

地域連携PBLの試行的実施の成果と課題
—名古屋市名東区を舞台としたゼミ活動における就業力育成—
(2・完)

手 嶋 慎 介

愛知東邦大学

地域連携PBLの試行的実施の成果と課題 —名古屋市名東区を舞台としたゼミ活動における就業力育成— (2・完)

手 嶋 慎 介

目 次

1. はじめに
2. 問題意識と本研究の目的
3. 実践事例
 - 3-1 事例の背景
 - 3-2 プロジェクト実施内容
 - 3-3 まとめ
4. 小括 (以上 前号)
5. 就業力育成に関する意識調査
 - 5-1 研究方法
 - 5-2 結果
 - 5-3 考察
6. プロジェクトの評価と実践的含意
 - 6-1 アクティブ・ラーニングの視点から
 - 6-2 地域連携の視点から
7. おわりに

5. 就業力育成に関する意識調査

3で詳述したとおり、実践事例は、すべてが計画通りというわけにはいかなかったものの、予想以上の達成ができたといえる。もちろん、本来のPBLとしての学びの中核とも考えられる、理論と実践の反復がどれほどできたのか等、定量的に測定しきれない部分は少なくない。

以下では、「学生の自己評価」を中心に分析を行う。その後、プロジェクト実施内容の評価として、「アクティブ・ラーニング」「地域連携」それぞれの視点から、関係者からの聞き取り等をもとに考察する。

5-1 研究方法

あらためて、本研究の方法をまとめると図表4のとおりである。ここでは「学生の自己評価」

と「学生へのインタビュー」をもとに分析する。

「学生の自己評価」は、プロジェクト事中（開始時）の2011年6月と事後の2012年5月に行われた。PBLにおける一般的な評価方法といえる、事前事後の自己評価・相互評価を各学生に行わせたものである。なお、相互評価は事前のみである。対象は、ゼミナールに所属する全学生13名（プロジェクト開始時点で3年生）である。自己評価の指標は、「東邦」の全学部全学科共通の指標（『社会人力』）であり、この指標作成には筆者も携わっている。卒業時に身につけてほしい力として「Ⅰ．個人としての基礎を築く」ことから始まり「Ⅱ．他者と関わり合い、協議する」ことを経て「Ⅲ．実際に動いて新しい価値を生み出す」ことを4年次終了時の到達目標にするなどの特色を持たせた。各項目は4段階（1～4）での評価となっている。学生が在学中に身につけることを目標とする能力のうち、「社会人基礎力」の12の要素をもとにした基礎的・汎用能力修得に焦点を当てたものである。なお、前号で述べた「社会人基礎力育成研修会」の講演の中では「他者からの評価よりもセルフチェックが重要である」ことが指摘されている¹。

「学生へのインタビュー」は、学生にとっての学習という点では、自己評価に関連づけた振り返りとして行われた。その意味で、学期末等の節目の個別面談も含めると2011年の年度初めから複数回行われたことになるが、ここでは事後の2012年5月のインタビュー内容（事後の自己評価をもとにした半構造化インタビュー）を分析した。就職活動等を通し、企業における人事部門に接点を持つに至った学生に対するインタビュー調査結果ということになり、就職後を見据えた学生自身にとって就業力についての考察が深まっている時期ともいえよう。後述するが、最終的な分析としては主として4名の内容をもとにしたものである。

以上から、就職後に必要とされる能力修得可能性を高めるPBLのあり方を検討するにあたって、定量的な就業力の伸長の結果と関連した学生の意識の変化、プロジェクト実践事例の分析を行うものである。

