

ディプロマ・ポリシー達成度を評価するルーブリックの開発

溝口 侑
小山 理子

1. はじめに

1. 背景

現在の大学教育における重要な課題の一つとして、学生が卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー、以下 DP と略記する）に定められた資質・能力をどれほど身につけることができたのかを可視化することが求められている。『学士課程教育の構築に向けて（答申）』（以下、「学士課程答申」と略記する；中央教育審議会, 2008, p.11-12）では、DP, 教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）、入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）の3つの方針を策定・公表し、「学位授与の方針等に即して、学生の学習到達度を的確に把握・測定し、卒業認定を行う組織的な体制を整える」ことがすでに大学の取組みとして求められていた。2019年度に示された『教学マネジメント指針』（中央教育審議会大学分科会教学マネジメント特別委員会, 2020）では「大学の教育活動を学修目標に則して適切に評価するためには、その限界には留意しつつも、一人一人の学生が学位プログラムを通じて得た自らの学びの成果（学修成果）や、大学が学位プログラムを通じて『卒業認定・学位授与の方針』に定められた資質・能力を備えた学生を育成できていること（教育成果）に関する情報を的確に把握・可視化する必要がある」と再度まとめられ、DPの達成度を可視化する重要性が改めて確認された。

また『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）』（以下、「質的転換答申」と略記する；中央教育審議会, 2012, p.17）では「プログラム全体の中で個々の授業科目は能力育成のどの部分を担うかを担当教員が認識し、他の授業科目と連携し関連し合いながら組織的に教育を展開すること、その成果をプログラム共通の考え方や尺度に則って評価」することが必要であると示された。このことは教学マネジメント指針（中央教育審議会大学分科会教学マネジメ

ント特別委員会, 2020）においても「個々の授業科目の到達目標は、『卒業認定・学位授与の方針』に定められた学修目標を更に具体化する観点から『何を学び、身に付けることができるのか』を意識して設定し、「学生がどの程度の水準で達成できているかを明らかにするため、到達目標に応じた適切な成績評価手法が選択され、これに基づき個々の授業科目において定量的又は定性的な根拠に基づいた厳格な成績評価が実施されることが求められる」と示された。つまり、学生が DP に定められた資質・能力を身につけることができたのかということカリキュラム全体で把握すると同時に、個々の授業においても、その育成に寄与するように設計することが重要であるということ意識しなければいけないといえる。さらに、DPの達成度の把握については「学位プログラム単位で『卒業認定・学位授与の方針』に定められた資質・能力を測定するためのルーブリックを作成した上で、同方針に定められた特定の資質・能力と極めて関連性が深い授業科目において当該資質・能力の修得状況を直接的に評価することが考えられる」というようにアセスメント科目の設置についても言及されている。

これらを考慮すると、DPの達成度を可視化するためには、まず各科目の到達目標として具体化された DP を評価するための、学位プログラム内での共通の尺度となるルーブリックを作成し、運用することが重要であると考えられる。こうしたルーブリックは、カリキュラム・ルーブリックあるいは、長期的ルーブリックと呼ばれる（沖, 2019）。実際の例としては、関西国際大学の「KUIS 学修ベンチマーク」¹⁾や、琉球大学の「URGCC (University of the Ryukyus Global Citizen Curriculum) ルーブリック」²⁾が挙げられる。「KUIS 学修ベンチマーク」や「URGCC ルーブリック」は DP に定められた資質・能力の観点別に、それぞれの到達基準のレベルを 1 から 4 の段階で示したものである。また東京慈恵会医科大学看護学科のカリキュラム・ルーブリック³⁾は、水準を学年ごとの到達度と

して示している。このようなルーブリックを作成することで、DPに定められた資質・能力について入学時から卒業時まで一貫した指標を用いて評価を行うことができ、大学での学びを通じた学生の成長を示すことができる。そして、教学マネジメント指針に示されるように、各科目の到達目標はDPが具体化される形で決められるものであるため、どの資質・能力をどの到達水準まで育成するのかということを決めるためには、その枠組みとなるものが必要である。その枠組みとしての役割を果たすのがこうしたルーブリックとなる。さらに学生にとっては学修目標として、抽象的な資質・能力が示されるだけでなく、到達水準が示されることで、各学年での到達目標を立てることができ、学びをふりかえる際の基準が明確となる。関西国際大学では、各学期の終わりに、成績表を基に学びをふりかえり、ベンチマークの達成度をふりかえり、リフレクションデイが導入されている（濱名, 2014）。

2. 短期大学部における DP 達成度の可視化の現状と課題

(1) DP 策定に関わる議論

京都光華女子大学短期大学部（以下、「本学」と表記する）では、学士課程答申を受けて2009年度にDP及びアドミッション・ポリシーの策定を行った。この時点ではカリキュラム・ポリシーは策定せず、カ

リキュラム・マップにおいて、科目ごとの到達目標とDPとの関連も明確にすることで各科目の教育課程の中での位置づけを示した。その後、2015年度には、分野ごとの到達目標であるミドルレベル・ディプロマ・ポリシー（以下、MDPと略記する）を策定するとともに、カリキュラム・ポリシーを策定し、カリキュラム・マップ、カリキュラム・フローチャート、科目のナンバリングの修正を行った。本学は2005年度に地域総合科学科⁴⁾に認定され、地域の多様なニーズに応じることを目的に多様な分野からカリキュラムを構成している。そこでDPと各科目の到達目標を直接紐づけるのではなく、分野ごとにDPを具体化したMDPを策定した。DPと科目の到達目標をMDPを介して結ぶことで、各分野の学びの特徴を損なうことなく、科目の到達目標を明確にすることがねらいであった（本学におけるDPとMDP、科目の到達目標の関連イメージを図1に示す）。2017年度には、後述する学修成果の可視化システムを用いた分析結果を参考に、DP及びMDPの見直しを行った。具体的には1つのDPにつき、MDPの観点を2つ設け、合わせて6つの観点をMDPを整理し、DPとの関連を明確にした。また、カリキュラム・マップにおいてMDPと紐づける科目の到達目標を最大で2つとすることで、関連を簡素化した。

