

フロアからの質問(2019年2月9日AP合同フォーラム)

第1部 基調講演: 松下佳代先生への質問			
No	どの登壇者への質問か	質問内容	回答(松下佳代先生)
1	松下佳代先生	パフォーマンス評価と学生の自己評価の関連について: パフォーマンス評価(教員による)と、学生による自己評価に相関が殆どないとお話でした。しかし、そもそもルーブリックは、誰が評価しても同じような結果になることも目指して作るはずで。同じルーブリックを使って、もし、教員の評価と学生自身の評価にずれがあれば、そのルーブリックが客観的指標によって書かれていないことが原因ではないでしょうか(ちゃんと聞き取れていなかったらすいません)。 →パフォーマンス評価であれば、例えば自分が自分を評価しても、それは直接評価である、ということですね。理解しました。ありがとうございました!	ルーブリックの記述語はある程度の幅の解釈を許すもので、ルーブリックを使ったからと言って「誰が評価しても同じ結果になる」とは限りません。これは評価研究の中でも指摘されてきていることです。では、「同じような結果」になるか、といえ、その程度にはバラツキがあります。また、スライドNo.35で示したように、学生のルーブリックの理解が進んだ後では、学生の自己評価と教員による評価のズレはかなり小さくなります。
2	松下佳代先生	コンピテンシーを直接評価で測定しようとする場合、医療系であればST比が小さく一人一人の学生をきめ細かく評価できると思いますが、社会科学系はST比が40名を超えてくるケースも少なくなく、このような場合にどのようにして定期的(形成的)にコンピテンシー(特に問題解決力)を直接評価しうるかについてご示唆をいただければ幸いです。	すべての科目でコンピテンシーを、パフォーマンス評価のような形で直接評価する必要はないと思います。カリキュラムの中で核となるような重要科目においてパフォーマンス評価をすればよい、というのがPEPAの考え方です。例えば、社会科学系でも、立教大学のBLPのように、前期にプロジェクトをやり、後期にプロジェクトに必要な知識やスキルを学ぶという形になっているプログラムの場合、その次の年度の前期のプロジェクトの中でコンピテンシーを直接評価することができると思います。
3	松下佳代先生	「採用と大学教育の未来に関する産学協議会」などもスタートする中で、「社会に求められる学習成果」を可視化するための直接評価と関節評価の組み合わせにはどのようなものがあるでしょうか。 <a href="https://www.yomiuri.co.jp/economy/20190206-OYT1T50061/">https://www.yomiuri.co.jp/economy/20190206-OYT1T50061/</a>	私は基本的に、知識・スキル、それらを組み合わせたコンピテンシーについては直接評価で評価し、学生に聞かなければわからないこと、例えば、学習時間・学習行動、正課外活動、自己観・学習観、授業・カリキュラム・大学への満足度などは間接評価で評価する、という組み合わせで考えています。スライドNo.21でお示したように、アメリカでも、前者については、Classroom-based performance assessmentsやRubricsで、後者についてはNSSEのようなStudent surveysで評価を行っていますね。
4	松下佳代先生	埋め込み型における「科目」の評価: PEPA非常に参考になりました。結集させるチャンスをもっと作ってあげたいと思います。実際に活用する場合、これまでに積み重ねた力の差は別として、今回の授業を通して伸びた力も評価してあげたいように思うのですが、科目の評価のために別の評価を合わせて行うことはPEPAの良さを殺すといえますか、ちょっと良くないことなのでしょうか。	上のご質問とも重なりますが、PEPAは直接評価ですので、学生に聞かなければわからないことは間接評価を行うとよいと思います。また、個別の知識の小テストやスキルの実技テストなどを補助的に用いることも有用であると思います。
