

学習成果の評価方法とルーブリックの活用

— アメリカの高等教育関連団体と大学におけるインタビュー調査から —

The Method of Evaluating the Learning Outcome and the Use of Rubrics:
From the Interviews to Higher Education Organization and Universities in the United States

笠原千絵*

Chie KASAHARA

【抄録】

本研究では、学習成果の評価方法の全体像、および具体的な方法としてルーブリックによる評価方法に焦点をあて、アメリカの高等教育機関で訪問調査を行った。その結果、学習成果は成績評価に限定せず量的／質的データを使って多角的に評価すること、活用の実際はまちまちであるがいずれの組織も共通ルーブリックを開発したこと、課外活動の評価にルーブリックが有効であることなどが明らかになった。全米の大学から集めたルーブリックをもとに開発した、AAC&UのVALUEルーブリックを紹介し、具体的な活用方法について各機関の見解をまとめた。

Abstract

The focus of this article was the evaluation or assessment of learning outcomes using rubrics, which was done at the higher education organizations in the United States. The main findings are: 1) Learning outcomes are assessed by multiple method using both quantitative and qualitative data; 2) Organizations and universities developed their own rubrics despite of actual usage; and 3) Rubrics are effective to evaluate learning outcomes gained by co-curricular and extracurricular. VALUE rubrics of AAC&U developed from hundred of collected rubrics from universities all over the U.S were introduced, and the tips for concrete examples of usage were brought together.

1. 研究目的

2008年12月発表の中央教育審議会答申「学士課程の教育」（以下答申）は、高等教育界に「学習成果」（ラーニングアウトカム）という大きなインパクトを与えた。答申では第1に「学位授与の方針」（幅広い学び等を保証し、21世紀型市民にふさわしい学習成果の達成）、第2に「教育課程編成・実施の方針」（学生が本気で学び、社会で通用する力を身に付けるよう、きめ細か

* 関西国際大学教育学部

な指導と厳格な成績評価), 第3に「入学者受入れの方針」(高等学校段階の学習成果の適切な把握・評価)を提言した。これにより各大学は, 学習成果の内容, 達成, 測定および評価方法を熟慮したうえで, プログラムやコースなどを設計する必要が生じたのである。

学習成果とは, 「プログラムやコースなど, 一定の学習期間終了時に, 学習者が知り, 理解し, 行い, 実演できることを期待される内容を言明したもの」であり, 多くの場合「学習者が獲得すべき知識, スキル, 態度などとして示される。またそれぞれの学習成果は, 「具体的で, 一定の期間内で達成可能であり, 学習者にとって意味のある内容で, 測定や評価が可能なものではない」と説明される(中央教育審議会2008)。より具体的に「知識・理解(文化, 社会, 自然等)」、「汎用的技能(コミュニケーションスキル, 数量的スキル, 問題解決能力等)」、「態度・志向性(自己管理能力, チームワーク, 倫理観, 社会的責任等)」、「総合的な学習経験と創造的思考力」といった学習成果に関する参考指針を示している。

学習成果の達成に向けた教育改革という要請に応える手がかりとして, 研究動向は, 大きく2つに分けることができる。第1は, 学習成果の概念や必要性を概説的に論じたものである。例えば川嶋(2008, 2009)は日本の学士課程教育の質保証と国際的通用性確保に向け, 欧米を中心に行われているラーニングアウトカムを重視した高等教育改革の背景や動向をさぐり, ラーニングアウトカムを基盤としたカリキュラム改革の方向性を提言する。吉本(2010)は, なかでも職業や社会への移行にかかわるラーニングアウトカムは, 職業社会的な文脈の中で学ぶことにより形成され, 大学で学んだことは職業的・社会的経験とともに遅効的に形成されるという調査データを示している。一方福留(2010)は, 学士課程教育が学生の学習成果を目標に一貫して構築することを重要な命題としながら, 教養教育と専門教育を区分するのではなく, 両者を共通目標に向かって組み立てる必要性を指摘している。