図表 4 研究方法

| 学生・連携先への インタビュー調査 等 | 調査期間 (プロジェクト事中・事後) | 調査対象者 |
|-----------------------------------|--|---|
| ★学生の自己評価 学生間の相互評価 連携先からの評価 | 2011年6月～2012年5月 2012年2月～ | ★本学学生 13名 NPO,名東区役所 4名 学内の関係教員 1名 |
| 大学行事等への参加率 | 2011年11月(大学祭) 2011年12月(就職合宿) 2012年 5月(名東春祭り) | 本学学生 13名 および 対象学生 |
| 学生への個別インタビュー および グループインタビュー | 2012年5月～10月 | 本学学生 13名 |
| 学生アンケート 感想文 レポート | 2012年5月 | 本学学生 13名 |

5-2 結果

全学生の自己評価の平均値を示すと図表5の通りである。

全項目について評価は高まっているものの、「⑧主体性」にはほとんど伸長が見られなかった。1.00以上の差が見られた項目は、「②課題発見・解決力」「③創造力」「⑦状況把握力」「⑨計画力」であった。事前にパイロット授業の担当教員は「重点育成項目」を決定していたが、本結果との関連性は明確ではない。

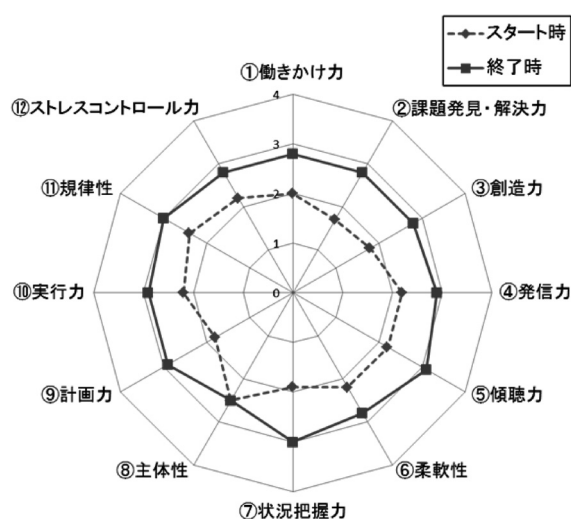
各学生の項目ごとの詳細な自己評価は割愛するが、個別に検討していくと、程度の差こそあれ、おおむね事後に伸長しているような平均的な変化が見られた。そのなかで、リーダー的位置づけ（当初からの「ゼミ長」、「プロジェクトリーダー」）の学生2名を含む4名の学生について顕著な特徴が見られた。その4名をリーダーA、B、C、Dとして、それぞれの自己評価を示したものが図表6である。4名の自己評価の結果としては、リーダーAが全項目をプラスに評価し、リーダーBは複数項目をプラスに評価している。リーダーA・Bが全学生の中でも明確にプラス評価した一方で、リーダーC・Dはともに、多くの項目をマイナスに評価している。

以上4名の自己評価の結果をもとに、個別インタビューを行い、特筆すべきインタビュー内容の一部として引用したものも、「目標」と「主な役割」とともに図表6に示している。

図表5 自己評価の平均値

| 社会人力 | 事前事後の差 |
|--------------|--------|
| ①働きかけ力 * | 0.71 |
| ②課題発見・解決力 * | 1.18 |
| ③創造力 * | 1.11 |
| ④発信力 | 0.72 |
| ⑤傾聴力 | 0.69 |
| ⑥柔軟性 | 0.61 |
| ⑦状況把握力 * | 1.09 |
| ⑧主体性 * | 0.14 |
| ⑨計画力 | 1.00 |
| ⑩実行力 | 0.63 |
| ⑪規律性 | 0.70 |
| ⑫ストレスコントロール力 | 0.71 |

