

## 5 事業の成果

---

## 5. 事業の成果

### (1) 育成効果の検証

#### ① アンケート結果による検証

京都産業大学が試行している O/OCF-PBL 教育（課題解決力育成をめざす教育・学習プログラム：以下 PBL 学習と略記する）は、大学教育の中に位置づきにくいとされるインターンシップの取組みを刷新しようとする試みである。

学生の発達段階に対応する 1～3 のステップを設けた体験活動を柱にして「将来の社会を担う人材」の育成をめざしており、成功の可能性が強い「試み」だと言える。

この学習プログラムは、学生が学ぶことや働く事についての ①「目標」をもち、仕事人インタビューや企業が提案する課題について、解決に近づくための ②「方法」と「段取り」を学生がグループ活動を通じてさぐる事によって ③「汎用的スキル（コンピテンス）」を修得させようとしている。さらに、これらの学びの成果を正規授業科目である「課題解決力実践」をコア科目とする ④「専門学習ユニット」での学びとクサビ型で結びつける事によって、学生の実態に踏まえ、「何を出来るようにするのか」に視点を据えたカリキュラム開発の可能性を探る、野心的な取組みである。

この PBL 学習に関わる事業の成果検証を行うため (i) アイデンティティ・クラスタの分析 (ii) 学生のキャリア形成ニーズとキャリア観 (iii) 大学満足度の分析 (iv) 社会人基礎力 12 要素の分析 (v) コンピテンスの育成状況の 5 つの視点を準備し、学生の自己評価（セルフ・レポート）を数量化したデータに依拠して検証した。

なお、本事業の対象になった学習の型とここの分析で用いられている分類との関係は次のようになっている。

本事業の対象になった学習の型		分析上の分類	
実践型学習	企業と連携する 実践型学習 (O/OCF-PBL2・3)	PBL 学習	PBL2・3 年
	企業とは連携しない 実践型学習 (O/OCF-PBL1)		PBL1 年
通常科目での学習	外書セミナー (1 年)	外書セミナー (1 年)	

#### (i) アイデンティティ・クラスタの分析

アイデンティティ（自我同一性）は、エリクソンが提唱した概念で、将来のことについて考えたり選択する必要に迫られる青年期の人間理解のために用いられているアプローチである。

人間は、個人的な側面と社会的側面を自分の中で統合しながら生きている。「自分らしさ」といった私的価値を追求する「自我の確立」と、社会の中で自分に期待されている役割の取得という「社会性の確立」を統合した概念がアイデンティティである。

図5-1「アイデンティティ・クラスタ分析」によると、PBL受講生の「強み」と「弱み」について、大略次の3点を抽出しうる。

図5-1

アイデンティティ・クラスタ分析によるPBL受講生の「強み」と「弱み」の抽出

ベネッセ教育研究開発C D-1002

クラスタ	全国肯定率			京都産業 大学生 肯定率						PBL受講生の評価		
	07年 高校生	07年 大学生	05年 社会人	09年 PBL受講生			09年 PBL非受講生			外書 セミナー 1年	PBL 1年 大学生	PBL 2・3年 大学生
				1年	2・3年	全体	1年	2・3年	全体			
A 自己主張	38.1	50.2	65.4	50.9	54.5	52.7	30.7	47.1	38.9	53.4	1.01	1.09
B 自己肯定	31.0	44.3	64.3	42.8	51.1	47.0	24.3	37.0	30.7	42.1	0.97	1.15
I 自分を信じ、達成感や 効力感を得やすい傾向	34.5	47.3	64.9	46.9	52.8	49.8	27.5	42.1	34.8	47.8	0.99	1.12
C 自信	20.1	26.3	39.5	29.1	38.4	33.8	10.8	31.1	20.9	36.9	1.11	1.46
D 自立性	23.2	43.3	61.5	42.6	56.4	49.5	16.8	35.4	26.1	41.0	0.98	1.30
E 目標設定	30.6	42.7	51.5	28.2	41.5	34.8	17.7	30.6	24.2	29.8	0.66	0.97
II 自分らしさに基づいて、 物事に挑戦する傾向	24.6	37.4	50.9	33.3	45.4	39.4	15.1	32.4	23.7	35.9	0.89	1.21
<b>自我の確立度</b>	27.9	40.3	55.7	38.8	48.2	43.5	19.6	36.3	27.9	41.1	0.96	1.20
<b>社会性の確立度</b>	47.3	60.5	63.8	59.7	68.3	64.0	52.0	51.4	51.7	53.2	0.99	1.13
A 協調性	58.2	68.7	67.5	63.0	71.0	67.0	63.5	62.0	62.8	59.7	0.92	1.03
B 積極性	61.3	75.2	81.1	75.3	85.5	80.4	58.4	62.8	60.6	68.9	1.00	1.14
C 社交性	54.2	59.1	55.2	64.2	64.5	64.3	59.2	59.5	59.3	54.6	1.09	1.09
I 居心地の良い対人関係 を保持しようとする傾向	57.9	67.7	67.9	67.5	73.7	70.6	60.4	61.4	60.9	61.1	1.00	1.09
D 社会貢献	25.9	38.6	46.1	42.2	54.5	48.3	38.5	38.1	38.3	35.2	1.09	1.41
E 対処性	45.8	62.3	59.9	58.3	74.2	66.3	51.9	53.5	52.7	51.4	0.94	1.19
F 役割遂行	35.3	55.3	64.5	48.1	49.3	48.7	40.8	27.9	34.4	42.5	0.87	0.89
II 他者や社会に働きかけ ようとする傾向	35.7	52.1	56.8	49.5	59.4	54.4	43.7	39.9	41.8	43.0	0.95	1.14

□○は自我と社会性の確立度に対して±10%以上の格差が発生したボックスを示す。

■ 自我の確立度

自分の価値観に基づき行動する

- A 自己主張 自分を信頼して、意見を主張する
- B 自己肯定 自分を受け入れ、効力感を感じやすい
- C 自信 自分自身に対する信頼
- D 自立性 自分らしさに基づいて働きかける
- E 目標設定 自分にとって意味のある目標の設定

■ 社会性の確立度

集団や社会に対応した行動をとる

- A 協調性 他者の立場を尊重した行動
- B 積極性 物事に責任を持ってコミットする
- C 社交性 他者との交流を進める態度
- D 社会貢献 他者・社会に役立ちたいとする態度
- E 対処性 困難に耐えてやり抜く態度
- F 役割遂行 自己制御することによって役割期待に応える

高校生「確かな学力の育成をめぐる課題と展望」(08年5月刊)

全国大学生・社会人「学生満足度と大学教育の問題点」(08年6月刊)

京都産業大学生「PBL実践型学習の成果検証に関わる共同研究」(09年5月・10月・10年1月実施)により作表。

a. わが国の青少年は、自我・社会性の第 I クラスタに対する肯定度は高いが、C 自信と D 社会貢献のクラスタは相対的に低く、「自信」が持てないため A 自己主張ができにくいという心理的葛藤を抱えて生きている。

この特徴は京産大生でもみられており、C 自信・D 社会貢献クラスタの肯定度は PBL 受講・非受講・外書セミナーを問わず相対的に低い。しかし、全国の大学生と比較すると肯定度は有意に高く、なかでも PBL 受講生は相対的に高い数値を示しており、外書セミナーの C 自信も高いが、PBL 非受講生の自我の発達が低い事が注目される。

とりわけ PBL 受講生の D 社会貢献は 34 歳未満の社会人と対比しても高いレベルに達しており、大学内インターンシップと位置づけられる「産学連携による実践型学習」(PBL2・3 年)を体験した 2・3 年生は「他者や社会に役立ちたい」という意識を強く持つようになっており、PBL 学習を体験しない学生との格差は極めて大きい。

b. 自我のクラスタのうち E 目標設定は、PBL 受講生、外書セミナー受講生ともに全国の大学生と比べても低い水準にある。学ぶことや働く事についての目標は、これらの行動の持つ意味や価値がわからなければ描く事ができない。

