

<研究論文>

課題解決型授業における学外者との交流経験と 受講生の活動および心理的な変化の関係

木原 麻子¹・伊吹 勇亮²

本研究の目的は、課題解決型授業（PBL）の受講生における学外者との交流経験や交流量を把握し、それがプロジェクトでの活動量や社会人に対する心理とどのように関係しているかを検討することである。受講生へのインタビュー調査の分析の結果、以下のような知見が見出された。一つは、交流量と、その交流の前後における学外者に対する心理的ハードルとの間には、正の相関があるということ。つまり、学外者と熱心に関わったものほど、学外者と関わる上での心理的ハードルが交流前に比べ上がっていたことが確認された。二点目は、過去に学外者と交流した経験の有無は、その後の授業における学外者との交流量には影響を与えないこと。つまり、受講以前に学外者との交流経験があったからといって、プロジェクトでもより積極的に学外者と関わろうとするとは限らないということである。

キーワード：課題解決型学習、汎用的能力、学外者、コミュニケーション、心理的ハードル

1. はじめに

近年、キャリア教育の進展に伴い、高等教育の場においても「課題解決型学習」または「課題解決型授業」と呼ばれるプログラムが広く実践されている。これは、2011年に答申された中央教育審議会の『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』において、「基礎的・汎用的能力」（「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」）が一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力である、としたことと関係している。一般に課題解決型学習はPBL（Project Based Learning）とも称され、現実の社会に広く存在する課題をプロジェクトの企画実行を通じて解決する形式を取ることが多い。大学の外に出るという点では、従来から大学で行われていたフィールドワークと共通する点もあるが、あくまで専門分野の調査・研究活動を主眼とするフィールドワークとは異なり、課題解決型学習では、汎用的な課題解決能力の育成を主眼としている（中沢・松尾 2017）。そして多くは、民間企業や時には自治体が現実に抱える課題の解決にチームで取り組み、その過程を通じてコミュニケーション力や実行力、自己管理能力といった汎用的能力を身につけることを重視する、産学連携

型の学習形態である。

したがって、課題解決型学習ではこれらの能力を伸ばす上で、特に、課題提供者である企業担当者、また、課題解決のプロセスにおいて関わる社会人（以下、「学外者」）とのコミュニケーションが重要な機会としてみなされており、彼らとの交流を通じた能力の伸長が期待されている。さらに、学生に学外者との交流を経験させることによって、近い将来必要となるであろう社会人とのコミュニケーションに対する不安や心配といった「心理的なハードル」を下げ、社会に出た際に、よりスムーズに汎用的能力が発揮できるようになることが期待されているといえる。本稿で取り上げる課題解決型授業「O/OCF-PBL」も基本的にはこうしたスタンスで設計されている産学連携型のプログラムである。

これまで、課題解決型授業の実践によって汎用的能力がどのように向上するかを測定する研究は数多くなされてきた（たとえば柳田（2015）や山下（2016）など）。しかし、課題解決型授業における学外者との交流を通じた汎用的能力の向上を実証的に研究したものについてはほとんど見当たらない。特に、学外者との交流を経験することで、学生の学外者に対する心理的ハードルは本当に低くなるのか、経験の程度の違いから言えることはあるのかなど、産学連携型の課題解決型授業に

¹ 京都産業大学 現代社会学部、² 京都産業大学 経営学部

とって欠かすことのできない「学外者」との交流の効果を検討する研究に至っては手つかずの状況である。

そこで本稿では、主に課題解決型授業における受講生—学外者の交流経験値と、受講生の活動および心理的な変化との関係を検討することを目的とする。具体的には、京都産業大学のキャリア形成支援教育科目である「O/OCF-PBL2」の受講生を対象にインタビューを行い、これまでの学外者との交流経験の有無や授業期間内における学外者との接触交流時間の結果を分析した。これをもとに、今後の産学連携型の課題解決型授業における学外者の意義について検討することとする。

