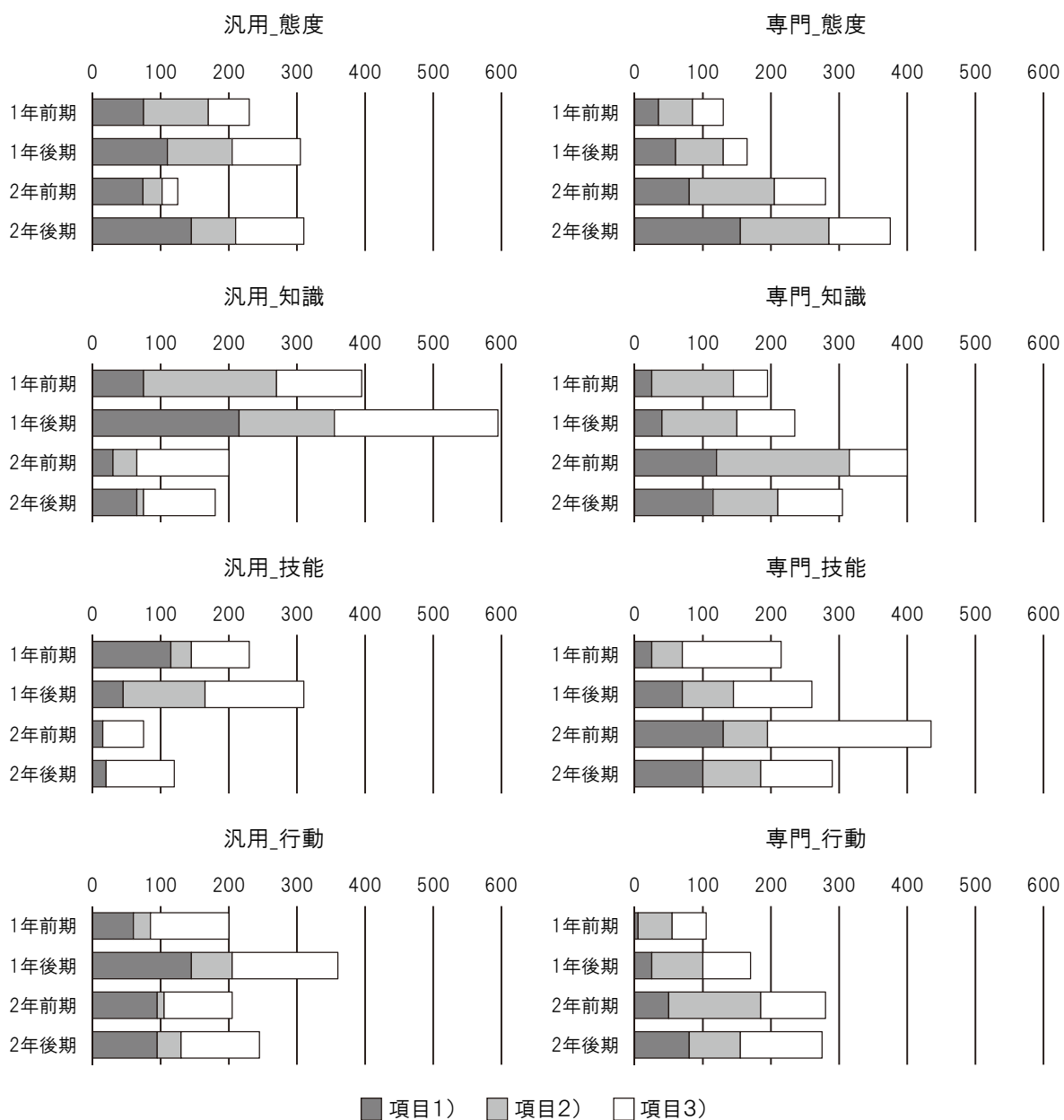


配点合計(学修比率)

図 3B カリキュラムの学期別能力要素 (B学科)



配点合計(学修比率)



配点合計(学修比率)

図 3C カリキュラムの学期別能力要素（C学科）

能力ともにほぼ均等に配点されている。能力要素の項目別には、いずれも専門的能力要素の項目は、概ね学期の進行に伴って配点が高くなっていくことが分かった。

〔小括〕3学科に共通する教育課程自体の主な特徴としては、汎用的技能・知識の能力に対して、1年次と2年次とで大きな差を与えている。これは共通教育科目がおおよそ1年次で履修を終えることから生じるものであり、専門教育科目が汎用的能力要素への学修比率を多くは与えておらず、この学期以前にその学修成果を獲得するものとして進行していることが考えられる。情報化をはじめ、ユニバーサル化やグローバル化へと多様で刻々と変容する社会において、知識基盤社会としての教育は基本的に前提となることから、知識や情報の収集に必要な汎用・専門的な知識と技能に対する学習成果の獲得は不可欠と言える。また、いずれの学科も専門職業人の養成として、それぞれの資格等の専門的特性に応じて概ね妥当な配点がなされていると判断された。

カリキュラムチェックリストは、教育課程を構成する科目が能力要素の項目に与える配点（学修比率）を集計したものである。本分析は、必修・選択科目の区別や、学習の深度や学習時間等の重み付けはなされていない。そのため能力要素の集計や比較が学修成果の獲得に対する特徴を正確に与えるものではない。今後のCCLの分析では、それらの重み付けや科目系統別の分析等を進めることで、カリキュラムの特徴を詳細に見出し、より学修成果に対応したカリキュラムマネジメントが可能になるものと考えられる。科目の能力要素の項目に対する配点（学修比率）は、科目担当者の捉え方や学習方法等によって大きく左右されるものと考えられる。シラバスの作成に際しては、シラバスチェック担当者が各学科に配置されており、カリキュラムの機能の充実改善にとって重要である。また、科目担当教員の変更や学年配当の変更等が必要な際は、カリキュラムマネジメントとして各学科のFD活動等において統一的な理解促進が不可欠と言える。

3.2 学修成果の査定モデルの検証

学修成果の査定を行うにあたり、査定モデルを設定し検証・精査のうえで査定基準の設定を行う必要がある。査定基準は、学修到達度の能力要素別に到達度（達成率）と、学修成果の自己評価の2軸に対して設けるものとなる。学修成果の自己評価は、能力要素別に集計され3項目の平均として示される。モデルの設定では、現段階においては次の点を設定条件とし、各学科（コース）のFD活動のなかで策定された。査定モデルの結果を図4A・Bに示す。査定モデルの基準線には上限下限の幅（学修到達度に対してそれぞれに同じ幅）を設け、この範囲内は学修成果を有効範囲（適正）とし、この範囲以外は

学修成果に対し無効範囲（不適正）とした。

査定モデルの設定条件

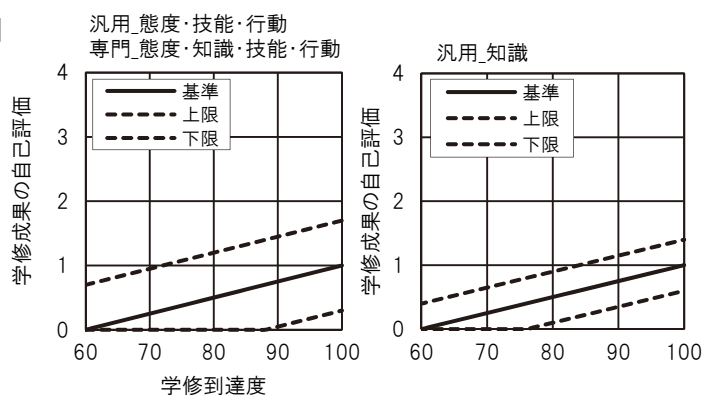
- ・修学期間中の査定は形成的評価として、最終学期の査定は総括的评价とする。
- ・総括的评价のベンチマークは、最低基準としてレベル1とする（ループリックの策定条件）。
- ・学生の自己評価に合わせた査定モデルを設定しない。
- ・履修科目の学年配当や学習内容等を踏まえ、各学期別に学修到達度に応じたループリックの評価を行う。
- ・ループリックは学期段階的になっている（次学期で査定レベルが下がることはない）。
- ・査定モデルの基準線は、基本的には直線が理想的といえるが、学修到達度の評価傾向やループリックの性質等に応じた基準線を設定する（付録：（参考）図2）。⁵⁾
- ・査定モデルには、同幅の上限・下限の基準範囲を設定する。
- ・最終学期の基準では、到達度100%において少なくとも上限範囲を含めてレベル4に到達するものとする（ループリックの策定条件）。