学ぶことや働く事は、自分と社会とをつなぐ行動であるという事を体験させ、正規のカリキュラムに位置づけられている「課題解決力実践」などの授業とどう「切り結ぶのか」という事をシラバス設計の中で提示することのできるカリキュラム開発が解決課題となっていると考えられる。

c. 社会性のクラスタのうち F 役割遂行が「PBL2・3 年」を体験した 2・3 年生でも低くなっている。ここでのプログラムは産学連携による課題解決に当たって、3 年生がリーダー、2 年生がフォロワーとしての「役割」を担うものとして構想され実践されているが、リーダーが一方向的に指示命令しても、フォロワーが課題解決のミッションを共有化していない場合にはリーダーの信奉者(フォロワー)にはなり得ない。双方向(質疑応答)型のコミュニケーションが不十分であるためリーダーとしての 2・3 年生での低下につながっているのではないかと考えられる。この事は、タキイ種苗株式会社(京都市)から与えられた「将来の日本農業に種苗メーカーが果たせる役割は何か」という専門的かつスケールの大きいテーマであったが、どう取り組むのかをめぐって、このチームの議論は 6 月の中間報告でもその方向性が定まらなかった。このため 6 月にチームリーダーが交替する出来事があった。この事例に見られるように、企業から与えられるテーマ(ミッション)を遂行するためには、方法(ストラテジー)と段取り(ヴィジョン)をチーム全体で共有しなくては「チームで働く」事にはならず、受講生のレポートにもリーダーとしての役割遂行にあたって試行錯誤した体験が綴られている事と対応している。

ヴィジョン(段取り)の策定に当たって教育プロジェクト・スタッフが「助け舟を出す」と、受講生の勉強にならないのでチームの判断を待つことによってリーダーとフォロワーの立場を体験させ「チームで働く」事を学ばせている事も評価出来る。企業の立場から考えると、1 人で出来る事は殆どなく構成メンバーの協業なくしては現業の業務を遂行することは出来ない事を、PBL 学習活動での体験を通して経験させておく事は学生の将来から見ても有効に働くだろう。

## (ii) 学生のキャリア形成ニーズとキャリア観

アイデンティティ・クラス分析によると、自我の E 目標設定（自分にとって意味のある目標設定）に課題があることが指摘できた。図 5-2 のデータによると大学での専門領域に関わる学びの目標設定レベルは PBL 受講・非受講や外書セミナーを問わず低いことが検証された。

これに対して PBL 学習を体験した学生の社会に出てからの学びの目標設定レベルは高く、非受講生との格差も大きく「産学連携による実践型学習」(PBL2・3年)を体験した2・3年生で順調に伸びている。また、外書セミナーの値が1年生として最も高い位置にあるのが注目に値する。

次に、図 5-2 に示したキャリア形成の学びに対するニーズは、全てのテーマで大学での学びに強い期待を持っており、とりわけ「企業とは連携しない実践型学習」(PBL1年)を体験した1年生のニーズは PBL 非受講生に比べて、進路・職業セミナーや適性診断など自己形成に関わる学びに対する期待が強い。ただ、PBL 受講生のニーズの強さは、強い期待を持つ学生がこの実践型学習に参加したのか、参加した結果強い期待を持つ事になったのかを直接検証する事はできなかった。しかし、PBL 受講者のキャリア形成ニーズが「横バイ」なのに対し、非受講生の学年による伸びがやや大きい事から見て、実践型学習で得られた体験によって PBL 受講生が自分の将来展望を視野に入れたキャリア開発支援にかかわる学習機会を求める契機になっているのではないかと判断される。

図 5-2

## 学びの目標設定とキャリア形成の学びへのニーズ

ベネッセ教育研究開発C-D-1002

	全国 大学生	PBL受講			PBL非受講			外書 セミナー 1年	PBL ／ 全国	PBL ／ 非PBL	外書 ／ 1年 非PBL
		1年	2・3年	全体	全体	1年	2・3年				
専門科目の学びの目標	43.9	43.1	41.9	42.5	25.7	31.5	19.9	35.7	0.97	1.65	1.14
社会での学びの目標	36.3	31.7	45.0	38.3	31.4	26.0	36.8	32.1	1.06	1.22	1.24
<b>学びの目標設定</b>	40.1	37.4	43.4	40.4	28.6	28.7	28.4	33.9	1.01	1.41	1.18
進路ガイダンス・セミナーの機会	46.8	45.3	45.2	45.2	36.2	34.5	37.9	30.4	0.97	1.25	0.88
仕事・職業ガイダンス、セミナーからの選択	49.4	50.3	53.1	51.7	40.7	40.7	40.6	32.9	1.05	1.27	0.81
資質・適性検査診断の機会	37.6	36.6	37.4	37.0	34.1	31.0	37.2	26.0	0.99	1.09	0.84
インターンシップ体験	29.7	53.5	43.5	48.5	30.8	32.4	29.1	31.7	1.63	1.58	0.98
職種・業種研究情報	47.8	52.1	60.2	56.2	38.8	36.4	41.2	35.7	1.18	1.45	0.98
<b>キャリア形成の学びニーズ</b>	42.3	47.5	47.9	47.7	36.1	35.0	37.2	31.3	1.13	1.32	0.90

○□は全国大学生を基準に±10%以上の格差が発生したボックスにつけた。

全国大学生「学生満足度と大学教育の問題点」(08年6月刊)

京都産業大学生「PBL実践型学習の成果検証に関わる共同研究」(09年5月・10月・10年1月実施)により作表

では、学生のキャリア観（自己実現の志向性）はどのような特徴を示しているのだろうか、図 5-3 のデータを注目しよう。

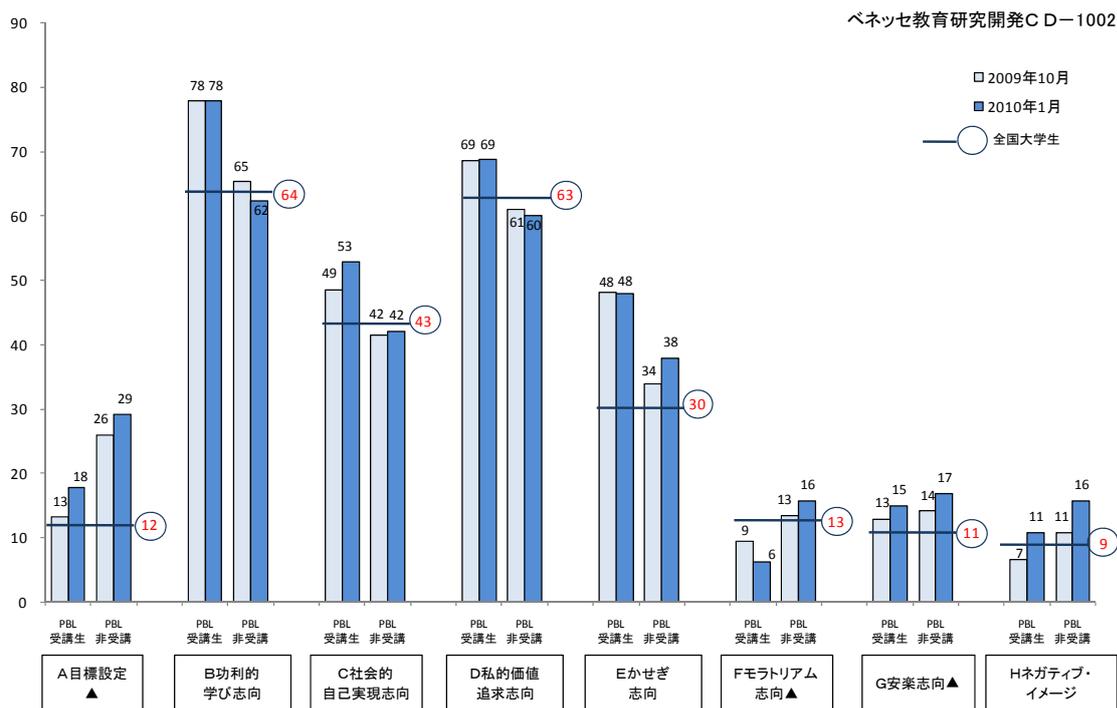
A 目標設定（いま、打ち込めるものがない）の肯定度は高く「何をしたら良いのか」が見えていない学生が多い。この事は IPS クラスタ分析や学びに対する目標設定状況と一致した傾向を示している。

B 功利的学び志向（興味のある事や社会に出て役立つ勉強をもっとしたいとする達成動機）と C 社会的自己実現（他者や社会に役立ちたい）は「望ましい志向性」だと考えているが、全国の大学生の志向性と比べて強く、とりわけ「PBL1年、2・3年」の受講生はより強い志向性を示している。特に C 社会的自己実現志向が強く実践型の学習体験が「社会」に目をむけさせ、効果的な社会参加（エフェクティブ・シティズンシップ）を志向するという意識変革をうながしていると評価される。

F~H のカテゴリは、高校生で 14%、大学生で 11%の肯定度を示しているが、「PBL1年、2・3年」の受講生は F モラトリアム志向は低いものの G・H の志向性は全国平均よりやや高く、学生のキャリア観に働きかけ修正するための取組みが必要な事を示唆している。

図 5-3

キャリア観(自己実現の志向性)  
— PBL受講生と非受講生の比較 —



標本数/1年 09年 第1回(10月実施)=131、第2回(1月実施)=108、2~4年 第1回(5月実施)=113、第2回(10月実施)=99、第3回(1月実施)=197により作成。1年生PBL非受講者は外書セミナーを除く

