

マーケティング授業における 2つのPBLの関係

— 授業実践の振り返り —

大阪国際大学 経営経済学部 経営学科 准教授

山本 誠一

関西学院大学 専門職大学院 経営戦略研究科

佐藤 善信

神戸学院大学 経営学部 准教授

相島 淑美

関西学院大学 経営戦略研究科 研究科 研究員

出野 和子

要約

本論文では、大阪国際大学経営経済学部経営学科の2020年度4月からの3年生の授業で実施されたPBL (Project-based Learning) の計画段階、実施段階、クライアント同席での発表会、表彰式、振り返りのためのアンケートの実施と結果の分析といった一連のプロセスを研究対象とした分析結果を提示している。結果として、本PBLの実施責任者は今回のPBLのプロセスにはいくつかの問題はあったものの、何とか合格点を付けることができるのではと考えている。それは読者の判断に委ねるしかないとも思っている。

実施後の論文検索では、2つのPBL (プロブレム・ベースト・ラーニングとプロジェクト・ベースト・ラーニング) の関係についての論文をいくつか読み、改めて本PBLの実施責任者が採用した方法論が理論的にも支持されたことに気づくことになった。それが最大の成果であると考えている。今後は、2つのPBLをアクション・ラーニングで包摂できるような形で、さらに授業でPBLを取り入れてゆきたいと思っている。

キーワード

プロブレム・ベースト・ラーニング, プロジェクト・ベースト・ラーニング, アクティブ・ラーニング, アクション・リサーチ

I. 問題の所在

本論文では、大阪国際大学経営経済学部経営学科の2020年度4月からの3年生の授業で実施されたPBL (Project-based Learning) の計画段階、実施段階、クライアント同席での発表会、表彰式、振り返りのためのアンケートの実施と結果の分析といった一連のプロセスを研究対象とした分析結果を提示している。結果として、本PBLの実施責任者は今回のPBLのプロセスにはいくつかの問題はあったものの、何とか合格点を付けることができるのではと考えている。それは読者の判断に委ねるしかないとも思っている。

以下、本論文の構成は次のようになっている。第II節では、今回のPBLとそのプロセスについて説明する。第III節においては、実証授業 (PBL) の振り返りと考察が、今回の

PBLの実施プロセスにおけるインストラクターの悩みと受講者の不安感を中心として振り返りがなされる。第IV節では、アクティブ・ラーニングと2つのPBL、つまりプロブレム・ベースト・ラーニングとプロジェクト・ベースト・ラーニングとの関係について、今回実施したPBLとの関係で考察がなされる。最後の第V節では、日本におけるPBLの課題と可能性について説明させる。

II. 実際のPBLとそのプロセス

I. 今回のPBLの概要について

今回の実証授業 Project-Based Learning (以降 PBL) を実践するにあたり、大阪国際大学経営経済学部経営学科の2020年度4月からの3年生セミナーⅢの授業、そ

して3年生が受講している地域フィールドワークの授業の中においてPBLでの授業を展開した。

各授業における4月以降の取り組みテーマは、2030年の未来構想（10年後のビジネス提案）というタイトルのもと大阪大学経済学研究科、立命館大学経営学部、近畿大学経営学部と大阪国際大学経営経済学部の4つの大学が共通のテーマについて授業の中で取り組んだ上で、2020年8月2日に合同で発表会を行い、その内容を審査する合同プレゼンテーションに参加をすることである。10年後のビジネス提案は、辰馬本家酒造（白鹿）、株式会社みらいワークス（人材開発会社）、ポンドBBT（MBA 修了生メンバーから観光業の10年後について）というテーマの設定が決まっており、各大学の2020年前期15回の授業の中で14回目にはその提案をまとめて、その後8月2日（日）にオンラインによる合同プレゼンテーションの本番があるというものである。このテーマをセミナーⅢ、そして地域フィールドワークの授業の中で、グループを分けた上でそれぞれのプロジェクトを決めて取り組んできた。各グループは、おおよそ6～7名の構成で、セミナーⅢと地域フィールドワークにおいては同じテーマを設定したチームも存在し、最終的に10年後のビジネス提案力として高く評価したものを合同発表会へのチャレンジチームとした。

このビジネス提案の取り組みそのものがPBLであり、今回10年後のビジネス提案に向けて以下のシラバスを想定して行った。第一に、各マーケティングプロセスを取り組みにあたり、マーケティング戦略を策定する上でのいくつかのフレームワークを使った演習を設定した。第二に、フレームワークから10年後のビジネスを新たにデザインするシステムデザイン演習も設定した。第三は、そこから具体的なビジネスモデルを設計するマーケティング4Pの策定である。第四は、最終的なプレゼンテーション準備（パワーポイントスライド（10枚まで）の作成から、プレゼン時間3分、質疑・コメント5分、計8分の発表準備と本番質疑応答シミュレーション）である。これらのシラバス設定を前期14回の授業の中で行わなくてはならないのである。特に、今回は新型コロナウイルス感染症（COVID-19）のためにオンラインでの授業なので、円滑

なコミュニケーションが取りにくく、とりわけ授業内でのグループワークを活発に行いにくい環境であった。

2. PBLの具体的プロセスについて

今回はPBLを実践する上で、コロナ禍という環境下で大学の授業を進めなければならず、対面でコミュニケーションが取れる環境ではなかった。そして14回目終了後の日曜日にはプレゼンテーションしなければいけないという時間制約の厳しい中での取り組みであった。結果論的であるが、こういった制約条件が重なったことがPBLプロセスには大きな意味を持たせることになったと考えている。

