

【論文】

# PBL型地域連携科目における 「伝える力」「聞く力」の自己認識の変化

——全学共通科目「つながりプロジェクト」を対象とした探索的分析——

田中 亨・大江 篤・尾崎 誠

## 要旨

本研究は、PBL型地域連携科目における学習経験が、学生の「伝える力」「聞く力」に対する自己認識にどのような変化をもたらすかを探索的に検討することを目的とした。全学共通科目「つながりプロジェクト」の受講者を対象に、2022～2025年度の授業前後に実施した質問紙調査（有効回答約1,000件）を分析した結果、「伝える力」に関する自己評価は多くの年度・学科で有意な向上が確認された。一方、「聞く力」については授業前から相対的に高い水準で推移し、向上の幅は限定的であった。以上より、学科横断型チーム編成と地域との協働を基盤とする本科目は、学生のコミュニケーション行動に対する認知的変容、とりわけ「伝える力」の自己認識向上に寄与する可能性が示唆された。

## Abstract

This exploratory study examines how a project-based, community-engaged learning course influences university students' self-perceived abilities to “express” and “listen”—two foundational components of collaborative competence. Using pre- and post-course questionnaire data collected from participants in the university-wide course *Tsunagari Project* between 2022 and 2025 (approximately 1,000 valid responses), the analysis revealed significant improvements in self-evaluations related to expressive communication across most years and departments. In contrast, self-perceived listening ability remained relatively high from the outset, resulting in limited gains. These findings suggest that the course's structure—comprising interdisciplinary teams and collaboration with local community partners—may contribute to cognitive changes in students' communication-related self-perceptions, particularly enhancing their sense of efficacy in expressing their ideas.

## 1. はじめに

近年、大学教育においては、知識の修得だけでなく、他者と協働して課題に取り組む力の育成が重要な学習成果として位置づけられてきた。中央教育審議会（2008）は学士課程共通の学習成果に関する参考指針として「他者と協調・協働して行動できる」ことを明示し、経済産業省（2006）も社会人基礎力の一つとして「チームで働く力」を掲げている。また、経済団体においても協働的対人スキルを重視する姿勢は一貫しており、経済同友会（2015）は「課題を見出し、チームで協力して解決する力」を人材に求めている。

一方、本学では、創設以来地域連携を重視してきたこと、2012年度より Kolb の経験学習理論にも接続する本学独自のコンセプトとして「経験値教育」を掲げてきたこと、大学 COC 事業における取り組みなどから、2016年度より地域と連携しながら実社会の課題解決に取り組む PBL (Project/Problem Based Learning) 型科目として全学共通科目である「つながりプロジェクト」を導入した。

以上をふまえ、本研究の目的は、「つながりプロジェクト」受講前後の自己評価データに基づき、協働力の基盤となる「伝える力」と「聞く力」に関する学生の主観的認識がどのように変化するかを明らかにすることである。本研究は、協働力全体の向上を直接測定するものではなく、その基盤となるコミュニケーション行動に対する学生自身の認知的変化を捉える探索的研究である。

## 2. 「つながりプロジェクト」の概要

本学において2016年度より開講している全学共通科目「つながりプロジェクト」とは、文部科学省が推進した「地（知）の拠点整備事業（COC 事業）」を契機として設計された地域志向型教育プログラムの一環である。大学が地域社会と連携して学生の学びを社会課題の解決に接続することを狙いとしている。

本科目の最大の特徴は、学科横断型のチーム編成と地域連携活動にある。1クラスは14～16名程度で構成され、複数学科からの履修生が混成チームとして学びを展開する。これは、学部・学科の専門領域を越え、将来の多職種間連携をめざして、学生が異なるバックグラウンドや視点に触れながら課題解決に取り組む環境を意図的に設計している点に特徴がある。授業は半期2単位の演習科目として位置づけられ、週1回のクラス活動に加えて、学外での調査・フィールドワーク・地域住民やNPOとの協働活動を含む構成となっている。最終的には学内外における成果発表会を通じてプロジェクトの成果を報告し、地域の関係者から直接フィードバックを受ける仕組みを備えている。こうした特徴は、Kolb が提唱する経験学習理論を背景とする一方、実社会の課題を題材とし、学生が主体的かつ協働的に解決策を模索する教育方法である PBL モデルに合致しているといえる (Savery, 2006)。近年のレビューや実証研究においても、PBL が協働力に加え、問題解決能力・批判的思考・コミュニケーション能力などの多様なスキル育成に有効であることが示されている (Zhang & Ma, 2023 ; 近澤, 2022 ; 木村ほか, 2018)。

本科目の教育的狙いは「協働力」の育成である。授業を通じて、学生はチーム内での役割分担や意思決定、対人調整を通じて、協働的に課題解決にあたる経験を積む。また、行政や企業、地域団体との連携を通して「社会の多様なステークホルダーと協働する力」を体験的に習得する。そこで鍵となるのは「コミュニケーション力」である。学生は自らの意見や考えをチーム内外で表明し、他者の意見に傾聴しながら相互理解を図る必要がある。これらを育みながら、地域が抱える具体的課題に対して調査・企画・提案を行う過程を通じて、知識を実践に活かす力を養成す

ることを目的としている。

### 3. 先行研究

#### 3-1. 協働力と「チームで働く力」に共通する要素（協働力の構造）

はじめに、協働力の構成要素について概観する。協働力は、複数の構成員が相互作用しながら課題を遂行するための多次元的能力として国際文献で議論されている（OECD, 2017; Salas ほか, 2008）。ここでいう協働は、意思疎通、相互理解、共同調整、問題解決など複数の側面を含む包括概念であり、その全体像を単一の尺度で測定することは容易ではない。OECD（2017）による協働的問題解決の枠組みでも、「他者視点の理解」「コミュニケーション」「タスク管理」など複数の構成要素が示されており、多面的な理解が必要とされている。

一方、日本では、政策的文脈において、社会人基礎力の「チームで働く力」が協働的实践に必要な主要能力として整理されている（経済産業省, 2006）。「チームで働く力」は「多様な人々とともに、目標に向けて協力する力」（p.13）と定義され、「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」からなるとされている。これらの構成要素は「チームで働く力」の基盤となる対人スキルとして明確に位置づけられており、経済産業省（2018）はこれらの能力が今後ますます求められると指摘している。

以上の要素を比較すると、国際文献における「協働力」と国内政策文脈の「チームで働く力」は同一概念でも包含関係でもないが、発信や傾聴などのコミュニケーションを中心とした対人的相互作用において部分的な重なりをもつ交差概念として捉えることができる。チームワークのプロセスにおいて、コミュニケーションは核となるとされている（山口, 2008）。本研究では、コミュニケーション能力に関わる質問項目が散見されるが、中でも「伝える力」と「聞く力」というコミュニケーションの基礎となる部分について焦点化する。

#### 3-2. コミュニケーション能力における「伝える力」と「聞く力」

経済産業省（2006）によると、「発信力」は「自分の意見をわかりやすく伝える力」と定義され、「傾聴力」は「相手の意見を丁寧に聴く力」とされている。これらは、多様な構成要素をもち、さまざまに定義されるコミュニケーションに関する概念について、要素として含まれていることが多い。Thompson（2020）は、コミュニケーションにおける複数の構成要素を挙げ、「情報の観察・傾聴」「解釈内容の伝達」などを含めている。Belenky & Dicerbo（2017）では、大きく「産むスキル」と「受けるスキル」に分け、8つのスキルが構成要素として説明されている。藤本&大坊（藤本&大坊, 2007）は、コミュニケーションスキルを測定する尺度としてENDCOREsを紹介し、「表出系」「反応系」「管理系」の3つのカテゴリに分けながら、6項目のスキルを挙げており、その中には、自分の考えや気持ちをうまく表現する「表現」スキル、自分の意見や立場を相手に受け入れてもらえるように主張する「自己主張」スキル、相手の伝えたい

考えや気持ちを正しく読み取る「解読力」スキル、相手を尊重して相手の意見や立場を理解する「他者受容」スキルが含まれる。本研究で扱う「伝える力」は、ENDCOREsにおける「表現」や「自己主張」に近く、「聞く力」は「解読力」や「他者受容」などと重なる側面を有すると考えられる。このように、表現やその言葉に含まれる要素の違いはあるが、「伝える力」や「聞く力」は、コミュニケーションの基礎的な力として、多くの研究で取り扱われている。

また、コミュニケーション行動を自己効力感として捉える研究も存在し、コミュニケーションにおいて「自分是可以する」という認識が関係形成や協働的関与に影響することが報告されている。Mesmer-Magnus & DeChurch (2009) は、チーム内での情報共有（情報を出す・伝える行動）が、チームパフォーマンス・チームメンバーの満足・決定への満足度と中程度～大きめの正の関連をもつことを示し、Ito ほか (Ito ほか, 2025) は他者に話しかけることができるという自己効力感を高めることは、協働的問題解決への積極的参加を高めると述べている。