D 私的価値追求志向（自分の価値基準を大切にしたい）と E かせぎ志向（実利をえたい）は、一概に否定することはできない。しかし、「仕事」（働く事）は報酬を得るための手段のみではないし、「自分の好み」を基準にして生きる—いいかえると「小さなマユ」の中での自己実現をめざした多くの若者が、「できない自分」（不可能の自分さがし）にたどりつき、大学を卒業して就職する時に「立ちすくむ」状況に陥りやすいという経験知からみて、この価値観や行動規範は一定の修正が必要だと考えられる志向性なのである。

そこで、この2つの志向性について学年別に検討してみると、PBL受講生は1年に対して2・3年でいずれも低下しているのに対し、非受講生は2・3年で志向性が強まるという現象が見られている。いわゆる「たすきがけ」現象が起こること自体「PBL2・3年」による体験学習の成果だと考えられる。

最近の青少年のメンタリティは、不確実な未来より「今」、不透明な社会より「私」を重視する傾向が強く、何がえられるのか不透明な不確実性への挑戦にむけて努力する事はむなしいと考えている若者が少なからずいる。このような若者の心象風景に「PBL学習」に伴う体験が「ゆさぶり」をかけた結果、D私的価値の追求やEかせぎ志向が2・3年で低下したのではないかと考えられる。この事は、学生の多くが「PBL学習」の学びを通して「意識変革」がゆるやかに進んでいるものと見られる。

(iii) 大学満足度の分析

ベネッセ教育研究開発センターは、1993年以降大学生を対象とするA～Gの7つのカテゴリについて「学生満足度調査」をほぼ4年ごとに実施してきたが、本学では08年度の分析結果に踏まえ、今年度はH授業の役立ち度（8-14の7項目）を加えて分析した。

このデータによると、大学満足度はPBL受講生は全国平均並みであるが非受講生はB施設・設備、C進路支援体制を除いてやや低い水準にあるといえる。

図5-4 大学満足度/PBL受講者と非受講者の比較

ベネッセ教育研究開発C D-1002

	全国	PBL受講			PBL非受講			PBL/非PBL	
		1年	2・3年	全体	全体	1年	2・3年	1年	2・3年
A 大学全般満足度	48.7	43.6	44.8	44.2	38.2	42.1	34.2	1.04	1.31
B 施設・設備	40.1	46.7	45.6	46.1	41.1	46.0	36.1	1.01	1.26
C 進路支援体制	25.9	27.6	45.8	36.7	26.9	23.6	30.1	1.17	1.52
D 教師満足度	30.6	25.3	27.8	26.6	21.0	22.5	19.4	1.13	1.43
E 授業・教育システム	29.8	24.1	30.1	27.1	24.1	27.9	20.2	0.86	1.49
F 学校に行くのが楽しみ	37.7	40.4	42.9	41.7	28.0	31.8	24.3	1.27	1.76
G この大学に来てよかった	54.7	43.6	56.1	49.8	43.5	46.6	40.5	0.94	1.38
A～Gの相加平均	38.2	35.9	41.9	38.9	31.8	34.4	29.3	1.05	1.43
H 授業の役立ち度	-	37.1	42.0	39.5	33.3	35.7	30.8	1.04	1.36
8 自ら目標を設け、目標に近づくための方法を学ぶのに役立つ授業	-	30.4	40.6	35.5	31.3	33.7	28.9	0.90	1.40
12 「自分らしさ」や「良さ(強み)」を発見するのに役立つ授業	-	29.4	26.6	28.0	25.2	26.4	24.1	1.12	1.10
Hの詳細項目 9 自分の意見を論理的に組み立てるために役立つ授業	-	28.2	44.2	36.2	30.1	29.2	31.1	0.97	1.42
10 課題解決のため計画を立てるのに役立つ授業	-	29.1	33.5	31.3	29.6	33.2	26.0	0.88	1.29
11 体験重視型の授業が能力発揮に役立つ授業	-	44.0	32.2	38.1	35.9	41.2	30.5	1.07	1.06
13 グループワークで成果	-	50.2	56.5	53.4	39.2	42.3	36.0	1.19	1.57
14 プレゼン力がついた	-	48.1	60.0	54.1	41.5	43.7	39.3	1.10	1.53

A～Gの□は全国を基準として、HとHの詳細項目については本学全体平均を基準にして±10%以上の格差が発生したボックスを示す。

なかでもD教師とE授業満足度は低く、本学学生の抱える「弱み」となっている可能性が強く、学生の成長にかなりの成果を挙げているPBL学習と専門ユニットにおける教育活動をどう結び付けるかという視点を活かしたカリキュラム開発を柱としたFD活動の展開という課題に直面しているのではないかと考えられる。

A・D～Hの6カテゴリについては、PBL受講生が1年から2・3年生で伸びているのに対し、PBL非受講生のそれはかなり大幅な低下を見ている事が注目され、FD推進のヒントをPBL学習プログラムの中に発見し、活用する事が出来るように思われる。

そこで、H正規の授業の役立ち度を計測したが、1年次でのPBLと非PBL学生のスコアは殆ど有意性は発生していないが、2・3年では大きな乖離が発生し、8学びの方法・9論理的思考13・14授業へのコミットなどでPBL学生の評価（肯定度）が大きく伸びる事が検証された。

#### (iv) 社会人基礎力12要素の分析

21世紀は、知識が唯一意味のある資産となる「知識基盤社会」だとされる。経済産業省が提唱する社会人基礎力は3つの能力（can do）と12の要素（Ability）を示したもので、知的・社会的ならびにコミュニケーション・コンピテンスを包含する汎用的（ゼネリック）スキルだと言える。

このため大学教育のみならず高等学校教育の到達目標ないし指針となりうると考えられている。

図5-5に掲げたデータは、全国の大学生とPBL受講生・非受講生のそれぞれについて、IPS尺度の4類型別に整理したものである。京都産業大の学生は標本数が少ないため異常値が発生しているケースもあるが「PBL学習」の成果検証と課題の抽出に耐えうるのではばらく注目しよう。

a. 全国大学生のスコアより肯定度が低いのは11規律性と9柔軟性の2つのみで、高く自己評価している要素が圧倒的に多く、自分の能力（can do）について肯定的にとらえる傾向が強い。このような実態を創出している大学でないと「何を出来るようにするのか」を柱にしたOutcome-Based Curriculumの開発を試みる事は難しいだろう。

b. PBL非受講生と比較すると、A「前に踏み出す力」が1.37、B「考え抜く力」が1.25となっており、有意差が発生している。しかし、C「チームで働く力」は1.14でやや肯定度が高い程度である。中でも、1主体性・3実行力・4課題発見力・12ストレスコントロール力はいずれも1.30を超えており極めて高い肯定度を示している。これら4要素は「PBL学習」に伴う体験が寄与していると判断される。例えば8傾聴力について「PBL最終報告会」での発表で、グループで課題研究を実践するプロセスで学生同士の主張に「衝突」が起こった。この事態に対して学生はまず他者の意見を受け入れ、共に考えることによりその主張を自分の考えと重ね合わせて意味理解することによって「本当の協調性」が理解できるようになったという報告があった。このような体験を通じて「相手の意見を丁寧に聴く力」が育ったのである。この8傾聴力は、7発信力・10状況把握力・12ストレスコントロール力などと共にコミュニケーション能力の育成に良い影響を与えている。

c. PBL受講生が相対的に弱いと考えているのは、2働きかけ力・5計画力・6創造力・9柔軟性と11規律性である。例えば、11規律性についての学生のレポートを読むと「PBL学習」の時間が1時限に配置されているため、メンバーの中で遅刻する者が多くグルー

ブ活動そのものが成立しないケースもあった。このため学生同士がルールを決めお互いに朝連絡をとりあい登校をうながす取り組みを始め、合意に基づいてペナルティー（缶コーヒーをおごる）を科す事にしたとの報告がなされている。

規律性—「規範や倫理は全て他者に対してのものである」ことが忘れられている。規範は人間が協働する時、共に居心地良く働くために最低限守ることを一緒に取り決めた約束事だという事を学生が体験を通して学びとったのである。

7 発信力（自分の意見をわかりやすく伝える力）は、全国の大学生の肯定度とほぼ同一レベルで低い事が注目される。これは、さまざまな場面で展開されるプレゼン（発表報告会など）で自分の意見が伝わりにくい事を実感したからであろう。

企業人も含めたグループ活動によって得られた「感じる」ことや「気づいた」事を課題解決の方法や段取りにどう生かすかが今後に残された課題となっており、これをクリアすれば7 発信力に対する肯定度が高まるのではなかろうか。

