

<実践報告・調査報告>

## PBL 型授業において主体性が経験学習に与える影響

足立 晋平<sup>1</sup>・中尾 憲司<sup>1</sup>・山村 彩<sup>2</sup>・伊吹 勇亮<sup>3</sup>

京都産業大学では2007年度よりPBL（Project Based Learning、課題解決型授業または課題解決型学習）科目を開講し、学生の社会人基礎力 ―社会で求められる態度やスキル― の向上をはかってきた。本科目は学生の自主的な活動を促進するよう工夫され、グループ学習の習熟度に合わせた階層型構造をもつ点や、実社会で人材教育・採用業務を経験した人事実務家と本学専任教員との複数教員による運営体制が特徴である。近年、大学教育においては、知識伝達・蓄積型の学習に加え、体験や課題解決活動、プロジェクトから学ぶ「能動的学修」の導入が進んでいる。一方で、「能動的学修」において、学生の成長を最大化するために求められるものについては多岐に渡り、未だ研究の余地が残っている。本稿では、主体性の高い学生と主体性の低い学生との比較を通し、「能動的学修」において学生の成長を最大化するための要諦を、企業内研修や一般社会人向けの能力向上に関する教育も手掛ける人事実務家教員の視点から考察し、今後の「能動的学修」の課題と可能性について言及した。

キーワード：PBL（課題解決型授業）、能動的学修、経験学習

### 1. はじめに

#### 1.1. はじめに

本学のPBL授業は「O/OCF-PBL」と名付けられ、共通教育科目として2007年度から開講された。企業や団体からの課題をうけ、12人程度の学生がチームを組んで、主体的・能動的に課題に取り組む、いわゆる課題解決型授業（Project Based Learning）である。当初約20名の受講生でスタートした本科目は、現在1年次から3年次までの連続性のある授業へと発展し、「O/OCF-PBL1」「O/OCF-PBL2」「O/OCF-PBL3」という3科目となった。合計の受講生は2014年度398名、26クラスへと拡大し、提供される課題も一般社会の現場でのプロジェクトを任されるなど、より実践的な内容となっている。また複数担当教員で運営される当科目は、専任教員と企業内人材教育実務を経験している人事実務家教員の協業で運営されている。大学での学びをより実践的なものとし、その教育成果を社会に接続する目的で、この体制が当初より導入され現在も継続されていることも特徴である。

本稿では、「O/OCF-PBL」の目的とプログラム内容などを概観し、授業の特徴を挙げる。次に、企業内で人材教育実務を担当している人事実務家教員の授業運営報告として、主体性が経験学習に

与える影響について、検証に足る仮説の構築を目的に以下の4つの内容を示す。(1) 仮説構築への手順。(2) 調査方法と調査内容。(3) 調査結果の概略。(4) 仮説の提示。その上で、人事実務家教員の視点から今後の課題解決型の授業をより効果的なものとするための工夫や課題を示し、今後のさらなる授業の発展に寄与することを目指す。

#### 1.2. PBL（課題解決型学習）について

PBL（Project Based Learning）は、「課題解決型学習」とも訳され、企業などから提供された課題を解決するために、日頃学んだ知識を活用して調査・検証しながら取り組む実践型授業を指す。三重大学高等教育創造開発センター（2007）によれば、基礎要件として以下が挙げられている。

表1. PBL教育の基礎要件

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学生は自己学習と少人数のグループ学習を行う</li> <li>2. 問題との出会い、解決すべき課題の発見、学習による知識の獲得、討論を通じた思考の深化、問題解決という学習過程を経た学習を行う</li> <li>3. 事例シナリオなどを通じて、現実的、具体的で身近に感じられる問題を取り上げる</li> <li>4. 学習は、学生による自己決定的で能動的な学習により進行する</li> <li>5. 教員はファシリテータ(学習支援者)の役割を果たす</li> <li>6. 学生による自己省察を促し、能動的な学習の過程と結果を把握する評価方法を使用する</li> </ol> |
|--|

<sup>1</sup> 京都産業大学 全学共通教育センター、<sup>2</sup> 京都産業大学 コーオペ教育研究開発センター、<sup>3</sup> 京都産業大学 経営学部