このように、協働やチームワークを支える要素には「自分の意見を伝えること」と「他者の話を聴くこと」が含まれ、それができたと感じることの重要性が言及されており、それらが対人的適応や協働的関係構築に重要な役割を果たすことが指摘されている。

### 3-3. 主観的評価の学習的意義—理論的背景

本研究で扱う「伝える力」「聞く力」の変化は、実際の行動能力そのものではなく、学生自身による主観的な認識の変容である。本研究では、この主観的自己評価に着目する。主観的評価は行動を直接捉えるものではないものの、学習者が「自分是可以する」と認識することは行動変容の前提となる (Bandura, 1997)。また、変容的学習論においては、主観的認識の変化が学習成果の一部として位置づけられ、省察を通じて意味枠組みを再構成し、自己認識や視点を変容させる過程を重要な学習成果と捉えている (Mezirow, 2000)。さらに、経験学習理論でも、「具体的経験 → 省察的観察 → 抽象的概念化 → 能動的実験」という循環を通じた自己理解の更新が学習過程の核心に位置づけられる (Kolb, 1984)。

「つながりプロジェクト」の授業設計には、先述の理論枠組みに対応する複数の要素が組み込まれている。学生は、地域でのフィールドワークや住民・NPO との協働活動を通して具体的経験を得るとともに、授業内での振り返りや活動内容の整理を行う省察的活動を行う。また、地域課題の構造を分析し、企画案や発表資料を作成する過程は抽象的概念化に相当し、最終発表会で地域住民や関係者に向けて成果を提案する活動は能動的実験の段階に位置づけられる。これらの学習プロセスは、科目シラバスにおいても明確に示されており、この点で「つながりプロジェクト」は Kolb (1984) の経験学習モデルと整合している。

さらに、地域課題の抽出、情報収集、役割分担による協働的分析、成果の提案といった一連のプロセスは PBL の基本構造に一致し (Savery, 2006)、授業テーマの多くが「地域の課題の解決策を考える」ことに設定されていることも科目シラバスから確認できる。

加えて、学科の異なる学生や地域住民など、多様な背景をもつ他者との協働は、価値観や前提

の違いに起因する認知的揺らぎを生じさせる契機となり得る。授業内での対話や省察を通じて学生が自身の枠組みを相対化する経験は、Mezirow（2000）の変容的学習論における視点転換を支える学習プロセスとして機能すると考えられる。

さらに、これらの学習プロセスは、課題解決に向けた対話や相互理解を不可欠とするため、学生が「伝える力」や「聞く力」といった基礎的コミュニケーション行動を発揮する場面が継続的に生じる。したがって、授業経験が学生の認知的変容としてのコミュニケーションに対する自己評価に影響し得る点は、理論枠組みおよび授業設計と整合的であるといえる。

以上を踏まえ、本研究では、「つながりプロジェクト」の教育的意義を検討するにあたり、学生自身の主観的自己評価から、「伝える力」および「聞く力」に対する意識の変容を分析の対象とする。主観的評価は行動の直接測定ではないものの、自己効力感（Bandura, 1997）や認識枠組の変容（Mezirow, 2000）が示すように、認知的変化は学習過程における重要な側面であると捉え、本研究は、この理論的背景に基づき、「つながりプロジェクト」における授業経験による学生の認識変化に焦点を当てる。

## 4. 研究方法

### 4-1. 研究対象

本研究の対象は、本学において2022年度から2025年度にかけて開講された「つながりプロジェクト」を履修した学生である。履修者は各年度およそ250～300名程度であり、学部横断的に編成された1クラス約14～16名の小グループに分かれて活動した。各グループは地域課題をテーマとし、地域住民・行政・NPO・企業など外部ステークホルダーと協働しながら課題解決型の学修を展開した。研究対象を4年間に設定した理由は、コロナ禍から対面型授業に復帰した2022年度以降、授業形態・授業時間数・学外活動の実施条件がほぼ同一の枠組みで継続して行われたためである。

### 4-2. 調査方法

学生の授業に対する認識や学びの変化を幅広く把握するため、授業開始前と終了後に質問紙調査を実施した。質問紙は21項目から構成され（表1）、学びの意欲、地域課題への関心、自己表現や協働に関する認識など、多様な側面を含んでいる。回答形式は4件法（1＝そう思わない～4＝とてもそう思う）による自己評価であった。調査は授業を担当する教員を通じて実施し、回答は記名で収集された。回答総数は4年間合計で約1000件に達し、分析には有効回答のみを使用した。なお、回答は記名式であったため、担当教員や大学からの評価を意識した回答傾向（社会的望ましきバイアス）が生じている可能性があり、この点は本調査の限界である。

### 4.3. 分析手法

本研究では、21項目のうち特に「伝える力」に関わる設問（Q6, Q7, Q8）、「聞く力」（Q9, Q10, Q11）に焦点を当て、授業前後の変化を検証した。分析の手順は以下の通りである。

- (1) 各設問について平均値を算出し、授業前後の変化を把握する。
- (2) 全学年をまとめた全体傾向を算出する。
- (3) 学科間で顕著な差がみられた場合には、その特徴を補足的に取り上げる。

なお、本研究は教育実践の振り返りを主眼としているため、分析の中心は平均値の変化に置いた。ただし結果の信頼性を補強する目的で、授業前後のデータが対応していること、回答形式が順位尺度であることを踏まえ、Wilcoxon 符号付順位和検定を用いて有意差の有無を確認した。有意水準は5%とした。

表1 アンケート内容

設問	実施時期	質問文
Q1	実施後	授業の目標・内容に意義を見出すことができた。
	実施前	授業のテーマ・目標・計画を理解している。
Q2	実施後	プロジェクトの目標を達成するために、意欲的に取り組んだ。
	実施前	プロジェクトに前向きに取り組みたいと思っている。
Q3	実施後	プロジェクトの目標を達成することができた。
	実施前	目標を達成するために、行動することができる。
Q4	実施後	地域活動に意欲的に取り組むことができた。
	実施前	地域活動をしてみたいと思う。
Q5	実施後	プロジェクトをやり遂げたという達成感がある。
	実施前	講義のみの授業よりも、グループワークや学外活動を含む授業が好きだ。
Q6	実施後	他の学生に、自分の意見や気持ちを伝えることができた。
	実施前	自分の意見や気持ちを、他の学生に話すことができる。
Q7	実施後	担当教員に、自分の意見や気持ちを伝えることができた。
	実施前	自分の意見や気持ちを、教員に話すことができる。
Q8	実施後	初対面の人に、自分の意見や気持ちを伝えることができた。
	実施前	初対面の人にでも、必要があれば、自分の意見や気持ちを伝えることができる。
Q9	実施後	他の学生の意見をしっかり聞くことができた。
	実施前	他の学生の話を最後まで集中して聞くことができる。
Q10	実施後	担当教員の話をしっかり聞くことができた。
	実施前	教員の話を最後まで集中して聞くことができる。
Q11	実施後	連携先の人の話をしっかり聞くことができた。
	実施前	初対面の人のお話を最後まで集中して聞くことができる。
Q12	実施後	自分がすべきことを、自分で見つけて実行することができた。
	実施前	自分がすべきことを、自分で見つけることができる。
Q13	実施後	プロジェクトを通じて、地域の課題に気づくことができた。
	実施前	日頃から、地域の課題に関心がある。

Q14	実施後	プロジェクトを通じて、新しいこと、苦手なことにチャレンジすることができた。
	実施前	プロジェクトを通じて、新しいこと、苦手なことにチャレンジしたいと思う。
Q15	実施後	プロジェクトを通じて、疑問を解決することができた。
	実施前	日頃、世の中で起こっていることについて、疑問をもつことが多い。
Q16	実施後	自分の得意なことを生かして、プロジェクトに取り組むことができた。
	実施前	自分の長所、短所を自覚している。
Q17	実施後	他の学生や連携先の人と協力して、プロジェクトの成果を得ることができた。
	実施前	他者と協力して、ものごとをやり遂げたいと思う。
Q18	実施後	自分ができること、できないことを他の学生に伝え、理解を得ることができた。
	実施前	自分の状態を他者に率直に伝え、理解を得ることができる。
Q19	実施後	プロジェクトの中で、責任をもって自分の役割を果たすことができた。
	実施前	責任感があるほうだ。
Q20	実施後	自分なりの工夫をしながら、プロジェクトに取り組むことができた。
	実施前	日常的に、指示されたことだけでなく、自分なりの工夫をするようにしている。
Q21	実施後	プロジェクトの中で、自分のアイデアを提案することができた。
	実施前	プロジェクトの中で、自分なりの提案を試みたいと思う。

