

## 米国大学における学修成果の評価<sup>1</sup>

- エバーグリーン州立大学・ポートランド州立大学・アパラチア州立大学・クレムソン大学の事例 -

山地 弘起<sup>\*1</sup>・劉 卿美<sup>\*2</sup>・橋本 優花里<sup>\*3</sup>・川越明日香<sup>\*1</sup>・橋本 健夫<sup>\*4</sup>  
<sup>\*1</sup>長崎大学大学教育イノベーションセンター <sup>\*2</sup>長崎大学言語教育研究センター  
<sup>\*3</sup>福山大学人間文化学部 <sup>\*4</sup>関西国際大学教育学部

### Assessment of Learning Outcomes in U.S. Universities

- Case Reports of The Evergreen State College, Portland State University, Appalachian State University, and Clemson University -

Hiroki YAMAJI<sup>\*1</sup>, Kyonmi YOU<sup>\*2</sup>, Yukari HASHIMOTO<sup>\*3</sup>,  
Asuka KAWAGO<sup>\*1</sup>, Tateo HASHIMOTO<sup>\*4</sup>

<sup>\*1</sup> Center for Educational Innovation, Nagasaki University

<sup>\*2</sup> Center for Language Studies, Nagasaki University

<sup>\*3</sup> School of Human Cultures and Sciences, Fukuyama University

<sup>\*4</sup> Faculty of Education, Kansai University of International Studies

#### Abstract

Despite the recent requirement of more visibility of learning outcomes, most higher education institutions in Japan have yet to develop the appropriate methodology for their assessment. U.S. counterparts, however, have quickly implemented both direct and indirect measures of learning outcomes in response to the Spellings Report issued in 2006. Focusing specifically on general education, this paper reports four cases of U.S. higher education that are renowned for their effective curriculum and unique methods of outcomes assessment. The reported cases are The Evergreen State College, Portland State University, Appalachian State University, and Clemson University, all of which were paid site visits in February, 2014. It was found that all of the four institutions had created rubrics for each educational objective and applied them in assessing a random sample of learning records (student portfolios or transcripts). Implications and future tasks are discussed in terms of the portfolio review to be conducted at Nagasaki University.

Key Words : U.S. higher education, Japanese higher education, general education, learning outcomes assessment

#### 1. はじめに

本稿は、米国の大学での学修成果評価に関する事例報告であり、米国の教養教育改革(山地・劉・橋本・川越・橋本, 2013)、教員の教育活動評価(山地・劉・橋本, 2014)に続く米国調査第3報である。

日本では、いわゆる質的転換答申(中央教育審

議会, 2012)その他による大学改革加速化の流れのなかで、学修成果の可視化の要請がさらに強まっている。認証評価の際にも学修成果の把握は焦点の一つになっているが、実際には多くの大学で学修成果自体の捉え方が曖昧であったり評価方法が確立していなかったりする現状があり、むしろ認

証評価団体の方に学修成果を評価する具体的方法を例示したり提案したりすることが望まれている（あずさ監査法人, 2014）。

一方、米国では、2006年に連邦教育長官の諮問委員会がまとめたいわゆるスペリングズ報告（U.S. Department of Education, 2006）において、アクレディテーション改革を含めた全米レベルでの大学教育の質保証が要請され、それに反応する形で、各大学で教育目標と学修成果の評価の一貫性が強く意識されるようになった。とくに4年制公立大学の2団体<sup>2</sup>はいち早く教育の透明性と説明責任の改善に取り組み、2007年に Voluntary System of Accountability (VSA) を設立して、各大学の学生の入学時成績平均や学修成果情報等を含む詳細な教育関連情報 (College Portrait) を公開するようになっている (<http://www.collegeportraits.org/>)。学修成果評価の研究・普及に向けては、2008年に、イリノイ大学教育学部の中に National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA) が置かれている。

学修成果を評価する際、一般に大きく直接評価と間接評価に分け、直接評価には達成状況を直接に反映する卒業試験、卒業研究、ポートフォリオ、資格試験、標準検査などを、間接評価には達成状況を間接的に反映する卒業率や単位修得状況、在学生・卒業生・雇用者等への調査ほかを用いる。先述の VSA は、直接評価のなかでも大学間の比較が容易な標準検査の活用を促すことに寄与した。というのは、VSA では批判的思考とライティングに特化して、Collegiate Learning Assessment (CLA)、Educational Testing Service Proficiency Profile (ETS-PP; 以前の Measure of Academic Proficiency and Progress, MAPP)、Collegiate Assessment of Academic Proficiency (CAAP) の3種の標準検査<sup>3</sup>のいずれかによる学修成果測定とその公表を会員校に求めたためである。

もっとも、こうした標準検査では学修成果の一部のみの評価しかできず、また大学間比較が可能になっても教育改善に直接役立つ含意が得られるわけではない。そこで、より教育実践の文脈に近いところで評価・改善ができるように、学生のポートフォリオのサンプルを評価対象とすることも多

くなっている。この場合には、マスとしての学生の達成状況だけでなく、様々なパフォーマンス記録の蓄積から学生による学修成果のバラエティも把握することができる。但し前提として、各科目で出される課題が教育目標に十分対応し、かつ学生のベストの努力やユニークな発想を促すものであることが必要であり、そうでなければ評価対象として十分適切なものにはならず、学生としても学修成果としてアピールする成果物にはしにくい（Sternberg, Penn, Hawkins, & Reed, 2011）。

ポートフォリオの評価にあたっては、達成目標ごとにルーブリックを制作する必要があるが、米国では Association of American Colleges and Universities (AAC&U) によって重要な学修成果のルーブリック群<sup>4</sup>が開発されており、各大学はそれらをカスタマイズして用いることができる (Rhodes & Finley, 2013)。VALUE (Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education) ルーブリックと呼ばれるこれらのメタ・ルーブリックは、したがって、大学間での達成状況の比較もある程度可能にしている。

直接評価に関しては、標準検査やポートフォリオだけでなく、大学の特徴や重点目標に応じて独自の評価対象や評価方法を定めることもある。もし教員や学生の高い納得感があれば、この方法は教育改善に最も寄与するといえる。たとえば、ある成果物の評価にあたって教員が協働で（あるいは学生も加わって）ルーブリックを開発するような作業は、時間と労力のコストが大きいものの、構成員の間で達成目標の具体的内容や教育方法との対応、達成水準の判断根拠などの共通理解が深まることが期待できる。今日、説明責任強化の外圧に対応するというだけでは教員の評価アレルギーや評価疲れを増悪することになり、教育改善へのエネルギーを損なわせる結果になりかねない。教員集団が時間をかけて学部や大学の課題とその解決方向を吟味しあうプロセスこそ最も実質のある教育改善サイクルを駆動するのであり、評価実践への主体的関与 (faculty ownership; Nichols, 2013) はその鍵となる要素である。