第2は, 学習成果の指標に関する研究である。海外の指標を紹介したものとして, 沖(2005), 川嶋(2008), 松村・矢藤(2009), 矢藤・松村(2009), 吉田(2010)などがある。また, 実証研究として大川(2007)は, 教養教育の効果検証に必要な指標策定に向け, 教養科目のシラバスが挙げる「到達目標」の内容を授業の区分および形式別に分析している。葛城(2010)はアウトカム指標として「汎用的能力の変化」、「専門的能力の到達度」、「大学教育の充実度」、「大学教育の満足度」の4つを設定し, 専門分野による条件を統制したうえで大学の難易度別の分析を行い, 各指標の特徴を検討している。一方湯地(2010)は学生の視点から見た学習成果に焦点をあて, 11大学の学生に大学生活を通して獲得を目指す知識・技術・態度について調査を行った。

いずれの先行研究も共通として挙げる課題が, 学習成果の具体的な測定・評価方法である。答申の参考資料によれば, 結果に基づき学生の発達を支援することを目的に, 教授と学習の過程や結果を計る活動を学習アセスメントといい, アメリカでは入学前のインプット, 大学での学習行動・態度等のプロセス, 大学での学習到達度のアウトカムを個々の大学および標準テストの形態で実施しているという。川嶋(2008)はより具体的な構造として授業科目における学習成果の習得度, 次に学部学科など教育プログラムでの達成度, 最後に大学全体でのアセスメント, 野田(2009)は測定方法として米国の例から学生到達度試験, ポートフォリオ, インタビュー, フォーカスグループ, 振り返り調査等を挙げる。しかし何より答申も, 国が行うべき支援・取組として「学習成果の測定・把握や, 学習成果を重視した大学評価の在り方などについて, 調査研究を行う」ことを挙げるように, 学習成果の指標は揃いつつある一方, 具体的な測定方法はまだ明らかにされ

ていないのである。

そこで本研究は、学習成果の評価方法の全体像および、具体的な方法としてルーブリックを使った評価方法について明らかにすることを目的とする。ルーブリックとは点数をつけるためのガイドであり、場合によって複数の教員が課題を評価する際に使う、基準を記述した表または図である。学生は教員の期待を理解することでよりよい結果を示すことができ、教員は評価をより簡単により正確に済ませることができるというメリットがある (Suskie 2009)。ルーブリックは日本の高等教育においても徐々に取り入れられつつあり、先行研究では特定の科目または科目群のルーブリックを開発する研究が蓄積されつつある。例えば「情報教育」(寺嶋・林 2006)、「教養ゼミナール」(藤本・林・沖 2009)、「英語科教育実習」(松浦・猫田・池岡他 2009)、「文系授業」(花・今井・山口他 2007) などである。一方、先に示した学習成果のうち「汎用的技能」に該当するルーブリック開発に言及したものは安藤 (2008)、沖 (2005) と少ない。

こうした問題設定の背景には、先行研究レビューの結果に加え、筆者の教員としての実務的な疑問がある。筆者の勤務校は 2006 年度より学習成果の指針でいうところの「汎用的技能」、「態度・志向性」に該当するベンチマーク、「総合的な学習経験」にあたるサービスラーニング、それらを実践するためのポートフォリオ等様々な取組をしている (笠原・山本・加藤 2008, 笠原 2009, 2010)。授業の運営や評価を担当する一教員として、学習成果の評価と成績評価の相違点、汎用的技能の評価法と成績評価との関連、学外活動等を通して得た学習成果の評価方法など折り合いをつけるのが難しい部分もあり、より多くの情報が必要であると感じていたのである。

