

高等教育におけるアクティブ・ラーニングの導入と授業設計

A Study of Active Learning Design for Higher Education

岩 崎 千 晶

要約

本稿では、高等教育においてアクティブ・ラーニングを導入した授業設計に関して、事例を交えつつ概観した。具体的には比較的授業に導入しやすい①「知識の再構成、精緻化、表現」を目的としたアクティブ・ラーニングの教育方法について述べ、次に②「知識の創造と活用」を目的としたアクティブ・ラーニングに関する教育方法を提示した。その後、学習目標に適したアクティブ・ラーニングを導入するための授業設計に関する一提案を述べた。

キーワード アクティブ・ラーニング, 授業設計, 教育方法, 高等教育

1. 研究の背景と目的

社会は工業化社会から、情報化社会、そして知識基盤社会、リスク社会へと移行してきた。社会の移行に伴い、学習者に求められる能力にも変容が見受けられるようになってきた。

たとえば、工業化社会では、企業への忠誠心、上長の指示に的確に従う力、マニュアルに沿って定型的に解決策を遂行する力などが就業者に求められていた。しかし、知識基盤社会では、抽象的で、漠然としたテーマに対する問題を見だし、問題状況に応じた解決策を検討し、仲間と協力して課題を解決する力が求められる。工業化社会が決まりきった問題に対応する定型的な解決策の徹底が求められていたことに對し、知識・情報・技術がめまぐるしく変わりゆく知識基盤社会では、自らが置かれた現状から問題を分析し、他者と共に協力し合って課題を解決する力が求められるようになったのである。また、現代社会はグローバル化、少子化、高齢化、自然災害や環境破壊など変化や変動が激しく、リスクが拡大した社会でもある(船津2014)。さまざまなリスクを回避し、あるいは克服して社会で生き抜くためには、自らの行為を反省的にふりかえり、課題を乗り越える力が必

要になると船津(2014)は指摘している。

このように、課題を発見し解決する力、他者と共に学ぶ力、自らをふりかえり学び続ける力などは、従来の学力で扱ってきた範囲におさめることが難しい(松下2010)。そこで、各組織体は「新しい能力」として、1990年代から学士力(文部科学省)、社会人基礎力(経済産業省)、PISA型学力(OECD)、21世紀型スキル(ATC21S)などを制定し、その育成を求めている(松下2010、久保田2014など)。松下(2010)は、「新しい能力」を次の4点「①基本的な認知力(読み書き計算、基本的な知識・スキルなど)、②高次の認知力(問題解決、創造性、意思決定、学習の仕方の学習)、③対人関係能力(コミュニケーション、チームワーク、リーダーシップなど)、④人格特性・態度(自尊心、責任感、忍耐力など)(松下2010,p.2)」に整理している。しかし、従来から行われてきた「教員が学生に一方的に知識を伝える」教育方法では、「新しい能力」の特徴ともいえる「高次の認知力」、「対人関係能力」、「人格特性・態度」を培うことが容易ではない。これらの力を育むためには、学習者が能動的に考え、他者と対話し、学び合

うことで知識構築を目指した授業が求められる。こうした背景からアクティブ・ラーニングを実施する必要性が認識されるようになってきた。

アクティブ・ラーニングは、「教員が一方向的に教える」授業から「学生が能動的に学ぶ」授業を推進するため2000年代後半から導入されるようになった。2012年の中央教育審議会による答申においても「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見だしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要（中央教育審議会（2012年8月28日）」だと示されている。

アクティブ・ラーニングは、Prince(2004)やBonwell(1991)に代表される定義があるものの、日本では溝上の定義が用いられることが多い。溝上(2014)は、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこでの認知的プロセスの外化を伴う(溝上2014, p 401)」と、アクティブ・ラーニングを定義づけている。一方、中央教育審議会(2012)は、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習などが含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなども有効なアクティブ・ラーニングの方法である(中央教育