2. プログラムの概要

ここでは、本研究の対象とした「O/OCF-PBL2」というプログラムと、実際に授業で取り組んだプロジェクトの概要について紹介する。

2.1. 「O/OCF-PBL」

京都産業大学では、共通教育科目の1つ、キャリア形成支援科目として「O/OCF-PBL」という科目を提供している。なかでも「O/OCF-PBL2」は、2年次生向けに開講している授業である。同様に「O/OCF-PBL3」は3年次生向けである。民間企業や自治体、NPOなど学外の団体から課題を提供してもらい、約半年間かけて解決する。2017年度の場合、1クラスは15名から20名で構成された。また、共通教育科目であることから、受講生は校内の全学部（2017年度の対象学部は8学部）から集められる。4月に授業が始まり、9月上旬の最終報告会までがおおよその授業期間であるが、課題によっては報告会の後まで活動が続くこともあり、本稿で取り上げる事例も活動期間は10月下旬まで及んだ。

2.2. クラスとプロジェクトの概要

2.2.1. 受講生

今回の分析対象であるクラスの受講生は20名（男11名 女9名）であり、所属学部は以下のとおりである。

- ・経済学部 3名（男0名 女3名）
- ・経営学部 11名（男8名 女3名）
- ・法学部 2名（男2名 女0名）
- ・外国語学部 1名（男1名 女0名）
- ・文化学部 3名（男0名 女3名）

2.2.2. 課題および課題提供者

- ・課題：

「京都市北部に位置する花背地域の活性化プロジェクトを実行せよ」そのために、

- (1) 花背へ移住を検討する人のための「花背ガイド」を制作せよ
- (2) 地域の空き家の改修を手伝いながら交流拠点として整備し、交流イベントを実施せよ

- ・課題提供者：「京都移住計画」

「京都移住計画」は京都に移住を希望する人や検討している人たちのために、交流機会の提供や情報発信、住まいや暮らしの提案などを行う団体である。正確にはコミュニティの活性化を事業とする民間企業が1つのプロジェクトとして展開している活動である。

2.2.3. 活動内容と結果

提供された課題に沿って大きく分けて2つの活動に取り組んだ。

- (1) 地域を歩き、住民にインタビューをしながら、地域の自然や四季、暮らしの様子、地図などを作成し、200部を印刷し、地域や移住検討者に配布した。
- (2) 移住者との交流拠点として整備計画があった地域の空き家改修工事を手伝い、そこで移住検討者向けのイベントを開催するという計画で、改修まではできたが、8月に予定していたイベントは準備が間に合わず1回延期し、10月に地域の人が開催するイベントに協力するという形で実行した。

3. 先行研究と仮説の構築

3.1. 先行研究

大学におけるキャリア教育においては、これまで、課題解決型授業を通じて社会人基礎力をはじめとする汎用的能力を育成することが模索され（伊吹 2017）、実際に柳田（2015）や山下（2016）といった研究ではその能力が発揮され、また、能力の向上が観察されたことが報告されている。これらの研究では、「課題解決型授業の受講 → 能力の向上」という単純な因果関係が想定されている。しかし、はたしてことはさほどに単純なのだろうか。この点について、「正統的周辺参加論」の観点から、少し検討をしてみたい。

レイヴとウェンガー（1993）は、学習とは「実践共同体」への参加を通してなされるアイデンティティの形成過程であるとする「正統的周辺参加論」を提唱した。学習の初心者はずまず実践共同体で基礎的な実践（簡単な仕事）を行ったり、熟達者の作業を見よう見まねで行い、その共同体へ

の参加度合いを増やししながら、徐々に熟達者としての知識や技能を獲得していく。参加の初期段階では仕事を失敗しても大目にもてもらえるような猶予的なゾーンがあるという意味で「周辺参加」からスタートし、やがてその共同体の熟達者としての活動を担うことができる「十全的参加」へと参加度合いを深めながら一人前の成員になっている。図1はこれを模式化したものである。

