

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 ～

柳田 純子*

前報では、3年次演習のなかで筆者が2012年度に推進した課題解決型学習に参画した学生による記述文をテキストデータとして考察した。結果、本学習の意義として次の三点、(1)「専門知識を学外で応用し、新商品提案の論理性を高める」、(2)「年間を通して課題解決のPDCAサイクルを回す」、(3)「チーム形態で行動し、チーム内で自己の存在感を高める」を確認した。これを踏まえ、学習の成果がどの程度達成されたかを評価する指標の仮説を導出した。本稿の目的は評価指標の仮説を検証することである。まず学習のねらいに共通性が見られる小樽商科大学における地域連携学習に関する論稿を参照した。そのうえで、筆者本務校での2013年度課題解決型学習に対する学生・企業関係者・教員による評価結果に基づき検討した。結果「専門性」・「指導性」の指標は妥当と考えられた。一方「社会性」・「人間性」の指標は小樽商科大学事例の指標を援用して改訂を加えた。

キーワード：産学連携、課題解決型学習（PBL）、キャリア形成、学習成果評価指標

Encouraging Career Development Processes through an Industry-University Cooperative Project-based Learning (4th Report): Evaluation of the Hypothesis about Indicators for the Learning Effects

Junko YANAGIDA *

In the previous paper (2013), descriptions by the 3rd year students who had participated in the industry-university cooperative learning program were examined as text data. Firstly, the results clarified objectives of this learning program as follows; (1) the participants can logically consider new product proposals by sufficiently utilizing theories on marketing, (2) the students can obtain practical knowledge of management based on PDCA i.e. “plan-do-check-action” cycle, (3) in a team environment, they can clearly identify one’s presence. Secondly, based on the above, indicators to evaluate learning results and processes were developed as a hypothesis.

The objective of this paper is to examine the hypothesis by referring to results and findings from the industry-university cooperative project-based learning program facilitated by the author in the fiscal 2013. A similar learning project that was carried out at Otaru University of Commerce in Hokkaido in the fiscal 2008 was also referred to. As the result, the hypothesis is partly supported as follows; the indicators to evaluate “specialty” and “facilitation” can be appropriate, on the other hand, the indicators for “socialization” and “personal growth” can be replaced by the ones that were used in the Otaru University case.

Keywords: industry-university cooperative project, project-based learning (pbl), career development, indicators for the learning effects

1. 研究の経緯および本稿の目的

1. 1 前報までの考察

本稿は2007年度から筆者が本務校において継続実施している千葉県在の乳業メーカーとの産学連携による課題解決型学習事例に基づく一連の考察の第4報に相当する。第1報から第3報までの研究課題および考察結果を整理したものが表1である。

前報までの考察を受けて、本稿での研究課題を次項で記述する。

1. 2 本稿の研究課題

前報で今後の課題としたのは次の二点である。第一に、導出した評価指標（仮説）を2013

年度学習事例の評価に適用することによって、指標の妥当性を検証することである。第二に、学生の能力に係る評価指標のうち「人間性」（学習をとおしての成長の度合い）の評価観点の具体性を高めることである。この二つの課題のうち後者は、前者の検討をとおして取組み可能であるため研究課題として一本化した。したがって本稿の研究課題は、前報で提示した評価指標（仮説）を検証することである。

検証に際して、他大学事例として小樽商科大学での2008年度地域連携学習に関する論稿を参照した。その理由は、2008年の中央教育審議会による答申「学士課程の再構築に向けて」（以下、「学士課程答申」）において、分野横断的に

表1 前報までの考察

報告	研究課題	考察結果
第1報 [1]	産学連携による新商品開発に関する課題解決型学習に参画した学生の意識・行動の特徴は何か	(1) ふだん話す機会が少ない相手（企業関係者）と意思疎通を図る必要がある場面に直面し、自分の意見を述べる経験から新商品開発を担う当事者としての意識を高めた。 (2) 商品開発会議の場で企業関係者と交わした意見内容や場の雰囲気から、大学で学んだこと（理論の応用可能性や、顧客満足と従業員満足の関係性など）が経営活動の実際とつながっているという現実感を高めた。 (3) 小集団で活動した経験から、「社会人基礎力」を構成する力のうち「チームで働く力」を高めた。
第2報 [2]	産学連携による課題解決型学習を推進する大学教員に求められる役割は何か	(1) 産学連携学習過程で学生が「困難」を克服することを支援する機能として、大学教員が「委任力」および「相談力」を発揮することが求められる。 (2) 産学連携による課題解決型学習過程で「水平的連携」を推進する機能として、大学教員が「委任力」および「仲介調整力」を発揮することが求められる。
第3報 [3]	産学連携による課題解決型学習の成果を評価するためにどのような指標が必要か（仮説の提示）	(1) 学生の能力に係る指標は「専門性」・「社会性」・「人間性」を評価軸とする。評価内容は、主に「専門性」は新商品提案の独創性や説得性、「社会性」は学生チーム内での協業や企業会議への参画、「人間性」は学習をとおしての成長に関して、5段階尺度で評価する。 (2) 教員の関与に係る指標は「指導性」を評価軸とする。評価内容は、学生への委任、学生からの相談への対応、学生・企業間や学生間の仲介調整に関して、5段階尺度で評価する。

日本の学士課程教育が共通して目指すべき学習成果として「学士力」を掲げている[4]ことに着目したからである。加えて、前報で引用した吉本[5]および小方[6]が指摘するように、大学教育に対する社会的要請として「大学で学んだ専門知識を運用できる人材をいかに育成するか」に着目度が高まっていると認識するからである。

小樽商科大学での地域連携学習および筆者による課題解決型学習の取組みのねらいは、学士課程答申の「学士力」のうち特に「汎用的技能」（職業生活を含む社会活動に必要なコミュニケーションスキル、数量的スキル、論理的思考力、課題解決力等）並びに「統合的な学習経験と創造的思考力」（獲得した知識や態度を新たな課題の解決に適用・活用する力）の向上であると考えられる。

本稿では、「汎用的技能」や「統合的な学習経験と創造的思考力」を育成することをねらいとする点で共通性がある小樽商科大学事例で用いられた評価指標を合わせて参照することとした。

1.3 本稿の考察対象

考察対象は、筆者が推進した産学連携による課題解決型学習（2013年度）事例である。概要を表2に記載した。

本学習は次の二本柱から構成された。第一に、乳業メーカーの新商品開発アイデア検討会

議（毎月定例開催）に出席することである。学生の出席希望に基づきメンバーを9名選出した。第二に、研究室の統一研究テーマとして「千葉県の産物を活用した新商品開発」を置き、その企画案を作成することである。学生13名を4チームに編成し、通年の演習授業のなかで実施した。

千葉県の産物のなかから「牛乳」と「落花生」を選択した理由として、「牛乳」は乳業メーカーとの連携であること、「落花生」は学生2名の生家が当該産物に関する仕事に携わっていたことが挙げられる。4チームは、各々「ミルク寒天を用いたパック状飲料」、「ごくら風味のシロップで味付けしたフローズン乳飲料」、「落花生ドレッシング」および「落花生マフィン」の企画案をマーケティング理論並びにICTスキルを応用して検討した。検討内容は、オープンキャンパスでの中間報告を経て、最終報告を連携先企業の商品開発担当部署関係者に対して実施した。

学習活動の評価は、前報で導出した評価票仮説版（参考資料1）を用いて実施した。評価票仮説版で評価指標は[A]・[B]の2種類から構成されている。指標[A]は「学生の能力」（専門性・社会性・人間性）に係るものであり、指標[B]は「教員の関与」（指導性）に係るものである（表3-1および3-2参照）。

次項では、学習のねらいが共通性を有する他

表2 産学連携による課題解決型学習（2013年度）の概要

名 称	産学連携による課題解決型学習
学 習 課 題	産学連携先企業が地域密着型の中堅企業として勝ち残り、成長する為に必要な新商品企画案の作成
連携先企業	古谷乳業株式会社（注1）
連携先部署	商品企画・開発室（部署名は実施当時）
参 画 学 生	東京情報大学総合情報学部情報ビジネス学科 マーケティング研究室 （筆者指導の3年次生13名）
活 動 期 間	2013年4月～2014年3月
中 間 報 告	4チーム編成による商品企画案のプレゼンテーション（2013年7月・8月オープンキャンパスにおける起業・商品開発コースブース）
最 終 報 告	商品企画報告書の完成（2014年1月）、連携先企業関係者への報告会の実施（2014年2月）

表3-1 指標 [A] : 「学生の能力」に係る評価指標（仮説）

評価項目	評価する際の観点	評価軸	尺度
1. 1 独創性：対消費者	消費者にとって心地よい驚きがあるか	専門性	5段階
1. 2 独創性：対市場	市場において今後伸びる分野か	専門性	5段階
2. 1. 1 説得性：商品特徴の根拠1	商品特徴の裏付けとして定量的情報を活用し 妥当性を導き出せたか	専門性	5段階
2. 1. 2 説得性：商品特徴の根拠2	商品特徴の裏付けとして定性的情報を活用し 妥当性を導き出せたか	専門性	5段階
2. 2 説得性：価格設定	商品の価格設定の裏付けに妥当性があるか	専門性	5段階
2. 3 説得性：販売経路	商品の販売経路の裏付けに妥当性があるか	専門性	5段階
2. 4 説得性：販売促進	商品の販売促進の裏付けに妥当性があるか	専門性	5段階
3. 1 チーム活動：議論の活発度	学生間で、議論をとおして協業が行われたか	社会性	5段階
3. 2 チーム活動：協力度	学生間で、行動面で協力したか	社会性	5段階
4. 学習をとおしての成長度	学習過程で困難をのりこえ、成長を感じ取れたか	人間性	5段階
5. 1 企業会議：発言内容	会議における発言内容の質は高かったか	専門性	5段階
5. 2 企業会議：積極性	会議での議論へ関与したか	社会性	5段階
5. 3 企業会議：マナー	会議でのマナーは適切だったか	社会性	5段階

