

Active Learning の理論と実践に関する一考察

LA を活用した授業実践報告（3）

三浦真琴

1. PBL 型授業におけるデザインの模索

この数年の間に PBL¹（Problem Based Learning ならびに Project Based Learning）型の授業を展開する大学が著しく増加している。『大学の實力 2012』によると回答を得られた 620 大学のうち、全学で PBL を実施している大学は 29.4%、全学展開には至らないが半数以上の学部で実施している大学は 11.3%、実施しているが全学部の半数には満たない大学が 15.5%、実施していない大学が 43.9%との調査結果が得られており、過半数の大学において PBL 型の授業がなんらかの形態で実施されていることがわかる²。

数字だけを見ると PBL 型の授業が活況を呈してはじめてるように感じられるが、学生時代に PBL 型の授業を受けたことがある現職教員の数が少ないため、その設計や実施に当たっては模索や試行が重ねられていると考えられる。「PBL の実施方法に関する論文や書評はまだ少ないため、PBL を実施している大学の多くは、限られた情報の中で、自前で設計し、実施しているのが現状である」（PBL 教材洗練 WG、2011）と指摘される背景には実践担当者の経験値の低さもあると考えてよい。

報告者も学生時代に PBL 型の授業を受けた経験がない（ゼミナールは除く）。さらにこれまで大学で PBL 型の授業を実践したこともなかった。つまり PBL とは全く無縁の人間が PBL 型授業を担当することになったのである。まさに何を模索すればいいのかさえ分からないまま、それでもなんとか自前で設計し、実施してはそれを修正することを繰り返している。本報告はそのような試行錯誤の途次にある PBL 型の授業において、そのデザインをどのように修正し、LA をどのように活用するに至ったかについて、「スタディスキルゼ

ミ（課題探求）」のコースをケースとして述べるものである。

当該科目はスタディスキルゼミの名の下に開講される複数のコースの一つである。この科目ではテーマ（課題・problem）に関する調査や分析に必要な技法・知識（スタディスキル）の習得のみならず、課題の選定や探求の展開についての入念な検討、その結果に対する他者の理解あるいは共感の程度への思量、さらなる「問い」の創出に対する熟慮、すなわちある種のシンキングスキルの体験も視野に入れている。

これらのスキルは個人・グループのいずれをベースにしたワークを通じても得られると考えている。したがってコースのデザインに当たって、全てのモジュール（クラス）を個人ベースの探求を基調として展開するか、同様にこれをグループベースで進めるか、モジュールもしくはクラスによって個人ベースもしくはグループベースのいずれかを選択しながら、コース全体のプログラムとしては受講生が必ず両者を体験できるようにするか、あるいは受講生の意向を尊重してどのクラスでも両者の併用を可とするか、いくつかのバリエーションが考えられる。

報告者はここにいたるまで個人ベースのみのコースと、グループベースのモジュールならびに個人・グループベースの併用を認めたモジュールのあるコース、都合二種類を提供してきた。すなわちそこにデザインの修正・変更があったということである。

2. 個人ワークベースで展開したコースの素描

当初の「スタディスキルゼミ（課題探求）」では個人ベースのみのコースを展開してきた。蓋し、

課題の選定・設定やその探求という作業は基本的には個人で取り組むものだと考えていたからである。

初回の授業では本コースのねらいとねがいについて説明した上で、課題を身近に発見することの意味を科学史からいくつかの事例を引いて伝える。さらに「欧米の大学が9月始まりであるのは何故か」「日本人の主食である米を新聞では何故カタカナ表記にしているのか」など、身近に探せる課題の具体的な例を提示する。例示した課題については、それぞれの理由については解説せずに、どのようなアプローチを試みれば求める答えに近づくことができるか、そのヒントを授ける。前者にお