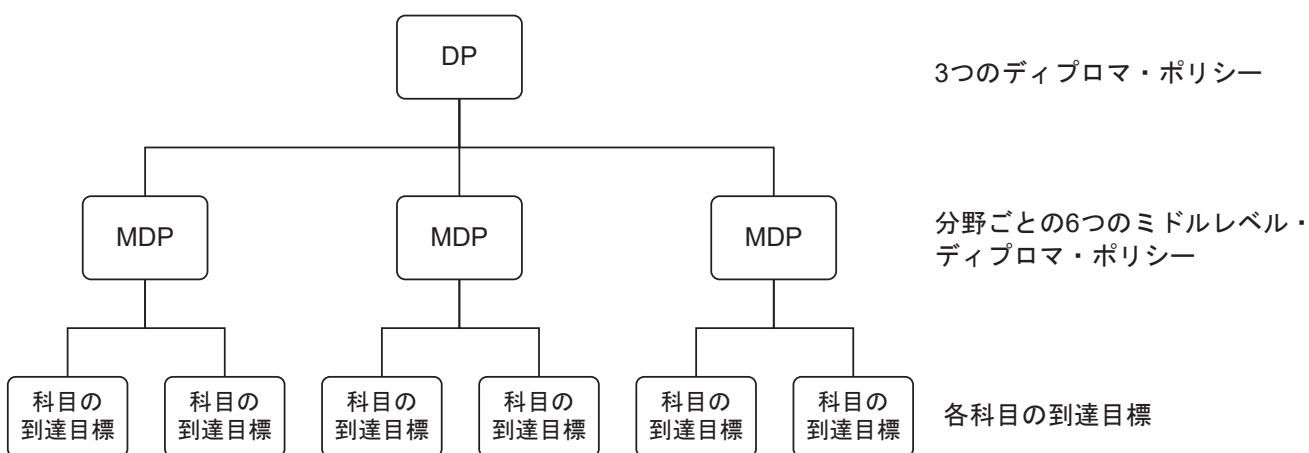


図1 ディプロマ・ポリシー、ミドルレベル・ディプロマ・ポリシーと科目の到達目標の階層構造

(2) DPの達成度を可視化する取組み

本学は、2014年度に大学教育再生加速プログラム（Acceleration Program for University Education Rebuilding, 以下「AP事業」と表記する）のテーマI「アクティブ・ラーニング」・テーマII「学修成果の可視化」複合型に採択され、その取組みの中でDPの達成度を可視化する仕組みとして総合的評価提示システム（以下、本学における通称であるMe-Lと表記する）を開発してきた。Me-Lは到達目標の達成度を教員と学生の両方が評価し、それに基づいてDPの達成度評価を行うという方法を採用している。具体的には、各科目の到達目標の達成度を評価し、各DP、MDPに紐づけられた科目の到達目標の達成度を、関連の強さによって重みづけを行ったうえで平均値を算出することでDP及びMDPの達成度の評価を行ってきた。これによって、学期ごとにDPの達成度の教員評価と学生の自己評価を定量的に示すことができるようになった。

(3) 本学の課題

しかし、Me-Lを用いたDPの可視化にはいくつか課題が残されている。1つめは、各授業の到達目標の達成度を評価する際に、教員も学生も5段階で評価する仕組みとなっているが、単なる点数による評価であるため、到達目標をどれほど達成できれば、つまり何をできるようになれば、何点であるのかについての基準が示されていない。このために、科目ごとに点数の意味が異なってしまっている。2つめは、入門的な位置づけにある基礎科目での到達目標の達成度の点数と発展的内容を扱う応用科目での到達目標の達成度の点数が同等に扱われてしまっている。そのため、Me-Lによって集計される最終的なDPの達成度の評価における点数の解釈が困難なものになってしまっている。つまり最終的にDPの達成度の評価として提示された点数を以って、学生が何を出来るようになったのかについては正確には表現できていないという課題がある。

これらの課題を解決するためには全学的に統一した達成度の基準を示す必要がある。それによってすべての科目で同じ基準で評価をすることができるようになる。さらに、基礎科目と応用科目で到達水準が異なる場合も、全学の基準に照らし合わせて、どの水準まで

達成することを求めるのかを明確に示すことができる。最終的な点数としては、全学の基準に合うように重みづけを行うことで、科目の到達目標に基づくDPの達成度の評価として示される数値の解釈を明確なものにできる。

3. 本研究の目的

そこで本研究では、今後の教学マネジメントにつなげていくために、カリキュラムを整理・体系化し、コース・ツリーを整備していくための基準となるDPに定められた資質・能力の達成度の水準を統一して評価するためのルーブリック（以下、DPルーブリックと表記する）の開発を行う。ただし本研究が目指すところは、今後の本学においてカリキュラム整備の議論を行うための土台となる案の完成である。

さらにルーブリックを用いた学生の自己評価と、学生調査の結果及びPROGテストの結果（学校法人河合塾と株式会社リアセックが開発したジェネリック・スキルを測定するテスト）の関連を見ることで、開発したルーブリックのレベル表現やレベル設定について検討を行うことである。

II. ルーブリックの開発

1. 観点の設定

本学のDPは「こころ」、「教養」、「人材」の3つから構成されているが、MDPはそれぞれをさらに2つに分け、6つから構成される。そこで、今後、MDPのルーブリックを開発していくことを視野にいれて、6つの観点から成るルーブリックを開発することにした。

DP1の「こころ」は、「思いやりの心を持って、学びの意欲を高めることができる」ようになることを求めるDPであるが、1) 思いやりの心（「自己と他者の深いつながりを理解し、それに基づき行動することができる」という観点）と、2) 学びの意欲（「自分の将来についての見通しを持ち、その実現のために学ぶことができる」という観点）から構成される。

DP2の「教養」は、「21世紀の教養を身につけ、広い視野と将来の見通しを持って社会とかわることができる」ようになることを求めるDPであるが、1) 文化的側面（「様々な分野における文化や慣習が時代