## 5. 結果 (Results)

### 5-1. 平均値の変化

「伝える力」と「聞く力」に関連する6項目（Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11）について、回答結果を自己評価得点とし授業前後の各年度での参加学生全員の平均値を算出した。各設問の自己評価得点は、全ての年度において「つながりプロジェクト」の授業前と比較して授業後に平均値の上昇がみられた（図1～6）。

その結果から、「つながりプロジェクト」受講後には、「伝える力」と「聞く力」に関する自己評価が受講前よりも高くなる傾向が示された。

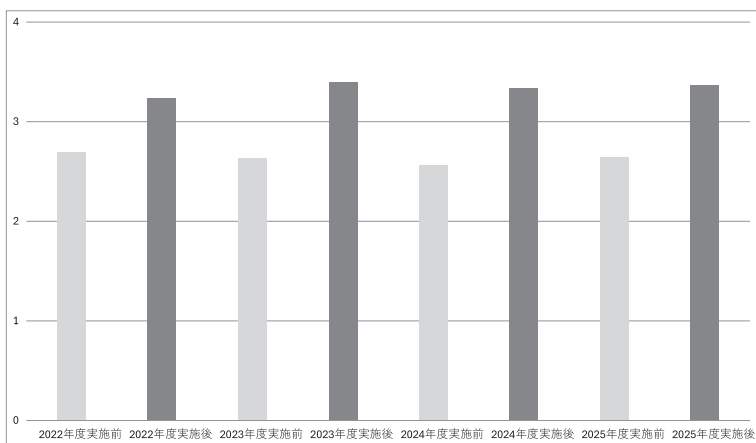


図1 (Q6) 平均値の推移

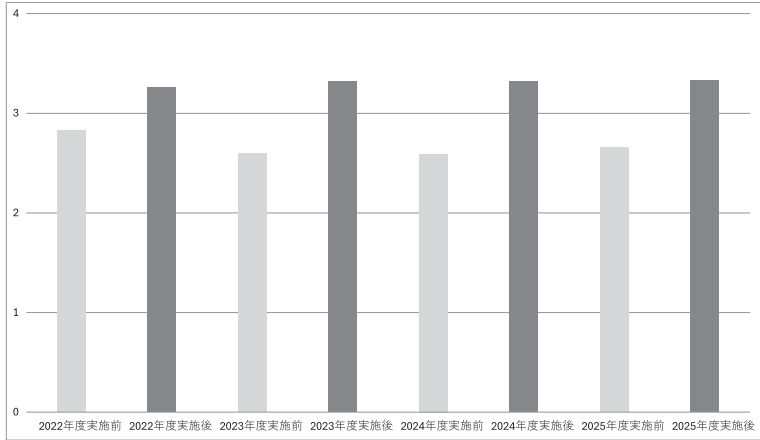


図 2 (Q7) 平均値の推移

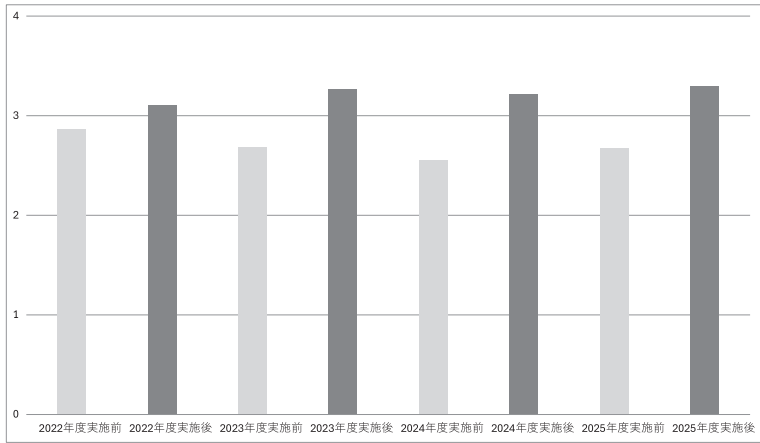


図 3 (Q8) 平均値の推移

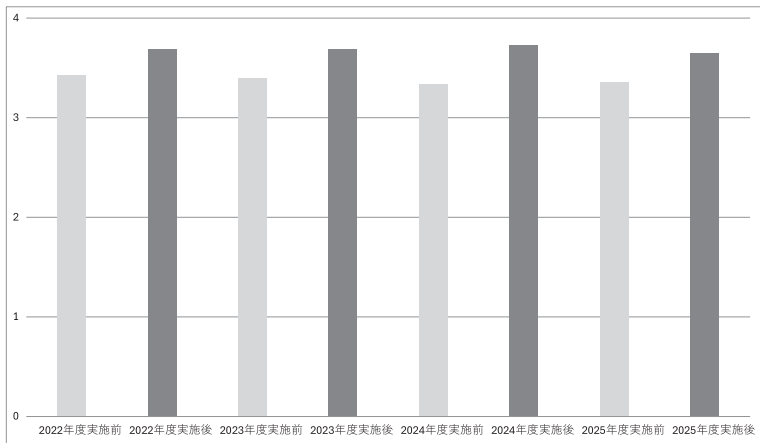


図 4 (Q9) 平均値の推移

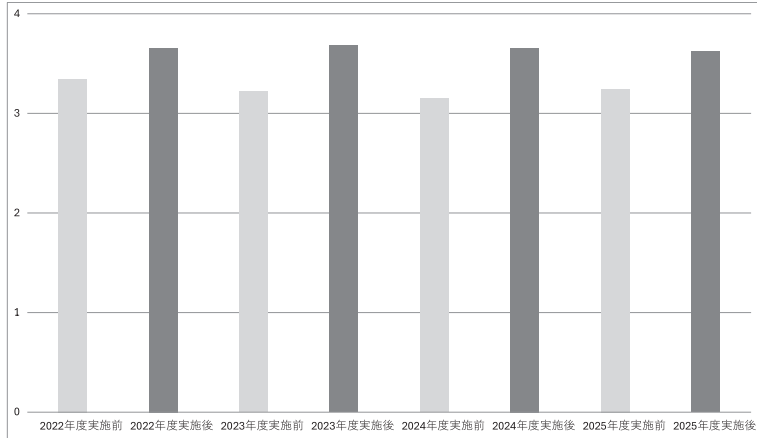


図5 (Q10) 平均値の推移

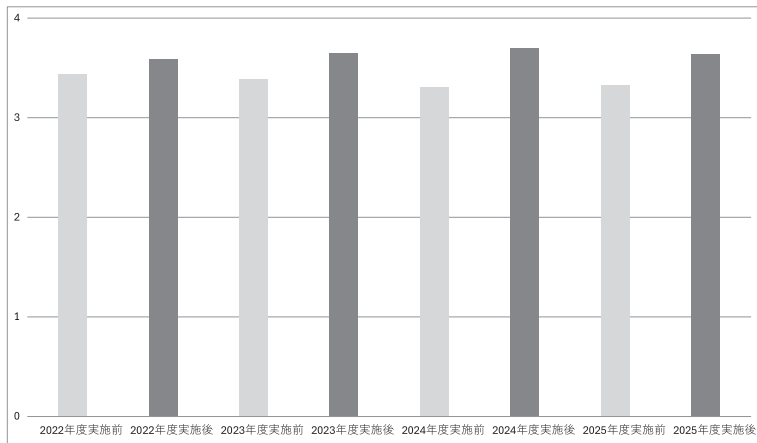


図6 (Q11) 平均値の推移

表2 (Q6) 自己評価得点

学科	平均±標準偏差 (データ数)							
	実施前 (2022)	実施後 (2022)	実施前 (2023)	実施後 (2023)	実施前 (2024)	実施後 (2024)	実施前 (2025)	実施後 (2025)
総合健康学科	2.800±.827(70)	3.283±.691(60)	2.569±.869(72)	3.515±.588(66)	2.595±.855(79)	3.324±.704(74)	2.500±.850(82)	3.363±.750(80)
食物栄養学科	2.500±.902(44)	3.158±.638(38)	2.652±.849(46)	3.286±.554(42)	2.361±.913(61)	3.196±.773(56)	2.415±.894(41)	3.375±.705(40)
人間看護学科	2.756±.825(86)	3.256±.699(82)	2.701±.809(87)	3.442±.644(86)	2.757±.791(74)	3.378±.635(74)	2.878±.792(82)	3.359±.624(78)
ビジネス学科	2.412±.795(17)	3.063±.680(16)	2.333±1.073(12)	3.000±.853(12)	2.609±.988(23)	3.304±.822(23)	2.667±.970(18)	3.438±.629(16)
児童教育学科	2.692±.897(52)	3.261±.801(46)	2.706±.760(34)	3.355±.608(31)	2.455±.951(44)	3.526±.647(38)	2.667±1.028(30)	3.394±.747(33)

