

<研究ノート>

課題解決型授業の経験がキャリア教育を 専門としない教員に与える影響 —京都産業大学「O/OCF-PBL」担当教員への インタビュー調査の考察—

中尾 憲司¹・伊吹 勇亮²・大西 達也³

本論では、京都産業大学「O/OCF-PBL」を担当している学部所属の教員に対してインタビュー調査を行うことにより、課題解決型授業の経験がキャリア教育を専門としない教員に与える影響を明らかにした。その結果、教員は「学生の能力成長の実感」「教員や関係者の関わり方」「PBL教育の限界」という3つの点で気づきを得ていることが確認でき、また「新規の知見の応用」「自身の取り組みの再評価」という2つの点で普段担当している学部での専門授業に応用していることが明らかとなった。

キーワード：課題解決型授業、ファカルティ・ディベロップメント、専門教育への応用

1. はじめに

1.1. 問題意識と本研究の目的

ファカルティ・ディベロップメント（FD）が大学教育に求められるようになって久しい。大学がユニバーサル化している中で人口減少・少子高齢化という局面を迎えている日本において、大学教育の質を向上させることを通じて日本全体の国力の増強を図ること、また個別大学の競争力の向上を図ることは、理に合った方向であると言える。その大きな潮流は、大講義中心で学生にとっては相対的に受け身となる「講義スタイル」から、課題解決型授業（Problem-based Learning あるいは Project-based Learning / PBL）に代表されるように学生の能動的学修（アクティブ・ラーニング / AL）を引き出すような「きめの細かな授業」への転換であり（中央教育審議会, 2012）、大学教員にはこれまでと異なる教育能力が求められるようになってきている。

FDについては、各大学で多くの実践がなされ、それが様々な形で共有されている（たとえば毎年3月に大学コンソーシアム京都で開催される「FDフォーラム」など）。学生の主体性を引き出すALのための授業設計等においても、また、多くの提言がなされている。しかしその一方で、PBLの教育方法論は必ずしもその完成形が存在しているとは言えず、各大学・各教員が試行錯誤している状

況である（試行錯誤の1つの例として木原・後藤（2012）を挙げることができる）。中山（2013: 17）はPBL教育がALの力を効果的に身につけさせる授業様式であることを述べた上で、その実行の難しさ、特にPBLを運用するのに必要な大学教員の教育能力を開発する難しさについて、次のように述べている。

PBL教育では、教員が一時的な知識・意見の伝達を極力行わないようにすることが重要であり、伝統的な講義形式の授業とは教員の立ち位置が大きく異なる。自身の身の置き方を変化させることは、授業を行う教員に、高い心理的負荷をかけるだろう。また、授業設計や運営のために必要となる知識や技術も異なる。PBL教育では、新たに自己学習やグループ学習の円滑な運営が求められるため、そのための知識や技術（集団討議や学習方略獲得の促進方法等）を把握していることも必要となってくる。評価方法に関しても、学生が自ら学習の到達度を振り返ることができるようにする必要があり、基準を明確に示すことや、到達度を評価するための方法（ルーブリックなど）を取り入れ提供することも求められるだろう。

ALを引き出す教育は教養教育・専門教育を問

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

わず導入できるものであり、時代が求めている教育手法であるが、その方法論が明確になっていなければ効果的な普及は難しい。ではALを引き出す教育の方法論とはどのようなものであり、それをどのようにすれば既存の講義スタイルに慣れた教員に習得させることができるのであろうか。これが本論の根本的な問題意識である。

この問題を解決する1つのステップとして、本論では、「キャリア教育の専門家が主として関与して構築したPBL教育に、各学部の専門性を持った教員が参画することを通じて、どのような能力開発が行われ、それがどのように学部専門授業に応用されるのか」ということについて、検討を試みたい。具体的には、京都産業大学で開講されている「O/OCF-PBL」という科目に参画している学部所属の教員に対して、PBL教育を担当して気づいたことや、それをどのように自身の担当する専門教育に応用しているかについてのインタビュー調査を実施し、その結果から上記問題の解決に資する知見を導出したい。

