

[PBLの風と土 第2回]

プロジェクトの機能より問題の存在が鍵

山口 洋典 (立命館大学共通教育推進機構准教授/オールボー大学人文学部コミュニケーション・心理学科客員研究員)

【前回のおさらい】

筆者は立命館大学より、開学以来、全学部でPBLを推進するオールボー大学（デンマーク王国）で学外研究をしています。客員研究員の立場でも多くの研修機会に恵まれ、連載を通して紹介することといたしました。

連載第1回では、なぜ大学でPBLが導入されたのか、歴史的・文化的背景を紹介しました。そして、PBLとはカナダのマクマスター大学の医学部において Problem Based Learning（問題にもとづく学習）として始まり、オールボー大学では Project Orientedな（プロジェクトをまとめあげる）PBLが展開されていると示しました。

1. レスポンスへのレスポンス

時折、幼少のころ読んでいたマンガ雑誌で、最終コマの横に「○○先生に応援のメッセージを」と呼びかけられていたことを思い出す。一方で、最終回を迎えた際には同じ欄に「○○先生の次回作にご期待ください」と記されたことも鮮烈な記憶として残っている。前回の執筆者短信でも触れた藤子不二雄先生（執筆は安孫子素雄先生）の『まんが道』では、雑誌の連載では読者ががきを通した反応が掲載順や連載継続・終了を左右することが生々しく取り上げられていた。そんな記憶を携える私は、連載第1回の稿末にメールアドレスを掲載し、ささやかに読者からの反応を期待していた。

そうした中、前回の連載の後、何人かから感想や質問をいただいた。真っ先に届いたのは「問題解決の実践を通してもたらされる最終的な成果もまた重視される」PBLにおける成績評価のあり方についてであった。また、そもそも「問題にもとづく」というときの問題とはどのようなレベルのものを指すのか、という問いも頂戴した。さらには「多面的に展開されるPBLがカリキュラムとしてどう体系化されているのか」という関心から、筆者の一時帰国の折に成果報告会を催して欲しいと求められ、8月4日にはクローズドな場で話題提供をさせていただくこととなった。

確かに前回はPBLを教育法として紹介したものの、成績評価については触れぬまま稿を閉じた。このことがカリキュラムとしての体系化に

関する関心を駆り立てたのかもしれない。何より連載第1回では、PBLとは「Problem Based Learning」であって「Project Based Learning」ではない、ということばかりを強調しすぎたと内省を重ねている。こうした読者からの反応が見据えられていたと言うつもりはないが、前回は「目的別のPBLの種類と具体的なプログラム構築のための視点を紹介する」と次回予告を記して稿を閉じた。

そこで連載2回目となる今回は、オールボー大学（以下、AAU）で展開されている「プロジェクトをまとめあげるPBL (Project-Oriented Problem Based Learning: PO-PBL)」という観点にこだわりつつ、予告のとおりPBLの種類を紹介していく。前回はAAU Learning LabがAAUのPBLアカデミーの協力のもとで展開するPBLに関する連続セミナーのシリーズから、5月3日に開催された「PBL in Engineering science」での内容を踏まえ、当日の講師を務めたアネット・コルモス教授らの著作を手がかりにPBLの概念と歴史に迫った。今回はその翌週、5月10日に開催されたディアナ・ステントフト准教授によるセミナー「Three implementations of PBL (in health education) - Project, case and clinic」で示された3つの実践からAAUにおけるPBLの枠組みを紐解いていく。また、前回も触れたとおり、年に1度開催されるAAUの全学FD研修「Teaching Day」のテーマが今年はPBLであり、英国のウスター大学 (University of Worcester) のマギー・サヴァンベイデン教授の

