



## 産学・地域社会連携による課題解決型学習における 学習成果：定性的分析による一考察

著者	奥貫 麻紀
雑誌名	関西大学高等教育研究
巻	6
ページ	31-44
発行年	2015-03-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10112/9790">http://hdl.handle.net/10112/9790</a>

# 産学・地域社会連携による課題解決型学習における学習成果 —定性的分析による一考察—

奥 貫 麻 紀

## 要旨：

近年、企業や地域社会／コミュニティと連携で行う課題解決型学習に取り組む大学が増えている。社会経済環境の変化を背景に、様々な課題を抱えた企業や地域社会／コミュニティ、大学、学生のそれぞれに、ニーズとねらいが存在する。例えば、地域人口・労働力人口・18歳人口の減少に伴う、企業間、地域間、大学間における生存競争や高度人材の育成・獲得等をめぐる競争である。そうした社会的課題を背景に、連携型の課題解決型学習は今後益々増加していくと思われる。

本稿では、こうした社会的背景や要請を踏まえた上で、課題解決型学習の学習成果の評価方法や分析について取り上げる。学習意欲の向上、諸能力や成長実感の獲得に関する学生の自己評価に焦点を置き、定性的分析を行った。また、定量的調査では示すことが容易でない、連携特有の社会的文脈や相互作用の中での学習プロセスを明示した上で、「学生が何をどのように学んだのか」「学生がどのようなことに成長や価値を感じたのか」を明らかにした。

実社会に即した課題解決型学習は、その学習環境や学習自体が多様で可変的であり、教員、学生、連携先は、状況に応じた調整力や対応力が求められる。ゆえに、学生は現実社会につながる実践的な能力の基本を学びとることができる可能性も大きい。したがって、学習支援のあり方のみならず、学習成果の評価についても、予定調和な枠にはめることなく、学習現場の文脈を取り上げながら、定性的分析を蓄積する必要がある。

## キーワード：

課題解決型学習、アクティブ・ラーニング、企業や地域社会／コミュニティとの連携、学習成果の評価、M-GTA

### 1 課題解決型学習の増加の社会的背景

近年、大学の授業等において課題解決型学習が増えている。なかでも、教室内で行う課題解決型学習とは別に、企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決の取り組みへの関心が高い。以前は理系の大学・学部等において産学連携の取り組みが先行していた。しかし、専門領域にかかわらず、地域にコミットし、企業や地域社会の課題解決に取り組みながら、教育・研究・社会貢献を全学的に推し進める大学等の高等教育機関が次第に増えている<sup>1</sup>。また、大学の授業やゼミナール単位でも、社会科学系を中心に文系学部・学生による産学連携や地域

連携の取り組み事例も増加している。それにつれて、連携先は企業、地域社会／コミュニティ、自治体、教育機関、NPO等諸団体など多岐に渡る。このように、大学のカリキュラムの中で、学生は社会のあらゆるステークホルダーと関わる学習機会に恵まれつつある。こうした取り組みの増加の背景には、企業や地域社会／コミュニティ側と、大学側の双方にそれぞれのねらいがある。

まず、企業や地域社会／コミュニティは、社会経済環境の変化による企業の生存競争や地域の衰退など、様々な課題解決に取り組まなければならない。ところが、それらは既存のシステ

ムやしがらみ（組織、集団、慣習、技術、マインドセット等）、人材不足等のために、なかなかイノベーションが進まないというジレンマを抱えている。したがって、既成概念にとらわれない若い学生とかかわることで、自由な発想や新しいアイデアを得られるのではないかと、という期待を企業や地域社会／コミュニティは抱いている。実際に、以前から地域活性化の取り組みでは、「よそ者」「若者」の視点が求められていると言われてきた。地域コミュニティと学生の連携による商店街の再生、地域資源を活用した観光振興、住民の買い物機能のサポートなど、あらゆる活動が展開されている。今後、地域人口や労働力人口の減少が進み、地域の社会や経済を支えるステークホルダーとして、大学や学生の力にたいする期待感や要望が、企業や地域社会／コミュニティではさらに高まっていくだろう。

他方、大学側から見れば、産学連携や地域連携の取り組みは、地域に根差す大学の知による地域活性化や社会貢献である。また、18歳人口の減少に伴う他大学との競争において、大学の存在意義を高めるねらいもある。加えて、大学教育を通じた「就業力」の育成の議論とも関連している。文部科学省は2010年度から「大学生の就業力育成事業」を開始し、2011年度には「社会的・職業的自立に向けた指導等（キャリアガイダンス）」を制度化した。文部科学省は大学に対して、「学生達が地域・社会において、何をしたいのか、何ができるのか、自問し答えを見つけていけるようにすること」を求めている。将来の社会を支える学生への社会的・職業的自立の指導や「就業力」の育成は、大学だけでなく社会全体として支援するものと考えられ、産業界や地域の各種団体などの連携や協力が必要とされている（文部科学省 2011）。

また、本田（2009）は教育社会学の立場から、大学教育の職業的意義の向上の必要性を指摘している。「実社会と密接に関連する特定のテーマ

やプロジェクトを学生がグループ単位で追及し、成果を発表する形式の授業を増やし、すべての学生が参加できるようにする」ことを提案している。

以上のことから、大学が企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習を取り入れる背景には、地域社会における大学の機能強化と生存競争、学生の「就業力」の育成と、キャリア支援の要素も加わっており、ゼミナールのような専門演習のみならず、幅広い学生が参加するようになっている。