文部科学省中央教育審議会（2012）では大学教育の質的転換をはかることと能動的学修を取り入れることがうたわれており、その手法として「問題解決学習」が示されている。

### 1.3. 京都産業大学の「O/OCF-PBL」について

2003年度より本学では、学内（On Campus）での教育と、企業や団体（Off Campus）での実習を1年次から4年次まで交互に繰り返す「O/OCF（On/Off Campus Fusion オン・オフキャンパス・フュージョン、『オーシフ』と呼称）」という科目を提供した。

この「O/OCF」を発展させた科目が、2007年度に開講された「O/OCF-PBL」である。「O/OCF-PBL」の詳細に関しては、先行文献として伊吹・松尾・後藤（2014）、木原・後藤（2012）、後藤（2012, 2013）、中尾・足立・松尾・木原（2014）、松尾（2013）、松尾・中沢（2014）がすでにあるのでそちらを参照されたい。ここでは、「O/OCF-PBL」の教育目的と特徴のみに触れておく。

「O/OCF-PBL」の教育目的は、「社会人基礎力」を高め、実社会に出てからも状況に応じてそれを柔軟に活用できる力の育成である。社会人基礎力は、経済産業省が2005年度に「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事をしていくために必要な基礎的な力」を総称して名付けたものであり、①前に踏み出す力、②考え抜く力、③チームで働く力の3つの能力にまとめられている。

「O/OCF-PBL」の特徴は、以下の4点である（中尾他, 2014）。

#### ①学部横断のクラス編成

「O/OCF-PBL」は全学部の学生を対象とし、企業からの課題ごとにクラスを分け、学生の事前希望調査に基づいてクラス編成をおこなう。

#### ②企業との連携による教育効果

企業から与えられた課題を解決するためには、企業担当者との密なやりとりが必要となる。授業時間内で担当者が来学する公式の機会は2回しかなく、学生が企業を訪問したり通信手段を使って交流する自主性・能動性が求められる。学外で実社会の空気に触れ、社会人のものの考え方や責任感、段取りや礼儀・マナーなどを実地で学び社会人基礎力を向上させる教育効果がある。

#### ③人事実務家教員の採用

本科目担当教員には企業や大学内外の機関との関係構築、連絡調整の役割が求められ、さらに学生が実社会に出てからも活用できる能力を身につけさせることも期待される。そこで、企業団体において人事関連実務を経験し、さらに学生の主体

性を引き出す教育支援スキルとしてキャリアカウンセリングやコーチングといった能力開発分野・心理学分野での訓練を受けた人材が教員として採用されている。毎回の授業後の教員共同振り返り会議、1年に5回開催される担当者会議、またガイドブックや授業で使う資料の作成など専任教員と協力しながら授業運営をおこなっている。現在は専任・特任教員以外の非常勤講師のうち、人事実務家教員5名が本科目の担当にあたっている。

#### ④コーチングとファシリテーション手法の活用

課題解決型学習では学生が主体となって課題を捉え、調査・検討し、自分達なりの解決方法を明らかにする。学生が能動的に話し合いを進め、調査やヒアリングを企画し・実施しながら課題解決に向かうための支援型の教育手法、すなわち従来の講義型「ティーチング」ではなく「コーチング」や「ファシリテーション」の手法を活用しながら学生の自主性を育んでいる。

### 1.4. 主体性が経験学習に与える影響について

PBLの実践を通して、主体性が経験学習に大きな影響を与えている可能性があると考え、「主体性の高い学生ほど学びが深く、PBLに内的意図を持って関わっており、体験を経験に置き換えている。」と担当者間では意見が一致していた。なお、ここでいう「主体性」とは、「他からの影響・強制などではなく、自己の内部の原因によって行われること」を指しており、「経験学習」とは、「人は実際の経験を通し、それを省察することでより深く学べるという学習方法」のことを指している。「経験学習」はデービッド・コルブが提唱した「経験→省察→概念化→実践」という4段階の学習サイクルから成る「経験学習モデル」を参考にした（Kolb, 1984）。また、「体験」を「実際に自分が行動して体で感じたこと」とし、「経験」は「行動を通して自分で気づき、知識・知恵として得たこと」としている。さらに、ここでいう「内的意図」とは、自らの考えによるもの、つまり内的要因のことを指し、「外的意図」とは、環境や周囲からの影響によるもの、つまり外的要因のことを指している。