いては「世界初の大学は、いつ、どこに発祥したのか」、後者においては「カタカナの意味（より具体的には片仮名の片の意味）を知ること」や、「いつ頃から米がコメと表記されるようになったかを新聞に当たって調べてみることをそれぞれのヒントとした。すなわち、当初の課題の中に新たな問いを発見する、あるいは当初の課題を複数の問いに分解する必要について説明する。

以上のインストラクションを終えた後、以前の授業科目（スタディスキルを身につける）で学生が取り組んだテーマを紹介する。以下に本科目において学生が取り組んだ課題のいくつかを示しておく。

表1 スタディスキルゼミ（課題探求）における過去の取り組み例（一部）

阪急の特急が池田駅に停車する理由	ツバメの巣 再利用のナゾ
なぜ大阪人は社交的なのか	波の高さのナゾ
進学地図のナゾ	茶色のナゾ
雑誌の発売日のナゾ	エスカレーターのナゾ
キーボード配列のナゾ	二千元札は何処に消えたか
牛タンのナゾ	共通語と方言のナゾ
血液型へのこだわり	日本人の弁当へのこだわり

課題探求のプロセスならびに成果についての報告は第4回目のクラスから始まるので、それまでの間に取り組む課題を探しておくことを宿題とする。第4回目のクラスで発表する学生は課題を探すだけではなく、早くも探求の作業に着手しなければならないので、クラスの中に心地よい程度の緊張感が保たれるようには留意する。なお、第4回目のクラスから学生の発表をはじめのは、定員が24名であるため、一回のクラスでの発表人数を2名にすると12回のクラスがプレゼンテーションに充てられることになるからである。一回のクラスでの発表人数を2名より多くすると、発表の後の質疑応答やリフレクションのための時間が圧迫されるので、この設定はやむを得ないものであった。

受講生は初回から第3回目の授業にかけて自ら

探求する課題を探すことになるが、その候補については第2回ならびに第3回のクラスで公表し、教師ならびに他の受講生からの意見あるいは反応を見た上で採択あるいは修正もしくは再発掘をする。このことには他の受講生がどのようにして課題を発見したか、その経緯を複数知ることによって自らの課題設定への貴重なヒントが得られるという意味がある。受講生が全員の課題を共有するとはそういうことである。

教師によるインストラクションだけでは受講生が具体的なイメージを抱くのが難しい場合もあるので、第2回目のクラスにおいて LA にプレゼンテーションをしてもらう。その課題は以前に取り組んだものでも、それをさらに進化させたものでも、新たに発掘したものでもよい。受講生が課題の発見と、その探求のプロセスに魅力を感じるよ

うに、楽しく伸びやかな発表をしてみよう。

第2回目のLAによるプレゼンテーションの後と第3回目の授業では、先述したように受講生は自らの課題を決定しなければならない。その選定・決定については課題の候補が示された時に、教員のみならずLAもコメントをする。教員よりもLAのコメントの方が受講生の心や頭に訴えるものが強いと感じることが多かった。

第4回目からは受講生によるプレゼンテーションが始まる。発表の後には質疑応答の時間を設けるが、初年次学生はなかなか積極的に質問をすることができない。ここでLAに適切な質問をしてもらい、それを誘い水にしようと考えた。発表者も教員から質問されるよりは、LAに質問される方が緊張感も小さく、答えやすいように見える。また案に違わずLAからの質問を皮切りに受講生から質問が続々と出ることもしばしばである。

毎回2名の発表と質疑応答が終わった後は受講生に感想やコメントを書いてもらう。LAも同様にそれぞれのプレゼンテーションについてコメントをする。それらのコメントは毎回印刷して受講生に届ける『スタスキ通信』に掲載する。