審議会 2012, p.37)」としている。

このような学習者の主体的な学びを育むアクティブ・ラーニングは、新学習指導要領においてもその導入が予定されている。新学習指導要領では、何を学ぶかに加えて、どう学ぶかを重視した授業をする必要性が指摘され、アクティブ・ラーニングの導入に向けた教員研修も必要視されている(中央教育審議会 2015)。こうした背景から、高等教育においてもより一層アクティブ・ラーニングを意識した授業やカリキュラムの実施が求められることになり、新たにアクティブ・ラーニングに取り組む教員も増えることであろう。しかし、アクティブ・ラーニングは包括的な概念になるため、その手法は協同学習、PBL(Problem Based Learning, Project Based Learning)など様々なものがあげられる。協同学習の手法を取り上げても30種類以上の手法がある(バークレイ 2009)。そのため、これからアクティブ・ラーニングに取り組もうとする教員が授業目標を達成するために多数ある手法の中から、適したものを選択してアクティブ・ラーニングを実施することは容易ではない。

そこで、本論文では、高等教育においてアクティブ・ラーニングを展開するにあたっての授業設計に関して、事例を交えつつ概観する。そして、学習目標に適したアクティブ・ラーニングの導入と授業設計に関する一提案を行うことを目的とする。

2. さまざまな方法で展開されるアクティブ・ラーニング

アクティブ・ラーニングを導入するために、本節ではまず比較的授業に導入しやすい①「知識の再構成、精緻化、表現」を目的としたアクティブ・ラーニングで活用できる教育方法について述べる。次に②「知識の創造と活用」を目的としたアクティブ・ラーニングに関する教育方法を提示する。

2.1 「知識の再構成, 精緻化, 表現」を目指したアクティブ・ラーニング

学習者がすでに持ち合わせている知の再構成を促したり, 精緻化をさせたりする, あるいはその知を他者に表現することを目指すために, 比較的授業に導入しやすいアクティブ・ラーニングを以下に示す.

2.1.1 ワークシートを用いた Think Pair Share の活用

ワークシートは授業内容を整理したり, 自分の意見を書き込んだりするスペースを設けたシートのことである. 講義にワークシートを用いた学習活動を導入することにより, 学生が保有する知の再構成やその精緻化を促すことができる.

たとえば, 教職科目の授業で「絶対評価と相対評価」に関する講義がおこなわれたとする. 学生は講義をきいた後に, それぞれの評価方法の利点や課題をワークシートに記入することで, 各評価方法の良さや課題を体系化する機会を持てる. あるいは, 「さまざまな学力観」に関する講義の後, 学生がどういった学力観に共感できたのか, 共感できた理由や, 学生が考える「学力の定義」について考え, ワークシートに記載する.

会計の授業では, 米国, 韓国, 日本における会計基準を講義で話したのちに, それぞれの利点や課題をワークシートで考えたり, 望ましい会計基準のあり方について自分なりの考えを提示したりする方法もある.

学生はワークシートに記載することで, 学んだ概念の意味を別の言葉によって表現, あるいは定義をしたり, 他の概念との体系的な関係を論理的に説明したりすることにつながられる.

しかし, 学生一人だけでは理解を十分に深めたり, 視点を広げたりすることが容易ではない場合もある. そこで, 学生同士がペアを組み, ワークシートに記載した意見を共有することで, 課題に対する視野が広がる. まずは個人で

考え, そのアイデアをペアで共有する方法を Think Pair Share という. 授業の状況に応じて 3~4 人グループにするとさらに多くの意見が聞けることになり, 新しい視点や自らの考えに不足している点に気づき, 知の精緻化も促すことができる.

2.1.2 学生の声を引き出すクリッカーの活用

クリッカーは, 授業やセミナーなどにおいて学生が応答するためのリモコンのことを指す. レスポンスアナライザーと称されることもある(鈴木他 2008). 学生が提示された質問に対してクリッカーを活用して答えることで, 教員は意見収集の分布結果を即時にフィードバックできる. クリッカーの利用により, 教員は「①学習者の前提条件(レディネス)を確認する」, 「②学習者の理解度を確認する」, 「③意見の違いや多様性を提示することによって議論を深める, 仮説を立てるきっかけをつくる」ことができる.

「①学習者の前提条件(レディネス)を確認する」では, 授業で取り上げられた概念やキーワードに対して, 学生が授業内容を事前にどの程度理解しているのかを確認できる. たとえば, 「教職科目」において「21 世紀型学力」というキーワードを提示する. 学生はそのキーワードに対して「他者に説明できる, 説明はできないが理解している, 聞いたことはある, 初めて聞いた」の選択肢から選ぶ. ほかに「建築」の授業において「これまでに設計図を書いた経験があるか」と質問を提示し, 「3 度以上ある, 1, 2 度ある, 書いたことがない」といった選択肢を用意する. この結果をもとに, 教員は学生の概念や定義に対する理解度や学習経験を確認でき, どのような学生が受講しているのかという前提条件を把握したうえで授業内容に活かすことができる.