今回このような意見を持つに至った理由としては、人事実務家教員が担当者に含まれており、彼女らが日頃の人事実務家として組織内でのキャリア開発に携わる中で実際に感じていたことであり、今回の「O/OCF-PBL」でも同様のことが当てはまるのではないかと考えたからである。

## 2. 仮説の構築について

### 2.1. 仮説構築への手順

上記の「主体性の高い学生ほど学びが深く、PBLに内的意図を持って関わっており、体験を経験に置き換えている。」という意見を、検証に足る仮説へと昇華させるために、授業担当者のうち3名が担当した「O/OCF-PBL」の学生へのインタビュー形式の調査から考察を得ることとした。

### 2.2. 調査方法と調査内容

主体性が経験学習に与える影響についての考察を得るために、表2の設問をインタビュー形式で担当教員が学生に対して行った。インタビューは、

表2. インタビューの設問項目

設問1	「O/OCF-PBL」の活動で、自らが関与し、印象に残っている出来事は何か？(複数)
設問2	なぜ、設問1の出来事が印象に残っているのか？
設問3	設問1の出来事の前後で、自分自身が変わった点や成長した点はあるか？
設問4	設問3において、変わった点/成長した点があると回答した学生は、その出来事の前後で、具体的にどう変わったか？どう成長したか？
設問5	設問1の出来事の際に、どのような意図をもっていたか？(例:自分の為、課題解決の為、他者の為)
設問6	設問1の出来事のきっかけになったのはどのようなことか？※設問5との重複回答あり。(例:教員やメンバー、企業担当者等の人的要因、締切やクラスの雰囲気など)
設問7	設問1の出来事後、その出来事を振り返る機会を設けたか？
設問8	設問7において、振り返る機会を設けたと回答した学生は、どのようにして出来事を振り返ったか？
設問9	設問1の出来事から得られた教訓はあるか？
設問10	設問9において、得られた教訓があると回答した学生は、どのような教訓を得たか？
設問11	なぜ、設問10で得られた教訓が大切だと思うのか？
設問12	設問10で得られた教訓を他の場面で活かすことができたか？
設問13	設問12において、教訓を他の場面で活かすことができたと回答した学生は、どのような場面で活かしたのか？

教員1名に対し、学生は1名～3名で行う対面形式と教員1名に対し学生1名で行う電話形式が混在している。

### 2.3. 調査対象者と選定方法について

調査対象者の構成については、表3に示す通りである。

表3. インタビュー対象者の構成

担当教員	担当年度	担当学年	クラス	人数
中尾	2012	2	「土佐ひかりCDMクラス」(13名)	4
	2013	2	「一保堂茶舗クラス」(12名)	2
山村	2014	2	「嵯峨嵐山おもてなしビジョン推進協議会クラス」(13名)	6
足立	2013	2	「あきんどスシロークラス」(14名)	4
	2014	2	「京阪電気鉄道クラス」(12名)	2

インタビュー対象者の選定については、以下の通りである。

①インタビューの効率化と具体的な状況を確認するため、各担当教員が過去3年以内に自らが担当した「O/OCF-PBL2」クラスの学生から選定を行った。

②各クラスの学生を適性科学研究センターの『新版 PC エゴグラム II型』の調査結果、クラスへの出席率、課外活動への参加率、各活動におけるレポート内容を点数化し、主体性をランク付けし、主体性が高いグループ、中程度のグループ、低いグループの3グループに分類した。

③各担当教員が担当した学生の中で主体性が高いグループから2名、中程度のグループから2名、低いグループから2名、合計6名を選定した。選定にあたっては、インタビュー日程等の条件が適合する学生とした。

インタビュー対象者数について、「O/OCF-PBL」の受講者総数からすると割合は低いが、今回の調査の趣旨を検証に足る仮説の構築においてのことから妥当と判断した。また、教員が担当したクラスの学生数からの割合という点で考えると、考察に足る母数と判断した。