2. 研究方法

研究方法は、2010 年 8 月～9 月に実施した、アメリカの高等教育機関への訪問調査である。4 つの機関で、学習成果の評価担当者を対象に、一部門につき 60 分～120 分の非構造的インタビューを実施し、あわせて資料を収集した (表 1)。インタビュー終了後訪問調査のメンバーでふりかえりの話し合いをし、内容を確認した。調査者は濱名篤、山本秀樹、筆者 (以上関西国際大学)、長澤誠 (慶應義塾ニューヨーク学院) の 4 名である。以下、訪問機関の概要を説明する。

第 1 は American Colleges Personnel Association (以下 ACPA) である。ACPA は学生担当 Student Affairs の専門職組織であり、専門職はアカデミックな学びと正課併行活動である「コカリキュラ」を統合させることができるという立場にいるとみなす。そして学生がカリキュラムや様々な課題の意図を理解し達成しやすくするためには、学習成果を明確にする必要があるという観点から、2004 年には「Learning Reconsidered」、2006 年には「Learning Reconsidered 2」を出版している。

第 2 は、Association of American Colleges and Universities (全米カレッジ・大学協会、以下 AAC&U) である。AAC&U は主に教養教育、一般教育の認証評価機関であり、2007 年に発表した「本質的な学習成果 Essential Learning Outcomes」は、日本の高等教育研究でも紹介されている (川嶋 2008, 福留 2009)。

第 3 は、Texas A&M University (以下、TA&M) である。TA&M は学生数約 48000 人と全米で 7 位であり、連邦政府の土地を貸与されている大規模州立大学である。北米トップクラスの研究型大学の組織であり、リーダーシップや無償の奉仕精神を大学の中心的な価値 core value

としていることが特徴である。

第4は University of Washington (以下, UW) である。UW は州立大学トップ校で形成されるパブリック・アイビーの一つに数えられ、学生数 47000 人と北西部最大規模の大学である。

表1 インタビュー対象概要

機関	主なインタビュイー	肩書き	時間 (分)
ACPA	Gregory Roberts, Ed .S.	Executive Director and Senior Operating Officer	120
AACU	Ashley Finley, Ph.D.	Director of Assessment and Research Office of Quality, Curriculum and Assessment National Evaluator, Bringing Theory to Practice	70
TA&M	Mellissa Shehane	Student Development Specialist III, Department of Student Activities Leadership & Service Center	180 (60*3)
UW	Catharine Hoffman Beyer	Research Scientist, Director, UW Study of Undergraduate Learning Office of Educational Assessment	90

3. 結果

3.1 学習成果の評価方法概要

学習成果の評価には、多元的な評価方法を使う必要性が指摘された。第1は AAC&U の見解である。まず量的データとして入学時の基礎データ、就職率、給与等などがある。これらは入学時と卒業時に統一テストで測定しやすく、サンプリング調査でも全数調査でもよい。一方質的データとして学外活動の成果、学習プロセスなどがある。これらは結果に至るプロセスとして測定しづらい2～3年の状況であり、評価方法にはルーブリック、ポートフォリオ、フォーカスグループインタビュー等がある。

第2は、UW の例である。UW における学習成果を促進するための評価と保障の構造は、全学 Institutional (例：認証評価、州への説明責任の基準、学部生を対象とした研究調査、学生、同窓会を通じた卒業後1, 5, 10年の卒業生および教員への定期的調査、隔年実施の学部ごとのアセスメント等)、学部 Departmental (例：専攻ごとの学習目標、カリキュラムマップの設定と確認、パフォーマンスに基づく評価、学生の認識に基づく評価、教員情報等)、課程 Course (例：教室内での評価手法、授業評価とピアレビュー、FD)、体験を伴う学習 Experiential Learning (例：学部/課程の学習目標との関係、学生の経験についての調査、人口動態データと数値の追跡調査) の4層からなる (Beyer 2010)。これらの評価方法の詳細や結果の一部は UW のウェブサイトから閲覧することが可能である (<http://www.washington.edu/oea/assessment/index.html>)。