今回のPBLを構想していた段階では、グループワークが授業の中心になるので、学生の課題への取り組み姿勢やその内容を教室内でしっかりフォローしながら進めることが一つのポイントだと考えていた。しかしながら、今回はオンライン授業なので、1コマ90分の授業時間中に受講者個人の状況を細かく把握することは不可能であった。また、グループワークを進める上で、課題に対する個々人の理解度やその進捗状況を把握しづらかった。その結果、各授業におけるグループワークの状況把握は、グループから提示されたパワーポイント資料とその説明が中心とならざるを得なかった。

今回のオンラインでの授業の進め方は、①プロジェクトを進める各段階に応じたマーケティングの基本的な解説⇒②そのケーススタディ⇒③その次の授業において学生からの各課題に対する分析結果を個人発表させ、その発表に対する解説をそれぞれに対して行ない⇒④次週までにまとめ直して再提出という流れをとった。具体的には、現状分析のためのマーケティングフレームワークを使った分析、そしてシステムデザインアプローチからSTPの設計、その途中で解説のために利用する各種ケーススタディ、そして10年後のビジネス提案を設計するためのマーケティング4Pの解説とケーススタディという流れで順次進めた。各ステップでは、①基本的なマーケティング理論の復習（3年生であるから知っていて当然）とケーススタディ⇒②そこから次週までにオンライン発表ができる準備をさせた上で⇒③その次の授業で

個人発表をさせる。そして、発表内容の共有と意見交換時間をオンラインで設けるが、活発な意見交換がない中で、最終具体的アドバイスとそのやり直し、修正を次回に提示するように指示をした。

しかし実際には、まとめ直しがうまく行かないケースがほとんどであった。そうするうちに時間もなくなるので、オンライン授業の中ですぐに修正をさせることが多くなり、学生も通常なら時間をおいてじっくり考えられる課題を今すぐに答えなさいと要求されるが多くなった。

また今回は、あえてこの時間制限の中で答える、たとえば制限時間10分で考えて発表させることを各ステップの中において非常に多く用いた。すぐに発表をさせ、出来ない場合は、じゃあ次の人というやり方で、待つという事は行わずに授業を進めた。しかし結局、すぐに答えが見つからない中、「それでは時間が来たので、この課題は一旦そのままにしておいて、次に進めます」と次のステップに進めた。その際に学生に対し何か質問はないかと問うと、彼らはなんとなく不安な様子であるような感じであった。たとえば、従来の授業ではあまり経験のないことであるが、出来上がっていない中途半端な状況で次の単元に進むことに対し不安の様子を感じられた。

もちろん、課題が出来上がっていない状況で次のステップに進んだ中、時間をおいてもう一度その課題を考えさせることも今回は重要なポイントであった。そこでも、もう一度じっくり考えさせる時間を設けずに、直感的に閃いた結果だけを発表させることがポイントであった。

また、今回の各プロセスにおいて、学生から提示された成果物に対する指導は、基本的に否定や修正から入るのではなく、考え方の多様性を認めた上でのアドバイスを行い、以下のように、積極的な思考や想像の拡張、その発言・発表の促進を行った。

具体的には次の働きかけである。「正解を求めない、完璧な提出物でなくてもいい、今やりきることは必要ではない。でも、今ふっとイメージしたことをすぐに形にしてみよう。また、マーケティング論のフレームワークにガチガチに当て嵌めたために、全く売れそうもないビジネス提案になった、そんなこ

とにならないために重要なのは、自由な思考や発想のアウトプットであり、それを推し進める上で重要な要素が、即興、すなわちインプロビゼーションである」と。

III. 実証授業 (PBL) の振り返りと考察

本節においては、今回、実際に授業を行ったリフレクション(振り返り)として、この授業の成果と学生が授業の中で感じたことをアンケートから考察する。

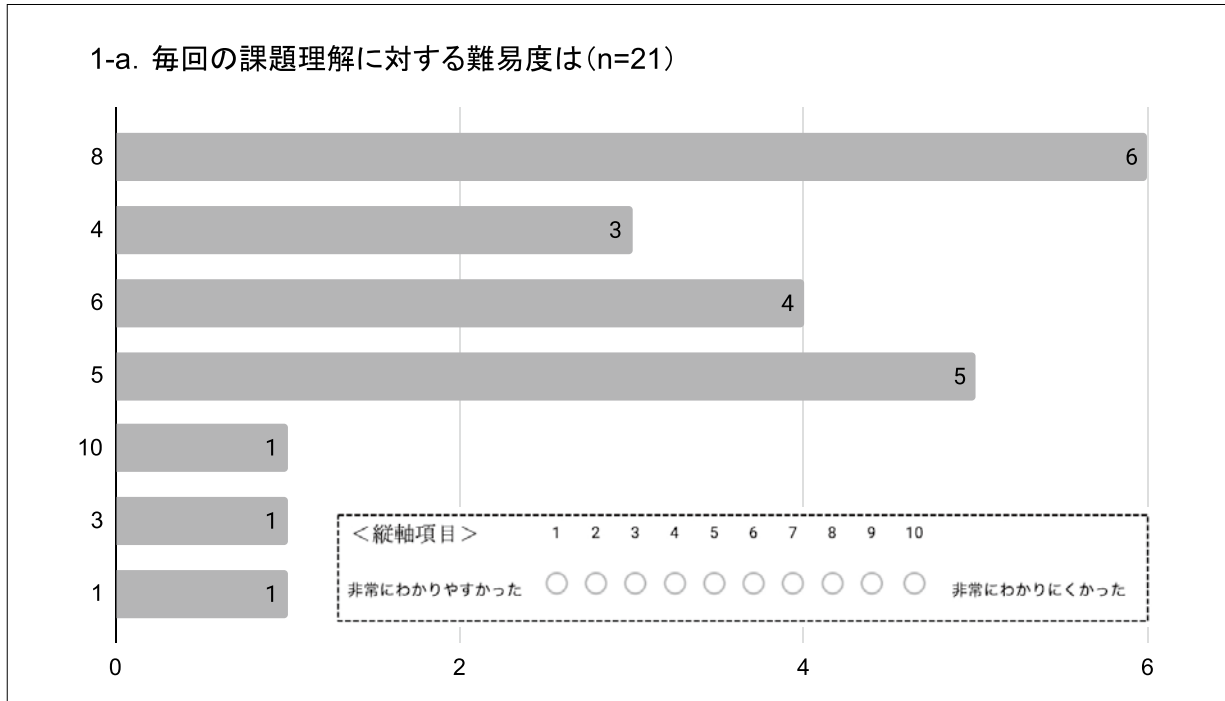
まず、今回の授業の成果であるが、大阪国際大学のチームは最終発表の結果、テーマごとの3つの賞の中のなかの観光業の10年後の提案という観光賞を受賞することが出来た。これは大きな成果であり、この前期で進めてきたPBLの大きな成果だと言える。