1.2. 「O/OCF-PBL」

本論では京都産業大学で2007年度から開講されている「O/OCF-PBL」という科目を例として取り上げる。この授業は「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を目的としており、京都産業大学の全学共通教育科目（いわゆる教養科目）の中のキャリア形成支援教育科目の1つとして位置づけられている。1年次秋学期に開講する「O/OCF-PBL1」、2年次春学期を中心に開講する「O/OCF-PBL2」、3年次春学期を中心に開講する「O/OCF-PBL3」の3つの科目から成り立っており、段階的に教育目標を達成できるように体系化されている。

この科目を例として取り上げる理由は3つある。1つめは同科目が広く評価されているからである。この科目は経済産業省「社会人基礎力を育成する授業30選」を受賞するなど全国レベルでも高い評価を受けている。また、後藤（2012, 2013）や伊吹ほか（2014）はこの科目を受講することで「自在に人と関わる力」が上昇することを報告しており、伊吹・木原（2015）はこの科目の受講が高い就職実績に結びついていることを示している。これらのことから、同科目は完成度の高いPBL教育と見做すことができる。

2つめの理由は、同科目が「学部所属するそれぞれの専門を持った教員」「共通教育推進機構に所属するキャリア教育を専門とする教員」「人事実

務家としての経験を有する教員」などがミックスして参画する科目だからである。松尾・中沢（2014）や中尾ほか（2014）はこの科目の特色の1つとして実務家教員と専任教員の協働を挙げており、学部専門教員に対するPBL教育を運営する能力の開発とはなにかを検討する本論の目的にふさわしい環境となっている。

3つめの理由は、同科目を題材として行った研究の多さである。この科目（およびその前身の科目）を取り上げた先行研究には、これまでに言及した研究以外に、松尾（2012）、後藤・大西（2014）、松本ほか（2014）、足立ほか（2015）などがある。既にある数多くの研究との相互接続を今後行う可能性を担保する上で、この科目を事例として取り上げることは適切であると言える。

2. 調査設計

2.1. 調査内容

課題解決型授業の経験がキャリア教育を専門としない教員に与える影響についての考察を得るために、事前に表1に示した質問項目を準備した。教員が感じる気づきや教育能力の移転は、経験や専門性に依りて、個々の教員によって差が出るのが予想されたため、質問項目自体は抽象的なものにとどめた上で、半構造化面接法での調査を実施することとした。

表1. インタビューの設問項目

設問1	O/OCF-PBLを担当したことで、どんな気づきを持ったか？
設問2	O/OCF-PBLを担当した経験を、通常の授業に活かしているか？
設問3	もし、活かしているとすれば、それは具体的にどのようにか？

2.2. 調査対象者

インタビュー対象者の選定については、以下の3つの基準で行った。

1つめの基準は、キャリア教育や教育学を専門としていない、学部所属の専任教員である、ということである。本論の目的を達成するためにはこの基準は必須であると言える。

2つめの基準は、当該科目の担当経験がある、ということである。O/OCF-PBLを担当したことで気づきを得るためには、一度は通じて担当した経験があることが望ましい。そこで、2015年度O/OCF-PBL2・3ならびにそれ以前の授業を担当した

ことがある教員とした（2015年度秋学期に開講されるO/OCF-PBL1にて初めて授業を担当する教員は候補から外した）。

3つめの基準は、調査対象者へのアクセスの容易さの観点から、2015年度の授業を担当している、ということである。

以上3つの基準に従い選定された、表2に示したとおりの7名の教員に対してインタビューを実施した。インタビュワー（1名単独）は著者のうち、インタビュー対象者に合致せず、かつ「O/OCF-PBL」に造詣が深いものが担当した。

表2. インタビュー対象者の構成

所属学部	インタビュー対象教員	2015年度O/OCF-PBL担当授業
経済学部	A教授	PBL2
経営学部	B教授	PBL1 PBL2
経営学部	C准教授	PBL1 PBL3
法学部	D助教	PBL1
外国語学部	E准教授	PBL2
文化学部	F准教授	PBL2
コンピュータ理工学部	G准教授	PBL1