3.2 学習成果およびルーブリックの領域と取組の経緯

各機関および大学が掲げる学習成果の種類を表2にまとめた。答申の参考資料ではイギリスやオーストラリアに加えアメリカの例が多く紹介されていることもあり、参考指針が示す学習成果「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「統合的な学習経験と創造的思考力」とこれらの機関および大学の学習成果は概ね同じ内容だった。やや特徴的なのは TA&M の学習成果であり、後述するように課外活動、学外活動を含むコカリキュラの担当者が中心に作成した指標であるため、「知識・理解」よりも「汎用的技能」にやや焦点化したものであることがわかる。

各機関および大学では、学習成果の指標開発と導入の背景について尋ねた。コカリキュラでの

活用、成績評価への反映割合、SL等受け入れ先の評価分担などは、大学、学部、科目担当者によりまちまちであるが、到達目標のイメージを共有することが有効との観点から、いずれの組織でも共通ルーブリックを開発したことが明らかになった。各機関の取り組み経緯を以下簡単にまとめる。

ACPAは学生担当 Student Affairs の専門職組織であるため、学習成果の指標はとりわけ学外活動の学生の成長の評価に必要という見解である。米国では就職活動時、大学での学習以外に何をしたかがよく問われる。そのため、成績評価に直結しない学外活動にも積極的に参加する学生は多いが、それをどのように評価するかが課題だった。学習成果の指標は、主に先行研究レビューによって作成している (ACPA and NASPA 2004)。

AAC&Uでは、質保証の一環として学習成果とルーブリックの開発に着手した。例えば中退率、学業継続率といった量的データは認証評価に使われるが多用しすぎであり、コカリキュラ、エキストラカリキュラの学習成果の評価方法に課題が残っていた。そこで、学習プロセス、ふりかえり等をより重視できる AAC&U の達成基準である civic engagement, diversity, open-mindedness 等の学習成果のルーブリックを開発した。

TA&Mでは、学生が中心に進める Student Leadership などコカリキュラの評価は満足度の観点から行うことが多かった。しかし、コカリキュラを通して「何をどのように学んだか」という学習成果により焦点化にするべきという問題意識から、コカリキュラ担当の Student Affairs 担当職員中心にルーブリックを開発した。とりわけサービスマニエールを授業に導入する場合、課題、評価対象等を含めて授業を構造化しないと学生が混乱するため、ルーブリックにより到達プロセスを明示することが有効である。結果的に大学全体の学習目標と整合性のとれたものとなったが、大規模大学である TA&M では、評価の基準の策定は各部署で自治的に運営されている。

同じく大規模大学である UW においても、全学統一の学習成果やルーブリックはない。この学習成果は、評価部門担当者が各学部で学生に習得させたいことを尋ね、知識面と汎用的技能の観点からボトムアップ型に集約のうえ作成したものである。評価方法は学問領域によって異なるため一般化が難しく、学部ごとに行うため、これらを使うように強制はしていない。

表2 学習成果の例

ACPA	AACU	TA&M	UW
Cognitive Complexity	Knowledge of Human Cultures and Physical and Natural World	Project Management	Writing
Knowledge acquisition, integration, and application	Intellectual and Practical Skills	Communication (verbal, written, interpersonal)	Critical Thinking and Problem Solving
Humanitarianism	Personal and Social Responsibility	Groups and Teams	Quantitative Reasoning
Civic Engagement	Integrative and Applied Learning	Critical thinking	Information Technology & Literacy
Interpersonal and intrapersonal competence	Understanding & Appreciating Diversity	Diversity	Personal Growth as Learners
Practical competence			
Persistence and academic achievement			

3.3 ルーブリックの具体例：VALUE ルーブリック (AAC&U)