## 2 課題解決型学習の成果の評価に関する研究

学習者による「能動的な学習」を取り込んだ課題解決型学習は、アクティブ・ラーニングに含まれ、その内容や方法は様々である。課題解決型学習は、大別すると大学内や授業内で完結する学習と、企業や地域社会／コミュニティと連携して実社会をフィールドとする学習がある。課題解決型学習の実践事例や運営事例の研究は増えつつある（河合塾 2013）。しかし、その学習成果についての研究は多くはない。

まず、課題解決型学習の成果の評価に関する定量的調査を見ていきたい。よく採用される調査のデータは、学生自身が課題解決型学習を通して身に付いたと思う力を、アンケートで回答するものである。あらかじめ教員が想定した複数の能力の評価軸に基づいた選択肢に対して、学生が回答したアンケートの結果の平均値を求めて考察するものが多い。例えば、企業のホームページの作成を成果物とする産学連携授業の取り組み事例を挙げた藤井・平尾（2010）の調査が挙げられる。藤井らは、授業の初回、中間、最終回に受講学生を対象に実施した「社会人基礎力」<sup>2</sup>の評価票（チェックシート）のアンケート回答から、3時点の平均値の比較や点数が伸びた学生の割合を報告している。ここでは、最終回の回答の平均値の結果から、課題解決型学習の成果が表れていると考察されている。ま

た、辻 (2012) は、課題解決型学習のプロジェクト終了時に、参加学生に対して、そのプロジェクトに必要なと思われる力と身に付いた力について、他大学の「プロジェクト科目」で設定されている 20 の能力指標を使用したアンケートを実施している。5 段階評価で得られた回答について、それぞれ平均値を求め、学生が必要と認識している能力と身に付いた能力の違いを他大学との比較で示している。

他の定量的調査の先行研究では、GPA や透過性調整力 (内外の刺激に応じて自我状態を適性に切り替える力) を課題解決型授業の教育成果を示す指標として、その値を測定した調査研究もある (伊吹・松尾・後藤)。ただ、変数間に正・負の相関が見られても、学習成果の有無のプロセスや因果関係については踏み込むには至っていない。

次に、定性的調査を見ていきたい。まずは、経営系の学生による企業の製品開発の提案に取り組む産学連携の課題解決型学習に関する柳田 (2009) の研究が挙げられる。この研究の分析データは、最終授業後に学生が記述した A4 版 1 枚の自由記述のアンケート (「活動を通して学んだこと」) の内容である。柳田 (2009) は、学生の記述から該当箇所を部分的に取り上げ、「社会人基礎力」の 3 つの力の検証を行った結果、「チームで働く力」を高めたと考察している。

これらの他に、定性的調査から学習成果の指標の開発を行い、それらを仮説として定量的に検証した実証研究がある (柳田 2014a、2014b)。2013 年に実施した企業との課題解決型学習の成果を測る上で、柳田 (2014a) は参加学生による最終レポート (A4 版 1 枚「何を学んだか」) を元に、コード付与法 (coding) を採用し、テキストデータから考察を行った。その結果、3 つの評価軸 (専門性、社会性、人間性) に基づく 13 の評価項目を仮説的に導出した。

この研究に続けて、柳田 (2014b) は、先の定性的調査で導出した評価指標を適用し、異な

る年度に同様の授業を受講した学生に対して、活動の自己評価を 5 段階尺度で尋ねたアンケート調査を実施した。回答から得られた各項目の平均値が提示されている。その結果について、学生の直接的な記述や発言に基づく評価ではなく、教員から見た解釈や考察が加えられている。そして、この研究では、適用した評価指標 (仮説) の妥当性を検討した後に、先に導き出した「社会性」「人間性」の評価軸を改め、他大学の事例を参考に「社会人基礎力」の 12 の力を援用した評価指標の改訂版が示されている。つまり、経営学の専門分野に関する「専門性」以外の評価軸は、最終的に「社会人基礎力」の能力要素に置き換わったことになる。

上記の柳田 (2014a、2014b) の調査研究は、定性的調査からオリジナルの指標を抽出し、それを適用して定量的調査で仮説検証を行うという点で、大変意義深い研究である。ただ、先の定性的調査 (柳田 2014a) は、学生のテキストデータを用いて指標を作り上げる作業を通じて、学生による学習の文脈と成果が浮かび上がってくる分析であったのと比べると、後者の定量的調査 (柳田 2014b) では、それらが見えにくくなってしまったのではないだろうか。学生が、提示された能力の指標の説明と尺度をどう理解するのか、またそれらと実際の自分の学習と関連づけられるかによって、回答は大きく左右されてくる。後者の研究では、指導を担当した教員の視点を生かした考察が行われているが、学習の主体である学生が、「何をもって自らの学習成果をどのように評価しているのか」「どの経験 (どの段階の経験) を通して (あるいは経験なく) そのように評価しているのか」など、連携型の課題解決型学習特有の文脈を伴った学習プロセスや学習成果の評価プロセスは見えにくくなっている。

課題解決型学習の成果の評価については、定量的調査による指標の開発の検討が求められるとされる。しかし、ただちに一般化するのとは容

易ではないだろう。学習の到達目標設定は重要であるが、教員があらかじめ枠決めした評価軸のみで学習の成果を定量的に判断するのは、企業や地域社会／コミュニティと連携した課題解決型学習においては、学習の本質や学生の能力獲得や成長を検証する上で、十分と言えないのではないだろうか。学習者による学習成果に至るプロセスやメカニズムの部分、学習の文脈や相互作用と併せて丁寧に見る視点が重要であろう。その点について、以下に述べていきたい。