「②学習者の理解度を確認する」では, 前回の授業で取り上げた概念や定義に関して今回

の授業冒頭に復習として問いを出す方法がある。あるいは予習として提示していた事柄に対して尋ねることもできる。たとえば「マーケティング論」の授業では、「SWOT分析の、Wは何を指すのか」、「マーケティングの4Pに該当することを次の選択肢から選べ」といった問いと選択肢を出す。その結果を提示することで、教員は授業で取り上げた事柄に対する学生の理解度を把握し、結果に応じて学生の理解が足りない部分を補える。「理解が十分である箇所」に対しては応用した内容を提供できる。学生にとっても自分の理解度を再確認する機会となりえる。

「③意見の多様性を提示することによって、議論を深める、仮説を立てるきっかけをつくる」では、クリッカーを用いてある議題に対する複数の意見を提示することで、ものの見方の多様性を学ばせることができる。たとえば、「メディアリテラシー」の授業で「発泡酒のCM」を視聴し、CMから得たイメージに対して「親しみやすい、優雅である、おもしろい、楽しい、高尚である」の選択肢を教員が準備する。そのあと、学生はクリッカーをした意見分布の結果に対してグループで意見交換をする。あるいは「発泡酒のCM」の後に、「プレミアムビールのCM」を視聴し、クリッカーを使って、それぞれの印象を尋ねる。各CMの印象を比較し、その結果をもとに学生が議論することで、各CMのねらいや、学生の感じ取る印象の違いからメディアリテラシーについて意見を深めていくきっかけをつくられる。

理工系授業の場合は、クリッカーを活用して実験結果を予想させ、そのあと実際に実験をおこなう方法がある。実験結果と最初に立てた予想(仮説)の違いや、現象が生じた理由を考えることで、現象に対する考えが精緻化されるきっかけになりえる。

このようにクリッカーを導入することによって、学生は授業で取り上げられた概念や定義

に対して考える機会を得たり、意見分布の結果をもとに他者と意見交換をすることで、ある概念に対する多様な見方を知ることになったりするなど、自らの概念との違いを発見し、新たに知を再構成、精緻化する機会を得ることができる。

2.1.3 反転授業の導入

反転授業では、学習者はオンライン化された「教員による説明が必要な講義映像」を授業外に視聴する。教員は、映像で取り上げた内容に関する講義を対面授業では行わず、講義映像内容に関する演習、対話を重視した授業、あるいは発展的な内容などを授業で実施する。

学生は授業外に映像を視聴することに加えて、授業目標に応じて、視聴した内容に関するノート作成、小テストなどの課題に取り組む。また反転授業で学んだ事柄に対する自分なりの意見を授業前にLMS(Learning Management System)に投稿し、対面授業ではLMSの意見を比較しながら議論を深めるという方法もある。

このように反転授業では、学生が講義映像を視聴して学んだ知をもとに、学生同士で意見交換をすることで、知が精緻化されたり、講義映像では理解し切れなかった部分に関して教員が補足することにより知が再構成されたりするといった効果がある(森 2015)。

2.2 「知の創造と活用」を目指したアクティブ・ラーニング

授業や学習を通じて、新たに再構成された、あるいは精緻化された知を活用して、新たな知を創造したり、社会への貢献を見据えたりするアクティブ・ラーニングとしてPBL学習(Problem-Based Learning)や協同学習がある。

2.2.1 PBL学習(Problem-Based Learning)

Problem-Based Learning (問題基盤学習)

は、学習者が事例から問題を発見し、その問題を解決するプロセスに従事する学習方略や学習プロセスのことを指している（吉岡 2009, Boud&Feletti1997）。例えば、公教育における外国人の受け入れや、商店街の活性化など、社会で実際に起きる問題を学習課題として設定し、その課題を解決するための手立てを学習者で検討することが PBL にあたる。この手法の利点は、現実社会の文脈に基づいた知識が構築できること、自己主導型学習スキルの発達、学習に対する満足感、高い動機付け、対人スキルやコミュニケーションスキルの向上などが挙げられている（Schwartz 2007）。