さらに学生側の評価について検証するために、15回目の授業終了後に、セミナーⅢ、地域フィールドワークの受講者に対しアンケートを実施した。

毎回の課題理解に対する難易度(図1)は、10段階評価の中8段階が6人(28.6%)と一番高く、6段階以上は11人(52.4%)と半数にのぼる。次に、課題はまとめやすかったかについて(図2)は8段階の人が9人(81.8%)、6段階以上の人18人(85.7%)であった。今回のフレームワークの演習から最終ビジネス提案に至るまでの授業は、難易度はやや高く、非常に難しく時間がかったことがわかる。

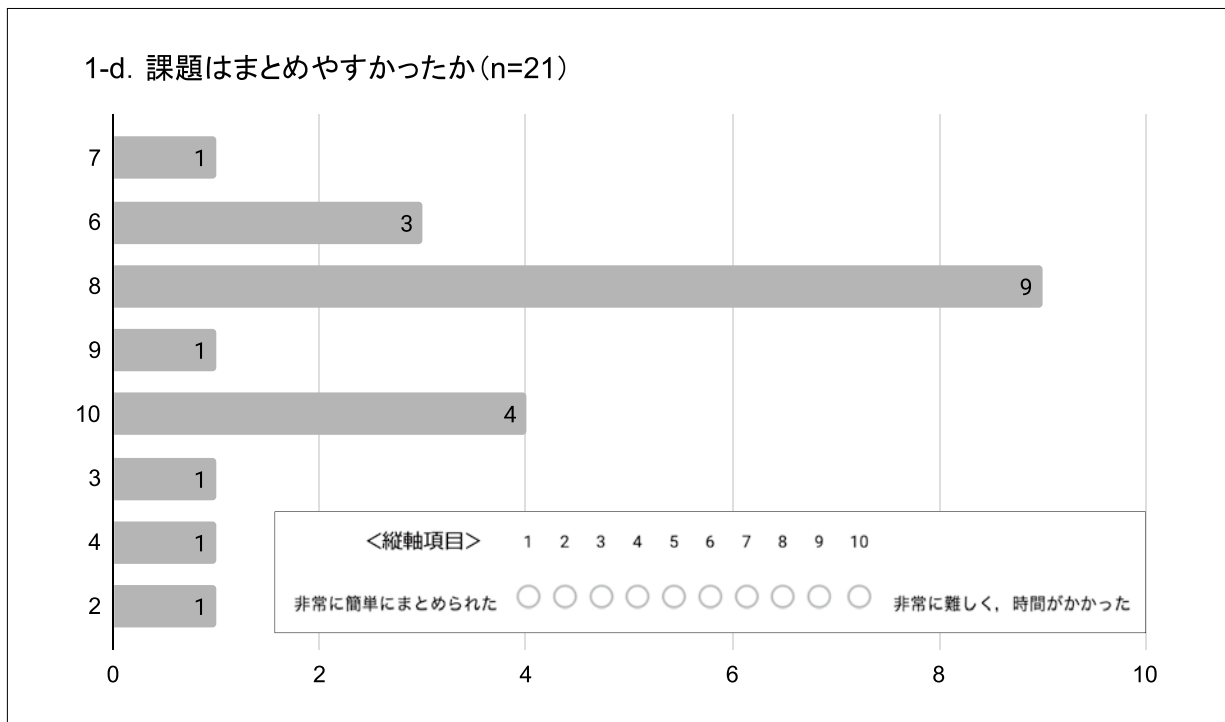
次に、この授業を受けた中で最終的に10年後に向けた新しい価値の発見は、スムーズに見つかったか、新しい価値は、納得できるものが生まれたのかどうかについて、図3と図4から考察する。