基調講演に招かれたため、その内容を紹介することにより、実践の類型を通してPBLへのさらなる理解を深めていくこととしたい。

2. PO-PBLが中軸となる背景

AAUでのPBLの枠組みを紐解く前に、改めて大学の概要について説明しておこう。1974年に設立されたAAUは、reform university (前回「新興大学」と訳出) の1つとして、新しい雇用ニーズに応えるため学生中心の教育実践を求めてPBLを積極的に導入している大学である。AAUでは、5つの学部(そのうち、情報デザイン工学部は2017年1月に理工学部から独立¹⁾) が、オールボー、エスビャウ、コペンハーゲンの3キャンパスで教学を展開しており、各学部およびキャンパスごとの在籍生数と卒業生数は表1に示したとおりである²⁾。なお、表2には国際学生の内訳を記したが、1987年にEU圏内での学生の流動化を目的としたエラスムス計画(ERASMUS: European Region Action Scheme for the Mobility of University Students)があるにもかかわらず、AAUの国

表1：AAUの学生数(国際学生は短期留学生等含む)

	在籍生数				卒業生数		
	計 [国際学生]	オールボー	エスビャウ	コペン ハーゲン	学士 (3年)	専門学士 (3年6ヶ月)	修士 (学部3年+2年)
人文学部	4,447 [552]	3,620		827	749		892
社会科学部	6,212 [822]	5,768		444	760	162	937
医学部	1,754 [144]	1,754			251		213
理工学部	3,335 [756]	2,433	467	435	308	50	599
情報デザイン 工学部	4,758 [1,118]	3,061	107	1,590	641	5	599
計	20,506 [3,392]	16,636	574	3,296	2,709	217	3,240

表2：AAUの国際学生の内訳(短期留学生等含む)

	2012	2013	2014	2015	2016
アフリカ	156	171	140	140	133
アジア	210	247	289	312	321
オーストラリア & オセアニア	6	13	15	11	10
中東	74	83	87	107	132
北米	75	77	52	57	58
北欧 (英国を除く)	337	352	373	386	430
西欧	543	644	796	859	938
東欧	842	1,023	1,256	1,358	1,295
中南米	26	24	35	56	69
未特定	-	1	1	3	6
計	4,538	5,270	6,088	6,578	6,784

際学生の比率がそれほど高くないのは、AAUでは英語で開講するプログラムが少ないためと思われる(具体的には、学部であればデンマーク語でのプログラムは80、それに対して英語でのプログラムでは10に止まる)³⁾。

AAUでは、図1に示すように、PO-PBLが教学の中軸に据えられている。ユネスコチェアプロフェッサーの一人であるコルモスは、この図の解説を以下のとおりに記している(Kolmos, et. al., 2004)。日本の大学での履修モデルに即して言えば、1セメスターのうち半分をPO-PBLが占め、さらにそのPO-PBLに関連した科目を選択必修科目として履修し、それらが1セメスターごとにパッケージ化されるという具合である。しかも、PO-PBLの評価はグループ合同による口頭発表をもとに個人に対して行われるが、関連する授業に対する個人評価はPO-PBLの評価と関連づけられるという具合である。

「各セメスターにおいて、プロジェクトと履修科目の大半は実際の学期のテーマに関連していなければならない。学生は授業に出席して履修内容をプロジェクト活動に適用し、セメスター終了時のプロジェクトレポートとあわせて、それらの授業の学修結果が評価される。試験は個人評価を含む合同グループ試験によってなされ、最大6時間かけて行われる。プロジェクトと授業—要するにテーマ—による活動は、セメスターの約80%を占め、24ECTS(European Credit Transfer System)に相当する。なお、1セメスターでの総取得単位数は30ECTSである。当該セメスターの残りの履修科目は、より伝統的な試験により評価される基礎科目やその他の必修科目(座学)が含まれることになる。」(p.14)

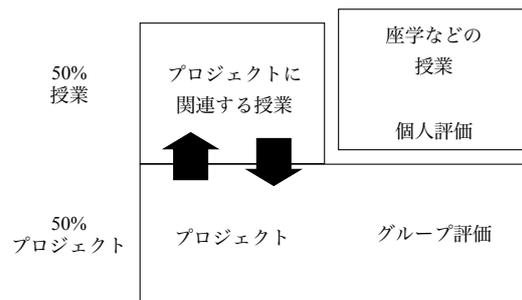


図1：伝統的なAAUのPBLモデル(Kolmos, et. al., 2004, p.14を筆者が訳出)