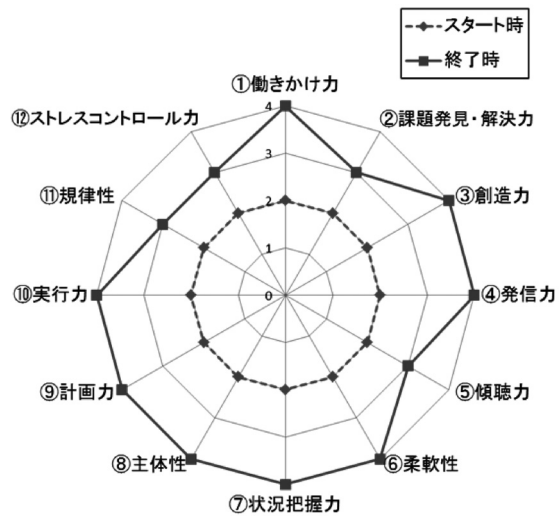
* ①②③⑦⑧が当初の教員(筆者)の重点育成項目



図表6 自己評価とコメント

リーダーA

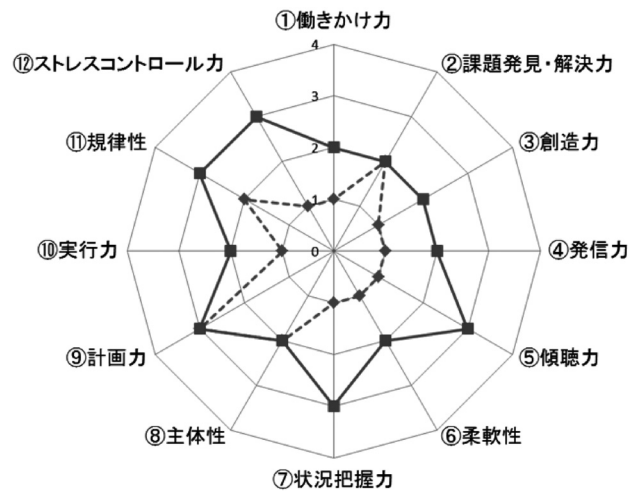
| |
|---|
| プラスに自己評価（全項目上がった学生） |
| ＜目標＞ 企画の運営の仕方や要領を覚えるようにしたい。 |
| ＜主な役割＞ ・プレゼンター |
| ●「はじめたときは、あんま自分にどうゆう能力があるかわからなかったから2をつけた。」 ●「やってみて自分がそういう、例えば発表するとかデザインとか名前とか考える場面で創造力が自分にはあるんだっているのがわかったし、発表とか任せられる中でわかった。」 ●「活動する上で自分が気づいた、終わったときは、自分には創造力、実行力、状況把握力があるんだなあ。」 ●「自分が一番時間を割いたし、（発表時間とか、そういう面も分担できたんじゃないかなあ。」 |



| 社会人力 | 差分 | 社会人力 | 差分 |
|-----------|----|--------------|----|
| ①働きかけ力 | 2 | ⑦状況把握力 | 2 |
| ②課題発見・解決力 | 1 | ⑧主体性 | 2 |
| ③創造力 | 2 | ⑨計画力 | 2 |
| ④発信力 | 2 | ⑩実行力 | 2 |
| ⑤傾聴力 | 1 | ⑪規律性 | 1 |
| ⑥柔軟性 | 2 | ⑫ストレスコントロール力 | 1 |