表3-2 指標 [B] : 「教員の関与」に係る評価指標（仮説）

評価項目	評価する際の観点	評価軸	尺度
1. 1 教員の関与：委任	学生の主体性を尊重しつつ的確に委任したか	指導性	5段階
1. 2 教員の関与：相談	学生からの相談に的確に対処したか	指導性	5段階
1. 3 教員の関与：仲介調整	学生間および学生-企業間の連携やマナーに 関して的確に調整したか	指導性	5段階

大学事例として小樽商科大学での取組みを参照する。

2. 小樽商科大学の事例

以下の検討では、小樽商科大学のキャリア教育に関する論稿[7]を参照した。

2. 1 大学教育に対する社会的要請と同大学でのキャリア教育の位置づけ

小樽商科大学（注2）では、2006年に大学組織として教育開発センター内にキャリア教育開発部門を設置した。この組織体制の背景には、21世紀以降の大学教育に対する社会的要請の変化がある。論稿では、文部科学省の審議会による一連の答申内容が大学教育への社会的要請を映し出す鏡として捉えている。

この一連の答申は、1998年の大学審議会答申

「21世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学－」（以下「21世紀答申」）を皮切りとする。これは2005年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」（以下「将来像答申」）へ引き継がれ、その後2008年の同審議会による「学士課程答申」へと至る。同論稿では、答申の骨子として「主体的に変化に対応し、自ら将来の課題を探求し、その課題に対して幅広い視野から柔軟かつ総合的な判断を下すことができる力」を育成することが大学教育に要請されていると捉えている[8]。

すなわち、各大学は「21世紀答申」が打ち出した大学の個性化・特色化の方向性に沿って、「将来像答申」で挙げられた大学の諸機能（世界的研究拠点、高度専門職業人育成、幅広い職

業人育成等)のなかから自らの機能を選択し、機能間の比重を工夫することによって特色ある組織として分化している状況にあると見なし得る[9]。

同大学では、「学士課程答申」で指摘されている「学位を与える課程中心」の考え方にに基づき、学士課程教育が共通して目指すべき学習成果としての「学士力」育成を念頭に置いて、教育理念とする「実学実践」の具現化を図っている。この具現化のために、大学入学前3年、大

学在籍中の4年、大学卒業後3年の計10年間の視野においた「キャリアデザイン10年支援プログラム」を設定したところに特色を有する[10]。表4に概要を記載する。

上記事業のうち、本稿と最も関連する学習形態は「3.2 地域連携キャリア開発」である。次項では、「地域連携キャリア開発」のなかで実施されている課題解決型学習(2008年度)の事例を参照する。

表4 キャリア10年支援プログラム概要

事業名	事業内容
1. 高大連携事業	
1. 1 高校生のための夏期連続講義	札幌市立高校9校との包括連携協定に基づき、8月前半の2日間実施し商品企画のグループ演習に大学生も参画
1. 2 高大連携インターンシップ	連携先の人材開発企業において高校生と大学生が協働で課題解決型演習に取組み、大学生が高校生を職場の後輩として指導することをとおしてリーダーシップスキルを養成
1. 3 大学の学び体験ゼミ	連携先の高校に教員と大学生が赴き、大学の学びを紹介
2. 学内コア事業	
2. 1 社会科学と職業	1年次対象の授業で、大学での学習と将来の仕事の関係について考え、具体事例のグループ討議をとおしてコミュニケーション力を育成
2. 2 エバーグリーン講座	卒業生の実社会での体験を聴くオムニバス授業で、大学同窓会の企画協力により実施
2. 3 就職支援事業	在学生の就職活動を支援し、4年次生による就職活動支援ボランティアサークルの管理・運営も実施
3. 地域・企業等連携事業	
3. 1 ルーキーズキャンプ	1年次生の希望者を対象に5月に実施する1泊2日の合宿研修で、2年次生以上、卒業生にも参加を依頼し、グループ演習・討議が中心
3. 2 地域連携キャリア開発	産学官連携による学外フィールドワークをとおして、現実社会における地域の課題に対する課題策の検討と提案
3. 3 インターンシップ	正規科目として事前講義、マナー講習を経て、夏期休業期間中の2週間程度研修を企業や官公庁で実施、実施後に成果レポート提出と意見交換会

2.2 「地域連携キャリア開発」のもとでの 課題解決型学習

「地域連携キャリア開発」のもとでの学習は、2008年度に試行的に実施され次年度以降2年次生対象の2単位科目として正規開講された。以下では、2008年度の学習に関する推進教員大津による考察[11]を参照する。概要を表5に記載した。

計8グループの学生提案の概要は以下のとおりである。

①小樽観光の国際化

趣旨：増加しつつある外国人観光客のニーズに応じたハード・ソフト両面での整備計画を検討する。

①-1グループ：外国人観光客のニーズに合わせたガイドマップの作成

①-2グループ：外国人観光客のコミュニケーション支援策

②札幌圏マーケティング

趣旨：隣接する大都市圏を対象としたマーケティング戦略および広告戦略を検討する。

②-1グループ：小樽のクリスマスを盛り上げる広告・イルミネーションの改善案およびスケートリンクの設置案

②-2グループ：小樽の地元食材とともにビールやワインを楽しむイベント企画案

③地域ブランド商品創出

趣旨：地場産業の活性化に繋がる観光ブランド商品およびブランド力強化案を検討する。

③-1グループ：小樽の歴史イメージに合う和洋両方を兼ね備えたスイーツとして和風タルトを提案

③-2グループ：寿司以外の小樽での食事として街頭調査に基づき古風な洋食を提案

④滞在型観光の推進

趣旨：通過型観光から時間消費型観光への転換をねらいとしたイベント等を検討する。

④-1グループ：小樽の隠れた名所・名店の紹介と散策プランの提案

④-2グループ：携帯サイトを利用したオリジナル観光プランの作成

上記テーマに取り組んだ学生計49名が、学習の事前、事中および事後に学習成果を自己評価した。調査時期は、事前が2008年11月13日、事中が同年12月11日、事後が2009年1月22日であ

表5 「地域連携キャリア開発」学習（2008年度）の概要

名称	地域連携キャリア開発
学習課題	小樽市に課題提供を依頼し、下記4テーマ ①小樽観光の国際化、②札幌圏マーケティング、③地域ブランド商品創出、④滞在型観光の推進
連携先	小樽市
連携先部署	産業港湾部観光振興室（部署名は実施当時）
参画学生	小樽商科大学全学科（経済学科、商学科、企業法学科、社会情報学科）の49名 （年次内訳：1年次生3名、2年次生30名、3年次生16名） （性別内訳：男子25名、女子24名）
活動期間	2008年11月～2009年3月
活動形態	学生49名を8グループに編成、2グループずつ同一テーマに取組み 毎週2コマ連続でグループディスカッション実施、現地調査およびヒアリングは自主実施、最終提案をグループごとに報告

表6 「地域連携キャリア開発」学習成果の評価指標

評価項目	評価する際の観点	尺度
①前に踏み出す力 (Action) A-1: 主体性 A-2: 働きかけ力 A-3: 実行力	指示待ちでなく、自分がやるべきことを見つけて動いたか 周囲に呼びかけ、目的に向かって周囲に働きかけたか 失敗や困難を恐れず、行動に移し取組んだか	必要度4段階 発揮度4段階
②考え抜く力 (Thinking) T-1: 課題発見力 T-2: 計画力 T-3: 創造力	情報分析や議論を通して問題の所在を明らかにしたか 課題解決の方法と手順を明確化し、優先度を考慮したか 既存の発想に捉われず新たな解決策を導き出したか	必要度4段階 発揮度4段階
③チームで働く力 (Communication) C-1: 発信力 C-2: 傾聴力 C-3: 柔軟性 C-4: 状況把握力 C-5: 規律性 C-6: ストレスコントロール力	自分の意見を相手にわかりやすく的確に伝えたか 相手の意見を聴く姿勢を作り、相手の意見を引出したか 自分の考えに固執せず、相手の意見や立場を尊重したか チーム内での自分の役割を把握し的確に行動したか 状況に応じたマナーを意識し、適切な言動をしたか ストレスから逃げずに、自ら工夫して適切に対処したか	必要度4段階 発揮度4段階

出所: 引用文献[7] p.168より作成

る。調査では、「社会人基礎力を構成する12の能力」を評価指標として、それが当該学習過程において「どの程度必要と感じたか(必要度)」並びに「どの程度発揮できたか(発揮度)」の2つの観点から4点法で評価する方法が採られた。4点尺度は、4:「必要だと感じた」・「発揮できている」、3:「ある程度必要だと感じた」・「ある程度発揮できている」、2:「あまり必要と感じなかった」・「あまり発揮できていない」、1:「必要と感じなかった」・「発揮できていない」である。表6に評価指標を掲載した。

参画学生による回答結果を表したグラフを参考資料2に記載した。グラフは全体的な回答傾向が把握可能であることを優先し、グラフ上に細かな数値を記載することを割愛した。

2.3 学習成果に関する推進教員による考察

この学習を推進した大津は、回答結果の全体傾向から次の三点を読み取っている。以下、大津による考察[12]を順次参照する。

(1) 「必要度」・「発揮度」とともに評定値が「事前-事中-事後」の順で低下

まず「必要度」の低下傾向については、課題の困難さや新奇さ等から、学生は必要とされるであろう能力を「過度に見積もった」のではないかと指摘している。すなわち、どのような場面でどのような能力が必要とされるかについて、活動を通してある程度妥当な見通しを立てることができるようになったと推察している。

次に「発揮度」の低下傾向については、課題に取り組む中で学生が自らの能力の現状に対してより現実的かつ厳しい目を向けるようになったのではないかと考察している。

(2) 「発揮度」の低下傾向が「必要度」の低下傾向よりも緩やか

12の力のなかで「働きかけ力」、「創造力」および「ストレスコントロール力」の評定値は、「事前-事中-事後」を通して「発揮度」に有意な低下が見られなかったことを挙げ、この三