この科目における受講生のミッションは、自分で課題を発見し、その課題について調査分析をすすめ、その成果を発表することに留まらない。自分と同じように課題の発見から探求の作業、そして発表に至る他の受講生の知的なプロセスを数多く見聞きすることで、そのプロセスに関する情報や知見を得て自らのそれを豊かにすることが求められている。したがって自分の発表が終わっても受講生は他の受講生の発表に真摯に聞き入り、質問をしたり、感想を述べたりしている。とはいえ、一回の発表を終えた後、リフレクションはするものの、それを活かしてリファインしたものを発表する機会が与えられない。そのことを遺憾に思う学生がいなくても限らない。また、LAがモデル・プレゼンテーションと質問あるいはコメントにし関わらないのも人材活用の観点からすればいいかにももったいないし、活動してくれるLAに対して申し訳ない。そこで受講生が複数回、せめて二

度は課題の探求ならびに発表に関われるように、授業のデザインを修正することにした。

3. グループワークベースで展開したコースの素描

当初、個人ワークをベースに展開していた授業から一足飛びにグループワークをベースとした授業に移行したわけではない。その途中には個人ワークをベースとしながらも、例えば課題の選定作業に当たってはグループワークを採用するなどのマイナーチェンジを施してきた。しかし、それを逐一報告すると煩雑になるので、2011年度春学期において実施したメジャーチェンジについてのみ言及する。

3-1 モジュールに関する情報

スタディスキルゼミ（課題探求）の科目では、グループワークを主体とする場合にはコースを4つのモジュールに分けている。ただし、これはあくまでも原則としての期数であり、状況に応じてモジュールならびにクラスの数は増減する。

第1モジュールは2クラスからなり、イントロダクションとLAによるデモンストレーション（プレゼンテーション）をおこなう。さらに第2モジュールに発表する「探求すべき課題の候補」を2週間かけて模索するように伝える。

第2モジュールのクラスは1回であり、ここでは受講生各自が考えたか、もしくはグループの中で話し合ったもの、あるいはその両方を「探求すべき課題」の候補として公開し、その適否を他の受講生の反応あるいは意見などを斟酌しながら判断した上で必要に応じて修正し、場合によっては変更し、決定する。

第3モジュール・第4モジュールともにグループによる探求と発表に6クラスずつをあてる。つまり、どのグループも全コースの中で2回のプレゼンテーションをおこなうことになっている。

3-2 授業(モジュールもしくはクラス)のねらい

第1モジュールでは、高校を卒業するまでにつくられた「勉強」の習慣、スタイルを大学において求められる「学習」の習慣、スタイルへと転換する意義と必要について説明し、それを体験することがこのコースのねらいであり、その習得への一歩を踏み出すことが科目担当者のねがいであることを伝える。そのことが自然にできるようになるためには、不自然なほどの努力が必要であるが、その先に「楽習」が待っていることを併せて伝える。

第2モジュールでは、探求の対象として選定する課題が独善的なものにならないように思慮を働かせる必要を説く。独善から解放されないと知的好奇心に広がりや奥行きが生じないこと、広がりや奥行きが生じないと課題を設定した本人でさえ探求の楽しさから遠ざかってしまうこと、楽しさを伴わない探求作業は、その過程や結果のいずれを問わず他者の共感や理解が得られるものにはならないこと、これらのことを認識するように、換言するならば「課題」の社会性（あるいは公共性）を意識するように導くのが、このモジュールのねらいである。

第3モジュールでは、設定した課題の探求方法等について、グループで十分に討議を重ね、探求に必要な技法を体験すること、さらに役割を分担し、得られた知見や情報の確認や共有を発表に至るまでに蓄積するなど、この作業の有する社会性を体感することがねらいである。さらに発表した内容がいかほどの共感と理解を得られたのかについて省察し、次なる探求へのヒントを発見することも科目担当者は願っている。

第4モジュールでは、二度目の課題探求ならびにその経過及び成果についての発表をおこなうが、一度目の経験で得られたことを十分に活かし、それを新たな探求と報告に反映させ、前回に比してさらに奥行きと広がりのあるものとするのをねらいとしている。