学修成果の自己評価の際、学生は能力要素別に学修到達度の累計結果と学期別集計結果を確認し、自己評価を行うものとなっている。学位証明書補足資料に付される最終査定結果は、学修到達度の累計に対して査定を行うものとしている（査定基準の設定においては、最終学期の結果に基づいて設定される）。この査定により、形成的評価においては有効範囲の上限域、有効範囲内、有効範囲の下限域と、それぞれに位置する対象者に対して、区分別並びに個別に、適切な指導コメントを返せるものとしている。総括的评价においては、それぞれを卒業時の判定結果として示すものとなる。

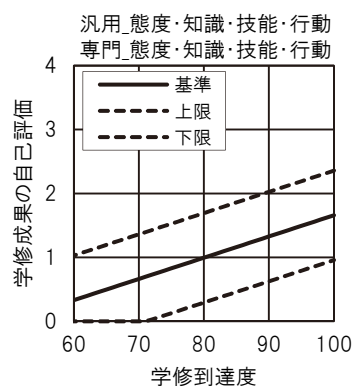
査定モデルは、実際対象学生の学修到達度に対する学修成果の自己評価（各3項目の平均値）に適用し、基準との差を調べた結果を図5に示す。また、査定モデルの基準に ± 0.1 の幅を設け、対象の分布を調べた結果を図6A～Cに示す。査定モデルの検証では、対象者一人ひとりの結果を検証し、そのうえで最終的な査定基準を設定していくが、まずはこの査定モデルの対象への適用から示される特徴を見出すものである。図5及び6の結果について学科別に記す。

〔A学科の査定モデル〕A学科（図6A）は1年前期において、汎用的能力要素と専門的態度に有効範囲を上回る対象者が多いが、いずれも学期の進行に伴って自己評価を下げ、適正な範囲に移行していることが分かった。一方、汎用的技能と専門的知識では、2年次から範囲を下回る対象が多くなり、2年後期では有効範囲を下回る平均を与えることが分かった。査定モデルは概ね対象の

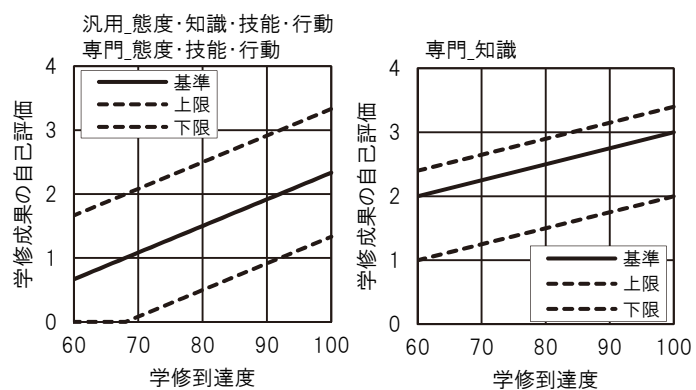
1年前期



1年後期



2年前期



2年後期

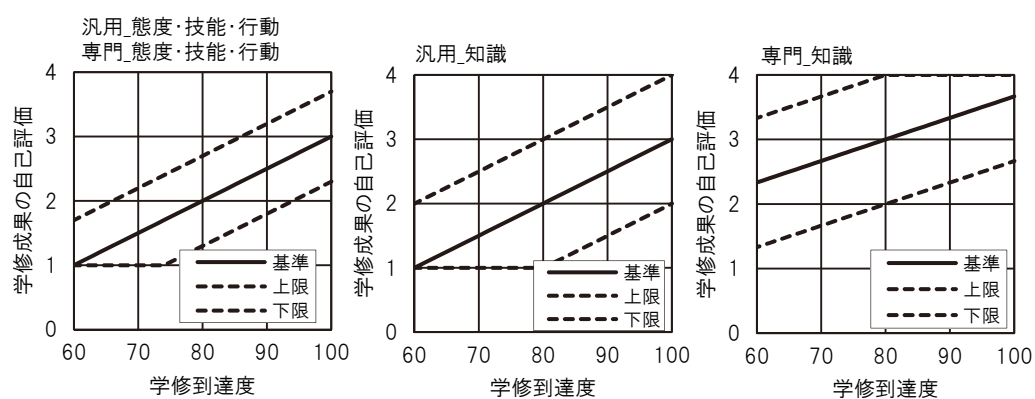
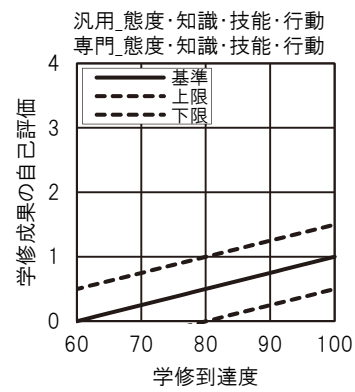
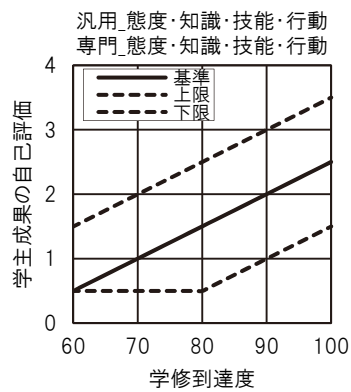


図 4A 2015 年度カリキュラムの能力要素別査定モデル (A 学科)

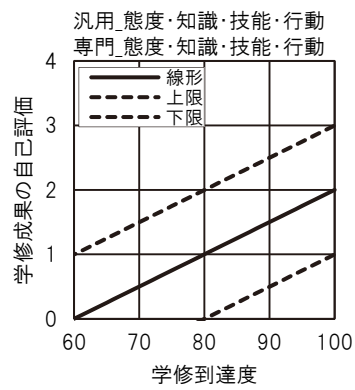
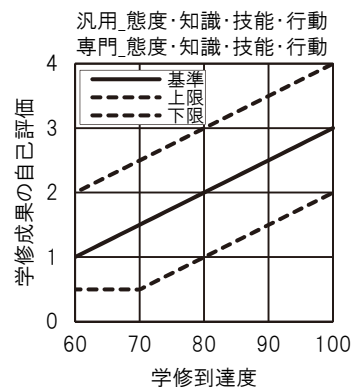
B学科

C学科

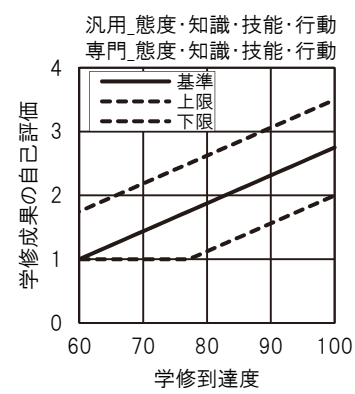
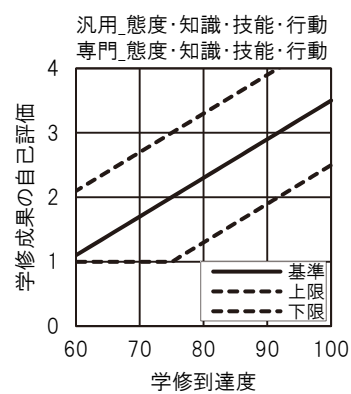
1年前期



1年後期



2年前期



2年後期

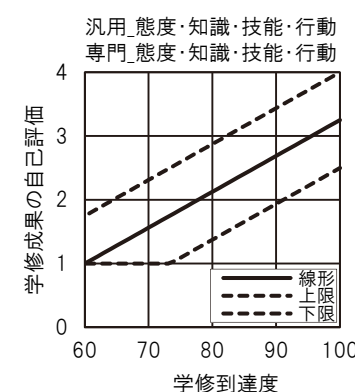
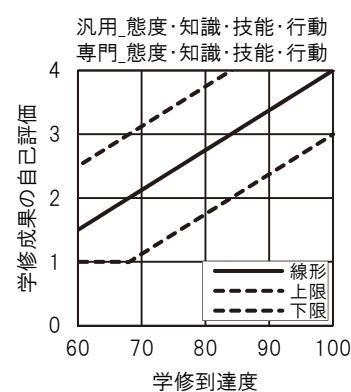