つの力は学習の全過程で発揮されていたと考えられている。

(3) 12の力すべてで「発揮度」のほうが「必要度」よりも低い評定値

この結果について、大津は課題達成のために求められている能力と自らの現状との間にギャップがあることを学生が感じていることを表していると推察している。さらに、このギャップは「事前－事中－事後」を通して縮小する傾向が見られることを指摘し、特に「規律性」や「ストレスコントロール力」において縮小傾向が顕著であることから、社会人基礎力の「チームで働く力」の育成面で一定の学習効果があったと推察している。

以上の考察をまとめて、大津は次の二点を指摘する。第一に、社会人基礎力を構成する三つの力のうち、特に「チームで働く力」に属する力が全般的に形成・発揮されたと考えられる点である。第二に、評価に用いた指標（表6）では、社会人基礎力に係る12の力に関して、その必要度や発揮度を把握可能である一方、学習の成果物（学生の提案の質）の評価が困難である点である。大津は、大学ごとに異なる教育理念や実施する学習の特性を考慮して、評価指標に独自の工夫を施す必要性を挙げている。

2. 4 本稿の研究課題との関連

小樽商科大学における「地域連携キャリア開発」学習と本稿の考察対象「産学連携による課題解決型学習」は、大学の所在地や設置形態等の相異があるものの、実学に焦点を当てた教育理念に基づいていることや、授業の一環としてキャリア形成を支援することを通して「学士力」のうち特に統合的力を育成しようとしていることに共通性がある。

2. 3項での大津の見解から本稿が示唆を受けることは、次の二点である。第一に、本稿の研究課題である「評価指標の仮説検証」において、小樽商科大学事例で用いられた社会人基礎力に係る評価指標が参考となる点である。たとえば、本稿での「人間性」（学習をとおしての

成長）の評価指標は、仮説のままでは「何をどう頑張ったから成長したか」の具体性が低い懸念がある。一方、社会人基礎力に係る評価指標のなかで「主体性」の評価観点は「他人の指示を待つのではなく、自分でやるべきことを見つけ積極的に取り組むことができたか」を問うものになっており、学習をとおしての成長を示す具体的な内容を伴っていると考えられる。

第二には、大津が指摘する「アウトプット評価と社会人基礎力評価の使い分けが難しい」ことに関して、社会人基礎力に係る評価指標だけでは、学習の成果物としての学生提案の質の評価が困難であることである。本稿の評価指標仮説で、「専門性」の評価指標のなかにマーケティング分野における観点（商品企画における4つのPの要素：Product, Price, Place, Promotion）を反映させたように、学習分野に照らして成果としての課題解決策がどの程度「専門性」に立脚したものかを測る指標の必要性が示唆された。

3. 研究方法

本稿の研究課題は、前報で導出した「学習成果の評価指標」の仮説を検証することである。この課題に関して、本稿では以下の手順で評価指標の妥当性を検証し、その結果に基づいて評価指標の改訂版を導出する。

【検証過程① 4. 1項および4. 2項】

仮説の評価指標（表3-1・3-2）を用いて2013年度学習事例を評価した結果（表8-1・8-2）に基づき、学生・企業関係者・教員による評価の特徴や三者間の差異を抽出する。そうした特徴・差異が生じた背景を探り、「学生の能力」および「教員の関与」に係る学習推進上の今後の課題を抽出する。

【検証過程② 4. 3. 1項および4. 3. 2項】

4. 2項で抽出した学習推進上の課題を整理（表9-1・9-2）したうえで、推進上の課題がどの程度明確化できたかを検討する。検討では、仮説指標を用いることによって学習推進上の課題をどの程度明確化できたか、の観点を

重視する。その理由は、学習成果を評価するそもその目的が、学習を推進する教員がPDCAサイクルを回すことによって今後の課題を抽出し次期の学習計画につなげることにあるからである。

評価指標仮説を用いた評価結果に基づいて学習推進上の課題を充分明確化できたのであれば、当該課題が抽出された項目に係る評価指標に妥当性があると考えられる。一方、学習推進上の課題が十分に明確化できなかった項目については、その項目に係る評価指標を改訂する。検討では小樽商科大学事例での社会人基礎力の評価指標(表6)を参照し、評価する際の観点を具体化することに注力する。

【検証過程③ 4.4項】

検証過程②の結果に基づき、評価指標の改訂版を導出する(表10-1・10-2)。

4. 課題解決型学習2013年度事例の評価結果と考察

第3項に記述した仮説検証手順に沿って、本項では学習成果の評価結果の提示(4.1項)、結果に基づく考察(4.2項・4.3項)、および評価指標改訂版の導出(4.4項)に関して記述する。

4.1 評価結果(検証過程①)

評価の実施時期は、学生が活動報告書の完成時(2013年1月)で、企業関係者と教員は報告会終了後(2013年3月)である。使用した評価票(学生用)を参考資料1に掲載した。企業関係者および教員用の評価票は、評価対象項目が少し異なる以外、内容構成が学生用と共通しているため掲載を割愛した。学生・企業関係者・教員ごとの評価対象項目は表7のとおりである。

「学生の能力」に係る評価結果を表8-1に、「教員の関与」に係る評価結果を表8-2に

表7 評価者ごとの評価対象項目

評価軸	評価項目	学生	企業関係者	教員
専門性	独創性：対消費者	◎	◎	◎
専門性	独創性：対市場	◎	◎	◎
専門性	説得性：商品特徴の根拠1(定量)	◎	◎	◎
専門性	説得性：商品特徴の根拠2(定性)	◎	◎	◎
専門性	説得性：価格設定	◎	◎	◎
専門性	説得性：販売経路	◎	◎	◎
専門性	説得性：販売促進	◎	◎	◎
専門性	企業会議：発言内容	○	◎	◎
社会性	チーム活動：議論の活発度	◎	-	◎
社会性	チーム活動：協力度	◎	-	◎
社会性	企業会議：積極性	○	◎	◎
社会性	企業会議：マナー	○	◎	◎
人間性	学習をとおしての成長度	◎	-	◎
指導性	教員の関与：委任	◎	-	◎
指導性	教員の関与：相談	◎	-	◎
指導性	教員の関与：仲介調整	◎	-	◎

(注) 学生の欄で、◎は学習に参画したゼミナール学生、○はゼミナール学生のうち企業会議に出席した学生が評価者であることを各々示す。

表8-1 「学生の能力」に係る評価結果

評価軸	評価項目	学生	企業関係者	教員
専門性	独創性：対消費者	3.1	3.8	3.0
専門性	独創性：対市場	3.4	2.8	3.3
専門性	説得性：商品特徴の根拠1（定量）	3.5	3.0	3.0
	説得性：商品特徴の根拠2（定性）	3.3	3.0	3.3
専門性	説得性：価格設定	3.1	2.9	3.5
専門性	説得性：販売経路	3.0	3.1	3.0
専門性	説得性：販売促進	3.2	2.7	2.3
専門性	企業会議：発言内容	3.9	3.5	3.0
社会性	チーム活動：議論の活発度	3.3	-	3.0
社会性	チーム活動：協力度	3.3	-	3.0
社会性	企業会議：積極性	3.8	4.0	2.0
社会性	企業会議：マナー	3.6	3.5	3.0
人間性	学習をとおしての成長度	3.5	-	3.0

表8-2 「教員の関与」に係る評価結果

評価軸	評価項目	学生	企業関係者	教員
指導性	教員の関与：委任	4.0	-	3.0
指導性	教員の関与：相談	3.9	-	4.0
指導性	教員の関与：仲介調整	3.5	-	3.0

(注)

- ①表8-1および8-2の評価は、学生12名（項目5.1～5.3は8名）、企業関係者（商品開発担当部署）2名、教員（学習推進者）1名による。
- ②学生および企業関係者による評価は、全員の評価の平均値を小数点第2位以下四捨五入し記載。
- ③教員による評価結果のうち、チーム活動の成果としての提案の質（独創性・説得性）および活動過程での議論・協業（社会性）に係る項目は、4チームに対する個別評価の平均値を小数点第2位以下四捨五入し記載。

各々記載した。

4.2 評価結果に基づく考察（検証過程①続き）

産学連携による課題解決型学習の成果をどのような指標で評価することが妥当であるか、今回の結果をもって直ちに一般化はできない。この検討は今後も継続して行う必要があり、本稿では前報で提示した評価指標仮説の妥当性を検証する。以下では「専門性」、「社会性」、「人間性」および「指導性」の評価軸ごとに、評価結果（表8-1・8-2）に基づき考察する。

4.2.1 「専門性」

(1) 独創性-「対消費者」および「対市場」

結果の数値を「対消費者」の独創性と「対市場」の独創性で、文中カッコ内に左右横並びに併記すると、学生評価（3.1、3.4）、教員評価（3.0、3.3）である。両者の評価がともに「対市場」のほうが高い結果となった背景として、学習過程で既存商品の比較試食・試飲を複数回実施し、新商品の市場における位置づけを明確にしたうえで独創性のある提案をめざしたことが挙げられる。

一方、企業関係者の評価は（3.8、2.8）であ

り、「対消費者」の独創性のほうが「対市場」の独創性よりも高い。企業関係者はむしろ学生の消費者目線からの発想に独創性を感じたことが窺える。期末報告会の講評で、独創性が評価された例を以下に挙げる。「ミルク寒天を用いたパック状飲料」では容器形態をパック状にすることで、移動中でも迅速な栄養補給が可能である点、「ざくろ風味のシロップで味付けしたフローズン乳飲料」ではカクテル材料のざくろ風味グレナデンシロップを用いたことで大人向けの乳飲料を考案した点、および「落花生ドレッシング」では落花生をすりごま状にしてドレッシング材料に加えることで落花生の新たな食べ方を考案した点、である。

また、筆者が企業会議での両者の発言を中立的立場で観察したところでは、企業関係者の着眼は「自社生産ラインに乗るか」、「コストがどのくらいか」等、商品開発の実現性に重点が置かれていた。一方、学生の着眼は「こういうものがあったらおもしろそう」、「最近話題になっている」等、消費者の関心に重点が置かれていた。学生の企画案は企業側からしてみれば荒削りであるが、その着眼点において企業関係者にありがちな「安全圏でまとめる」に捉われない新鮮味があることに強みを見出せる。こうした補完関係を築けることが産学で連携する意義のひとつであろう。