インタビューは2015年10月9日～11月25日の間に、インタビュワー1名に対し調査対象者1名ないし2名の形で、それぞれ1～2時間の時間で実施した。

なお、過年度の担当者をも調査対象に含むことでサンプル数を増やすことも検討したが、上記7名へのインタビュー調査にて理論的飽和に達したと考えられるため、追加のインタビュー調査は実施していない。

3. 調査結果

本章ではインタビュー設問項目の1と3について、その結果を示す。なお、設問2については全員がなんらかの形で活かしている、あるいは活かそうとしていることが明らかとなった。

なお、各項目において「～」にて示されている内容は、調査対象者の発言を示している。

3.1. 「O/OCF-PBL」を担当したことによる気づき

各教員は、それぞれが「O/OCF-PBL」を担当し

たことで、様々な気づきを得ていることが確認できた。ここではそれを、①学生の能力成長の実感、②教員や関係者の関わり方、③PBL教育の限界、以上3つに整理して記述する。

3.1.1. 学生の能力成長の実感

各教員は、「O/OCF-PBL」を通じて、学生の社会人基礎力が成長していることを実感している。これは、同科目の目的がある程度達成されていることを示すとともに、近年社会から大学に要請されている授業スタイルの範としてこの科目を評価することができることを示している。

以下は各教員の発言の抜粋である。

「ちゃんと社会人を育成するプログラムになっている。社会人をなめなくなる。ちゃんと大人もやっていると理解できるようになる。」

「意外と学生やるな、と学生を見直した。特に、最終成果報告会前の追い込みはすごかった。学生の成長が見られた。」

「PBL2を担当した際に、授業の最初からいきなりディスカッションにずっと入っていった。これはゼミを担当している経験から言っておかしい。事前に受けているPBL1に何かあると感じた。」

「課題解決を通じて、多様な年齢、立場の人達と一緒に活動することで、コミュニケーション力が高められていると感じる。」

「最後に、学生から『会場賞を取りたい』という欲がでてきたのがよかった。そこから、プレゼンテーションの大事さがよく分かるようになり、事前準備というものの大切さを分かるようになった。」

3.1.2. 教員や関係者の関わり方

木原・後藤（2012）や中山（2013）はPBL教育では教員は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を行う必要があることに言及しているが、本調査においては教員が実際にそのようにすべきであるとの実感を持っていることが確認できた。

「このレベルで課題提供企業に提案したらダメだろうと感じた際に、そこで手を出さない

ようにするのが大変。』

「過保護、過干渉にしない方が良い。過保護にすると根腐れを起こしてしまう。」

「教員が何もしてくれないので、学生が自分達でやらないといけないと思うことが大事。ただ、脱落しそうな学生には面談をしてサポートしている。」

この点は教員のみが意識すべきことではなく、課題提供者をはじめとする関係者にもまた同様の意識を持つことが求められていることも明らかになった。教員は課題提供者の熱意と学生の行動の関係について、次のように述べている。

「今回は課題提供組織の担当者の熱意が強すぎた。学生が引いてしまった感がある。」

「学生は課題提供企業についていけなかった。学生のいないところで物事が決まり、学生を大人が作ったものに乗せようとした。学生をイベントの実行委員に入れたが、結局のところ学生は動かなかった。」

「関係者との関わりが多岐にわたり、また期待もされ、オーバーワーク気味になっている気がする。だから、私は学生に『無理にはやらなくていいよ』と伝えている。その上で、学生が自主的にやってくれることは、充実した学生生活にも繋がり、良いことだと思う。」

また、既存の講義スタイルの科目運営に慣れている教員にとって、PBL教育は必ずしも容易に運営できるものではなく、そこには難しさの自覚や戸惑いもあった。

「このような教育手法に慣れていない先生には面食らう授業。」

「『挨拶をする』、『遅刻しない』や『遅刻する場合は事前に連絡を入れる』といった当たり前のことを、どう意識してもらうかが大変。」

「授業を通して、モチベーションを維持するのが大変だった。」

「大学の授業をやっているというよりは、ボランティアサークルの顧問をやっているという

のに限りなく近い。」

「大学教員の私よりも関わっていただいている関係者の方々の方が、正直言って、AL型授業の指導が上手だった。」

3.1.3. PBL教育の限界

PBL教育が有効に機能しており、またそこにおける教員や関係者の関わり方にある種の勘所があることを実感しながらも、一方でPBL教育が万能ではないこともまた、各教員は認識していることが明らかとなった。