図-1 毎回の課題理解に対する難易度



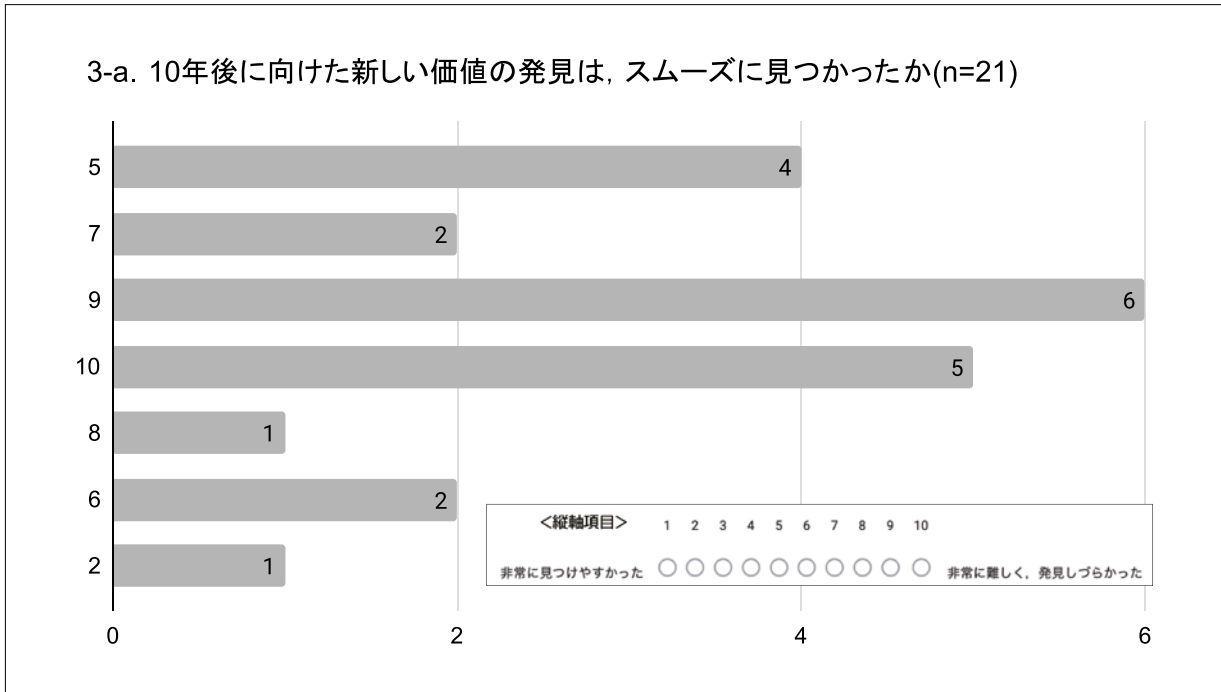
(出所：筆者が作成)

図-2 課題はまとめやすかったか



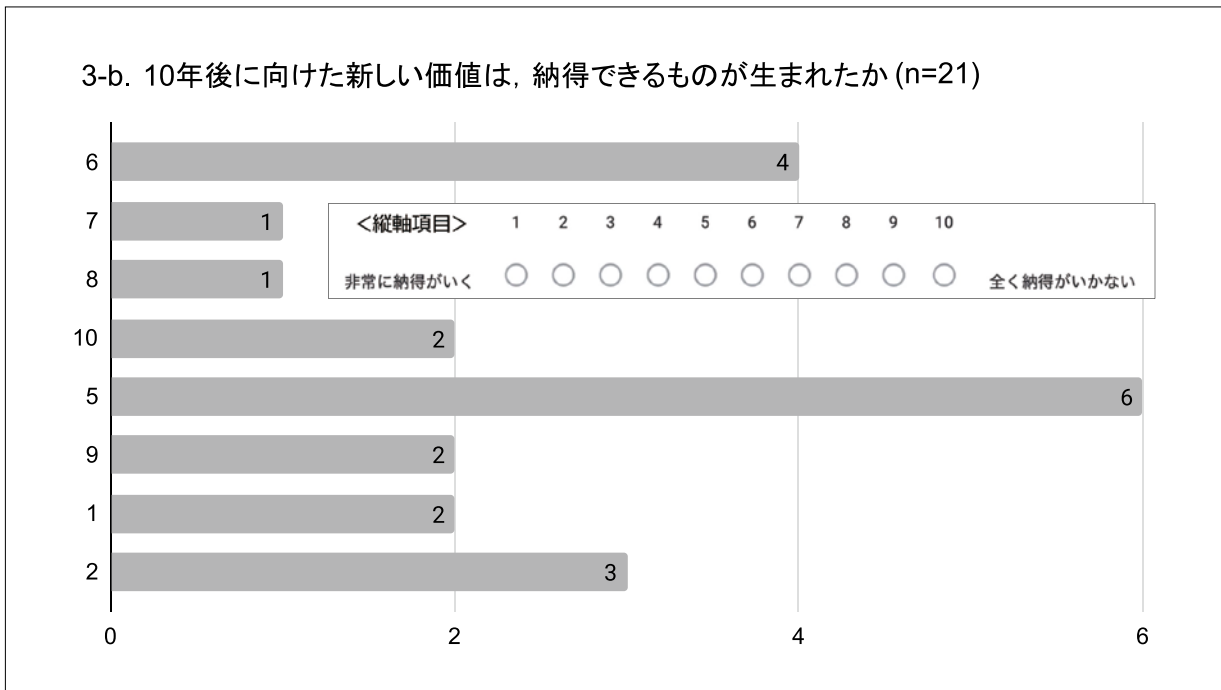
(出所：筆者が作成)

図-3 新しい価値の発見はスムーズに見つかったか



(出所：筆者が作成)

図-4 新しい価値は、納得できるものが生まれたか



(出所：筆者が作成)

10年後に向けた新しい価値の発見がスムーズに見つかったか(図3)については、6段階以上が20人(95.2%)と非常に難しく、発見しづらかったことがわかる。特に9段階、10段階の人は11人(52.4%)と半数以上が価値の発見がうまく行かなかったという結果である。

次に、図4から10年後に向けた新しい価値は、納得できるものが生まれたかどうかを考察すると、5段階のどちらでもないが6人(28.6%)と一番多く、6段階以上の納得がいかない人は10人(47.6%)であった。ここでは学生の納得がいくような、いかないような気持ちが現れている。