PBL の進め方に関しては、Schwartz et.al (2007) が次のようなステップを示している（表 1 参照）。

表1 PBL の学習ステップ

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> ① 教員からシナリオを受け取り、問題は何かを考える。 ② 問題にかかわる事柄について、お互いが知っていることをグループで話し合う。 ③ 問題を説明できそうなメカニズムについて（現在の知識レベルにおいて）、仮説を立て検証する。 ④ 問題に関連して、さらに学習しなければならない事柄を見つける。 ⑤ 次の学習までに、学習しなければならない事柄に関して自己学習を行う。 ⑥ 再びグループ学習をし、新しく学んだ知識を統合して、それを問題に適応する。 ⑦ ③-⑥を繰り返す。 ⑧ 学習のプロセスと内容をふりかえる。 <p style="text-align: right;">(Schwartz et.al 2007)</p> |
|---|

PBL では学生が 4~5 名程度のグループをつくり、教員から提示されるシナリオから問題を見出し、その問題を解決するための学習に取り組む（木内 2011, ウッズ 2001）。

事例として会計学における PBL の導入を検討してみよう。Beaver (1981) は、財務報告の規則や基準が非常に速いスピードで増えて

いる一方で、各ルールが有効である期間が短くなっていることを指摘している。こうした状況においては、学習者は概念を暗記することではなく、なぜその原則が求められるのかを分析し、判断するために、基礎概念の解釈が必要になる（橋本 2009）。そのためには、PBL 学習の導入が有益ではないかと考える。

表 1 で記す手順で会計学における PBL の学習ステップを検討すると、①では、まず学生が教員からシナリオを受け取り、問題を発見する。例として、「日本社会の会計における IFRS（国際財務報告基準 International Financial Reporting Standards）の導入」に関するシナリオをとりあげる。なお、IFRS は、IASB（International Accounting Standards Board）が策定する世界的な会計基準のひとつである。

②の段階で、「日本社会の会計における IFRS の導入」における課題は何なのか、その課題を解決するにはどういった技術や概念を活用すればいいのかに関して、グループで話し合う。たとえば、IFRS と従来の会計基準の違いは何であるのか、英国や米国における IFRS の導入がどう実施されているのかに関して学生たちがすでに持っている知識や情報を用いて話し合う。

③では、これまでに学んだ知識や技能を活用して、実際にどのように IFRS を導入すべきなのかについて仮説を立てて検討する。

④では、さらに学ぶべきことを調査する。IFRS を実施するうえで重要な事柄をほかにも考え、調査すべき項目を決定する。

⑤では、④で決めた事柄について各自が調べ、⑥では、これまで調べてきた IFRS における効果や課題などを踏まえたうえで、実際に経営状況に対する判断が求められる際に、IFRS でどう解釈すべきなのかに関して検討を行う。

⑦では、③-⑥のプロセスを必要に応じて繰り返し、⑧においてこれらのプロセスをふりかえる学習をする。

2.2.2 協同学習

協同学習は、少人数のグループをつくり、共に活動するプロセスを通じて、学習目標に向かうために、学生が自らの学びと他者の学びを互いに深めるために学び合う学習方略である (Smith1996, バークレイ 2009)。協同学習の利点は、他者と共に学習に従事するプロセスを通じて、推論をする力がつくこと、新しいアイデアが生成されること、相手の立場を考慮した上で、状況や課題を判断できることなどが挙げられる (Johnson&Johnson 1989)。

このような協同学習をするにあたり、Johnson, Johnson&Smith (1998) は、効果的なグループワーク実施における注意事項を示している (以下の 8 点は、Johnson, Johnson &Smith 1998, ジョンソン 1998 を参考に、筆者が一部加筆修正)。「メディア教育論」を例とし、その解説を行う。

① 「活動全体と評価の方法を説明する」

学生がグループワークで目指すべきゴール、評価の観点、方法を明示し、学生が何に向かって学習をしているのかを把握し、自分たちで振り返りを行うことで、活動を改善できるようにする。例えばメディア教育論では、授業のゴールとして「グループで e ラーニング教材の設計」をすること、評価の観点として「教育目的を行動目標として記載しているか」、「ARCS モデルに配慮しているか」、「教材の目標、方法、評価にずれがないか」などを具体的に提示する。また、グループワークの回数、締切、活用できるツールについて説明を加える。これらを明示化することにより、学生自身による活動の振り返りを促すことができる。