とともに変化し発展してきたことを理解し、将来の展望を描くことができる」という観点)と、2) 産業的・社会的側面(「様々な分野が産業とどのように関わっているかなど社会の中での位置づけを理解し、現代社会の問題を考慮して、知識や考え方を再構成することができる」という観点)から構成される。

DP3の「人材」は「社会に生きる人材として、多様な知識や技術、感性を身につける」ことを求めるDPであるが、1) 専門性に伴う知識、技術、感性(「仕事や社会に学びを生かすという意識で、多様な分野における知識、技術、感性を身につけることができる」という観点)と、2) 社会人基礎力(「仕事や社会に学びを生かすという意識で、多様な分野において必要となる汎用的能力を身につけることができる」という観点)から構成される。

2. 水準の設定

ルーブリックの水準は、東京慈恵会医科大学看護学科のカリキュラム・ルーブリックのように、学年ごと

の到達目標で水準を作成することとした。しかし、4年制の大学と異なり、2年制の短大では、学びのサイクルも異なる。そこで、短大生としての学びができていることを1年生前期の到達水準として設定し、カリキュラムを通して身につけることを求めることを卒業時の到達水準として設定し、それぞれをレベル2、レベル4とした。次に、その中間段階としてのレベル3、レベル2を満たさないレベル1をそれぞれ設定した。さらに正課内の活動としては卒業時にレベル4を満たすことを求めるが、正課外の活動も含めて、優れた学修成果を達成した場合に、達成される水準としてレベル5を設定した。

3. 開発のプロセス

II-1で示した6つの観点について、II-2で定めた水準を開発の基本方針とし、著者2名で各水準における表現について検討を重ね、学科IRのワーキング・グループで意見をもらい、さらに修正を加えた。最終的に作成したものを表1に示す。

表 1 開発した DP ルーブリック

評価する観点	観点の説明	レベル5 【2年終了時点で達成することを目指すレベル】	レベル4 【2年終了時点で達成することを求めるレベル】	レベル3 【1年後期～2年前期で達成することを求めるレベル】	レベル2 【1年前期終了時点で達成することを求めるレベル】	レベル1 【大学の学びとして十分なレベル】
DP1 ころ (1) 思いやり の心	【建学の精神の実行】 自己と他者の深いつながりを理解し、それに基づき行動することができるとができる。	レベル4を十分に満たしたうえで、関係するすべての人の思いを理解し行動できる。	目の前の他者（かかわりを直接持つ人たち）の思いに共感し行動できる。	目の前の他者（かかわりを直接持つ人たち）の思いを理解し行動できる。	人によってさまざまな思いや考えを持っていることを理解できる	レベル2を十分に満たしていない。
DP1 ころ (2) 学びの意 欲	【キャリア意識の醸成】 将来展望を持ちその実現のために学ぶことができる。	レベル4を十分に満たしたうえで、自分の立てた計画にしたがって学ぶことができる	現在の楽しさを求めるだけでなく、自分の将来について具体的な見通しを持ち、その達成につながるような学びの計画を立てることができる。	様々な分野での学びに楽しさを感じ、自分の短期的な目標達成に向けて計画を立て行動することができる。	様々な分野での学びに楽しさを感じ、自分の短期的な目標達成に向けて計画を立てることができる。	レベル2を十分に満たしていない。
DP2 教養 (1) 文化的側 面	【時間軸での社会の理解】 様々な分野における文化や慣習が時代とともに変化し発展してきたことを理解し、将来の展望を描くことができる。	レベル4を十分に満たしたうえで、その分野の発展に貢献することができる。	様々な分野において、言葉や方法などの具体的な知識と文化や慣習などの歴史的背景も理解した上で、その分野のことからの方を考えることができる。	様々な分野において、言葉や方法などの具体的な知識に加えて、なぜそのような文化や慣習が生まれたのかについても理解している。	様々な分野において、言葉や方法などの具体的な知識は理解しているが、なぜそのような文化や慣習が生まれたのかについては理解できていない。	レベル2を十分に満たしていない。
DP2 教養 (2) 産業的 ・社会的側面	【空間軸での社会の理解】 様々な分野が産業とどのように関わっているかなど社会の中で位置づけを理解し、現代社会の問題を考慮して、知識や考え方を再構成することができる。	レベル4を十分に満たしたうえで、特定した社会の課題の解決策を考えることができる。	様々な分野の学びを通じて身につけた知識をうまく使っていて、現代社会の課題を特定することができる。	様々な分野の学びを通じて身につけた知識を、現実の様々な状況に合わせてうまく修正してあてはめることができる。	産業とのかかわり等広く社会の中での位置づけを意識しながら、様々な分野の知識を身につけることができる。	レベル2を十分に満たしていない。
DP3 人材 (1) 専門的知 識、技術、感 性	【実社会の課題解決への専門的知識・技能の適用】 仕事や社会に学びを生かすという意識で、多様な分野における知識、技術、感性を身につけることができる。	レベル4を十分に満たしたうえで、専門的知識・技能を活用して、その課題の解決に向けた行動ができる。	様々な分野の学びを通じて身につけた知識を活用し、社会のために、解決策を企画・立案し提案することができる。	様々な分野の学びを通じて身につけた知識が求められ、社会で課題解決のためのアイデアを考えることができる。	様々な分野の学びを通じて、社会で解決が求められる課題解決のために必要となる知識を身につけることができる。	レベル2を十分に満たしていない。
DP3 人材 (2) 社会人基 礎力	【実社会の課題解決への汎用的能力の適用】 仕事や社会に学びを生かすという意識で、多様な分野において必要となる汎用的能力を身につけることができる。	レベル4を十分に満たしたうえで、汎用的能力を活用して、その課題の解決に向けた行動ができる。	様々な分野の学びを通じて身につけた汎用的能力を活用し、社会で解決が求められる課題のために、解決策を企画・立案し提案することができる。	様々な分野の学びを通じて身につけた汎用的能力が求められ、社会で課題解決のためのアイデアを考えることができる。	様々な分野の学びを通じて、社会で解決が求められる課題解決のために必要となる汎用的能力を身につけることができる。	レベル2を十分に満たしていない。