### 2.4. 学習の到達度についての評価

調査結果については、担当教員間でインタビュー結果をもちより、合議の上、主体性のレベ

ル毎で特徴的な言動を抽出した。

また、インタビュー後の考察における学習の到達度については、クラス担当とは別の教員による成績評価面談における評価点と照らし合わせ、インタビュー内容との整合性を確認した。

成績評価面談は、経済産業省が2006年から提唱している「社会人基礎力」の3つの能力の枠組みを用いて、クラス担当とは別の教員が、数十分の面談を通し、評価を行っている。

尚、3つの能力は、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」で構成されている。

## 2.5. 担当教員についての特徴

インタビューを実施した担当教員は、京都産業大学では非常勤の教員という立場で関与している。また、これまでの経験を通じて、三名共に、①企業・自治体の採用担当者の視点、②企業・自治体の社員・職員向け教育研修担当者の視点、③大学での学生向け就職支援担当者の視点、④大学でのキャリア教育プログラムの教員としての視点の4つの視点を併せ持っている。

## 3. 調査結果の概略

主体性が経験学習に与える影響について、インタビュー結果を a. 体験から経験への推移（設問1～4） b. 体験から経験への推移をもたらしたもの（設問5～6） c. 経験からの学び（設問7～13） d. インタビュー結果からの考察という4点で概略をまとめていく。

当初は、主体性が「高い」、「中程度」、「低い」の3段階でインタビュー内容を比較することを想定していたが、インタビュー結果を検証する中で、主体性が「中程度」と「低い」に分類された学生の回答結果は、明確な差異が見いだせなかった為、調査結果については、「主体性が高い学生」と「主体性が中程度以下の学生の傾向」という比較で概略を記す。

### 3.1. 調査結果の概略

#### 3.1.1. 体験から経験への推移

設問1	O/OCF-PBLの活動で、自らが関与し、印象に残っている出来事は何か？（複数）
-----	--

〈主体性が高い学生の傾向〉

- ・多くの出来事を瞬時に挙げられる。
- ・プロジェクト全体にとって重要な場面であった出来事を挙げる傾向がある。
- ・授業外で担当として全うした「仕事」を挙げる

傾向がある。

〈主体性が中程度以下の学生の傾向〉

- ・限定的な少数の出来事を挙げる。
- ・プロジェクト全体の流れの中では、細部の重要度の決して高くないと教員が判断し得る出来事を挙げる傾向がある。
- ・授業内の出来事や定型的なイベント（合宿や最終報告会など）を挙げる。

設問2	なぜ、設問1の出来事が印象に残っているのか？
-----	------------------------

〈主体性が高い学生の傾向〉

- ・「最も達成感があった。」「苦労が一番大きかった。」という他の出来事との比較した上での回答を述べている。
- ・「今まで体験したことがないような苦労だった。」というコメントに代表されるような自己成長を感じられたという理由を挙げている。

〈主体性が中程度以下の学生の傾向〉

- ・「唯一自分が担当した仕事だったから。」という消去法的な理由を挙げている。
- ・「大人がいっぱいの中で話すことが初めてで、いい経験だったから。」という思い的なる理由を挙げている。

設問3	設問1の出来事の前後で、自分自身が変わった点や成長した点はあるか？
-----	-----------------------------------

〈主体性が高い学生の傾向〉

- ・変わった点、成長した点は「ある。」と全員が回答した。
- ・断定的に強い口調で「変わった。」「成長した。」と述べる傾向があった。

〈主体性が中程度以下の学生の傾向〉

- ・変わった点、成長した点は「ある。」と全員が回答した。
- ・「変わった・・・かな？」という口調で、自身の成長に確信を持てきれない傾向があった。

設問4	設問3において、変わった点/成長した点があると回答した学生は、その出来事の前後で、具体的にどう変わったか？どう成長したか？
-----	---

〈主体性が高い学生の傾向〉

- ・「人を動かす力や周りを見る力がついた。」「社

会の中で臨機応変に対応していく力がついた。』、「状況の変化に柔軟に対応できるようになった。」等、他の場面でも応用の効くレベルまでに抽象化された変化や成長を挙げている。

・「ものの見方が変わった。」という回答や「何でもできるという大きな自信を得た。」という人格レベルでの変化や成長を挙げている。

〈主体性が中程度以下の学生の傾向〉

・「全体発信されているメールやラインを返信するようになった。』、「店舗へ電話をする際、時間帯を気かけたり、相手の情報を調べるようになった。」等、限られた状況の中でのみ活用できる行動面での変化や成長を挙げる。