以下では、AAC&U の開発したルーブリックを使った評価システム Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education (以下 VALUE) について紹介する。VALUE プロジェクトには 100 人以上の高等教育関係者が参加し、全米の大学のルーブリックの収集、分析、試行と修正を行った。1 回限りのテストでは測定しきれない、学内外のカリキュラムを通した学生の「学び」の評価方法の開発が目的である。VALUE は各授業の学習課題一つひとつを評価するために設計したわけではないが、VALUE をもとに文脈により適するよう修正したルーブリックを使うことにより、教員は共通の土台にたって話を進めることが可能になる (Rhodes, 2010)。

ルーブリックを作成した学習成果の指標は、日本にも紹介されている (川嶋 2008, 福留 2009)。AAC&U の「本質的な学習成果 Essential Learning Outcomes」である。具体的には「探求と分析」、「批判的思考」、「創造的思考」、「文章によるコミュニケーション」、「口頭によるコミュニケーション」、「リーディング」、「数量的リテラシー」、「情報リテラシー」、「チームワーク」、「問題解決」、「市民としての関わり」、「異文化についての知識とコンピテンス」、「倫理的な思考」、「生涯学習の基盤とスキル」、「統合的な学習」である。「本質的な学習成果」では 12 項目であるが、VALUE では 1 項目に複数の視点が入っているものを別に扱い 15 種類としている。これらのルーブリックは AAC&U のウェブサイトで開催されている (<http://www.aacu.org/VALUE/rubrics>)。

いずれのルーブリックも同じ構成である。それは、学習成果の定義、開発チームのアプローチ法を説明する枠組み、用語集、成果を達成するために必須の基準、ルーブリックの表であり、1 種類につき概ね見開き 2 ページで説明している。また表 3 「VALUE ルーブリック：探求と分析」に例示するように、ルーブリックには capstone, 2 つの milestone, benchmark という 4 つのレベルがある。これは、学年または ABC といった評価グレードを表すものではなく、むしろ capstone レベルは学生が学士号を得て卒業するにふさわしい達成度の証明であり、benchmark

表 3 VALUE ルーブリックの例：「探求と分析」

	Capstone		Milestones		Benchmark
	4	3	2	1	
Topic selection	Identifies a creative, focused, and manageable topic that addresses potentially significant yet previously less-explored aspects of the topic.	Identifies a focused and manageable/ doable topic that appropriately addresses relevant aspects of the topic.	Identifies a topic that while manageable/ doable, is too narrowly focused and leaves out relevant aspects of the topic.	Identifies a topic that is far too general and wide-ranging as to be manageable and doable.	
Existing Knowledge, Research, and/or Views	Synthesizes in-depth information from relevant sources representing various points of view/approaches.	Presents in-depth information from relevant sources representing various points of view/approaches.	Presents information from relevant sources representing limited points of view/approaches.	Presents information from irrelevant sources representing limited points of view/approaches.	
Design Process	All elements of the methodology or theoretical framework are skillfully developed. Appropriate	Critical elements of the methodology or theoretical framework are appropriately developed, however, more	Critical elements of the methodology or theoretical framework are missing, incorrectly developed, or	Inquiry design demonstrates a misunderstanding of the methodology or theoretical framework.	
Analysis	Organizes and synthesizes evidence to reveal insightful patterns, differences, or similarities related to focus.	Organizes evidence to reveal important patterns, differences, or similarities related to focus.	Organizes evidence, but the organization is not effective in revealing important patterns, differences, or similarities.	Lists evidence, but it is not organized and/or is unrelated to focus.	
Conclusions	States a conclusion that is a logical extrapolation from the inquiry findings.	States a conclusion focused solely on the inquiry findings. The conclusion arises specifically from and responds specifically to the inquiry findings.	States a general conclusion that, because it is so general, also applies beyond the scope of the inquiry findings.	States an ambiguous, illogical, or unsupported conclusion from inquiry findings.	
Limitations and Implications	Insightfully discusses in detail relevant and supported limitations and implications.	Discusses relevant and supported limitations and implications.	Presents relevant and supported limitations and implications.	Presents limitations and implications, but they are possibly irrelevant and unsupported.	