企業でも「見える化運動」が重視されるようになってきているが、これは自分のやっている業務の成果が見えにくくなっている場合に、その成果を「作品化」させて見える形にし「やりがい」を実感させ、モチベーションを高め維持しようとする取り組みである。

高校でも「学校設定科目」・「総合的な学習の時間」や特活とりわけ文化系のクラブ活動は学びの成果が実感できにくく、「学びからの脱落」が起りやすいため、発表させる場面とか研究成果を広報誌等やパネルにまとめて掲載する事など、学びの成果を「作品化」させる試みが広がっている。

d. 外書セミナーの受講生の値を PBL 非受講生のものと比べてみると、11 規律性を例外としてすべてにおいて外書セミナーの受講生の方が高くなっている。11 規律性が低くなっているのは、外書セミナーが朝 1 時限目の授業であることが原因となっているのではないかとも考えられる。PBL1 年と比べても、6 項目（3 実行力・4 課題発見力・7 発信力・8 傾聴力・9 柔軟性・12 ストレスコントロール力）において優れていることを考えれば、外書セミナーで採られた授業方法が社会人基礎力育成に効果をあげていることが窺える。

e. 最後に、アイデンティティの確立度を基準にして、学生を 4 類型に場合わけしたデータに注目したい。

達成型は、自我・社会性ともに平均点以上に属する学生。彼らは「私は誰、どこ行くの」が見えており「なりたい自分」という目標設定ができ、目標に到達する方法や段取りをつかんでいる（つかもうと努力している）ため意図的学習が成立しやすい。このため社会人基礎力の 12 要素全てで高い肯定度を示しており、このタイプの学生の中からリーダーを選べば「PBL 学習」でフォロワーとなる学生に良い影響を与える可能性が強い。

途上型は、自我・社会性ともに平均点未満となった学生で、「私は誰、どこ行くの」が見えていない（見ようとしな）「若い学生」である。このため 12 要素の肯定度は極めて低い。

自我型と社会型は中間型であるが、全国大学生の肯定度を基準にした場合、有意に肯定度が高いのは社会型（自分自身の価値基準は定まっていな）が、他者や社会との関わりに対して積極的である）の学生である。

図5-5

社会人基礎力 修得肯定度

ベネッセ教育研究開発C D-1002

		全体	IPS尺度				PBL 受講	PBL 非受講	外書 セミナー	PBL 非PBL	PBL2・3年 全国2・3年
			途上	自我	社会	達成					
A 前に踏み出す力	全国	26.6	9.2	20.0	25.3	43.5	-	-	-	-	-
	1年	28.0	14.0	19.0	31.0	51.1	32.0	20.5	32.6	1.56	-
	2・3年	35.8	18.7	22.8	45.4	58.2	42.7	34.0	-	1.26	1.19
	2・3年/1年	1.28	1.33	1.20	1.46	1.14	1.33	1.66	-	0.81	-
	1主体性	全国	32.1	13.1	26.7	30.3	50.0	-	-	-	-
	1年	34.7	19.5	24.7	40.5	57.6	39.7	27.5	37.1	1.44	-
	2・3年	41.7	21.8	30.2	49.7	66.2	50.2	39.6	-	1.27	1.20
	2・3年/1年	1.20	1.12	1.22	1.23	1.15	1.26	1.44	-	0.88	-
	2働きかけ力	全国	20.0	6.3	13.3	19.1	33.9	-	-	-	-
	1年	25.1	11.6	17.8	27.2	46.6	29.6	19.7	23.6	1.50	-
	2・3年	32.0	16.2	19.8	44.1	50.0	33.5	31.3	-	1.07	1.05
	2・3年/1年	1.27	1.39	1.11	1.62	1.07	1.13	1.58	-	0.71	-
3実行力	全国	27.7	8.4	20.0	26.5	46.4	-	-	-	-	
1年	24.2	11.0	14.5	25.4	49.2	26.9	14.4	37.1	1.87	-	
2・3年	33.8	18.1	18.5	42.4	58.2	44.5	31.2	-	1.43	1.32	
2・3年/1年	1.40	1.64	1.28	1.67	1.18	1.66	2.17	-	0.76	-	
B 考え抜く力	全国	26.7	12.3	23.3	25.6	39.5	-	-	-	-	
	1年	25.5	17.8	20.4	26.3	40.1	29.0	20.5	27.4	1.42	-
	2・3年	31.7	19.3	30.3	42.7	40.4	35.9	31.3	-	1.15	1.13
	2・3年/1年	1.24	1.08	1.49	1.62	1.01	1.24	1.53	-	0.81	-
	4課題発見力	全国	32.8	15.1	27.4	32.5	48.4	-	-	-	-
	1年	27.8	20.6	24.3	27.2	41.7	30.1	22.0	34.7	1.37	-
	2・3年	37.5	23.7	31.5	46.7	52.6	43.1	29.9	-	1.44	1.15
	2・3年/1年	1.35	1.15	1.29	1.72	1.26	1.43	1.36	-	1.05	-
	5計画力	全国	27.0	12.2	22.7	26.1	40.7	-	-	-	-
	1年	25.6	15.1	19.8	28.3	42.5	29.6	19.9	26.8	1.49	-
	2・3年	31.4	18.8	27.9	47.0	38.4	34.7	31.1	-	1.12	1.11
	2・3年/1年	1.23	1.24	1.41	1.66	0.90	1.17	1.56	-	0.75	-
6創造力	全国	20.2	9.6	19.9	18.1	29.4	-	-	-	-	
1年	23.1	17.6	17.0	23.4	36.1	27.3	19.6	20.6	1.39	-	
2・3年	26.4	15.4	31.7	34.5	30.3	30.0	26.9	-	1.11	1.14	
2・3年/1年	1.14	0.87	1.86	1.47	0.84	1.10	1.37	-	0.80	-	
C チームで働く力	全国	38.3	23.7	30.7	41.6	50.7	-	-	-	-	
	1年	36.0	26.5	29.9	41.8	47.0	36.7	33.6	38.0	1.09	-
	2・3年	40.6	26.0	33.3	48.1	56.2	46.4	39.6	-	1.17	1.15
	2・3年/1年	1.13	0.98	1.11	1.15	1.19	1.26	1.18	-	1.07	-
	7発信力	全国	28.4	14.7	24.2	27.7	41.0	-	-	-	-
	1年	23.6	14.7	18.5	30.1	34.3	22.8	23.4	26.6	0.98	-
	2・3年	28.4	16.9	23.1	36.8	39.1	35.2	27.9	-	1.26	1.24
	2・3年/1年	1.21	1.15	1.25	1.22	1.14	1.54	1.20	-	1.29	-
	8傾聴力	全国	27.6	14.1	21.7	29.7	39.2	-	-	-	-
	1年	28.3	20.3	35.3	31.2	32.4	28.2	25.7	31.3	1.10	-
	2・3年	35.0	25.2	31.5	40.7	45.0	41.0	33.7	-	1.21	1.17
	2・3年/1年	1.24	1.24	0.89	1.30	1.39	1.45	1.31	-	1.11	-
9柔軟性	全国	44.1	30.7	34.9	49.0	55.2	-	-	-	-	
1年	41.1	33.8	34.0	40.4	58.4	42.2	37.9	44.0	1.11	-	
2・3年	41.6	28.2	36.3	50.0	55.0	41.0	41.5	-	0.99	0.98	
2・3年/1年	1.01	0.83	1.07	1.24	0.94	0.97	1.09	-	0.89	-	
10状況把握力	全国	35.2	17.6	27.2	38.6	49.9	-	-	-	-	
1年	30.8	17.5	23.6	39.1	43.8	32.0	30.3	30.6	1.06	-	
2・3年	39.4	20.1	33.1	46.4	58.1	48.1	37.3	-	1.29	1.22	
2・3年/1年	1.28	1.15	1.41	1.18	1.33	1.51	1.23	-	1.22	-	
11規律性	全国	62.5	48.9	49.7	70.8	73.5	-	-	-	-	
1年	56.0	48.2	43.2	66.7	63.9	56.5	55.0	54.8	1.03	-	
2・3年	56.4	39.5	44.0	65.5	77.9	59.0	56.3	-	1.05	1.05	
2・3年/1年	1.01	0.82	1.02	0.98	1.22	1.04	1.02	-	1.02	-	
12ストレス・コントロール力	全国	32.2	16.4	26.2	34.0	45.4	-	-	-	-	
1年	36.0	24.8	24.9	43.5	49.5	38.7	29.2	40.5	1.33	-	
2・3年	42.4	26.3	31.7	49.0	62.0	54.4	40.6	-	1.34	1.28	
2・3年/1年	1.18	1.06	1.27	1.13	1.25	1.40	1.39	-	1.01	-	
A~C相加平均	全国	30.5	15.1	24.7	30.8	44.6	-	-	-	-	
	1年	29.8	19.5	23.1	33.0	46.1	32.6	24.9	32.6	1.31	-
	2・3年	36.0	21.3	28.8	45.4	51.6	41.7	35.0	-	1.19	1.16
	2・3年/1年	1.21	1.10	1.25	1.37	1.12	1.28	1.41	-	0.91	-