次に、時間がない中でプレゼン資料はまとまったかについて(図5)は、11人(52.4%)の半数以上がどうか、なんとなくまとまったと思うと答え、時間がないなか、思い切った企画はできたかどうか(図6)は、全然まとまらなかった人が12人(57.1%)という結果で、まとまったものの思い切った企画ではなかったと感じたようである。また、思い切った企画はできたかどうかの理由をフリーアンサーで集計した結果(図7)、思い切った企画ができたと思う理由について、「知恵を振り

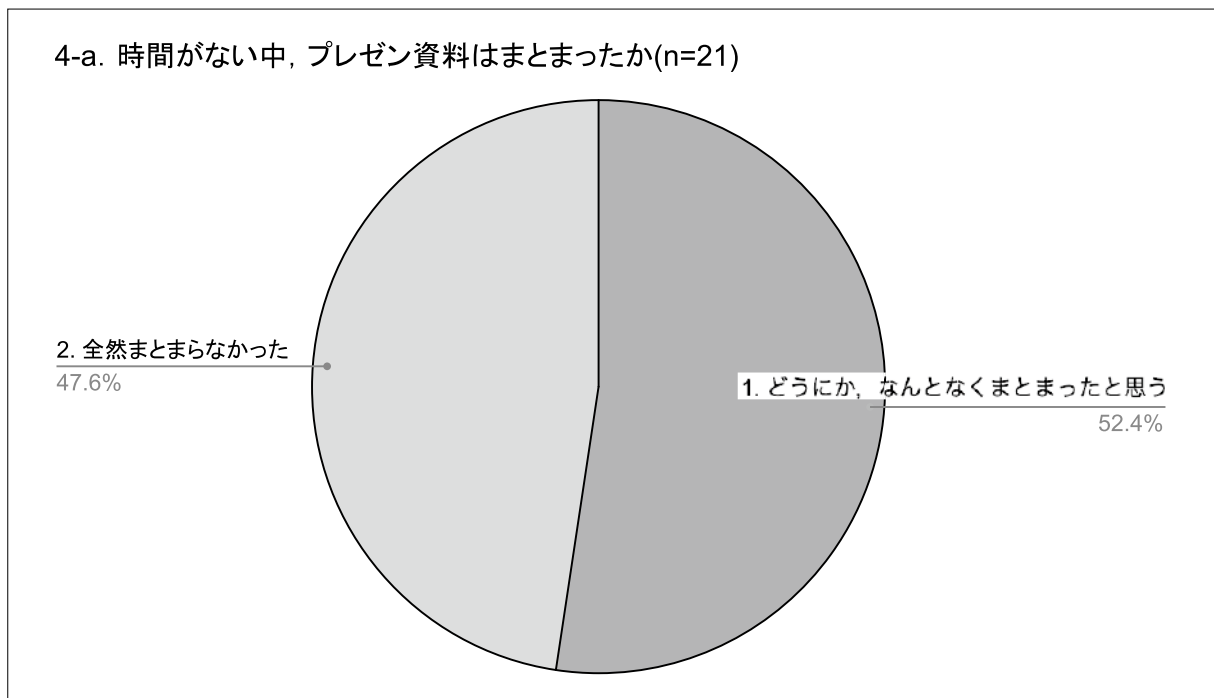
絞る」「追い込まれる」ということが出来た理由にあがる。

次に、締め切りが迫る中でどう思ったかについて(図8)は、最後にいいアイデアが出せた人が12人(57.1%)と約半数が出せたと答えた。

今回のPBLをアンケートから振り返ると、課題は難しいと感じ、新しいビジネス(価値)が簡単には見つからなかった。しかし一方で、時間がない中で思い切った企画とは言えないが、プレゼン資料はなんとなくまとまったと思った人が半数以上いた。

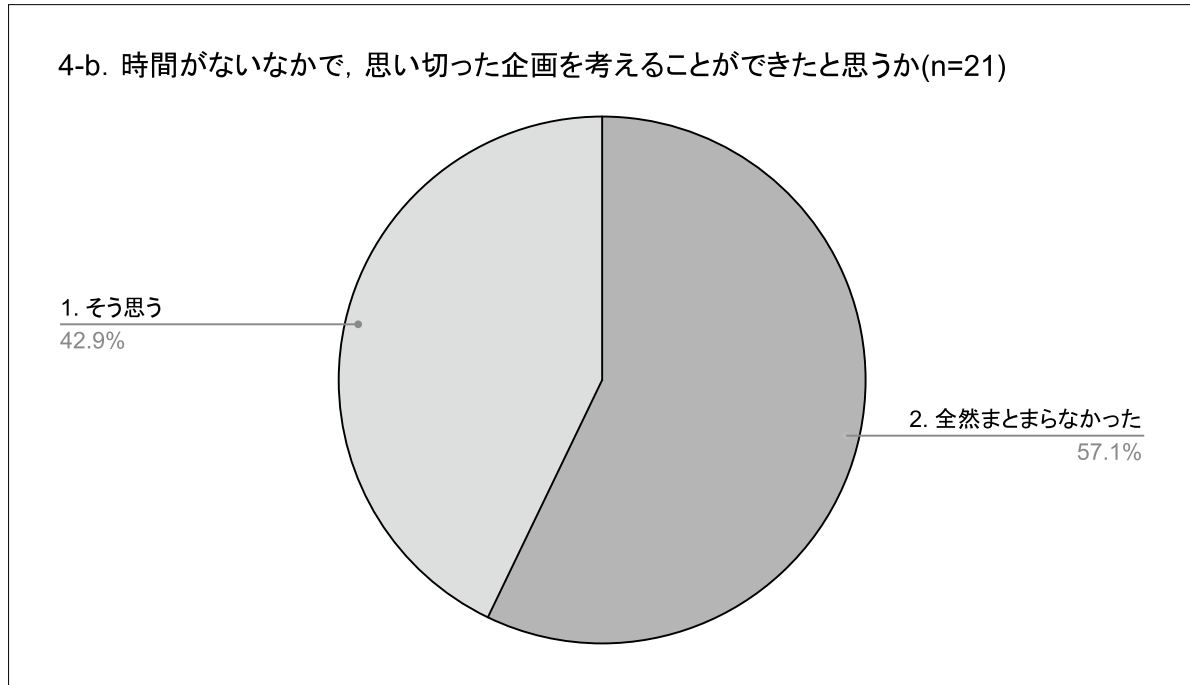
そして、締め切りが迫る中、最後にいいアイデアが出せた人も半数を超え、フリーアンサーからも「知恵を振り絞る」「追い込まれる」ということが出来た理由という結果がでた。時間がないことが絶望感ではなく、チャレンジ精神を産んだといえる。今回のアンケートでは、PBLにおける思考や想像の拡張、その発言・発表の促進の効果、また課題の再考におけるプロセスについての検証についてデータは取れていないが、学生が受賞した結果について大きな効果があったといえる。