リーダーB

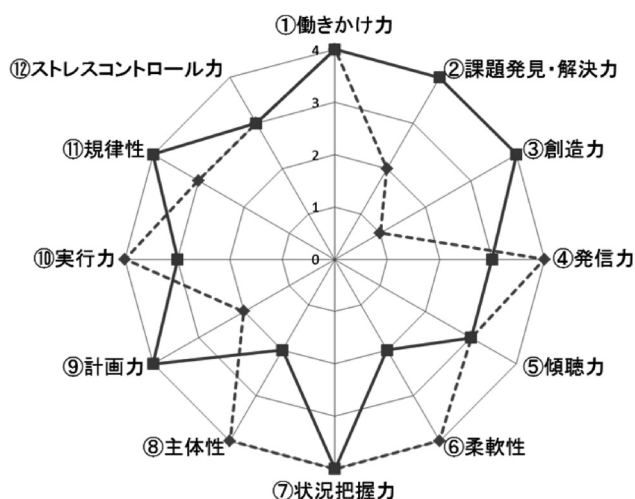
| |
|---|
| プラスに自己評価（複数項目上がった学生） |
| ＜目標＞ 就職にあたってのスキル・知識が身につくように。 |
| ＜主な役割＞ ・採択企画の企画者およびパネリスト ※内定獲得がゼミ内で一番 |
| ●「最初は、就活で面接とかもあるだろうし、やっというネタになるかなあと。」 ●「自分の案が通って 取材に行って いろんな人に聞いて、動いていたからパネリストとしても話せた。 実行したことを話せばいいから。」 ●「ミニミニとか、せっちちゃん とかに行って、聞いて、注意深く聞くようになった。」 |



| 社会人力 | 差分 | 社会人力 | 差分 |
|-----------|----|--------------|----|
| ①働きかけ力 | 1 | ⑦状況把握力 | 2 |
| ②課題発見・解決力 | 0 | ⑧主体性 | 0 |
| ③創造力 | 1 | ⑨計画力 | 0 |
| ④発信力 | 1 | ⑩実行力 | 1 |
| ⑤傾聴力 | 2 | ⑪規律性 | 1 |
| ⑥柔軟性 | 1 | ⑫ストレスコントロール力 | 2 |

リーダーC

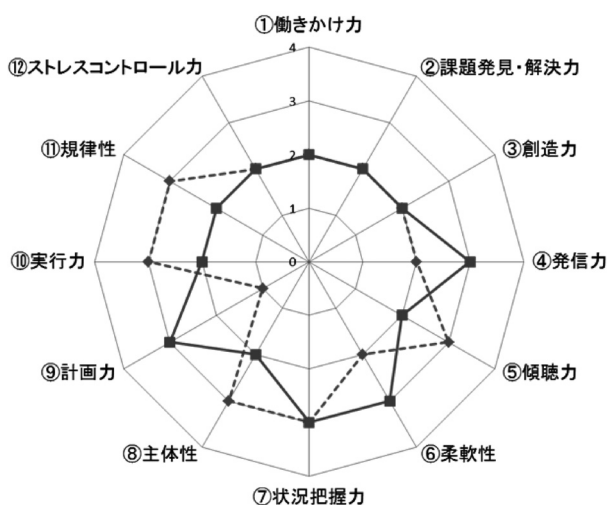
| |
|--|
| マイナスに自己評価（複数項目下がった学生） |
| <p><目標></p> <p>社会のマナーなど最低限の事が身について、就職できたら良いと思う。チームワークを深める。卒業の時にこのゼミでよかったと思えるようにしたい。</p> <p><主な役割></p> <p>・ゼミ長</p> |
| <p>●「スタート時がなんか自分の夢…自分がこうであってほしい、自分がこうだろう</p> <p>終了時が、振り返ってみた後の現実…自分がこうだった。」</p> <p>●「やりきったなっていう自分の中で充実感はないけど、結果は出た。例えば自分が発表していれば、達成感あったかな。」</p> <p>●「縁の下として支えつつ、支えてもらいつつ。苦手なところはやってくれて、バランスとれてプロジェクトは成功したんじゃないかな。」</p> |



| 社会人力 | 差分 | 社会人力 | 差分 |
|-----------|----|--------------|----|
| ①働きかけ力 | 0 | ⑦状況把握力 | 0 |
| ②課題発見・解決力 | 2 | ⑧主体性 | ▲2 |
| ③創造力 | 3 | ⑨計画力 | 2 |
| ④発信力 | ▲1 | ⑩実行力 | ▲1 |
| ⑤傾聴力 | 0 | ⑪規律性 | 1 |
| ⑥柔軟性 | ▲2 | ⑫ストレスコントロール力 | 0 |