一方、学修成果の間接評価については、とくに学生の学修関連行動や学修時間、大学満足度、学修の自己評価など様々な意識を把握する全国的な

調査が利用されている。その代表は Cooperative Institutional Research Program (CIRP) のなかの College Senior Survey (CSS)、および National Survey of Student Engagement (NSSE) であり、いずれも VSA の大学比較用の指標として採用されている。これらの学生調査は大学生の発達・変容に関する特定の理論枠組に基づいて設計されており、CIRP ではカレッジ・インパクト・モデル (Astin, 1993)、NSSE ではエンゲージメント (積極的関与) に焦点をおく広範な事例研究 (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, & Associates, 2005) を背景に、正課内外の学生のキャンパス経験を広く調査対象としている。

今日の大学には、学業面だけでなく社会情動面を含む全般的な発達の資産 (適応的発達を促す諸資源) の充実が求められていることから、上記のような学生調査の意義は大きい。その一方で、CIRP や NSSE における学修の自己評価と CLA ほかによる直接評価との間にはギャップがあることが知られており (Arum & Roksa, 2011; Finley, 2012 など)、汎用的技能における実際の伸長がわずかであるにも拘らず、技能向上の自己評価はかなり楽観的である。但し、多くの場合、標準検査の結果は卒業要件や授業単位等と関係しないため、学生が真剣に受検しない傾向も指摘されている。

いずれにしても、直接評価と間接評価は学修成果を異なった観点から明らかにしようとするものであり、大学の教育力を説明する際にも学内で教育改善を図る際にもこれら双方が必要となる。以上を踏まえて、本稿では、積極的な学修成果評価に取り組む米国の 4 大学を訪問調査した結果を報告する。

## 2. 事例調査の目的と訪問先

本調査の目的は、教養教育改革を推進している長崎大学での今後の教育改善に資するべく、米国での特徴的な学修成果評価の事例を訪問ヒアリングすることであった。調査対象としたのは、エバーグリーン州立大学、ポートランド州立大学、アパラチア州立大学、クレムソン大学の 4 州立大学である。

エバーグリーン州立大学は一種の新構想大学であり、少人数学生集団で学際テーマを追究する学習コミュニティ型カリキュラムと、学修評価を量

的な指標を用いずナラティブ (具体的な文章記述) で行う独自の評価方針で知られている。ポートランド州立大学は研究大学であるが、充実した教養教育カリキュラムとともにルーブリック開発の先進校としても知られている。アパラチア州立大学とクレムソン大学は米国南部地区に属するが、南部のアカレディテーション団体は他地域以上に具体的な大学の成果評価を要請している (Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges, 2012)。そのなかでアパラチア州立大学は教養教育と学生支援の充実で知られ、またクレムソン大学は教養教育における厳しいルーブリック評価と研究大学ならではの学部生の研究参加 (Creative Inquiry) で知られている。これら 4 大学のうち、エバーグリーン州立大学を除く 3 大学は VSA に参加している。

訪問調査は 2014 年 2 月に実施した。以下、それぞれの大学の調査結果を報告する。

## 3. エバーグリーン州立大学<sup>5</sup>

(The Evergreen State College)

- ・所在：ワシントン州オリンピア市
- ・学生数：4,509 (学部生 4,193)
- ・常勤教員数：176
- ・学生教員比：21:1

### 3.1 教育の特色

この大学 (以下、Evergreen) は 1970 年開学の州立のリベラルアーツ・カレッジであり、以下の 3 つの特徴をもつ。

① 予め用意されているメジャー (専攻) はなく、学生が自分で主な学修領域を決め、教員と相談しながら 4 年間の学修プロセスを計画し適宜修正しながら経過していく。卒業要件 180 単位以上のうち、45 単位以上を特定領域から取得すればそれが専攻となる。

② カリキュラムはいくつかの分野から科目を選択履修するタイプのものではなく、現実世界を反映する学際的統合的な「プログラム」が異分野教員の協働で提供され、学生は 1 学期に 1 つずつを選択履修する。

③ 学修評価は質的な文章記述 (ナラティブ) によって行われ、一般的な量的評価は行われない。こ

れによって、学生間で競争意識よりも協働意識が育つようにし、また学修促進のためのより具体的なフィードバックを与えるようにする。大学院進学などで GPA が必要な場合は、GPA 換算も可能だが、まず Dean が先方に Evergreen の教育哲学を説明するという。

以下では、とくに②と③について詳しく紹介する。

### 3.2 カリキュラム

プログラムとはいわゆる学習コミュニティ型カリキュラムの一種であり、そのなかでも学際的統合的側面を重視したものである。教員は 8 つの大テーマ (Planning Units) に分かれて科目を開発・提供し、原則としてそれぞれ 1 学期に 1 プログラムを担当することになっている。この背景には、どの教員も 5 年間で 5 人の異なる教員と組んでプログラムを行わなければならないという義務がある。Evergreen では学部・学科がなく、また数名の Dean ほかの役職以外、教員の職階もないことから、協働での科目開発を促進する風土がある。

プログラムの数は 60 以上あり、初年次向け、2 年次以下、2 年次以上、3 年次以上、全学年対象の 5 つのタイプがある。初年次向けのプログラムでは、ライティングや批判的分析、数量的推論、グループ学習、図書館の活用などの基本的学習技能の育成にも力点がおかれる。医学校や法学校等に進学したい学生には、それらの準備に必要な科目を組み込んだプログラムも用意されている。表 1 に、2014 年度のプログラムから全学年対象のもの例を示す。大テーマ間は排他的ではなく、プログラムは重複掲載されることもある。

プログラムの多くは 1 年間継続するが (16 単位×3 学期)、時には 1 学期のみ、あるいは 2 学期間のみということもある。また、通常 16 単位がパッケージになっているが、学修状況によっては 12 単位のみ認定といった判断もありうる。学生は通常 1 学期に 1 プログラムのみを選択する。1 プログラムの定員は 25~70 人程度で、教員 1 人あたり大体 25 人の換算である。多くの場合、教員 2~4 名によるチームティーチングが行われる。

プログラムでは lecture, group project, lab, field trip, seminar, workshop など様々な学習方法が組み合わせられ、曜日によってそれらが有機的に配分さ

れる。大クラスでは適宜学生を教員ごとに小集団に分けて行う。プログラムによっては海外留学を含むものもある。3, 4 年次生では、プログラムの内外で自主研究あるいはインターンシップを取ることができ、2~16 単位を教員との間で決める。

なお、外国語や基礎数学など基礎技能科目は、従来型の科目のようにそれぞれ独立して開講されている。これらは平日夕方と週末に 1 科目 2~6 単位の「コース」として提供され、科目によってはプログラムに登録する前の事前取得科目に指定されていることもある。

こうしたプログラム中心のカリキュラムでは教員間の密な協働が鍵となるため、教員のリトリートが年に 3 回行われる。まず 6 月は新任教員向けに行われ、その後各新任教員にはメンターがつく。9 月には年度初めのキックオフ合宿が 1 泊 2 日で行われ、11 月にも 1 日リトリートが実施される。とくに教員向けのマニュアル類があるわけではないが、教育方法の根拠となる実践思想が共有されている (Finkel, 2000 など)。

学生の学修支援のためには Centers for Active Student Learning (CASL) があり、そこに 2 つのセンター (Quantitative and Symbolic Reasoning Center と Writing Center) が置かれている。アカデミック・アドバイザーは学生ごとに決まっているわけではなく、その時その時のプログラム教員が担当し、必要があれば事務スタッフのアカデミック・アドバイザーに協力を依頼するという。