図-5 時間がない中、プレゼン資料はまとまったか



(出所：筆者が作成)

図-6 時間がないなか、思い切った企画はできたか



(出所：筆者が作成)

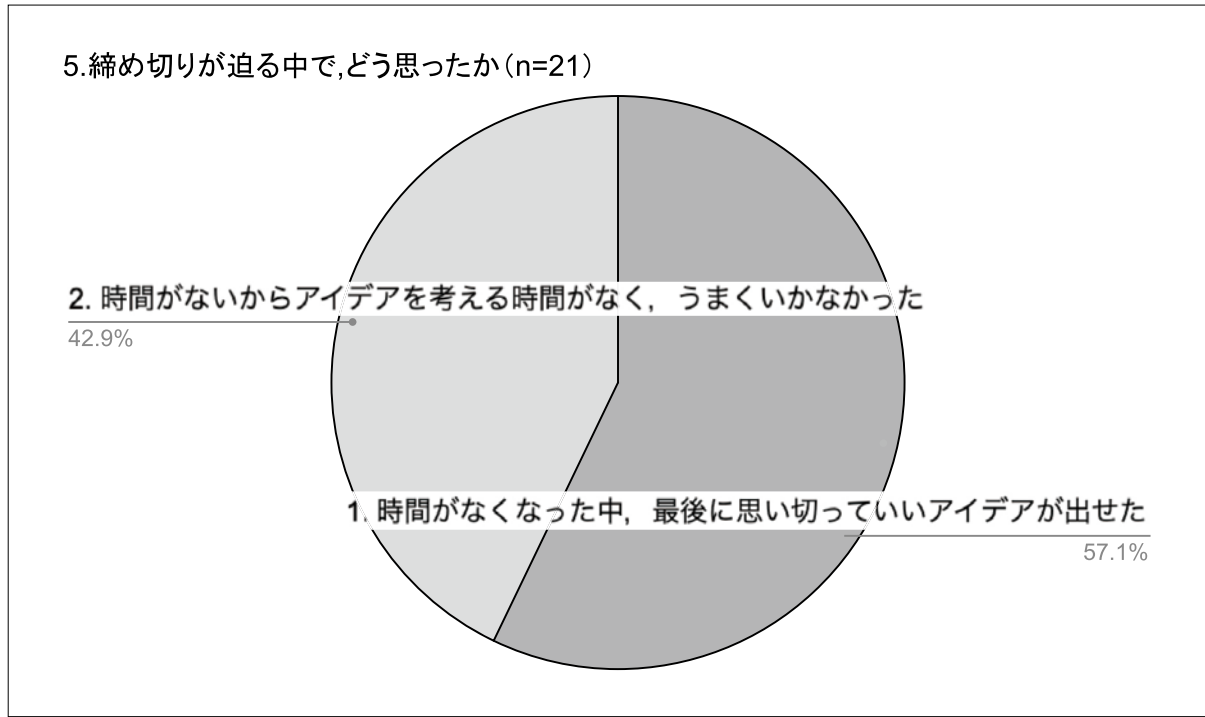
図-7 思い切った企画ができたと思う理由

4-b. 時間がないなかで、思い切った企画を考えることができたと思うか、その理由は、

1. そう思う(n=9)
- ・チームメンバーが優秀だから良かった
 - ・ない頭で必死に知恵を振り絞れたから
 - ・なんとかやりきったから
 - ・慌てて頭の中の知識を振り絞って考えることができたから
 - ・時間がない方が追い込まれるので、その分負担は大きいが良い企画案が生まれたと思う
 - ・最初はマーケティングに関する知識を勉強しているので、企画案を考える時間が少ない。もし時間があれば、多分今よりいい企画が考えられる。
 - ・辰馬会長に白鹿の工程を自分で体験するということを提案したら良いですと言われたから。
 - ・メンバー全員で、一つの目標に向かえば成し遂げられるから
 - ・考え想像することはできた。

(出所：筆者が作成)

図-8 締め切りが迫った中、どう思ったか



(出所：筆者が作成)

IV. アクティブ・ラーニングと2つのPBL

今回のPBL (Project-based Learning) は、アクティブ・ラーニング (以下、AL) の一種である。ALは学修者が能動的に学習に取り組む学習法の総称である。2014年頃からALが中教審の審議や答申で見られるようになった。

