

学習成果をどう測定し、活用するか？

山田 剛史 / Tsuyoshi YAMADA

愛媛大学 教育・学生支援機構
教育企画室(教育調査・分析部門) / 准教授

E-mail: yamada@ehime-u.ac.jp
HP: <http://yamatuyo.com>



SPODフォーラム2011@愛媛大学 (M24)
2011年8月25日 (木) 10:00-12:00

1

プログラム概要（シラバスより）

- 学習成果測定は、教育の質保証に関する国際的動向の中で喫緊の課題として注目されています（例えば、OECDのAHELO等）。国内では中教審による「学士力」や日本学術会議による「分野別の教育課程編成上の参照基準」等が提起され、急速にアウトカムに基づく学士課程教育の体系化が求められています。しかし、国内外ともに学習成果の測定は概念の曖昧さも含めて十分に議論や実践が成熟しているとは言えない状況です。同時に、その測定方法も多様で、唯一の解は存在しません。そこで、自らの所属する機関の特性・文脈を踏まえつつ、学生調査などを始めとして様々な観点から学習成果の測定に関する多様な実践を蓄積し検証していく必要があります。
- 本プログラムでは、そうした学習成果測定をめぐる議論を概観し、いくつかの事例やワークを踏まえて、所属組織において望ましい学習成果測定の手段や活用方法について共に深めていきたいと思えます。



2

期待される学習成果

1. 学習成果測定をめぐる動向について知り，理解することができる。
2. 学習成果測定に用いられる様々な方法の特徴について知り，理解することができる。
3. 教育改善に活かすためにデータを見る目を身に付けることができる。
4. 所属組織において学習成果測定の結果を有効活用するための方策についてデザインすることができる。

今日の内容

1. 学習成果測定をめぐる背景
～質保証と教育情報の公表～
2. 学習成果測定をめぐる動向と概念整理
～Outcomes-Based Educationと学生調査～
3. 高等教育アセスメント・デザイン論
～多様なツール，FDとのリンケージ～
4. ワーク：アセスメント・プログラムをデザインする

1. 学習成果測定をめぐる背景 ～質保証と教育情報の公表～

1-1. 学習成果測定をめぐる背景

グローバル化とユニバーサル化への対応

- 基準枠組の策定とネットワーク形成
- 社会への説明責任（accountability）圧力／可視化要求

教育の質保証システムの構築

- 外部質保証の整備（認証評価制度の導入等）
- 内部質保証システム（機関としてのPDCAサイクル）の構築
- └ IR（Institutional Research）への着目

学習者中心パラダイムへの比重転換

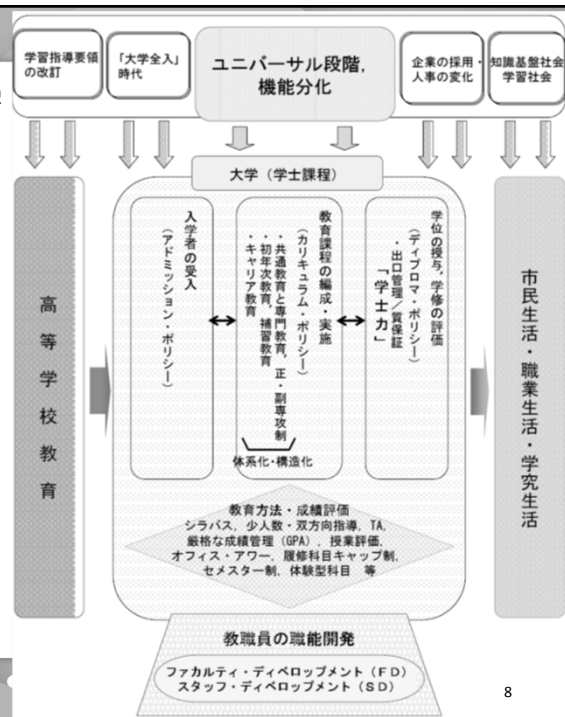
- 学習成果（Learning Outcomes）への着目（直接／間接）
- アセスメント，学生調査への関心
- └ AHELO（Assessment of Higher Education Learning Outcomes） by OECD

1-2. 「教育情報の公表」の義務化（2011.4～）

（１）公的な教育機関として、学生、保護者、社会に公表が求められる情報 （法令により義務化）		（２）教育力の向上の観点から公表が求められる情報 （法令により努力義務化）	
1. 教育研究上の基本となる組織に関する情報	学部、学科、課程等の名称	1. 学部・学科・課程、研究科・専攻ごとの教育研究上の目的	
2. 教員組織及び教員数並びに教員の保有学位、業績に関する情報	教員数、教員が教育を担当するにあたっての専門性に関する情報（教員の保有学位及び職務上の実績等）	2. 教育課程を通じて修得が期待される知識・能力の体系 ・どのようなカリキュラムに基づいて、どのような知識・能力を身に付けることができるのか	
3. 学生に関する情報	入学に関する基本的な方針、入学者数、収容定員、在学者数、卒業生数、卒業後の進路（進学者数、就職者数、主な就職分野等）	3. 学修の成果に係る評価や卒業の認定に当たっての基準	
4. 教育課程に関する情報	授業科目の名称、授業の方法及び内容並びに一年間の授業計画の概要	注）上記1・3は、（１）で整理した「公的な教育機関として、学生、保護者、社会に公表が求められる情報」としての性質も併せ持つため、既に大学設置基準等に規定されている。	
5. 学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっての基準に関する情報	学修成果に係る評価、修業年限及び修了に必要な修得単位数、取得可能な学位	（３）国際的な大学評価活動の展開や我が国の大学情報の海外発信の観点から公表が考えられる情報 （国際的な大学評価活動に関するワーキンググループで現在審議中の事項）	
6. 学習環境に関する情報	所在地、主な交通手段、キャンパス概要、運動施設の概要、課外活動の状況	【例示】（１）教育活動の規模と内容、（２）教育の国際連携の状況、（３）大学としての戦略、（４）留学生への対応、（５）外部レビュー等の実施状況	
7. 学生納付金に関する情報	授業料、入学料その他の費用徴収、利用できる授業料減免の概要	認証評価においても教育内容・方法の評価として「学習成果測定の評価」が盛り込まれている。	
8. 学生支援と奨学金に関する情報	学内の学生支援組織、利用できる奨学金の概要		