学習推進上の今後の課題として、学生の市場調査は企業関係者からは不十分と映っており、より体系的な市場調査を推進すること、および学生の先入観に捉われない着眼・発想を引き出す教員側の技量が重要であることが把握できた。

(2) 説得性－商品の特徴 (Product)

結果の数値を「定量的データに基づく説得性」と「定性的データに基づく説得性」で文中カッコ内に左右横並びに併記すると、学生評価 (3.5、3.3) であり、教員評価 (3.0、3.3) よりも定量的根拠・定性的根拠ともに高い。学生の高評価の背景として、4チーム中3チームが質

問紙調査を実施したことで学生が自己満足したことが窺える。

なぜ自己満足したのかを検討すると、質問紙の作成から調査の実施、回答結果の集計・分析までの一連の過程を網羅的に経験することがこれまでなかった、あるいは僅少であったと考えられる。学生は、質問紙にどのような調査項目を記載するか、回答方法を選択式にするか自由記述にするか、などの点を相当数の時間をかけて検討したうえで教員に相談に来たが、依然として不十分な箇所が散見された。教員による評価では、統計関係の授業で学習したことを応用できたという点で価値が認められる一方、定量的データの収集段階で満足せずに結果に基づく考察にさらなる深堀が必要であると考えた。

一方、定性的根拠に基づく説得性に関する教員評価の根拠は、学生が研究室での複数回に及ぶ試行錯誤を経て試作品の評価を行って完成度を高めたことである。たとえば落花生チームはドレッシングおよびマフィン試作過程で、配合する油脂や落花生粉末の種類を変えることによって、ドレッシングにおける落花生風味のインパクトを調整したり、マフィンの膨張を最適化してふっくら感を実現したりしており、試作結果を活用していたことが挙げられる。

学習推進上の今後の課題は、定量的データを集計した段階で満足することなく、そこから何が読み取れるかをさらに深堀し、場合によっては質問紙調査と消費者層へのグループインタビューを組み合わせるなどを工夫することである。また期末報告会で企業関係者から指摘を受けた「試作結果から得られた定性的情報の分析を綿密に行うことによって、次回の試作で何をどのように改良するのかを洗い出せるようにする」ことである。

(3) 説得性－価格設定 (Price)

学生評価 (3.1) であり高いとはいえず、市場における価格設定の妥当性に自信がないことが窺える。4チーム中3チームが質問紙調査項目のなかに「どのくらいの価格が妥当だと思

ますか」という問いを加えており、結果的に調査回答の最多値を設定価格にしていた。学生が自らの価格設定を弱いと感じた背景として、質問紙調査対象が学内の学生であり対象者の年齢や性別に偏りがあることが挙げられる。企業関係者評価（2.9）も低いことから、学生が説得性のある価格設定を行うことは困難が伴うことが理解できる。

企業関係者が価格設定する際の基準として、企業会議の場で頻繁に挙げられていた点は製造コストであった。コストの算出は、原料の原価および製造方法に係る費用を根拠としていた。製造方法に係る費用は、たとえば自社生産か委託生産かの選択、材料の充填回数、容器並びに外装の種類である。企業関係者は会議に出席した学生に対して彼らを消費者の代表とみなし、新規開発商品の設定価格として、「いくらなら値頃感があるか」の表出を期待していた。このことから学生提案における価格設定に対する企業関係者の期待は、「値頃感」の根拠がデータで示されているかどうか、であると考えられる。

一方、教員評価（3.5）が学生や企業関係者評価より高かった理由は、質問紙調査票での価格帯の設定が従来よりも細かくなっており、設定価格の絞り込みがしやすいように工夫されていたことを評価したためである。この点は、2012年度の学習成果報告会で企業関係者から指摘されたことを2013年度の指導に活かした結果である。

学習推進上の今後の課題は、妥当性のある価格設定をめざす過程で、学内調査に加えて、学外において幅広い層に対する調査活動を実施することが挙げられる。また価格設定だけに限らず学生の企画案の説得性を向上させる工夫として、たとえば前報で先行研究に挙げた立命館大学における学習事例[13]では、学生が課題解決に取組む前段階で経営コンサルタントから説得性の向上に関する講義を受講していた。

筆者本務校では学部1年次生対象の「基礎演

習」授業の一部において、在千葉の社会人による「千葉キャリアコンソーシアム研究会」[14]と連携している。連携内容は、当該授業で学生が研究会に所属する複数の社会人から現在の仕事内容やキャリア形成過程の話を聴き、それに基づいて質疑応答することによって、事例に即して自らのキャリア形成を考える機会を提供するものである。授業時の質疑応答場面を観察すると、学生が社会人と意見をやり取りし、自分の意見を表明することはかなり難易度が高いことがわかる。

日常的に接している同世代の学生や教職員でない初対面の社会人とのコミュニケーションでは、いわゆる「慣れあい」が通用せず、言語による表現力や説得力の比重が多くなる。3年次生対象の演習で課題解決型学習を行う場合においても、学習の途中段階で、たとえば前掲の研究会メンバーの社会人の意見を聴く機会を採り入れるなどの工夫をすることによって、社会人に通用する説得力のレベルを察知して不足を補うことができるだろう。

(4) 説得性－販売経路（Place）

前項「価格設定」と同様の傾向が見られる。学生評価（3.0）が高いとはいえ、市場における販売経路の妥当性に自信がないことが窺える。教員評価（3.0）の理由として、販売経路の選択がコンビニエンス・ストアに偏る傾向が見られ、これは学生が日常比較的頻繁に利用する業態であることから、安易な選択になったと考えるためである。

販売経路の選択に偏りが見られたなかで、落花生ドレッシングチームは質問紙調査の「購入予定場所」に関する回答結果で最多値ではなかったものの、チームが当初から想定していた「道の駅」を販売経路として最終的に提案した。同チームの学生たちは、提案する落花生ドレッシングの中心価値を「千葉名産のお土産」に置き、千葉県産の物が並ぶ「道の駅」が販売経路として妥当と判断したためである。

企業関係者の評価（3.1）が全般的に高くな

い理由も、上述のように販売経路の選定根拠が弱いためである。しかし落花生ドレッシングチームが「道の駅」を選択したことに 대해서는 商品開発の原点となる中心価値を一貫させた点が期末報告会の講評で高く評価された。

学習推進上の今後の課題は、前項の「価格設定」と同様、消費者層への調査活動をより重層的に実施すること、および提案の検討途中に社会人の意見を聴く機会を作ること、である。さらに上記に加えて、「何をねらいとした新商品なのか」という商品開発の原点となる中心価値を一貫させることに関して学生の理解度を一層高める必要がある。

(5) 説得性 - 販売促進 (Promotion)

学生評価 (3.2) に対して、教員評価 (2.3) と両者の差異が大きい。企業関係者の評価 (2.7) も教員評価と同程度に低い。今回の提案において、新規顧客獲得後の継続的な購入行動にまで目を向けた内容が少なかったことは教員側の指導不足と言えるだろう。ドラッカー[15]が指摘するように、「顧客創造」のためには新商品開発が鍵のひとつとなり得るが、継続的に「イノベーション」をなすためには顧客のリピート率を上げる対策も合わせて重要であることを学生に十分に示したとは言いがたい。この点が今後の学習推進上の課題である。

(6) 企業会議での発言内容

学生評価 (3.9) に対して、教員評価 (3.0) と両者の差異が大きい。企業関係者評価 (3.5) がその中間である。学生の自己評価傾向として、「企業会議に出席し発言したこと」自体をひとつの大きなハードルを越えたと認識していることが窺える。教員の評価はあくまでも発言内容の質に対するものであるので、学生評価よりも低い結果となった。

学生にとって「企業会議への出席・発言」の行為がすでに大きな緊張ののりこえであることを理解したうえで、今後の学習推進上の課題として発言内容の質そのものの向上を図る必要がある。発言内容の質とは、具体的には大学で

学習したマーケティングや経営に関する専門知識を応用したか、または応用しようとしたか、である。

企業側は学生に対して消費者目線での意見を期待しているが、課題解決型学習の到達目標としては、その一段階上のレベルである「大学で学習した専門知識を活用し、消費者および開発者双方の立場に立って意見を述べられること」をめざしたい。さらに、より理想に近いレベルとしては、学生と企業関係者という異質な集団が会議の場で意見交換することによって、「消費者」・「開発者」それぞれの立場でのステレオタイプの先入観が払拭され、集団（組織）の活性化にまで波及することであろう。

4. 2. 2 「社会性」

(1) チーム活動 - 議論の活発度

学生評価 (3.3) に対して、教員評価 (3.0) と両者の差異はさほど大きくない。2013年度のチーム編成は牛乳関連のテーマに取組んだ2チームが各3名だった。落花生関連のテーマに取組んだ2チームはそれぞれ3名と4名で、前期中は合同7名で活動していた。チーム編成方法は、関心のある商品種類（例：プリン、ゼリー、飲み物、焼き菓子等）を学生に自由記述してもらい、それを踏まえて教員が編成案を示し、学生の同意を得て最終決定した。

学習過程をとおしてチームごとの活動状況を観察した結果、各チームにリーダーシップがある学生をひとり含むようにしたことが結果として、予想どおりリーダーシップが発揮されたプラス面と、他のメンバーがリーダー格に依存するマイナス面の両方が生じた。

従来、チームごとの議論に教員はなるべく口出ししない姿勢できたが、後述するように「教員の関与」に対する学生評価で「連携の仲介調整」に対する評価が他の「委任」や「相談」に対する評価と比較して低かったことを合わせて考えると、チーム活動での議論の調整を学生が教員側に期待していることが窺える。