・「メールを書く際に相手の立場に立って考えるようになった。』、「担当の仕事を1人に任せきりになっていることに気づき、考えるようになった。」等、心掛けや意識レベルでの変化や成長を挙げる傾向が強い。

### 3.1.2. 体験から経験への推移をもたらしたもの

設問 5	設問 1 の出来事の際に、どのような意図をもっていったか？（例：自分の為、課題解決の為、他者の為）
設問 6	設問 1 の出来事のきっかけになったのはどのようなことか？※設問 5 との重複回答あり。（例：教員やメンバー、企業担当者等の人的要因、締切やクラスの雰囲気など）

〈主体性が高い学生の傾向〉

・「自分がやらなければ、このイベントは終わってしまう。』、「企業や店舗の方、頑張っているメンバーをがっかりさせたくなかった。」といった『責任感』から生じたものを挙げている。

・「自分が成長できるチャンスだと思ったから。』、「せっかくキャリアの授業を取ったのだから真剣に取り組みたい。」という『自己成長』に関するものを挙げている。

・「柔軟な対応をすることで、他の学生にも楽しんでもらおう』『みんなと和やかな場を持ちたい。』といった『他者貢献・配慮』に関するものを挙げている。

〈主体性が中程度以下の学生の傾向〉

・「行ける人はいるかと聞かれ予定が空いていた。』、「チーム内で仕事に偏りがあり、やばいという話になった。』、「あんまり自分は仕事をしていなかったから。』、「全員がどこかに参加するルール

だったから。』という外的な要因や消極的な理由を挙げている。

### 3.1.3. 経験からの学び

設問 7	設問 1 の出来事後、その出来事を振り返る機会を設けたか？
設問 8	設問 7 において、振り返る機会を設けたと回答した学生は、どのようにして出来事を振り返ったか？

〈主体性が高い学生の傾向〉

・6名中5名が明確に振り返る機会を設けている。  
・「イベントのアンケートを読み返しながり返った。』、「他のPBLクラスに在籍している友人と会話をしながら振り返った。」等、授業外において意図的に振り返る場を設ける傾向がある。

〈主体性が中程度以下の学生の傾向〉

・12名中、半数が明確に振り返る機会を設けている。残りの学生については、「設けていない。』、或は、「何となく振り返った。」というものであった。  
・「議事録や活動記録シートで文字にすることで考えを整理した。』、「同じチームのメンバーと話しながら振り返った。』、「先生との中間、最終面談で振り返った。」等、授業内での場面を挙げる傾向が見受けられる。

設問 9	設問 1 の出来事から得られた教訓はあるか？
設問 10	設問 9 において、得られた教訓があると回答した学生は、どのような教訓を得たか？

〈主体性が高い学生の傾向〉

・全員が得られた教訓はあると回答。  
・得られた教訓を明確に言語化できている。  
・「自分たちのやりたい事だけではなく、他者の視点を取り入れることの大切さ。』や、「目先の事だけにとらわれるのではなく、その先にあることを頭に入れ、スケジュール管理をすること。』、「何事も積極的に自分からいかないと何もわからない。社会には自分から出ていかないとダメ。」等、授業外や大学卒業後等、他の場面でも応用できる教訓に抽象化されていた。

〈主体性が中程度以下の学生の傾向〉

・12名中、2名は明確に「ある。」と回答。残りの学生は、「ない。」という回答や、「ある・・・かな。」という確信度合の薄い回答であった。  
・「何だろう、言葉にするのが難しい。」という発

言に代表されるように、得られた教訓をうまく言語化できていない傾向がある。

・「チームのメンバーとしてもっとよく考えないといけない、積極的に発言していこうと思った。」、「プレゼン練習の大切さを知った」という「心掛けレベル」のもので自身の行動につながっていないものや、他の場面では応用が効かない個別性の高い教訓に留まっていた。