1-3. 文科省による教学経営ビジョン（中教審、2008）

- 学士課程教育再構築における「3つの柱」
 - (1) アドミッション・ポリシー
 - (2) カリキュラム・ポリシー
 - (3) ディプロマ・ポリシー
- 入口から出口まで全ての改革を支える教職員の職能開発（FD／SD）
- 「学士力」

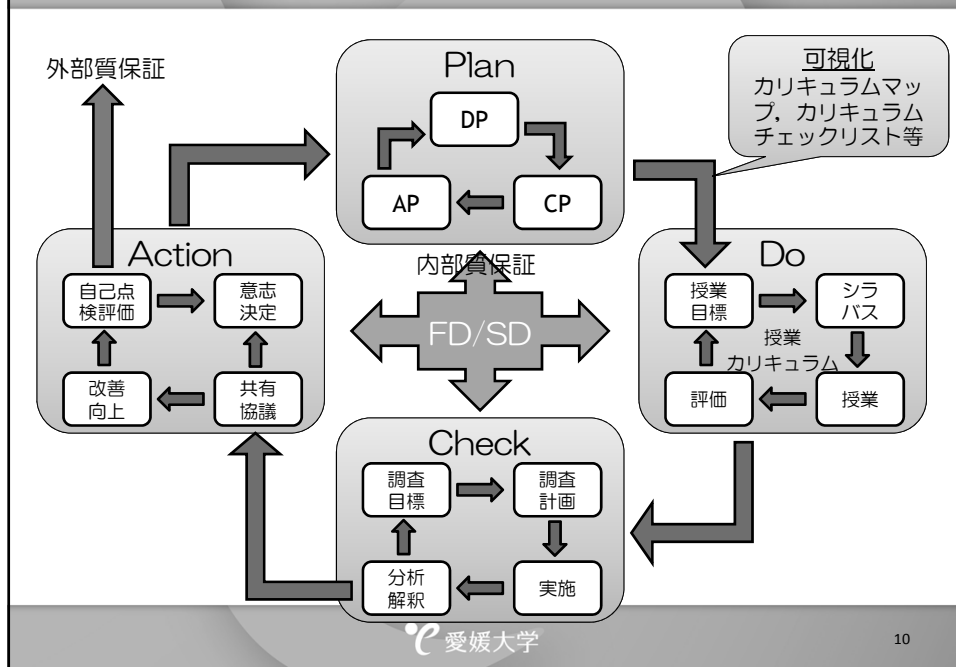


1-4. 基礎的・汎用的能力についての提言の例

	職業的（進路）発達にかかわる諸能力（4領域・8能力）	学士力	社会人基礎力	就職基礎能力
趣旨	「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み例」として、 国立教育政策研究所 が提言。 平成14年11月調査研究報告書「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」	「各専攻分野を通じて培う、学士課程共通の学習成果」として、 中央教育審議会 が提言。 平成20年12月答申「学士課程教育の構築に向けて」	「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」として、 経済産業省の研究会 が提言。 平成18年1月「社会人基礎力に関する研究会・中間取りまとめ」	「企業が採用に当たって重視し、基礎的なものとして比較的短期間の訓練により向上可能な能力」として、 厚生労働省 が提言。 平成16年1月「若年者の就職能力に関する実態調査」
能力	○人間関係形成能力 ・ 自他の理解能力 ・ コミュニケーション能力 ○情報活用能力 ・ 情報収集・探索能力 ・ 職業理解能力 ○将来設計能力 ・ 役割把握・認識能力 ・ 計画実行能力 ○意思決定能力 ・ 選択能力 ・ 課題解決能力	○知識・理解 ・ 他文化・異文化に関する知識の理解 ・ 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解 ○汎用的技能 ・ コミュニケーションスキル ・ 数量的スキル ・ 情報リテラシー ・ 論理的思考力 ・ 問題解決力 ○態度・志向性 ・ 自己管理能力 ・ チームワーク、リーダーシップ ・ 倫理観 ・ 市民としての社会的責任 ・ 生涯学習力 ○統合的な学習経験と創造的思考力	○前に踏み出す力（アクション） ・ 主体性 ・ 働きかけ力 ・ 実行力 ○考え抜く力（シンキング） ・ 課題発見力 ・ 計画力 ・ 創造力 ○チームで働く力（チームワーク） ・ 発信力 ・ 傾聴力 ・ 柔軟性 ・ 状況把握力 ・ 規律性 ・ ストレスコントロール力	○コミュニケーション能力 ・ 意思疎通 ・ 協調性 ・ 自己表現力 ○職業人意識 ・ 責任感 ・ 向上心・探求心 ・ 職業意識・勤労観 ○基礎学力 ・ 読み書き ・ 計算・計数・数学的思考力 ・ 社会人常識 ○ビジネスマナー ・ 基本的なマナー ○資格取得 ・ 情報技術関係 ・ 経理・財務関係 ・ 語学力関係