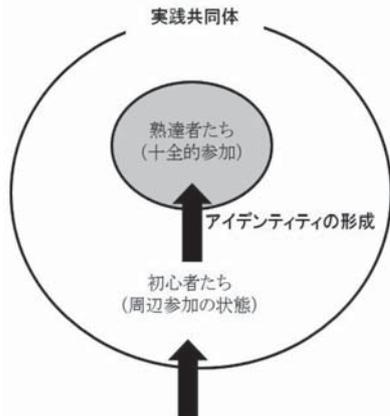


図1. 正統的周辺参加のイメージ

このことを課題解決型授業になぞらえれば、受講生（学習の初心者）は、課題提供者や地域の住民といった学外者（熟達者）で構成されるプロジェクトチーム（実践共同体）に参加しているといえる。そして、初期の段階ではプロジェクトをうまく進めるための例えば学外者とのコミュニケーション（連絡調整やディスカッション、メールのやり取りなど）がなかなかうまくいかないものの、失敗や試行錯誤を繰り返しながら、回数をこなして徐々に学外者のコミュニケーション作法や仕事の進め方を学び、やがて共同体内の十全なる参加の状態、つまり十分な役割を果たせるようになる頃には、逆に共同体における熟達者へと成長（アイデンティティの変容）を遂げると考えられる。

さて、このレイヴとウェンガーによる学習観を前提として考えるとき、先行研究が示すような「課題解決型授業の受講が、即、能力の向上をもたらす」ということは、想定しにくいのではないかとと思われる。なぜなら、周辺参加から十全的参加に至る過程で、既にある十全的参加者の「能力の高さ」を目の当たりにし、今まで自身が培ってきた能力では不十分であることを自覚する瞬間があることが推測されるからである。

このときに受講生が考える自身の能力は、次のように推移すると考えられる。まず、受講前は、これまでの人生経験を通じ、ある程度の汎用的能力を身につけていると自己評価している。次に、

課題解決型授業に取り組み（すなわち、周辺参加者となり）、十全的参加者に出会うことで、自身が「井の中の蛙」であったことに気づき、自身が現在持っている能力では不十分であることに思い至る。このとき、能力の十分さに関する自己内の基準が変化するために、一時的に自身の能力は低いのだと考える。その後、周辺参加から十全的参加へと徐々に参加度合いが深まるにつれ、つまりは周囲から十全的参加者であると認められるようになるにつれ、自身の汎用的能力が周囲から認められているという実感を持ち、自己評価が再び上昇すると考えられるのである。

3.2. 仮説の構築

これまで見てきたことを前提として、本稿においては、次に挙げる2つの点について仮説を構築し、その検証を行っていく。

3.2.1. 課題解決型授業における学外者との交流量と心理的ハードルの関係

もし上述のように汎用的能力に対する自己評価が「一度下がって、その後再び上昇する」という推移をたどるとするならば、十全的参加に至る過程のどこで授業が終了するかによっては、あるいは授業期間のどこで能力評価をするかによっては、受講の結果として自己評価が下がった状態もたらされる可能性がある。本稿では学外者とのコミュニケーションに関する能力に焦点を絞って検討するが、この自己評価の低下は「学外者と交流することに対する心理的ハードルの高さ」が上がるという形で表面化すると考えられる。

特に、十全的参加者との交流が十分になされればなされるほど、自身の能力が不足していることを実感するために、交流に対する心理的ハードルは高まることが考えられる（図2）。自身が十全的

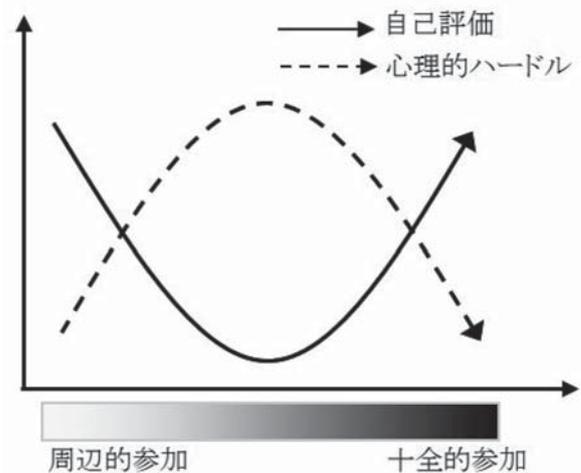


図2. 参加度合いによる自己評価と心理的ハードル

参加者となることで心理的ハードルは将来的には下がることは期待できるが、授業期間内という限られた時間で自身が十全的参加者になるところまで進めるとは必ずしも言い得ない。逆に、自身の参加の度合いが浅ければ、楽しいといった感情が先に立つことで交流の本当の意味での難しさに気づくには至らないことが考えられる。