表 1 大テーマ (Planning Units) とプログラム例

大テーマ	プログラム例
Consciousness Studies	The Empty Space: Performance, Movement and Theatre
Critical and Creative Practices	Silence, Solitude, Laziness and Other Pillars of the Good Life
Culture, Text and Language	How Language Works
Environmental Studies	Food: Coevolution, Community and Sustainability
Expressive Arts	Myth, Magic and Method in Theatre and Dance: A Midsummer Night's Dream
Scientific Inquiry	Models of Motion
Society, Politics, Behavior and Change	Business: Innovation, Stewardship and Change
Sustainability and Justice	Practice of Sustainable Agriculture



写真1 大学のメインスクエア



写真2 授業風景1 (光と色のワークショップ)



写真3 授業風景2 (光と色のワークショップ)

### 3.3 学修の評価

以上のようなカリキュラム設計は、以下の6項目からなる卒業生像(ディプロマポリシーにあたるもの)に基づいている。

①Articulate and assume responsibility for your own work. (自分の責任を明確にし、それを担うことが

できる)

②Participate collaboratively and responsibly in our diverse society. (様々な背景の人と協働できる)

③Communicate creatively and effectively. (創造的かつ効果的なコミュニケーションができる)

④Demonstrate integrative, independent, critical thinking. (統合的で自主的かつ批判的な思考ができる)

⑤Apply qualitative, quantitative and creative modes of inquiry appropriately to practical and theoretical problems across disciplines. (分野をまたがる実践的・理論的課題に対して、適切に質的・量的・創造的探究を行うことができる)

⑥As a culmination of your education, demonstrate depth, breadth and synthesis of learning and the ability to reflect on the personal and social significance of that learning. (教育成果として、在学中の学びの深さ・広がり・統合と、その学びの個人的・社会的意義を明確にする能力とを示すことができる)

加えて、上記目標を実現するための教育と学修の5つの焦点として、Interdisciplinary Study (学際性)、Collaborative Learning (協働)、Learning across Significant Differences (共生)、Personal Engagement (主体性)、Linking Theory with Practical Applications (実践性)が挙げられている。

こうした背景での学修評価は、GPAのように単一の量的指標に代表させるよりも、具体的な文章記述によるフィードバックの方が本来望ましい。そこでEvergreenでは、学生の自己評価、教員からの評価、学生による教員評価などほぼ全ての評価を質的に行っている(ナラティブ評価)。

とくに教員からの評価では、可能な限り以下の点を直截に記述することになっている。

①授業で扱われた情報を使いこなせたか

②重要な考えを理解できたか

③扱われた内容を想像力豊かにあるいは創造的に活用できたか

④問題解決力はどうか

⑤ライティング力はどうか

⑥クラスへの貢献はどうか

⑦学期または年間を通して成長したか

⑧十分な努力をしていたか

学生は、学期末の評価週間に教員と面接をして学修状況を吟味し、評価を確定する。これらの評価はトランスクリプト（成績報告書）に含まれていくとともに、学生の方では、入学時から学期ごとに更新している Academic Statement（自分の学修計画や学修状況をまとめたもの）に新たな評価を統合して更新する。学生には、Academic Statement に基づいて卒業時に750語以内の学修の総括を示すことが義務づけられている。

**3.4 学修成果の評価**

学期ごとの学修評価を越えた学修成果の評価は、Office of Institutional Research and Assessment によって主に以下の3つの方法で行われている。

**(1) トランスクリプト・レビュー**

各学生の学修評価関連の資料はトランスクリプトに集約されているため、ランダムに選び出したトランスクリプトを対象に、ディプロマポリシーの6項目がどの程度満たされているかルーブリックを用いてチェックする。直近のものは2009年実施分であるが、ルーブリックは教員と学生の協働で開発され、143サンプルのなかで全ての項目を最低限クリアしていた学生の割合は4割強、全ての項目を十分クリアしていた学生はほとんどいないという結果であった。

**(2) 卒業生調査**

Evergreen では卒業生調査を評価認証のサイクルに合わせて実施している。学士号取得後5年、10年、15年の卒業生が対象となり、直近のものは2012年実施分である。回答率は2割強であるが、そのうち9割近くが、もしまた大学に入るならば Evergreen を選ぶと回答しており、また全体として学際的な教育と指導の丁寧さが高い評価を得ていた。

**(3) NSSE(National Survey of Student Engagement)**

Evergreen は、NSSE（初年次と4年次を比較する全国的標準調査）に2000年以降参加しており、全体的な位置の把握だけでなく、同じカーネギー分類（Master's Colleges - Smaller Programs）の参加校や COPLAC（Council of Public Liberal Arts Colleges）のコンソーシアムでの比較をしている。初年次・4年次ともスコアは相対的に高く、直近の2012年調査では表2に示す結果となっている。ま

た、初年次とも学生の満足度（とくに「もしまた大学を選ぶとしたら同じ大学を選ぶか」への肯定的回答）が同じカーネギー分類の大学群に比して高く（The Evergreen State College Office of Institutional Research and Assessment, 2012）、卒業生調査と同様、この大学への学生満足度の高さを示唆している。

表2 2012年度のNSSEの結果

ベンチマーク	初年次生	4年次生
学習の質と量	上位10%	上位10%
アクティブかつ協働での学習	上位10%	上位10%
学生と教員の密な関わり	上位10%	平均以上
教育的経験の深まり	上位10%	平均以上
支持的なキャンパス環境	平均以上	平均以上

注 The Evergreen State College Office of Institutional Research and Assessment., 2012より作成

**4. ポートランド州立大学**

(Portland State University)

- ・所在：オレゴン州ポートランド市
- ・学生数：28,260（学部生22,927）
- ・常勤教員数：852
- ・学生教員比：21:1

**4.1 教養教育カリキュラム**

1994年、ポートランド州立大学は新しい教養教育プログラムをスタートさせた。University Studies、UNSTである。UNSTは学際的なコア・カリキュラムとして、1年次から4年次に亘って、8科目45単位を系統的に履修することを求めている（表3）。

表3 UNSTのカリキュラム

学年	名称	単位数 (科目数)	特徴
1	Freshman Inquiry	15単位 (1科目)	1年間、1つのテーマ 同一学生集団（平均36名） 教員+メンター（上級生） 週4回セッション（教員は2回）
2	Sophomore Inquiry	12単位 (3科目)	教員+メンター（大学院生） 週3回セッション（教員は2回）
3	Upper Division Cluster*	12単位 (3科目)	2年次で履修したテーマから1つのテーマを選択
4	Senior Capstone	6単位 (1科目)	サービス・ラーニング 教員+コミュニティ・パートナー 地域の教育的資源活用