5	松下佳代先生	学生の自己評価について: 「間接評価」と「直接評価」のズレですが、ダニング=クルーガー効果ももちろんあると思うのですが、学生がそもそもルーブリックの表現を別様に解釈している(あるいはそもそも読めていない)という点も大きいのではないのでしょうか。 たとえば、斎藤有吾・小野和宏・松下佳代(2016)では、学生の自己評価と、教員による学生(他己)評価が比較され、そのズレが確認されており、その要因の一つの可能性として、学生の鑑識眼の未発達も指摘されていますが、それが最大の要因という可能性はないのでしょうか(丹原他2018の結果も間接的にはそれを示していないのでしょうか)。 学生による自己評価と、学生同士での他己評価(客観評価)を比較して、その間に相関があるかどうかというステップを調査に組み込むことで、学生の鑑識眼の問題(エキスパートジャッジメントの問題)か、自己・他己という問題か、どちらの要素が大きく効いているのかはじめて明らかになると思うのですが、そうした調査はあるのでしょうか。 (実際、学生とルーブリックを共有することは、時間がかかるプロセスだと感じています)	・No.1のご質問とも重なるのですが、私も学生と教員のズレはルーブリックの解釈のズレによるところが大きいと思います。スライドNo.25のように学生の自己評価と教員による評価が近づくのは、ルーブリックをよりの確に解釈できるようになったことと、ライティング能力が上がったことの両方が関係していると思います。スライドNo.16で「直接評価を間接評価によって代替することは困難」ということを述べたときは、ルーブリックを使った評価に限定しておらず、客観テストも含めた直接評価を想定していましたので、ルーブリックの解釈の問題は挙げませんでした。 ・丹原他(2018)の継続で、自己評価・ピア評価(=質問者のいわゆる「他己評価」)・教員による評価という3つの関係を調べています。これについては、近いうちに報告する予定です。

6	松下佳代先生	PEPAの事例において、PDCAのCの改善(A)をどのように考えるか。	スライドNo.52でお示したように、PEPAでは、基本的にCとAの間の裂け目が生じません。評価結果に何を改善すべきかが明示されるからです。例えば、ライティングでは「全体構成」の項目が低いことがわかったので、複数の主張をうまく構造化してつなげるような取り組みを来年度は行う準備をしています。
7	松下佳代先生	P.42の表の見方(PEPAによる「教育の質保証」): 表中の番号は科目の番号ということですが、例えば、科目PBL1で、ほとんどの観点が「レベル1」である。この状況で、この科目は「合格」でしょうか?もちろん、科目PBL2は、すべての観点で「レベル2」以上ですので、この科目は「合格」でしょうね。※「合格」=「単位修得」ということ(p.30の合格基準から)	スライドNo.30ではちょっとわかりにくかったかもしれませんが、「重要科目でのパフォーマンス評価において合格基準に達すること」=「各科目で所定の単位を修得すること」ではありません。スライドNo.42において、PBL1では、合格基準(レベル2)に達していなくても単位は修得できるようになっています。合格基準を設定するのは、各科目の2(例えば、PBL2など)の方のみです。
8	松下佳代先生	GPAが間接的評価に分類されていましたが、それはなぜなのでしょう?	(会場でもお答えしたのですがあらためてお答えします。)GPAだけ見ても、それぞれのグレードポイントがどのような評価課題・評価基準でもたらされたのかがわかりませんし、GPAはさらにその平均なので、いっそうわかりにくくなります。GPAでわかるのは、総体的・相対的に学生集団の中でその学生がどの程度の位置にいるか、ということだけでしょ。GPAからは、学生が何を知り何ができるかはわかりません。 なお、GPAは正確には間接指標(indirect measures)に分類されていますので、スライドNo.15の定義での間接評価とはやや異なります。
9	松下佳代先生	歯学部でのPBLのパフォーマンス評価をProgのスコアの相関があまりないとのことですが、やや特殊なケースのように思います。標準化試験(Prog、GPSetc)の利用はあまり意味がないのでしょうか?それとも多面的に評価する一つとしての意味はあるという理解でよろしいでしょうか?	PROGなどの汎用的能力を測定すると言われているテストの結果を解釈するときは、そのテストがどのようなプロセスで開発されたかを押さえておく必要があると思います。PROG、特にコンピテンシーは、仕事のできるビジネスパーソンの回答が高得点になるよう設計されていますね。ですが、ビジネスパーソンにとって適切な行動が、医療人にとっても適切とは限りません。ですので、汎用的能力のテストがどんな分野でも学生の資質・能力を的確に測定できているとは限らないのではないかと、というのが私の呈した疑問です。分野によってはかなりの確に測定できるかもしれません。PROGの方でも、新たに医療系のPROGを開発しようとしている、というお話を伺っています。

## 第2部 事例報告: 報告者への質問

No	どの登壇者への質問か	質問内容	回答