3-3 授業の展開：授業内容・教育方法

本科目は多くの受講生にとっておそらくは初めて体験する形態の授業であるので、第1モジュールでは一般的なガイダンスはおこなわない。授業形態の意義やねらいについてさほど言及することなく、専ら授業内容についてのみ概説するガイダンスは本科目においては意味を持たないからである。その様子を伝えるための記述が他のモジュール・クラスに比べて長くなるが、モジュールやクラスによって授業内容に軽重の差があるということではない。基本的には個人ワークをベースに展開していたコースとコンセプトにおいて違いはないが、個人ワークベースの時に比べるとその説明に充てる時間が長くなっている。

第1モジュールでは、教師によって提供される知識を習得すること（知識の転移）によって手にするものは、「学習者自身にとっての真理（my version of the truth）」ではなく、「教授者にとっての真理（his or her (i.e. teacher's) version of the truth）」であり、しかも多くの場合、その断片にすぎないことに気付かせる。一般に「教授者にとっての真理」を断片として蓄積する、あるいは蓄積しながら全体を把握しようとして試みるのが勉強であるが、これを本人にとっての真実として探求し、体系や構造、連関の中に位置づけながら自身の知識として獲得していくことが学習であることを説明し、「大学生は勉強をしてはならない、学習をこしなくてはならない」と伝える。

高校を卒業するまでの間に習慣となり、自明視あるいは等閑視するに至ってしまうのは、このような「勉強」だけではない。高校を卒業するまでの長きに亘って、「問い」には必ず正解が一つあり、「問い」と「答え」のあいだ（時間）が短いほど美しい、あるいは善であると考えられてきた（かもしれない）が、「答え」は必ずしも一つとは限らないこと、場合によっては変動（変位）すること、あるいは「最適解」のない「問い」も存在すること、それは系の文理を問わないこと、それを知っておくことが大学での学びにとって、ひいては社会人として歩んでいく際に必要であること

を伝えた上で、何より肝要なのは「問い」そのものを自ら創出することにある、先人達はそうやって「自身にとっての真理」に接近し、あるいは獲得し、さらにはそこに修正を加えてきた、これらのことも併せて説明する。

以上を体感するために、自身の身近に課題を発見し、それを自らにとっての真理として獲得する必要性と可能性を勘案したプロセスをデザインするように促す。促すだけでは具体的なイメージを描くことが難しいので、既習者の取り組んだ事例をいくつか紹介する。ただし、その事例については基本的にはタイトルだけを示すが、場合によっては簡単な解説を付すにとどめ、受講生が想像力を働かせる機会を奪わないように配慮する。

課題探求の手法に関しては、探求作業に入る前に、歴史と比較の視点が有用であることを一つの例題によって示す。個人ワークをベースに展開したコースでも用いたが「欧米の大学が九月始まりであるのは何故か」という問いである。ここでは答えを得るのではなく、どのような観点から何を調べていくと答えが得られるのか、答えに近づくことができるのかを考えさせる。即ち、先の問いを「世界で最初の大学は何月に始まったのか」という問いへと変換すること、換言するならば「問い」の中に、より根源的な「問い」を発見することの意義に気付かせる。

学生にとって「大学」は身近なものであるが、「大学史」というジャンルが存在することを知っている学生はほとんどいない。それが学問の一分野として定立していることなど思いも寄らない。そのことに触れた上で、およそ学問は身近なところにあるものやことへの疑問から始まっていることを、科学史を少し引用しながら説明する(なお、新聞における「米」のカタカナ表記の問題については触れる時間がなくなったので割愛している)。

「問い」を自分で作り出すことに対して、それを卑近であると感じて戸惑いを示したり、最終的にたどり着く答えのかたちが見えないことに不安を覚えたりする学生もいるが、その卑近感や不安感は教科書(的な安心感)に支配されてきたこと

の証左であり、いずれ克服できるものであることを伝える。より具体的には先述したように既習者がこれまでの授業で取り組んだ課題を示し、そのいずれもが少なくとも一つの、多くの場合、複数の学問領域と関わりを持つものであり、したがって課題を探求することによって、学習者は必ず学問の名前と存在を知る、あるいは接する、場合によっては深く沈潜する機会を得ることを理解してもらおう。