\* Junior Cluster とも

なかでも特徴的なのは、新入生に提供される Freshman Inquiry、FRINQ（フリンク）である。ほかの UNST の科目が 1 学期で履修が完了するのに対し、FRINQ は、1 学年 3 学期間（1 学期は 11 週、授業 10 週+期末試験 1 週）、1 つの科目として運用される。同一学生集団を、同一教員が、1 年間、継続的に指導するのである。表 4 に、現在 FRINQ で提供されているテーマを示した。1 つのテーマを 4 つのセクションに分け、4 名の教員が担当する。各教員が 1 つのセクションを担当するが、なかにはローテーションする場合もあるという。1 セクションの学生数は、平均 36 名である（新入生の数は 1250 名）。また、各セクションには教員のほかに、1 名ずつ、上級生（3～4 年）がメンターとしてつく。

表 4 Freshman Inquiry のテーマ

1	Design & Society
2	Globalization
3	Human /Nature
4	Life Unlimited?
5	Portland
6	Power and Imagination
7	Race and Social Justice
8	Sustainability
9	Way of Knowing
10	The Work of Art

FRINQ では週に 4 回、セッションが行われる。日本の授業にあたる、教員が参加するメイン・セッションが週に 2 回（1 回 75 分）開かれる（写真 4、5）。

さらに学生は、週に 2 回（1 回 50 分）、メンターが主催するメンター・セッションに出席しなければならない。メンター・セッションは、36 名の学生を 3 つのグループに分けて行い、学生一人ひとりの学修をサポートする。このメンター・セッションは、2 年次で履修する Sophomore Inquiry、SINQ（シンク）まで行われる。現在 90 名のメンターが活動しており、彼らには 1 学期分の授業料免除が与えられているという。

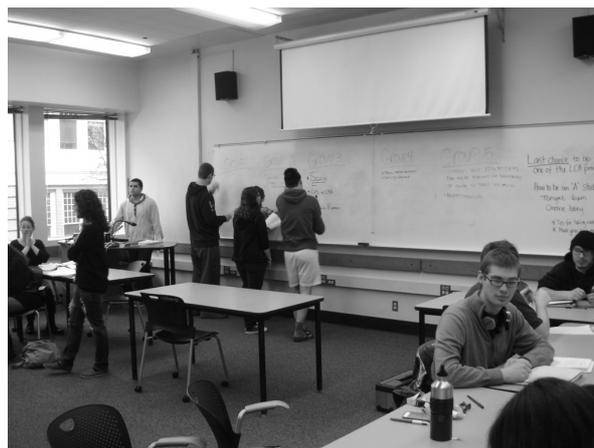


写真 4 FRINQ メイン・セッションの様子 1  
（左奥の女性が教員）



写真 5 FRINQ メイン・セッションの様子 2  
（右側、立っている男性がメンター）

表 5 Sophomore Inquiry および Junior Cluster のテーマ

1	American Studies
2	Understanding Communities* <sup>1</sup>
3	Design Thinking, Innovation, Entrepreneurship
4	Environmental Sustainability
5	Families and Society
6	Freedom, Privacy, and Technology
7	Gender and Sexualities Studies
8	Global Environmental Change
9	Global Perspectives
10	Healthy People/Healthy Places
11	Interpreting the Past
12	Knowledge, Values, and Rationality
13	Leading Social Change
14	Popular Culture
15	Natural Science Inquiry* <sup>2</sup>

\*1 Junior Cluster では、Community Studies

\*2 Junior Cluster では、Science in the Liberal Arts

2 年次で履修する SINQ のテーマは、表 5 の通りである。各学部学科から科目が提供され、学生はこれらの科目の中から 3 つの科目を自由に選択

し履修する。同一テーマ内で選択する必要はなく、最大3つのテーマを履修することが可能である。ただ、3年次で履修する Upper Division Cluster において、SINQ で履修したテーマの中から1つのテーマを選び、学修を深化することを求めている。

SINQ のセッションは教員によるメイン・セッションが週2回(1回75分)、メンターによるメンター・セッションが週1回(1回50分)開かれる。1科目の学生数は、平均34名である。メンター・セッションは、FRINQ 同様、3つのグループに分けて行われる。SINQ のメンターは、大学院生が担当する。

そして最終年次で履修する Senior Capstone で、これまで身につけた知識・技能をサービス・ラーニング(地域貢献)の形で実践する。現在250科目が開講されており、学生は1科目を選択し履修する。1科目の学生数は15~18名である。Senior Capstone では地域住民がコミュニティ・パートナーとして、学生のプロジェクト遂行に協力する。現在400名の地域住民が参加している。

**4.2 学修および学修成果の評価**

ポートランド州立大学の教養教育プログラム UNST は、4つの目標、つまり Inquiry and Critical Thinking、Diversity of Human Experience、Communication、Ethical and Social Responsibility を掲げている。そして、これらの目標に基づき、学生の学修成果を評価するため、複数の評価が実施されている(表6)。

表6 学修成果の評価方法

	評価方法	実施年次			
		1	2	3	4
(1)	学生調査&授業評価	○	○		○
(2)	ポートフォリオ・レビュー	○	○		○
(3)	教室訪問調査				○

**(1) 学生調査&授業評価**

学生調査&授業評価はオンラインで実施される。表7にその実施スケジュールを示した。網がけは1年次と2年次の間で異なる箇所を示したものである。これは1年次で履修する FRINQ 科目は1学年3学期間継続されるため、年単位の評価にな

っているのに対し、2年次以降は、1科目が1学期で履修が完了するため、学期単位の評価になっていることによる。

表7 学生調査&授業評価の実施スケジュール

		秋学期	冬学期	春学期	夏学期
1年次	初め	Prior Learning Assessment			
	中間	Early-term Assessment	Early-term Assessment	Early-term Assessment	
	期末	Early-year Assessment	Mid-year Assessment	End-of-year Assessment	
2年次	初め	Prior Learning Assessment			
	中間	Early-term Assessment	Early-term Assessment	Early-term Assessment	Early-term Assessment
	期末	End-of-term Assessment	Mid-year Assessment	End-of-term Assessment	End-of-term Assessment
4年次	期末	Student experience questionnaire	Student experience questionnaire	Student experience questionnaire	Student experience questionnaire

1年次と2年次の年度初めに行われる Prior Learning Assessment は学生調査、そのほかは授業評価の性格を持つ。年度初め2週間以内に実施される Prior Learning Assessment では、学習時間、学習方法(プレゼン、グループ活動など)の経験、ボランティア活動経験などについて問う。調査結果は、授業を構成する際の参考資料として、授業担当教員にフィードバックされる。一方、学期初め、中間、学期末に行われる評価は、科目目標、授業方法、教員及びメンターの指導方法などに関する設問事項で構成される。

これらオンラインで実施される学生調査&授業評価は、選択式の設問が大部分を占めている。Mid-year Assessment には一部自由記述式の設問も含まれ、UNST の4つの目標をあげ、どのような授業内活動や課題が当該の能力の伸長に役立ったかを問う設問がある。

**(2) ポートフォリオ・レビュー**

学生によるポートフォリオと、教員によるコース・ポートフォリオがeポートフォリオ形式で運用されている。学生によるポートフォリオは、1年次では全員に、2年次では一部に作成が求められる。教員のリフレクションは、学生との面接(30