*加えて、日本学術会議が策定する分野別質保証における「教育課程編成上の参照基準」の「すべての学生が身に付けるべき基本的な素養（1.基本的な知識と理解、2.基本的な能力：a.分野に固有の能力とb.ジェネリックスキル）」についても審議継続中（2008年6月～/2010年7月「大学教育の分野別質保証の在り方について（回答）」）

1-5. 内部質保証システムのPDCAサイクルイメージ



2. 学習成果測定をめぐる動向と概念整理 ～Outcomes-Based Educationと学生調査～

2-1. 学習成果（アウトカム）をめぐる概念整理

OECD（2000）による定義

- ◆インプット…使用された財政的、人的、物的資源（例：教育予算や寄付金、教員と事務局、建物や設備）
- ◆活動（activities）…インプットを動員して特定のアウトプットを生み出すためにとられる行動や実施される作業（例：カリキュラム編成や教育活動）
- ◆アウトプット…刊行された論文、開講された授業、配布された教材、授与された学位



高等教育機関の格付けや大学ランキングに反映されがちだが、学生の学習（成果）という観点からは偏りがあって不十分な情報

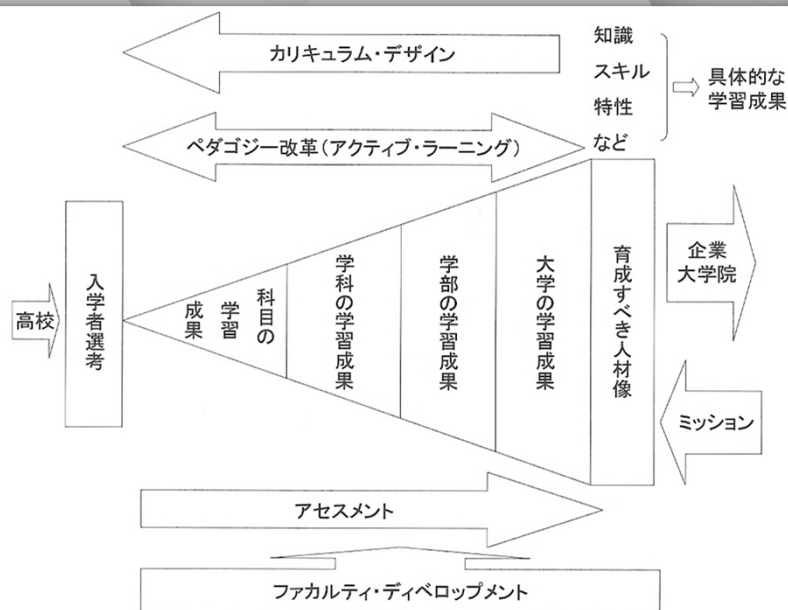


◆成果（アウトカム）

教育機関が教えようと意図する内容ではなく、学生が実際に達成した内容（Allan, 1996）

- ◆“Outcomes-based education（成果を重視する教育）”への転換
学生が何を学習すべきなのかを明確に識別、定義、測定することを特徴とする教育構造モデル（Spady, 1988; Allan, 1996; Andrich, 2002など）

ラーニング・アウトカムズを重視した「学士課程」教育の構築（川嶋，2008，p.27）



図ー2 ラーニング・アウトカムズを重視した「学士課程」教育の構築

13

2-2. DPとLOの概念差異

◆ディプロマ・ポリシー（DP）

「卒業認定・学位授与に関する基本的な方針」（中教審，2005）

「（観点別に）大学が教育活動の成果として学生に保証する最低限の基本的な資質を記したもの」（山口大学，立命館大学，2006）

「卒業時に身につけていなければならない能力」を示した達成目標（愛媛大学，2008）

◆学習成果（ラーニング・アウトカム（LO））

学習成果は、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。学習成果は、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、測定や評価が可能でなければならない。学習成果を中心にして教育プログラムを構築することにより、従来の教員中心のアプローチから、学生（学習者）中心のアプローチへと転換できること。また、学生にとっては、到達目標が明確で学習への動機付けが高まること。プログラムレベルでの学習成果の達成には、カリキュラム・マップの作成が不可欠で、そのため教員同士のコミュニケーションと教育への組織的取組が促進されること。さらに、学習成果の評価（アセスメント）を通じて、大学のアカウンタビリティが高まること、などが期待される。（中教審，2007）