設問 11	なぜ、設問 10 で得られた教訓が大切だと思うのか？
-------	----------------------------

〈主体性が高い学生の傾向〉

・『失敗』や『痛み』、『困惑した体験』が起因となっていた。例えば、「協議会との会議の中で、プレゼンを失敗し、厳しい意見をもらったから。」、「やる気はあっても自分から動かない人には仕事を任せられない。」、「担当していた店舗からお叱りを受け、迷惑をかけてはいけないと思ったから」、「イベントが終わった時に、目標を見失って、次のイベントまでモチベーションを上げられずにチームに迷惑をかけた。」等である。

〈主体性が中程度以下の学生の傾向〉

・設問自体に困惑し回答できない、或は「何となく…。」といった漠然とした理由を挙げている。

設問 12	設問 10 で得られた教訓を他の場面で活かすことができたか？
設問 13	設問 12 において、教訓を他の場面で活かすことができたと回答した学生は、どのような場面で活かしたのか？

〈主体性が高い学生の傾向〉

・全員が「ある。」と回答。  
 ・「基本全ての行動が積極的になり、飲み会などの企画も自分で動いて実行するようになった。」、「その後のプレゼンの場面で活かした。」、「その後活動の中で、電鉄や店舗の方にまず見ていただいて意見をもらうようになった。」、「印象を良くするために元気のいい挨拶を実践している。」等、すでにPBLでの活動や、日々の行動の中で教訓が活かされている。

〈主体性が中程度以下の学生の傾向〉

・「まだ活かしていない。」「限定的にある。」、「特にない。」という回答で、明確に教訓を活かしていない傾向が見受けられた。

### 3.2. インタビュー結果と学習の到達度について

インタビュー対象者の選定において、主体性が高いと判断された6名の学習の到達度は、成績評価面談において以下の評価が平均点となっている。(満点を5点とし、5段階で評価を行う。)

- ・「前に踏み出す力」…4.36
- ・「考え抜く力」…4.21
- ・「チームで働く力」…4.57

一方、主体性が中程度以下と判断された12名の学習の到達度は、成績評価面談において以下の評価が平均点となっている。

- ・「前に踏み出す力」…3.41
- ・「考え抜く力」…3.18
- ・「チームで働く力」…3.41

今回の調査テーマである主体性に関して関係の深い、「前に踏み出す力」が主体性が高いグループが大きく上回っていることはもちろん、「考え抜く力」、「チームで働く力」においても、主体性が高いグループのスコアが高いのは顕著な傾向である。

統計的に検証されたわけではないが、この点から、主体性が経験学習に何らかの影響を及ぼし、学生の成長を促進させている可能性は、検証に値する。

## 4. 主体性と経験学習についての考察

「主体性の高い学生ほど学びが深く、PBLに内的意図を持って関わっており、体験を経験に置き換えている。」という授業担当者間で共有されていた意見は、インタビュー結果により、今後、本格的に検証を続けていくべき論点であると判断できる。

その上で、インタビュー結果から、改めて、主体性と経験学習についての仮説を以下の3点に整理した。

- ①主体性が高い学生ほど、出来事を単なる体験ではなく『深い経験』として吸収している。
- ②主体性が高い学生ほど、他の場面で応用できる『抽象度の高い学び』を得ている。
- ③主体性の原動力として、『自己成長という目的意識』『責任感の強さ』が考えられる。

①については、主体性の低い学生は、出来事を「楽しかった。」「辛かった。」「初めての経験だっ

た。」といった『思い出レベル』で消化している傾向があるのに対し、主体性の高い学生は、「あの出来事があったから、モノの見方が変わった。」「次も出来るという深い自信を得た。」といった自分の人生における肥しとなるような『深い経験』として吸収している。

②については、主体性の高低によって顕著な違いが見受けられた。主体性の低い学生には二つの傾向が見受けられた。一つは、『掛け声レベルでの教訓抽出』である。「プレゼン練習の大切さを知った。」や、「チームのメンバーとしてもっとよく考えないといけない、積極的に発言していこうと思った。」といった内容である。もう一つは、『特定状況においてのみ有用な教訓抽出』である。「社会人相手にメールをする際は、タイトルや書式に気をつける必要がある。」といったものや、「企業相手に電話をする際は、表情が見えないので、声の高低にも気を配る必要がある。」といったものである。主体性の高い学生からもこれらの話が含まれている場合もあったが、多くの場合は、他の場面でも応用可能な抽象度の高い教訓を抽出している傾向が強かった。「自分たちのやりたい事だけではなく、他者の視点を取り入れることの大切さ。」や、「ゴールを手前におく。手前においたゴールだと、到達後のモチベーションが維持できない。」といった内容である。