前報で述べたように「課題解決型学習」にお

いて教員の関与はベースメーカー以上の積極性が求められる。しかしながら、学生どうしの水平的連携であるチーム活動の議論の場に教員が過度に関与することは水平関係に垂直関係が混合することになり、はたして望ましいのかどうか、今後の学習推進上の課題である。また「議論の活発度」をより具体的に示すために、小樽商科大学事例で使用された「社会人基礎力」の評価指標（表6）における「チームで働く力」に属する「発信力」や「傾聴力」といった能力の例示が示唆に富むと考えられる。

(2) チーム活動－協力度

前項「議論の活発度」同様に、学生評価（3.3）に対して、教員評価（3.0）と両者の差異は大きくはない。2013年度の活動においては参画学生13名中1名の欠席が頻繁であったため、本人に対して複数回指導した。また別の学生で活動開始時刻から30分以上の遅刻が多い者が存在し、その本人に対する指導も行った。こうした個別指導と合わせて、全員に対して「チーム活動はひとりが欠けてもその欠損は大きく、他のメンバーに負荷が偏ること」や「時間管理と体調管理が3年次の段階で必須であること」を話した。結果として、チーム活動に対する意識は欠席が頻繁な学生1名以外、後期に改善が見られた。

チーム活動への協力意識は個人差があり、また教員側から協力を強制することは学生の主体性を尊重しつつ推進する課題解決型学習本来の趣旨からも乖離することになる。前項同様に、水平的連携に垂直的指導が過度に入ることを回避したうえで、今後の学習推進上の課題としてはチーム活動に非協力的な行動に対する教員の関与を増やすことを検討する。また「協力度」をより具体的に示すために、小樽商科大学事例で使用された「社会人基礎力」の評価指標（表6）における「チームで働く力」に属する「柔軟性」や「状況把握力」といった能力の例示が示唆に富むと考える。

(3) 企業会議－積極性

学生評価（3.8）に対して、教員評価（2.0）と両者の差異が大きい結果となった。「専門性」に係る評価の「企業会議での発言の質」の項と同様の傾向である。学生は企業会議への出席自体を「積極性」と捉えがちであり、教員が想定していた「積極性」（例えば、会議の的確な場面で意見を述べたり、質問したりすること）までは想定していなかったことが窺える。

上述の点は学生の出席体制に関係している可能性がある。2013年度は13名の学生のなかで企業会議への出席希望を表明した学生8名が2～3名ずつ各3回程度出席していく体制を取った。学生ひとりあたり3回程度の出席では、教員が想定する「積極性」までは到達困難であったと考えられる。前年の2012年度は通年で同じメンバーが出席する体制を取っていたが、この体制の短所は会議出席メンバーとそうでないメンバーとの間に「企業会議の場を経験しているか否か」で問題意識に差異が見られた点が挙げられる。この欠点の改善策として2013年度では会議出席学生の枠を広げる体制とした。しかしこの改善策にも短所があり、企業会議への出席体制作りにはさらなる工夫を要することがわかった。

一方、企業関係者評価（4.0）からは学生が企業会議の議論へ関わったことを高く評価していることが窺える。企業会議における「積極性」をより具体的に示すために、小樽商科大学事例で使用された「社会人基礎力」の評価指標（表6）における「チームで働く力」に属する「規律性」や「ストレスコントロール力」といった能力の例示が示唆に富むと考える。

(4) 企業会議－マナー

学生評価（3.6）に対して、教員評価（3.0）である。「チーム活動：協力度」および「企業会議：積極性」の評価で見られた両者の差異ほどではないものの、差異が比較的大きい結果となった。企業関係者の評価（3.5）であることから教員評価より高めであり、学外の社会人の

目から見て学生としての礼儀にはなっていたことが窺える。

学生としては企業会議の場で緊張しつつマナーにも気を配っていたということで自己評価が高い結果になったと考えられる。教員が企業会議の席上で観察した限り、学生のマナーで礼儀を欠くというほどのことはなかったが、会議終了後の片づけへの参画は教員からの声掛けがあってから動いた場面が散見され、マナーが充分とは言いがたい。

今後の学習推進上の課題は、対外的場でのマナー（挨拶、準備、片づけ等）について学生に対して事前に明示する必要があることである。学生たちはアルバイトの場で接客業務上のマナーを意識することは日常経験しているが、アルバイト以外の場で、たとえば地域社会での付き合いのなかでのマナーを学ぶ経験が比較的少なくなっていることが推察される。

企業会議における「マナー」の度合いをより具体的に示すために、小樽商科大学事例で使用された「社会人基礎力」の評価指標（表6）における「チームで働く力」に属する「規律性」や「ストレスコントロール力」といった能力の例示が示唆に富むと考える。

4. 2. 3 「人間性」

学生評価（3.5）に対して、教員評価（3.0）と両者の差異が大きかった。今回の評価結果で学生評価と教員評価の差異が大きかった項目は、「人間性」に係る「学習をとおしての成長」、「専門性」に係る「企業会議での発言の質」および「社会性」に係る「企業会議での積極性」の三点だった。

上記の評価の差異は何に起因するのか。学生は企業会議に出席したことや発言したこと自体を重視し、これを自己の「成長」と捉えたことが窺える。これに対し、教員は出席していかにか積極的に議論に加わったか、発言の質が専門性に即したものだっかを重視し、また「成長」とは学習過程全域において困難に立ち向かい、チームメンバー間で力を合わせることをとおし

て「ひと皮むけた経験」[16]ができたかを評価対象としていた。

学生と教員間で差異が見られた項目のうち、企業会議での発言の質や積極性の評価指標について、学生が自己評価する際に「単なる出席や発言でなく、その質が問われていること」を彼らに明示することは可能である。しかしながら「人間性」に係る評価指標として「学習をとおしての成長」を問うことは、評価者の捉え方に幅が生じ、指標として具体性に乏しいことが改めて確認できた。この点は前報で今後の課題とした際から想定はしていたが、今回の結果を踏まえて指標の改訂が必要である。

「人間性」および「成長」という語の汎用性が広いため、これが最適解とはいえない。しかしながら、大学教員の授業への取り組みや役割に関する論稿においてこの語が使用されている文脈を改めて検討すると、全く妥当性がないともいい切れない。たとえば、第2報の先行研究レビューで参照した「私立大学情報教育協会」による「大学教員の授業への取り組み」に関する見解[17]に「人間力向上への取り組み」との記載があり、「人間力」の中味として因果関係の推論や自己実現を図る力の育成が例示されている。

同様に先行研究レビューで参照した羽田による「大学教員の役割」に関する見解[18]では、「大学教員は後期青年期にあたる青年の指導者として成長発達を支援する機能を持つ」との記載があり、大学教員による学生の「成長」支援機能が示されている。

上記の論稿における記載を鑑みると、大学生への指導の範ちゅうに「人間的な側面での成長」支援が含まれると考えることには一定の妥当性がある。そこで本稿では、「人間性」を他の「専門性」・「社会性」・「指導性」と並置して学習成果の「評価軸」として残すとしても、評価者が目にする評価票の「評価項目」では仮説版での「学習をとおしての成長度」という記載よりも具体性を向上させるように改訂する。

「学習をとおしての成長」の代替案を検討するに際して、小樽商科大学事例の「社会人基礎力」の評価指標（表6）の「前に踏み出す力」と「考え抜く力」の各々に属する能力の例示を参考とした。なぜならば「学習をとおして成長が感じられたか」は、今まで経験したことがないことを経験しようと挑戦する（前に踏み出す）要素や、これくらいでお茶を濁すかという程度に留まらずに知恵を絞り、行動する（考え、やり抜く）要素が不可欠と考えられるからである。

本稿でのこれまでの考察から、「学習をとおしての成長」に繋がり得る「挑戦」や「やり抜く」ことに内包される内容が、学生と教員間で相異があったことが判明してきた。たとえば、学生にとっての「挑戦」は「企業会議に『出席』し『発言』する」ことが内包されていた。一方、教員にとっての「挑戦」は「企業会議で『積極的に』議論に参画する」ことであり、また「やり抜く」ことは「困難に立ち向かい、チームメンバー間で協業する」ことが内包されていた。

学生側の内包する内容が教員側の内包する内容と比較して不十分であったとしても、学生から見れば学習をとおして成長が感じられたという点で意義ある経験であったと見なし得る。そこで学習過程の途中段階で、「達成目標のレベル」を教員から学生に対して複数回明示し、達成目標のレベル確認をする必要がある。また学生個々の特性にも配慮し、「挑戦」や「やり抜く」ことに苦手意識を持つ場合には学習の進捗状況を把握したうえで達成目標のレベル変更も視野に入れて推進していく。

上述を踏まえ、指標をいかに改訂するかは4.3項で検討する。

4.2.4 「指導性」

以下、「指導性」に係る評価指標に関して「委任」、「相談」、「仲介調整」の順に検討する。

(1) 委任

学生評価（4.0）に対して、教員評価（3.0）であることから、学生の自主性を尊重して任せ

るところは任せた点に対する学生評価が高いことがわかった。後述の「仲介調整」に対する評価結果と合わせて考慮すると、学生の研究活動が順調に進んでいる状況では任せてもよいが、順調でない状況では、関与の程度を増すことが学生から期待されていることが窺える。従来は学生の力で問題解決していくように、教員側はあまり関与せず委任していた。しかしながら、学生側は問題を抱えていることに対して教員がより関与することを望んでいたことが示唆され、学生が抱える問題に対していかに察知するかが学習推進上の課題である。

(2) 相談

学生評価（3.9）に対して教員評価（4.0）であることから、両評価の一致度が高く、活動途中で学生から相談を受けたことへの対応が的確に取れたと考えられる。学生からの相談内容は、「試作するための材料をいつ購入するか」、「試作の結果失敗した点を次の試作にどのように活かすか」、「定量的データを探るための質問をどのように設定するか」、「質問紙調査をいつ・どこで実施すればいいか」などであった。

相談されたことに対応できていたと考えられる反面、相談されなかったことで実は学生が抱えていた問題についての仲介調整が不足していた懸念があり、前項同様に学生が抱える問題をいかに察知するかが学習推進上の課題といえる。