10	関西大学	関西大学の事例報告書について: アセスメントポリシーを設置し、評価を行った結果、PDCAのチェックとしての具体的な数値目標(事前事後学習時間やGPAなど)を設定されていますでしょうか?また、設定されているのであれば、その数値は各部署へ公表されていますでしょうか?	PDCAのチェックは、アセスメントポリシーを基盤として、DPとの対応をマトリクス上に示したチェックリストを作成しています。ただその中には数値目標は設定していません。 回答者(関西大学 森)
11	関西大学	ルーブリックに関する質問: 各部署とやりとりをしながらルーブリックを設計していく過程が最も大変な作業だと思うのですが、何か工夫されている取り組みなどはありますか?	【つながりを作る活動】 全教員対象のFDセミナー、科目担当者研修等でのルーブリックのワークショップから、関係構築を行っています。 【ルーブリックの設計】 ①担当者と打ち合わせを行い、たたき台となるルーブリックを試作する。②試作したルーブリックをさらに改善する。というプロセスで進めています。 回答者(関西大学 多田)
12	大阪市立大学	OCU指標レーダーチャートの形の理想は多様というお話がありましたが、各学部のDPIに基づく理想のレーダーチャートもまとめられているか、もしまとめられている場合は、学年とか卒業時点のものか、それと実際に乖離はないか等ご紹介いただけると幸いです。	各学部・学科等の理想のレーダーチャートは作っていません。 回答者(大阪市立大学 西垣)
13	大阪市立大学	市立大学の取り組みで、OCU指標のデータの集計値を用いて、教育改善に活用されておられましたら具体的にご教示をお願いします。	今年度に経済学部で先行して、OCU指標の値を算出できるようになったばかりですので、「集計値を用いた教育改善」はまだありません。 回答者(大阪市立大学 西垣)
14	市立大学 西垣先生	追加調査でインタビューをおこなわれたということですが、このインタビューはどなた(教員?職員?)を中心に、どのような体制(インタビュアーの人数、インタビューイの抽出方法、等)で実施されていますか。また、インタビュアー(調査者)は質的研究をご専門にされている方でしょうか。	今回報告したインタビューは教員が実施しました。他の研究でもインタビューを実施したことはあります。 回答者(大阪市立大学 西垣)

15	大阪府立大学 畑野先生	meaQsの効果として、専門科目および一般教養科目の事例を提示されていましたが、一般教養科目においてpassive learnerが一定数おり、成績についても言及されておられたと思います。一般教養科目かつ大規模授業では例年一定のpassive learnerが発生してしまうと思います。meaQsシステムの取組として、今後passive learnerに対するアプローチについて何か検討(もしくはすでに取り組まれていること)があれば教えてください。	結論から言うと、meaQsシステム内の機能としてそのようなことを実現する機能を盛り込むことは現時点では考えていません。と言うのは、一つには、最初にはあまり興味を持たず受講した学生も授業に引き込まれるような授業を目指したいと考えているので、passiveからactiveへの変容は授業そのものでやるべきだと考えていること、もう一つには、どんな授業もカリキュラムマップに位置づけられるものであり、学生にとって有用なものと考えられたから配置されているので、受講生にはカリキュラムの中での有効性や意義をカリキュラムの主体である学科や課程のレベルで伝えていくことが大事だと考えているからです。 さらに付け加えると、問題を作って投稿しないpassiveな受講生も多くは、試験前には自主的に問題を解き、単位を取得できるレベルには達します。そういう意味では、最低限のactiveさは発揮していると考えてもいいのかも知れないと思っています。 回答者(大阪府立大学 岡本真彦・教授)
16	大阪市立大学	大阪市立大学さんの実施されているOCU指標アプローチについての質問です: OCU指標の配分比が十分に機能するには ・授業内部での重要性の比率が対応している ・学生の学修成果の評価の比率が対応している ということが条件としてあると思います。 しかし、これらが十分に機能しているとしても、たとえば科目 $\alpha$ において、 ・学生Aは論理的思考能力は伸びたが、情報活用力は伸びなかった ・学生Bは論理的思考能力は伸びなかったが、情報活用力は伸びた といったケースがありうと思います。そうすると、配分比で自動的に割り振ることは、学生の学修成果の可視化になっていないと思うのですが、実際に運用していく中で、そうした問題は出ていないのでしょうか。 また問題が出ていた場合、どのような対応をされているのか、教えていただければ幸いです。	OCU指標が算出できるようになったのは今年度からです。また、現在はまだ、後期の成績が出ていませんし、OCU指標値を今年度算出できるのは、経済学部学生のみのです。現在、経済学部の学生に協力していただいて、OCU指標と自分自身の実感が一致しているかどうかなどについて、インタビュー調査を行っています。 回答者(大阪市立大学 西垣)