図 4B 2015 年度カリキュラムの能力要素別査定モデル (B・C 学科)

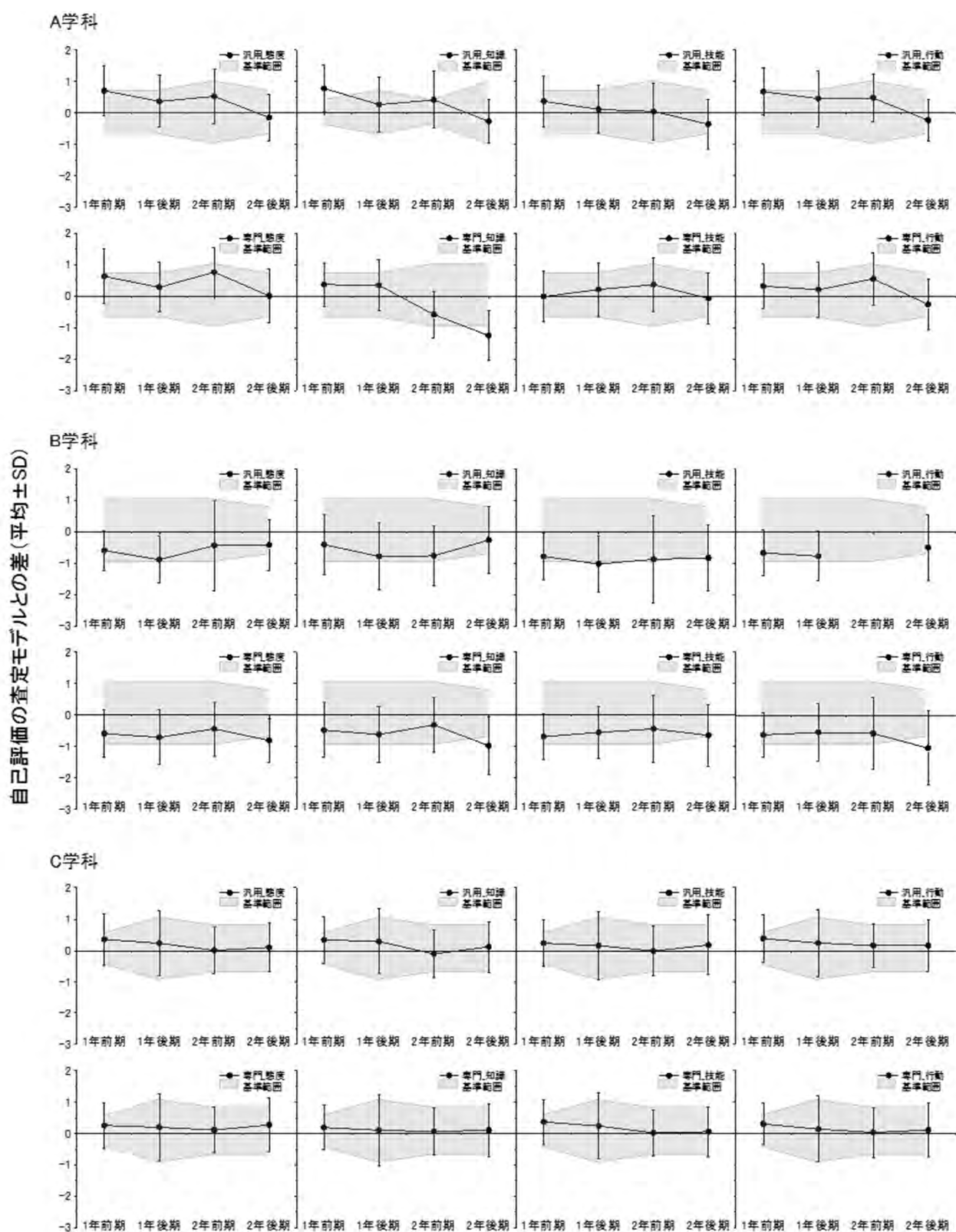
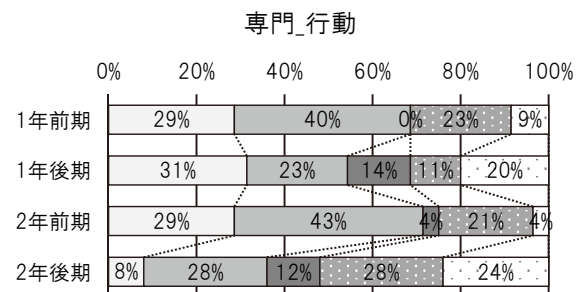
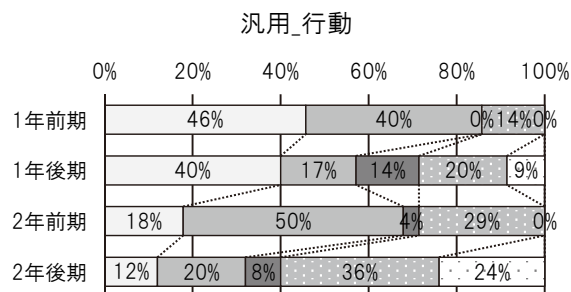
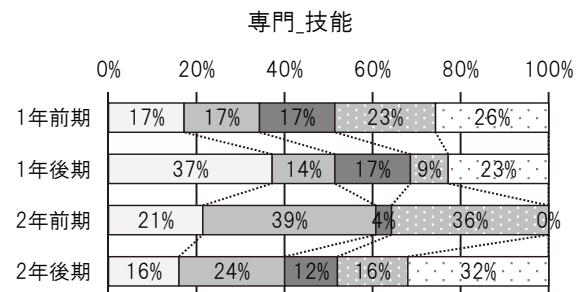
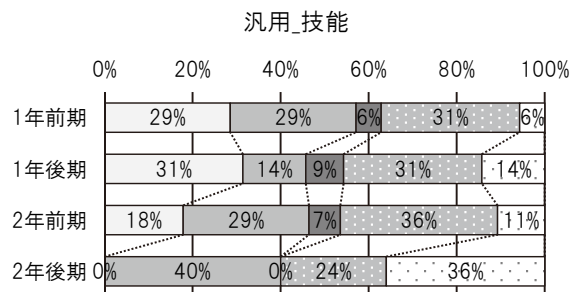
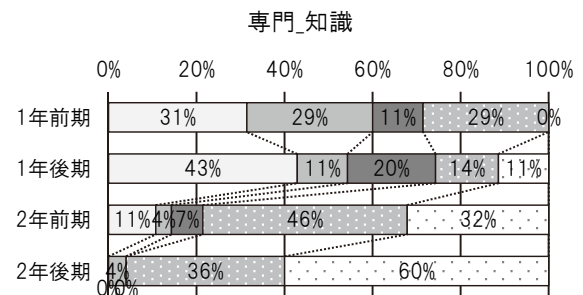
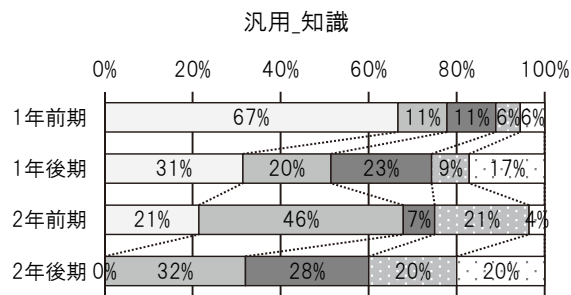
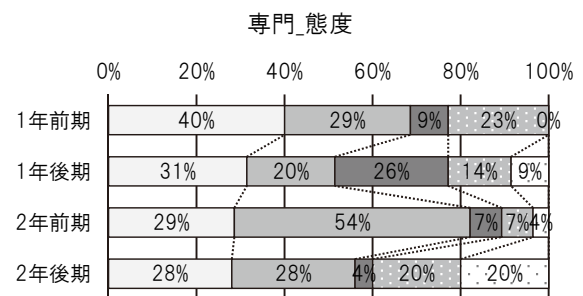
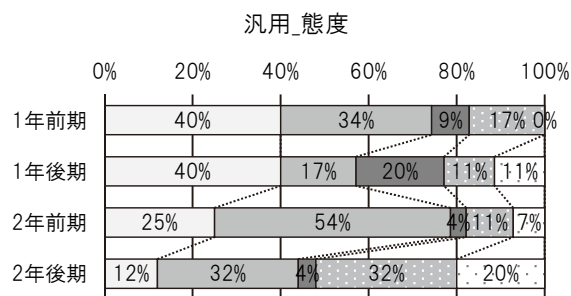