### 3 本稿の問題意識

1章で述べた社会的背景を鑑みれば、特に企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習は、今後も増加することが考えられる。数年間に渡って、同じ連携先との間で同一テーマと手法で進めていくタイプの課題解決型学習の成果を評価する場合は、既存の指標や研究目的に即した指標を使用した定量的調査と、学生による学習のふりかえりデータなどを使用した定性的調査の両輪で、学生の学習成果の検証を重ねる方法は可能であり有効であろう。

しかし、課題解決型学習における学習プロセスや学習成果の評価プロセスの検討についての研究がそれほど多くなされていない。具体的な記述を伴った定性的調査の手法を活用し、それらを浮かび上がらせていくような分析の蓄積に力を入れる必要があると筆者は考える。その理由として、まずは企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習の三つの特徴をまとめる。続いて、学生や教員に求められる点について述べる。

第一に、企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習は、学外のフィールド（現場）に関わり、実践的に現実社会の課題に取り組む。したがって、多様なステークホルダーとのコミュニケーションによる社会的相互関係、信頼関係の構築が、学習の進行、内容、質に大きく影響する。

第二に、企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習は、その目的、形態、方法、内容、連携先が幅広く多様である。例えば、企業等の新商品・サービスの開発、技術開発や、地域の経済・産業・企業の振興、地域社会／コミュニティの活性化や人材育成など、その取り組み内容は多岐に渡る<sup>3</sup>。

第三に、企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習は、その学習環境や学習自体が可変的である。課題解決型学習では、学生は複雑で多様な構造をもった実社会の課題に直面することになる。もちろん、教員や連携先によって、課題の範囲や難易度を調整することは可能である。しかし、実際の課題は社会経済環境の変化や、国の政策、自治体の施策など外部環境の影響を受けやすい。また、ステークホルダーの立場も多様であり、教員や学生はそうした人間関係や利害関係の影響を受けたり、巻き込まれたりする場合がある。

以上の特徴から、企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習では、教員も学生も、現実社会や関係者への理解を深めつつ、連携先との信頼関係を築きながら学習に取り組むことが重要である。そこには、教員が当初に計画し、意図した学習を超える出来事や要素が多く含まれる。必ずしも教員が学習の方法や範囲を常にコントロールできる場ではなく、教室内で教えるように計画どおりに学習を進められるものでもない。また、教員があらかじめ用意した専門知識を提供するといった一方向性のものでなく、現実の課題に応じた具体的な解決方法が求められる。

上記の学習や学習環境の特徴のもと、学生たちは、現実社会の課題解決の方法について、あらゆる観点から観察し、仮説を立てる。アイデアをカタチにしては（プロトタイプング）、それを検証し、提案すること、およびその繰り返しが求められる。教員には、状況に応じて学生が能動的に授業や学習に参加していくことがで

きるよう、学習環境の整備と学習支援の促進が求められる。そのため、教員は必然的に学生がどのような学習経験を通じて、どのような気づきや力を得られたのか、そのプロセスを分析しメカニズムを考察する必要がある。したがって、評価においても、教員があらかじめ設定した枠組みのみで分析するのではなく、学生が何を学んだのか、学べなかったのか、何に価値を感じたのか、どのような気づきや力を得たのか、など、学習者の視点から、また現実の文脈に即した形で定性的に分析することが重要である。

#### 4 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) を使用した課題解決型学習の学習成果の分析事例

課題解決型学習の学習成果には、学生自身の学習意欲の向上、諸能力や成長実感の獲得にかかわる学習成果と、プロジェクトとして達成した成果（成果物）がある。それらは、学習者である学生、学習支援者である教員、ステークホルダーである連携先によって、評価軸や評価内容が当然異なってくる。

本稿では、課題解決型学習の成果の評価について、「学生が何をどのように学んだのか」「学生がどのようなことに価値を感じたのか」という学習者の「能動的な学習」の視点とプロセスを踏まえる。その上で、学生自身の学習意欲の向上、諸能力や成長実感の獲得に関する学生の自己評価に焦点を置くこととする。

以下では、筆者が実施してきた課題解決型学習の事例分析をもとに、M-GTAを使用した定性的分析について考察する。まずは、筆者がかかわった企業や地域社会との連携による課題解決型学習について概要を述べる。

##### 4.1. 本稿の課題解決型学習の事例

本稿で考察するのは、企業との連携と、地域社会／コミュニティとの連携による2つの課題解決型学プロジェクトに参加した学生の学習

事例である。提案した企画の実現化までを、企業や地域社会／コミュニティと連携して、グループで取り組むことをその特徴としている。大学1～3年生の約10名が約1年半に渡ってこれらのプロジェクトに参加し、教員数名が現地との調整や学習支援などを行った。

各取り組み先が抱える課題の解決に向け、連携先でのフィールドワークや取材調査、連携先の関係者との会議等を経て具体的な企画提案を行った。一つは新たな顧客を獲得したい企業の新商品開発と発売であり、もう一つは少子高齢化が進む地域女性の活躍によるコミュニティ・ビジネスの提案と実現であった。その活動や学習の概要は、表1のとおりである。