リーダーD

| |
|---|
| マイナスに自己評価（複数項目下がった学生） |
| <p><目標></p> <p>大学祭の実行委員長（ゼミ内）でやらせていただいたこともあり、今回もプロジェクトのリーダーとして、みんなをまとめる力を身につけ、頑張りたい。</p> <p><主な役割></p> <p>・プロジェクトリーダー（開始時）</p> |
| <p>●「計画はすき、無駄なくできるから。」</p> <p>●「人は使いたいけど、自分は動きたくない自分の計画をやりたいことはやりたいけど。」</p> <p>●「縁の下の方持ちが好きっすね。」</p> <p>●「自分で計画たててない＝思い入れもない」</p> <p>●「人任せっていうか、ゼミ内で大人しくしていたかった。」</p> <p>●「このゼミはイベント（実施）に向いていない。」</p> |



| 社会人力 | 差分 | 社会人力 | 差分 |
|-----------|----|--------------|----|
| ①働きかけ力 | 0 | ⑦状況把握力 | 0 |
| ②課題発見・解決力 | 0 | ⑧主体性 | ▲1 |
| ③創造力 | 0 | ⑨計画力 | 2 |
| ④発信力 | 1 | ⑩実行力 | ▲1 |
| ⑤傾聴力 | ▲1 | ⑪規律性 | ▲1 |
| ⑥柔軟性 | 1 | ⑫ストレスコントロール力 | 0 |

5-3 考察

4名いずれも他の学生と比較してプロジェクトに対して積極的な姿勢が見られた点は共通する。しかしながら、明確にプラスとマイナスに自己評価が分かれたのは、自己に対する事前評価（自己認識）とプロジェクトを通した諸経験の結果のギャップに起因するものであろう。具体的に、リーダーA・Bは、事前に計画されたものではなく、意図せず表舞台に立つことになった結果、高い自己評価につながったと考えられる。一方、リーダーC・Dの2名が、もともと目立った活躍が期待される立場にあったものの、最終的に表舞台に立つことなくプロジェクトを終えたことによる影響が大きいと考えられる。

ゼミ長のリーダーCと、当初（前期）のプロジェクトリーダーであったリーダーDの2名は、12項目中の4項目をマイナス評価とし、それぞれ数項目をプラス評価しただけであった。このように明確にマイナス評価が目立つ学生は全体の中でも2名だけである。逆に、シンポジウム（愛知東邦大学、2012）²におけるプレゼンターとなったリーダーAと、MAPの採択企画の企画者でもあり、同じくパネリストとなったリーダーBの2名は、12項目中の多くをプラスに自己評価した。これは、他の学生と比較しても最上位に順位づけられる。

こうした傾向から「種々のリーダー的役割の結果」が、自己評価に顕著な変化をもたらしたと考えられる。事前の自己評価と他者評価との差を見ても、リーダーA、Bがほとんどの項目に対して他者評価よりも自己評価が下回っている。一方でリーダーC、Dは自己評価の方が高い傾向にある。したがって、個人的な要因として見ることもできるが、4名以外の非リーダー群の自己評価に特徴が見られないことから「どのような役割か」というよりも「リーダー的役割かどうか」がポイントになるということが指摘できよう³。

次に、4名それぞれのコメントから『社会人力』についての高評価・低評価について順に見ていく。

リーダーAは、事前には、自分自身の能力がわからなかったと言うものの、プロジェクトを通して様々な『社会人力』が自らに備わっていたという気づきを得たという。コメントにもある通り、他の学生よりもプロジェクトに対して多くの時間を割いたという点では最も貢献したということは明らかであり、唯一4人のなかでは「⑧主体性」をプラスに評価している。

リーダーBは、プラス項目がプロジェクトでの役割と明らかに対応している。主としてMAP掲載ショップ等への取材についてのコメントが多い。プロジェクトでの活躍だけではなく、ゼミ生の中では一番に就職内定を得たが、その反面、授業時間帯での欠席は少なくなく、授業時間外での企画・取材に力を入れた結果が表れている。