2-3. 学習成果測定の動向（1 / 2）

◆ アメリカにおけるアセスメントの分類（山田礼子，2009を元に筆者が作表）

タイプ	特徴	調査例
1. プレースメント・テスト型	プレースメント・テストの結果にもとづいて大学の正規的教育課程での授業を履修する上での困難性のある学生を特定し、彼等への補習授業や能力別授業が編成されている。あるいは学生自らが自分の学習上の弱点を自己認識するための、自己診断ツールとして利用。	• SAT（進学適性テスト） • ACT（全米大学入試テスト） • TOEFL
2. 情緒的要因重視型	学習行動や価値観などをベースとした学習意欲、動機付け、学習態度や習慣などの情緒的な要因を重視するアセスメント。成果に至るプロセスを評価する間接アセスメント。	1. 履修前基本データ取得用アセスメント（CIRP-The Freshman Survey等） 2. 一年次終了時点でのアセスメント（NSSE-College Student Report等） 3. 学生の行動、態度、学習スキル、満足度や経験に関するアセスメント（最も一般的）（CSS, CSEQ, NSSE, 授業評価等） 4. 特殊なサービスやプログラムを対象としたアセスメント（FYI Benchmarking, Survey of Academic Advising等） 5. 特殊な学生集団を対象としたアセスメント
3. 大学の学習到達度評価、質的保証評価型	学習到達度や学習スキルを測定するために意図されて作成されたアセスメント。学生の能力や技能を判断するツール。 • 入学時の学生の学力を測定し大学のどの授業を受講するのが適当であるかを評価するため • 2・3年時点で実施し、学生の学習上の成長度合いを評価するため • 4年時点で実施される場合には、大学での学習効果があったかどうかを学習上での成長度から把握するため	1. 学力や知識に関する到達度評価型プレースメント・テスト（CLA-Collegiate Learning Assessment, MAAP-Measure of Academic Proficiency and Progress, College BASE等） 2. 大学院入試試験および大学での専門分野の学習の到達度評価としても利用されるアセスメント（キャップストーン、GRE general等） 3. 各高等教育機関内で実施されるその他のアセスメント（科目ごとに実施される小テスト、中間テスト、期末テスト、レポート等）

2-3. 学習成果測定の動向（2 / 2）

◆ アメリカにおける学習成果測定の方法（山岸，2010）

- ①教育条件や、学生の卒業率など、客観的に把握できる指標を収集する
- ②学生の学習行動や、授業への反応を、学生へのアンケート調査（サーベイ）によって明らかにする
- ③学習成果を、直接に何らかのテストによって測定する
（例；CAAP, MAAP, CLAなど）

→通常の管理運営上蓄積されている①に関わる情報を、②や③と関連づけることでトータルに学生の学習成果を測ることを志向。

<標準テスト（上記③）の問題点>

- 利用コストの高さ、項目内容の妥当性、教育改善との接続の困難さ
- 「客観的アウトカムのジレンマ」（小方，2008）

→間接評価としての学生調査の開発（上記②）に注目

2-4. 各国における主要な機関横断型の学生調査

◆各国で展開している主な機関横断型の学生調査（間接評価）

（山田，2012予定）

国	調査名称	開発機関	開始年
アメリカ	Cooperative Institutional Research Program (CIRP) — The Freshman Survey (TFS) — College Senior Survey (CSS) — Your First College Year (YFCY) National Survey of Student Engagement (NSSE)	カリフォルニア大学 ロサンゼルス校 インディアナ大学	1966年 1993年 2000年 2000年
イギリス	National Student Survey (NSS)	英国高等教育財政審議会 (HEFCE)	2005年
オーストラリア	Australian Graduate Survey (AGS) — Graduate Destination Survey (GDS) — Course Experience Questionnaire (CEQ)	Graduate Careers Council of Australia (GCCA)	1972年 1993年
日本	Japanese Cooperative Institutional Research Program (JCIRP) — 日本版大学生調査 (JCSS) — 日本版新入生調査 (JFS) — 日本版短期大学生調査 (JJCSS)	同志社大学 (代表)	2005年 2008年 2008年

3. 高等教育アセスメント・デザイン論 ～多様なツール, FDとのリンケージ～

3-1. アセスメントの定義とプロセス

◆アセスメントの定義 (Huba & Freed, 2000)

アセスメントは、学生が受ける教育経験の結果として、知り、理解し、出来ることを更に深い理解へと発展させるために、複合的かつ多様なソースから情報を集め議論するプロセス

*エバリュエーション…価値判断を伴う「評価」

アセスメント…価値中立的な情報提供 (≠等級づけ)] / 深堀 (2011)

◆アセスメントのプロセス (左: Huba & Freed, 2000 / 右: Suskie, 2009)

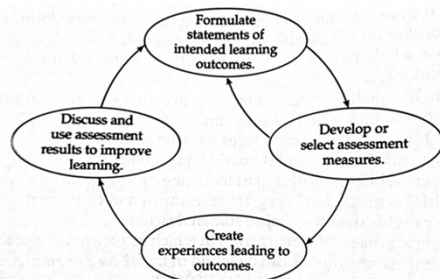
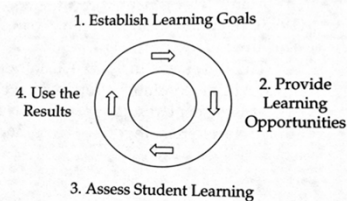


Figure 1.1. Teaching, Learning, and Assessment as a Continuous Four-Step Cycle



* 目標設定→環境創造→選択・実施→活用

FIGURE 1-3 The Assessment Process

3-2. アセスメントの目的とは?