は学生生活を始めたばかりの学生に良く見られるスキルと能力を反映したものである (Rhodes2010)。

ルーブリックを使うことには、次のようなメリットがある。例えば、教員は学生に期待する学びの内容をより具体的に説明できること、学生は期待される学びを理解しやすいこと、また、既に学んだことを評価するだけでなく、今後の学びに向けた評価を強調できること、そしてカリキュラムとコカリキュラムで共有する学びの道筋を示すこと、すなわちコース（課程）レベルから組織的な評価のレベルへのかけはしとなることなどである (Adler-Kassner,Rutz,Harrington 2010)。

3.4 ルーブリックの使い方

ルーブリックはどのように活用するのだろうか。AAC&U の VALUE ルーブリックは全米の大学での実践の蓄積から作成したスタンダードともいえ、そのまま適用するだけでなく、各大学のミッションや文化、実践の特徴にあわせ、学生の状況により即したものに発展させることも期待されている (Rhode,2010)。また学生一人ひとりの課題の評価に限らず、ポートフォリオを使い学生の学び全体を評価すること、無作為抽出によりプログラムやキャンパス全体を評価することも可能である (Levi and Stevens,2010)。以下では、再度各機関でのインタビュー結果をまとめる。

まずルーブリックの数である。例えば各授業レベルで学習成果を測定しようとする場合、該当授業で習得してほしい「知識・理解」と、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「総合的な学習経験と創造的思考力」の適正な数はいくつ程度なのだろうか。知識面とその他のルーブリックは併用可能であるが、次元が異なるので、1つのルーブリックにまとめないほうが分かりやすい。また VALUE ルーブリックは一度に全て使うことを想定しているわけではないため重複する部分もあり、多すぎないほうがよい (ACC&U)。もっと単純に、1つのプロジェクトに1つでもよい (TA&M)。

次に課外活動の評価とルーブリックの活用である。学習成果は「能動的学習」、「授業外学習時間」、「授業出席率」という学生のエンゲージメント (小方 2008) や、「サークル活動」、「アルバイト」、「友だちづきあい」といった正課外活動 (山田・森 2010) の影響も考えられる。これらはどのように評価するのだろうか。学外活動の場合、学生に学習目標とルーブリックを選択させることも可能であり (TA&M)、学生が自ら学習計画をたてた場合、最も焦点が絞られ明確な学習成果が達成できる (ACPA and NASPA2004)。これは学外活動が成績評価と結びつかない場合であり、授業でルーブリックを使う場合は教員が選んでいる。しかし学生が慣れていない場合や導入時は、教員 (担当者) がルーブリックを選んで使い方を示し、のちに学生が自分から選ぶこともある (TA&M)。また大規模なプログラムや授業、SL のようなプログラム等では、参加者全員に評価を求めることは難しいため、サンプリングして評価に参加してもらうこともある。

なお課外活動による学習成果の評価について、ルーブリック以外の方法のコメントもあった。1つは「書く」方法である。学生はやったことを忘れてしまうため活動日誌、観察記録などの記録は有効であり (UW)、日誌やリフレクションの記述は学生が成長するよい機会である (TA&M)。また「話す」方法も有効である。とりわけプログラム評価の場合フォーカスグループインタビューが有効であり (AAC&U)、ルーブリックによる書面の評価に口頭でのフィード

バックを併用すると、学生とのコミュニケーションが深まりよりよい成果につながる(TA&M)。

4. 考察

本研究は、学習成果の評価方法の全体像と、具体的な方法としてルーブリックを使った評価について明らかにすることを目的とした。前者について、教室内での学習活動や学外で行う課題を含めた「成績評価」は、学習成果の評価構造全体からみると、わずかな部分であることが印象的であった。後者のルーブリックは、認証評価機関からの学習成果の証明という圧力への対応、多様な経験の評価方法開発、学生の自己評価と教員からのフィードバックを可能にする環境づくりなどの必要性から導入が進められた。大学、学部(学科)、授業、個々の学生の達成の評価のために使うツールのひとつであり、ある程度の基準はあるものの、各大学に合った形に作り直すことが可能であることも明らかとなった。以下では、これらをふまえて学習成果の達成と評価に向けた課題を考察する。