リーダーCは、コメントに「縁の下」という言葉が出てくる通り、表舞台に立つことがなかった結果、実施に際しての自分自身についての満足度も高くなく、自己評価に低い結果として表れているようである。役割としての「ゼミ長」というばかりでなく、実際の活動としても大学祭や名東の祭りでの展示で「③創造力」を発揮しリーダー的役割を果たしていることはプラスに評価されている。

リーダーDは、リーダーCとともに「縁の下」とするとともに、そのような位置付けが好きだともコメントしている。ただし、本プロジェクトでは自らの至らなさを知ることが多かったようで、多くをマイナス評価としている。そのようななかで自ら計画を立てなかったものの「⑨計画力」があるという気づきを得るなど、プロジェクト全体を見据えながら客観的な評価を行っている。

プロジェクトそのものは、当初は学生にプロジェクト全体の企画を募ることから開始したものの、連携先の意向を汲み取る必要性から、学生の主体性を求めるものとはしていない。この点で、全学生の主体性の評価が低くなったと考えられる。

6. プロジェクトの評価と実践的含意

6-1 アクティブ・ラーニングの視点から

学生へのインタビューと自己評価を見るかぎり、『社会人力』修得のためには一定程度の効果があったといえる。しかしながら、検討すべき点として、そもそも13名の学生は他の同学年の学生と比較して積極的な学生生活を送っていたという事実が指摘できる。東邦の経営学部内での参加率はおおよそ1～2割程度であるインターンシップ（単位認定あり）にも、13名中8名が参加していることや、参加率が5割程度であった就職合宿にも13名中11（欠席者2名のうち1名はアルバイト先に内々定）名が参加していることからもうかがい知れる。もちろん、それぞれ教員が参加を強く促したか否かの結果にすぎないともいえるものの、アクティブ・ラーニングとしての大学祭参加（模擬店・展示）などの小さな積み重ねが、地域連携PBLの実現につながったことも事実であろう。

上述した自己評価およびインタビューの結果のみからは、どのようなイベント（実施内容の種類）がどのような力に結びついているのかは推測の域を出る考察はできない。しかしながら、実践的には、どのような形態の授業であろうとも、授業ごと（前号では「フェーズ」とした）でのねらいがそれぞれ重要であり、その成果の積み重ねが就業力の修得の過程に他ならない。

前号で示した図表2・3のような「実施内容（ねらい・実施内容等）」をもとに、フェーズ別の実施内容をアクティブ・ラーニングの「学習法」および地域連携の視点からまとめることが必要であろう。プロジェクトをいかに評価し改善につなげるかは、それ自体の評価とともに学習としての目的を検討し、計画し、振り返ることが重要である。ここでは、質量ともに地域連携の程度を評価することに加え、どのような学習法を採用することが望ましいのか等に着目しなければならない。学習法については、Barkleyら（2005）による協同学習の技法の分類（話し合いの技法、教え合いの技法、問題解決の技法、図解の技法、文書作成の技法）をもとにするなどが考えられるよう。本書でも述べられている通り、ある技法が必ずひとつの類型に落とし込まれるべきものではない。ときに、図解を用いて教え合い、話し合い、その結果、文書を作成することもあるだろう。こうした一連の学習をプロジェクトにいかに組み込むかが学習としての肝であろう。

6-2 地域連携の視点から

複数の地元情報誌に取り上げられたことは「実際に動いて新しい価値を生み出す」という点で評価できる。ささやかながらも、地域活性化という点で意味はあったであろうし、学生も取材を受ける立場としての地域とのかかわりは、新鮮なものであったようである。しかしながら、地域の課題を発見し、その課題の解決案を考え、作品を完成することができたものの、次へのステップは明確とはいえなかった。結果的には、偶然を取り込みながら、年度をまたいでプロジェクトを継続的なものとしていった。学生の事後の自己評価を行った5月からその後をまとめると図表8のとおりである。