表 3 (Q7) 自己評価得点

学科	平均±標準偏差 (データ数)							
	実施前 (2022)	実施後 (2022)	実施前 (2023)	実施後 (2023)	実施前 (2024)	実施後 (2024)	実施前 (2025)	実施後 (2025)
総合健康学科	2.871±.779(70)	3.367±.663(60)	2.597±.883(72)	3.455±.683(66)	2.613±.849(80)	3.438±.687(73)	2.585±.902(82)	3.400±.704(80)
食物栄養学科	2.727±.872(44)	3.105±.689(38)	2.609±.802(46)	3.262±.587(42)	2.557±.807(61)	3.107±.824(56)	2.439±.896(41)	3.325±.616(40)
人間看護学科	2.907±.746(86)	3.232±.708(82)	2.586±.829(87)	3.326±.659(86)	2.662±.832(74)	3.240±.654(75)	2.817±.904(82)	3.244±.724(78)
ビジネス学科	2.647±.862(17)	3.063±.680(16)	2.250±.965(12)	2.667±1.073(12)	2.522±.947(23)	3.304±.703(23)	2.833±.942(18)	3.500±.516(16)
児童教育学科	2.769±.783(52)	3.370±.771(46)	2.735±.790(34)	3.355±.661(31)	2.523±.927(44)	3.553±.555(38)	2.633±.928(30)	3.273±.719(33)

表 4 (Q8) 自己評価得点

学科	平均±標準偏差 (データ数)							
	実施前 (2022)	実施後 (2022)	実施前 (2023)	実施後 (2023)	実施前 (2024)	実施後 (2024)	実施前 (2025)	実施後 (2025)
総合健康学科	2.886±.894(70)	3.183±.725(60)	2.583±.900(72)	3.409±.632(66)	2.525±.968(80)	3.284±.712(74)	2.585±.929(82)	3.266±.796(79)
食物栄養学科	2.795±.878(44)	3.053±.804(38)	2.717±.834(46)	3.333±.721(42)	2.400±.906(60)	3.179±.811(56)	2.537±.745(41)	3.200±.723(40)
人間看護学科	2.860±.814(86)	3.098±.826(82)	2.747±.852(87)	3.163±.684(86)	2.824±.866(74)	3.133±.777(75)	2.854±.931(82)	3.346±.599(78)
ビジネス学科	2.765±.903(17)	3.063±.680(16)	2.583±.996(12)	2.917±1.165(12)	2.565±.992(23)	3.217±.795(23)	2.722±1.018(18)	3.438±.512(16)
児童教育学科	2.923±.837(52)	3.087±.985(46)	2.706±.760(34)	3.323±.599(31)	2.364±.942(44)	3.289±.732(38)	2.567±1.104(30)	3.273±.719(33)

表 5 (Q9) 自己評価得点

学科	平均±標準偏差 (データ数)							
	実施前 (2022)	実施後 (2022)	実施前 (2023)	実施後 (2023)	実施前 (2024)	実施後 (2024)	実施前 (2025)	実施後 (2025)
総合健康学科	3.457±.557(70)	3.683±.504(60)	3.389±.545(72)	3.758±.432(66)	3.388±.665(80)	3.730±.505(74)	3.305±.765(82)	3.684±.495(79)
食物栄養学科	3.455±.697(44)	3.763±.490(38)	3.370±.645(46)	3.571±.547(42)	3.066±.814(61)	3.696±.464(56)	3.341±.617(41)	3.600±.672(40)
人間看護学科	3.430±.605(86)	3.695±.489(82)	3.414±.708(87)	3.698±.555(86)	3.514±.530(74)	3.730±.477(74)	3.439±.569(82)	3.603±.631(78)
ビジネス学科	3.235±.562(17)	3.500±.516(16)	3.250±.622(12)	3.667±.492(12)	3.391±.583(23)	3.696±.703(23)	3.444±.616(18)	3.625±.500(16)
児童教育学科	3.412±.606(51)	3.674±.519(46)	3.441±.504(34)	3.677±.475(31)	3.318±.518(44)	3.763±.590(38)	3.267±.640(30)	3.727±.517(33)

表 6 (Q10) 自己評価得点

学科	平均±標準偏差 (データ数)							
	実施前 (2022)	実施後 (2022)	実施前 (2023)	実施後 (2023)	実施前 (2024)	実施後 (2024)	実施前 (2025)	実施後 (2025)
総合健康学科	3.386±.621(70)	3.678±.507(59)	3.181±.539(72)	3.788±.412(66)	3.163±.719(80)	3.662±.556(74)	3.207±.733(82)	3.650±.553(80)
食物栄養学科	3.295±.668(44)	3.605±.638(38)	3.196±.619(46)	3.524±.634(42)	2.918±.822(61)	3.691±.573(55)	3.171±.667(41)	3.650±.622(40)
人間看護学科	3.326±.622(86)	3.667±.548(82)	3.299±.701(87)	3.709±.457(86)	3.351±.607(74)	3.622±.542(74)	3.341±.633(82)	3.590±.612(78)
ビジネス学科	3.176±.529(17)	3.438±.629(16)	2.917±.900(12)	3.500±.522(12)	3.130±.757(23)	3.696±.703(23)	3.278±.669(18)	3.500±.632(16)
児童教育学科	3.423±.637(52)	3.733±.495(45)	3.235±.496(34)	3.645±.486(31)	3.136±.702(44)	3.632±.589(38)	3.167±.834(30)	3.636±.549(33)

表 7 (Q11) 自己評価得点

学科	平均±標準偏差 (データ数)							
	実施前 (2022)	実施後 (2022)	実施前 (2023)	実施後 (2023)	実施前 (2024)	実施後 (2024)	実施前 (2025)	実施後 (2025)
総合健康学科	3.464±.584(69)	3.567±.673(60)	3.333±.531(72)	3.652±.540(66)	3.300±.582(80)	3.757±.463(74)	3.341±.741(82)	3.700±.560(80)
食物栄養学科	3.432±.759(44)	3.526±.797(38)	3.348±.604(46)	3.595±.627(42)	3.131±.763(61)	3.732±.556(56)	3.268±.672(41)	3.525±.751(40)
人間看護学科	3.419±.622(86)	3.659±.571(82)	3.460±.661(87)	3.674±.496(86)	3.432±.621(74)	3.653±.604(75)	3.366±.619(82)	3.636±.536(77)
ビジネス学科	3.176±.636(17)	3.438±.629(16)	3.250±.622(12)	3.750±.452(12)	3.304±.635(23)	3.522±.790(23)	3.278±.575(18)	3.500±.516(16)
児童教育学科	3.500±.577(52)	3.565±.779(46)	3.441±.561(34)	3.613±.495(31)	3.341±.608(44)	3.711±.515(38)	3.300±.915(30)	3.710±.461(31)

各設問の自己評価得点の平均値の変化を見ると、「自分の意見を学生に伝える (Q6)」「教員に意見を伝える (Q7)」「地域連携先に意見を伝える (Q8)」に代表される「意見表明」の領域で自己評価得点の平均値の上昇幅が大きく、「つながりプロジェクト」を通じて学生が「伝える力」に関する自信や手応えを高めていると感じていることが示された。一方で「聞く力」については、「他の学生の意見をしっかりと聞くことができた (Q9)」「担当教員の話もしっかり聞くことができた (Q10)」「連携先の人の話をしっかりと聞くことができた (Q11)」のように授業前から比較的高得点であった項目では平均値の上昇幅が小さく、既存の水準が高かったことによる天井効果がうかがえる。

## 5-2. 有意差の検定

「つながりプロジェクト」の授業前後の自己評価得点の変化について、Wilcoxon 符号付順位和検定を用いて有意差を確認した (表 8~13)。

表 8 (Q6) 「つながりプロジェクト」実施前後での自己評価得点の有意差

学科	2022		2023		2024		2025	
	データ数	両側確率 $P$	データ数	両側確率 $P$	データ数	両側確率 $P$	データ数	両側確率 $P$
総合健康学科	59	$P < 0.01$	65	$P < 0.01$	65	$P < 0.01$	76	$P < 0.01$
食物栄養学科	38	$P < 0.01$	41	$P < 0.01$	53	$P < 0.01$	38	$P < 0.01$
人間看護学科	82	$P < 0.01$	86	$P < 0.01$	69	$P < 0.01$	78	$P < 0.01$
ビジネス学科	16	$P < 0.05$	12	0.0980	20	$P < 0.01$	15	$P < 0.05$
児童教育学科	44	$P < 0.01$	30	$P < 0.01$	35	$P < 0.01$	30	$P < 0.01$