##### 4.2. 分析対象

本事例の分析対象は、5名の学生によるプロジェクトの振り返りのデータである。一つは、「学習の振り返りシート」であり、①この学習への参加動機、②具体的にどのように活動にかかわってきたか、③自分が学んだと思うこと、④この経験を今後どう生かしていきたいか、の4点について、A4版1枚にまとめた記述データである。

もう一つは、一人あたり約90分間の半構造化面接法によるインタビューから得られたデータである。尋ねた内容は、①参加動機・目的、②自分が取り組んだこと、どのように取り組んだか、③この学習経験についてどのように考えているのか（経験から得たことや学んだことを含む）、④働くことへの思いや考え、である。なお、両者のデータで質問内容が重複しているのは、記述データで得られた内容について、インタビューではさらに掘り下げた回答を対象者から得るためである。

表1 課題解決型学習の活動内容と学習内容(2~7を繰り返して8へ)

学習カテゴリー	活動内容	学習内容
1. 事前準備	教員による現地ヒアリング 進め方について打ち合わせ 参加学生と教員による事前学習	参加動機の確認 興味関心の喚起 情報収集
2. フィールドワーク	複数回の現地の調査 関係者へのインタビュー 関係者とのディスカッション	フィールド先での課題発見 関係者からの生の声、共感 関係構築、理解を深める
3. フィールドワークの振り返り	ブレインストーミング 課題の抽出 アイデアの仮決定 目標設定	アイデアの発散、情報収集 アイデアの整理、分類 仮説の共有 アクションプラン
4. 企画構想化	アイデアの実現化に向けて 具体的なカタチで表現	企画構想 プロジェクト・マネジメント
5. プレゼンテーションの準備	資料やプロトタイプを作成 プレゼンテーションの練習	プロトタイピング 連携先、顧客の視点、共感
6. 連携先へのプレゼンテーション	連携先に企画内容とアクション・プランを提案 意見交換	プレゼンテーション 評価・批判の経験 現実社会、実現化への壁
7. プレゼンテーションの振り返り	ブレインストーミング 課題・ニーズ・方法の再検討 再度フィールドワーク	アイデアや仮説の検証 評価と今後の課題の再検討 修正
8. 採択された企画内容の実現化	会議、打ち合わせ プロトタイピングの検証 実現化	連携先との役割分担 具体的なアクションプランの策定、実行、検証

#### 4.3. 分析方法

本稿の事例では、表2の手順で定性的分析を行った。M-GTAを採用した理由は以下のとおりである。第一に、Grounded-on-dataを原則としており、データに密着した分析から独自の説明概念を創り、概念の関連性を高め、統合的に説明図を構成していくことになる。分析焦点者＝学習者の視点から、学習成果を分析する上で

適当である。第二に、定量的調査と比べて、分析対象とするデータを限定的に確定した上で分析が成立するからである。第三に、課題解決型学習は学生たちが常に社会的相互関係のもと進行する過程で学習している。研究対象とする現象が文脈に影響を受けながら、かつプロセス的性格をもっている点も、M-GTAによる分析が向いている(木下 2003: 2007)。

表 2 M-GTA による分析手続き

1	学生の記述やインタビュー回答の質的データから、分析の対象単位である「概念」を生成する。1つの概念に対して、1枚の分析ワークシートを作成し、概念名、概念の定義、データからの具体例と解釈に関するメモをまとめた。生成した概念について、複数の具体例や対極例、矛盾例を確認し、完成度を高めた18の概念を生成した。
2	出来上がった18の概念の関係を検討した結果、抽象度を上げた6つの「カテゴリー」を作成した(表3)。
3	概念相互の関係やカテゴリーの関係、全体の統合性を検討し分析の全体図を示した。
4	分析プロセスを確認しながら、分析の結果図とストーリーラインを作成した。

表 3 カテゴリーと概念の定義

カテゴリー		概念名	概念の定義
			ヴァリエーション例
A 参加動機	実習型学習への興味	実習型学習が新鮮で「楽しそう」「何かできる」と興味がある。 「普通の授業ではただ話を聞く授業が多いけど、学外に出られる実習形式は面白そうに興味があった」、「大学の外に出られるので面白そうだった」	
	「何もない自分」への焦り	大学生活で「頑張っている」と言えることがないことに、焦りを感じている。 「大学生になってからこれといって打ち込めることを何もやってない。今のうちに何かをやっておきたいという気持ちから、このプロジェクトに参加することにした」、「3年生になったら就職活動があるので、学生時代に何かに打ち込んでおいたほうが良いという思いが頭の中にあった」	
B 社会的かかわりにおけるギャップ	「学生」と「社会人」のギャップ	取り組み相手先の企業や地域の方々との関係構築で戸惑いや不満を感じている。 「今まで話す人たちは最初から友達、部活仲間という関係が初めから決まっていた。フィールドでは年配の男性が多く、女性も遠慮がちであった。地域の独特の雰囲気の中で発言の仕方も分からず、独特の雰囲気の中でどう踏み込んでいいのかわからなかった」、「年代もお姉さんやお母さんたちといった感じで、初めましてからスタートするのは話題に困って難しかった」	
	「先輩」と「後輩」の溝	同じプロジェクトに関わる年齢の異なる仲間との接し方が分からず戸惑う。 大学で後輩ができたのは初めて。高校では部活をしていなかったの、先輩・後輩の関係は中学生以来だった。プロジェクトを始めた頃は、自分たちの学年は仲良しだから固まっていた、後輩は置いてきぼりにしていた。ずっと何をやるにも学年が分かっていた、「一緒に仲良くなれたらいいと思っていたが、中盤までそのまま何もできないままだった。自分たちは半年早めにやってきけど、後輩はどう動いていいのかわからないのかなと思ってはいたけど…」	