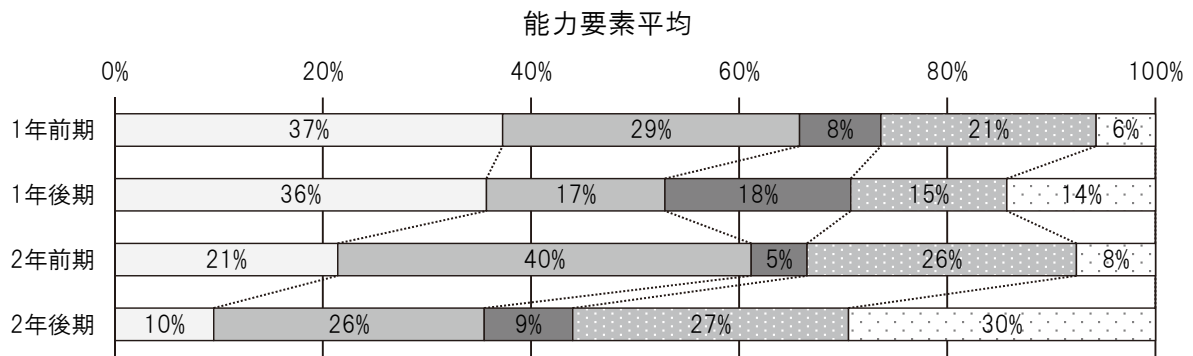
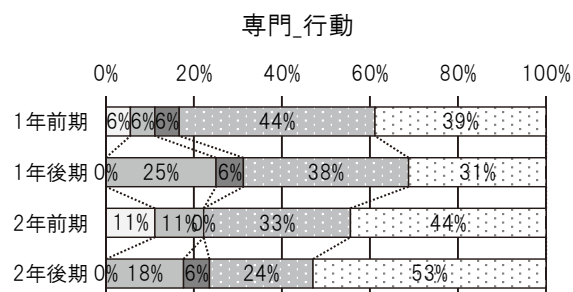
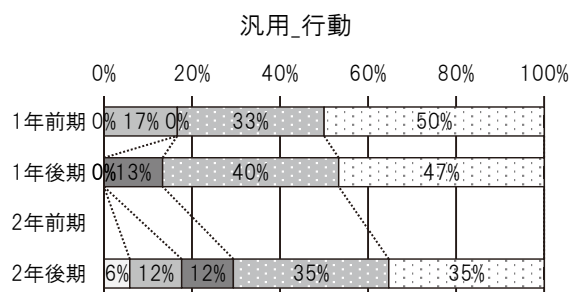
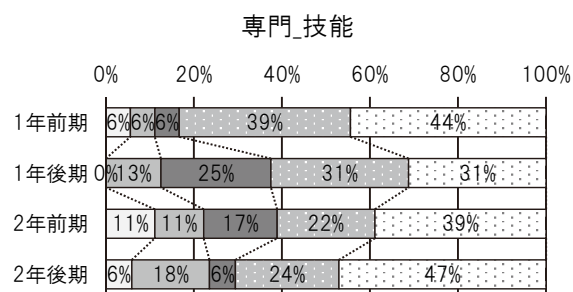
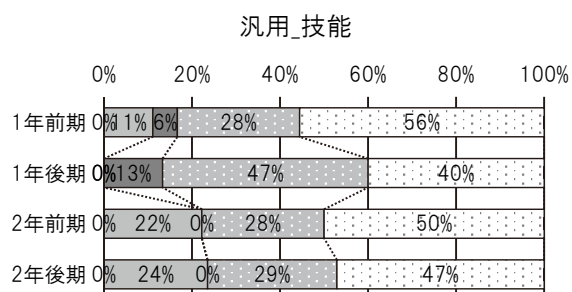
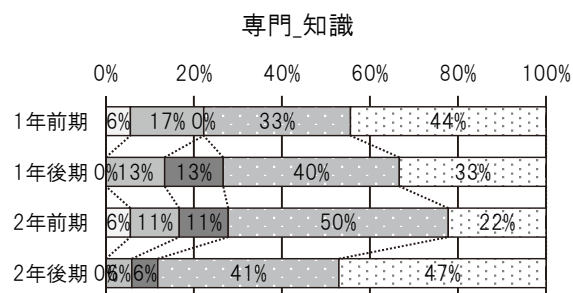
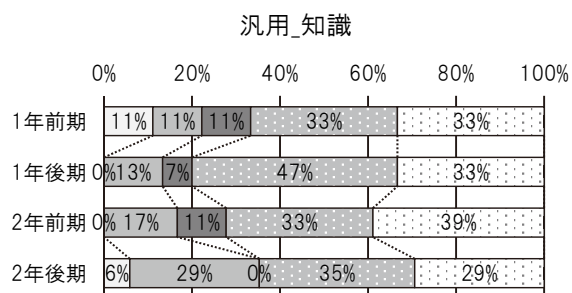
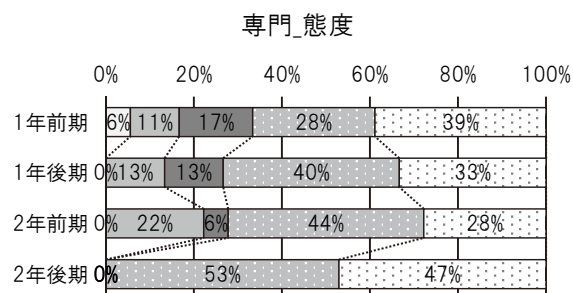
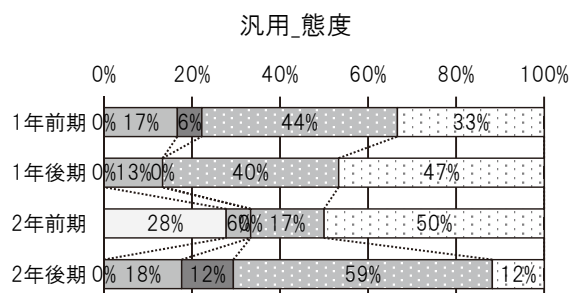
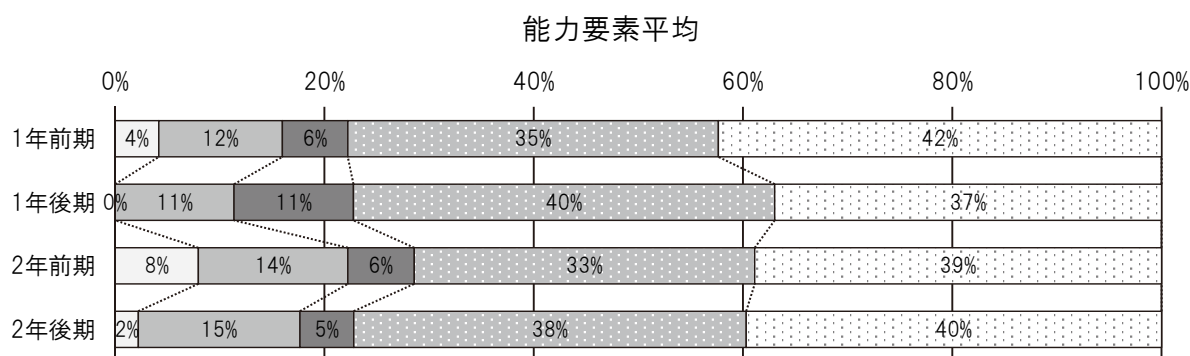