表 9 (Q7) 「つながりプロジェクト」実施前後での自己評価得点の有意差

学科	2022		2023		2024		2025	
	データ数	両側確率 $P$	データ数	両側確率 $P$	データ数	両側確率 $P$	データ数	両側確率 $P$
総合健康学科	59	$P < 0.01$	65	$P < 0.01$	65	$P < 0.01$	76	$P < 0.01$
食物栄養学科	38	$P < 0.01$	41	$P < 0.01$	53	$P < 0.01$	38	$P < 0.01$
人間看護学科	82	$P < 0.01$	86	$P < 0.01$	70	$P < 0.01$	78	$P < 0.01$
ビジネス学科	16	0.0840	12	0.1960	20	$P < 0.01$	15	$P < 0.05$
児童教育学科	44	$P < 0.01$	30	$P < 0.01$	35	$P < 0.01$	30	$P < 0.01$

表 10 (Q8) 「つながりプロジェクト」実施前後での自己評価得点の有意差

学科	2022		2023		2024		2025	
	データ数	両側確率 $P$	データ数	両側確率 $P$	データ数	両側確率 $P$	データ数	両側確率 $P$
総合健康学科	59	0.1229	65	$P < 0.01$	66	$P < 0.01$	75	$P < 0.01$
食物栄養学科	38	0.1523	41	$P < 0.01$	52	$P < 0.01$	38	$P < 0.01$
人間看護学科	82	0.0696	86	$P < 0.01$	70	$P < 0.05$	78	$P < 0.01$
ビジネス学科	16	0.2180	12	0.3820	20	$P < 0.01$	15	$P < 0.05$
児童教育学科	44	0.1470	30	$P < 0.01$	35	$P < 0.01$	30	$P < 0.01$

表 11 (Q9) 「つながりプロジェクト」実施前後での自己評価得点の有意差

学科	2022		2023		2024		2025	
	データ数	両側確率 <i>P</i>	データ数	両側確率 <i>P</i>	データ数	両側確率 <i>P</i>	データ数	両側確率 <i>P</i>
総合健康学科	58	$P < 0.05$	65	$P < 0.01$	66	$P < 0.01$	75	$P < 0.01$
食物栄養学科	38	0.0774	41	0.1039	53	$P < 0.01$	38	0.0654
人間看護学科	82	$P < 0.01$	86	$P < 0.01$	69	$P < 0.01$	78	0.1577
ビジネス学科	16	0.2180	12	0.1240	20	0.3000	15	0.3120
児童教育学科	43	$P < 0.05$	30	$P < 0.05$	35	$P < 0.01$	30	$P < 0.05$

表 12 (Q10) 「つながりプロジェクト」実施前後での自己評価得点の有意差

学科	2022		2023		2024		2025	
	データ数	両側確率 <i>P</i>	データ数	両側確率 <i>P</i>	データ数	両側確率 <i>P</i>	データ数	両側確率 <i>P</i>
総合健康学科	58	$P < 0.01$	65	$P < 0.01$	66	$P < 0.01$	76	$P < 0.01$
食物栄養学科	38	0.0774	41	$P < 0.01$	52	$P < 0.01$	38	$P < 0.01$
人間看護学科	81	$P < 0.01$	86	$P < 0.01$	69	$P < 0.01$	78	$P < 0.05$
ビジネス学科	16	0.1240	12	$P < 0.05$	20	$P < 0.05$	15	0.4380
児童教育学科	43	$P < 0.01$	30	$P < 0.01$	35	$P < 0.01$	30	$P < 0.01$

表 13 (Q11) 「つながりプロジェクト」実施前後での自己評価得点の有意差

学科	2022		2023		2024		2025	
	データ数	両側確率 <i>P</i>	データ数	両側確率 <i>P</i>	データ数	両側確率 <i>P</i>	データ数	両側確率 <i>P</i>
総合健康学科	58	0.4610	65	$P < 0.01$	66	$P < 0.01$	76	$P < 0.01$
食物栄養学科	38	0.8930	41	$P < 0.05$	53	$P < 0.01$	38	0.0543
人間看護学科	82	$P < 0.01$	86	$P < 0.05$	70	$P < 0.05$	77	$P < 0.01$
ビジネス学科	16	0.2960	12	0.0780	20	0.4888	15	0.2180
児童教育学科	44	0.6068	30	0.1439	35	$P < 0.01$	28	$P < 0.05$

その結果、2022年度はQ8, Q11において、ほぼ有意差がみられなかったが、2023年度以降は多くの項目で有意差がみられた。特にQ6, Q7についてはほぼすべての学科・年度で、Q8は2022年度を除いて、Q10は2022年度の2学科を除いて、有意差が確認され、「伝える力」と「聞く力」について、本プログラムの受講と自己認識の肯定的な変化とのあいだに一定の関連が示唆される。これに対しQ9, Q11のように、「つながりプロジェクト」実施前から自己評価得点が高い項目では有意差が見られないケースもあった。

### 5-3. 学科別の特徴

学科ごとの分析では、全体的に「つながりプロジェクト」の実施前後で自己評価得点の上昇傾向が確認された。2022年度では、Q8において全ての学科で有意差を確認することができなかった。また、Q11においても人間看護学科のみの有意差が確認された。今回のアンケートの結果だけでは断定できないが、特に2022年度においては、新型コロナウイルスによるオンライン授業

の影響が大きく出ている可能性がある。また、2023年度以降でも、一部項目で有意差が得られず、全体的な向上は限定的であった。これは新型コロナウイルス禍後の移行期における学外活動や対面交流の制約が影響した可能性がある。いずれにしても、アンケートの分析結果からだけでは断定できないため、新型コロナウイルスが与えた教育への影響に関する今後の研究結果を待ちたい。

#### 5-4. まとめ

以上の結果から、「つながりプロジェクト」は学科横断のグループ編成と地域連携を通じて、学生の「伝える力」と「聞く力」に関する自己評価が、おおむね受講前よりも高まる傾向が示された。特に、コロナ禍の影響で活動に制約があった2022年度から、それが解消された2023年度の間での改善が顕著であり、科目が掲げる教育目的と、学生自身の認識における変化とのあいだには一定の整合性が認められた。一方で、学科や活動条件によって改善幅に差がみられたことから、今後は授業設計の工夫や学科特性を踏まえた支援が課題となる。

## 6. 考 察

本研究では、「つながりプロジェクト」における学習経験が、協働力の基盤を構成するコミュニケーション行動のうち、「伝える力」と「聞く力」に対する学生自身の主観的自己評価にどのような変化をもたらしたのかを検討した。結果として、「伝える力」では多くの年度・学科において授業前後の差が示された一方、「聞く力」では変化が限定的であった。本章では、これらの特徴を授業設計、学習過程、そして先行研究の知見と照らし合わせながら解釈し、あわせて本研究の意義と限界、教育実践への示唆を論じる。

### 6-1. 「伝える力」の自己評価が高まった背景

「伝える力」の向上が示された背景として、本科目の学習構造が大きく寄与した可能性がある。PBL型授業は、少人数での協働的な課題遂行を基盤とし、学習者が自らの考えを外化し、仲間と共有しながら再吟味する過程を通じて学びを深めることが指摘されている（湯浅ほか、2011）。こうした協働プロセスを経験することで、自己効力感や自尊感情が高まり、結果として自己に対する肯定的な認識が強まる可能性が示唆されており（牧野、2011）、本研究の結果とも整合する。本授業では、毎回のグループワークで役割を担ったり意見を述べたりする機会が継続的に提供されており、こうした経験の累積が「発信できた」という主観的感觉を形成した可能性がある。Bandura（1997）の自己効力感理論に照らしても、成功経験は自己効力感の主要な源泉である。本科目では、意見表明、ディスカッション、発表準備など、「伝える」行為を伴う具体的な活動が繰り返された。これらの経験が、学生にとっての成功体験として蓄積したことで、「伝える力」の自己評価上昇につながったと考えられる。

また、地域住民や連携先団体との対話、そして最終発表会に向けた外部関係者への説明や質疑応答は、難易度が高い一方で、達成感や自覚的成長を得やすい「具体的経験」といえる。Kolb (1984) の経験学習モデルで示されるように、具体的経験・省察・概念化・実験のサイクルは学習者の認知的更新を促す。本授業で繰り返された発信活動は、このサイクルを強く刺激し、「伝える力」に関する自己理解を深める契機となった可能性を考えられる。