(3) 仲介調整

学生評価（3.5）に対して教員評価（3.0）であり、学生評価で「委任」（4.0）および「相談」（3.9）の項と比較すると、本項目に対する学生評価が最も低い。数値3.5であるのできわめて低いというわけではないが、学生から相談されなかった問題への教員の関与が不十分であったことが窺える。

では相談されなかった問題とは何かを推測すると、たとえば学生による自己評価が3.3程度と低い「商品の説得性」を裏づける定性的データ分析に関する助言やチーム内での議論・協業

の不調に対して教員の仲介調整を学生が欲していたのではないかと考えられる。今後の推進上の課題として、学生に任せるところは任せる姿勢は変えず、学生が試作結果から確実に定性的データを取り次の試作につなげているか、チーム内で議論・協業が進んでいるか等の状況を見極めることや、相談することを躊躇している場合でも問題を察知して仲介調整する度合いを増やすことが挙げられる。

4. 2. 5 評価者が評価対象に期待した要素の相異

前項までの考察で、評価者間で評価値の差異が見られた項目を中心に、その差異が生じた背景を検討し学習推進上の課題を抽出してきた。評価値の差異が生じた一因として、評価者が評価対象へ期待する要素に相異があったのではないかと推察し、以下に整理した(表9)。

4つの評価軸ごとに、期待要素の相異を例示する。第一に「専門性」で、教員が「消費者・企画開発者」の双方の目線からの検討を、企業

関係者が「独創性・裏付けデータによる説得性」を、各々期待した一方、学生は「商品提案の作成」自体を専門性と捉えていた。第二に「社会性」では、教員が「学生間での協業」および「社会人との積極的な意見交換」を期待した一方、学生は「学生間での協業」を主に意識していた。

第三に「人間性」においては、教員が「企業会議での積極的関与・困難の克服」を期待した一方、学生は「企業会議への出席・発言」自体を自己の成長と捉える傾向が見られた。第四に「指導性」では、教員は「学生間協業への関与を少なく」して水平的連携における自主性を期待していた一方、学生は「学生間協業への教員の関与」を期待していた。

上述は、考察の現段階での例示であり、期待要素を構造化することは今後の検討課題である。現段階で示唆されることは、学習を推進し成果を評価する際に、評価者間の評価値の差異の奥にある期待要素の相異を辿ることの重要性

表9 評価者が評価対象へ期待した要素(例示)

評価対象 評価者	学生に係る側面	教員に係る側面	企業関係者 に係る側面
学生	【専門性】商品提案を作成する 【社会性】学生間で協力する 【人間性】企業会議に出席し発言する	【指導性】学生間の協業で、特に不調時に仲介調整する	評価対象外
教員	【専門性】消費者と企画開発者の双方の目線から商品提案を作成する 【社会性】学生間で協力する、社会人と積極的に意見交換する 【人間性】企業会議で積極的に議論に参加する、困難を克服する	【指導性】学生間の協業には関与を少なくし、自主性を尊重する	評価対象外
企業関係者	【専門性】独創的な発想、裏付けデータによる説得性のある提案を作成する 【社会性】企業会議で意見を表明する	評価対象外	評価対象外

である。

4. 3 評価指標仮説の妥当性検討（検証過程②）

4. 2項での考察を踏まえて、評価指標仮説の妥当性を検討する。まず、仮説版の指標を用いたことによって今後の学習推進上の課題をどの程度明確に把握できたかを整理し（4. 3. 1項）、次に、学習推進上の課題が充分明確化で

きなかった項目を評価する指標として何が妥当かを検討する（4. 3. 2項）。

4. 3. 1 学習推進上の課題

4. 2項の考察結果から、今後の学習推進上の課題を整理した（表10）。

4. 3. 2 指標の妥当性検討

学習推進上の課題（表10-1および10-2）を踏まえて、評価指標の妥当性を検討する。

表10-1 「学生の能力」に係る評価結果から抽出された課題

評価軸	評価項目	学習推進上の課題
専門性	独創性：対消費者	学生の斬新な着眼・発想を促進
専門性	独創性：対市場	市場調査を体系的に実施
専門性	説得性：商品特徴の根拠1（定量） 説得性：商品特徴の根拠2（定性）	数値から何を読み取るかを徹底 試作結果から次の試作課題を段階的に導出
専門性	説得性：価格設定	①学内に加えて学外での市場調査を重視 ②学外の社会人の意見を聴取する機会を設定 ③企画の原点（中心価値）の一貫性を徹底
専門性	説得性：販売経路	①学内に加えて学外での市場調査を重視 ②学外の社会人の意見を聴取する機会を設定 ③企画の原点（中心価値）の一貫性を徹底
専門性	説得性：販売促進	継続的な購入行動に目を向けたりリピート率向上策の検討を重視
専門性	企業会議：発言内容	マーケティングに関する知識を活用した質の高い発言を目標に設定し、学生に明示
社会性	チーム活動：議論の活発度	①議論の不調時に教員が関与する度合いを増加 ②活発度の具体性を高めるため、社会人基礎力を構成する「チームで働く力」に属する能力の評価指標を援用して指標を改訂
社会性	チーム活動：協力度	①協力の不調時に教員が関与する度合いを増加 ②協力度の具体性を高めるため、社会人基礎力を構成する「チームで働く力」に属する能力の評価指標を援用して指標を改訂
社会性	企業会議：積極性	①会議への学生出席体制を見直し ②積極性の具体性を高めるため、社会人基礎力を構成する「チームで働く力」に属する能力の評価指標を援用して指標を改訂
社会性	企業会議：マナー	①マナーの事前指導を徹底 ②マナーの適否の具体性を高めるため、社会人基礎力を構成する「チームで働く力」に属する能力の評価指標を援用して指標を改訂
人間性	学習をとおしての成長度	成長度の具体性を高めるため、社会人基礎力を構成する「前へ踏み出す力」・「考え抜く力」に属する能力の評価指標を援用して指標を改訂

表10-2 「教員の関与」に係る評価結果から抽出された課題

評価軸	評価項目	学習推進上の課題
指導性	教員の関与：委任	委任を重視しつつ、学生が抱える問題を察知し対処
指導性	教員の関与：相談	相談を重視しつつ、学生が抱える問題を察知し対処
指導性	教員の関与：仲介調整	学生が相談を躊躇している問題を察知し、特に学生間の協業が不調である時の仲介調整の度合いを増加

(1) 専門性に係る評価指標

指標仮説を用いて評価した結果から、今後の学習推進上の課題を明確化できたと考えられる。また小樽商科大学での学習を推進した大津が指摘する「アウトプット評価と社会人基礎力評価の使い分けが難しい」ことを想起すると、社会人基礎力に関する評価指標に加えて、課題解決型学習のアウトプットとしての学生提案の質を評価する指標を学習分野に沿って別途設定することが妥当である。

本稿の評価指標仮説において、学習分野である「マーケティング」に沿って、その基礎理論に基づく観点（商品企画における4つのPの要素：Product, Price, Place, Promotion）を反映させて「専門性」に係る評価指標を設定したことは適切であったと考える。学習成果としての課題解決策がどの程度「専門性」に立脚したものを測る指標として、本稿での「専門性」に係る評価指標の仮説は妥当性を有すると判断する。

(2) 社会性に係る評価指標

指標仮説では、「学内でのチーム活動における議論および協力」と「企業会議における存在」の二点に焦点を当てた。今回の評価結果から学習推進上の課題が複数抽出できたため、この焦点自体に大きな齟齬はなかったと考えられる。

しかしながら、「社会性」を構成する項目である議論の活発度や協力度等を評価する観点の具体性が低いことがわかった。社会人基礎力を構成する「チームで働く力」に属する6つの能力である「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」は本稿の学習事例での「社会性」の評価観点としても汎用性を有すると判断し、この例示

を援用して指標を改訂する。

(3) 人間性に係る評価指標

「学習をとおしての成長」を問うだけでは評価者によって「成長」の捉え方に幅が生じることが判明し、指標として妥当性が低いと判断した。小樽商科大学事例の「社会人基礎力」の評価指標（表6）の「前に踏み出す力」と「考え抜く力」の各々に属する能力の例示を参考にすると、前者は「主体性」・「働きかけ力」・「実行力」、後者は「課題発見力」・「計画力」・「創造力」で各々構成されている。この例示を援用し改訂することが妥当と考える。

(4) 指導性に係る評価指標

指標仮説を用いて評価した結果から、今後の学習推進上の課題を明確化できたと考えられる。「指導性」の指標項目である「委任」・「相談」・「仲介調整」は、第2報で先行研究レビューした大久保による論稿[19]に沿ったものであり、「指導性」に係る評価指標仮説は妥当と判断する。

なお「仲介調整」の適否を評価する際の観点として、指標仮説（表3-2）では「学生間および学生-企業間での連携およびマナーに関する的に調整したか」と記載していたが、今回の評価結果から学生が主に抱えていた問題は「学生間」の協力面での不調である点、および「社会性」の指標改訂に伴い「規律性」の観点が加わったため「マナー」に関しては「社会性」の評価指標で代替することとした。結果、評価する際の観点を「学生間の連携に関する的に調整したか」に改訂した。

4. 4 評価指標の改訂（検証過程③）

4.2～4.3項での考察に基づき、「専門性」

および「指導性」の評価指標は仮説どおりで妥当とした。一方「社会性」および「人間性」に係る評価指標は、学習推進上の課題が十分に抽出できなかった項目が複数あったことから、評価する際の観点の具体性が低く、指標として妥当でないと判断した。そこで「社会性」および「人間性」に係る評価観点は、小樽商科大学事例での「社会人基礎力」を構成する「チームで働く力」、「前に踏み出す力」および「考え抜く力」での例示[20]を援用して改訂した（表11-1・11-2）。

「評価項目」および「評価する際の観点」以外で、改訂した箇所は次の二点である。第一に「評価尺度」に関して、仮説で「5点法」であったことに対して、改訂版では「4点法」に統一した。これは小樽商科大学事例で用いられた社会人基礎力に係る評価指標を援用したことに伴うものである。