17	大阪府立大学 畑野先生	4年ほど前に、Handbookというアプリを使い、公認会計士を目指している学生たちに同じような取り組みをしました。問題を考えるということで、よい効果が挙げられました。その一方で、問題の質にばらつきが見受けられました。当時は教員が良い問題を学習者に伝えるなどしたのですが、貴大学ではそこに対して何かサポートはされていますか？教えてください！	学期初めのmeaQsを使い始めの受講生の場合、非常に単純な問題や誤った問題(問題として成り立っていない問題)を作成し、問題の質にバラツキが見られることは本学でもあります。質の良い問題を作ってもらうようにするための私自身が行なっていることは、(1)最初の授業時に、「良い問題は期末試験に採用します。ですから、質問を作る時には、授業中の重要なポイントを良く考えて、教員が試験に出すであろうポイントを問題にして下さい」と強調します。(2)私の場合には、1回の授業ごとに問題を作成させるので、次回授業の最初にmeaQsに提出された問題の中から良い問題と悪い問題の例をプロジェクトにmeaQs画面を提示して解説するようにしています。この時、いいね・悪いねをつける観点についても解説し、学生が行う評価の質も上げるように導きます。最初の数回このような指導をすることで、徐々に問題の質も評価の質も上がってきます。 他の教員の例としては、重要ポイントを事前に提示しておいてそこに関する問題を作るように指示するという実践や良い問題に教員が積極的にコメントを残すといった実践例もあります。 回答者(大阪府立大学 岡本真彦・教授)
18	大阪府立大学 畑野先生	meaQsの問題作成機能に「良くない」評価をつける機能を搭載した理由やその使い方について、お聞きしたいです。	良くない問題のどこが良くない問題なのかや問題として成り立っていない問題はどれかといったことを受講生同士の相互的なやりとりの中で発見するプロセスこそが非常に重要な学習の機会だと考えたからです。その理由として、我々が以前に開発したスキーマ・ブライミングテストという小学生に算数の文章題が解ける問題か解けない問題かを判断してもらうテストのデータのうち、成績と最も相関が高いのは解けない問題を解けないとわかった数ということが挙げられます。つまり、解けない問題がなぜ解けないかが分かっていることが真の意味で理解できている状態である可能性があるわけです。 なお、フォーラムの当日資料では、問題作成者が見えていますが、実際には受講生同士では誰が作った問題なのかは表示していませんので、特定の受講生への批判にはならないように配慮しています。 回答者(大阪府立大学 岡本真彦・教授)
19	関西大学	関西大学の取り組みで、共通ルーブリックを用いた評価結果に基づいて教育改善(FD)を行った事例があれば教えてください	アスリート学生へのレポート指導で、ルーブリックを活用して直接評価と間接評価を行いました。その結果をもとに、アスリート学生の抱える課題について報告をいたしました。 回答者(関西大学 岩崎)

20	大阪府立大学 高橋先生	スタートアップ支援制度はとてもよいアイデアだと思いますが、学部がバラバラでいろいろなことに取り組むことを容認する方向性だとは思いますが、そうすると全学の内部質保証はどうなるのでしょうか？バラバラに質保証している学部が寄り集まった寄木のようなイメージになるのでしょうか。	学部・学科という教育組織ごとに考えるべきことだと思うので方法等に多様性があっても問題ないと思います。但し、大学として共通のディプロマポリシーがあると思いますのでその部分の質保証がバラバラなのは合理性が乏しいと思います。共通教育の部分の質保証が一つの鍵になるかと思います。 本学のスタートアップ支援制度は良い取組を共有して使えるものは使って下さいということではじめていますので、質保証の取組も徐々に一定のスタンダードが出来てくると考えています。 回答者(大阪府立大学 高橋)
21		ループリク導入に際しての困難: 複数教員による授業にループリクを導入する際、教員間での評価のズレの調整作業や、場合によっては教員からループリクへの不満が出るなどといった困難があったりするかと思いますが、もし導入に際して苦労された点があれば、またそれらに対する対応の工夫があれば教えてください。	【これまでに見られた課題】 ・評価観点、実際の評価のずれ ・記述語の改善要望 【対応】 担当者あるいは担当者会議、研修等でフィードバックと意見交換を行い、担当者の協力・協働を仰ぎながら改善を行いました。 回答者(関西大学 多田)