III. PROG, 学生調査との関連の検討

1. 目的と仮説

開発した DP ルーブリックを用いた学生の自己評価と、学生調査の結果及び PROG テストの結果の関連から、表現やレベル設定について検討を行う。まず、自己評価の度数分布と観点間の相関係数を確認する。各観点の表現が適切に学生に伝わり、水準の設定が想定したように理解されれば、レベル 2 にほとんどの回答が集まるものと予測される。さらに、各 DP の 2 つの観点間の相関 (DP1-1 と DP1-2, DP2-1 と DP2-2, DP3-1 と DP3-2) は、他の DP との相関に比べると相対的に高いことが予測される。

次に、学生調査の結果及び PROG テストとの関連から、各観点の表現の妥当性について検討を行う。DP ルーブリックの表現が、それぞれの観点が捉えようとする資質・能力を適切に表現することができていれば、既存の心理尺度や PROG テストと相関が見られるものと考えられる。DP1-1 の「思いやり」は他者の思いに対する共感的な態度であることから共感性と相関を示すと予測される。また PROG のコンピテンシーのなかでも、特に対人基礎力との相関を示すと予測される。DP1-2 の「学びの意欲」は将来への見通しをもって現在の学びに向かう意欲であることからキャリアの意識と相関を示すと予測される。また PROG のコンピテンシーのなかでも、特に対自己基礎力との相関を示すと予測される。DP2 の 2 つの観点 (「文化的側面」, 「産業的・社会的側面」) については、専門的知識に基づいて現状を把握し、課題を特定する力であることから、PROG のリテラシーと全体的に相関を示すと予測される。DP3-2 の「汎用的能力」については PROG のコンピテンシーと全体的に相関を示すと予測される。ただし、DP3-1 の「専門的知識, 技術, 感性」は専門的な知識についてのテストやパフォーマンス課題を課すことで関連を検討する必要がある。さらに、DP ルーブリックの評価は、半期の学びについての自己評価であることから全体的には自己効力感と相関を示すと予測される。

2. 方法

調査対象は本学ライフデザイン学科の 1 年生 101 名であるが、調査項目によって回答者が異なる。分析に

は R 4.0.1 (R Core Team, 2019) を用いた。

(1) DP ルーブリックの自己評価

初年次の必修科目である「京都光華の学び I」の第 14 回 (2020 年 7 月 24 日, 7 月 31 日) に DP ポートフォリオの発表会を行ったあとで、発表会のふりかえりと合わせて、作成したルーブリックを用いて半期の学びについて自己評価をするように求めた。DP ポートフォリオは、学生が学期の初めに 3 つの DP それぞれに関連する目標を立て、その目標達成のためにどのような学びを行ったのかについてのエビデンスを収集し、編集・作成するものである (溝口・小山・櫻田, 2019)。したがって、発表の後での自己評価は、学生が学びをふりかえったあとで行われたものであり、半期の学びを踏まえた上での評価といえる。

研究目的に照らし、水準の設定の意図は説明せずに (表 1 にあるレベルの説明は学生に伝えなかった)、率直に回答をしてもらった。第 14 回は新型コロナウイルス感染拡大防止の対策として、日時を分けてクラスごとに登校し対面授業を行うとともに、登校ができない学生に対してはオンラインで授業を行った (対面授業出席者 92 名, オンライン授業出席者 8 名, 欠席者 1 名)。全部で 98 名から DP ルーブリックの自己評価が提出された。項目によっては回答の付け忘れも見られたが、サンプル数確保のために、欠損が見られた場合には、当該項目が関連する分析でのみ対象者を除外した。

(2) PROG

新型コロナウイルス感染拡大防止のため、学校での一斉受験が中止となったため、2020 年 5 月 20 日から 6 月 7 日を実施期間として、学生個人に自宅受験をするように指示をした。全部で 97 名が受験した。分析にはリテラシーとコンピテンシーの総合得点に加えて、リテラシーの構成要素である「情報収集力」, 「情報分析力」, 「課題発見力」と「構想力」のそれぞれの得点と、コンピテンシーの構成要素である「対人基礎力」, 「対自己基礎力」と「対課題基礎力」のそれぞれの得点も用いた。PROG のコンピテンシーの問題は、規定回答数に達しない場合、採点不可となるため一部欠損回答になったが、DP ルーブリックの自己評価同様に、欠損が見られた場合には、当該項目が関連する

分析でのみ対象者を除外した。

(3) 学生調査

2020年7月27日から8月16日までの間にオンラインアンケートシステム Survey Monkey を用いて調査を行った。学生には個人を特定できないデータとして扱うことや、成績には一切影響しないことを説明するなど、倫理的配慮を行い、回答用の URL を配信し、82名から回答を得た。調査項目は①自己効力感、②キャリア意識、③他者への共感性の3つである（学生調査は半期に一度行われるものであり、調査項目自体は他にあるが、今回は関連する項目のみを示す）。

①**自己効力感** 自己効力感を捉えるために、伊藤・相良・池田・川浦（2003）の主観的幸福感尺度のうち自信因子（項目例：「ものごとが思ったように進まない場合でも、あなたはその状況に適切に対処できると思いますか」など）の3項目を使用した。評価は伊藤他（2003）にしたがい、4件法で尋ねた。

②**キャリア意識** 半年間での短大での学び・生活を通して、どの程度キャリア意識を養い、行動をすることができたかを捉えるためにキャリア・アクション・ビジョン・テスト（Career Action Vision Test；以下、CAVTと略記する）を用いた（田澤・梅崎・八幡・下村, 2010）。CAVTはアクションとビジョンの2因子12項目からなる尺度である。アクションは将来に向けてのどのくらい積極的な行動を取っているかを捉える因子であり、ビジョンはやりたいこと等をどのくらい明確にしているかを捉える因子である。項目の文末表現によって「意欲版」と「達成版」があるが、本調

査では「達成版」を用いた。評価は6件法で尋ねた（1：まったくできていない、2：あまりできていない、3：どちらかといえばできていない、4：どちらかといえばできている、5：まあまあできている、6：かなりできている）。