このように、「つながりプロジェクト」は、学科横断の協働学習や地域との協働を取り入れた構成を通じて、学生が自分の考えを明確化し共有する経験を多層的に提供していた。既存研究で指摘されてきた日本の大学生の自己表明の困難さ（園田，2014）やコミュニケーション不安の指摘（上岡ほか，2024）を踏まえると、こうした学習機会は教育的意義を一定有するものと考えられる。

## 6-2. 「聞く力」の自己評価が限定的に留まった理由

一方、「聞く力」については授業前から高い自己評価が示されており、授業後の変化が小さかった。まず、Q9～Q11 の回答が4件法の上位カテゴリーに集中していたことから、統計的上昇余地が小さい天井効果が生じていた可能性が高い。従来の学校教育や日常生活を通じて、「他者の話を聞く」行為は比較的馴染みがあり、多くの学生が「既にできている」と認識しやすいことが指摘されており（神田，2019；石原ほか，2007；飯塚，2010）、本研究の結果とも一致する。

次に、本授業での「聞く」活動の構造も影響していた可能性がある。地域住民による講話やフィールドワークでのインタビュー、教員による説明など、他者の話に耳を傾ける機会は多く設けられていた。しかし、これらの活動が「聞く力が向上した」と学生が実感するまでには至らなかった可能性がある。特に、能動的傾聴の構成要素である「意図の問い直し」「要点の再整理」「確認質問」などを省察する機会が十分でなければ、自己評価に反映されにくい。

また、2022年度に関しては、マスク着用やオンライン型学習の影響により、表情や非言語情報が把握しづらい環境であったことが、学生の「聞いた」実感の形成を阻害した可能性も考えられる。オンライン環境やマスクによる非言語的手がかりの制約は、感情理解や聞き取りの難しさにつながることを報告されており（Khan ほか，2022；Ramdani ほか，2022；Yi ほか，2021；上原，2021；赤崎美砂，2021）、年度間差の背景として考慮する必要がある。

以上の点を踏まえると、「聞く力」については、もともとの高い自己評価に加え、授業内で能動的傾聴を意識化する仕掛けが相対的に弱かった可能性がある。今後の授業改善としては、インタビュー後の振り返り、質問づくりの導入、聞き取った内容の要約共有など、「聞く」行為を可視化し省察につなげる取り組みが有効と考えられる。

## 6-3. 本研究の限界と今後の課題

本研究の結果は、あくまで学生自身の認識に基づくものであり、客観的な行動指標を直接示すものではない。

第一に、本研究は自己記入式質問紙に基づく主観的評価に依存しており、学習者の行動変容を直接観察していない。主観的認識が実際のコミュニケーション行動にどのように表れるのかを明らかにするためには、授業中の相互作用の分析、振り返り記述の内容分析、発表場面の記録など質的データとの統合が求められる。

第二に、対象は一大学・一科目に限定されており、知見の一般化には慎重が必要である。大学特性や地域性、学生集団の背景が異なる環境での比較研究を通じて、外的妥当性の検討が必要である。

第三に、学科別の分析を実施したものの、学科特性や授業外の協働経験が自己評価に与える影響については十分に検討できていない。実習経験の有無、普段の対話経験、生活環境などを含めた背景要因の精査が今後の課題である。

以上を踏まえると、本研究は「つながりプロジェクト」における学習経験が学生自身の「伝える力」「聞く力」に対する認識に与える影響を明らかにした点に意義がある。今後は、量的・質的データを統合した検討を通じて、協働力の基盤となるコミュニケーション能力がどのような教育実践を通じて育成されるのかを、より多面的に明らかにしていくことが期待される。

## 7. ま と め

本研究では、地域連携型 PBL 科目「つながりプロジェクト」の受講前後におけるアンケート結果を分析し、協働力の基盤となるコミュニケーション行動のうち、「伝える力」と「聞く力」に関する学生の主観的認識がどのように変化したかを検討した。分析の結果、「伝える力」については多くの年度・学科で受講後の自己評価が上昇し、一部では統計的に有意な差が確認された。一方、「聞く力」については授業前から比較的高い自己評価が示されており、授業後の上昇幅は限定的であった。

これらの結果は、授業内外での発表準備や関係者との対話など、情報を整理し伝達する場面が複数回配置されている授業設計と一定の整合性をもつと考えられる。他方、「聞く力」に関する上昇幅が小さかった点については、授業前から高い自己評価が示されたことによる上昇余地の小ささ（いわゆる天井効果）が影響した可能性がある。

もっとも、本研究は短期的な自己評価のみに基づく探索的検討であり、自己評価の変化が協働行動そのものの向上を直接示すものではない。この点を踏まえると、今後は行動観察や外部評価など、複数の指標を組み合わせることで、協働力の変容をより多面的に捉える必要がある。

以上の点から、「つながりプロジェクト」は学生のコミュニケーション行動、とりわけ「伝える力」に関する主観的認識の向上を一定程度促す可能性が示唆された。本研究の知見は、地域連携型 PBL におけるコミュニケーション行動の認識的側面に注目した基礎的資料として位置づけられ、今後の授業設計や評価枠組の検討に向けた一助となることが期待される。

## Reference

- 赤崎美砂. (2021 年). オンライン授業の課題と可能性：異文化コミュニケーションの視点から. *異文化コミュニケーション論集*, 19, 109-119.
- Bandura, A. (1997 年). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Belenky, D. M., & Dicerbo, K. (2017 年). *Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing Communication Written by Ross Metusalem*.
- 近澤潤. (2022 年). 社会人基礎力の向上に着目した PBL 型ゼミ教育の実践と効果. *星槎道都大学研究紀要* = *The bulletin of Seisa Dohto University* / 星槎道都大学研究紀要編集委員会 編, 3, 23-31.
- 中央教育審議会. (2008 年). *学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)*.
- 藤本学, & 大坊郁夫. (2007 年). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み. *パーソナリティ研究*, 15(3), 347-361.
- 飯塚一裕. (2010 年). 大学生のコミュニケーション意識について—テキストマイニングによる分析. *Doctoral dissertation, Aichi University of Education*.
- 石原美奈子, 関根泰三, 鈴木純子, & 石川毅. (2007 年). コミュニケーション能力の育成をめざした指導方法の工夫—対面しての聞く・話す・伝え合う活動を通して—. *川崎市総合教育センター研究紀要*, 21, 147-162.
- Ito, T., Umemoto, T., & Nakaya, M. (2025 年). *How social self-efficacy and value predict socially shared regulation of motivation for collaborative activity in the workplace and higher education*.
- 上岡祐大, 河上知哉, 近藤薫, 菅佑真, & 武鍵悠吾. (2024 年). グループワークに対する大学生の意識. *岡山理科大学経営とデータサイエンス*, 6, 94-106.
- 神田恵美子. (2019 年). 高等学校における「聞くこと」の学習指導の研究—「聞くこと」の有用性を明らかにして思考力を伸ばすために—. *Doctoral dissertation, Waseda University*.
- 経済産業省. (2006 年). *社会人基礎力に関する研究会—「中間取りまとめ」—*.
- 経済産業省. (2018 年). *「我が国産業における人材力強化に向けた研究会」(人材力研究会) 報告書*.
- 経済同友会. (2015 年). *これからの企業・社会が求める人材像と大学への期待*.
- Khan, N. B., Mthembu, N., Narothan, A., Sibisi, Z., & Vilane, Q. (2022 年). Health sciences students' perception of the communicative impacts of face coverings during the COVID-19 pandemic at a South African University. *South African Journal of Communication Disorders*, 69(2), 890.
- 木村竜也, 長谷広一, & 伊藤大輔. (2018 年). PBL における学習効果の研究 (1) インタビュー調査と生徒のレポートからの検討. *日本教育工学会研究報告集 = Research report of JSET Conferences*, 18(2), 131-138. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1520290885603954944.bib?lang=ja>
- Kolb, D. A. (1984 年). *Experiential learning: experience as the source of learning and development* [Book]. Prentice-Hall.
- 牧野典子. (2011 年). 看護大学の授業における協同学習の効果に関する研究—グループ・プロジェクト法による救急看護学の実践—. *協同と教育*, 7, 47-56.
- Mesmer-Magnus, J. R., & DeChurch, L. A. (2009 年). Information sharing and team performance: a meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 94(2), 535.
- Mezirow, J. (2000 年). Learning to think like an adult. *Critical perspectives on a theory in progress*, 3-33.
- OECD. (2017 年). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework* [Book]. OECD.
- Ramdani, C., Ogier, M., & Coutrot, A. (2022 年). Communicating and reading emotion with masked faces in the Covid era: A short review of the literature. *Psychiatry research*, 316, 114755.
- Salas, E., DiazGranados, D., Klein, C., Burke, C. S., Stagl, K. C., Goodwin, G. F., & Halpin, S. M. (2008 年). Does team training improve team performance? A meta-analysis. *Human Factors*, 50(6), 903-933. <https://doi.org/10.1518/001872008X375009>
- Savery, J. R. (2006 年). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions [Article]. *The*

- Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1 (1), 9. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- 園田智子. (2014 年). 日本人大学生と海外大学生のアサーション度に関する調査研究－日・米・中・泰の4カ国比較から－. *異文化間教育*, 40, 128-137.
- Thompson, J. (2020 年). Measuring Student Success Skills: A Review of the Literature on Complex Communication. 21st Century Success Skills. *National Center for the Improvement of Educational Assessment*.
- 上原由美子. (2021 年). オンラインによるインターアクション日本語教育の可能性. 2020 年度春学期オンライン授業・活動報告. *神田外語大学留学生別科*.
- 山口裕幸. (2008 年). チームワークの心理学: よりよい集団づくりをめざして (Number 24). サイエンス社. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA86544607.bib>
- Yi, H., Pingsterhaus, A., & Song, W. (2021 年). Effects of wearing face masks while using different speaking styles in noise on speech intelligibility during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 682677.
- 湯浅且敏, 大島純, & 大島律子. (2011 年). PBL デザインの特徴とその効果の検討. *静岡大学情報学研究*, 16, 15-22.
- Zhang, L., & Ma, Y. (2023 年). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. *Frontiers in psychology*, 14, 1202728.

#### 【資料】「つながりプロジェクト」の歩みと課題

本学は、学園創設時より地域に開かれ、地域と共に歩む大学づくりを進めてきた。そうしたなか 2013 年度文部科学省「地（知）の拠点整備事業<sup>1)</sup>」に申請し、採択を受け、2017 年度まで 5 年間事業を推進してきた。本学の取組は「〈地域〉と〈大学〉をつなぐ経験値教育プログラム」である<sup>2)</sup>。大学 COC 事業は、2015 年度から、「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（大学 COC+事業）」に統合された<sup>3)</sup>。本学は、神戸大学を申請校に、兵庫県下の COC 大学である兵庫県立大学、神戸市看護大学とともに、「ひょうご神戸プラットフォーム」を形成し、「歴史と文化」「自然と環境」「子育て高齢化対策」「安心安全な地域社会」「イノベーション」の 5 領域を軸に、地域創生に向けて、課題解決能力と実践力を有する人材の育成をめざすことになった<sup>4)</sup>。大学 COC+事業となっても、教育改革で構築した経験値教育プログラムは継続している。また、「ひょうご神戸プラットフォーム」は事業終了後もゆるやかな大学間連携を続けている<sup>5)</sup>。

本稿で取り上げる「つながりプロジェクト」は、この大学 COC 事業における教育改革として新設された全学共通の地域志向科目である。この科目に加え、「大学の社会貢献」を基幹科目に設定することで「経験値教育プログラム」の構築をめざした。「経験値教育」とは、教室で理論的なことを学んだ上で、地域での学びを通して、理論的なことが証明されたり、理性的に考え、納得できたりすること、教室で学んだことが、地域社会でどう活用されるかを実感することで、理論と実践が結びつき、さらに次の学びと発展していく、循環型の教育である。2012 年度より「経験値教育」の導入がはじまり、本学の特色ある教育として深化させてきた<sup>6)</sup>。

そして、大学 COC 事業において、地域を志向した科目として、「大学の社会貢献」（1 年次）「つながりプロジェクト」（2 年次）という大学共通科目を設定した。

2014 年度に開講した「大学の社会貢献」は、大学・短期大学部共通の基幹科目であり、すべての学科の学生を対象とした選択科目である。この科目は、「大学が立地する尼崎市の特性と課題を学び、その解決策について市に提案する。そのことを通して、地域社会における大学の役割、学生自身が大学で学ぶ意義と責任、自己が担うべき役割を自覚する」ことを目標としていた。

まず、尼崎市が直面している課題を教員、市職員の講義で学んだ後、市内の諸施設や住民の活動（子育て支援施設、NPO、公民館等）を見学し、地域の方々の声を聞くフィールドワークを実施する。次に、講義と見学をふまえ、地域課題とその解決策についてグループワークで話し合い、その内容について、市職員等学外の方々の前でプレゼンテーションを行なう。グループを二つ以上の学科で編成することによっ

て、多様な価値観をもつ学生同士が協働し、企画、立案する経験を積むことをめざした。このことによつて経験値を養うことができると考えてきた。

しかしながら、大学入学後すぐの学生が半期で十分なフィールドワークを実施できないなかで、課題解決策の提案という課題は難しいものがあった。また、学生にとって地域課題を自分事として受け止めることも困難であった。そこで、2018年度からは、必修科目（短期大学部は選択科目）とし、講義科目で地域課題に関する基礎的な内容を学ぶ機会とすることにした。学長による建学の精神、学園の歴史、地域課題を学ぶ意義の講義の後、専門領域の異なる複数の教員が担当し、行政、NPO等の学外講師も依頼し、学部学科の専門科目の学修にもつながる基盤となる学習内容を設計している。また、この授業では、3時間以上の地域活動（ボランティア活動）の実施を必須とし、活動目標、活動報告、活動から得た気づきをレポートするとともに、活動先の地域の方から経験値（コミュニケーション力、主体性〈自ら学ぶ力〉、考える力、協働する力、気づく力）について評価いただき、コメントをいただくことでフィードバックを行っている。

2016年度には、2年次に全学を横断する必修科目「つながりプロジェクト」を開設した。この科目は、尼崎市を中心とする地域の多様な課題に即したテーマを、行政やNPO、地域団体とともに取組み、課題解決に向けての企画、提言を行うことを目指した科目である。この科目は、PBL型の演習科目であり、学生のクラス編成は、複数の学科から構成する14名～16名で編成し、数回の学外活動をふまえて、活動成果の報告会を行う。各プロジェクトを複数の学科で編成するのは、学生の将来の進路における多職種間連携を想定している。

「つながりプロジェクト」は、2016年度から2017年度の2年間は通年科目（演習、2単位）であった。また、開設当初は学生一人ひとり個人の希望を聞く調査を行い教務課でクラス分けを行っていた。しかし、11月に児童教育学科の保育実習、7月12月に人間看護学科の病院実習があり、クラスの学生が揃わなかったり、学外活動に支障が生じたりすることなどが課題となり、3年目の2018年度から半期2単位の科目に変更した。また、クラス分けについてもあらかじめ教務課でクラス分けを行う方法（1クラス3学科以上で構成）に変更した。希望が叶わなかった学生の対応や合理的配慮が必要な学生への対応など個別対応が重なることが理由である。さらに、開設当初は、大学COC事業の趣旨に沿って、連携先の尼崎市のみをフィールドとしたプロジェクトであったが、2019年度から、近隣都市や但馬、淡路などでの集中講義を含めてフィールドを多様化させてきた。新型コロナウイルス感染症の影響があった2020年度は第1学期の科目であったが、第4回目までをオンライン授業で実施し、9月以降に感染予防対策を取ったうえ対面授業で実施した。

現在の授業設計は以下のとおりである。この科目は、半期（第1学期）、2単位の演習科目であり、20週分の授業を確保している。そのなかに学外でのプロジェクト活動（例えば、終日の活動は5週分、午前だけの活動は2週分、午後だけの活動は3週分とする）を含んでいる。各教員がプロジェクトを設計するにあたっては次の3点を共有している。

#### (1) 社会課題

連携先を持ち、連携先から、もしくは連携先と協議し、社会課題を学生に提示する。

#### (2) 経験値

経験値の5つの力（主体性、気づく力、協働する力、コミュニケーション力、考える力）のうち、協働する力、コミュニケーション力の育成に力点を置く。

#### (3) 情報発信

連携先に対して、取り組み内容、企画、提案をプレゼンテーションし、フィードバックを受ける機会を設ける。

### 【シラバス】

第1回 ガイダンス。－テーマは、「つながりプロジェクト」に取り組むにあたって－

科目の目的と意義について。学生×学生、学生×教員、学生×職員、学生×地域の方々、地域の方々×

地域の方々というように〈人と「つながる」〉〈街と「つながる」〉科目であることを説明する。そして、多くの学生が疑問に思う①「なぜ居住地でもない尼崎市の課題に取り組みないといけないのか」②「自分のめざす資格の学びと全く関係のないので無駄ではないか」③「地域の知らない人と話をするのが億劫だ」という点について考えながら、経験値教育の意義について講義する。さらに、「本気の大人に出合う経験をし、気持ちのスイッチを入れよう」「将来「あの時のあの経験があるから、今の自分がある」といえる経験をしよう」と強調している。