概念名 カテゴリ		概念の定義
		ヴァリエーション例
B 社会的なかわりにおけるギャップ	スケジュールの調整	<p>連携先との調整が必要なため、授業のようにあらかじめプロジェクトのスケジュールを調整・把握しきれないことに不満を感じている。</p> <p>「学外とのやりとりがあるとはいえ、スケジュールがいつもぎりぎりに決まることに困った」、「こちらも忙しいのに、このスケジュール管理はどうなっているんだ!という怒りもあった」</p>
	教員からのフィードバック	<p>イライラ、不満、不安を教員にぶつけることで、学生が自分で考え行動するヒントを引き出す。</p> <p>「先生から事情や背景を説明してもらい、社会に出てもこんなことはよくあるだろう、と思えるようになった。それからは自分からスケジュールの確認もするようになった」、「(商談の場に出ることを) 心細く思っていたけれど、一緒に来てくださった先生からたくさんのアドバイスをいただき、商談に臨んだ。先生から『自信をもって今までやってきたことを伝えればいい』と後押ししてもらえた」</p>
C 内省的学習	「情けない自分」	<p>プロジェクトを進める中で、思ったようにできない自分に情けなさを感じる</p> <p>「うまく言葉にできなくて悔しかったことも、情けなくて自分が嫌になったこともあった」、「最初の頃は企業の方々は何をどう話しているのか全く分からず、話しかけるまでに時間がかかった。会話ができて少し批判的な意見が出ると言葉に詰まってしまって悲しかった」</p>
	相手目線の獲得	<p>自分たち目線ではなく、手目線に立った考え方や取り組みが大切だと気づく。</p> <p>「今思えば、『私たちの都合に合わせてもらって当たり前だ』と思っていたのだろう。しかし、何度か企業の方にお会いするうちに、企業の方々は自分の仕事を終えた後に時間を作ってくださっているとういことに気が付き、自分たちの思いばかりで考えていたことに申し訳なく感じるようになった。社会人の方が私たちに予定を合わせてくれることはありがたいと思えるようになった」、「よそ者が勝手に入り込もうとしているという印象をもたれていると気づいた」</p>
	責任感の芽生え	<p>自分自身の行動や関係者との社会的なかわりを振り返り、プラスの意味付与を行うことができ、それがプロジェクトへの責任感につながっている。</p> <p>「やらなきゃいけないことが差し迫っている時、自分がやらないと他の人に影響を与えてしまう。メンバーに迷惑をかけられないという責任を感じてきた」、「(企業からお叱りメールをいただいたことで『あー、ミスった』と思った。) しっかり対応し謝れば許してもらえた。企業から『社会人になる上でこれから気をつけたほうがいいよ』と諭され、良い意味で叱られたことが自分にとって責任感が出てプラスになった」</p>

概念名 カテゴリー		概念の定義
		ヴァリエーション例
D プロジェクトへの執着心	「学生」から「仕事パートナー」へ	自分たちの提案や取り組みに対して、社会人が真剣に対応して下さった。また仲間同士の協働関係の構築が促進され、取り組みにやりがいを感じている。 ----- 「自分が心から真剣に思っていることを話しているから、相手（企業の商品開発担当者）もしっかり聞いてくれる。経営知識がなくても熱意で相手に伝わる。嬉しかった」、「企業も聞く体勢にあった。私たちの言う『かわいい』『バラの香りがいい』『ピンクがいい』などについて、企業も『それはどういうこと？』『なぜ？』とか聞いてくれた。一緒にやっている感じがして嬉しかった」、「後輩から『先輩』と呼ばれることが新鮮でありがたかった」
	本気になること	本気になって取り組みたいという気持ちで努力する。 ----- 「地域の女性たちも1年後のカフェ実現に向けての実験だったから、これを成功させたい、カフェを実現させたい。意地でも売りたいという気持ちになっていた。自分たちだってやっていることを残したい」、「以前だったら行き詰ったりしたら『やめとこ』と思ったけれど、やっぱり言おうと意欲と執着心が出てきた」、「この日（新商品の商品化）を目標としてやってきたんだから、（商談会では）後悔はしたくない」
	仕事へのコミット	「学生だから」は通用しない仕事を任されていると実感から、プロジェクトでの役割へのコミットメントを高めている。 ----- 「（テストセールスで）自分たちでも試作したりレシピを提示したり、実際に自分たちで企業に持って行ってこれでどうかと提示した」、「新商品のアイデアやコンセプトの提案、アンケートの取り方や、味を決めるためのテイスティング、パッケージのイメージから企業のバイヤーの方への商品説明など、すべて自分たちで決めていくことに大きな責任とやりがいを感じた」、「プレゼンを成功させたかった。自分たちの意見を相手に届けたかった。提案を具体化する中で、自分たちの仕事として愛着がわいてきた。地域の方々が主人公だが、私たちの意見を取り入れてもらえる意味でも成功させたい」
E 自己評価	自分で考え行動する力の伸長	自分で考えて行動する力。 ----- 「プロジェクトでは少なからず自分で考えながら、小さいけれど目標を持って行動できた」、「今では行動してよかったと思える。どんなことでも行動してみないことには次につながることはないのだと実感した」、「プロジェクトを通じて、自分の課題の部分だった頭を使って必死で考えるようになったことが自分のスキルになった」、「アドバイスをもらいながらだが、自分で考えてやったことはこれが初めてだったので、自分に芯ができたと思う」