② 「活動の目的を明確にする」

①の授業全体におけるゴールを提示することに加えて、「e ラーニング教材の設計にあたり、本日の授業では、<教材の目標までを決める>」など、各授業回においてどこまで達成しておくことが求められるのかを学生が把握できるよ

うにする。そうすることで、学生が自分たちで進捗を確認し、調整することが期待できる。

③ 「活動の手順を説明する」

学生がこういった手順で活動を進めていくことが望ましいのかを理解しやすいようにその手順を説明する。たとえば、口頭説明に加えて、教材開発の手順を図式化し、レジメに示して渡しておくことも有効である。

④ 「必要な時には例を示す」

学生がゴールに至るプロセスを明確に把握できるようにする。教員はゴールとなる「e ラーニング教材のイメージ」を学生に見せたり、「過去の授業で作成したサンプル」を提示したり、「これまでの受講生の活動を記録した映像」を紹介したりすることが必要になる。

⑤ 「グループ活動に求められるルールを確認する」

グループ活動を実施するにあたり、「皆の発言に耳を傾ける」、「積極的に発言する」など、授業や活動で大切にすること (活動方針) を学生と確認する。学生がルールを失念している様子が見受けられたときはグループワークに介入するなどして、ルールの確認を行う機会を導入してもよい。

⑥ 「時間制限を設ける」

限られた授業において、目標を達成するためにはタイムマネジメントが重要になる。グループの中でタイムキーパーの役割を設けるなどして、課題提出日までに質の高い e ラーニング教材を提示するためには、いつまでに何をしなければならぬのかを自分たちで判断して、行動に移すことが望ましい。

⑦ 「学生を観察し、活動を促す手掛かりを用意する」

グループ活動が始まると、学生を観察し、活動の目標を時間内に達成できそうなのかを判断する必要がある。教員は、活動がすすんでいない場合、学生を観察し、その原因を突き止めることで、新しい視点を提供して学生の視野

を広げるのが望ましいのか、広がっている意見を収束させるのかなどを判断し、活動を促すために必要な手掛かりを提供する。

⑧「学生が理解できているのかを把握し、質問できる機会をとる」

教員は、学生が学習内容を理解できているのかを把握できる機会を用意し、学生が疑問に思っている点を確認できる場を設ける。ほかにも「e ラーニング開発の手順について質問をする」など、教員から質問を投げかけることで、学生の理解度を把握する機会を設けることもできる。

このような手順を踏み、授業で学んだ事柄を活用して、最終的に学生は「いかに e ラーニング教材を設計したのか」に関して報告を行う。

2.2 節では「知の創造と活用」を目指したアクティブ・ラーニングとして、PBL や協同学習を取り上げたが、これらの方法を導入して、学習効果を向上させるためには、学習課題の設定やグループワークの準備などに工夫が必要になる。今後はこうした知識の創造と活用、社会貢献の重要性に関する意識づけを十分に配慮した授業設計を共有していく取り組みが求められる。

3. 教育目標に基づいた教育方法を選定する授業設計

2 節では、アクティブ・ラーニングに関する教育方法として、①「知識の再構成、精緻化、表現」を目的とした方法、②「知識の創造と活用」を目的とした方法を提示した。これらの教育方法をどう選択し、授業に導入することが望ましいのかに関してはインストラクショナルデザインの考え方を援用できる。インストラクショナルデザインは、学習者が知を培うために最も適した教授法を決める過程である (Reigeluth1983)。授業設計には、学習目標、学習内容・教育方法、評価という 3 つの構成要素がある (鈴木 2008)。まず授業の目標を明示

化し、学習者が何を達成することを目指しているのかを具体的に行動目標で示す。次に、評価で、学習目標が達成できたのかを判断する評価の方法を決める。そして、学習目標を達成するための学習内容と教育方法を選択する。このような考え方はインストラクショナルデザインに基づくものである。