◆学生のアセスメントを重視する大学が増えてきている理由

(Suskie, 2009)

1. Improvement (改善・向上)

アセスメントは、ティーチングやラーニング、プログラムやサービス、プランニングや意思決定の質を改善・向上するのを助ける。

2. Accountability (説明責任)

関係者にアセスメントの有効性を証明することによって、現行のプログラムやサービス、教授・学習への取組に関する安心かつ継続的な支援を有効なものとする。

*アセスメントは、教育資源、カリキュラム、教授法、アウトカムを密接に結びつけ得るものであり、そうでなければならない。・・・アセスメントや介入は、学生が獲得する個々のラーニング・アウトカムを最大限伸ばすことに重点を置いて行うものである。(Keen & Arthur-Kelly, 2009)

⇒教育改革・改善 (FD) との連動が不可欠

アセスメントの開発・運用プロセス

1. 学習成果の設定・可視化
2. 学習環境の創造
3. アセスメント・ツールの選択・開発
4. アセスメントの実施・分析
5. 結果の活用・共有

プロセス1. 学習成果の設定・可視化

【学習成果の設定】

- 当該組織における学習成果は設定されているか？
- 学位授与方針（DP）との関連性は担保されているか？
- 具体的かつ挙証可能な形（〇〇できる）で設定されているか？

【学習成果の可視化】

- 組織の構成員間で共有されているか？
- 設定された学習成果は可視化されているか？
- 学生は見る事が出来ているか？

アセスメントの開発・運用プロセス

1. 学習成果の設定・可視化
2. 学習環境の創造
3. アセスメント・ツールの選択・開発
4. アセスメントの実施・分析
5. 結果の活用・共有

プロセス2. 学習環境の創造

- 学習成果を高めるための学習環境（ハード、ソフト等インフラ）は整っているか？
- 学習成果を高めるための授業は設定されているか？
- 継続的に学習成果を高める授業の改善・質向上を図る方策は用意されているか？

アセスメントの開発・運用プロセス

1. 学習成果の設定・可視化
2. 学習環境の創造
3. **アセスメント・ツールの選択・開発**
4. アセスメントの実施・分析
5. 結果の活用・共有

プロセス3. アセスメント・ツールの選択・開発

【アセスメント・ツールの選択】

- ❑ 多様なアセスメント・ツールの特徴（利点・欠点）について把握・理解できているか？
- ❑ アセスメントの目的が明確になっているか？
- ❑ 目的に応じて、適切なツールを選択できるか？

【アセスメント・ツールの開発】

- ❑ アセスメント開発の理論的フレームワークについて一定の理解ができているか？
- ❑ アセスメント開発のための調査設計技術を有しているか？

3-3. 多様なアセスメント・ツール

標準的なアセスメント・ツール

- ・卒業生（時）調査
- ・新入生（入学時）調査
- ・学生満足度・実態調査
- ・追跡調査
- ・学生との意見交換会



- ・ある特定のアセスメント・ツールで、高等教育の重要な成果を包括的に測定することは不可能。
⇒自らの目的に対してもっともレリバンスが高く、アセスメントの対象となる高等教育機関のミッションと目標に対応する成果を選択する必要がある。（D.Nusche, 2008; 深堀訳, 2008）

効果的なアセスメントフォーマット

- ・Paper/Thesis
- ・Project
- ・Development of a Product
- ・Performance
- ・Exhibition
- ・Case Study/Critical Incident
- ・Clinical Evaluation
- ・Oral Exam
- ・Interview
- ・Comprehensive Exam
- ・Portfolio

See Huba & Freed(2000)

学生の学びを促進する学びのプロセスに関するエビデンスの例示

- ・成績証明書、便覧、シラバス
- ・学生が記載した雑誌や記録
- ・インタビュー（フォーカスグループ）
- ・教員と学生との授業外でのインタラクション
- ・コースやプログラムの達成目標とアセスメントの整合性に関する文章
- ・パフォーマンス・アセスメントの評定
- ・アクティブラーニングに傾倒した授業時間の割合
- ・協同的な学びの機会に触れたコースの量
- ・サービスマーケティングの機会に触れたコースの量
- ・図書館での活動
- ・専攻に関連した正課並行活動への参加度
- ・様々な知的領域におけるボランティア活動への参加度

See Suskie(2009)