全体の口〇は全国のA~Cそれぞれの相加平均を基準にして±10%以上の格差が発生したボックスを示す。標本数/1年(09年10月実施=131、10年1月実施=108) 2~4年(09年5月実施=113、09年10月実施=99、10年1月実施=197)により作表。1年生PBL非受講者は外書セミナーを除く

自我型（自分らしさはわかっているが、他者や社会との関係は未調整のまま残されているため、自己中心的行動をとりやすい）の学生も A 前に踏み出す力・B 考え抜く力・8 傾聴力・12 ストレスコントロール力など 8 要素で相対的に高い肯定度を示しており、かなりの成果を挙げ学生の成長に寄与していると判断される。

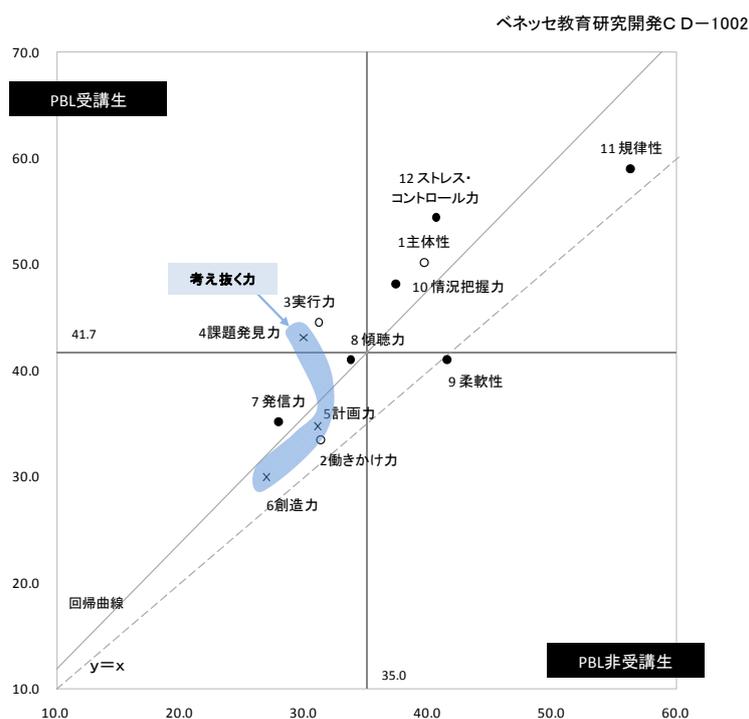
この事は、PBL 受講生に対して実施されたアンケートを読むと「自ら動かないと何も出来ない」「やり遂げる事の楽しさを実感した」など行動するプロセスで「やる気」が起こり行動によって得られた「学びがい」が「やる気」を支えるといったモチベーションのメカニズムを学生が体得した事と対応している。

いずれにせよ、PBL 学習が大学教育で学生を「大人」にするイニシエーション機能を発揮するためには、自分にとって意味のある目標を持ちその実現にむけて方法と段取りを大学教育内容の中で学びとり不確実性を伴う課題に挑戦する若者を育てることにある。PBL 実践型学習の効果検証に当たって連携企業の担当者が「顔つきが良くなった」「こんなことがやりたい」と言うようになったと感じられている定性的情報を定量的な分析で裏付けることが出来た。

図 5-6 は PBL 受講者と非受講生のうち 2・3 年生のみを取出して、社会人基礎力の修得肯定度を 09 年度の 3 回にわたる調査に踏まえて回帰分析したデータである。

これによると、9 柔軟性を唯一の例外として他の 11 要素は  $y=x$  の点線より上にプロットされ、PBL 学習の効果が見られている。×印で示した B 考え抜く力はほぼ第 3 象限に存在し相対的に「弱み」となっているが、1 主体性・3 実行力は 12 ストレスコントロール力と共に伸びが大きく、2 働きかけ力（他者を巻き込む力）を除いて A 「前に踏み出す力」が大きく伸び、「強み」となっている事を示している。

図 5-6 社会人基礎力 修得肯定度



#### (v) コンピテンスの育成状況

大学生活を通して「〇〇ができる ( Can do )」という能力がどの程度身についたかについて 36 項目を準備して自己評価したデータが図 5-7 である。08 年度に全国大学生を対象として調査したデータに加え、他大学の協力もあって 09 年度再調査しその結果と PBL 受講生とを対比したものである。

バリマックス法により因子負荷量を計測した結果、7つの因子を抽出する事が出来たが、コミュニケーション・コンピテンスは独立した因子として抽出する事が出来ず、コミュニケーション能力が思考機能と伝達機能が統合された能力で、必ずしも独立したコンピテンスではない事が明らかとなった。

A 対人関係能力・B 自己制御力・C 達成動機の 3 因子は I 社会的コンピテンス、D 課題探求・解決力と課題解決に至るための技法(リテラシー)に相当する E 数量的スキル・F PC (コンピュータ) スキル・G 外国語の活用(運用)能力などが II 知的コンピテンスを構成している。

全国大学生のうち、2・3年生のみ抽出し PBL 受講生のうち 2・3年生と対比する事で、PBL 受講生の「強み」と「弱み」を検証した。

その結果、A 対人関係能力・B 自己制御力と D 課題探求・解決力は 40~70%のレベルで全国大学生のそれを上回っており、PBL 学習の成果が顕著に見られている。

これに対し、課題解決に至るための技法(情報処理リテラシー)に当たる E・F・G などのスキルは全国大学生との間に有意差は認められない。また、教養や専門的な知識・技能の習得並びにその基礎となる文献・資料に基づく情報収集やその分析などの達成動機(向上心)は、ほぼ全国大学生のそれとの間にも有意差は認められず、PBL 学習と専門的領域に関わる学習との間の関係性の把握が「弱み」となっている可能性が強いと判断される。正規のカリキュラムに位置づけられている「課題解決力実践」のうちどの授業と有機的に連結するのかを学生に提示する事が求められている。

PBL 学生の学年間対比に注目すると B 自己制御力と D 課題探求・解決力や E・F などの問題解決のプロセスで必要となる技法が 30~70%のレベルで伸びている。その反面、A 対人関係能力・C 達成動機はほぼ「横バイ」となっており、G 外国語活用力は全国大学生と同じく大幅に低下している。

IPS 尺度の 4 類型のうち途上型と達成型の学生のみ抽出して回帰分析を行った図 5-8 を注目すると A~G 全ての因子について達成型の学生の達成度が高いが、全体の趨勢値を示す回帰曲線を基準にして考察すると B 自己制御力・A 対人関係能力の伸びが大きく、PBL 学習の最大の成果は、他者に働きかけ、他者と協働していく力が育成されている事になり学内インターンシップが極めて有効に働いていると言える。

D 課題探求・解決力はほぼ回帰曲線上にプロットされている事から見て G 外国語活用力と共に突出した成果を挙げているとは言えない。

これに対して F PC (コンピュータ) スキルや E 数量的スキルなどの情報処理リテラシーは回帰曲線よりやや低いところにプロットされている事から見て相対的な「弱み」となっていると判断され、全国大学生との対比による PBL 学生の位置と対応している。

(文責、ベネッセ教育研究開発センター、高田 正規)