分程度)を伴う。この学生によるポートフォリオのレビューが、1年次と2年次の春学期終了後に行われる。たとえば2013年の場合、1年次の学生のポートフォリオの中で、228(18%)のポートフォリオがランダムに選ばれた。2人のレビュアーがUNSTの4つの目標に対し、ルーブリック(6点満点)で採点する。40~50名の教員及び大学院生がレビュアーとして参加し、1つの教育目標につき1日、計4日間、レビュー作業が行われた。

一方、教員によるコース・ポートフォリオのレビューはSenior Capstone科目において行われる。Senior Capstoneは4年次学生を対象に250科目が開講されている。その担当教員には学期末、コース・ポートフォリオの提出を求めている。これにはシラバス、科目目標、課題、学生による成果物、教員のUNSTの目標に対するリフレクション(4つの目標中1つ、3~5頁)などが含まれる。2008年から始まったコース・ポートフォリオ・レビューでは、UNSTの4つの目標中、フォーカスするものが決められた。2008年度はDiversity of Human Experience、2009年度はEthical and Social Responsibility、2010年度はCommunication、2011年度はInquiry and Critical Thinkingにフォーカスしてレビューがなされ、最初のレビュー・サイクルが完了した。

### (3) 教室訪問調査

Senior Capstone科目では、熟練教員による教室訪問調査、Small Group Instructional Diagnostics、SGIDsが行われる。実施時期は学期の中間である。熟練教員が授業担当教員から授業について話を聞く。その後、授業担当教員に退室して頂き、学生から意見を収集する。収集した意見を授業担当教員に伝え、熟練教員が授業改善のための援助を行うというものである。初めてSenior Capstone科目を担当する教員については全員、それ以外の教員については20%が調査の対象となる。

これら(1)(2)(3)の評価結果は教員、科目にフィードバックされ、教育改善に活用される。評価担当者は、評価の目的は教養教育プログラムの改善であること、FRINQについては一人の教員ではなく、チーム(4名)に対する評価であることを強調しているとのことであった。

## 5. アパラチア州立大学

(Appalachian State University)

- ・所在：ノースカロライナ州ブーン市
- ・学生数：17,838(学部生16,025)
- ・常勤教員数：901
- ・学生教員比：16:1

### 5.1 大学の特徴

ノースカロライナ州の州立大学の一つであり、1899年に私立の教員養成大学として創設された。その後、州立の教員養成大学になり、1971年に総合大学として生まれ変わった。

SATの平均スコアは1180である。大部分の学生はノースカロライナ州の出身であるが、州以外となると、全米から学生が集まる人気の高い大学である。また、米国大学ランキングの上位に位置しており、地方の大学でありながら、成功している総合大学の一つである。その背景には、特徴的な教養教育プログラムや初年次教育プログラムがある。

### 5.2 教養教育

アパラチア州立大学(以下、ASU)における教養教育は、学士課程教育の中で、44単位を占める。多くの学生が2年間ですべての単位を修得するが、知識を重視するLiberal Educationと読み・書き・考え方など技能を重視するGeneral Educationに分けられ、4年間を通して応用力を育成することを目指している。

実施にあたっては、全学出動体制を取っており、多くの教員が教養教育を担当している。また、科目間の調整等は、教養教育を担当している教員団

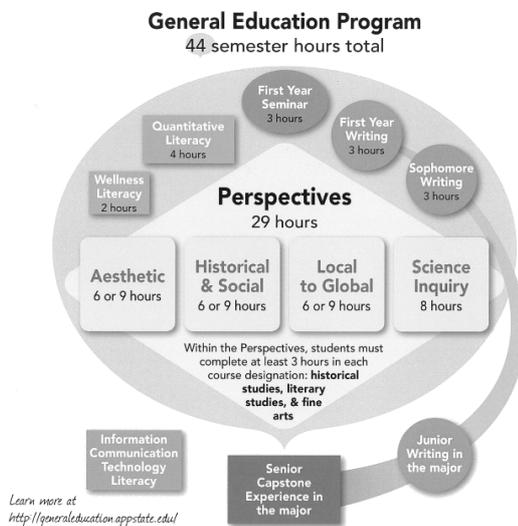


図1 教養教育プログラムモデル

が General Education Council を構成し、コーディネーターを行うほか、実施や運営に関する決定権を持っている。

図1は、教養教育プログラムの修得モデルであり、それぞれで修得すべき必要単位数が明記されている。

さらに教養教育では、次の4つの到達目標が掲げられている。

- ①Thinking critically and creatively
- ②Communicating effectively
- ③Making local to global connections
- ④Understanding responsibilities of community membership

### 5.3 教養教育の成果を評価するためのルーブリック

教養教育の成果は、2つの方法を用いて評価が行われる。1つは、科目レベルにおける評価である。授業を担当した教員が学生の到達度を統一されたルーブリックを用いて評価を行う。もう1つは、プログラムレベルの評価である。これは、AAC&UのVALUEルーブリックを参考に作られたもので、先に述べた4つの到達目標を基準にそれぞれのルーブリックが作られている。これは、4人の教員団がオンライン上の共有フォルダの中から学生を抽出し、ルーブリックを使って、学生の到達度を評価する。

なお、ノースカロライナ州の高等教育委員会は現在、標準化されたテストとプログラムレベルのルーブリックを作成している（2014年の調査時点）。標準テストとルーブリックが完成したのちは、それらを使って評価をし、質保証を行っていく。

### 5.4 学修成果の可視化に向けた A-portfolio の構築

2014年の調査時点では、ポートフォリオのシステムは試行段階であった。今後、プロジェクトチームを作り、さらに全学的に広めていく予定だという。それを踏まえた上で、ASUにおけるポートフォリオについて述べる。

学生が入力をするeポートフォリオを Appalachian の頭文字を取って A-portfolio と呼んでいる。これは、学生が科目、プログラム、研究プロジェクト、留学経験、キャリア等、様々な文脈で活用するために、学修を振り返り、データを蓄積していくためのものである。

学生は、初年次セミナーの中で作成方法のオリエンテーションを受け、書き出しやすいように作られたいくつかのテンプレートの中から自分に合ったものを選ぶ（図2）。

ポートフォリオの最終的な目標は、自分を魅せるためのショーケースを作ることである。つまり、学生が自分の作成したポートフォリオを用いて、積み上げて来た学修経験や強みを就職先に提示をし、雇用の際の資料にしてもらうことを狙っている。近年は、米国の大学の約50%がeポートフォリオを活用している。

大学側は、定期的に学生のポートフォリオを評価する。これは、先に述べたプログラムレベルでの評価の際に根拠資料となる。教養教育段階では、授業の科目担当教員、4年次生では、ゼミの指導教員がアドバイザーになり、ポートフォリオの評価を行う。

ポートフォリオの作成にあたっては、ポートフォリオを完成させること以上に、時間をかけて複数の科目を振り返り、文章化していくことで、エビデンスを蓄積するというプロセスを重視している。