地域MAPの完成後、次期の取り組みとして構想されていた地域CM作成は、具体的な実施が後期からとなった。その大きな理由は、学生の就職活動時期と重なっていることに加え、明確な連携の体制が整わなかったことである。最終的にはプレゼンテーションを経てCM（PRムービー）放送という成果を残すことが出来たものの、その過程、成果物（CM）そのものを見る限り、MAPプロジェクトと比較して「成功した」とは言い難い。

「企業が求める力」の育成に好影響を与えたイベントが4つ（①多様な人々との協働、②自分の役割、③目標達成、④創造的失敗）抽出されたという見解（2013）の「教職員がPBLを設計する上で留意すべき点」に基づけば、「地域連携PBL」は、多様な人々との協働としてまたとない機会となり得る。もちろん、大学近隣の「地域」を連携先とするのか、県とするのか市町村とするのか、諸条件を検討する必要があるものの、他者への配慮の必要性が高くなり、発表等も締め切り期日を意識させることができる。一方で、ゼミ合宿のような、まとまった時間が必要になるため、困難ではあるが、事前に時間・お金・チームの能力を見積もることが重要となる。それによって「目標」「着地点」が明確となり、その達成を促すためにも学生の役割を明確にすることなどによって、何をどこまで任せるのかが決まり、教員が担うだけの役割（負担）とともに協働体系としてのプロジェクトの全体像がイメージできる。目標達成に向けた「意識（意味）づけ → 目標 → 振り返り」という好循環も生まれるであろう。学生が「主体性」を発揮する範囲を明確に設定し知らせることにもつながろう。本プロジェクトで言えば、目標を再設定あるいは見直しを図りながら、各学生に役割を認識させることで、就職活動等との両立を可能とさせることが出来たであろう。プロジェクト開始の時点で2月のシンポジウムへの参加を提案したことで、目標（ゴール）は明確であった一方で、目的（地域MAPプロジェクト）が手段となった面もあり、その後の継続的なプロジェクトを難しくさせた面もあったと思われる。イベント的に終わらせず、継続的に学び続けることができるようにする方法論が必要になる。

基礎的な『社会人力』から発展的な『社会人力』を修得していくには、実社会に出ることによる一層の広く深い経験・学習を待つしかないことは明らかである。同時に、限定的ではあるものの学生としての地域社会におけるかかわりの中で、継続的成長の第一歩として種々の能力的成長を促すことは可能なはずである。

図表 8

| 日程 | 内容 |
|-----------------|--|
| 2012年 5月13日 (日) | 平和の丘 春まつり' 12 |
| 2012年 7月16日 (月) | 愛知サマーセミナーにゼミとして講師参加 (講座の企画と実施) |
| 2012年 10月 | CM制作開始その1 |
| 2012年 11月 | 大学祭 (展示・模擬店) |
| 2012年 12月 | CM制作開始その2 |
| 2012年 12月 | プレゼンテーション資料作成開始 |
| 2013年 1月18日 (金) | ゼミナール交流会 (発表会) |
| 2013年 1月25日 (金) | 名東区役所 (区長を前に) プレゼンテーション→名東区役所1FフロアにてCM放映 |

7. おわりに

学生の意識調査の分析は、1年間のプロジェクトに関するものであり、事前の就業力育成支援事業としての計画をもとに、学生の『社会人力』の伸長を自己評価させたものであった。結果的には年度をまたいだ2年間にわたるプロジェクトとしてとらえることもできるが、自己評価そのものはいくつかの理由から分析が困難であった。ひとつは評価指標自体が4段階であったため最終評価時には4以上の高評価をつけることができない等の問題が出たことである。これは一部の学生は中間評価の時点でも指摘していた点である。その他には、学生の授業出席率の悪さから自己評価が困難と考える学生自身が少なくなかったことである。こうした実態は、本プロジェクト特有の問題ではなく、学生の就業力等の調査の厳密さを追求する困難な要因のひとつであろう。