整理すると、AAUにおけるPO-PBLでは、集団による活動を通じた学びの到達点がその他の履修科目も含めた個人評価として評定され、受講生等が運命共同体となって学びのコミュニティを創出・維持・発展させている。それゆえ、新興的な大学としてPBLが伝統的に展開されているAAUであっても、交換留学生はPO-PBLを履修せず、大学での典型的な学修方法である座学などを履修するという⁴。ここで思い起こされるのが、PO-PBL以外のPBL、つまりプロジェクトをまとめあげることのないPBLについてである。前回記したとおり、「1965年から1975年のあいだに生まれた」PBLは、新たな教育モデルとして「カナダのマックマスター大学の医学部において教育課程の規模で導入され、オランダのマーストリヒト大学（1976年設立）をはじめ多くの大学が追従した」ものであって、導入当初はプロジェクト志向ではなかった（Kolmos & Graaff, 2014, p.141）。

ここで、2017年5月10日に筆者が受講したセミナー（図2）で示された、PBLの3つの枠組みとして、(1)症例PBL、(2)PO-PBL、(3)臨床PBLの対比から、改めてPO-PBLの特徴について見ていく。ディアナ・ステントフト准教授はAAUの医学部の健康技術科学科の所属で、教育法を専門としていることもあり、AAUにおいて推進されているPO-PBLと、PBLの源流でもある医学系教育での対比のもと、PBLのあり方を詳説された。その際、特に選択される問題の自由度、共修者と協働する必要性、問題を扱う期間、そして教員の役割について比較がなされた。日本語にしにくいのだが、症例や臨床での

PBLにおいて教員はファシリテーター（さしずめ進行役）を担い、PO-PBLではスーパーバイザー（さしずめ指導者・監督者）の立場を採ることが大きな違いとなっている。

ここで図2に写るスライドの内容を日本語にした表3を手がかりに、3つのPBLの枠組みからその特徴に迫っていくことにしよう⁵。まず症例PBLでは、ケースカンファレンス⁶のように、取り扱う問題を明確にした上で集団による討議を重ねていくが、進行役を担う教員が高度に構造化された論点を持ち込むため、参加者には自らが向き合う対象への理解を深めると共に、専門用語を含めた知識の獲得がもたらされる。症例PBLと似て非なるものが臨床PBLであり、さしずめ医療機関でのインターンシップを想像すればよく、午前中に臨床での体験学習の後、午後いっぱいかけて16人の学生により、実際の患者の症例、医学雑誌の記事、実験結果、ビデオなどから複数の症例を取り上げ、1時間半の準備を経て、進行役のもと1時間半の議論を通し、理論と実践を架橋し、他者との比較のもとで習得している知識や技術にギャップがないかを見つめ、翌日以降の臨床での実習に結びつけていくことが目的とされている。この両者のあいだに位置付くPO-PBLは、現実社会の問題を医学教育以外の専門分野においても積極的に扱うために据えられた教育法として、学年に応じて設定されたテーマのもと、7人以下の学生が問題を明確化し、相互に開かれた学びの環境の中でプロジェクトレポートがまとめられていく、という具合である。