第1は、カリキュラム構造の課題である。これまで日本の大学では、学部や学科のカリキュラムは個々の授業の単なる「総和」に過ぎなかったが、学習成果の観点からカリキュラムを編成する際には全く逆の発想が必要となる。個々の教員の意図ではなく、大学や学部・学科といった教育組織の目的や意図が出発点となるのである(川嶋2008)。その際、教養教育と専門教育を区分せず、両者を統一的な視点から組み立てる必要がある一方、両者の葛藤や分離は依然現実的な課題として存在している(福留2009)。このような現状において、卒業までに学習成果を達成するためには、学年進行に応じて獲得できるようなカリキュラム構造が必要となる。例えば1～2年次の一般教育科目や基礎科目等で主に汎用的技能や態度・志向性、3～4年次の専門科目で主に専門知識の習得を目指すとする(あるいはその逆ならば)、いつまでに何を獲得するのかそれぞれの調整が必要となる。

第2は課外活動、学外活動の評価の課題である。例えば汎用的技能の獲得に向け、協調学習や体験活動等のアクティブラーニングを通じて取り込むような学習環境デザインの有効性が示唆される(笠原・山本・加藤2008, 山田・森2010)。しかし総合的な学習体験に位置づけられるであろうサービ斯拉ーニングは、正課で行う場合「知識」習得度の評価に追われ、科目担当者では「態度」面の評価まで手が回りにくい(笠原2010)。この点については調査結果の、プログラム担当の専門職がルーブリックやフォーカスグループインタビューにより評価する、また学生に獲得したい学習成果を選ばせるといった点が参考になる。さらにこれらの学習経験を正課と正課外、主体的参加と強制的参加どちらに位置づけるかといった課題がある。学生全員の学習成果達成が望ましいならば、全員が達成する機会を享受できる必要があるからだ。

第3は、授業デザインの課題である。学士力には「知識・理解(文化、社会、自然等)」に加えて「汎用的技能(コミュニケーションスキル, 数量的スキル, 問題解決能力等)」、「態度・志向性(自己管理能力, チームワーク, 倫理観, 社会的責任等)」、「総合的な学習経験と創造的思考力」を含むと考えると、これまでのような知識伝達型の授業では学習成果を達成することができない。1科目にあまり多くの学習成果を設定しないほうがよいという研究結果からは、各科目で達成すべき知識面およびその他の学習成果をあらかじめ設定し、シラバスや課題設定、ルーブリックの提示等を含め学生が学習成果を意識できるような授業の工夫が必要となる。