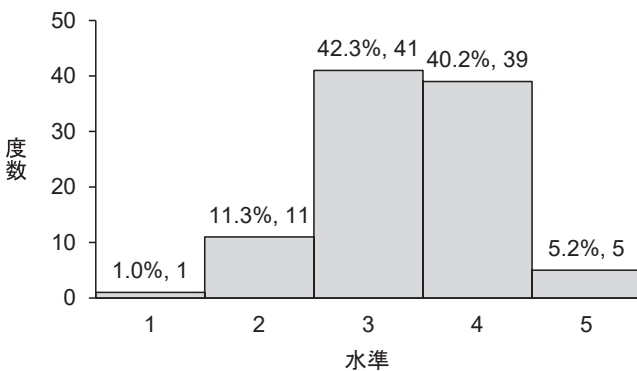
③**共感性** 共感性のなかでも他者の視点に立って物事を考えることができる態度を捉えるために、鈴木・木野（2008）の多次元共感性尺度（Multi-dimensional Empathy Scale；以下、MESと略記する）のうち視点取得因子（項目例：「自分と違う考え方の人と話しているとき、その人がどうしてそのように考えているかをわかってもらう」とする）の5項目を使用した。評価は鈴木・木野（2008）にしたがい、5件法で尋ねた。

3. 結果

(1) DPルーブリックの学生の自己評価の分布と観点間の関連

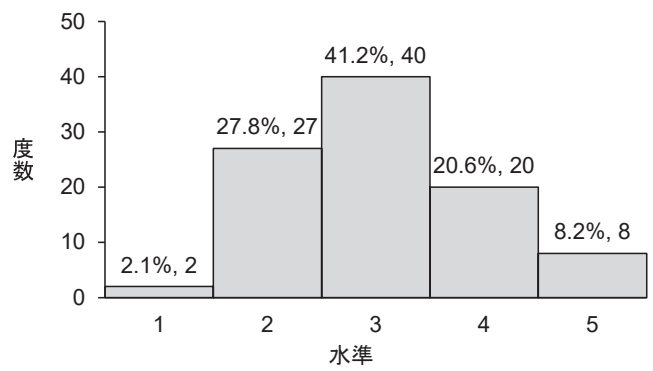
学生の自己評価はDP1の2つの観点はいずれも平均点が3点を超え、DP2とDP3の平均点は3点を下回った。また最高水準の5点を付けた学生の割合はDP1-2が8.2%と最も高く、DP2-1が0%と最も低かった（各自己評価の度数分布は図2～4を参照、平均値と標準偏差は表2左を参照）。

DP1-1はレベル3以上と自己評価をした学生が合わせて80%以上であり、想定した水準の設定よりも学生は高く自己評価をしたという結果であった。DP1-2もDP1-1と同じくレベル3と自己評価した学生が最も多く、およそ70%の学生がレベル3以上と自分のDPの達成度を評価した。



注：数値は回答全体（n = 97）に占める割合、度数

DP1-1 学生の回答分布

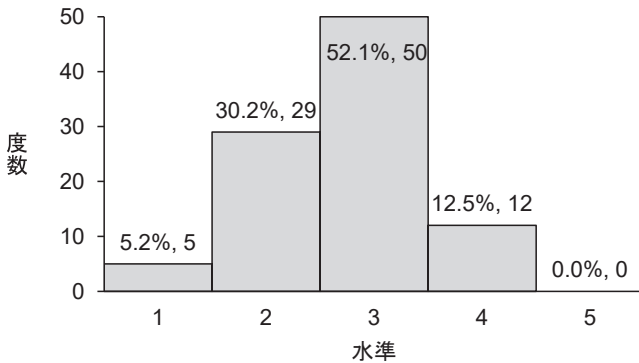


注：数値は回答全体（n = 97）に占める割合、度数

DP1-2 学生の回答分布

図2 DPルーブリックについての学生の自己評価の分布（DP1）

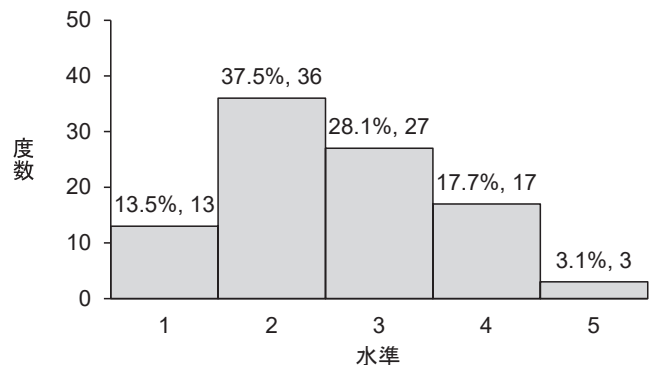
DP2-1では50%以上の学生がレベル3と自己評価をしたが、レベル4は10%前後、レベル5は0%とルーブリックの他の観点と比べると、高い評価が相対的に少なかった。DP2-2では、レベル2が最も多かったが、



注：数値は回答全体 (n = 96) に占める割合、度数

DP2-1 学生の回答分布

およそ半数の学生がレベル3以上の自己評価を付けた。またレベル1と回答した学生が6観点のなかでも多かった。

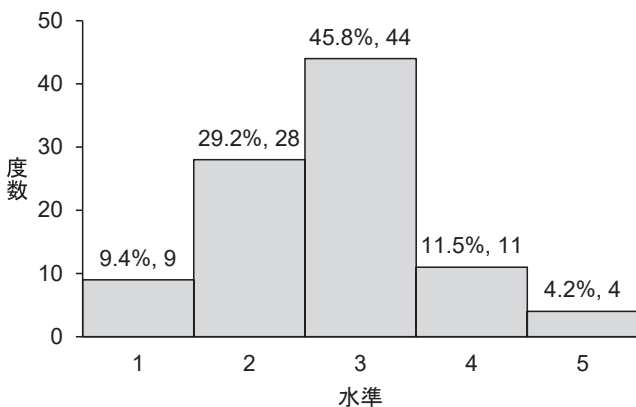


注：数値は回答全体 (n = 96) に占める割合、度数

DP2-2 学生の回答分布

図3 DPルーブリックについての学生の自己評価の分布 (DP2)