こうしたインストラクショナルデザインには ARCS モデル、ガニエの 9 教授事象など多数の種類が挙げられるが、最も基本的なモデルが ADDIE モデルである (図 1 参照)。ADDIE モデルは、「分析 (Analyze)」「設計 (Design)」「開発 (Develop)」「実施 (Implement)」「評価 (Evaluate)」のプロセスから構成されている。「分析 (Analyze)」では、学習者の特性・前提条件 (レディネス)、学習目標を明らかにする。学習目標を決める際に、学習者の前提条件として、学習状況、理解レベル、学習動機、興味関心のある程度把握する。授業前に前提条件の把握が困難である場合は、授業の最初の段階でアンケートや学習者から意見を収集するなどして前提条件を把握し、授業に活かすことができる。知を再構成させることを目的とするのか、あるいは知を創造、あるいは活用することを目指すのかという授業目標の方向性や具体的な行動目標に関してはこの段階で決定する。

「設計 (Design)」では、分析で明らかにした学習目標をもとにして、どのような内容や教育方法を採用するのかを具体的に検討する。クリッカー、協同学習、PBL といったアクティブ・ラーニングの手法のいずれを取り上げるのかに関してはここで検討することになる。たとえば、2.2.2 節で取り上げた「メディア教育論」では、授業前半で取り上げた e ラーニングの開発手順や事例、その背景にある学習観を学んだことにより再構成された知を活用して、授業後半に知の創造をするため、学生らが自ら e ラーニング教材を設計することを目指し、協同学習

の形式を取り入れた。

「開発 (Develop)」では、教育を実践するにあたって必要となる教材を設計する。授業に必要なワークシートや、反転学習で活用する動画を開発するのはこの段階になる。

「実施 (Implement)」では、実際に授業を行う。学生の反応がよかった点、授業設計のようにいかなかった点など、学習の目標を達成するために検討した授業設計と実際の学生の反応を確認する。

「評価 (Evaluate)」では、授業の目標を達成することができていたのかを検討する。この「評価」でふりかえった事柄は、次の授業のプロセスである「分析」「設計」「開発」「実施」に活かし、授業を継続的に改善していくことになる。授業を評価する手立てとしては、同僚に授業見学を依頼したり、公開授業を実施するほか、授業評価アンケートも活用できる。

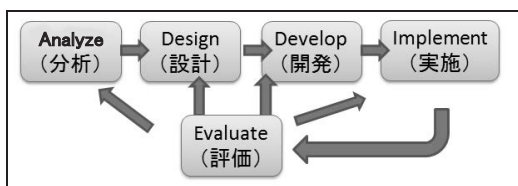


図1 ADDIE モデル

4. アクティブ・ラーニングによる学びの深化

本稿では、アクティブ・ラーニングの事例を交えながら、PBL や協同学習などの教育方法を概観した。そして、その多くに学生の活動に重きがおかれていることが示された。学生の学習活動にはディスカッション、プレゼンテーション、レポート作成などの可視化しやすい行動として提示される外的な側面がある。一方で学習には、外的な側面だけではなく、活動をした結果、学習者がどう考え、何を学ぶことができたのかという精神的な活動として営まれる内的な側面もある (松下 2008)。いくら活発な意見交換が行われても、レポートで自分の意見を書くことができなければ、学習の成果が十分で

あるとは言えない。アクティブ・ラーニングでは、目に見える活動だけではなく、学習者が内的に何を学んだのかにも着目することが重要になる。たとえば、グループワークで調査した内容をもとに、学んだ定義や概念の意味を別の言葉によって定義をしたり、他の言葉との体系的な関係を論理的に説明するレポートを書く活動を入れる。プレゼンテーションでは、他者のニーズを汲み取り、質疑応答への柔軟な対応ができるのかを確認する機会を組み込むことができる。

このように、アクティブ・ラーニングでは学習者の活動に注目が置かれる傾向があるが、最終的なアウトカムとして学びの内的な側面、外的な側面の両方に着目して授業目標を提示する。そのうえで、授業を設計し、アクティブ・ラーニングの導入、展開をしていくことが望まれる。