27

愛媛大学

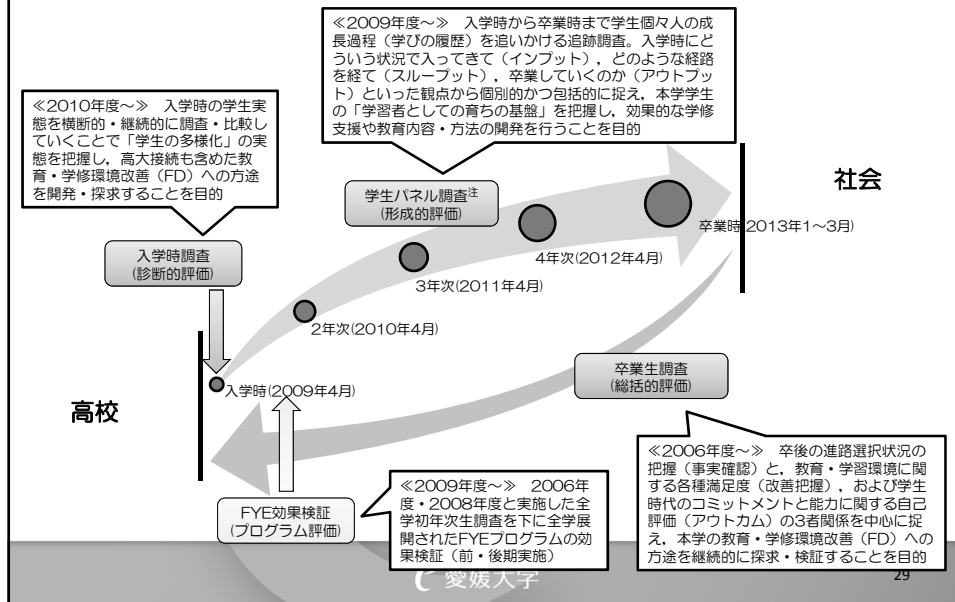
3-4. 多様なアセスメント・ツールの特質（山田，2009）

評価対象	評価主体	直接or 間接	手法	ミクロ (授業)	ミドル (カリキュラム)	マクロ (全学)
【学習者/Learning】						
知識 (認知)	教員	直接	試験(客観式)	○	○	△
			成績(GPA)/単位取得/留年・退学	○	○	△
態度・技能 (情緒・非 認知)	教員	直接	試験(口頭/論述式) 観察/パフォーマンス評価	○ ○	△ △	× ×
	学生	間接	各種アンケート (授業評価・新入生・卒業時(生)調査等) ラーニング・ポートフォリオ	○ ○	○ △	○ ×
	学外者 (企業・学校・病院)	間接	アンケート	×	○	○
全て	教員	直接	卒業論文・研究・制作	△	○	×
	学生・学外者	直接	進路状況(決定の有無×希望の程度)	×	△	○
【教育/Teaching】						
	教員	—	FD/情報共有 ティーチング・ポートフォリオ	○ ○	○ △	○ ×
			各種アンケート(授業評価)/インタ ビュー/座談会/意見交換会	○ ○	○ ○	○ ○

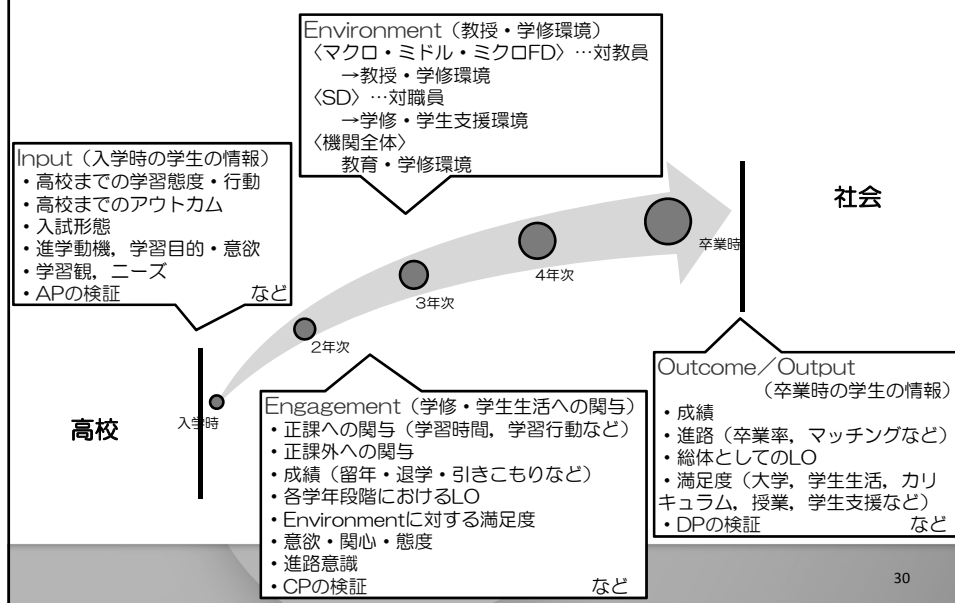
愛媛大学

28

3-5. 学生調査の開発：各種調査例（島根大学）



3-6. 学生調査の開発：理論的フレームワーク（島根大学）



3-7. 学生調査の開発：項目群と内容例（島根大学）

	上位概念(項目数)	項目内容例
基礎情報	個人データ	氏名, 学籍番号, 居住など
既得情報(I)	1)入学事情	入試形態, 現浪の別, 志望×満足度(6段階)
	2)進学動機(11)	04.自分の学力レベルから見て妥当だったから 05.大学で学ぶ内容に興味があったから
環境(E)	授業経験(10)	01.グループ・ディスカッション(話し合い) 02.人前でのプレゼンテーション(発表)
環境への傾倒 (E)	1)日常・学習習慣(19)	05.授業で出された課題はきちんと提出する 11.授業の予習をする 17.授業中以外に先生とコミュニケーションをとる
	2)学習意欲(10)	01.必要な単位以外でも, 関心のある授業をとりたい 08.転学, 転学部・学科・分野をしたい
	3)学習観・授業観(10)	01.学習とは, 与えられた学習材料を正確に記憶することだ 07.大学の授業で学んだことは, 将来役に立つ
	4)学生生活経験への傾倒	授業や部活, バイト, 趣味など8つの全学生生活への傾倒の程度
	5)不安・心配事(8)	05.授業についていけないか心配だ 08.卒業後ちゃんと就職できるか心配だ
成果(O)	1)学習成果とニーズ (25×2)	05.自分の知識や考えを相手にわかりやすく伝える力 07.多様な情報を適性に判断し, 効果的に活用すること 22.専門分野で仕事・研究を行うための基礎的な知識と技術
	2)卒業後の進路	進路決定×実効の有無に関する4つの選択肢から選択