22		学生のピア評価について: 学生のピア評価(他者評価)と、評価された学生の自己評価の間の相関係数等を産出されていたら、教えていただけませんか。 またピア評価は、「間接評価」ということで良いのでしょうか？「直接評価」ではないのでしょうか。	ピア評価と自己評価が揃っているデータ(A学部レポートループリク)283名を分析したところ、4観点で相関係数が0.2-0.5の範囲(弱い～中程度の正の相関)でした。 また、ピア評価は間接評価ではなく、直接評価ですので訂正いたします。 回答者(関西大学 多田・森)

## 第2部 パネルディスカッション:パネリストへの質問

No	どの登壇者への質問か	質問内容	回答
23		教学マネジメント委員会における「学修成果の可視化」: 松下先生も参加されている、教学マネジメント特別委員会における検討項目の一つに、学修成果の可視化が、教育情報の公開と並んで出ています。 学修成果の可視化については、本日の発表でもありますように、各大学が、そして各専門分野毎に、それぞれの工夫を進めている段階ですが、これまで出ている議論を見ていると「やはり共通の指標が必要である」「しかし、その調整プロセスは困難だ」「だから外部のアセスメントテストや語学テストの結果、あるいはGPAを出せば良い」という結論になりそうな気がしています。 これが杞憂で終わるように願っていますが、実際のところ、状況はいかがでしょうか。APでの多様な取組が、ほとんど無に帰すようなおそれを抱いています。	本来はDPIに掲げる能力を身に付けて卒業していることを保証するのは卒業要件を構成している個々の授業の成績評価結果であるべきです。しかし、卒業要件を満たしたことがDPIに掲げた能力を持っているということと対応しているかという様々な学生調査等からみても社会に説明できる状況にはなっていないのが現状です。この卒業要件を満たした学生はDPIに掲げる能力を一定のレベルで持っているということを示すための傍証として外部のアセスメントテストや学生調査があります。授業の達成目標と成績評価の方法とカリキュラム構成、さらに学生のパフォーマンスを示すエビデンス(テスト、レポート、発表資料等)から学修成果が可視化されることが理想です。それをチェックする手段で何が有効かということも重要ですのでそのための知見を共有することは価値あることですが、次のステップに繋げることが本来の目的だと思います。 回答者(大阪府立大学 高橋)
24		質的調査と量的調査の関連性について: 本日のフォーラムに参加させていただき、今回は、内部質保証の実践に向けて、ポートフォリオやアクティブラーニングといった質的調査の活用がテーマになっているとの印象を受けております。 基調講演や事例報告を聞かせていただく中で、学習成果を多面的に評価するためには質的調査、量的調査の双方からアプローチを図ることに意義があると理解している所存ですが、とりわけ、松下先生のお話を伺っていると質的調査と量的調査には乖離があり、量的調査の現実性、有効性が懐疑的に思えてきた心境です。 フォーラムのテーマから逸脱しているかもしれませんが、質的調査の効果を見込むと、授業評価アンケートやアセスメントテストといった量的調査は内部質保証に有効と言えるのでしょうか。	量的調査と質的調査では知ることのできる内容が違います。何を明らかにしたいのかという評価クエスチョンを明示することで、必然的にどういった調査方法を選択することが望ましいのかが明らかになります。内部質保証は何を指すのかを具体的に考えてみていただくと、おそらく適切な方法が浮かび上がってくるはずです。 回答者(関西大学 岩崎)

その他			
No	どの登壇者への質問か	質問内容	回答
25	3大学	共通教育科目の学修成果と専門教育のそれとの結びつきについて： 学科ごとの学習成果は専門教育を見すえた設定となっていますが、共通教育科目も含めたカリキュラムマップ作成を求められており、“ダンスパフォーマンス”“ポピュラーコース”等の位置づけに困っています。妙案があればお示し下さると嬉しいです。	<p>全学共通教育で育成される学修成果もやはり各学科の最終的な学修成果の中に位置づけていただくことがまずは必要になるのだらうと思います。そして、各科目の目指す学修成果の観点から考えて、ダンスパフォーマンスやコースなどは、例えば表現力の涵養等の成果が期待できるなど、その学修成果を幅広い概念で捉えて位置づけていくということでしょうか。</p> <p>回答者(大阪市立大学 飯吉)</p> <p>本学では、全学と学位プログラム別の3ポリシーと学修マップを作成していますが、学位プログラム別の3ポリシーにも全学共通教育も含めて作成していただくようにしました。大学(教育推進本部や全学教育改革WG)と各学部・学科との間に何度かのやり取りが必要でした。最初は全学共通教育を無視したポリシーとマップが出てきがちですので、共通教育も含めて考えていただくようお願いするなどして、何度かやり取りをしました。</p> <p>回答者(大阪市立大学 西垣)</p>