【文献】

- ACPA & NASPA (2004) Learning Reconsidered: A Campus-Wide Focus On The Student Experience. p18
- Adler-Kassner,L.,Rutz,C. and Harrington,S. (2010) A Guide for How Faculty Can Get Started Using VALUE Rubrics, Assessing Outcomes and Improving Achievement; Tips and Tools for Using Rubrics, Association of American Colleges and Universities, 19-20.
- 安藤輝次 (2008) 「一般的ルーブリックの必要性」, 教育実践総合センター研究紀要 17, 1-10
- Beyer, C.H. (2010) Assessment at the University of Washington. (調査訪問時の配布資料, 内容の多くは→ <http://www.washington.edu/oea/assessment/index.html>)
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」
- 藤本光司・林徳治・沖裕貴 (2009) 「学生参画型授業モデルの開発に関する実証研究 (3) ポートフォリオ評価およびパフォーマンス評価の活用」, 年会論文集 25, 120-123, 2009-08
- 福留東土 (2010) 「専門教育の視点からみた学士課程教育の構築」 広島大学高等教育開発センター大学論集, 第 41 集, pp109-127
- 花永明・今井夏彦・山口修二 (2007) 「文系授業における成績評価と到達目標設定の研究」 玉川大学学術研究所紀要, 第 13 号, 53-66
- 笠原千絵・山本秀樹・加藤善子 (2008) 「講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造: 社会福祉専門職教育関連科目における実践から」, 研究紀要 9, 13-23, 2008-03
- 笠原千絵 (2009) 「サービ斯拉ーニングの導入に向けた「障害児者の防災教育プログラム開発プロジェクト」の試みと「学習成果」, 「振り返り」と「参加の質」の観点からの批判的考察」 教育総合研究叢書 2, 95-106
- 笠原千絵 (2010) 「講義科目導入に向けたサービ斯拉ーニングの振り返りと評価方法の改善」 研究紀要 11, 15-23
- 葛城浩一 (2010) 「アウトカム指標のあり方を考える」, 大学論集, 第 41 集, pp441-454
- 川嶋太津夫 (2008) 「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的同行と我が国への示唆」, 名古屋高等教育研究, 第 8 号, pp173-191
- 川嶋太津夫 (2009) 「アウトカム重視の高等教育改革の国際的動向: 『学士力』提案の意義と背景」, 比較教育学研究 (38), pp114-131
- Levi,A.J. and Stevens,D.D. (2010) Assessment of the Academy, for the Academy, by the Academy, Assessing Outcomes and Improving Achievement;Tips and Tools for Using Rubrics, Association of American Colleges and Universities, pp5-8
- 松村幸四郎・矢藤誠慈郎 (2009) 「学士力を保障するための学生支援方策に関する研究 (2・完)」, 東邦学誌, 第 38 巻第 2 号, pp109-114
- 松浦伸和・猫田英伸・池岡慎他 (2009) 「英語科における教育実習の到達目標の設定Ⅱ」, 広島大学学部・付属学校共同研究機構研究紀要, 第 37 号, pp59-62
- 野田文香 (2009) 「アウトカム評価としてのインスティテューショナル・リサーチ機能」, 立命館高等教育研究, 第 9 号, pp125-140
- 小方直幸 (2008) 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」, 高等教育研究第 11 集, pp45-64
- 沖裕貴 (2005) 「大学における教育目標の設定と達成度評価の基本的考え方」, 大学教育, 第 2 号, pp1-16
- 大川一毅 (2007) 「教養教育における教育正解をめぐる一考察: シラバスに記載された「到達目標」と「成績評価方法」の検証をふまえて」 秋田大学教養基礎教育研究年報, 11-12, pp14-25
- Rhodes,T.L (2010) Introduction, Assessing Outcomes and Improving Achievement; Tips and Tools for Using Rubrics, Association of American Colleges and Universities, pp1-3.
- Suskie, L (2004) Assessing Student Learning, Anker, pp137-138

- 寺嶋浩介・林朋美 (2006) 「ルーブリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」, 京都大学高等教育研究第 12 号, pp63-71
- 山田剛史・森朋子 (2010) 「学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割」, 日本教育工学会論文誌, 34 (1), 13-21
- 矢藤誠慈郎・松村幸四郎 (2009) 「学士力を保障するための学生支援方策に関する研究 (1)」, 東邦学誌, 第 38 巻第 1 号, pp73-82
- 湯地宏樹 (2010) 「学習成果 (アウトカム) の構造」比治山高等教育研究 (3), 63-73, 2010
- 吉田武大 (2010) 「アメリカ高等教育におけるラーニングアウトカム評価の現状と課題: アクレディテーション団体 CCSAC の『Quality Enhancement Plan』を中心に」, 関西国際大学研究紀要, 第 11 号, pp57-66
- 吉本圭一 (2010) 「高等教育の職業キャリアへの有用性: ラーニングアウトカムをどう設定するのか」大学と学生, 2010.7 pp6-12