③について、主体性の高い学生の原動力として、顕著に見受けられた特性である。「自分が成長できるチャンスだと思ったから。」「イベントを開いている外の人たちに近づきたいと思っていた。だから経験してみようと思った。」という『自己成長という目的意識』は大きく作用していた。『自己成長という目的意識』と同程度に強く作用していたのが『責任感』である。「自分がやらなければ、このイベントは終わってしまう。」「企業や店舗の方、頑張っているメンバーをがっかりさせたくなかった。」といった発言が主体性の高い学生からは数多く確認することができた。

ここまでの内容から、『自己成長という目的意識』と『責任感』が主体性の高さを生み、主体性の高さは、出来事を意味のある『深い経験』として吸収させる。そして、『深い経験』は今後の人生に応用できる抽象度の高い『深い学び』に繋がっているということが整理される。

## 5. 今後のPBL型授業で求められるもの

PBL型授業で学生の成長を促進させるためには、学生自身が『自己成長という目的意識』と『責

任感』を所有していることが求められることは前述の通りである。『責任感』については、学生の資質に起因する部分も多く、短期的に高めていくことは難しいため、ここからは、『自己成長という目的意識』をPBL型授業において、いかに醸成していくかについて、京都産業大学の「O/OCF-PBL2」(2回生を対象としたPBL型授業)を題材に考察していきたい。

「O/OCF-PBL2」においては、「企業からの課題解決」に主眼を置いた構成となっており、『自己成長という目的意識』に関しては、学生各々が既にもっている、或は、「O/OCF-PBL1」(1回生を対象としたPBLの準備科目)等の他のキャリア系カリキュラムにおいて熟成されているという前提となっている。従って、「O/OCF-PBL2」において、学生個々の『自己成長という目的意識』を醸成するための時間や教員の働きかけは、体系的には組み込まれていない。

しかし、今回のインタビュー結果でも明らかになった通り、『自己成長という目的意識』を確立できていない学生も多い。

「O/OCF-PBL2」において、いかに『自己成長という目的意識』を醸成しながら、本来の課題解決活動を行っていくか、「O/OCF-PBL2」を構成する①「カリキュラムとツール」、②「教員の関与」という2つの観点を元に言及する。

### ①「カリキュラムとツール」

現状の「O/OCF-PBL2」のカリキュラムは、「企業からの課題解決」をPDCA(Plan-Do-Check-Action)を回しながら進めていくことに主眼が置かれている。授業で学生に提供するツールも、「議事録シート」「ガントチャート」「活動記録シート」等、上記を促進させるためのツールとなっている。

今後のカリキュラムにおいては、上記の『課題解決のためのPDCA』に加え、学生個々の『自己成長のためのPDCA』をより意図的に組み込んでいく必要がある。

具体的には、カリキュラム構成において、学生個々が、どう成長したいのかという「成長目標」を定め、そのために「O/OCF-PBL2」期間内において、何を意識し、活動に取り組んでいくかという計画を立てる。その「成長目標」と計画を、週ごとの授業や節目で検証するという流れを確立するというのである。

ツールに関しても、『自己成長のためのPDCA』をまわすためのツール開発が求められる。例えば、「成長目標設定シート」や「自己成長のための行動計画シート」といったものである。

## ②「教員の関与」

現状の「O/OCF-PBL2」における教員の関与については、教員個々の専門性やクラスの状況に応じて、柔軟に関与しているという状況である。学生個々の『自己成長という目的意識』を刺激し、自己成長を促進させるという点においても、教員の個々の判断に委ねられ、体系的に整ったものには必ずしも至っていない。

今後は、学生の『自己成長という目的意識』を高め、『自己成長のためのPDCA』をまわすことに、より一層、個々の教員が意識を向け、そのための方法論や指導方法を開発していく必要がある。