図5 能力要素別査定モデルと自己評価との関係



□ 基準以上 ■ 基準上限範囲 ■ 基準値±0.1 ■ 基準下限範囲 □ 基準以下

図 6A 学修成果の査定モデルの検証 (A 学科)



□ 基準以上 ■ 基準上限範囲 ■ 基準値±0.1 ■ 基準下限範囲 ■ 基準以下

図 6B 学修成果の査定モデルの検証 (B 学科)

範囲を捉え、最終的に基準に近くなっており、妥当なものと考えられた。しかしながら、最終学期の専門的知識に対しては、不適正評価者が多いことから、学修段階とルーブリックの再度比較や、2年前期以前の有効範囲を狭めるなど、今一度の検討を行う必要があると考える。

〔B 学科の査定モデル〕B 学科（図 6B）は全体を通して有効下限範囲にあり、2年後期では汎用的技能、専門的態度・知識・行動において有効範囲を下回る平均を与えることが分かった。自己評価の査定モデルとの差は、特定の能力要素に対して生じているものではなく、全学期を通して一様にあることから、学生側と教員側とは学修成果の認識において、明らかに差があることが分かった。査定基準の設定については、全ての能力要素について再度学修段階とルーブリックとを再度詳細に照合するなどして検討を行う必要があると考える。

〔C 学科の査定モデル〕C 学科（図 6C）は、能力要素間での差がないかたちで、1年前期から最終学期にかけて、過大評価の傾向から基準に近い平均を与えるものとなっている。査定モデルは対象の評価範囲を最終学期まで捉えており、妥当なものと考えられた。カリキュラムチェックリスト分析では、各能力要素に対して概ね様な学修比率を与えており、このことは能力要素間、その学期間で大きな差を与えなかった要因の一つと考えられる。一方では、能力要素別に標準偏差値の幅が比較的広い学期があることが分かり、有効範囲の幅を有効に活用するなどして形成的評価基準を設定し、最終学期の基準に合った対象者層を増加させるよう検討する必要があると考える。

〔小括〕本節冒頭に論じたとおり、この査定モデルは、最終的には対象者一人ひとりを照合して検証たうえて、これをもとに査定基準を設定していくものである。査定基準の設定プロセスは、学習者と教育者それぞれの評価の乖離に対する「相互浸透」を図るものでもあり、学修成果（学習と評価）に係る今後の重要な FD 活動といえる。

4. 今後の課題等について

総括的評価（2年後期）に設けられたベンチマーク（Level 1）の設定については、ルーブリックの策定条件としている。特に形成的評価時に学修到達度が 60% 未満の対象については、再試験により到達度 60% となる対象が評価後に出てくる。この評価査定において様々な解釈が挙げられており、今後の運用課題の一つといえる。査定モデルの検証から、査定基準を確定する際は、外部ステークホルダーからの意見聴取の機会等を設け、よりニーズに適った査定が行われる必要があるだろう。ルーブリックの記述内容については、毎年見直しによって改

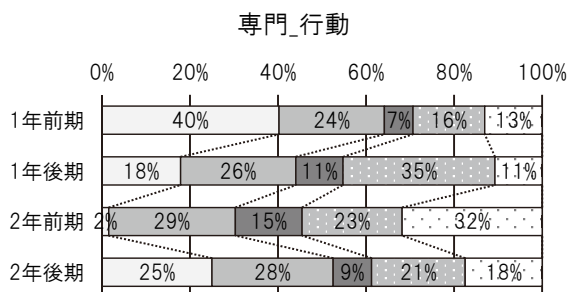
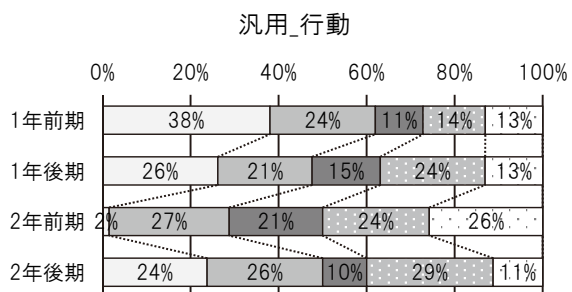
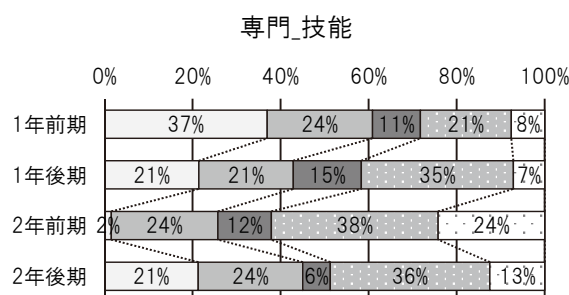
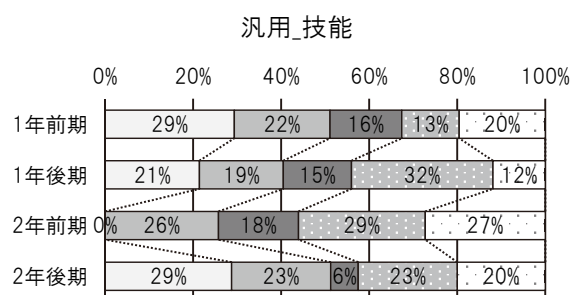
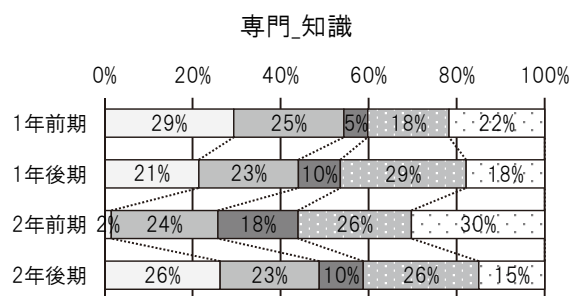
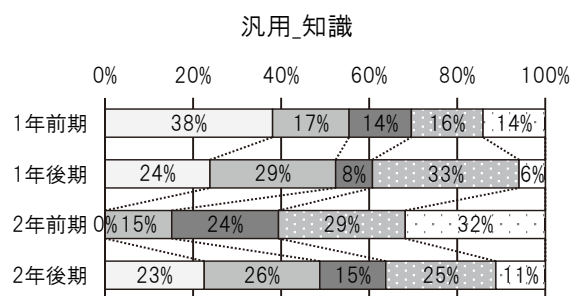
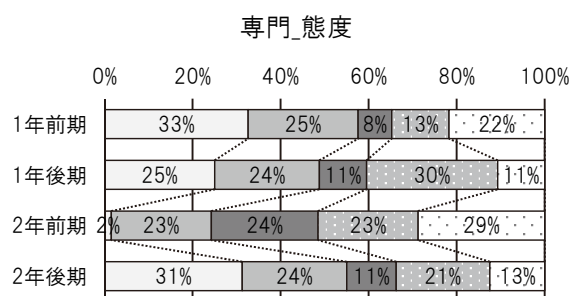
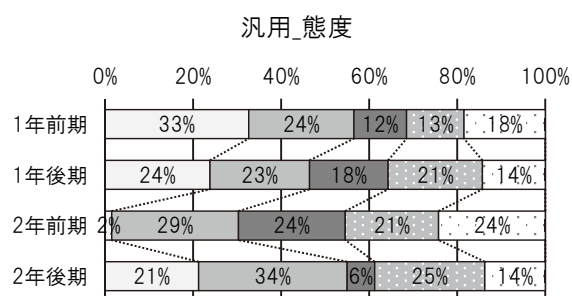
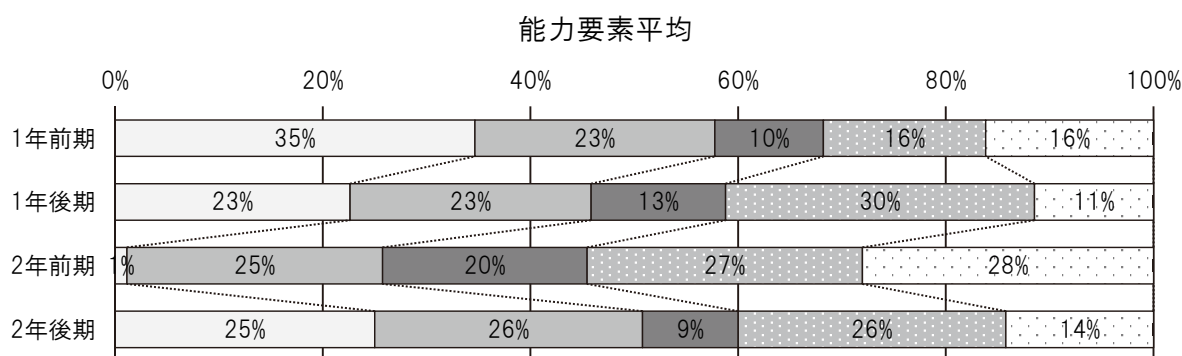
善が図られているが、未だ教員による評価指標としての記述も散見されることから、より学生に分かり易い表現になるよう改善が求められる。本ルーブリックの原案策定は平成 25 年度であり、これ以降本学ではグローバル化への対応が急速に進展しており、グローバル学習要素が学修到達目標に十分に反映されていないことが指摘され、今後の対応が求められる。