アセスメントの開発・運用プロセス

1. 学習成果の設定・可視化
2. 学習環境の創造
3. アセスメント・ツールの選択・開発
4. アセスメントの実施・分析
5. 結果の活用・共有

プロセス4. アセスメントの実施・分析

【アセスメントの実施】

- アセスメントの実施に伴う準備（実施方法，時期，対象，関係者(部署)との交渉等）は整っているか？

【アセスメントの分析】

- データ分析に伴う準備（入力，分担，分析イメージ等）は整っているか？
- データ分析のための技術（統計スキル，高等教育に対する理解，自組織に対する理解）を有しているか？

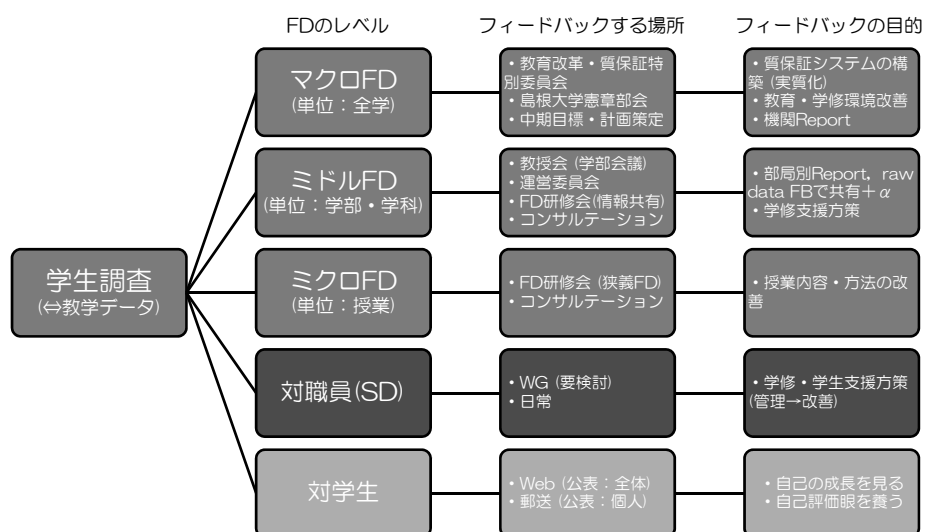
アセスメントの開発・運用プロセス

1. 学習成果の設定・可視化
2. 学習環境の創造
3. アセスメント・ツールの選択・開発
4. アセスメントの実施・分析
5. 結果の活用・共有

プロセス5. 結果の活用・共有

- 結果は必要な所（執行部，教員，学生，その他）にフィードバックされているか？
- 効果的なフィードバックになるような方策を検討・実施しているか？
- 結果を教員間で議論する場（教授会，研修会等）が準備・実施されているか？
- 結果を次の改善につなげる方策（体制作り，環境改善等）を検討・実施しているか？

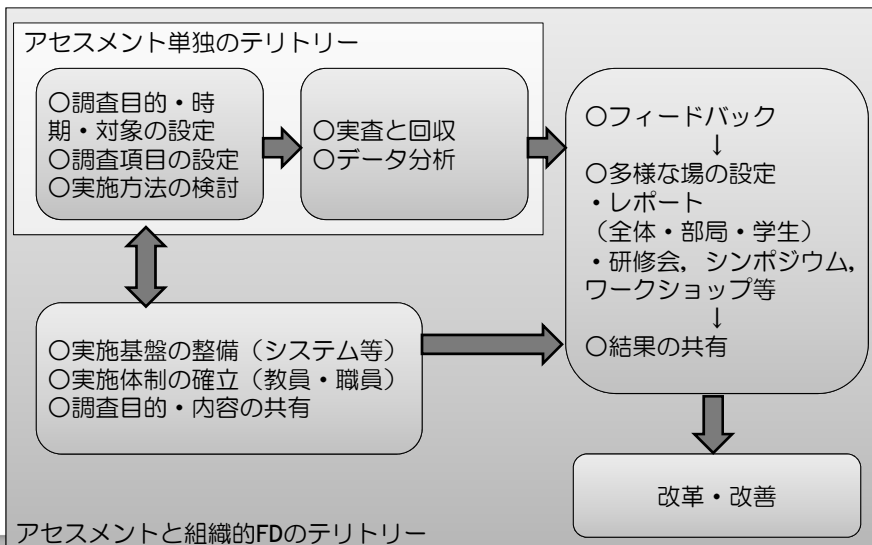
3-8. 学生調査を核とした教学IRとマルチレベルFDの連動 (山田, 2010c)



3-9. 対話ツールとしてのアセスメントの活用事例（島根大学）



3-10. アセスメントと組織的FDの連環プロセス（山田，2011a）



3-11. 効果的なアセスメントの要件 (山田, 2010a)