自らの課題を決定する第2モジュールに備えて、第1モジュールの第1回目のクラスから候補選定のための時間を設ける。個別にその作業をさせるよりもグループの中でメンバーが相互にダイアログをしながらの方が、自分とは異なる視点や見解の存在を明確に意識することができ、課題の発見作業に知的な刺激を感じることができる。それがダイアログという手法を用いる理由である。もちろん、既習者の取り組んだ課題の例示もよい刺激となり、マスコミ的なテーマ、お手軽な課題は登場しない。

第1モジュールの第2クラスではLAによるプレゼンテーションを用意する。原則としてLAは当該科目の既習者なので、受講生は先に紹介した取り組み事例をライブで見ることができる。LAが既習者ではない場合でも、科目のコンセプトは伝えてあるので(場合によっては本科目の既習者であるがこれを担当していない他のLAと情報交換をする時間もあるので)、そのプレゼンテーションは既習者LAに比しても遜色はなく、受講生にとって良きモデル、佳き刺激となる。LAならびに受講生にはプレゼンテーションの完成度が問われるのではなく、課題の選定理由や探求方法など、スタートラインとプロセスにこそ重要な意味があるのだとの注意を促すようにしている。このほか、受講生が取り組む課題の候補についてのダイアログを展開する時間もこのクラスに設けてある。LAによるプレゼンテーションを見ることによって、受講生は課題設定の意味、探求作業の展開の可能性や方向性などを、より具体的に、身近に感じることができる。

第2モジュールは、第1モジュールから検討を重ねてきた課題候補の中から、四半期をかけて取り組むものを決定する。選択・決定に関してLAはグループにおけるダイアログにファシリテーターあるいはメンターの役割を帯びて参与するが、科目担当教師はこれに直接には関わらず、少し距離を置いたポジションをとる。例えば「その課題を探求する意味を誰と共有できるのか」「それは既に多くの先人によって取り組まれた課題である。新しさはどこに求められるのか」など、やや辛口のコメントを付したいところ、それを抑え、やりわりと再考を促すようなメッセージをバーバル・ノンバーバルのいずれを問わず伝えることがある。

しばらくの時を置いてグループごとに決定したテーマを発表する。それは他のグループの課題を知ると同時に、自分たちのテーマが他のグループに知られることである。それは課題、すなわち「問い」の魅力を予感する時であり、他の魅力との比較をする時でもある。他のグループの魅力に負けようと、自身のグループの課題に魅力を再発見し、あるいは確認し、それを探求のプロセスやアウトカムに反映させようと、メンバーは結束を固める方向を見いだす。つまり、グループは「問い」を核にメンバーがつながりを深め、チームへと進化する第一歩を踏み出すことになる。このモジュールではそのことに気付かせるのが教師の役割である。

第3モジュールは6クラスからなるが、このうち後半の3クラスは発表ならびに質疑応答に割り当てられるので、探求作業に費やせるのは3クラスのみである。時間的に制約があるので、第2モジュールでは、探求するテーマを決定し、公表した後、作業日程のプランニングに入る。段取りの早いグループはこの回から図書館へ情報収集に出かけることもある。メンバーが一堂に集うのは原則として週に一回なので、互いに連絡を密にとるように注意を促す。

第3モジュールの前半3クラスは探求作業にあてる。一週間のうちに収集した情報を持ち寄って検討を重ね、考察を深めるグループもあれば、図

書館やITセンターに情報収集のために出向くグループもある。あるいはインタビューやアンケートを企画し、実施に入るグループもある。このモジュールではLAも教師も原則として教室にいる(LAの人数がグループと同数の場合には、各グループに1名ずつLAを配置することができるので、教室外での作業にLAが同行することは可能である。しかしLAの母数や時間割の関係でそれが実現されたことはない)。LAは教室で探求作業に勤しむグループに助言を与えたり、質問を投げかけることによって課題の勘所に気付かせたりするばかりか、調査等に出かけるグループにアドバイスをしたり、教室に帰ってきたグループに作業の進捗状況を尋ねたりもする。