以上のことから、次の仮説が導かれる。

H1：課題解決型授業における学外者との交流の回数や時間と学外者と交流するにあたっての心理的ハードルの高さには正の相関がある。

3.2.2. 過去の交流経験と課題解決型授業における交流量との関係

当該実践共同体において十全的参加者であるかどうかは、以前の別の実践共同体において十全的参加者であったかどうかということとは、直接的には関係がない。仮に過去に実践経験や成功体験があったとしても、その際に培った能力が当該実践共同体において十全的参加者に求められるレベルに達しているとは限らないからである。

また、課題解決型授業の目的の1つとして伊吹(2017)は「能力の横展開ができるようになること」を挙げているが、この背景には、(特に近年の学生においては)経験がサイロ化することで過去の経験を抽象化して現在あるいは未来の経験に活かすことが難しくなっていることがあると考えられる。

これらのことを考え合わせると、次の仮説が導かれる。

H2：過去の学外者との交流の経験の有無によっては課題解決型授業における学外者との交流の回数や時間に差は生じない。

4. データと検証

本章では、本研究で用いるデータと変数、並びに検証方法とその結果について述べる。

4.1. データ

4.1.1. データの収集

データは、授業の受講生20名を対象にインタビューを実施して収集した。インタビューの実施要領は次の通りである。

- ・インタビュアー：筆者の1人
- ・実施期間：2017年10月12日～10月26日

- ・形式：1対1面接、半構造化形式
- ・時間：1人につき約1時間

両仮説ともに「課題解決型授業における学外者との交流の回数や時間」が変数として挙げられている(以下、【回数】【時間】と表記)。この変数に相当するデータを入手するために、上述したクラスにおける活動において、地域の方との初顔合わせ(2017年5月4日)から、授業としては最終の活動となったビデオレター撮影(同10月10日)までに行われた学外者との交流について、その回数と時間(分数)の聞き取りを行った(表1)。20人の受講生から情報を収集した結果、学生1人あたり平均5.65回の自主的な交流活動を行っており(標準偏差=3.815)、総交流時間は平均509.60分に上っている(標準偏差=521.407)。以下の検証では、各人の回数と分数を数値データとして利用する。なお、各交流については、その内容を確認し、実際に交流がなされていることを確認している。

4.1.2. 検証方法

H1においては、「学外者と交流するにあたっての心理的ハードルの高さ」が変数として挙げられ

表1. 学外者との交流量(回数・時間)結果

| ID | 交流回数 | 総交流時間(分) |
|----|------|----------|
| A | 2 | 145 |
| B | 8 | 351 |
| C | 7 | 473 |
| D | 4 | 70 |
| E | 8 | 985 |
| F | 4 | 453 |
| G | 17 | 1857 |
| H | 11 | 1770 |
| I | 2 | 125 |
| J | 9 | 1023 |
| K | 1 | 60 |
| L | 6 | 602 |
| M | 2 | 290 |
| N | 1 | 5 |
| O | 6 | 365 |
| P | 6 | 182 |
| Q | 4 | 360 |
| R | 4 | 205 |
| S | 6 | 441 |
| T | 5 | 430 |

(対象期間：2017年5月4日～10月10日)

ている（以下、【心理的ハードル】と表記）。これは、授業開始時（2017年4月）の心理的ハードルの高さと、授業終了時（インタビュー調査時）の心理的ハードルの高さを、それぞれ5件法で確認し、後者から前者を引いた数をデータとして用いている。たとえば、授業開始時の心理的ハードルを3と評価し、授業終了時の心理的ハードルを5と評価した学生は、【心理的ハードル】として2というデータを当てはめることになる。【心理的ハードル】の数値が正であることは、授業を経験したことで心理的ハードルが高くなってしまっていることを表している。逆に授業を経験したことで心理的ハードルが下がる場合、【心理的ハードル】の数値は負の値をとる。H1の検証においては、【心理的ハードル】と【回数】や【時間】の間の相関関係について、ピアソンの積率相関係数を算出してその強さと有意性を確認している。