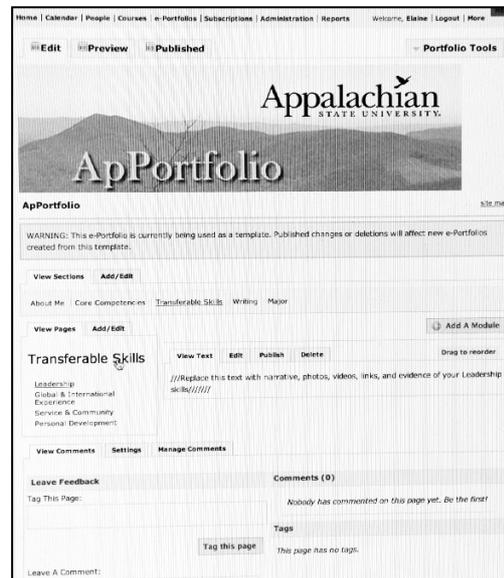


図2 ポートフォリオの例

一方、教員を対象としたティーチング・ポートフォリオもオンラインで実施をしている。これは非公開となっており、給与等のインセンティブには使用しない。ただし、教員自身のプロモーションや学部内での Good Teacher 賞等には活用されている。

## 5.5 学生の学修支援組織

ASU では、学生の学修を支援する仕組みがいくつかある。ここでは、以下4つのプログラム／組織について述べる。これらのプログラムや組織と学部の組織が有機的に協力し合うことで学生の学修をサポートできている。

### (1) 初年次セミナー (First Year Seminar)

教養教育の中でも中心となるのが、初年次セミナーである。少人数クラスで構成され、高校から大学への移行を支援する経験豊富な教員団が担当する。また、この中で創造的かつ批判的な思考力、効果的なコミュニケーション能力を育成すると同時に、研究の方法について学ぶ。

### (2) アカデミックアドバイジングセンター (Academic Advising Center)

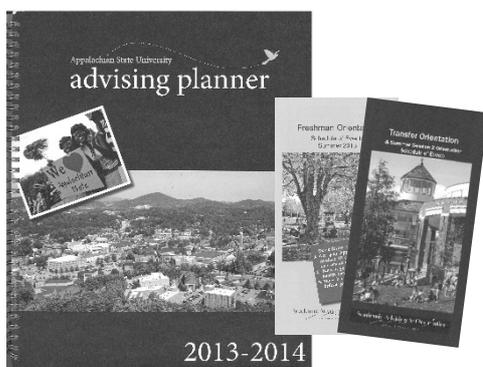


図3 Advising Planner の例

学生は、大学入学時に図3に示している Advising Planner というファイルを受け取る。この中には、大学の理念、必要単位数、大学の規則、キャンパスマップ等のほか、新入生のオリエンテーションのスケジュールも入っている。日本の大学でいう大学案内や履修手引き等にあたるものであるが、中を開くと空欄も多く、学生自身が埋めていく形式になっている。

ASU では、初年次にとって大事なのが「大学生生活への適応」であると考え、新入生オリエンテーションでは、教員も引率をして多くの時間をかけて学生と一緒にアクティビティを行う。その中で教員と学生との信頼関係を構築している。その結果、リテンション率を向上させることができる。

### (3) ライティングセンター (Writing Center)

ライティングセンターは、図書館の一角に位置している。レポートの書き方から論文の作成など、

個別の指導を行っているほか、各学部と協力をして、メジャー科目のガイドラインを作成している。

### (4) ラーニングアシスタンスプログラム

#### (Learning Assistance Program /LAP)

全学を対象に学修支援プログラムを提供している。特に、運動部に所属をしている学生や低所得の学生、障害のある学生等に対し、学修スキル向上に向けたリメディアル教育を行っている。入門レベルの指導や生物と化学のような特定の科目の補習等もある。

## 5.6 IR 部門の役割

学生の教務情報等を含めた全学的組織として、Institutional Research, Assessment & Planning

(IRAP) がある。米国の大学では、大学の枠を超えて学生の情報を管理するデータベースが構築されている。ノースカロライナ州では ORACLE というデータベースのシステムを使い、学生の情報を管理している。この中には学生の属性や成績、履修状況など教務情報のほか、課外活動、入試、出身地、家庭の経済状況、奨学金の有無等、様々な情報が集約されている。そのため、執行部や各部局からの分析の依頼に対応しやすいことや、全学的なデータが揃っていることから、各種データと紐づけて分析を行ったり、入学から卒業までの追跡調査をしたりすることも可能である。これによって、学生の問題を早期に発見し支援ができることや、リテンション率を上げることができるという利点がある。

IRAP では、上述したような学生のアセスメントのほかに、自己評価報告書のとりまとめも行っている。自己評価報告書は、SACS (Southern Association of Colleges and Schools) に提出し、10年に一度の評価を受ける。

## 6. クレムソン大学

(Clemson University)

- ・所在：サウスカロライナ州クレムソン市
- ・学生数：20,768 (学部生 16,562)
- ・常勤教員数：1147
- ・学生教員比：18:1

### 6.1 大学の特徴

米国大学ランキングの上位に位置する公立大学

であり、SAT の平均スコアは 1246 である。入学を希望する学生は、出願時に専攻を決める。工学とビジネスを専攻する学生以外は、入学後は、教養教育(general education)をふまえながら専攻のカリキュラムに沿って学修を進める。工学を専攻する学生は、初年次に「General engineering」カリキュラムを、ビジネスを専攻する学生は「Pre-Business」カリキュラムを履修し、ある一定の成績を修めることで、それぞれの専門(例えば、工学であれば電気や機械などであり、ビジネスであれば会計や経済など)を選択できる。

学生は学士課程において、SACS (Southern Association of Colleges and Schools) で定められた 30 単位以上の教養教育の単位を含め、120-126 単位を修得する。

### 6.2 教養教育

クレムソン大学の教養教育は、専門へ進むための基礎を培うほか、市民性を獲得する場として位置づけられており、General Education Coursework と Distributed Coursework の 2 つのコースワークからなる。General Education Coursework は 6 つの科目群から構成される。また、Distributed Coursework は、Academic and Professional Development と Distributed Competencies Coursework の 2 つの科目群からなる。前者は、学部教育カリキュラム委員会によって承認された一般的学問と専門性の成長を促すための各学部の科目である。また、後者は、批判的思考や倫理的判断、文章や口頭によるコミュニケーションに関わる一般教育全体や各専門分野の科目である。教養教育での必要単位数は、General Education Coursework の 31 単位、Distributed Coursework の 2 単位の計 33 単位である。それぞれのコースワークと科目群における必要単位数を表 8 に示した。

教養教育において獲得されるべき能力は 8 つあり(表 9)、これらは後述の e-Portfolio で評価される。Ethical Judgment と Critical Thinking 以外の能力については、教養教育で開講されている科目群と直結する。Ethical Judgment と Critical Thinking については、各学部カリキュラム全体や授業外の経験を通じて醸成される。なお、Communication は、すべての能力を示すための包括的な手段として考

えられており、8 つの能力には含まれない。これらの獲得されるべき能力は、教養教育の授業のほか、専門での授業や大学のカリキュラム委員会が承認するコースを通じて獲得可能であり、授業外活動(後述の engaged learning)の経験を通じてさらに高められる。