「専門知識の教授は教員からの講義形式の方が効率的だと思う。全てをAL型にするのは効率的ではない。講義形式とAL形式のバランスが大事。」

「学生にとって居場所ができるということを目標にしてはならず、またオーバーワークになりすぎる傾向を抑制することもまた考えなければならない。」

「企業から課題をもらうPBL2については、ちゃんと専門の授業を受けた上で、それを活かすように伝える必要がある。」

「課題解決型の授業を受けて、自分たちの引き出しにもものが入っていないことを自覚できたからこそ、普段の講義形式の授業をしっかりと履修して知識を増やすことにも、学生には目を向けてもらいたい。」

3.2. 「O/OCF-PBL」担当経験の通常授業への応用

各教員は、「O/OCF-PBL」の担当経験を、それぞれが普段担当している学部での専門授業に応用していることが明らかとなった。ここではそれを、①新規の知見の応用、②自身の取り組みの再評価、以上2つに整理して記述する。

3.2.1. 新規の知見の応用

各教員は、「O/OCF-PBL」を通じて新たに気づいたことを、自身が他に担当する専門の授業、特にゼミや研究室といった少人数演習授業に応用していることが確認できた。

「年2回、チーム活動を取り入れることにした。チーム活動を通じてAL形式にすることで、主体性は高まり、理解力も高まったよう

に感じる。」

「ゼミ運営の参考になる。スタイルは違うのだけれども、自分のゼミでやらなければいけない点が明確になった。」

「ゼミでもスムーズなコミュニケーションの取り方やディスカッションを進めるポイントについて伝えていかないといけない。」

「知識の定着に AL 型は効果がある。つまり、AL 型の手法は、様々なゼミでも応用できると言える。」

3.2.2. 自身の取り組みの再評価

「O/OCF-PBL」担当以前から AL 型の授業に取り組んできた教員にとっては、この科目を担当することで、自らのこれまでの取り組みを再評価し、今後の改善に繋げていくためのベンチマークを手に入れたことに繋がっていることが確認できた。

「PBL 授業を担当したことで、文系のゼミや理系の実験実習を AL 型の授業の一部として見るできるようになった。」

「自分がこれまで独自で行ってきた AL 型授業に対して、これでよかったという確認になった。」

「課題解決型授業をゼミでも実施しているが、確かに就職実績は良い。ただ、なぜ成果が出ているのか論理立てて説明ができていない。そういう意味では、キャリア教育を専門とする先生方の取り組みを身近で見られるのは参考になる。」

4. 考察

本論では、キャリア教育を専門としない「O/OCF-PBL」担当教員へのインタビューによって、課題解決型授業の経験がどのような影響を与えているかについて見てきた。その結果を受け、「授業参画と FD との関係」「カリキュラム設計への示唆」の 2 点について、インプリケーションを考えることができるように考える。以下、順に見ていきたい。

4.1. 授業参画と FD との関係

インタビュー調査を通じて判明した最も基本的

なことは、PBL 教育に参画することそのものが FD になっているという事実である。PBL 教育の経験は、専門科目として担当しているゼミや実験などの授業に応用できると教員は認識しており、実際に応用箇所を明確に把握している教員もいる。また、専門家が関わった授業への参画を通じて、自身がこれまで実施してきた AL 型授業の方向性を確認することができる、つまりベンチマークとして PBL 教育を位置づけている教員も複数存在した。

もちろん、参画することで教員の心にあれこれ去来するものがあることは想像に難くない。ただし、その FD 効果を高めるための工夫がなければ、FD として確実に成果を出すことには繋がらない。京都産業大学 PBL 研究会 (2014) は、授業改善の仕組みとして「毎回の授業終了後に実施する振り返り会」「年に 6～7 回実施する担当者会議」が設定されていることを明らかにしている。これらの言語化の機会が、PBL 教育に参画することが FD になることの効果を高めているのであろう。