概念名 カテゴリー		概念の定義
		ヴァリエーション例
E 自己評価	発言力の伸長	<p>遠慮なく自分の意見を言い、相手に応じて言葉を選べる力。</p> <p>「自分の意見を遠慮せずに発言できるようになった。いろいろな人の意見を聞いてまとめていく力がついた」、「みんなで1つのことをまとめたり、違う世代の人とかかわって1つのことをするのは大きかった。プレゼンだと伝え方が難しい、言葉のニュアンスの違いで伝わらないことがあった。相手によって言葉の選び方とか身に付いた」</p>
	プレゼンテーション力の伸長	<p>アイディア力やプレゼンテーションまで、一連の準備・実行も含めた力。</p> <p>「プレゼンの力がついた、プレゼンの構想力、見やすさの工夫、相手の求めることを考える力、相手が求めることとあわせて自分のアイディアを出すこと。先生になっても役立つそう」、「このプロジェクトでの一番の成長は、プレゼンの資料の準備もスケジュールを計画的に組み立て上手く進めること」</p>
	目標達成の満足感	<p>目標達成というかたちでやり遂げたことに満足している。</p> <p>「自分が考えたことが世の中に出るとというのが、例えばチャンネルや販売の話とか瓶の話が出てきて、プロセスが目に見えてわかり、じわじわ達成感を味わえた」、「商品化されたことがめっちゃうれしい。サンプルは自分で飲んだが、親にも紹介したいのでお店に連れていきたい。自分で買ってきてもいいかなと」、「自分の子供が世の中に出た、みたいな気持ち。よくやった、自分もこいつも！私が作り上げたという満足感がある」</p>
	社会的評価の認識	<p>自分たちの取り組みが取り組み先や社会に与えた影響を知る。</p> <p>「多くの企業のバイヤーや店長とお話するうちに、お褒めの言葉をいただいたり、お店で扱っていただけることが決まったり。説明だけで精一杯だった最初に比べて話すことが楽しくなっていた」、「私たちの取り組みが一つの商品として社会に出るのだと思うと、楽しみでもあり、展示会の重要性を考えると少し怖くもあった」、「自分たちのやったことで社会の人たちに何か影響を与えられると気づいて、仕事をすることに興味がわいてきた」</p>
	「本物の自信」を獲得した自分	<p>これまでの自分と比較して、これらのプロジェクト経験後の自分に「本物の自信」がついたと意味づけている。</p> <p>「大学では何となく自分に自信がなかったが、このプロジェクトをやったから自信のなさの実態が見えた。…大学生になっても、これまで高校までの部長経験が一番よかったんだと思っていた。でも今思えば、それはそんなにすごいものではなかったと気がついた。実は根拠のない自信だった。このプロジェクトをやった自分の努力による自信がついた、そういう自信が大切さだということかな。向き合えばやれば自信がつく」、「私が学んだのは、『自信をもつ』ということ。苦手だと思っていたことが、やってみたらできたから」</p>

#### 4.4. 分析結果

上記のとおり、6つのカテゴリーと18の概念が示された(表3)。以下では、カテゴリーは二重下線で、概念は【 】で、学生の記述や発言は、< >に斜体で示す。

学生たちは、課題解決型学習に特有の A: 参加動機 を持っている。【実習型学習への興味】と【「何もない自分」への焦り】である。課題解決型学習について、従来の机上型の学習とは異なり、実社会とのかかわりに対する <面白そう> という関心や、社会で役立つことを学べるのではないかという期待を示している。また、大学生活の中で、<何かに打ち込んだものがない> という焦りや自己成長の欠乏感も、この学習への背景にある。

次に、これらの課題解決学習がスタートすると、すぐに企業や地域の社会人、プロジェクトのメンバー、教員との間で B: 社会的かかわりにおけるギャップ を経験する。例えば、【「学生」と「社会人」】のギャップである。企業や地域社会などのステークホルダーは、学生とは異なる年齢層、社会経験、価値観、利害関係を持っている。そうしたものが影響して、そのプロジェクトが学生の思うように進まなかったり、自分たちの常識が受け入れられなかったりするなど、戸惑いや不満を経験している。また、【「先輩」と「後輩」】の間にあるギャップも経験する。<大学で後輩と呼べる存在ができたのは初めて> というように、部活動やサークル活動を行っていない学生の場合、学内では親しい者同士のヨコの関係のみで大学生活が事足りる場合が多い。しかし、この学習では共通の目標に向けて、日頃から親しいわけではないタテやヨコの関係を築く必要性があることに直面する。また、その関係性がプロジェクトを進行していく上でカギを握ることに気づき、戸惑いを経験していた。さらに、【スケジュールの調整】におけるギャップも経験している。課題解決型学習は所定の時間内に完結するものではなく、学内外で学生がみずから能動的に進めていかねばな

らない。メンバー間の調整、さらに連携先との調整など、互いに多忙な中で急なスケジュール変更もある。まさに、多様な社会的関係に基づく学習であるため、予定調和でない経験が最後まで続くのである。これらに直面した戸惑いや不満は、時に <先生から事情や背景を説明してもらい、社会に出てもこんなことはよくあるだろうと思えるようになった> というように、【教員からのフィードバック】や後押しを受けることで、これまでとは異なる観点から状況を理解することにつながっている。