H2においては「過去の学外者との交流の経験の有無」が変数として挙げられている（以下、【過去の経験】と表記）。これは、大学入学以前も含め、これまでで学外者と関わって活動した経験の有無を訊いており、経験がある者を1、ない者を0としている。インタビューの結果、経験がある者は9名、経験のないものは11名であった。経験がある者について、学生によって経験の質・量は様々

ではあるが、学外者としっかり交流する活動であることはインタビュー上で確認を行っている。H2の検証においては、【過去の経験】の有無によって【回数】や【時間】の平均値に差があるかどうかを、*t*検定を用いて確認している。

なお、相関分析ならびに*t*検定はIBM SPSS 24を用いて実施した。

4.2. 検証結果

まず、記述統計は表2のとおりである。

次に、【心理的ハードル】と【回数】や【時間】の間に相関があるかどうかを、相関分析を用いて確認した。その結果、【回数】【時間】いずれにおいても5%水準で有意な正の相関が見出されたため（表3）、H1は支持された¹⁾。

最後に、【過去の経験】の有無によって【回数】や【時間】の平均値に差があるかどうかを、*t*検定を用いて確認した。その結果、【回数】【時間】いずれにおいても有意な差は見出されなかったため（表4）、H2は支持された。

5. 考察

H1は【回数】や【時間】と【心理的ハードル】との間には正の相関があるというものであり、検

表2. 記述統計

| | 【回数】 | 【時間】 | 【心理的ハードル】 | 【過去の経験】 |
|------|-------|---------|-----------|---------|
| 平均 | 5.65 | 509.60 | 0.45 | 0.45 |
| 標準偏差 | 3.815 | 521.407 | 1.395 | 0.510 |

表3. 【心理的ハードル】と【回数】や【時間】の間の相関

| | | 【心理的ハードル】 | 【回数】 | 【時間】 |
|-----------|--------------|-----------|-------|--------|
| 【心理的ハードル】 | Pearsonの相関係数 | 1 | .476* | .542* |
| | 有意確率(両側) | | 0.034 | 0.014 |
| 【回数】 | Pearsonの相関係数 | | 1 | .897** |
| | 有意確率(両側) | | | 0.000 |
| 【時間】 | Pearsonの相関係数 | | | 1 |
| | 有意確率(両側) | | | |

(N=20)

表4. 【過去の経験】の有無による【回数】や【時間】の平均値の差

| | | F値 | 有意確率 | t値 | 自由度 | 有意確率(両側) |
|------|----------|-------|-------|--------|-----|----------|
| 【回数】 | 等分散を仮定する | 0.358 | 0.557 | -0.561 | 18 | 0.582 |
| 【時間】 | 等分散を仮定する | 1.346 | 0.261 | -0.729 | 18 | 0.475 |

証の結果この仮説は支持された。これは、先行研究が示しているような「課題解決型授業の受講が、即、能力の向上をもたらす」という理解が成り立たないことを意味している。むしろ、自身が今まで培ってきた能力では不足しており、十全的参加者となるためにはさらなる高みに自身を持ち上げなければいけないということに気づく機会を、課題解決型授業は提供しているのだと理解することができる。

インタビューにおいても、学外者との交流の機会を数多く持った者から学外者との交流の難しさを実感したという言葉が数多く聞かれた。

授業が始まってみると甘えられる状況ではなかった。8月のイベントが中止になったことも、ガイドマップ完成後に地域の人への配り漏れがあったのも、きちんと情報共有をしていなかったから。一度連絡を取りそびれると、さらに連絡しづらくなるということもわかった。学外者とい関係を保つにはまめな連絡、コミュニケーションが必須ということがわかった。(ID : G)

当初、学外者とはあまり関わらなくていいのかと思っていたが、イベントを実行するにしても、ガイドブックを作るにしても、地域の様々な人にアドバイスや許可をもらう必要あることがわかった。地域の自治会長からも「あんたらどういう活動してんの？」と聞かれ、そういうことからきちんと説明しないと進めていけないことがわかり、ハードルや壁をむしろ感じるようになった。(ID : H)