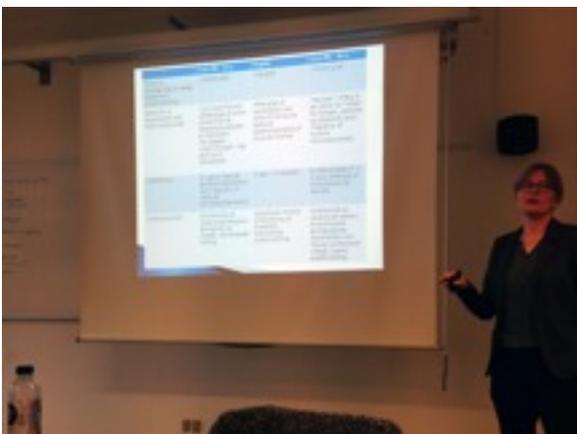


図2：Diana Stentoft准教授によるPBLの3種類の紹介（2017年5月10日のセミナーにて、筆者撮影）

表3：Diana Stentoft准教授によるPBLの3類型（2017年5月10日のセミナーの資料を筆者が訳出）

	症例 (主に学士課程) PBL	プロジェクト PBL	臨床 (主に修士課程) PBL
学術的な問題の 選択における自由度	低	高	低
仲間の受講生と 共に協働する必要性	比較的低い。原則的・形式的には個人の成果が成績評価の対象になる。教育的には相当の協働が求められる。	比較的高い。十分な質の成績評価のためには、他者との協働のもと成果が生み出されるかに依存する。	相当高い。加えて複数の情報源を統合するために同僚、当事者、関係者からの貢献が必要とされる。
もたらされる時間	学士課程は1週1件 修士課程は1日1~2件	3週間~5ヶ月	午後1~3の事例 複雑さと特殊性による
教員の役割	学生らが学びの目標に集中し求められる方向へと努力するよう促す	プロジェクトの一般的な論点の取り扱いに関して指導し監督する	学生らを助け、学びの目標への到達を促す。事例の論点に専門的な洞察を提供する専門家としての役割。

3. 教育戦略として展開されるPBL

AAUの医学部でのPBLの3類型、教員が選定した事例を検討する症例PBL、現場での実習を前提とした臨床PBL、そして学生が自ら研究課題を設定することにより問題を明確化して実践にあたっていくPO-PBL、これらの比較によりPBLへの理解が深まったであろうか。何度も繰り返すが、AAUでのPBLはProblem Based Learningであって、Project Based Learningではない。つまり、AAUでは開学にあたっての特徴として、現実社会における現象を分析することで問題解決のための実践知を構築していく学びのシステム（すなわちProblem Based Learning）を据え、そうしたカリキュラムを構築する上でプロジェクトをまとめげる学びのスタイル（すなわちProject-Oriented）を採用したのである。一方、昨今PBLに注目が高まっている日本では、連載第1回の脚注でも触れたとおり、例えば大学評価・学位授与機構（2010）が用語解説において「Problem-based Learning 又は Project-based Learningの略」と記しているとおおり、2つのPBLが同列に扱われる傾向がある。しかし、欧米での教育実践を対象にした研究によれば、両者は明確に区別されるべき、とする見方が根強い。そこで20年以上にわたりProblem-Based LearningとしてのPBLを比較研究するウスター

大学のマギー・サヴァン-ベイデン教授の論考（Savin-Baden, 2007）に目を向けてみよう。それによると、2つの略語の混交は「プロジェクトにもとづく学習が多くの人にとって問題にもとづく学習と同義であるとみなされるのは、両方とも学習に対する学生中心のアプローチであると認識されているためだろう」（p.18）と見立てられた。その上で、学習成果、教員の役割、学習プロセス、授業の位置づけ、カリキュラムの体系、学際的な知識への関心度合いなどの相違点に着目された。それにより「プロジェクトにもとづく学習はカリキュラムの特定の領域での教授法としてみなれされるものであり、問題にもとづく学習のように総合的な教育戦略とは性格が異なる」ことが明らかとされている(p.19)。

このように教育戦略として展開されるProblem-Based Learningは、マギー・サヴァン-ベイデン教授は「星座」を比喻に、9つに分けられるとの認識を示している。なお、以下の表4はAAUでの講演資料に示された版を日本語に訳出したものだが、PBLを9つに分けるという着想はSavin-Baden（2014）において詳述されており、表4には含まれている論文の例示がない代わりに、「知識の焦点（Focus of Knowledge）」と「学びの重点（Learning Emphasis）」の項目が含まれている。9つを相互に比較すれば、導