言語化の機会の重要性は、今回のインタビュー調査そのものにおいても確認することができる。インタビューである各担当教員は、最初のうちはインタビューが投げかけた質問に対して答えていただけであったが、インタビュー時間が経つにつれ、自分であらためて授業について振り返りそれを言葉として発するという活動を通じて、関連する様々な事柄について次々と言葉が溢れ出てくるようになっていった。インタビューそのものが自身の活動についての振り返りの機会となり、ひいては言語化の機会、FD の機会になっていったということである。

また、授業参画を FD の機会とするためには、その授業そのものが「その道のプロ」によって作られているという、ある種の安心感が必要である。言語化の機会が設定されていたとしても、授業運営上感じる様々な疑問をできるだけ早期に解決することがなければ、結局は FD としての機会にはならない。早期解決にはその場で相談に乗り答えてくれる仲間の存在が必要不可欠である。そのためには、授業参画が FD の機会であることも加味した上での (つまりは、授業運営の効率や予算上の効率だけを求めない形での)、教員構成を十分に考える必要がある。

PBL 教育への参画を FD として機能させるためには、これら言語化の機会やメンバー構成をどのように制度として埋め込むかが重要であり、そのために必要な時間や予算をどのように確保するかが、授業運営上は求められるであろう。

4.2. カリキュラム設計への示唆

FDを超えるもう少し大きな話として、カリキュラムをどのように設計すればいいかについても、インタビュー調査を通じて示唆される点がある。

まず、調査において教員が指摘している通り、PBL教育をはじめとするAL型授業は万能ではないという認識を持つことが肝要である。もちろん、大学教育全てをAL型で実施することは可能であるし、その方が学生にとっては「楽しんで」学べるかもしれない。ただし、そこまでの手間暇を1科目に教員がかけられるのかどうかということは別の話であり（つまり、教員1人あたりの業務量をどのように考えるかは大学経営上の問題であり、特に具体的な企業からの課題解決を行うPBL2・3において顕著）、またその方が楽しく学べるからといって「活動あって学びなし」（松本ほか、2014）になってはいけない。

つまりは、講義形式とAL形式のバランスが重要である、ということである。講義形式とAL形式ではその得意とする点が異なる。効率的な知識伝達という意味においては講義形式の方が得意であり、知識を定着させるという意味においてはAL形式の方が得意である。学生の主体性や理解力の高まりは、AL形式においてより見られるのである。当該科目の目的と両授業形式の得手不得手にあわせて、授業を設計することが必要となる。

また、ALを通じて「知識が不足している」と感じることで、講義形式の授業により真剣に取り組むようになるという効能についても、インタビュー結果は明らかにしている。これは、知識獲得の動機づけとしてAL型授業を活用することの有効性を示唆するものである。今回例に挙げている「O/OCF-PBL」は共通教育科目（教養科目）であるが、専門教育においても初年次の授業や講義形式の授業の一部としてAL型を組み込むことの重要性を示しているとも言える。うまく「知識獲得の動機づけ」「知識の獲得」「知識の定着」というサイクルをまわすことができるような授業設計が求められ、そのための時間を如何に確保するかを教員が考える必要があることが示唆されるのである。

そして、講義形式とAL形式とのバランスを考えたサイクルの設計は、1授業に閉じた話ではない。カリキュラム設計そのものにもこの思想を埋め込む必要がある。専門科目においても、基礎科目と応用科目との関係性を考える際には、講義形式とAL形式とのバランスを考えて、講義形式で運営する授業とALを中心に据えて運営する授業とを如何に配置して如何に接続するかが重要とな

る。さらには、教養科目と専門科目との間の接続についてもこの考え方を応用する必要があるだろう。このことは、学生が在学中に何を学ぶかと言うことを基本視点として、部署（たとえば学部Aと学部Bと教養科目担当部署）を超えた連携が不可避であることを示している。

ただし、最後に述べた教養科目と専門科目の接続については、留意すべき点がある。それは「専門科目の前段階として教養科目があるわけでは必ずしもない」という点である。もちろん、ものによっては、専門科目の前段階として位置づけられる教養科目もあるだろう。しかし一般的には、教養科目は学生の知識の幅を広げ、専門科目は知識の奥行きを深めるために設定されていると考えられる。全ての教養科目が専門科目の前段階であるわけではないことを考慮した上で、どの科目でどの程度AL型授業を導入するかを全学的な視点から考える必要があるだろう。