後半の3クラスは1回につき2グループずつ発表をおこなう。他のグループにはその発表に対して授業中に可能な限り質問をするように求める。質問がなかなか出てこない場合にはLAが次の質問を出しやすいうように配慮しながら適切に発問する。

グループによる発表のあと、発表者以外の受講生はその日の発表についての感想や印象をミニッツペーパーに書く。それらは全て『スタスキ通信』に掲載し、教師からのコメントを添えて次のクラスで配付する(『スタスキ通信』はグループによる報告・発表のあるモジュールに限らず、毎回作成し、配付している)。このモジュールの最終クラスでは教師からモジュール全体の感想を述べ、次のモジュールをより充実させるためのヒントとする。

第4モジュールも第3モジュールと同様に、前半の3クラスは探求作業に、後半3クラスはグループによる報告・発表にあてる。第3モジュールとの違いは、課題に関して大きな枠組みを与えることである。2011年度春学期には「日本で初めての…」という枠組みの中で課題を求めるように指示を与えた。第3モジュールで体験したことが、その後も活用できるものであることを実感してもらったためである。一般的には与えられた課題探求の演習を経てから自由に設定した課題の探求へと進むのが自然であると考えられるかもしれないが、

「問い」の創出をねらいの一つとしているこの科目では、与えられた枠組みの中であっても自身の関心を新たに発見することの意義と可能性を尊重している。換言するならば、そこに枠組みが用意されているいかにかわらず、自身の知的関心を掘り起こしていくことによって「問い」を自分自身のバージョンとして創出することが可能であり、そのようにして発掘した課題を探求していくことが「自身にとっての真理」への接近体験とな

る（ことを理解してもらう）ようにデザインしてある。以下に「日本で初めての…」という枠組みの中で学生たちが取り組んだテーマを示す。いずれも報告が受講生にとっても科目担当教師にとっても刺激的であったことを付言しておく。

なお、次回以降、同じ枠組みのもとでの課題設定を求めると、新しい枠組みを与えるかは現在検討中である。

表2 与えられた枠組み（「日本で初めての…」）における取り組み例

日本人初の女医	日本人初の女性弁護士
日本人初の女性映画監督	日本人初の女性騎手
日本最初の女子サッカーチーム	日本人初の女性指揮者

4. これまでの取り組みから得られたこと

前身の「スタディスキルを身につける」を合わせる6期目の担当となるが、学生時代に同趣の授業科目をゼミとは別に受講した経験がない教師にとって、この科目の運営は試行錯誤の連続である。その挑戦と失敗について綴った方が情報としては価値があるのかもしれないと思いつながら、自身の取り組みから得られたものについて、ささやかではあるが記しておきたい。

初年次学生の、時としてたどたどしい足取りに思わず手を貸し、口を出したくなることもあるが、それを抑えることが肝要であると思う。手取り足取りでは active learning に向けての脱皮はなかなか覚束ない。課題の設定から調査・分析、そして発表に至るまで、すべてのプロセスに教師が深く介入することを自制し、学生の自主的な学習にゆだねることは、学生が自身の活動を認められていると感じる機会を提供することになり、学生の自信そして教師との信頼感の基盤を構築することにつながる。学生の不足不備を逐一^{レポート}reportするよりは、学生との間に^{ラポール}rapportを築くこと、これが学習における主体性を支えるものである、そのような印象を持っている。とはいえ、全くの白紙状態で知的探求の旅に送り出すわけにはいかない。知的探索にもある程度の旅支度が必要である。教師

がどれほどその支度を手伝えよいか、その程度を見極めるのがなかなか難しく、遺憾ながら会得したとは言いがたい。したがって試行錯誤はまだ続くが、LAのおかげで教師による錯誤は間違いなく軽減していると感じることができる。