こうして数々の B: 社会的かかわりにおけるギャップ を経験しながら、学生は C: 内省的学習 を行うようになる。プロジェクトを進める中で、自分の思ったようにできない状況に直面し【情けない自分】に向き合うことになる。<うまく言葉にできなくて悔しかった。情けなくて自分が嫌になった>、<批判的な意見が出ると言葉に詰まってしまって悲しかった> というように、葛藤しながらも、学生たちはどうすれば困難を乗り越えられるのかを模索し始める。さらに、C: 内省的学習 が進むと、学生たちは【相手目線の獲得】に至る。すなわち、あらゆるギャップや葛藤、自信の喪失の経験を経て、<私たちの都合に合わせてもらって当たり前だと思っていた>、<私たちの提案が地域の方にとって人生の中で現実的に実現する取り組みになるんだ。ギャップに対して、自分たちに合わせてもらうのではなく、相手に合わせてそのギャップを埋めていく必要があることに気付いた>、<誰のためにやっているのか？(自分たちのためだけではない)> というように、学生たちは自分自身や状況を客観的に見て気づきを得ていた。やがて、<やらなきゃいけないことが迫っている時に、メンバーに迷惑をかけられない>、<企業から良い意味で叱られたことが自分にとって責任感が出てきてプラスになった> というように、学生たちに【相手目線の獲得】から【責任感の芽生え】が見られるようになった。

B:社会的かかわりにおけるギャップと C:内省的学習は補完的な関係にある。その過程を行ったり来たりしながら、学生たちはD:プロジェクトへの執着心を高めていった。＜自分が心から真剣に思っていることを話しているから、相手（企業の商品開発担当者）もしっかり聞いてくれる。一緒にやっている感じがして嬉しかった＞、＜後輩から「先輩」と呼ばれることがありがたかった＞という言葉が示すように、【「学生」から「仕事パートナー」へ】と、学内外の関係者との信頼関係や共働関係の構築が進んでいる。そうすると、＜これを成功させたい、カフェを実現させたい、意地でも売りたいという気持ちになっていた＞、＜この日（新商品の商品化）を目標としてやってきたのだから（商談会では）後悔したくない」という言葉が示すように【本気になること】というモチベーションと執着心が生まれてきた。＜自分たちの仕事として愛着がわいてきた。地域の方々が主人公だが、私たちの意見を取り入れてもらえる意味でも成功させたい＞というように、学生たちは、「学生だから」を超えた【仕事へのコミットメント】を高めている。

このような学習プロセスを経験して、学生たちは連携先やメンバーとの共働を通して実社会の課題解決型学習への取り組みにかかわってきた。それでは、このような学習の成果について、学生たちはどのように振り返っているのだろうか。

E:自己評価で学生たちは、自分自身の具体的なスキルの獲得を挙げている。まず、＜自分の課題だった頭を使って必死で考えることができたようになった＞、＜自分で考えてやったことはこれが初めてだったので、自分に芯ができたと思う＞というような【自分で考え行動する力の向上】である。次に、＜自分の意見を遠慮せずに言えるようになった＞、＜相手によって言葉の選び方とかが身に付いた＞という【発言力の向上】は、多様な人との社会的相互作用の中

で培ったスキルである。さらに、度重なるプレゼンテーションの経験を積み、＜プレゼンテーションの資料の準備もスケジュールも計画的に組み立て進めることで上手くできるようになった＞や、＜プレゼンの構想力、見やすさの工夫、相手の求めることを考える力、相手が求めることと自分のアイディアを出すこと＞というように、具体的に【プレゼンテーション力の向上】を挙げる学生もいる。

また、学生たちがこの学習経験から得た自らの成長や成果を、社会と関連づけて俯瞰した評価も見受けられた。＜自分が考えたことが世の中に出る。……プロセスが目に見えてわかり、じわじわ達成感を味わえた＞、＜自分の子どもが世の中に出た、みたいな気持ち。よくやった＞といった【目標達成の満足感】、＜（商談会で）多くの企業やバイヤーや店長とお話をするうちに、お褒めの言葉をいただいたり、お店で扱っていただけることが決まったり…楽しくなっていった＞、＜自分たちのやったことで社会の人たちに何か影響を与えられると気づいて、仕事をすることに興味が湧いてきた＞という発言が示すように、【社会的評価の認識】によって、自分たちの取り組みの社会的影響を知り、これらの学習成果の価値を感じている。

最終的に学生たちは、これらの課題解決型学習を通して、【「本物の自信」を獲得した自分】への気づきに辿りつく。＜これをやって自分の努力による自信がついた。そういう自信が大切だということかな。向き合ったら自信がつく＞、＜私が学んだのは、「自信をもつ」ということ。自分では苦手だと思っていたことが、やってみたらできるということに気づいたから＞というように、能動的な学習の結果を表かしている。自分の能動的な取り組みや努力で、自身のスキルの獲得と連携先などからの社会的評価を受けたことを、学生たちは「本物の自信」を得たと表現し、自身の成長を実感したのだろう。

## 5 考察

本稿では、2章で述べたように、課題解決型学習の成果の評価について「学生が何をどのように学んだのか」「学生がどのようなことに価値を感じたのか」という学習者の能動的な学習の視点とプロセスを踏まえ、学生自身の学習意欲の向上、諸能力や成長実感の獲得に関する学生の自己評価に焦点を置いて分析を行った。その結果、以下のことが明らかになった。