5. おわりに

5.1. 本論のまとめ

本論では、「キャリア教育の専門家が主として関与して構築したPBL教育に、各学部の専門性を持った教員が参画することを通じて、どのような能力開発が行われ、それがどのように学部専門授業に応用されるのか」ということについて、京都産業大学「O/OCF-PBL」を担当している学部所属の教員に対してインタビュー調査を行うことにより、明らかにした。その結果、教員は「学生の能力成長の実感」「教員や関係者の関わり方」「PBL教育の限界」という3つの点で気づきを得ていることが確認でき、また「新規の知見の応用」「自身の取り組みの再評価」という2つの点で普段担当している学部での専門授業に応用していることが明らかとなった。

このことは「授業参画とFDとの関係」を整理し「カリキュラム設計への示唆」を与えることに繋がっており、ひいては学生のALを引き出す教育の方法論やそのための教員の能力開発方法を如何にすればいいかということに接続していることを示すことができたように考える。

5.2. 今後の課題

本論では「O/OCF-PBL」を担当している学部所属の教員に対してインタビュー調査を行うことで研究目的の達成を企図しているが、そのことは逆に言えば本論の限界を示しているとも言える。つまり、「O/OCF-PBL以外の科目においても同様の

FD 効果が認められるのか」「京都産業大学以外においても同様のことは言いえるのか」といった一般化の問題を、本論の結論ははらんでいるということである。また、専門知識獲得に関するサイクルにおいては、教養科目ではなく専門科目においてどのような活動が行われているかの実態を把握する必要もあり、特にゼミ活動の詳細についてより深い議論が必要である（佐藤ほか, 2015）。これらの点を最後に今後の研究課題として指摘したい。

謝辞

調査にご協力いただいた7名の「O/OCF-PBL」担当教員のみなさまに、心より感謝申し上げます。

参考文献

- 足立晋平, 中尾憲司, 山村彩, 伊吹勇亮 (2015) PBL 型授業において主体性が経験学習に与える影響. 高等教育フォーラム 5: pp.159-167
- 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)
- 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
- 後藤文彦, 大西達也 (2014) キャリア教育としての産学連携教育が卒業生の仕事満足要因に与える影響に関する実証的研究. 高等教育フォーラム 4: pp.1-7
- 伊吹勇亮, 木原麻子 (2015) 課題解決型授業の受講経験と就職活動における内定状況との関係. 高等教育フォーラム 5: pp.1-10
- 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
- 京都産業大学 PBL 研究会 (2014) O/OCF-PBL 2014 フェシリテーション・ガイドブック. 京都産業大学キャリア教育研究開発センター
- 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
- 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 ループリックの開発－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

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

中山留美子 (2013) アクティブ・ラーナーを育てる能動的学修の推進における PBL 教育の意義と導入の工夫. 21 世紀教育フォーラム 8: pp.13-21

佐藤賢一, 王戈, 伊吹勇亮, 志賀浄邦, 山内尚子, 小林慎一, 柴孝夫 (2015) ゼミ・研究室活性化にむけた全学および1研究室の取組み、成果および課題－学生が主体的に学び、真の実力を身につけて大学を巣立つために－. 高等教育フォーラム 5: pp.57-73

Effect of the Experience of Teaching Project-based Learning — A Study Based on the Interviews to “O/OCF-PBL” Teachers —

Kenji NAKAO¹, Yusuke IBUKI², Tatsuya ONISHI³

In this study, we conducted the interview with teachers of "O/OCF-PBL" who are belonging to professional departments to show the effect of the experience of teaching project-based learning on their education in each department. As a result, teachers noticed (1) the growth of student capability, (2) the good way for teachers and other stakeholders to concern themselves to the class, and (3) limitation of PBL. They also applied their new knowledge to the class of their own department, and got the benchmark of their class management.

KEYWORDS: Project-based learning, Faculty development, Application to professional education

2016年1月14日受理

1 Center for General Education, Kyoto Sangyo University

2 Faculty of Business Administration, Kyoto Sangyo University

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