第二に「評価時期」に関して、小樽商科大学事例では「事前-事中-事後」の三回実施していたことを参考にした。本学習事例では従来「事後」のみであったことに対して、「事前-事

表11-1 「学生の能力」に係る評価指標改訂版

評価軸	評価項目	評価する際の観点
専門性	独創性：対消費者	消費者にとって心地よい驚きがあるか
専門性	独創性：対市場	市場において今後伸びる分野か
専門性	説得性：商品特徴の根拠1（定量）	商品特徴の裏付けとして定量的情報を活用し妥当性を導き出せたか
	説得性：商品特徴の根拠2（定性）	商品特徴の裏付けとして定性的情報を活用し妥当性を導き出せたか
専門性	説得性：価格設定	商品の価格設定の裏付けに妥当性があるか
専門性	説得性：販売経路	商品の販売経路の裏付けに妥当性があるか
専門性	説得性：販売促進	商品の販売促進の裏付けに妥当性があるか
専門性	企業会議：発言内容	マーケティングに関する知識を活用した質の高い発言をしたか
社会性	発信力	自分の意見を相手にわかりやすく的確に伝えたか
社会性	傾聴力	相手の意見を聴く姿勢を作り、相手の意見を引出したか
社会性	柔軟性	自分の考えに固執せず、相手の意見や立場を尊重したか
社会性	状況把握力	チーム内での自分の役割を把握し的確に行動したか
社会性	規律性	状況に応じたマナーを意識し、適切な言動をしたか
社会性	ストレスコントロール力	ストレスから逃げずに、自ら工夫して適切に対処したか
人間性	主体性	指示待ちでなく、自分がやるべきことを見つけて動いたか
人間性	働きかけ力	周囲に呼びかけ、目的に向かって周囲に働きかけたか
人間性	実行力	失敗や困難を恐れず、行動に移し取組んだか
人間性	課題発見力	情報分析や議論を通して問題の所在を明らかにしたか
人間性	計画力	課題解決の方法と手順を明確化し、優先度を考慮したか
人間性	創造力	既存の発想に捉われず新たな解決策を導き出したか

表11-2 「教員の関与」に係る評価指標改訂版

評価軸	評価項目	評価する際の観点
指導性	教員の関与：委任	学生の主体性を尊重しつつ的確に委任したか
指導性	教員の関与：相談	学生からの相談に的確に対処したか
指導性	教員の関与：仲介調整	学生間の連携に関して的確に調整したか

後」の二回実施し、学習前後での比較を可能とする。「事中」で実施しない理由は、本学習がゼミナールでの学習実施であり、参画学生数が小樽商科大学事例よりも少数であることから、「事中」における学生の能力発揮度は直接観察可能であるためである。また調査回数が多いと学生が模範回答を意識するという懸念があるためである。

なお、以下の二点は従来どおりである。第一に、小樽商科大学事例では「必要度」と「発揮度」の二つを調査していたが、本学習事例では「発揮の度合いを成果として捉える」という従来からの趣旨を踏襲し「発揮度」のみを測る。第二に、評価者の「評価対象項目」は従来（表7）どおり、学生と教員は「専門性」・「社会性」・「人間性」・「指導性」に関して、産学連携先関係者は「指導性」以外の三つの評価軸に関して評価することとした。

5. 今後の課題

本稿を含む一連の考察対象であった千葉県内の乳業メーカーとの産学連携による課題解決型学習は2007年度に開始し、連携先企業の組織改編に伴い2013年度で一旦終了した。2014年度より筆者本務校で試行される地域連携を伴うプロジェクト型学習に筆者が取り組む際、改訂版評価指標を用いて「学習推進上のPDCAサイクル」を確実に回すことに努める所存である。

本稿の考察で評価者間の評価値の差異に着目し差異が生じた背景を検討したなかで、その差異の奥に「評価者が評価対象に期待する要素」の相異（表9）が関係しているのではないかと考えられた。産学官連携による課題解決型学習の参画者である学生・推進教員・連携先関係者ごとの期待要素の内容を明確化することが学習推進上の実践的含意であると理解し、今後の検討課題とする。

6. むすび

本稿では、2013年度の産学連携による課題解

決型学習に関して学生・企業関係者・教員三者が評価した結果に基づき、評価指標仮説の妥当性を検討した。他大学事例として小樽商科大学における「地域連携キャリア開発」学習に関する推進教員の考察を参照した。仮説の検証過程で、指標仮説を用いたことによって学習推進上の課題を明確に抽出できたかに着目し、小樽商科大学事例で用いられた社会人基礎力に係る評価指標を援用して指標を改訂した。

文部科学省の一連の審議会答申に見られるように、各大学が建学の精神や教育理念に照らし、特徴ある教育課程を通して「学士力」を育成することが要請されている。大学教育の課題としての「知の運用」人材の育成を念頭において、連携先との間に“Win-Win”関係を構築し大学の地域貢献に寄与することをめざしたい。

謝 辞

本稿は科学研究費助成事業から助成を受けて遂行した基盤研究（C）（課題番号20530358）の成果の一部である。

産学連携先の古谷乳業株式会社古谷健一氏（代表取締役社長）には産学連携に対する深いご理解をいただき、経営に関する特別レクチャーの機会を学生に毎年与えていただいた。同社で商品開発を統括された小竹森政幸氏には産学連携当初より学習全体でご指導を仰いだ。また、高野和也氏（2012年当時製品開発室、現在商品開発・企画室）からは、新商品開発の委員会および期末報告会の場で、連携学習当初より継続して学生にご指導とご助言をいただいた。同氏は大学祭におけるゼミナール展示発表や商品開発実習の一環としての模擬店出店の際にも来訪してくださった。高野氏と同じ部署の堺靖氏と白井寛氏には期末報告会の場でご講評をいただいた。記して深謝申し上げます。

また匿名の査読者のかたには、ご多用の折に査読していただき貴重な示唆を提示してくださったことに厚く御礼申し上げます。最後に、

本稿での産学連携学習に参画し2015年3月に学窓を巣立とうとしている学生各位の進展を祈念します。

【注】

- (1) 古谷乳業株式会社ウェブページ (<http://www.furuya-milk.co.jp/>) によれば、同社は昭和26年設立で千葉市美浜区に本社を置き、創業以来安全と美味しい牛乳の提供に向けて研究開発体制とフルライン多品種少量生産体制を確立してきた。事業内容は牛乳・加工乳・乳飲料等の製造販売であり、卸販売店が300、販売地域は千葉県・茨城県・東京都・埼玉県・神奈川県等である。(2014年4月20日参照)
- (2) 小樽商科大学ウェブページ (<http://www.otaruc.ac.jp/>) によれば、同大学は1910年に日本で5番目の官立商業高等学校として設立された小樽商業高等学校を前身として1949年に新制大学となった。商学部のもとに4学科(経済学科・商学科・企業法学科・社会情報学科)体制を敷き、学生数約2,000名。大学所在は札幌駅より所要約40分の小樽駅から徒歩約20分と記載されている。(2014年4月20日参照)

【引用文献】

- [1] 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画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」Vol. 12, No. 2, pp. 9-25.
- [2] 柳田純子 (2013) 『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～学習過程を推進する際の大学教員の役割～』「東京情報大学研究論集」Vol. 16, No. 2, pp. 15-31.
- [3] 柳田純子 (2014) 『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」Vol. 17, No. 2, pp. 73-100.
- [4] 文部科学省, 政策・審議会に関する情報, <http://www.mext.go.jp> (2014年3月20日参照)
- [5] 吉本圭一 (2001) 『大学教育と職業への移行－日欧比較調査結果より』「高等教育研究」第4集, 日本高等教育学会, pp. 208-227.
- [6] 小方直幸 (2001) 『コンピテンシーは大学教育

を変えるか』「高等教育研究」第4集, 日本高等教育学会, pp. 71-91.

- [7] 小樽商科大学地域研究会編 (2010) 『大学におけるキャリア教育の実践－10年支援プログラムの到達点と課題－』ナカニシヤ出版, 特に第1章, 第2章, 第5章.
- [8] 前掲書, pp. 2-11.
- [9] 前掲書, pp. 4-7.
- [10] 前掲書, pp. 12-16.
- [11] 前掲書, pp. 52-65.
- [12] 前掲書, pp. 64-67.
- [13] 加藤敏明 (2005) 『立命館大学型コーオプ教育の確立に向けて－人文・社会科学系学部に普遍化可能な発展型インターンシップの実践的研究－』「立命館高等教育研究」Vol. 5, pp. 73-84.
- [14] 千葉キャリアコンソーシアム研究会主催「人材開発ゼミ」, <http://shukatuhappy.jimbo.com/> (2014年4月20日参照)
- [15] ドラッカー, ピーター F. 上田惇生監訳 (2001) 『マネジメント 基本と原則』ダイヤモンド社. 原題Drucker, Peter F., (1973) “*Management: Tasks, Responsibilities, Practices*” pp. 14-19.
- [16] 中原淳・金井壽宏 (2009) 『リフレクティブ・マネジャー 一流はつねに内省する』光文社, pp. 342-344.
- [17] 社団法人私立大学情報教育協会 長井端正臣による「大学教員に求められる教育指導能力」, 文部科学省高等教育局高等教育政策室による文書 (2012) で引用.
- [18] 羽田貴史 (2011) 『大学教員の能力開発をめぐる課題』「名古屋高等教育研究」第11号, pp. 293-312.
- [19] 大久保幸夫 (2004) 『仕事のための12の基礎力「キャリア」と「能力」の育て方』日経BP社, pp. 124-164.
- [20] 小樽商科大学地域研究会編 (2010) 『大学におけるキャリア教育の実践－10年支援プログラムの到達点と課題－』ナカニシヤ出版, p. 168.

【参考文献】

- [1] Ciulla, Joanne B. (2000) “*The Working Life-The Promise and Betrayal of Modern Work*”, Three Rivers Press, New York.
- [2] 本田由紀 (2005) 『多元化する「能力」と日本社会 ハイパー・メリトクラシー化のなかで』

NTT出版.