参考文献

- Beaver, W.H. (1981) *Financial Reporting: An Accounting Revolution*, (伊藤邦夫訳 (1986) 『財務報告革命』白桃書房), 序章 i.
- Bonwell, C.C. Eison, J.A.(1991), "Active Learning: Creating Excitement in the Classroom.", ASHEERIC Higher Education Report No.1, George Washington University, Washington, DC ,
- Boud, D. & Feletti, G. (1997) *What is Problem-based Learning?*, Boud, D. & Felletti, G.(Eds.) *The Challenge of Problem-Based Learning*, London: Kogan Page
- 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)」
- 中央教育審議会 (2015) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学

- び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」
- ドナルド・R.ウッズ (2001) 『PBL 判断能力を高める主体的学習』医学書院.
- バークレイ エリザベス, メジャー クレア, クロス パトリシア (2009) 『協同学習の技法—大学教育の手引き』安永 悟 (訳), ナカニシヤ出版.
- 船津衛, 山田真茂留, 浅川達人 (2014) 『21世紀社会とは何か - 「現代社会学」入門』恒星社厚生閣.
- 橋本尚 (2009) 「IFRS 導入による我が国会計実務および会計教育への影響」『企業会計』中央経済社, 第 61 卷 8 号, pp.33-40.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T.(1989) Cooperation and competition: Theory and research. Interaction book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T.&Smith, A.K., (1998) Cooperative Learning Returns To College: What Evidence Is There That It Works? *Change*, pp.27-35.
- ジョンソン, D.W., ジョンソン, R.T., ホルベック, E.J. (1998) 『学習の輪 アメリカの協同学習入門』杉江修治, 石田裕久, 伊藤康児, 伊藤篤 (訳), 二瓶社.
- 木内祐二 (2011) 「PBL チュートリアル学習の基本的な進め方」日本薬学会 (編) 『問題解決型学習ガイドブッカー薬学に適した PBL チュートリアルの進め方』東京化学同人
- 久保田賢一 (2014) 「高等教育を取り巻く環境の変化を考える」岩崎千晶編著『大学生の学びを育む学習環境のデザイン —新しいパラダイムが拓くアクティブ・ラーニングへの挑戦—』関西大学出版部.
- 松下佳代 (2008) 「主体的な学びの原点」『2008年度課題研究集会開催校企画特別シンポジウム—学生の主体的な学びを広げるために—』
- 松下佳代 (2010) 『“新しい能力” は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房.
- 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.
- 森朋子(2015) 「反転授業—知識理解と連動したアクティブラーニングのための授業枠組み—」, 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブ・ラーニング』勁草書房, pp.52-57.
- Prince, M. (2004) "Does Active Learning Work? A Review of the Research", *Journal of Engineering Education*, 93(3), pp.223-231.
- Reigeluth, C. (1983) "Instructional design: what is it and why is it?" In C.Reigeluth(Ed.) *Instructional design theories and models*:4-36. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Schwartz, P. Mennin, S. Webb, G. (2007) 『PBL 世界の大学 での小グループ問題基盤型カリキュラム導入の経験に学ぶ』大西弘孝高 (監訳) 篠原出版新社.
- Smith, K.A.(1996) Cooperative learning: Making "group work" work. In T.E.Sutherland & C.C. Bonwell (Eds.), *Using active learning in college classes: A range of options for faculty*. New Directions for Teaching and Learning, No.67. Sanfrancisco: Jossey-Bass
- 鈴木久男, 武貞正樹, 引原俊哉, 山田邦雄, 細川敏幸, 小野寺彰 (2008) 「授業応答システムクリッカーによる能動的学習授業—北大物理教育での1年間の実践報告—」『高等教育ジャーナル』, 16, 1-17.
- 鈴木克明 (2008) 「インストラクショナルデザインの基礎とは何か: 科学的な教え方へのお誘い」『消防研修』(特集: 教育・研修技法) 第 84 号, pp.52-68.
- 吉岡俊正 (2009) 「PBL チュートリアルの概念と目的」東京女子医科大学医学部テュートリ

アル委員会（編）『新版 テュートリアル教育—新たな創造と実践』篠原出版新社

付記

本研究の一部は、文部科学省科学研究補助金・基盤研究（A）（課題番号 25245057）の助成を受け、その成果を公表するものである。また、本論文の 2.2 節は、岩崎千晶(2014)「大学生の学びを育む学習環境のデザイン」関西大学出版部、第 3 章の一部を大幅に修正加筆したものである。

岩崎千晶（関西大学教育推進部）