表4：PBLの星座（Constellation of PBL）（Savin-Baden, 2017を筆者が訳出）

	Constellation 1	Constellation 2	Constellation 3	Constellation 4	Constellation 5	Constellation 6	Constellation 7	Constellation 8	Constellation 9
	Problem-based learning for knowledge management	Problem-based learning through activity	Project-led problem-based learning	Problem-based learning for practical capabilities	Problem-based learning for design based learning	Problem-based learning for critical understanding	Problem-based learning for multimodal reasoning	Collaborative distributed problem-based learning	Problem-based learning for transformation and social reform
	知識管理のための問題にもとづく学習 (PBL)	活動を通じた問題にもとづく学習 (PBL)	プロジェクト主導の問題にもとづく学習 (PBL)	実践的な能力のための問題にもとづく学習 (PBL)	設計にもとづく学習のための問題にもとづく学習 (PBL)	批判的理解のための問題にもとづく学習 (PBL)	多様な推論のための問題にもとづく学習 (PBL)	協調・分散による問題にもとづく学習 (PBL)	改革と社会変革のための問題にもとづく学習 (PBL)
問題の型	認知技能が促進されるよう設計	活動が促進されるよう設計	プロジェクト主導	実践的な解決策	設計にもとづく	活動と共にある知識	ジレンマの管理	実践に関連してチームにより定義	取り計らっている代替案
相互作用の水準	問題の解決	問題の管理	チーム学習と実践的活動	実践的活動	活動に焦点	知識・能力・文脈の批判	批判的立場の立脚	境界を越えた批判的協働	社会構造・信念の探求・解体
進行の形式	指導的	活動に焦点	プロジェクト管理	実践の手引き	プロジェクト管理	知識と能力のまとめ役	学習機会の調整役	集団での省察の助っ人	文化の解釈者
評価の焦点	知識の試験	職場のための技能	プロジェクト管理	職場のための技能	設計批評と専門能力	文脈を超越した能力の使用	専門性を超越した能力の統合	自己とチームの分析	柔軟であり学生主導
論文例	Alamro, A.S & Schofield, S. (2012).	Chan, L.L., Lu, J., Ip, M. S. M., & Yep, A. L. M. (2012)	Hayashi, Y. (2013)	Beaumont, C., Savin-Baden, M., Conradi, E., & Poution, T. (2012)	Ng, M. L., Bridges, S., Law, S.P., & Whitehill, T. (2013)	Good, J., Howland, K. & Thackray, L. (2008)	Baumont, C. (2012)	Chan, L., Bridges, S.M., Doherty, I., Ng, M., Jin, J., Sharma, N., Chan, N. & Lai, H.Y. (2015)	Savin-Baden, M., Bhakta, R. & Burden, D. (2016)

入の目的、対象となる問題の性質、グループでの学修において参加者に求められる態度や素養、プロセスの進行に際しての教員の役割、教育カリキュラムとしての評価の観点など、PBLを組織的に展開する上では一定の構想や設計が求められることがわかるだろう。なお、今回は個々の論文例を解題しないが、本稿のPDF版では表中の著者名に原典へのハイパーリンクをつけておいたので、必要に応じて参照されたい。

その上で、連載第1回が掲載された後、PBLにおける問題とは「どのようなレベルのものを指すのか」と問われたことを思い起こして欲しい。この問いに筆者なら「その授業が設置されたセメスターで扱いきることができる」と受講生と教員が合意できたもの」と応える。なぜならPBLは授業として展開される以上、履修の上で目的が示され、配当される学年に応じて到達すべき目標が与えられるが、問題そのものが学生（ら）が掘り下げ、明確化し、理論や事例等をもとに分析がなされ、解決への実践や解決策が提示されていくものだからだ。それゆえPO-PBLでは、プロジェクトの成熟も大事だが、現実の問題に根ざして学習が進展するかが重要なのである。