第2回 プロジェクト内容についてのガイダンス。

学修管理システム（LMS、manaba）にすべてのプロジェクトについての内容紹介をアップし、オンデマンド型で1週間かけて学習する。学生は、個人で希望するプロジェクトを考える。

第3回 グループ毎に希望するプロジェクトを決定。

この授業ではじめて、クラスの学生が対面する。自己紹介等のアイスブレイクを経て、グループワークを行いグループで希望するプロジェクトに順位をつける。

第4回 担当教員と学生が対面。プロジェクトのキックオフ

希望調査の結果を発表し、プロジェクトメンバーと担当教員が対面し、プロジェクトがスタートする。

第5回～第18回 5月から8月の期間で、各プロジェクトによって、学外での活動を含めて授業が設計される。毎週1コマ授業をすすめるプロジェクト、月に1回土曜日に終日活動をするプロジェクト、8月に2泊3日の合宿で活動をするプロジェクトなど多彩である。また、学外活動についても、メンバー全員で活動するプロジェクト、少人数に分かれてシフトを組んで活動するプロジェクトなどがある。

第19・20回 全体報告会

分科会に分かれて最終報告を行う。すべてのプロジェクトではないが、連携先の地域の方に参加していただくこともある。学生は、自らの分科会以外の報告については、後日オンラインで視聴する。

成績評価については、①学内でのワークショップ、課題等（30%）②地域でのプロジェクト活動、フィールドワーク（20%）③最終プレゼンテーション（20%）④最終課題（個人）レポート（30%）を基準とし、プロジェクトごとに定めている。

2016年度から2025年度まで10年間、「つながりプロジェクト」を実施しての評価と課題は次のとおりである。

外部の評価としては、2016年度の大学COC事業の平成28年度評価がある。本学の取り組みはS評価であった。大学COC事業採択の76件（80大学）のなかで、S評価は7大学、私立大学は本学のみであった。評価のコメントは、

・「まちの相談室」において地域のニーズを発掘し、また、行政・産業界（商工会議所等）と対話しながらプログラムを開発しており、21のプロジェクトからなる「つながりプロジェクト」の平成28年度における新設など、地域との関係構築が教育に的確に反映されていることは評価できる。

・「まちの相談室」は人間形成にも役立ち、カリキュラムにも反映できる優れた仕組みであり、評価できるとともに更なる拡充が期待される。

・極めて真摯に地域志向のアクティブ・ラーニングに取り組んでいる。「つながりプロジェクト」を2年次の通年の必修科目として新設するに当たり多大な努力が見られる。また、本学が専門職養成系の大学としての特質を強化していくに当たり、本事業が確実に位置付けられており高く評価できる。

・学修成果指標として掲げる「経験値」等を踏まえ、事業が目指すものを的確に具現化した新しい仕組みを構築している。

地域との確実な連携のもとで設計した学科横断の地域志向科目「つながりプロジェクト」が高く評価されている。また、2021年度の公益財団法人大学基準協会による認証評価結果において、

教育においては、2年次必修の学部・学科横断科目「つながりプロジェクト」で、学生が行政や地域団体とともに地域課題の解決に向けて取り組むなかで、社会で求められるコンピテンシーを養っており、教育と地域貢献、研究と地域貢献の有機的な結びつきを実現している。これらの取り組みは、地

域社会への実践的貢献を志向する建学当初からの理念を具現化するものとして評価できる。  
とある<sup>8)</sup>。

しかし、科目を開設した2016年度の最終報告会に参加した市民からは、尼崎市が直面している課題を解決のためのプロジェクトであるはずであるが、解決をするレベルまで達していないのではないかと、厳しいコメントがあった。2018年度の段階で科目担当者の山本起世子は、プロジェクトの取り組みが十分な成果を得るため次の課題を指摘している<sup>9)</sup>。

第1は、課題解決に向けた一定の成果を出すための時間不足である。2年次生の学生では、基礎的な知識の修得から始める必要があること、フィールドに継続的かつ頻繁に現場に足を運ぶ必要があることが重要であるが、実学教育を重視し、国家資格養成課程の学科が多い本学では、資格取得のため履修科目数が多く、実習もあり、時間的制約が大きいのである。

第2は、学生のプロジェクトへの能動的な取り組みを、どのように促すかということである。山本は「学生たちが自ら考え、行動するように訓練するための指導法の開発が必要である。」<sup>10)</sup>と指摘している。

さらに、10年間、「つながりプロジェクト」に取り組んできた現段階では次のような課題があると考えている。

- ・授業開始前に教員ミーティングを実施しているが、各プロジェクトの到達目標にばらつきがある。
- ・多彩な形態で授業を設計するが、学科横断のクラスのため、学生のタイムマネジメントが困難である。
- ・プロジェクトの選択が個人の希望ではなく、機械的なクラス分けであるため、地域課題に取り組む学生のモチベーションが均一にならない。

以上の課題は、科目担当者や学生からの定性的な聞き取りなどから導かれたものである。

## 注

- 1) 「地（知）の拠点整備事業」とは、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・地域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た事業である。
- 2) 「〈地域〉と〈大学〉をつなぐ経験値教育プログラム」については、大江篤2018「〈地域〉と〈大学〉をつなぐ経験値教育プログラム」(『経験値教育と地域創生－地（知）の拠点としての大学－』p.24-p.37)、大江篤2019「尼崎市立地域研究史料館と大学－地域を志向した教育・研究－」(Link：地域・大学・文化(11)、p.34-p.47(神戸大学大学院人文学研究科地域連携センター))、大江篤2019「大学の地域連携と職員－コーディネート機能の重要性－」(『大学職員論叢』(7)、p.51-p.57(公益財団法人大学基準協会))、大江篤「兵庫県美方郡香美町サテライトスタジオでの取り組み－但馬地域と園田学園女子大学－」(『大学時報』(358)、p.48-p.54、日本私立大学連盟)などで紹介している。また、「地域連携で発展する大学8「経験値教育」を通じて地域とつながり、地域での存在感を高める」(『リクルートカレッジマネジメント』239、p.76-p.79、2024)にインタビュー記事が掲載されている。
- 3) 「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」とは、大学が地方公共団体や企業等と協働して、学生にとって魅力ある就職先の創出をするとともに、その地域が求める人材を養成するために必要な教育カリキュラムの改革を断行する大学の取組を支援することで、地方創生の中心となる「ひと」の地方への集積を目的とした事業である。
- 4) <https://www.office.kobe-u.ac.jp/crsu-chiiki/coc/>  
この事業の成果として、「地域づくりの基礎知識シリーズ」というテキストを作成した。奥村弘・村井良介・木村修二編『地域歴史遺産と現代社会』(2018)、高田哲・藤本由香里編『子育て支援と高齢者福祉』(2018)、中塚雅也編『農業・農村の資源とマネジメント』(2019)、北後明彦・大石哲・小川まり子編『災害から一人ひとりを守る』(2019)、山口隆英・鴨谷香編『働き方とイノベーション』(2020)、いずれも神戸大学出版会。
- 5) 「ひょうご神戸プラットフォーム」の取り組みとして、神戸大学地域連携本部との共催で「地域歴史

遺産」に関するシンポジウムを9回開催している。

- 6) 経験値教育については、芹澤剛 2018「園田学園女子大学の経験値教育－その歴史と課題－」『経験値教育と地域創生－地（知）の拠点としての大学－』 p.6-p.23 に詳しい。また、「経験値」とは「主体性・コミュニケーション力・気づく力・協働する力・考える力」の5つの力を指し、「経験値教育プログラム」とは「大学共通科目から学科専門科目まで4年間の教育課程での経験値教育」を示す。
- 7) [https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12354299/www.jsps.go.jp/j-coc/h28\\_hyoka\\_kekka.html](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12354299/www.jsps.go.jp/j-coc/h28_hyoka_kekka.html)
- 8) <https://www.sonoda-u.ac.jp/university/evaluation.html>
- 9) 山本起世子 2018「大学共通科目「大学の社会貢献」「つながりプロジェクト」『経験値教育と地域創生－地（知）の拠点としての大学－』 p.38-p.44
- 10) 2026年度から全員発揮型のリーダーシップ開発プログラムを導入する予定である。全員発揮型リーダーシップについては、日向野幹也編著『大学発のリーダーシップ開発』（ミネルヴァ書房、2022）などがある。

---

〔たなか とおる 教育社会学〕  
〔おおえ あつし 日本古代史・民俗学〕  
〔おざき まこと 情報教育〕