本プロジェクトとしては、当初、「パイロットPBL実施計画書」として示したのは、授業の目的にはじまり学生の到達目標、PBL導入の意図・目的、本PBL授業の特色、成績評価の方法、使用テキスト・参考書等である。この中で、本稿では成績評価に関しては検討することが出来なかった。プロジェクトの実施過程における活動をより詳細に細分化し、記録した行動とその結果を明示し振り返ることで学生の成績評価も容易になるのではないかと考える。

今後の課題は、地域連携PBLという点では、単にアクティブ・ラーニング系の科目ではなく「地域連携」であることの就業力育成効果をより明確にすることである。また、より育成者（本稿では主として教員）の負担を抑えながら効果的な取り組みを実施する方法・仕組みの検討が実践上の課題といえよう。この点では、PBLという学習法をどのように活用するのか、さらに地域連携そのものが学習にとってどのような意味があるのか等をさらに検討していく必要があるとともに、そのような形態での学びを選択するか否か、それ自体の判断が重要であるように思われる。

ゼミ活動における就業力育成は、高次のアクティブ・ラーニングともいえる地域連携PBLに限ったものではない。ただし、今回の試行的実施から言えることとして、「ゼミ活動」によって

専門の学びを深めるとともに、就業力の育成を行うことは容易ではないものの、それを実現するための目指すべき姿のひとつであるとして本稿を締めくくりたい。

注

- ¹ 「社会人基礎力育成研修会」における富士通株式会社人事労政部人材採用センター長豊田建氏の発言より（講演「富士通における社会人基礎力の活用事例」）。富士通においては「きわめて優れている」「優れている」「標準的」「やや劣る」「著しく劣る」の5段階での自己評価である。
- ² 文部科学省 平成22年度「大学生の就業力育成支援事業」採択プログラム 地域連携PBL推進シンポジウム『就業力育成と地域連携PBLの試み』（2012年2月28日、名古屋ガーデンパレス）
- ³ 「リーダー」という点では、日向野（2013）のようなリーダーシップの涵養、リーダーシップ教育という視点からの検討も必要であろう。特に、実践的な経営学教育としての検討は今後の研究課題としたい。

引用文献

- Elizabeth F. Barkley, K.Patricia Cross, and Claire Howell Major (2005) *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*, John Wiley & Sons, Inc（安永悟監訳『協同学習の技法—大学教育の手引き』ナカニシヤ出版、2009年）
- 学校法人東邦学園 愛知東邦大学（2012）『地域連携PBLを核とした就業力の育成』平成23年度文部科学省 大学生の就業力育成支援事業報告書
- 日向野幹也（2013）『大学教育アントレプレナーシップ 新時代のリーダーシップの涵養』ナカニシヤ出版
- 見館好隆（2013）「課題解決型学習で「企業が求める力」は育成できるのか—学内合同企業説明会の企画運営PBL参加者の育成と、その育成に影響を与えたイベント—」『ビジネス実務論集』No31.

※「参考文献」は前号に掲載

謝辞

本稿の謝辞は前号で述べたとおりであるが、最後に、ゼミ生への感謝のことばで締めくくりたい。教員である筆者も含め「名東区を愛した14人」としてプレゼンテーションが行われたシンポジウムから2年以上が経過した今、やっと本稿を仕上げる事が出来た。同時に、ゼミ生13名も、今年で全員が無事に卒業した。これで、すべてのプロジェクトが終結したと言いたいところであるが、13名の今後の活躍があつてはじめてプロジェクトが終わる。健闘を祈るとともに感謝申し上げる次第である。

受理日 平成26年3月31日