このLAの主体性、LAとの信頼関係についても学生と同じことが当てはまる。LAは教師のコピーでも、ミニチュアでもない。したがって教師がそれまでに実践していたことの一部をLAに担当させたり、教師の意向を伝えるメッセージの役割を分担させたりするのではなく、LAが自身の経験や考えに基づいて行動するのを見守り、あるいはその行動を可能にするためのサポートをすること、それが教師の役割であると考えている。

そのほかにグループワークの効用を実感できたことも効果の一つである。課題探求は個人の作業であるとの先入観を持つ学生は多いが、そこに社会性や公共性が存在することに気付かせるためにグループワークは有効であるとの印象を持っている。そのグループワークをつつがなく展開するためには、グループを編成したあとのアイスブレイクに十分な時間をかけるなどの配慮が不可欠である。

いまひとつは、自由と束縛の体験の効用について、その順序をデザインする必要についての仮説

を得られたことである。高校を卒業するまでに培われてしまった「勉強」の習慣を解き放ち、「学習」のハビトゥスへの一步を踏み出すように導くためには、少しずつ「勉強」の習慣を構成しているものをはいでいくよりは、それらがいない状態を学生に体験させ、その後束縛や制限のある状態で学生に腕試しをさせる方がよい。その方が束縛や制限の意味を理解できるし、理解できるからこそ、それを突破する可能性について考えることができるようになるからである。

註

1 IBL (Inquiry-Based Learning) や TBL (Task-Based Learning) と PBL との関係について、本質的には変わらないとする立場の実践者あるいは研究者がいるが、本論では Spronken-Smith ら (2008, p.75) にしたがって PBL は IBL の部分集合 (subset) という立場をとる。PBL 型の授業では教師が guiding questions を用意するのが常であるが、本論で紹介する授業実践においては questions そのものも学生が発見・発掘することを求めているため、一般的な PBL より IBL 型の授業に近いと考えるからである。とはいえ、PBL、IBL のいずれも Active Learning に包摂される概念であり、手法であることについては Spronken-Smith らの主張と同じ考えを持っている。

2 前年の『大学の實力 2011』によると、PBL 型の授業を全学で実施した大学の比率は 45.1%、半数以上の学部で実施した大学は 14.5%、半数未満の学部で実施した大学は 16.2% である (有効回答数 592 大学)。すなわち 75.7% の大学において、なんらかの形で PBL 型の授業が展開されていたことになる。ところが、その翌年の調査と比較すると、PBL 型授業を全学展開していた大学は 85 校、なんらかの形で PBL 型の授業を実施していた大学の数は 100 校も減少したことになる。2010 年以前のデータについては検証をおこなっていないので、このような増減の傾向がいつ頃から見ら

れるものなのか、定かなことは不明である。少なくともこの二年の間に見られた減少については、PBL 型の授業に効果が見られなかったからというよりは、その運用・運営に支障が生じたか、名目や形式だけを模倣した大学あるいは教師が、その実施を諦めたと考えた方がよいと思われる。PBL 型の授業の効果が短時日のうちに明らかになるとは思われず、本文で指摘するように大学教師の PBL 型授業の経験知の低さがあることを勘案すると、その方が実態に近いと思われる。

参考文献

- B.マジュンダ、竹尾恵子 2004 『PBL のすすめ—「教えられる学習」から「自ら解決する学習」へ—』、学習研究社
- 先導的 IT スペシャリスト育成推進プログラム拠点間教材等洗練事業 PBL 教材洗練 WG 『PBL(Project Based Learning)型授業実施におけるノウハウ集(2011年7月改定案)』
- Spronken-Smith, Rachel et al. Where Might Sand Dunes be on Mars? Engaging Students through Inquiry-based Learning in Geography *Journal of Geography in Higher Education* Vol. 32, Issue 1, 2008, pp.72-87
- 読売新聞教育取材班 2010 『大学の實力 2011』中央公論新社
- 読売新聞教育取材班 2011 『大学の實力 2012』中央公論新社