学修成果の可視化において、学生による自己評価は不可欠な学習活動となっているが、実際に自ら自己評価する学生は多くはない。学生は、授業評価、入学半年時調査、卒業時調査、学生生活実態調査と、種々のアンケート調査に回答するなかで、この学修成果の自己評価が、アンケート調査として捉えられていることが考えられ、自己評価への指導が強く求められる。

平成 29 年度は改組により、教育課程が大幅に変更された。この検証プロセスをもとに各コースでの査定基準の設定を行う必要がある。平成 27 年度の本研究がベースとなり得るものと考えられる。

今日の少子高齢化に伴う労働力不足や都市圏人口の一極集中化による地方の衰退は、国力衰退を招く危機的状況にあるといえる。平成 29 年度は、専門職大学・短期大学の制度化、ひと・まち・しごと創生法の施行、プラットフォーム形成事業など、地方再生（創生）に係る対応を強く求めるものとなり、高等教育に対する第 4 の改革の波が実際に到来したと考えられる。³⁾ 専門職大学・短期大学の制度化では、職業の在り方や働き方が様変わりするなか、国の成長・発展を維持するために新たな価値を創造することができる専門職業人の養成が求められ、高度な専門性を備えた教員による実務教育が重視されている。^{注3)} また、平成 28 年 4 月 1 日に施行された「ひと・まち・しごと創生法」は、地域に資する大学として、改革をいっそう加速させるものとなった。2030 年問題として超高齢化社会の到来が取り上げられているなかで、九州西部地域（佐賀県と長崎県）の 18 歳人口の推計からは、2015 年度から 2024 年度にかけて直線的に激減するが示されている。九州西部地域は 2024 年度にはこの問題が到来することが予想されている。^{注4)} 今後の政策主導の一連の改革においては、統廃合を確実にするための最終的な改革（第 5 の改革の波）が到来してもおかしくない。地方の短期大学はほぼ自県進学者に依るところであり、2024 年度佐賀県での短期大学への自県進学者は 220 人程度と推計されている。^{注4,5)} この様に、急速に変化する社会のなかにおいては、これらに柔軟に対応可能な教育基盤としてのカリキュラムマネジメントの早期確立と運用、そして一層の活用が求められる。

本学では、これまでの大学コンソーシアム佐賀や短期大学コンソーシアム九州、その他の産学官との連携協定事業を進めるなか、プラットフォーム事業、ブランディ



基準以上
 基準上限範囲
 基準値±0.1
 基準下限範囲
 基準以下

図 6C 学修成果の査定モデルの検証（C学科）

ング事業、COC+、これら一連の事業^{注6)}を急速に展開するものとなった。本学のブランディング事業では、福祉事業^{注7)}を中心に強力に推進するものとなった。これらを背景に、今後さらに種々の事業が多面的な目的をもって展開されるものとなろう。よってこれらの事業に対しては、学修成果を十分に踏まえたうえで、カリキュラムへの導入を検討する必要がある。⁶⁾ 教育制度上の改革の際には、学修到達目標とルーブリックの根本的な見直しも必要と考える。プラットフォーム事業では、各大学の特色が活かされてくるが、プラットフォームとして、高等教育の質保証に対しては学修成果の統一的な見解が必要不可欠と言える。本学で進める教育システムが、プラットフォームも活用されることが期待される。

補 注

注1) National Institute for Learning Outcomes Assessment (learningoutcomesassessment.org/casestudies.html: 平成29年10月閲覧)では先行事例として、次の10校が紹介されている。

Carrie Allen, Alverno College: Lessons from an Assessment Pioneer, July 2016.

Staci Provezis, Augustana College: An Assessment Review Committee's Role in Engaging Faculty, July 2011.

Natasha Jankowski, Capella University: An Outcomes-Based Institution, August 2011.

Jillian D. Kinzie, Carnegie Mellon University: Fostering Assessment for Improvement and Teaching Excellence, June 2012.

Gianina R. Baker, North Carolina A&T State University: A Culture of Inquiry, February 2012.

Jillian Kinzie, Colorado State University: A Comprehensive Continuous Improvement System, August 2011.

Natasha Jankowski, Juniata College: Faculty Led Assessment, July 2011.

Staci Provezis, LaGuardia Community College: Weaving Assessment Into the Institutional Fabric, June 2012.

Natasha A. Jankowski, St.Olaf: Utilization-Focused Assessment, April 2012.

Gianina R. Baker, Texas A&M International University: A Culture of Assessment INTEGRATED, April 2012.

注2) 評価支援システムの運用において使用する用語について、次のとおりまとめる。

学修成果:「学修」成果は「一連の学びを修めた」成

果として、「学習」成果の「学び習った」成果と区別し、前者を修学期間あるいは教育課程の全体的・系統的な学びの成果とし、後者を科目等における個々の学習内容における学びの成果として使用している。広義には、いずれも同義のラーニングアウトカムとして捉えられる。⁵⁾

学修到達目標:学修到達目標は、修学期間全体を通じた学修成果の目標として、教育機関全体と個々の教育課程に対して策定されている。いずれもコンピテンシー概念に基づいて、汎用的・専門的能力のそれぞれに、概して態度・知識・技能・行動の4要素を設定し、教育課程では各3項目以内で、学修成果の到達目標を策定している。機関全体の学修到達目標は教育課程の学修到達目標を包括するものとしている。教育課程の学修到達目標は、教育課程共通の汎用的能力と、教育課程別の専門的能力の区分で策定されている。(本学HPにて情報公開されている。)

ルーブリック:学修到達目標の能力要素にそれぞれ3項目(以内)を設け、それぞれにレベル1(ベンチマーク)からレベル4(キャップストーン)の自己評価指標を設け、レベル1未満を含めた5段階評価を行うものである。

カリキュラムチェックリスト:教育課程を構成する科目の、学修到達目標(能力要素の項目)に対する学修比率の一覧表である。学修比率は、成績評価に基づいており、学修成果との関係性がシラバスに記載されている。

学修到達度:科目成績評価を能力要素別の学修比率に分割し、それぞれの達成率として集計されたものである。

学修成果の自己評価:教育課程の学修到達目標に設けたルーブリックをもとに、学期末に自己評価を行うものである。

学修成果の査定:教育課程上の形成的評価と総括的评价において、学修到達度と、学修成果の自己評価の2軸の評価に対して、査定基準をもとに査定評価を行うものである。総括的评价は卒業時(最終学期末)の学修成果の査定として、学位証明書補足資料とする。

注3)「学校教育法の一部を改正する法律」及び「学校教育法の一部を改正する法律の施行に伴う関係政令の整備に関する政令」が公布され、平成31年4月1日から施行するものとなっている。

注4)株式会社進研アドの調査によれば、2017年度を100とした指数変化において、佐賀県(89)と長崎県(82)は全国を下回る(「都道府県別18歳人口推計付き!学校基本調査から考える「大学の備え」2017年09月15日」(<http://between.shinken-ad.co.jp/univ/2017/09/kihoncyosa-17suikei.html>) 平成29年

注 5) (株) 旺文社 教育情報センター「平成 26 年度 都道府県別 大学・短大進学状況 Part.2 全国共通 データ」(eic.obunsha.co.jp/resource/pdf/2014_shingakujokyo/02.pdf 平成 29 年 10 月閲覧)によれば、平成 26 年度の佐賀県の短期大学への自県進学者数は 277 名であり、この年度の 18 歳人口 9168 名における進学率に変化がないものとして、2024 年度を推計している。