図5-7  
コンピテンスの育成状況／学生の自己評価による達成度の計測

ベネッセ教育研究開発CD-1002

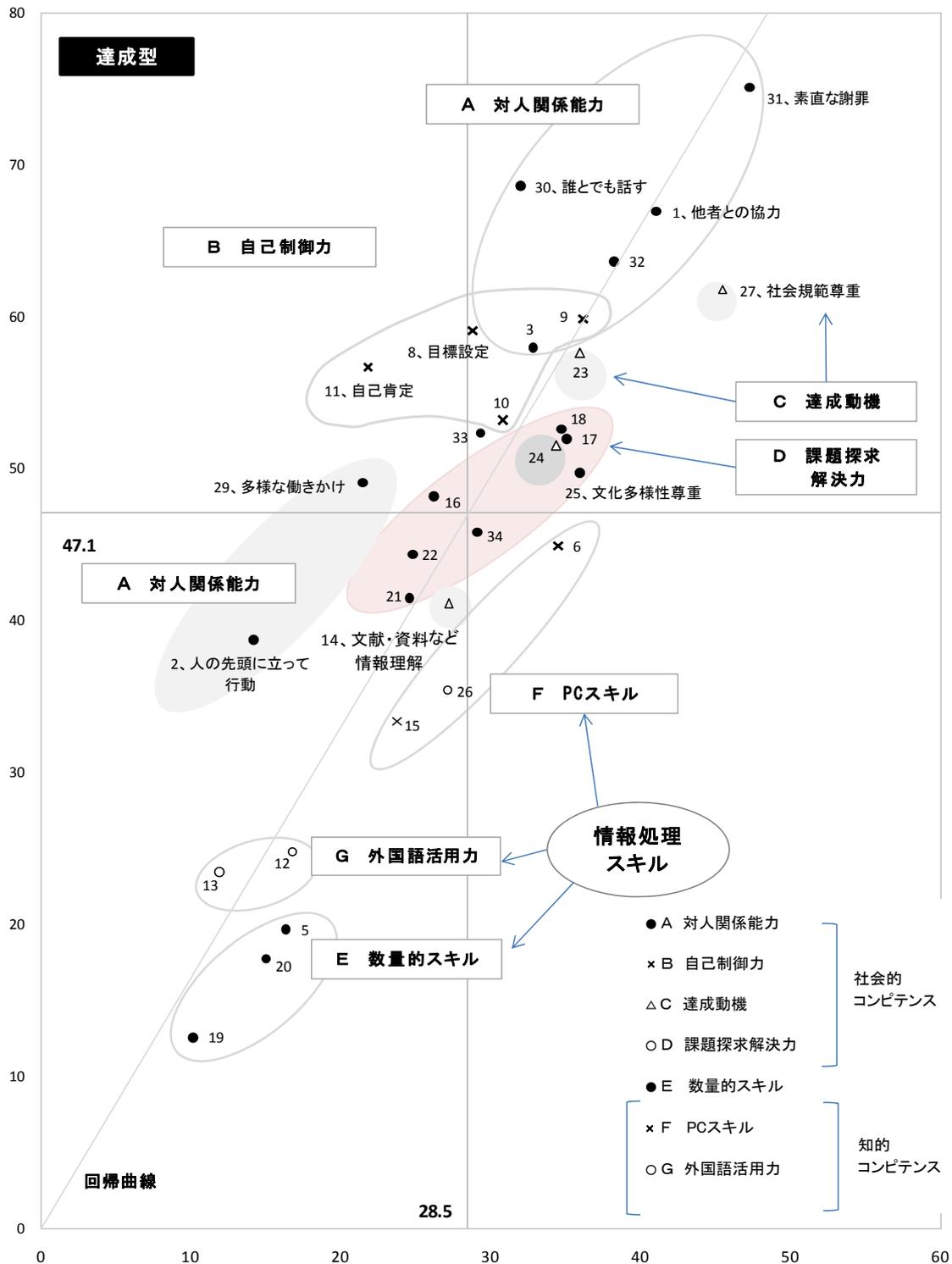
カテゴリ	寄与率	09年 全体	08年 全国 2・3年	本学PBL受講生		本学 2・3年	本学2・3年 PBL
				1年	2・3年	1年	全国
1 人と協力してものごとを進める	0.670	54.1	42.2	60.7	67.8	1.12	1.61
2 人の先頭に立って行動	0.647	26.5	22.0	39.4	39.3	1.00	1.79
3 異なる立場の意見をふまえて考える	0.595	44.8	38.8	52.5	59.4	1.13	1.53
30 誰とでも話すことができる	0.534	49.4	-	53.7	58.4	1.09	-
29 働きかけの多様性	0.511	34.9	-	39.2	51.9	1.32	-
32 立場の違いを考えて意見をまとめる	0.480	49.0	-	50.2	52.9	1.05	-
31 素直な謝罪	0.467	59.5	-	59.7	71.6	1.20	-
33 自分の意見と事実との分離認識	0.394	40.3	-	45.1	43.8	0.97	-
A 対人関係能力	-	44.8	34.3	50.1	55.6	1.11	1.62
10 能力や適性の把握	0.502	41.3	36.1	42.5	51.9	1.22	1.44
8 目標を設定し計画を立てる	0.461	45.4	35.0	40.1	60.9	1.52	1.74
9 自分の感情をコントロールする	0.455	47.8	39.1	52.8	67.2	1.27	1.72
11 自分を肯定し自信をもつ	0.427	37.2	31.9	42.9	57.5	1.34	1.81
B 自己制御力	-	42.9	35.5	44.6	59.4	1.33	1.67
23 教養・常識の習得	0.524	46.7	41.6	50.5	51.7	1.02	1.24
27 社会規範・ルールの尊重	0.511	52.5	44.8	50.8	61.0	1.20	1.36
24 専門知識・技能の習得	0.466	42.0	46.3	45.9	51.7	1.13	1.12
14 文献・資料など情報理解	0.398	33.5	42.0	35.6	34.3	0.96	0.82
C 達成動機	-	43.7	43.6	45.7	49.7	1.09	1.14
I 社会的コンピテンス(ABC)	-	43.8	37.8	46.8	54.9	1.17	1.45
II 知的コンピテンス(DEFG)	-	27.6	34.1	32.3	36.9	1.14	1.08
17 物事を多角的・批判的に	0.595	45.4	42.6	44.7	57.4	1.28	1.35
18 現状分析による課題発見	0.560	44.2	38.1	41.5	66.4	1.60	1.74
34 根拠のある批判ができる	0.529	36.5	-	38.9	41.9	1.08	-
21 論理的に課題解決	0.469	32.8	37.5	31.0	53.4	1.72	1.42
16 必要な情報取り出し	0.450	36.1	42.9	37.0	54.0	1.46	1.26
25 社会・文化の多様性の尊重	0.417	44.1	38.2	48.8	51.5	1.06	1.35
22 既存概念にとらわれぬ発想	0.407	34.2	28.1	37.9	47.3	1.25	1.68
D 課題探求・解決力	-	39.0	37.9	40.0	53.1	1.33	1.40
19 数式を用いた課題解決	0.644	12.6	27.6	12.6	24.7	1.96	0.89
20 仮説検証のための調査	0.618	17.0	28.0	17.3	31.8	1.84	1.14
5 考えを数値で表現	0.609	18.2	26.3	18.4	26.2	1.42	1.00
E 数量的スキル	-	15.9	27.3	16.1	27.6	1.71	1.01
15 PCIによるデータ分析	0.659	27.6	43.4	34.8	42.3	1.21	0.97
6 PCIによるデータ処理	0.640	38.0	50.4	40.9	56.1	1.37	1.11
F PCスキル	-	32.8	46.9	37.9	49.2	1.30	1.05
13 外国語／聞く、話す	0.882	16.8	21.0	31.8	8.6	0.27	0.41
12 外国語／読み、書き	0.871	20.7	23.6	34.6	8.6	0.25	0.36
26 国際的視野	0.485	29.9	28.3	38.8	35.8	0.92	1.26
G 外国語活用力	-	22.5	24.3	35.0	17.6	0.50	0.73

□○は09年全体のI・IIそれぞれに対して±10%以上の格差が発生したボックス。

図5-8

コンピテンスの育成状況 / 学生の自己評価による達成レベルの計測

ペネッセ教育研究開発C D-1002



**途上型**

## ② 検査結果による検証

本取組みでは、社会人基礎力を行動化するに要する内面的要素の成長を検査により測定した。社会人基礎力と検査により測定した内面的要素との関連は次のようになっている。

社会人基礎力	内面的要素
考え抜く力	頭の働かせ方 (CRATTI：適性科学研究センター)
前に踏み出す力	精神的タフネス (PC-TAOK：適性科学研究センター)
チームで働く力	

## i) 頭の働かせ方

CRATTI は、頭の働かせ方を「収束的思考力」と「発散的思考力」との2側面から測定している。「収束的思考力」は答えを一つに絞り込む思考能力を測定している。一方、「発散的思考力」は答えを拡げる思考能力を測定しており、創造力に強い相関を持っているといわれている。いずれも、測定値は偏差値で表されており、50が成人としての平均値になっている。

## a. 産学連携による実践型学習を実施したクラス

まず、産学連携による実践型学習を実施したクラス全体 (N=24) の平均値は下の表に示されている。いずれの思考力も、1学期間で伸びていることが分かる。しかも、偏差値の平均値が60を超えている。

頭の働かせ方	全体事前 (N=24)	全体事後 (N=24)
収束的思考力	60	65
発散的思考力	61	69

つぎに、このクラスには、昨年度から引き続き履修した学生 (N=12) と本年度新たに履修した学生 (N=12) とが混在している。そこで、2巡目の学生と新規に参入した学生とを分けて比較してみると下のようになる。いずれも、1学期間で伸びていることが知れる。いずれも高得点である。