教員をサポートする体制については、現状では、「担当者会議」や授業後の「振り返りミーティング」、教員の指導指針となる「ファシリテーションガイドブック」等、既に整っている「場」や「資産」を更に活用していくことが求められる。これらの「場」や「資産」において、学生個々の『自己成長のためのPDCA』をまわすための方法論や工夫、スキルの共有や展開といった、これまでは深く触れられていなかった点について議論を深めていくことが求められる。また、学生1人ひとりによって異なる「主体性の高さ」を把握し、それぞれに対して微妙に異なる『自己成長という目的意識』の醸成という活動を行うためにも、教員1名当たり何人の学生を担当することがいいのか、すなわちクラスの規模はどの程度がいいのかについても考えていくことが求められる。

PBL型授業は、本来は、個々の学生が目指すべき自分像に近づくためのものである。その為の手段として、「企業からの課題解決」という経験を経るという位置づけのはずが、目的が見失われ、「いかに企業からの課題解決を効果的に行うか」にのみ焦点をあわせ授業が進行している場面が、インタビュー調査の対象となったクラスにおいても散見された。PBL型授業の更なる発展を考えるにあたって、改めて本来の目的に立ち返ることの必要性を強く感じる。

## 謝辞

本稿作成においては、多くの方々のご協力を賜りました。ここであらためて御礼申し上げます。特に、前・「O/OCF-PBL」主担当教員である後藤文彦経営学部名誉教授に、心より感謝申し上げます。

## 参考文献

- 後藤文彦 (2012) 初年時教育の有効性に関する実証的研究, 高等教育フォーラム, 2: pp.1-7
- 後藤文彦 (2013) 学びの過程に関わる力の向上群と低下群との判別に関する研究 - 自我状態の透過性調整力を媒介にして -, 高等教育フォーラム, 3: pp.1-8
- 伊吹勇亮・松尾智晶・後藤文彦 (2014) 課題解決型授業における満足度と教育成果との関係, 高等教育フォーラム, 4: pp.9-16
- 木原麻子・後藤文彦 (2012) 課題解決型授業の実践報告 - 独善性の排除と主体性の維持 -, 高等教育フォーラム, 2: pp.55-62
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice Hall
- 松尾智晶 (2012) キャリア教育の効果と京都産業大学における新たな試みに関する一考察, 高等教育フォーラム, 2: pp.17-23
- 松尾智晶・中沢正江 (2014) 授業実践者のヒアリングデータに基づく PBL ルーブリックの開発 - 京都産業大学 PBL 科目を例として -, 高等教育フォーラム, 4: pp.37-44
- 三重大学高等教育創造開発センター (2007) 「三重大学版 PBL 実践マニュアル - 事例シナリオを用いた PBL の実践 -」
- 文部科学省中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて ~生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ~ (答申)」
- 中尾憲司・足立晋平・松尾智晶・木原麻子 (2014) 人事実務家教員による京都産業大学 PBL の実践報告, 高等教育フォーラム, 4: pp.81-88

---

## Impact of Subjectivity on Experiential Learning in PBL

---

Shimpei ADACHI<sup>1</sup>, Kenji NAKAO<sup>1</sup>,  
Aya YAMAMURA<sup>2</sup>, Yusuke IBUKI<sup>3</sup>

Kyoto Sangyo University has been improving Fundamental Competencies for Working Persons of students since PBL (Project-Based Learning) program was established in 2007. This PBL program is designed to motivate students to take proactive action, and to do so, it has two characteristics. One is a hierarchical structure of the program itself, depending on the level of learning. The other is a support system by professors and professionals with experiences in recruitment and



human resources development. Recently, more and more universities are adopting “active learning” in addition to “lecture”. “Active learning” is a method of learning through experience. However, there is still room to study “active learning” because there are various implicit methods to encourage the growth of students. Comparing the students with high level of subjectivity with those with low level, this paper investigate the essentials of effective “active learning” from the viewpoint of professionals with experiences in human resources who teach PBL programs in Kyoto Sangyo University.

KEYWORDS: Project Based Learning, Active Learning, Experiential Learning

---

2015年1月15日受理

1 Center for General Education, Kyoto Sangyo University

2 Center of Research & Development for Cooperative Education, Kyoto Sangyo University

3 Faculty of Business Administration, Kyoto Sangyo University