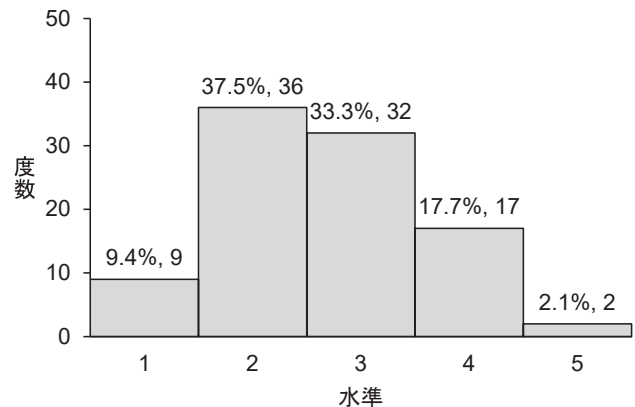
DP3-1では50%弱の学生がレベル3と自己評価をしたが、レベル4以上はおよそ15%とルーブリックの他の観点と比べると高い評価が相対的に少なかった。DP3-2では、レベル2が最も多かったが、およそ



注：数値は回答全体 (n = 96) に占める割合、度数

DP3-1 学生の回答分布

半数の学生がレベル3以上の自己評価を付けた。DP3の両観点で、全体の10%弱の学生がレベル1と自己評価した。



注：数値は回答全体 (n = 96) に占める割合、度数

DP3-2 学生の回答分布

図4 DPルーブリックについての学生の自己評価の分布 (DP3)

自己評価間の相関係数を算出した (詳細は表2参照)。その結果、DP1では、DP1-1とDP1-2の間に有意な相関が見られなかった。残りの2つのDPとの関連では、DP1-1はDP3-2としか相関が見られなかったが ($r = .30, p < .01$)、DP1-2は、DP2、DP3のそれぞれの観点と弱い～中程度の相関が見られた (順に $r = .32, p < .01$; $r = .27, p < .01$; $r = .21, p < .05$; $r = .27,$

$p < .01$)。

DP2ではDP2-1とDP2-2の間に比較的強い相関が見られた ($r = .40, p < .001$)。残りの2つのDPとの関連では、DP2-1はDP3-1とのみ比較的強い相関が見られたが ($r = .47, p < .001$)、DP2-2はDP3の両観点と比較的強い相関が見られた (順に $r = .41, p < .001$; $r = .38, p < .001$)。

DP3ではDP3-1とDP3-2の間に比較的強い相関が見られた ($r = .43, p < .001$)。残りの2つのDPとの関連においてDP1-2, DP2-2との相関では類似の傾向

が見られたが, DP3-1はDP2-1と比較的強い相関が ($r = .47, p < .001$), DP3-2はDP1-1と中程度の相関が ($r = .30, p < .01$) が見られた点で異なっていた。

表2 DPルーブリックの観点間の相関係数

	平均値	標準偏差	DP1-1	DP1-2	DP2-1	DP2-2	DP3-1
DP1-1	3.37	0.79					
DP1-2	3.05	0.95	.07				
DP2-1	2.72	0.75	-.07	.32 **			
DP2-2	2.59	1.03	.16	.27 **	.40 ***		
DP3-1	2.72	0.94	.11	.21 *	.47 ***	.41 ***	
DP3-2	2.66	0.95	.30 **	.27 **	.27 **	.38 ***	.43 ***

注1: * 5%水準, ** 1%水準, *** 0.1%水準で有意であることを表す。

注2: サンプルサイズは95~97である。

(2) DPルーブリックの自己評価とPROG, 学生調査との関連

PROGと学生調査の基礎統計量を表3に示す。学生調査で用いた4つの尺度の内的一貫性を確認するた

めにクロンバックの α 係数を算出した。その結果, .72~.92と十分な値を示したことから, 各尺度の加算平均を尺度得点として分析に用いることとした。

表3 PROGと学生調査の基礎統計量

項目	有効回答	平均値	標準偏差	範囲	α 係数
PROG					
リテラシー	97	3.41	1.64	1 - 7	—
情報収集力	97	2.70	1.44	1 - 5	—
情報分析力	97	2.69	1.42	1 - 5	—
課題発見力	97	2.79	1.36	1 - 5	—
構想力	97	2.95	1.27	1 - 5	—

コンピテンシー	96	2.50	1.43	1 - 7	—
対人基礎力	96	2.89	1.56	1 - 7	—
対自己基礎力	96	2.67	1.37	1 - 7	—
対課題基礎力	96	2.97	1.56	1 - 7	—
学生調査					
自己効力感	81	2.60	0.55	1 - 4	.78
ビジョン	81	3.42	1.08	1 - 6	.92
アクション	81	3.28	0.90	1 - 6	.83
視点取得	81	3.90	0.56	1 - 5	.72

次に, DPルーブリックの自己評価とPROG, 学生調査の各尺度との相関係数を算出した(表4~6)。まず, PROGのリテラシーとはほとんど有意な相関

が見られなかった。有意な相関がみられたのは, DP2-1と課題発見力 ($r = .23, p < .05$), DP3-2とリテラシー総合 ($r = .23, p < .05$) だけであった。

表4 DPルーブリックの自己評価とPROG（リテラシー）の相関係数

	リテラシー総合	情報収集力	情報分析力	課題発見力	構想力
DP1-1	-.02	.04	-.16	-.06	-.04
DP1-2	-.13	-.16	-.07	-.02	.00
DP2-1	.03	-.11	.02	.23 *	-.02
DP2-2	-.13	-.18	-.02	.03	-.08
DP3-1	.00	-.09	-.03	.03	.01
DP3-2	.23 *	.08	.12	.08	.15

注1：*5%水準で有意であることを表す。

注2：サンプルサイズは93～94である。

PROGのコンピテンシーと有意な相関が見られたのは、DP1-1と対人基礎力 ($r = .24, p < .05$), DP1-2とコンピテンシー総合, 対人基礎力, 対自己基礎力 (順に $r = .31, p < .01$; $r = .25, p < .05$; $r = .40, p < .001$), DP2-1と対自己基礎力 ($r = .23, p < .05$), DP2-2とは