学生の学業到達度を評価するための成功プログラムの特徴	アセスメントプランにおける主要要素	有用なアセスメントの4つの特徴
1. 機関のミッションに基づいている 2. 概念的枠組みがある 3. ファカルティが所有権・責任を持っている 4. 機関横断的なサポートがある 5. 複合的な尺度を使用している 6. 学生や機関にフィードバックしている 7. 費用対効果に優れている 8. 機関によって確立されたアクセス、平等性、多様性の目標を制限したり禁じたりしない 9. 向上につながっている 10. アセスメントプログラムを評価するプロセスを含んでいる	・ アカウンタビリティよりも改善・向上に重きを置く ・ 機関のミッションの観点からアセスメントを概念化する ・ リーダーや責任集団を同定する ・ 機関、同僚、学部・学科、プログラムの役割を明確にする ・ 以下の目標を達成するためのタイムテーブルを明文化する ー 学士・大学院両課程における期待されるアウトカムの記述を発展させる ー 期待されるアウトカムとそれらが達成されるコースや経験との関連マトリクスを表記する ー 個々のアウトカムを評価するのに用いられる尺度を同定する ー 目的や結果の使用者を記述する ー 向上のためにデータを収集、分析、解釈、使用する ー 鍵となるステークホルダー集団へのフィードバックループを確立する ー 学生の学びを評価するためにグッドプラクティスの原理によってアセスメントプログラムを評価する	1. 学生が学んだことに関する相当正確で信頼に足る情報をもたらしているため、プランを練ったり意志決定をしたりする上で自信を持ってアセスメントの結果を使用できる。 2. 明確な目的を持っているので、アセスメントの結果は評価され、本棚の奥に眠っていない。 3. 教員やスタッフを巻き込んでいるので、アセスメントがキャンパスライフの有益な基盤の一部となっている。 4. 明確で重要な学生の学びの目標に基づき焦点化されているので、結果は大学が関心を抱く問題に関する情報を提供する。
See NCA-Commission on Institutions of Higher Education(1994)	See Huba & Freed(2000)	See Suskie(2009)

引用／参考文献（1／2）

- Andrich, D. (2002). A Framework Relating Outcomes Based Education and the Taxonomy of Educational Objectives, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 28, 35-59.
- Allan, J. (1996). Learning Outcomes in Higher Education, *Studies in Higher Education*, Vol.21(No.1).
- 中央教育審議会 (2005) 我が国の高等教育の将来像(答申)
- 中央教育審議会 大学分科会 制度・教育部会 (2007) 学士課程教育の再構築に向けて(審議会経過報告)
- 中央教育審議会 (2008) 学士課程教育の構築に向けて(答申)
- 深堀聰子(研究代表者) (2011) 『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）』 国立教育政策研究所
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Allyn and Bacon.
- 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動向と我が国への示唆 名古屋高等教育研究, 第8号, 173-191.
- Keen, D., & Arthur-Kelly, M. (2009). Assessment, disability, student engagement and responses to intervention. In J. J. Cumming & C. Wyatt-Smith (Eds.), *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice* (pp.137-155). Springer.
- 日本学術会議 (2010) 大学教育の分野別質保証の在り方について(回答)
- North Central Association- Commission on institutions of higher education. (1994). *Handbook of accreditation (1994-1996)*. North Central Association.
- Nusche, D. (2008). Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: A Comparative Review of Selected Practices. *OECD Education Working Paper No.15*. (深堀聰子訳 2008 高等教育における学習成果アセスメントー特筆すべき事例の比較研究ー)
- OECD (2000). Glossary for Results-based management.

引用／参考文献（2／2）

- ・ 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, 11, 45-64.
- ・ Spady, W. G. (1988). Organizing for Results: The Basis of Authentic Restructuring and Reform, *Educational Leadership*, Vol. 46(No.2).
- ・ Suskie, L. (2009). *Assessing student learning: A common sense guide<second edition>*. Jossey-Bass.
- ・ 山田礼子 (2009) 第1章 アセスメントの理論と実践 山田礼子編『大学教育を科学する：学生の教育評価の国際比較』東信堂（pp.13-38）
- ・ 山田剛史 (2009) 島根大学におけるカリキュラム・アセスメントの手法と成果 平成21年度第3回愛媛大学教育コーディネーター研修会
- ・ 山田剛史 (2010a) 学習者中心パラダイムに依拠したアセスメント・マネジメントの手法 国立教育政策研究所主催高等教育開発セミナー「3つのポリシー（DP, CP, AP）をどう構築するのか？ー学士課程教育の一貫性ー」
- ・ 山田剛史 (2010b) 内部質保証の文脈における教学IRとFDの連動ーアセスメントの総合化と教学改善マネジメントー 地域科学研究会高等教育情報センター主催セミナー「学生は何を得たのか／教学改善へのPDCAーアウトカム評価としての教学IRの機能強化策」
- ・ 山田剛史 (2010c) 島根大学における教学IRとFD 鳥居朋子・山田剛史<企画RT>内部質保証システム構築に向けた教学IRとFDの連動 大学教育学会第32回大会要旨集録集, 192-193. (→大学教育学会誌, 32(2), 39-42.)
- ・ 山田剛史 (2011a) アセスメントの効用 大学コンソーシアム京都主催シンポジウム「組織的FDの取り組みーFD義務化から現在（いま）へ」2010年度第16回FDフォーラム
- ・ 山田剛史 (2011b) 学生調査の開発とマルチレベルFDとの連動による教育の質保証 シンポジウム2「大学教育における質保証の実践的展開とその意味」 大学教育学会第33回大会要旨集録集, 34-37.
- ・ 山田剛史 (2012) 第5章 大学教育評価「4. 組織的活動の評価ー大学評価・質保証文脈におけるIRの展開ー」京都大学高等教育研究開発推進センター編『生成する大学教育学』
- ・ 山岸直司 (2010) アメリカ高等教育と学習成果測定 IDE大学協会『IDE現代の高等教育』No.518, 60-64.

ご静聴ありがとうございました！