表 8 教養教育の科目群と必要単位数

科目群		単位
General Education Coursework		合計 31
A. Arts and Humanities	Literature	3
	Non-Literature	3
	計	6
B. Mathematical, Scientific, and Technological Literacy	Mathematics	3
	Natural Science with Lab	4
	Mathematics or Natural Science	3
	計	10
C. Communication	English Composition	3
	Oral Composition	3
	計	6
D. Social Sciences	異なる 2 つの分野から選択	6
	計	6
E. Cross-Cultural Awareness	各科目あるいは、 大学が認めた異文化経験	3
	計	3
F. Science and Technology in Society	各科目から選択	3
	計	3
Distributed Coursework		合計 2
Academic and Professional Development Distributed Competencies Coursework		2

注 単位数の合計は、最低限必要な単位数を示す。

表 9 教養教育において獲得されるべき 8 つの能力 (G. Communication を除く)

- A. Arts and Humanities** : 歴史的および文化的文脈における芸術と人間性を理解する。
- B. Mathematics** : 問題解決や概念の理解、数学的推論、数学的方法や統計的手法の適用を通じて数学的リテラシーを表現できる。
- C. Natural Sciences** : 科学的推論過程を説明し、科学的原理を適用することによって科学的リテラシーを表現できる。
- D. Social Sciences** : 人間の行動の結果を説明するために、社会科学的方法を利用できる。
- E. Cross-Cultural Awareness** : 歴史的あるいは現代的文脈において、世界の文化を批判的に比較、対比できる。
- F. Science and Technology in Society** : 科学、技術、そして社会の間の複雑な相互作用によって引き起こされた問題を理解できる。
- G. Communication** : すべての能力の実証のために、効果的な口頭による、あるいは文章によるコミュニケーションを利用できる。
- H. Critical Thinking** : 重要で複雑な問題について論理的な結論を導くために、問題に関する情報を集め、それらの情報の質や有用性を評価し、分析の結果を利用できる。
- I. Ethical Judgment** : 倫理的な問題について、体系的に、綿密に、そして責任を持った方法で、確認し、理解し、解決する能力を示す。

### 6.3 教養教育の成果を示すための e-Portfolio とルーブリック評価

クレムソン大学では学修の成果を示す e-Portfolio を、Showcase/Professional e-Portfolios, Learning e-Portfolios, Assessment/General Education e-Portfolios の3つのタイプにわけている。教養教育での8つの能力の獲得は卒業要件であり、Assessment/General Education e-Portfolio を通じて評価される。学生は、8つの能力の習熟レベルを実証する成果物を e-Portfolio に示さなければならない。

各学生の e-Portfolio は google のサイトを通じて作成されており、どこからでも誰からでも閲覧可能となっている。各学生の e-Portfolio には、教養教育の能力などと示されたメニューバーがあり、それをクリックすると、各能力の成果を示すページに飛び、それぞれのタイトルをクリックすることでその内容が提示される。成果物には、文、動画、写真などのファイル他、様々な活動内容やパフォーマンスがリストアップされる。さまざまな e-Portfolio の例は、<http://www.clemson.edu/academics/programs/eportfolio/gallery.html> に示されている。

2014年2月の訪問時には、e-Portfolio に提出された各学生の成果物は、Academic Success Center において2つの視点から評価されていた。1つ目は、在学中に行われる教養教育の8つの能力の評価と、もう一つは、卒業後に行われる授業プログラムを評価・改善するためのサンプルによる評価である。e-Portfolio に提出された内容は、授業担当者ではなく、Academic Success Center の教員や訓練された卒業生などのスタッフからなる評価組織によってレビューされ、ルーブリックを用いた評価が行われる。在学中の評価の時期については、早い段階で行われるのが望ましいが、その時点では卒業の数ヶ月前に行われているということであった。この際の評価において不十分であるとされた場合、成果物のやりなおしが求められる。教養教育の各能力に関するルーブリックは1~4段階から構成され、1は不十分、4は模範となる成果と評価される。したがって、ルーブリックには2と3のみの内容が記述されている。ルーブリックの例を表10に示した。

表10 教養教育のルーブリックの例 - 批判的思考

Criteria	1	2	3	4
情報の分析		問題の分析に必要な情報を集めるための基本的な能力を持つ	問題の分析に必要な情報を集めるための十分な能力を持つ	
論理的な結論への到達		論理的な結論に到達するための基本的な分析力を持つ	論理的な結論に到達するための高度な分析力を持つ	

### 6.4 特徴的な学部教育—Creative Inquiry

クレムソン大学では、学部生の積極的な関与を求める学修を engaged learning とよび、インターシップや海外への留学、サービス・ラーニングの他、Creative Inquiry と呼ばれる研究活動を学部教育に取り入れている。ここでは、その Creative Inquiry について詳しく説明する。

Creative Inquiry は、2006年から始まったクレムソン大学独自の少人数のグループ研究である。1セメスターあたり、約400の研究プロジェクトが行われており、学生は、自身の興味や教員からの推薦、あるいは社会のニーズに沿ってテーマを選択し、自由にプロジェクトに参加する。プロジェクトには、各学部 (college) に所属するものと全学部に通じるもの、そして学際的分野に属するものがあり、さらにその学部の学生のみが参加できるものと、学部を越えて参加できるものがある。プロジェクトの継続期間は通常、2~4セメスターである。例えば、2014年10月現在、学際的な分野として、「大学での飲酒：その問題をどう低減できるか」というテーマを掲げているプロジェクトがある。このプロジェクトでは、最低でも2セメスター継続することが求められており、従事する期間によって1~3単位が与えられる。具体的な研究内容は、大学での飲酒問題がなぜ起こるのか、そしてそのために何ができるのかを考えるものであり、個別インタビューやグループインタビューを行い、アルコールの代わりに水を携行する文化を広めることを目指す。

Creative Inquiry では、1プロジェクトあたり(6人程度のグループに対して)、2000ドルが与えられる。各教員が必ず何らかのプロジェクトを行う

か否かは、学部の判断による。プロジェクトにおける教員は「メンター」と呼ばれ、メンターとして優れた教員には、Phil and Mary Bradley Award が贈られる。学生は、Creative Inquiry での研究を通じて、批判的思考を身につけ、チームとして問題を解決する方法を学修し、コミュニケーションやプレゼンテーションを身につけることができる。学生の成果は、「Decipher」と呼ばれる学生自身が記事を執筆し、編集している雑誌に掲載される。この雑誌の編集作業では、インターンシップとして広く学生の応募を受け付けている(図4)。



図4 Creative Inquiry での成果を発行する雑誌「Decipher」

学生には Creative Inquiry に参加することが推奨されるが、必ずしも参加しなければならないわけではなく、インターンシップやサービス・ラーニングなどの他の engaged learning に参加する学生もいる。

## 7. まとめ

今回訪問調査を行った4大学は、それぞれに特徴的な教養教育カリキュラムをもっているが、同時に、その学修成果評価においては共通に学生のポートフォリオ(エバーグリーン州立大学の場合はトランスクリプト)を最重要の評価対象としていた。これは、標準検査や学生調査などは説明責任を果たすための不可欠な確認資料とする一方で、目指す教育の成否を判断し改善に繋げるには、教育目標に基づいて学生の蓄積成果をルーブリック評価する作業が最も有効とみているためと考えられる。