注 6) プラットフォーム事業は、平成 29 年度から各大学等の特色・資源集中を促し、複数大学間の連携、自治体・産業界等との連携を進めるために、私立大学等改革総合支援事業のタイプ 5「プラットフォーム形成」として設けられたものである。この事業基盤の一つとしてタイプ 1「教育の質的転換」が挙げられている。ブランディング事業は、学長のリーダーシップの下、大学の特色ある研究を基軸として、全学的な独特色を打ち出す取組みを支援する私立大学等研究設備整備費補助金に係る事業であり、本学はタイプ A〔社会展開型〕(平成 29 年度採択)に取り組んでいる。COC+事業は、平成 27 年度から大学が地方公共団体や企業等と協働して、学生にとって魅力ある就職先を創出するとともに、その地域が求める人材を養成するために必要な教育カリキュラムの改革を断行する大学の取組みを支援することで、地方創生の中心となる「ひと」の地方への集積を目的として「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業」が実施されるものである。本学は平成 29 年度より参加校として展開するものである。いずれも「ひと・まち・しごと創生法」に係る事業として、文部科学省が強力に推進する事業である。

注 7) 西九州大学・短期大学は、食・介護・社会福祉、教育・保育、リハビリテーション、看護の教育課程を有しており、関係者からは「福祉の大学」として知られている。短期大学では、子どもの発達支援を一つの柱として、平成 29 年度よりブランディング事業を推進するものとなった。

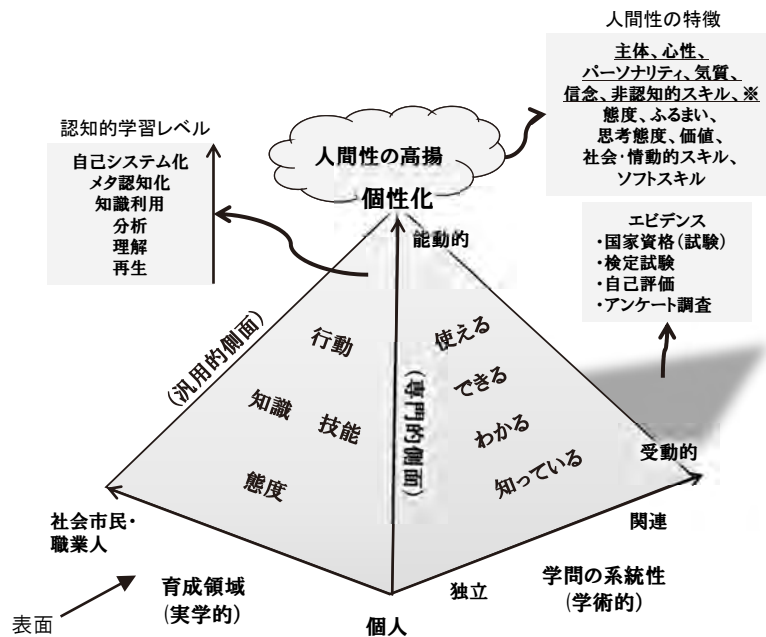
特 記

本論文は、西九州大学短期大学部 平成 29 年度 FD 委員会が中心となり、全学的 FD 活動として編集・執筆に当たったものである。

評価支援システム(特許出願中)は、私立大学等経常費補助金(未来経営戦略推進補助金事業)(平成 26～28 年度採択)を受け開発されたものである。

- 1) 文部科学省 中央教育審議会 大学分化会制度・教育部会(審議のまとめ)「学士課程教育の構築に向けて」(2008)。
- 2) 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)。
- 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、福元裕二「教学マネジメントの取組みに関する一考 – アセスメントシステムの運用、組織運営と情報フローを中心に」短期大学コンソーシアム九州紀要『短期高等教育研究』Vol.6, 41-48 (2016)。
- 5) 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「学修成果と学修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) –」西九州大学短期大学部紀要第 47 号, 1-9 (2017)。
- 6) 平田孝治、野口美乃里、馬場由美子「短期高等教育のキャリア・職業教育に関する一考 – 実践的活動事例からみる諸能力育成について –」短期大学コンソーシアム九州紀要『短期高等教育研究』Vol.7, 17-26 (2017)。

付 録



（参考）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

（参考）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。

(参考) 表 2-1 平成 27 年度カリキュラムの学修到達目標

汎用的能力要素 (全学科共通)	【主体的・自立的に行動できる確かな人間力】(態度・志向性)
	1) <u>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。</u> ①自分の意見を自律的に分かりやすく人に伝えることができる。 ②相手の意見を丁寧に聴き、意見の違いや立場の違いを理解して協調した対応ができる。 2) <u>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。</u> ①自己の良心と社会規範に沿った倫理観の下での対応ができる。 ②社会のルールや人との約束を守って社会の一員として責任を持って立ち居振る舞い対応ができる。 3) <u>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。</u> ①社会規範に沿った基本的な生活習慣や、自己の健康・体力を管理することができる。 ②ストレスの発生源に対して自律的かつ柔軟に対応し、危機管理を行うことができる。 ③自主的に将来の目標に向かって自立学習をすることができる。
	【教養ある社会人としての基礎力】(知識・理解)
	1) <u>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。</u> ①人文科学に関する知識を基に物事を理解し、処理することができる。 ②多文化や異文化に対する認識と理解を持って知識を身につけることができる。 2) <u>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。</u> ①社会科学に関する知識を基に物事を理解し、処理することができる。 ②自然科学に関する知識を基に物事を理解し、処理することができる。 3) <u>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。</u> ①生活・仕事上の多様な役割や意義及びその関連等を理解し、自己の果たすべき役割等についての認識を深めていくことができる。 ②職業生活・社会生活に必要な基本的な常識を身につけることができる。
	【社会人としての汎用的能力】(技能・表現)
	1) <u>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。</u> 2) <u>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。</u> 3) <u>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。</u> ①情報通信技術(ICT)を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。 ②情報や知識を複眼的、論理的に分析して物事を考え、その結果を文書や発言として表現できる。 ③問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。 ④職業生活・社会生活に必要な基本的な所作やマナー、文章作成、必要に応じた技能検定資格等を身につけることができる。
	【地域生活を支援し、創造する力】(行動・経験・創造的思考力)
	1) <u>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。</u> ①物事に進んで取り組み行動することができる。 ②他人に働きかけを行い、巻き込みながら行動することができる。 2) <u>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。</u> 3) <u>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。</u> ①経験を基にさらに新しい価値を生み出すことができる。 ②これまでに獲得した知識、技術・技能、態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決することができる。

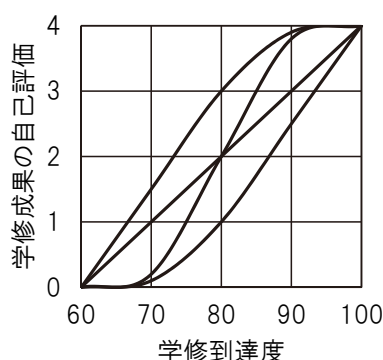
専門的能力要素 (食物栄養学科)	【主体的・自立的に行動できる確かな人間力】(態度・志向性)
	1) <u>栄養士としての自立の心構えを持ち主体的に考え取り組むことができる。</u> 2) <u>健康と環境や社会に関心を持つことができる。</u> 3) <u>他者と協調性を持つことができる。</u>
	【教養ある専門職業人としての基礎力】(知識・理解)
	1) <u>社会生活と健康、人体の構造と機能、食品と衛生、栄養と健康についての基本となる知識と理解を身につける。</u> ①社会生活と健康について知識と理解を身につける。 ②人体の構造と機能において、生活活動や環境変化の適応について理解する。 ③食品の各種成分の栄養特性、食品の衛生管理について理解する。 ④栄養とは何か、その意義と栄養素の代謝及び生理的意義を理解する。 ⑤各種疾患における基本的な食事療法について習得する。 2) <u>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。</u> 3) <u>栄養の指導において個人、集団、地域における栄養指導の方法を修得する。</u>
	【専門職業人としての汎用的能力】(技能・表現)
	1) <u>給食実務に関する処理能力を身につける。</u> 2) <u>対象別に適切な栄養指導が出来る。</u> 3) <u>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。</u> ①課題を発見し、その解決に向けての行動ができる。 ②文章作成力を身につける。 ③プレゼンテーション力を身につける。
	【地域生活を支援し、創造する力】(行動・経験・創造的思考力)
	1) <u>栄養士として洞察力、感性をいかした行動がとれる。</u> 2) <u>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。</u> 3) <u>他者と協調性をもって協働できる。</u>