以前、学外者と関わった時は自分でアポを取ったりしていなくて、大人に準備された状態だったが、今回は今までとは違い、アポを取っても拒絶されることも多かった。拒絶されるかもしれないことを考えたら、何のために行くのかということも整理していかないといけないし、学外者に簡単に関わろうとするのではいけないとわかった。(ID : E)

このことは、次の2つの点について、授業運営者が気にしなければならないことを意味している。1つは、授業を受けた結果、能力の自己評価が下がり、場合によっては自己肯定感が低下し、達成感を得られない学生が出てくる可能性が大いにありうる、ということである。しかも、その学生は必ずしも「サボっていた」学生とは限らず、

「真面目に活動に取り組んだ」学生であればあるほど、能力の自己評価が下がる可能性が高いことを、今回の検証結果は示唆している。その先にある能力向上に受講生を導くためにも、難しさに直面しているのだということを学生に説明し、ここを乗り越えて先に進むことにこそ当該授業を受講する意味があるのだということを学生に理解してもらう必要がある。そのためには、個人個人にカスタムメイドしたフィードバックの機会（面談など）が持たれることが望ましいし、そのためには1クラスあたりの規模が大きすぎないことが求められる（クラス規模は能力把握そのものの可能性にも影響を与える）。

もう1つは、上述したように授業での体験によりかえって自己評価が低下したり、達成感を得られない学生が出てくる可能性があるからこそ、学生の能力向上のためには「2周目」の存在が重要になってくる、ということである。溝上（2014）はアクティブラーニングには「認知プロセスの外化」が求められるとしており、伊吹（2017）はそのためには身につけた能力を活かす別の機会としての「2周目」が必要である旨を述べている。1つの授業だけで「2周目」を準備することが難しい場合、カリキュラム全体として「2周目」を準備する必要がある。そうしないと、学生は能力向上を自覚しないまま、また達成感を得ないまま、大学を卒業し社会に出ることとなる。特に本稿で取り上げた「O/OCF-PBL」のように当該課題解決型授業が共通教育科目として設定されている場合、ゼミや研究室活動といった専門科目との接続を如何にするかについて、より深いレベルでの検討が求められよう。

H2は【過去の経験】の有無は【回数】や【時間】に差は生じさせないというものであり、検証の結果こちらも仮説は支持された。過去に学外者との交流を経験しているからといって、それが当該課題解決型授業における積極的な交流に結びつくとは言えない、ということである。実践共同体によって求められる能力のレベルに差があることは十分にありえることであり、過去の経験があることそのものが必ずしも次の経験での成功を保証するわけではないことを、受講生自身が感じ取っている、その現れなのではないかと考えられる。

またこのことは、松本ほか（2014）などが指摘する「活動あって学びなし」の傍証であると捉えることもできる。つまり、当人の中である活動から抽象的なレベルでの学びが抽出されていれば、その学びを他のところに応用することは十分に可能であろう。しかし、過去の経験が経験に終わっ

ているならば、つまり経験がサイロ化して能力の横展開が行われないのであれば、過去にいくら類似の経験をしていても、異なる実践共同体への参加が十全的参加者としての参加になるとは限らない。実際に、インタビューで過去に学外者と交流した経験があると答えた回答者に「その経験からどのようなことが学べたかについて振り返る機会があったか」を尋ねたところ、活動に対する振り返りがあったと答えた者はそれなりにいたが、学びのレベルにまで振り返りが高度化していたことを明確に示す者はほとんどいなかった。

上述の通り、「2 周目」の準備が必要になるとしても、「1 周目」がもたらしたものについて当該受講生がしっかりと考える機会が設定されなければ、「2 周目」があるだけでは意味がないことを、このことは暗に示している。もちろん、「しっかりと考える機会」を大学が提供する必要は必ずしもなく、当該学生が個人的に振り返ることでもことは足りるのかもしれない。しかし、適切なメンター（としての教員）の介在があることや、大学の授業としての質保証の観点から考えると、授業に振り返りの機会が埋め込まれている方が望ましいであろう。