頭の働かせ方	事前		事後	
	2巡目 (N=12)	新規 (N=12)	2巡目 (N=12)	新規 (N=12)
収束的思考力	62	58	66	65
発散的思考力	61	62	69	68

## b. 企業等とは連携しない実践型学習を実施したクラス

つぎに、企業等とは連携しない実践型学習を実施したクラスの平均値は下の表に示されている。いずれの思考力も高得点で、1学期間でさらに成長していることが分かる。

頭の働かせ方	事前 (N=57)	事後 (N=57)
収束的思考力	61	64
発散的思考力	64	65

### ii) 精神的タフネス

PC-TAOK は、人の精神的タフさの程度を人との係わりに起因する負荷に耐える強さとしてとらえて、人との係わりを次の三つの切り口でとらえている。測定値は偏差値で示され、50 が成人としての平均値になっている。

#### 1. 自分と自分との関係

自分と自分との関係が、自己信頼度と自己表現度との 2 軸でとらえられる。検査は、アイデンティティの発達度をこの 2 軸で測定し、自己実現の欲求の表われ方（自己表現スタイル）の特徴を示そうとしている。精神的タフさの観点からいえば、自分対自分の関係に起因する負荷に対するタフさが測定されているということになる。

#### 2. 自分と他者との関係

自分と他者との関係が、他者信頼度と他者援助度との 2 軸でとらえられる。検査は、コミュニケーション能力をこの 2 軸で測定し、コミュニケーションの欲求の表われ方（対他者交流スタイル）の特徴をみようとしている。精神的タフさの観点からいえば、自分対他者の関係に起因する負荷に対するタフさが測定されているということになる。

#### 3. 自分と集団との関係

自分と集団との関係が職務遂行傾向度と対人親和度との 2 軸でとらえられる。検査は、コーピング能力をこの 2 軸で測定し、モチベーションの欲求の表われ方（対集団行動スタイル）の特徴をみようとしている。精神的タフさの観点からいえば、自分対集団の関係に起因する負荷に対するタフさが測定されているということになる。

そこで、精神的タフネスの 1 学期間の変化をみてみよう。

## ◆産学連携による実践型学習を実施したクラス

このクラス全体（N=24）の事前・事後平均値は下のレーダーチャート（図5-9）に示されている。

図5-9 全体

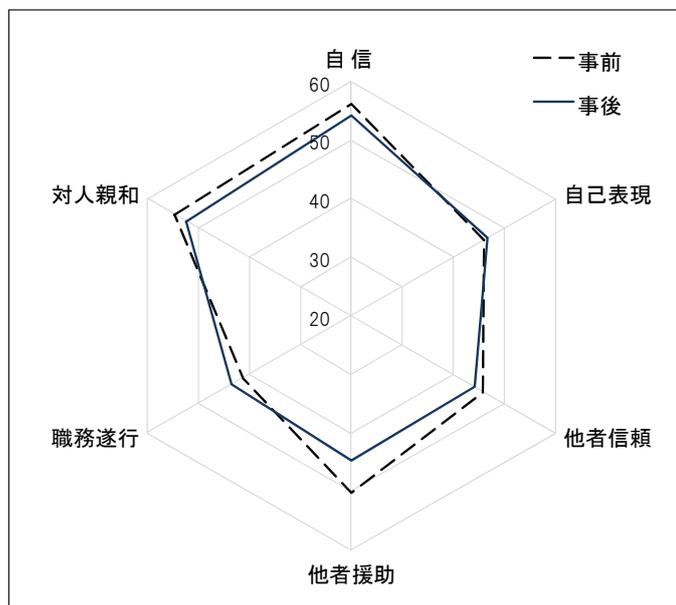
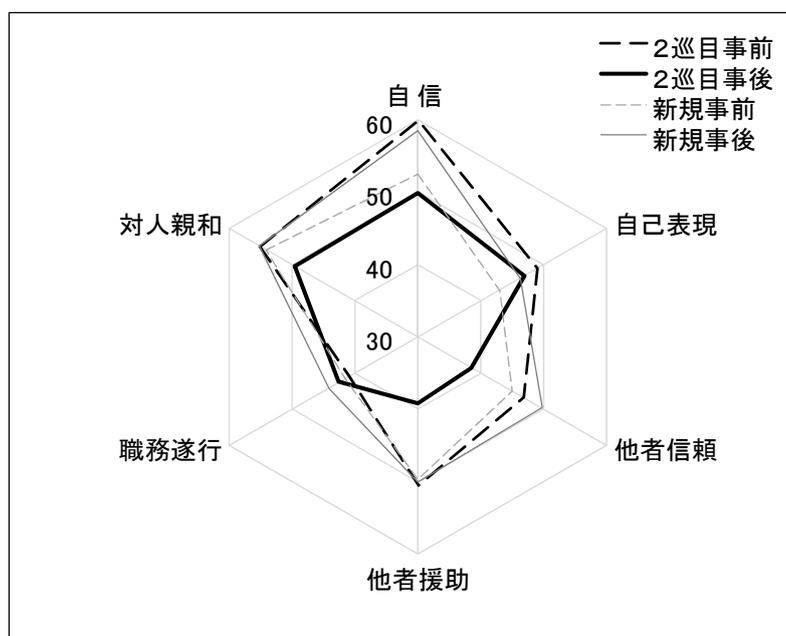


図5-9によれば、成長を示しているのは自己表現と職務遂行のみであって、しかも成長幅はごくわずかであり、あとの要素は劣化している。成長が少なく、劣化すらみせたところに課題が残されている。

すでに触れたように、このクラスには、昨年度から引き続き履修した学生（N=12）と本年度新たに履修した学生（N=12）とが混在している。そこで、全体を2巡目のグループと新規のグループとに分けて分析してみよう（図5-10）。まず、大雑把にみて、2巡目のグループは劣化しているのに対して、新規のグループは成長していることが分かる。2巡目のグループに何があったのか、その原因を探る必要がある。

図5-10  
2巡目 v s 新規

◆ 企業等とは連携しない実践型学習を実施したクラス

このクラスの事前・事後平均値をレーダーチャートで表したのが図5-11である。

図5-11 企業等とは連携しないクラス

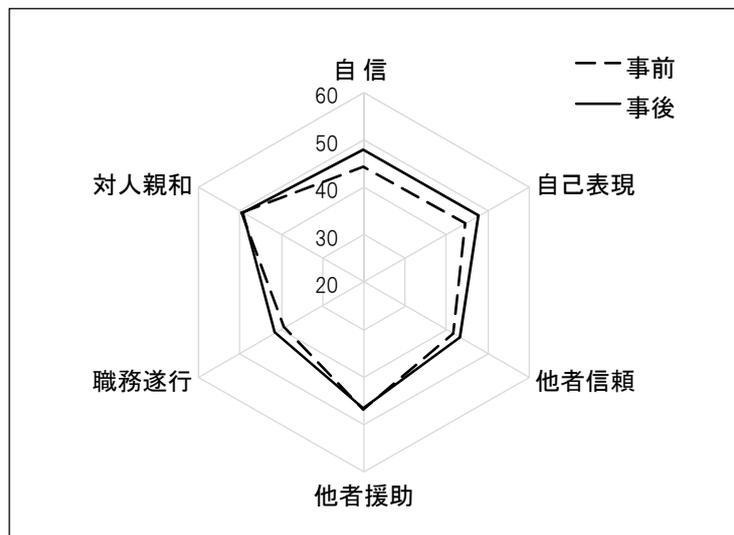
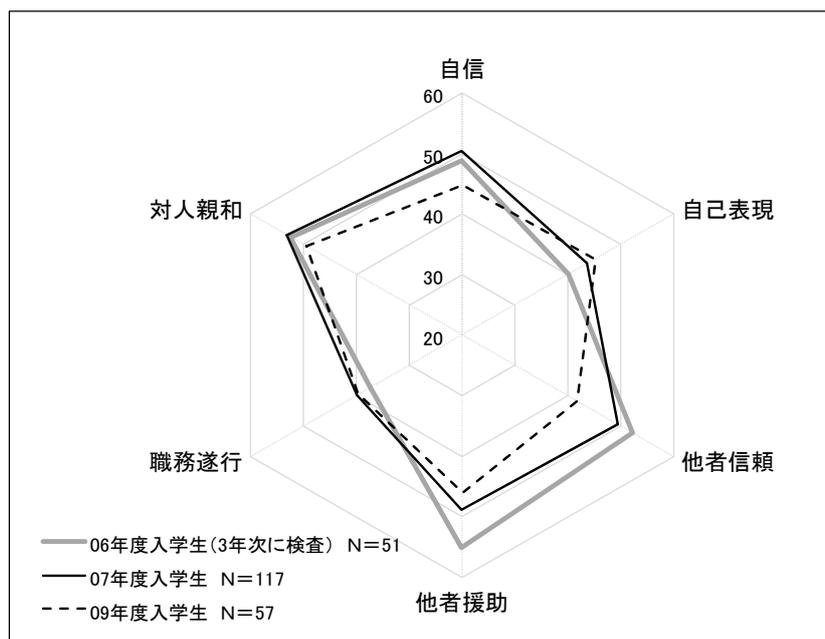