Aditomo et al. (2013, p.1241) は、インクワイアリー・ベースト・ラーニング (Inquiry-based Learning) の代表的な取組みとして、プロブレム・ベースト・ラーニング、プロジェクト・ベースト・ラーニング、ケース・ベースト・ティ칭ングの3つの教育方法の比較を行っている。これら3つは上級生向きのアクティブ・ラーニングであると位置づけられている。また、Brundiers and Wiek (2013, p.1727) も2つのPBL, すなわちプロブレム・ベースト・ラーニングとプロジェクト・ベースト・ラーニングの共通性と再生について図示しながら説明している。彼らの図は2つのPBLの関係を考察する場合に必

ずと言っても過言でないほどに引用されている。

本論文では, Barron et al. (1998) の2つのPBLの活用方法を紹介する。図-9が, 彼らの2つのPBLの活用方法を示している。

図-2は, プロブレム・ベースト・ラーニングとプロジェクト・ベースト・ラーニングの同時並行的活用方法を示している。大阪国際大学経営経済学部PBL (プロジェクト・ベースト・ラーニング) は, 実はケーススタディという形でプロブレム・ベースト・ラーニングを取り込んでいたと考えられる。その意味では, Barron et al. (1998) の2つのPBLをフィールドワーク (プラクティカム) で同時並行的に活用する方法を暗黙の裡に利用していたのである。

しかも, そのインストラクターは, かなり強引に2つのPBLの実行に必要と考えられる基礎知識を移植したり, あるいは学生の過去に授業で習ったという記憶から引き出しよう

に仕向けていた。この点については、賛否の分かれるところであろう。コーチングやペダゴジカル・タクト (pedagogical tact) 論の観点からすると、このインストラクターの教授法は強引すぎる、あるいは学生たちに自由に発想させる時間的余裕を与えていないと批判されそうである。

例えば、コーチングの観点 (Schoemaker & Krupp, 2015) からは、批判がありそうである。「コーチングでは環境を創る、すなわち、クライアントが批判や評価を恐れずに答えを選択できる状態を保つことが必須とされている。PBLのディスカッションに際しても教員がこれらの原則に倣い、学生が自分で答えを発見できると信じ、自由な発言を受け入れ、正直である姿勢を示すことが望ましい。学生の回答が自信なさげであったり、他者の受け売りであるかのように感じる場合は、教員は感じた通りに伝えればよい。質問し学生の考えを深掘りすればよい。学生の発言やその場の様子を感じ取り (傾聴)、直感や好奇心を発揮してその場で創り上げることで、既存概念を超える発想を引き出すことが可能となる」と。

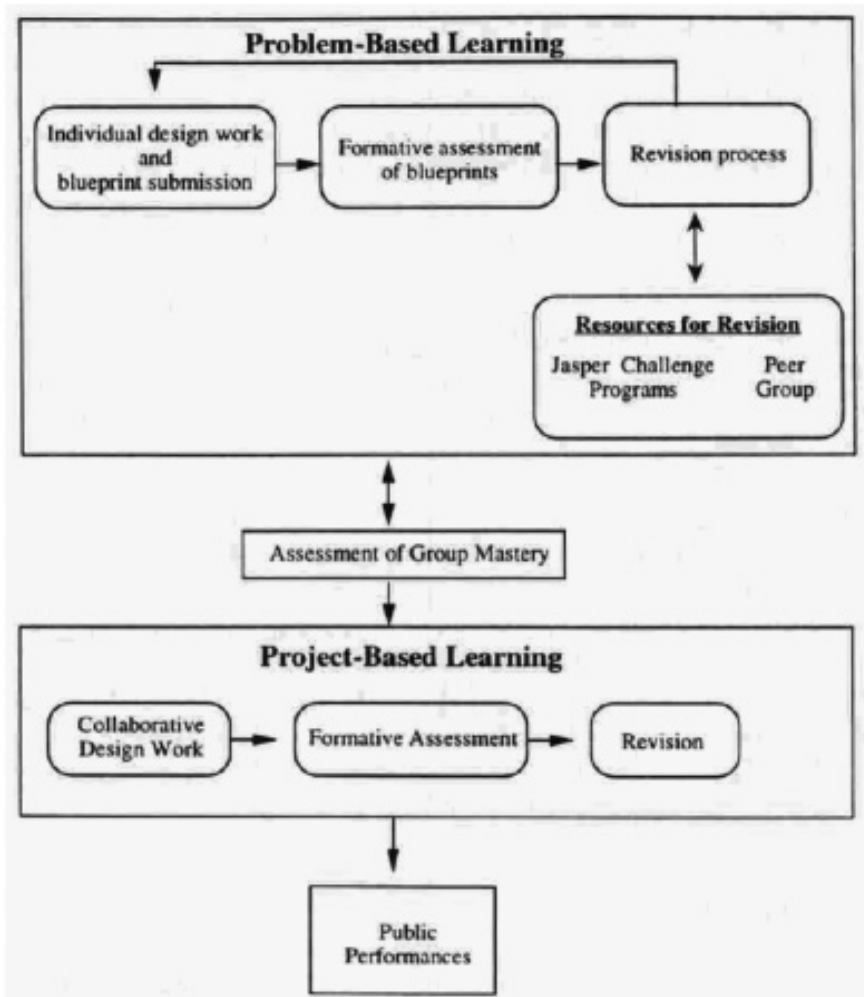
あるいは、ペダゴジカル・タクト論の立場からも次のような批判を受けそうである。「大学教育において、インプロビゼーションは教育的タクトとの関連で捉えられる。Cuenca (2010) はフィールドベース (一方的な講義ではない、という意味でまさにPBLスタイルにあてはまる) の教師には”interactive and responsive pedagogy”が重要であると述べる。現場的に言い換えるならば、教師自身の意見を押し付けたり『結論』や『正解』をただ提示したりするのではなく、学生の発言を促し、耳を傾け、まず受け止めていく姿勢である。学生が経験的な知識を会得していく場面においては、絶対的な知識というよりも、学ぶ実際の状況に目を配る必要がある。そこでは、計画を滞りなく実行していくのではなく、いま自分が置かれた場に集中すること、決まったシナリオでなく自発性、創造性に委ねること、手にした知識や経験をフルに生かすことになる。まさにインプロビゼーションそのものである」と。