- [3] 本田由紀 (2009) 『教育の職業的意義－若者、学校、社会をつなぐ』 筑摩書房.
- [4] 金井壽宏 (2001) 『働くひとのためのキャリアデザイン』 PHP.
- [5] 金井壽宏 (2002) 『仕事で「一皮むける」 関経連「一皮むけた経験」に学ぶ』 光文社.
- [6] 小杉礼子, 堀有喜衣 (2006) 『キャリア教育と就業支援』 勁草書房.
- [7] ラーナー, R. M., ブッシュ＝ロスナーガル, N. A., 上田礼子訳 (1990) 『生涯発達学－人のプロデューサーとしての個人』 岩崎学術出版社. 原題 Lerner, R. M. and Bush-Rossnagel, N. A., “*Individuals as Producers of their Development: A Life-Span Perspective*”, Academic Press.
- [8] 溝上慎一 (2008) 『自己形成の心理学－他者の森をかけ抜けて自己になる－』 世界思想社.
- [9] Okano, K. (1992) “*School to Work Transitions in Japan*”, Multilingual Matters Ltd.
- [10] 佐藤章 (2009) 『ヒットを生み出す最強チーム術 キリンビール・マーケティング部の挑戦』 平凡社.
- [11] Scandura, T. A. and Williams, E. A. (2004) “Mentoring and Transformational Leadership: The Role of Supervisory Career Mentoring”, *Journal of Vocational Behavior*, 65, pp. 448-468.
- [12] シャイン, エドガー. 二村敏子ほか訳 (1991) 『キャリア・ダイナミクス－キャリアとは生涯を通しての人間の生き方・表現である－』 白桃書房, pp. 22-29. 原題 Schein, E. H. (1978) “*Career Dynamics: Matching Individual and Organization Needs*”, Addison-Wesley Publishing Company.
- [13] 仙崎武・池場望・宮崎冴子 (2002) 『新訂 21世紀のキャリア開発』 文化書房博文社.
- [14] 杉村芳美 (1993) 『脱近代の労働観－人間にとって労働とは何か－』 ミネルヴァ書房.
- [15] 杉村芳美 (1997) 『良い仕事の思想』 中央公論社.
- [16] 鈴木竜太 (2002) 『組織と個人－キャリアの発達と組織コミットメントの変化－』 白桃書房.
- [17] 辻勝次編著 (2007) 『キャリアの社会学－職業能力と職業経歴からのアプローチ－』 ミネルヴァ書房.
- [18] 都筑学編著 (2008) 『働くことの心理学－若者の自分さがしといらだち－』 ミネルヴァ書房.
- [19] 内田樹 (2008) 『街場の教育論』 ミシマ社.
- [20] 梅澤正 (2002) 『職業とキャリア－人生の豊かさとは－』 学文社.
- [21] Wanous, J. P. (1992), “*Organizational Entry: Recruitment, Selection, Orientation, and Socialization of Newcomers*”, Second Edition, Addison-Wesley Publishing Company.
- [22] 柳田純子 (2010) 『自己形成過程における大学生の専門分野実習の意義～フィンランド オウル大学の事例による考察』 「東京情報大学研究論集」 Vol. 14, No. 1, pp. 35-48.
- [23] Yanagida, J. (2012) “Functions of ‘Interpersonal Feedback’ and ‘Dialogical Self’ in Vocational Identity Formation Processes: A Case Study at the University of Oulu, Finland (the 2nd Report)”, *Journal of Tokyo University of Information Sciences*, Vol. 15, No. 2, pp. 27-36.

【参考資料1】評価指標仮説に基づく評価票

評価票は学生、企業関係者、学習推進教員用に3種類作成。紙幅の関係から以下では学生用の評価票を記載。

産学連携による課題解決型学習 成果評価票

2014年1月8日

マーケティング研究室 柳田ゼミ

3年次の「卒業研究」の一環として実施した産学連携による課題解決型学習について、評価をお願いします。該当箇所に○を付けてください。内容について個人的追及はしませんので率直に記載してください。今後のゼミ学習運営と課題解決型学習に関する研究の参考とさせていただきます。

1. 所属チーム ミルク ・ 落花生

2. 「新商品提案活動」について、自己評価してください。

※項目5.1～5.3は、アイデア開発委員会に参加されたかたが対象

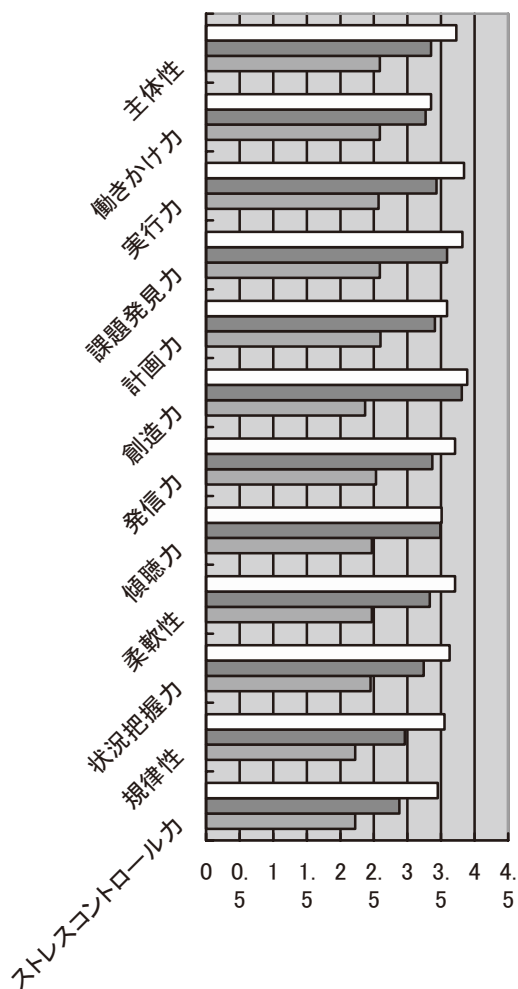
評価項目	評価する際の観点	尺度
1. 1 独創性：対消費者	消費者にとって心地よい驚きがあるか	1・2・3・4・5
1. 2 独創性：対市場	市場において今後伸びる分野か	1・2・3・4・5
2. 1. 1 説得性：商品特徴の根拠1	商品特徴の裏付けとして定量的情報を活用し 妥当性を導き出せたか	1・2・3・4・5
2. 1. 2 説得性：商品特徴の根拠2	商品特徴の裏付けとして定性的情報を活用し 妥当性を導き出せたか	1・2・3・4・5
2. 2 説得性：価格設定	商品の価格設定の裏付けに妥当性があるか	1・2・3・4・5
2. 3 説得性：販売経路	商品の販売経路の裏付けに妥当性があるか	1・2・3・4・5
2. 4 説得性：販売促進	商品の販売促進の裏付けに妥当性があるか	1・2・3・4・5
3. 1 チーム活動：議論の活発度	学生間で、議論をとおして協業が行われたか	1・2・3・4・5
3. 2 チーム活動：協力度	学生間で、行動面で協力したか	1・2・3・4・5
4. 学習をとおしての成長度	学習過程で困難をのりこえ、成長を感じ取れたか	1・2・3・4・5
5. 1 企業会議：発言内容	会議における発言内容の質は高かったか	1・2・3・4・5
5. 2 企業会議：積極性	会議での議論へ関与したか	1・2・3・4・5
5. 3 企業会議：マナー	会議でのマナーは適切だったか	1・2・3・4・5

3. 「教員の関与」について、評価してください。

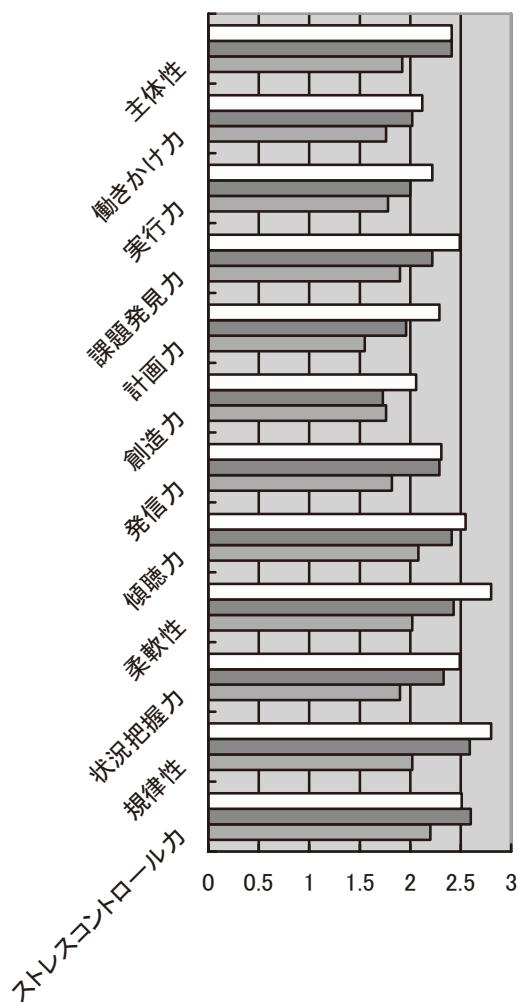
評価項目	評価する際の観点	尺度
1. 1 教員の関与：委任	学生の主体性を尊重しつつ的確に委任したか	1・2・3・4・5
1. 2 教員の関与：相談	学生からの相談に的確に対処したか	1・2・3・4・5
1. 3 教員の関与：仲介調整	学生間および学生-企業間の連携やマナーに 関して的確に調整したか	1・2・3・4・5

【参考資料2】小樽商科大学「地域連携キャリア開発」学習 2008年度
 参画学生による評価結果

引用文献[7]pp. 61-64をもとに筆者作成。下図で「主体性」から「ストレスコントロール力」までの12の力の「必要度」または「発揮度」の3本の棒は、上から「事前」、「事中」、「事後」における回答値を表している。



参考図1 各力の「必要度」



参考図2 各力の「発揮度」