4. 民主主義と学習環境との関連づけ

以上、第2回ではPBLの類型を紹介することで、問題にもとづく学習では何が学習の対象となるのかに迫った。AAUでは医学教育において症例をもとにしたPBLや臨床での実習と接続されたPBLが教員が進行役となってなされるものの、中軸にあるのは学習者が中心となるよう戦略的に展開されるPO-PBLである。そのために教員は学生（ら）が取り組むべき問題を明確にするプロセスに向き合い、スーパーバイザーとしてプロジェクトを監督し、実践と学習内容の到達度を評価する。そしてSavin-Baden (2017) が9つの類型に分けるとおり、PBLは目的、対象、能力、教授法、評価手法の違いに応じて適切な構想・設計のもと、特定の教授法に留まらず教育戦略として展開される。

本稿の脱稿直前、AAUでの受入担当教員との懇談で、PBLとは「学生らに専門家としてのレディネスを高める」ためにあると聞き、合点が

いった⁷。PBLの導入は大学改革のために用いられる経営戦略ではなく、学習者中心の教育カリキュラムとして未来を担う人々の啓発のためにもたらされる教育戦略として捉えられる。そうして未来を見据えつつ、過去をも見つめ直すことの大切さを、日本福祉大学の村上徹也教授とFacebookのメッセージでやりとりする中で得た。掲載の承諾を得たので、以下にて紹介させていただく。

「かつてサービラーニングのダイナミズムを知るために2年間滞在した米国では、SLはプラグマティズムと切っても切れないものだと感じました。SLは民主主義の"Experiential Learning (経験学習)"なんです。そのために有効な手段として教科学習との結びつけが求められたのだと理解しています。一方、先史時代から試行錯誤の歴史を連ねてきた欧州のサイエンスは、自然科学をフィクションにしないために実証主義が、市民革命による封建主義の打倒と相まって徹底されてきた、つまりサイエンスを民主主義が支えてきたという歴史的な文脈です。米国では民主主義を守るためにサイエンスが必要とされた歴史があり、欧州ではサイエンスを民主主義が守ったという歴史だと私は理解しました。SLとPBLには、そんな歴史的社会的な文脈があるように感じます。」

(2017年7月24日21:54 [中央ヨーロッパ時間])

このメッセージを何度か読み返す中、今回、AAUでの3つの類型を紹介いただいたディアナ・ステントフト准教授が、PBLと学際的な学びの関係を「足場 (scaffolding)」という概念を用いて論じていることを思い起こした (Stentoft, 2017)。そこでは、学びの足場が固まるためには、学習と活動の双方からカリキュラム開発が行われること、学問分野の違いによって生じる問題に対する認識の違いを考慮すること、そのために学生の学習プロセスにおいて複雑な役割を担っていくことに注意が向けられている。山口 (2015) でも記したとおり、日本では阪神・淡路大震災を契機とした「ボランティア元年」以降、学習と活動とが関連づけられるようになり、サービス・ラーニングやPBLが多方面で展開されてきたが、今、学生らの学びの足場は確かなものとなっている

だろうか。そこで今回は、AAUのPO-PBLにおけるカリキュラムの設計から評価の枠組みについて、改めて筆者が取り組んできた立命館大学におけるサービス・ラーニングにおける実例を整理

し、比較することにより、教員を中心にして学びの足場を固めていく人々に求められる視点と視野について取り上げることとしたい。

(gucci@fc.ritsumei.ac.jp)