ルーブリック開発にあたっては、エバーグリーン州立大学では6項目の達成目標について教員と学生が協働で独自ルーブリックを創っていた。ポートランド州立大学では、4項目の達成目標につ

いてやはり独自ルーブリックを創り、40~50名の教員・院生で4日間かけてのレビューを行っていた。加えて、4年次のキャップストーン科目では、学生ではなく教員のポートフォリオをもとに教育成果のレビューが行われていた。これは、学修成果の評価としては一種の間接評価にあたるが、教員間で達成目標の理解が深まり教授法や評価方法の改善に直結する点で、評価実践・教育実践の faculty ownership を高める重要な契機となる。

アパラチア州立大学では、4項目の達成目標について AAC&U の VALUE ルーブリックをカスタマイズして用いていた。やがて州レベルで共通の標準検査とルーブリックが使われるようになるということで、学内の教育改善にも有効に機能するのであれば、ベンチマーキングや質保証の観点からはこうした共通性の担保が望ましい。最後に、クレムソン大学では8項目の達成目標について独自ルーブリックを創り、ポートフォリオのサンプルから成果評価を行うのみならず、卒業前に全ての学生のポートフォリオを評価して、達成不十分の項目があった場合には成果物を再提出させている。これにはかなりの労力コストがかかるが、質保証という点では一つの理想形といえよう。

以上のように、学生のポートフォリオをルーブリック評価するに際しては、まずルーブリックを独自開発するか標準版をカスタマイズするかの選択がある。この点については、ベンチマーキングや説明責任等を考慮して、VALUE ルーブリックなどを土台にしたある程度共通性の高いものを用いる方が望ましいと思われる。次に、どの時点で誰が評価を行うかという問題がある。標準検査や学生調査では初年次と4年次を比較して増分(付加価値)をみるということが多く行われるが、ポートフォリオの場合はカリキュラム上の節目、たとえば2年次終了時と卒業時が適切な評価時期となるのではないだろうか。そして、評価作業は授業担当教員やアカデミック・アドバイザー等には負担が大きすぎると思われるため、教授学習支援の部署や IR の部署が中心となって任に当たる必要があるだろう。

長崎大学では、標準検査や学生調査に関してはすでに河合塾・リアセックの PROG(基礎力テスト)

を導入し、大学 IR コンソーシアムにも参加している。学生の e ポートフォリオについては 2014 年度より運用を開始したところであり、ポートフォリオ・レビューをどのように実施していくかは今後の課題となっている。幸い、大学教育イノベーションセンターに教学 IR 部門が新設されていることから、今後、教養教育の 4 つの目標（学ぶ力・考える力・関わる力・表現する力；山地, 2014）に応じた学修成果評価を徐々に具体化していくことができよう。併せて、教育力の説明責任を果たすとともに教育改善を効果的に推進できるような、直接評価と間接評価の有機的な活用の検討も進めていく必要がある。

### 注

1. 本稿は次の役割分担で執筆された。全体調整と 1～3 節および 7 節は山地、4 節は劉、5 節は川越、6 節は橋本優が担当した。
2. Association of Public and Land-grant Universities (APLU) と American Association of State Colleges and Universities (AASCU) の 2 団体であり、520 を越える公立大学が加盟する。合計で約 750 万人の学生数を有し、米国での年間学士授与数の約 7 割を出す。2015 年 1 月現在、VSA には加盟校の約 55% にあたる 277 大学が参加している (<http://www.voluntarysystem.org/participants>)。
3. CLA (現在はアップデートされて CLA+ と表記) は、現実課題に即した論述式設問で批判的思考・分析的推論・問題解決・ライティングを評価し、初年次と 4 年次のスコアを比較する。VSA には CLA 全体が採用されている。ETS-PP は、リーディング・ライティング・批判的思考・数学の多肢選択式設問によるが、オプションでライティングと批判的思考の論述式設問も可能となっている。このうち、VSA には多肢選択による批判的思考とライティングのみが採用されている。CAAP は、リーディング・ライティングスキル・批判的思考・数学・科学的推論の多肢選択式設問およびエッセイライティングによる。VSA には批判的思考とエッセイライティングのみが採用されている。
4. 以下の 16 の学修成果についてルーブリックが開発され、公開されている：市民としての関与、創

造的思考、批判的思考、倫理的推論、グローバル学習、情報リテラシー、探究と分析、統合的学習、異文化間の知識とコンピテンス、生涯学習の基礎力、オーラル・コミュニケーション、問題解決、数量リテラシー、読解、チームワーク、ライティング・コミュニケーション。

5. エバグリーン州立大学以下の各大学の基本情報は、2014 年 2 月現在の College Navigator 掲載情報に基づく。

### 参考文献

- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Astin, A.W. (1993). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Phoenix, AZ: The Oryx Press.
- あずさ監査法人 (2014). 学修成果の把握と学修成果の評価についての具体的方策に関する調査研究 報告書 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/itaku/1347643.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1347643.htm) 2015 年 1 月 13 日参照
- 中央教育審議会 (2012). 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～ (答申)
- Finkel, D. L. (2000). *Teaching with your mouth shut*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Finley, A. (2012). *Making progress? What we know about the achievement of liberal education outcomes*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G.D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E.J., & Associates. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nichols, J. P. (Ed.). (2013). *Judgments of quality: Connecting faculty best assessment with student best work!* Columbus, IN: Association for General and Liberal Studies.
- Rhodes, T., & Finley, A. (2013). *Using the VALUE rubrics for improvement of learning and authentic assessment*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Southern Association of Colleges and Schools Commission

- on Colleges. (2012). *The principles of accreditation: Foundations for quality enhancement* (5<sup>th</sup> ed.). Decatur, GA: Author.
- Sternberg, R. J., Penn, J., Hawkins, C., & Reed, S. (2011). *Assessing college student learning: Evaluating alternative models, using multiple methods*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- The Evergreen State College Office of Institutional Research and Assessment. (2012). National Survey of Student Engagement. [http://evergreen.edu/institutional\\_research/pdf/Surveys/nsse/NSSE%20trends%20for%20BOT\\_2012.pdf](http://evergreen.edu/institutional_research/pdf/Surveys/nsse/NSSE%20trends%20for%20BOT_2012.pdf) 2014年2月23日参照
- U.S. Department of Education (2006). *A test of leadership: Charting the future of U.S. higher education. A report of the commission appointed by Secretary of Education Margaret Spellings*.
- 山地弘起 (2014). モジュール科目の到達目標と学習評価について 山地弘起(編) 長崎大学におけるアクティブラーニング事例 第2集 長崎大学大学教育イノベーションセンター
- 山地弘起・劉卿美・橋本健夫 (2014). 米国における大学教員の教育活動評価 —カリフォルニア州の3大学の事例から— 長崎大学大学教育イノベーションセンター紀要, 5, 13-18.
- 山地弘起・劉卿美・橋本優花里・川越明日香・橋本健夫 (2013). 米国における教養教育改革の事例 —ワグナー大学・イーロン大学・アルバーノ大学・IUPUIの訪問調査報告— 長崎大学大学教育機能開発センター紀要, 4, 23-37.