まず、学習プロセスの進展に沿って示された学生による学習評価の6つのカテゴリと18の概念のうち、C：内省的学習、D：プロジェクトへの執着心、E：自己評価には、「社会人基礎力」の12の能力要素と同様のものが含まれている。ただし、M-GTAの特徴である分析焦点者＝学習者の視点から学習の文脈や社会的相互作用と併せて示したことで、本稿では学習成果に至るプロセスやメカニズムの部分が明らかになった。さらに、これらの評価は、A：参加動機やB：社会的かかわりにおけるギャップといったプロセスを経て習得されるものであることが示された。

また、本稿では、【社会的評価の認識】や【「本物の自信」を獲得した自分】というカテゴリで示したように、学生たちがこの学習経験を社会と関連づけて俯瞰した自らの成長や成果に関する評価の概念が見い出された。これらの評価の概念は、本稿で示した学習の文脈、プロセスを経てなされてきたものである。学生がどのような状況で、どのような社会的関係のもと、どのような経験を経て、何を学びとり、成長を実感できるのか。これらは、企業や地域社会／コミュニティとの連携による課題解決型学習が、まずは学生に根差しており、その成果は学生の生のデータを通して定性的に検証することで浮かび上がってくることを改めて示しているといえよう。

## 6. まとめと今後の課題

本稿で見てきたように、実社会に即した課題解決型学習は、その学習環境や学習自体が多様で可変的である。教員・学生・連携先の三者は、常に状況に応じた調整力や対応力が求められる。ゆえに、学生は実社会のステークホルダーとのコミュニケーションや協働を通して、視野を広げ、社会や仕事、自分の将来の働き方などへの関心を高められる。また、その過程で、学生自ら実践的な基礎力を獲得していくのである。将来の社会の一員となる学生を育成する上で、実社会と連携した課題解決型学習の成果は大きい。したがって、その学習支援のあり方と学習成果の評価方法について、さらに実践と研究を重ねていくことが求められよう。

本稿では課題解決型学習における学習プロセスや学習成果の評価プロセスを検討し、M-GTAを適用した定性的分析について述べてきた。しかし、本研究は、定量的調査と比べて、分析対象とするデータを限定的に確定した一事例研究に過ぎない。特に、実社会との連携による課題解決型学習では、教員が予め設定した枠組みによる評価のみならず、今後も学習現場の文脈に即した定性的調査と検証を蓄積していく必要がある。

### 註

<sup>1</sup>文部科学省が平成25年度より実施している「地（知）の拠点整備事業」などが挙げられる。これは、大学等が自治体と連携し、全学的に地域を志向した教育・研究・社会貢献を進める大学等を支援することで、課題解決に資する様々な人材や情報・技術が集まる、地域コミュニティの中核的存在としての大学の機能強化を図ることを目的として実施されている。平成25年度は52件56の大学等が、平成26年度は25件26の大学等が自治体等と連携し採択された。

- 2 「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として、2006年に経済産業省が提唱した。3つの力「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」と12の要素（主体性、働きかけ力、実行力、課題発見力、計画力、創造力、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）から構成されている。
- 3 例えば、2014年度の関西大学地域連携センターによる「関西大学地域連携事例集 Vol. 1」を参照。各地における多種多様な49の連携事例が掲載されている。

### 参考文献

伊吹勇涼・松尾智晶・後藤文彦（2014）「課題解決型授業における満足度と教育成果との関係」『高等教育フォーラム』京都産業大学, 4, pp.9-16.

河合塾（2013）『「深い学び」につながるアクティブラーニング—全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題』東信堂.

木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』弘文堂.

木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂.

経済産業省（2007）『社会人基礎力の育成と評価』経済産業省.

辻多聞（2012）「PBLによる大学生の成長とそれに伴う大学教育の在り方：山口大学と同志社大学でのアンケート結果をもとに」『大学教育』山口大学教育機構, 9, pp.16-25.

藤井文武・平尾元彦（2010）「社会人基礎力を高める授業の実践—産学連携 PBL 授業『アクティブ・ラーニング』の取組—」『大学教』山口大学教育機構, 7, pp.23-34.

本田由紀（2010）「大卒就職の育特殊性を問い

直す—QOL 問題に着目して」荻谷剛彦・本田由紀編、『大卒就職の社会学—データから見る変化』東京大学出版会, p.57.

柳田純子（2009）「産学連携プロジェクトと連動した演習教育によるキャリア形成支援—課題解決型学習に参加した経営系学生のキャリア形成過程の考察—」『東京情報大学研究論集』12, No.2, pp.9-25.

柳田純子（2014a）「産学連携による課題解決型学習を通してのキャリア形成支援（第4報）—学習成果の評価指標の仮説検証—」『東京情報大学研究論集』18, No.1, pp.9-33.

柳田純子（2014b）「産学連携による課題解決型学習を通してのキャリア形成支援—学習成果の評価指標の検討—」『東京情報大学研究論集』17, No.2, pp.73-100.

文部科学省（2011）「大学生の就業力育成支援事業審査結果について」

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/01/11/1297997\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/01/11/1297997_1.pdf)（2015/01/30 アクセス）

文部科学省（2013）「「地（知）の拠点整備事業」パンフレット

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/coc/1346066.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/1346066.htm)（2015/01/30 アクセス）