(参考) 表 2-2 平成 27 年度カリキュラムの学修到達目標

専門的能力要素 (生活福祉学科)	【主体的・自立的に行動できる確かな人間力】(態度・志向性)
	1) 他者に共感でき、相手の立場に立って考えられる姿勢を身につける。 ①相手の立場を理解し共感・受容できる。 ②介護を必要とする人を全人的に理解することができる。
	2) 利用者本位のサービスを提供するため、多職種協働によるチームアプローチの必要性を理解できる。 ①保健・医療・福祉等の専門職の業務内容と機能、役割について理解できる。 ②関連する他職種連携の意義と目的を理解し説明できる。
	3) 人権擁護の視点、職業倫理を身につける。 ①人間に対する尊厳を保持し、自立(律)した生活を支える必要性を理解できる。 ②介護福祉士としての職業倫理を理解できる。
	【教養ある専門職業人としての基礎力】(知識・理解)
	1) あらゆる介護場面に共通する基礎的な知識・技術を習得する。 ①生活の概念や生活支援の考え方を理解し、説明できる。 ②介護に関する社会保障の制度、施策についての基本的理解ができる。
	2) 介護実践の根拠を理解する。
	3) 介護を必要とする人の潜在能力を引き出し、活用・発揮させることの意義について理解できる。
	【専門職業人としての汎用的能力】(技能・表現)
	1) 円滑なコミュニケーションの取り方の基本を身につける。 2) 利用者の情報を収集・分析し、介護計画作成、実践、評価ができる。 3) 利用者の生活状況に応じ、自立に向けた介護支援技術を習得し、実践できる。 ①利用者の生活実態や状態の変化を的確に捉え、生活上のニーズを把握することができる。 ②医療的ケアに関する知識と技術を習得する。
専門的能力要素 (幼児保育学科)	【地域生活を支援し、創造する力】(行動・経験・創造的思考力)
	1) 介護福祉士の義務規定を理解し、高い倫理性をもって行動できる。
	2) 利用者本位のサービスを提供することができる。 ①相手の立場に立つことができ、常に利用者本位の視点をもって行動できる。 ②利用者ひとり一人の生活している状態を的確に把握し、自立支援に資するサービスを総合的、計画的に提供できる能力を身につけ、実践できる。
	3) 他の職種の役割を理解し、チームに参画することができる。
	【主体的・自立的に行動できる確かな人間力】(態度・志向性)
	1) 保育職の社会的使命と職業倫理について理解している。
	2) 自らの保育を振り返ることの重要性を理解し、それに基づいて改善することができる。
	3) 子どもや保護者に共感的態度を持って接することができる。
	【教養ある専門職業人としての基礎力】(知識・理解)
	1) 保育の役割・機能・保育者の責務を理解している。
	2) 発達過程や個々の特性に応じた支援の方法を理解している。
	3) 各領域の保育のねらいや内容・方法を理解し、総合的に指導することができる。
	【専門職業人としての汎用的能力】(技能・表現)
	1) ねらいに応じた教材の作成や保育環境を構成することができる。
	2) 子どもの主体性を尊重し、子どもの反応に臨機応変に対応しながら保育を展開できる。
	3) 保育現場で求められる専門的技能の基礎・基本を身に付け、多様な表現ができる。
	【地域生活を支援し、創造する力】(行動・経験・創造的思考力)
	1) 子どもの遊びに応じて、保育環境を構成することができる。
	2) 子どもの興味・関心を基礎とした保育における豊かな感性を発揮することができる。
	3) 保育において多様な他者との信頼関係を築くための働きかけを行うことができる。

(参考) 表3 平成27年度 学修到達目標に対するルーブリック(抜粋)
汎用的能力要素(態度・志向性)の学修到達目標に対する学修成果の評価指標

【主体的・自立的に行動できる 確かな人間力】 (態度・志向性)	ベンチマーク	マイルストーン		キャップストーン
	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
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。 ①自分の意見を自律的に分かりやすく人に伝えることができる。 ②相手の意見を丁寧に聴き、意見の違いや立場の違いを理解して協調した対応ができる。	小グループの活動のなかで、自分の思いや考えを伝えようと努めているが、不十分である。相手の意見を傾聴することはできるが、その背景など相手の立場にたった理解や、話すときの表現を工夫するまでには至っていない。	小グループの活動のなかで、自分の考えを伝え、また相手との違いを理解することができる。しかし、自らの発言の責任と、相手に配慮して協調した対応はできていない。主体的に自分の思いや考えを、表現方法を工夫し、効果的に相手に伝えよう努めている。	集团的活動のなかで、立場の違いや状況を適切に判断して相手の思いや考えを傾聴、理解し、共感することができる。必要に応じて配慮する行動がとれるが、自分の発言や行動に責任を伴うことについて理解は不十分である。主体的に自分の思いや考えを、表現方法を工夫し、効果的に相手に伝えることができる。	授業内外の組織・集团的活動のなかで、立場の違いや状況を適切に判断して相手の思いや考えを傾聴、理解し、共感することができる。必要に応じて配慮する行動がとれ、また自分の発言や行動に責任を伴うことを理解したうえで、主体的に自分の思いや考えを、表現方法を工夫し、効果的に相手に伝えることができる。
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。 ①自己の良心と社会規範に沿った倫理観の下での対応ができる。 ②社会のルールや人との約束を守って社会の一員として責任を持って立ち居振る舞い対応ができる。	関連法令を理解し遵守している。人との約束などについて守れないことが時々ある。自らの取組みや活動について、他者・社会・自然に対して責任や責務を負っていることを認識しはじめたところである。	関連法令を理解し遵守している。交わした約束などについて守るよう努めている。自らの取組みや活動について、他者・社会・自然に対して責任や責務を負っていることをある程度認識、理解でき、一部は実際に責任を持った行動がとれる。	関連法令を理解し遵守している。交わした約束などについてきちんと守っている。自らの取組みや活動について、他者・社会・自然に対して責任や責務を負っていることを認識、理解でき、実際に責任を持った行動がとれる。	関連法令を理解し遵守している。交わした約束などについて、十分なコミュニケーションを図ったうえで、きちんと守っている。自らの取組みや活動について、他者・社会・自然に対して責任や責務を負っていることを認識、理解でき、実際に責任を持った行動がとれる。変化する社会環境に対して世界的視点を備え、自己の良心に基づいて社会規範に沿った責任行動がとれる。
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。 ①社会規範に沿った基本的な生活習慣や、自己の健康・体力を管理することができる。 ②ストレスの発生源に対して自律的かつ柔軟に対応し、危機管理を行うことができる。 ③自主的に将来の目標に向かって自立学習をすることができる。	日常生活の基本的な管理はできており、社会規範に沿った自己のライフスタイルについて考え始めている。自分のストレスを察知し、これ以上蓄積しないよう行動するが、十分にはコントロールできていない。授業で要求されることの先を考え、知識を自立的に追及することに興味を持つことができる。学習内容や日常の出来事について、以前より広い見方ができていないので、過去の学修・経験を浅いレベルでしか再検討できない。	日常生活の習慣、健康維持をある程度管理できており、社会規範に沿って自己のライフスタイルがイメージできる。普段に自分のストレス発生源を意識し、自分に合った方法で解消しているが、変化する環境のなかで生じるストレスへの対処は十分でない。授業で要求されること以上に、付加的な知識を追求し、自立的に学習経験を追及することに興味がある。学習内容や日常の出来事について、以前よりいくらか広い見方ができ、過去の学修・経験をある程度の深さで再検討できる。	日常生活の習慣、健康維持を積極的に管理できており、社会規範に沿って自己のライフスタイルがイメージできている。普段に自分のストレス発生源を意識しており、自分に合った方法で解消しているが、授業で追求されること以上に、しっかりと付加的な知識を追求し、自立的な教育経験を能動的に追及する。教育的・日常的出来事について以前より広い見方を示し、過去の学修・経験を深いレベルで再検討している。	日常生活の習慣、健康を維持・向上させるために積極的に、かつ計画的継続的に管理しており、社会規範に沿って自己のライフスタイルをイメージできている。普段のストレスや変化する環境の中で生じるストレスの発生源を意識的に把握しており、自分に合った方法で解消または上手に付き合うことで自己管理している。教育的な興味と追及は、授業で要求されること以外にもあり、自分なりに学習している。過去の学修・経験を深く振り返って、教育的・日常的出来事についての見方を広げており、将来の目標や計画に向けて、長期間にわたって知識や経験を自立的に追及している。



(参考) 図2 査定の基準の作成例