26	3大学	AP全体での議論の到達点について聞きたい。	<p>「それぞれの大学で」「卒業するまでに学生に何を学んでほしいのか(学びたいのか)」について大学構成員(学生を含む)が真剣に議論をして、それをできるかぎり言語化したり表現したりして、学内外の人々と共有していくことであろうと考えます。また、実際に学生が何を学んだのかを把握して、その結果を踏まえて、教育・学習をどのように充実させていくかについても、議論を深めていくことだと思います。なお、「それぞれの大学で」議論が行われるべきですが、その成果は大学界に広く共有され、相互に参照されることも重要と考えます。</p> <p>回答者(大阪市立大学 西垣)</p> <p>そしてこの議論の成果は、大学界に共有され参照されるだけでなく、大学関係者が広く社会にも分かり易く説明する際にも活用されることも望ましいと考えます。さらに、それに止まらず、学生自身にも自らの学修成果についての理解も深めさせ、学修成果を言語化して説明できる力を身につけさせ、学生からも社会に対して説明できるように育てていくことも重要ではないかと思えます。現在各大学が開発している指標等のツールも、学生の自らの学修成果への気づきを促したり、さらなる学びを引き出したり、第3者に説明したりするための道具になれば良いのだらうと思えます。(ちなみに、質問27.で言及している大卒社会人向大規模調査結果では、大学時代の成長実感を感じていても、それがどのような学習や経験からもたらされているかに自覚的ではない大卒者が数多く存在していました。大学の学習や経験の意義・成果などについて、言語化して内外に示していくことも重要だと考えます。)</p> <p>回答者(大阪市立大学 飯吉)</p>
27	3大学・松下先生	短期的な学習成果は評価しやすいが、長期的な成長を簡単に評価できるだろうか。	<p>長期的な成長を評価するには、当然ながら長期間の時間が必要になります。ただそれはそれとした上で、学習成果を評価する際に重要なことは、「真の学習成果」と「評価結果・測定結果」の乖離を、現実的にかかけられる時間やコストの範囲で、いかにして減らすかということではないかと思えます。「テストの点数は良かったけれども、学んだことが(中長期的には)何の役にも立っていない」という状況があるとすればその背景には、「そのテストが学習成果を正しく測定できていない」ということが往々にしてあるためです(評価の真正性という表現を使うこともあります)。</p> <p>また少し別の観点ですが、「長期的な成長」というのは、大学で学ぶ中で評価される「短期的な成果」の上に、その後の経験などが積み重なり、様々なものが相互作用して出来上がるものです。つまり、「短期的な学習成果」と長期的な成長は別々のものではないということ、押さえておいても良いのかと思えます。もちろんだからといって、「長期的な成長」が簡単に評価できるということではありませんが。</p> <p>回答者(大阪市立大学 西垣)</p> <p>長期的という期間をどの程度と考えるかにもよりますが、例えば、大学4年間という期間を長期的と考えるのであれば、その間の成長を直接評価的に捉えるとすれば、その集大成としての卒論と初年次段階のレポートの評価の比較が考えられるかもしれませんが、それももちろん違う種類の課題・成果物であり、簡単ではないと思われま</p> <p>一方、間接評価的に捉える場合、以前、大卒社会人の若手層と中年層に対する大規模全国調査(全国の様々な大学の卒業生対象の調査)の実施と分析に関わったことがあり、中でも大卒若手層の成長実感につながっている大学時代の学習経験等を分析しました。このように、卒業後しばらくたった卒業生への調査という間接評価により、大学4年間を通じた成長や、大学での学びを元にしたその後の成長などへの自己評価を通して、ある程度は明らかに出来る可能性はあると思えます。が、実際の教育期間とのタイムラグがかなり発生してしまい、こちらも簡単ではないですが...</p> <p>回答者(大阪市立大学 飯吉)</p>