【引用文献】

- 大学評価・学位授与機構. (2010). 用語解説. 平成21年度大学機関別認証評価実施結果報告. Retrieved from http://www.niad.ac.jp/sub_hyouka/ninsyou/hyoukahou201003/daigaku/no6_1_1_yougo_d201003.pdf (August 27, 2017.)
- Illeris, K. (1976). Problemorientering og deltagerstyring: Oplæg til en alternative didaktik. (Problem orientation and participation: Draft for an alternative didactic.) Copenhagen: Munksgaard.
- Kolmos, A., Fink, F. K. and Krogh, L. (eds.). (2004). The Aalborg PBL model: Progress, Diversity and Challenges. Aalborg: Aalborg University Press.
- Kolmos, A., & de Graaff, E. (2014). Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering Education: Merging Models. In A. Johri, & B. M. Olds (Eds.), Cambridge Handbook of Engineering Education Research (Chapter 8, pp. 141-161). Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781139013451.012
- 坂本 利子・堀江 未来・米澤 由香子(編). (2017). 多文化間共修：多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する. 学文社
- Savin-Baden, M. (2007). Challenging models and perspectives of problem-based learning. In de Graaff, E., & Kolmos, A. (Eds.), Management of change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering (pp. 9-30). Rotterdam: Sense Publishers.
- Savin-Baden, M. (2014). Problem-based learning: New constellations for the 21st century, Journal of Excellence in College Teaching, 25 (3-4): 197-220
- Savin-Baden, M. (2017). The fault in our stars: Constellations of Problem-based Learning: Living with the Liminal. Keynote presented at "University teaching day 2017" Aalborg University, Denmark 3-4th May. Retrieved from http://www.learninglab.aau.dk/digitalAssets/298/298309_keynote-text-maggi-savin-baden.pdf (August 27, 2017.)
- Stentoft, D. (2017). From saying to doing interdisciplinary learning: Is problem-based learning the answer?, Active Learning in Higher Education, 18(1): 51-61
- 山口 洋典. (2015) 復興に学び・復興を学ぶ：震災PBLを自己目的化しないために. 村本 邦子・中村 正・荒木 穂積(編), 臨地の対人援助学：東日本大震災と復興の物語 (第19章, pp. 183-190). 晃洋書房.

【注】

- ¹ <http://www.en.tech.aau.dk/about/>による。
- ² 学生数は<http://www.en.aau.dk/about-aau/figures-facts/students/>、国際学生数は<http://www.en.aau.dk/about-aau/figures-facts/students/international-students/>、卒業生数は<http://www.en.aau.dk/about-aau/figures-facts/students/graduates/>より、それぞれ2016年の実績を示した。なお、卒業生数は「研究を続けて修士号を修める学士卒業生は、修士号の卒業生としてのみ表示 (Bachelor's degree graduates who continue their studies and complete a master's degree will only appear in the figures as master's degree graduates)」である点に注意されたい。
- ³ デンマーク語で受講できる学部プログラム一覧は<http://www.aau.dk/uddannelser/bachelor>、英語で受講できる学部のプログラム一覧は<http://www.en.aau.dk/education/bachelor/>にある。ちなみに、筆者が属する心理学系も英語では開講されていない。
- ⁴ これは日本から交換留学で訪れた学生からの聴き取り (2017年6月30日) に基づいて記した。あわせて、多文化間共修の学びにおいては、母語の違いがグループ内におけるコミュニケーションの深浅に影響をもたらすことについては、AAUにて立命館アジア太平洋大学等の研究者らのグループと懇談した際 (2017年8月19日) にも話題となった。なお、多文化間共修という語は、坂本ら (2017) をもとに、「多様な文化背景をもつ大学生の学び合い」という意味で用いている。
- ⁵ 勤の良い読者は図2に示した写真において、表中の文字がデンマーク語であることに関心が向けられたかもしれない。5月10日のセミナーは英語で行われ、スライドの大半も英語で作成されていたものの、本表だけがデンマーク語であった。ただし、このセミナーは筆者の学外研究にあたってAAUでの受入担当教員の一人であるMogens Jensen准教授も共に受講していた。そのため、当日の内容および自身の知見も加味しつつ、3種類の表を適切な英語へと訳出の上、筆者と共有いただいた (5月29日)。ここに記して謝意を表したい。
- ⁶ 医療や介護の現場でのケースカンファレンスに馴染みがなければ、NHK総合テレビで放送の『総合診療医 ドクターG』において、複数回の症例検討がなされている構成を参考にされたい。
- ⁷ 2017年8月28日、Casper Feilberg准教授の発言である。ピエール・ブルデューによるハビトゥスの概念にも言及された。