図5-11によれば、他者援助と対人親和に変化はなかったが、それ以外の要素に成長がみられた。しかし、成長は小さく、平均値はいずれも50を超えることができていないのが特徴としてあげられる。

図5-12は、精神的タフネスの変化を入学年度別（2008（平成20）年のデータが極端に少ないので同年のものは計上していない）にみたものである。全体的にみて、グラフが内側に収縮しているのが分かるであろう。特に対人交流スタイルの落ち込みが著しい。教育効果が出にくくなっていく傾向にあるのではないかと危惧される。

図5-12 入学年度比較



## (2) 定性的な学生の変化について

- ① 産学連携による実践型学習クラス（O/OCF-PBL2・3：2・3年次生対象）  
事後に実施したアンケートから、以下のような定性的な変化がうかがえた。

## 【知識量の変化】

- ・興味のある分野についての知識が増えた。

## 【学習意欲に関する変化】

- ・この授業でしか体験できない苦勞を乗り越えた自信がみられる。
- ・受講生のうちの71%がこれまでに履修してきた授業科目が役立ったと感じている。
- ・受講生のうちの63%がこれから積極的に学ぼうと思う科目があるといっている。

## 【「前に踏み出す力」に関する変化】

- ・受講生のうちの63%が授業で学ぶこと以外のことにも取り組んだといっている。

## 【「考え抜く力」に関する変化】

- ・主体的に考える力がついた。

## 【「チームで働く力」に関する変化】

- ・メンバーのモチベーションを高めることができるようになった。
- ・自分の役割を自ら考え、行動できるようになった。

- ② 企業等とは連携しない実践型学習クラス（O/OCF-PBL1：1年次生対象）  
事後に実施したアンケートから、以下のような定性的な変化がうかがえた。

## 【学習意欲に関する変化】

- ・受講生のうちの56%がこれまでに履修してきた授業科目が役立ったと感じている。
- ・受講生のうちの62%がこれから積極的に学ぼうと思う科目があるといっている。

## 【「前に踏み出す力」に関する変化】

- ・積極的になった。
- ・自発的に行動できるようになった。
- ・チームを動かした。
- ・プレゼンの能力や発言力がついた。
- ・受講生のうちの60%が授業で学ぶこと以外のことにも取り組んだといっている。

## 【「考え抜く力」に関する変化】

- ・自分を考えるようになった。
- ・積極的に考え、計画的に行動するようになった。

## 【「チームで働く力」に関する変化】

- ・チームワークができるようになった。
- ・チーム内で役割分担ができるようになった。

- ③ 知識の習得を重視した通常の科目（外書セミナー：経営学部1年次生対象）  
最終授業時に実施された振り返りから下記のような定性的な変化がうかがえた。

**【 革新的変化：パラダイム・シフト 】**

- ・大学に来れるようになった（20名のうち4名＝20%）。

**【 追加的变化：エキストラ・シフト 】**

- ・授業が楽しくて、ちゃんと出席し、遅刻もしたくないと思うようになった（20名のうち1名＝5%）。

**【 知識の習得に関する変化 】**

- ・翻訳の力や単語の力がついて、英語力がついた。

**【 学習意欲に関する変化 】**

- ・英字新聞に取り組もうと思っている。
- ・この授業で学んだことを活かして、あと3年間頑張って勉強していこうと思う。
- ・苦手な英語が楽しくできた。
- ・英語を楽しめるようになった。
- ・英語の勉強が堅苦しいものではないことが分かった。

**【 「前に踏み出す力」に関する変化 】**

- ・今までの自分にはなかった積極性が身についた。
- ・発言力が増した。
- ・いろんな人と話せるようになった。
- ・少し頑張るだけで、自分がこんなに変わったのに驚いた。

**【 「考え抜く力」に関する変化 】**

- ・みんなと話すことによって自分の課題がみえてきた。
- ・考える力がついた。
- ・相手の意見を取り入れて、プラスにすることができるようになった。

**【 「チームで働く力」に関する変化 】**

- ・協調性が養われた。
- ・人に接する態度や姿勢を学んだ。
- ・グループワークの力がついた。
- ・自分の考えを分かりやすく発言できるようになった。
- ・コミュニケーションをとるのがうまくなった。
- ・思ったことを言葉に表すことができるようになった。
- ・相手に分かるように整理して話すようになった。
- ・人とディスカッションするのが苦手ではなくなった。
- ・相手の話を聞くのが、今まで以上にうまくなった。

### (3) 測定結果の要因分析

すでに5(1)で述べたように、測定結果は、課題は残されたものの、総じて教育効果があったことを物語っている。教育の効果があらわれた要因について、ここでは、教育環境と本人のモチベーションとに分けて考えてみよう。

#### ① 教育環境

この事業を展開するにあたっては、組織的に対応するとともに、学生に最適と思われる教育構造を構築して教育環境を整えた。

##### i) 組織的対応

本学では、この事業に対して組織的に対応したため、教員個人や研究室単位では実現が困難なことにまで取り組むことができ、きめ細かな教育を実施することができた。このような組織的な取り組みが教育効果を高めることに大きく貢献したと思われる。

そのことは、次のような学生からの声にもうかがうことができる。

- ・大学からのバックアップを感じた。
- ・企業、先生、先輩との交流という今までにない体験ができた。

具体的には、まず、この事業が、キャリア教育研究開発センターの教育上・事務上の支援のもとで展開されたことをあげることができる。学外の企業や関連機関、さらには、学内関連部署との間やクラス担当教員間の連携など、特にインフラ構築はその支援なくしては不可能であったといっても過言ではない。

つぎに、クラス担当教員と担当事務職員とで実施した、毎授業時間終了後の振り返りをあげることができる。そのことにより、情報共有が図られ、チームワークがとれ、担当者のモチベーションも高められた。

##### ii) 教育構造

学生の状態を、積み重ねてきた経験とそこから培われた勘とに加えて、客観的な検査を用いて科学的に把握したうえで、彼らに最適と思われる教育構造を構築した。

その構造は次の三つの柱からなっている。

- a. 課題解決型授業
- b. チームワーク
- c. コーチング・ファシリテーション

##### a. 課題解決型授業

異文化体験による学生のモチベーション向上とそれによる学習意欲の高揚とを目指して、課題解決型授業を展開した。事後のアンケートによれば、受講者は、大学での学びの役立ちに気づき、さらなる学びに興味を示している。

## b. チームワーク

精神的タフネスを強化し、コンピテンスを発揮するトレーニングの場として、チームワークが用いられた。

## c. コーチング・ファシリテーション

授業はチームワークで進められる。しかし、検査の結果が示すように学生の精神面は脆弱で、そのままでは、自分や集団との係わりに起因する負荷に耐えるのが難しく、チームワークが成り立たない状態にある。そこで、コーチングやファシリテーションの技法を活用して学生の脆弱な精神面に保護を掛ける。すなわち、学生は、コーチングやファシリテーションを通して心の栄養（ストローク）を受けながら、チームワークによって精神的タフさを強化し、コンピテンス発揮のトレーニングをすることになる。

## ② 本人のモチベーション

すでに、5（1）②で述べたように、この取組みに新規に参加した学生の精神的タフネスは平均的にみて順調な成長を示した。それに対して、昨年度に引き続き2巡目を体験した学生の平均値は予想に反して劣化し、わずかに成長をみせたのは職務遂行のみであった。しかし、そんな中であっても、個人的にみれば、予想通り順調に成長したケースもある。

まず、劣化の要因の一つになったと思われる要素として、チーム内の2年次生と3年次生との関係をあげることができる。5（1）①でふれたアンケート結果による検証で、2年次生は3年次生を評価しているのに対して、3年次生の2年次生に対する評価は低いことが確認できた。また、2年次生が3年次生に徹底して叩かれていたという担当教員からの報告もある。このようなことから、チームの雰囲気うまく醸成されなかったのではないかとも思われる。

このような状況にあっても、順調な成長を示した2巡目の受講生（図5-13）もいた。この学生の場合は、1巡目の当初から、自分の弱点を自覚しており、それを克服したいという強い気持ちを持ち、しかもそれを自己開示して憚らなかった。しかも、そのことに周囲も理解を示して受け入れていた。本人の強いモチベーションが自己開示を促し、そのことが本人の環境を整えて、両者相俟って成長をもたらしたものと思われる。

図5-13 モチベーションの高い学生の事例