6. おわりに

本稿は、課題解決型授業における受講生—学外者の交流経験値と、受講生の活動および心理的な変化との関係を検討することを目的としていた。仮説検証の結果、課題解決型授業における学外者との交流の回数や時間と学外者と交流するにあたっての心理的ハードルの高さには正の相関があること、また、過去の学外者との交流の経験の有無によっては課題解決型授業における学外者との交流の回数や時間に差は生じないことが明らかとなった。

もちろん、本研究にも限界はある。本稿では学外者との交流量に着目して検討したが、他の指標や変数との関係についての検討が必要なことは言うまでもない。特に能力については自己申告に基づくデータだけではなく、客観的な能力測定に基づくデータを用いた研究が今後は求められよう。また、サンプル数の増加や他授業への適用についても、発見事実の外的妥当性を高めるためにも検討がなされるべきである。

課題解決型授業は、近年特に注目を集めるに至った授業方式であり、まだまだ議論の蓄積が厚いとは言えない。本稿がその礎の1つとなることを期待するとともに、研究成果に基づいたよりよ

い実践が展開することを願いたい。

謝辞

本稿作成に当たり、ヒアリングにご協力いただいた「O/OCF-PBL2」の受講生の皆さん並びに課題解決型授業の学外者として学生の活動に関わってくださった皆さまに厚く感謝申し上げます。また、貴重なご意見、ご指摘を賜った査読者および後藤文彦経営学部名誉教授にもこの場をお借りし、心より御礼申し上げます。

注

1) 分析の精度を高めるため、活動回数が1回であった学生 (ID: K, N) のデータを抜いた分析も行ったが、【回数】と【心理的ハードル】との間の相関は10%水準での有意となったものの、他は有意水準も変わらず、相関係数もほぼ変わらず、全体的に同じ結果となった。

参考文献

- 伊吹勇亮 (2017) O/OCF-PBL の目標と評価. 後藤文彦 監修, 伊吹勇亮, 木原麻子編. 課題解決型授業への挑戦—プロジェクト・ベースト・ラーニングの実践と評価. ナカニシヤ出版, 京都: pp.73-113
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993) 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加. 佐伯胖訳, 産業図書, 東京
- 松本高宜, 松尾智晶, 伊吹勇亮 (2014) 「活動あって学びなし」の検証—小学校から大学までのキャリア教育の接続に向けて. 高等教育フォーラム 4: pp.17-28
- 溝上慎一 (2014) アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換. 東信堂, 東京
- 中沢正江, 松尾智晶 (2017) 日本型コーオペ教育における PBL の位置づけ. 伊吹勇亮, 木原麻子編. 課題解決型授業への挑戦—プロジェクト・ベースト・ラーニングの実践と評価. ナカニシヤ出版, 京都: pp.11-23
- 山下美樹 (2016) 学生の汎用的能力向上を目的とした大学と地域を繋ぐアクティブラーニング・ゼミプロジェクト—「ヒューマンライブラリー」実施の振り返り. 麗澤大学紀要 99: pp.85-89
- 柳田純子 (2015) 大学生のキャリア発達過程におけるピア間活動の事例研究—「発達のネットワーク」および「社会人基礎力」の観点から. 東京情報大学研究論集 19 (1): pp.59-86

PBL Participation, Out-of-school Interactions and Change in Attitudes towards Adults

Asako KIHARA¹, Yusuke IBUKI²

The purpose of this research is to understand how students' interactions with adults outside the university are related to the change in attitude toward adults. We show that there is a positive correlation between the frequency of interactions and the psychological barriers vis-a-vis adults. This implies that the existence of psychological barriers towards outsiders are positively related to higher frequency of interactions with outsiders. Furthermore, our results show no correlation between out-of-school interactions with adults prior to taking PBL courses and active student participation levels in current PBL course activities. In other words, the study reveals that having interaction with outsiders prior to PBL enrolment does not necessarily mean active involvement with outsiders in current PBL activities.

KEYWORDS: PBL, Generic competence, Adults outside the school, Communication, Psychological barriers

2018年2月28日受理

1 Faculty of Sociology, Kyoto Sangyo University

2 Faculty of Business Administration, Kyoto Sangyo University