これらの批判は当然である。ただ、これらの教授法に関する理論は相互独立型自己観の文化圏 (自分が何をしたい

のか、自分はどんな人生を歩みたいと思っているのか、そのために自分はどんな勉強をする必要があるのかについて比較的明確な考えを持っている人々が多い) で生まれた理論である。相互依存型自己観の強い日本の大学生の場合には、インストラクターがある程度、枠を設定して (例えば、解決策を自由に考えさせるのではなく、解決策として3つが存在するが、どれが良いと思うかという問いかけ) リードする必要があるのではないだろうか。

実際に、このインストラクターもPBLの参加者に対して次のような発話をしているのである。もう一度、引用する。「正解を求めない、完璧な提出物でなくてもいい、今やりきることは必要ではない。でも、今ふっとイメージしたことをすぐに形にしてみよう。また、マーケティング論のフレームワークにガチガチに当て嵌めたために、全く売れそうもないビジネス提案になった、そんなことにならないために重要なのは、自由な思考や発想のアウトプットであり、それを推し進める上で重要な要素が、即興、すなわちインプロビゼーションである」と。この発話は、かなり理想的なコーチングであり、かなり理想的なペダゴジカル・タクトであると考えられないだろうか。

図-9 プロブレム・ベースト・ラーニングとプロジェクト・ベースト・ラーニングの同時並行的活用方法



(出所：Barron et al., 1998, p.287.)

V. 日本におけるPBLの課題と可能性

本論文は、アクティブ・ラーニングの一種であるプロジェクト・ベースト・ラーニングを授業で導入した計画段階から実施段階、そして発表会と表彰式、さらにそのPBLのリフレクションを論じてきた。今回のPBLについての評価は分かるところであるが、まずまずの成果を上げたことは事実である。今後は今回実施されたPBLのベースにして、PBLの経験学習サイクルを回転させ続けることが必要になる。そうすれば、それはアクション・リサーチの様相を呈するようにな

るであろう。その意味で、アクション・リサーチの一環としてPBLを構想することが必要とされる。

また、2つのPBLの実行方法であるが、今回のPBLでは2つのPBLを同時並行的に進行させたが、Brundiers and Wiek (2013, p.1731)では、最初にプロブレム・ベースト・ラーニングから出発し、その後プロジェクト・ベースト・ラーニングに移行させる教授法を考案し、それをPPBLのプロセス・モデルと名づけている。Brundiers and Wiek (2013)の教授法も日本で実施してみることは重要である。

日本では、いくつかの点で、PBLの導入は困難である。何よりも、企業の協力がなかなか得られないからである。今回の試みの成果が起業家らの口コミで企業間に浸透し、日本でもPBLが浸透することを願って欄筆する。

謝辞

今回の研究の中において各クライアントの皆様、合同発表会に参加いただいた大学関係者の皆様には、研究の過程において大いなる協力をいただき感謝いたします。また毎週参加させていただいた大学院の皆様、ありがとうございました。最後に今回の研究と大学院での共同研究のきっかけをいただき、論文の共著の中においても指導いただいた佐藤善信先生に御礼を申し上げます。

引用文献

- Aditomo, A., Goodyear, P., Bliuc, A.-M., & Ellis, R. A. (2013). Inquiry-based learning in higher education: Principal forms, educational objectives, and disciplinary variation. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1239-1258.
- Aishima, T., Sato, Y. & Yukawa, H. (2020). Characteristics of Japanese style of improvisation in business. *Kobe Gakuin University Journal of Business Management*. 17 (1), forthcoming.
- Barron, B. J. S., Schwartz, D. L., Nancy J. Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L. & John D. Bransford, J. D. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning, *Journal of the Learning Sciences*, 7(3-4), 271-311.
- Brundiers, K., & Wiek, A. (2013). Do we teach what we preach? An international comparison of problem- and project-based learning courses in sustainability. *Sustainability*, 5, 1725-1746.
- Cuenca, Alexander. (2010). Care, thoughtfulness, and tact: a conceptual framework for university supervisors. *Teaching Education*, 21(3), 263-78.
- Moorman, C., & Miner, A. S. (1998). Organizational improvisation and organizational memory. *The Academy of Management Review*, 23(4), 698-723.
- 福屋利信 (2020). 『大学教授よ、書を捨てよ、街へ出よう』太陽出版
- Kimsey-House, H., Kimsey-House, K., Sandahl, P., and Whitworth, L. (2011), CO-ACTIVE COACHING Third Edition, Nicholas Brealey Publishing (CTI ジャパン (2012). 『コーチング・バイブル—本質的な変化を呼び起こすコミュニケーション』東洋経済新報社)
- Schoemaker, P.J.H., Krupp, S. (2015), The Power of Asking Pivotal Questions, MIT Sloan Management Review, WINTER 2015, Vol.56, No.2, 39-47
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The measuring of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: State University of New York Press.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. New York: Routledge.