どれも有意ではなく、DP3-1とコンピテンシー総合, 対人基礎力, 対自己基礎力 (順に $r = .26, p < .05$; $r = .27, p < .05$; $r = .22, p < .05$), DP3-2とコンピテンシー総合を含むすべてであった (順に $r = .49, p < .001$; $r = .51, p < .001$; $r = .41, p < .001$; $r = .27, p < .05$)。

表5 DPルーブリックの自己評価とPROG（コンピテンシー）の相関係数

	コンピテンシー総合	対人基礎力	対自己基礎力	対課題基礎力
DP1-1	.18	.24 *	.20	.08
DP1-2	.31 **	.25 *	.40 ***	.16
DP2-1	.19	.09	.23 *	.19
DP2-2	.13	.15	.19	-.01
DP3-1	.26 *	.27 *	.22 *	.15
DP3-2	.49 ***	.51 ***	.41 ***	.27 *

注1：*5%水準, **1%水準, ***0.1%水準で有意であることを表す。

注2：サンプルサイズは92～93である。

学生調査では、ルーブリックの自己評価のすべての観点でCAVTのアクションと有意な相関が見られた。(DP1-1との相関係数から順に $r = .44, p < .001$; $r = .32, p < .01$; $r = .31, p < .01$; $r = .31, p < .01$; $r = .30, p < .01$; $r = .55, p < .001$)。アクション以外で有意な相関が見られたのは、DP1-1とCAVTのビジョン, MESの視点取得 (順に $r = .29, p < .05$; $r = .38, p <$

.01), DP1-2と自己効力感, CAVTとビジョン (順に $r = .39, p < .001$; $r = .49, p < .001$), DP2-1と自己効力感 ($r = .29, p < .01$), DP2-2と自己効力感 ($r = .22, p < .05$), DP3-1と自己効力感 ($r = .25, p < .05$), DP3-2と自己効力感, MESの視点取得であった (順に $r = .40, p < .001$; $r = .35, p < .01$)。

表6 DPルーブリックの自己評価と学生調査の相関係数

	自己効力感	ビジョン	アクション	視点取得
DP1-1	.18	.29 *	.44 ***	.38 **
DP1-2	.39 ***	.49 ***	.32 **	.09
DP2-1	.29 **	.12	.31 **	.15
DP2-2	.22 *	.04	.31 **	.03
DP3-1	.25 *	.10	.30 **	.09
DP3-2	.40 ***	.19	.55 ***	.35 **

注1：*5%水準, **1%水準, ***0.1%水準で有意であることを表す。

注2：サンプルサイズは78～79である。

4. 考察

(1) DP ルーブリックの学生の自己評価

DP1-1では80%以上、DP1-2ではおよそ70%の学生がレベル3以上の水準であると自己評価をした。残りの4つの観点についても、DP1の2つの観点ほど多くなかったが、50%程度の学生がレベル3以上の自己評価を付けていることから、水準の設定が易しかった可能性と著者らが想定した水準の設定を正確に伝えられる表現になっていない可能性が考えられる。例えば、DP1-1ではレベル3の「理解し行動できる」とレベル4の「共感し行動できる」という曖昧な表現で水準を分けたことが自己評価のバラツキの原因と考えられる。またDP2-2は6つの観点の中で最も平均点が低かったが、標準偏差は大きく、記述文の解釈が分かれた。水準の設定について、さらなる検討を行うとともに、特定のパフォーマンス課題のルーブリックにおけるパフォーマンスの例と同じように、具体的な先輩の姿を示すなど、どのような状態が各水準を満たしているのかについて、具体的な学生像を示す必要もある。

またDP1-1を除いた5つの観点間には相関の強さの程度は異なっていたが有意な相関が見られた。一方で、DP1-1はDP3-2としか有意な相関が見られず、残りの5つの観点とはやや異なる資質・能力を捉えようとしている可能性が示唆された。特にDP1-2とほとんど相関が見られなかったことから、これまでDP1として合わせて考えてきたこれら2つの観点について、再考の必要があるものと考えられる。またDP2-1とDP2-2、DP3-1とDP3-2については有意な相関がみられたものの、それぞれ $r = .40$ ($p < .001$), $r = .43$ ($p < .001$)と中程度の相関しかなく、これまでのように1つのDPとしてではなく、別々のDPの観点として整理し直す必要があるものと考えられる。

(2) PROG, 学生調査との関連について

DP1-1はPROGのコンピテンシーの「対人基礎力」と弱い相関、共感性の「視点取得」と中程度の相関が見られたことから、他者へ共感し、それに基づき行動しようとする態度を捉えるものになっていると考えられる。DP1-2はPROGのコンピテンシーの「対自己基礎力」、CAVTの「ビジョン」、「アクション」と中程度の相関が見られたことから、自分の将来についての見通しを持ち、自己の行動を制御し、学びに向かう

態度を捉えるものになっていると考えられる。

DP2-1はPROGのリテラシーの「課題発見力」と弱い相関が見られ、リテラシーの残りの項目とはほとんど相関が見られなかった。DP2-1は各分野における文化や慣習についての歴史的な知識を基礎にして、今後の発展可能性についての課題を特定することができることを求める観点であり、さらにレベル2や3については専門的な知識の深さも重要になってくることから、知識の活用を測定するリテラシーとは、ほとんど相関が見られなかった可能性がある。DP2-2はほぼすべての項目と相関を示した「自己効力感」とCAVTの「アクション」としか相関が見られなかったことから、DP2-1同様に、専門的な知識との関連からさらなる検討が必要である。しかしPROGのリテラシーの「課題発見力」とも相関が見られなかったことから、ルーブリックの表現が適切でない可能性もある。

DP3-2は予測した通り、コンピテンシー総合と3つの基礎力すべてと有意な相関が見られたことから、汎用的能力を捉えるものになっていると考えられる。各相関係数を比較すると、どちらかといえば、対人基礎力を重視した自己評価になっている可能性がある。

さらにDP1-1を除いて、残りの5つの観点は自己効力感と有意な相関がみられたことから、予測通り自分の能力に対する自信を表していると考えられる。一方で、他者との関わりの中で自分がどのように行動するのかを表すDP1-1については、自分の能力に対する自信とは異なる資質・能力であると考えられる。またすべての観点が将来に向けての行動を取っている程度を尋ねる項目で構成されている、CAVTのアクションと相関が見られた。これはDPポートフォリオがどのような活動を行ったのかを中心にエビデンスを蓄積しているものであるために、その発表会後に前期をふりかえって自己評価を行うことで、積極的に様々な活動を行った学生ほど全体的に自己評価が高くなった可能性が考えられる。

IV. まとめ

本研究では、本学における今後の教学マネジメントの議論の土台とするために、DPに定められた資質・能力の達成度を評価するためのDPルーブリックの開発を行った。開発したルーブリックの学生の自己評価

の分布や観点間の相関を検討し、さらに学生調査及び PROG テストとの相関からルーブリックのレベル設定や表現について検討を行った。

その結果、学生の自己評価は想定した水準よりも全体的に高く、自己評価のばらつきの大きな観点もあった。今後、卒業時に身につけてほしい水準を見直すことで、入学時から卒業時までの学生の成長を適切に捉えられるような水準の設定を行う必要がある。同時に、学科として求める学修成果が、学生に正しく伝わるような表現へと修正する必要がある。さらに、観点間の相関からはこれまで1つの DP としてまとめていたもの同士の相関がそれほど高くなく、3つの DP に2つの観点という整理ではなく、6つの異なる観点という形式での整理、あるいはまた異なる形式での整理を行う必要性が示唆された。

さらに学生調査及び PROG テストとの相関からは、観点ごとの記述語はある程度想定通りの資質・能力を捉えるものになっていることが明らかにされたが、専門的な知識、技術、感性を捉える DP3-1 や、専門的な知識を基礎としたリテラシーを捉える DP2-1、DP2-2 については、学生調査や PROG との関連だけでは十分な検討が行えていないため、今後、各分野における専門的な知識についての客観テストや、パフォーマンス評価を行うことで検討を行う必要がある。

V. 教学マネジメントへの課題

DP に定められた資質・能力の達成度を適切に評価するためには、依然としていくつかの課題が残されている。まず表 1 に示した DP ルーブリックは、未だ開発中であるため、今回の結果を踏まえてレベル表現やレベル設定について修正を行い、再度、検証を行うことで実際の運用に向けて準備を進めていかなければいけない。本研究では本学の1年生の前期終了時点での自己評価のみで検討を行ったが、2年間の段階的な成長を捉えることができるようになっているか、レベル表現やレベル設定の妥当性の検討を、1年生終了時点、2年生の前期終了時点、卒業時点で行う必要がある。さらに学修成果の可視化という観点からは、学生の自己評価と教員評価を合わせて検討する必要がある。

次に、本研究で作成したものは DP に定められた資

質・能力を捉えるためのルーブリックであったが、これを参考にして MDP についての水準の整備を行う必要がある。本学のカリキュラムでは、科目の到達目標と直接紐づくのは DP ではなく、MDP である。したがって MDP の水準を見直すことで、各科目の到達目標を整備し、見直す必要がある。本学では 2019 年度運用シラバスから、科目の到達目標を記載するだけではなく、「達成度の評価観点」と「評価方法」についても合わせて記載をするようになったが、特に評価方法については十分に検討されているとはいえない。今回の DP ルーブリックによって、評価観点や到達水準を一層明確にするとともに、実行可能性も含めて適切な評価方法を検討する必要がある。

註

- 1) KUIS 学修ベンチマーク (関西国際大学ホームページ)
<https://www.kuins.ac.jp/about/target/benchmark.html?media=pc> (閲覧日 2020 年 9 月 12 日)
- 2) URGCC 琉球大学 学士教育プログラム (琉球大学ホームページ)
http://www.ged.skr.u-ryukyu.ac.jp/divisions/division-2/kaihatusitu/publications/urgcc_booklet (閲覧日 2020 年 9 月 12 日)
- 3) 東京慈恵会医科大学看護学科ルーブリック (中央教育審議会大学分科会教学マネジメント特別委員会 (第 7 回) 委員御提出資料)
https://www.mext.go.jp/content/1417856_006.pdf (閲覧日 2020 年 9 月 10 日)
- 4) 地域総合科学とは (文部科学省ホームページ)
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/tandai/04031902.htm (閲覧日 2020 年 9 月 12 日)

引用文献

- 中央教育審議会 (2008). 学士課程の構築にむけて (答申)
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf (閲覧日 2020 年 9 月 9 日)

- 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)
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (閲覧日 2020 年 9 月 9 日)
- 中央教育審議会大学分科会教学マネジメント特別委員会 (2020). 教学マネジメント指針
https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_001r.pdf (閲覧日 2020 年 9 月 9 日)
- 濱名篤 (2014). 基調講演「第 11 回 FD フォーラム」主体的な学びのための教学マネジメントの構築 創価大学 学士課程教育機構研究誌, 3, 81-101.
- 伊藤裕子・相良順子・池田政子・川浦康至 (2003). 主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 74 (3), 276-281.
- 溝口侑・小山理子・櫻田詩織 (2019). ディプロマ・ポリシーを評価する e ポートフォリオ活用の試み — ロイロノートスクールを利用した短期大学の事例 — 大学教育学会 2019 年度課題研究集会要旨集, 78.
- 沖裕貴 (2019). ルーブリックとは何か 物理教育, 67 (2), 101-104.
- R Core Team (2019). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
<https://www.R-project.org/>. (閲覧日 2020 年 9 月 14 日)
- 鈴木有美・木野一代 (2008). 多次元共感性尺度 (MES) の作成 — 自己志向・他者志向の弁別に焦点を当てて — 教育心理学研究, 56, 487-497.
- 田澤実・梅崎修・八幡成美・下村英雄 (2010). 相談という行為を通じたキャリア意識の向上 — CAVT を使った効果測定を試み キャリアデザイン研究, 6, 69-81.

