

アクティブラーニングを実践するには —主体的な学びの場を支える基礎と実装のアイデア—

栗田佳代子

東京大学 大学総合教育研究センター准教授

Active Learning in practice: Foundation and idea of implementation that support a proactive learning environment

Kurita Kayoko

Associate Professor, The University of Tokyo Center for Research and
Development of Higher Education, Japan

1. はじめに

「アクティブラーニング」(AL)は、いわゆる一方向かつ知識偏重の授業スタイルからの脱却をはかる先にある学習のあり方を示す言葉である。ALは、世界的な潮流としてとらえてみてもここ十数年のうちに急速に広まり、今や教育界において特に珍しい言葉ではなくなりつつある。しかしながら、果たして教育現場の「日常」として正しく定着しているだろうか。

本稿では、ALの正しい実践を促すことを目的として、まず、教育のパラダイムシフトを概観し、そこに位置づけられる学び方としてのALの定義と意義を確認する。そして、ALとともに重要な教育目標およびモチベーションについてもふれた後に、ALの具体的手法を理解することで教育実践の質向上につなげる知見の提供を目的とし、これらの知見を整理するものである。

2. 教育におけるパラダイムシフト

現在、教育はパラダイムの転換期にあるといえる。

「教員が何をするかではない、学生が何を学ぶかが重要だ」(Biggs, 2003)といわれるように教授者中心から学習者中心の教育へという転換である(表1)。この転換の背景には多様な要素が絡んでいる。それらは互いに独立なものではなく相互に影響しあっているが、うち主要な要素を下記に挙げる。

表1 教員中心の学習環境と学生中心の学習環境の差異

(Sandholtz et al. 1997より筆者作成)

	教員中心の学習環境	学生中心の学習環境
クラスの活動	教員中心、一方向	学習者中心、双方向
教師の役割	事実の伝達者、常に専門家	協力者、ときに学習者
指導の力点	事実の暗記	関係性、問い、創造
成功として提示するもの	基準準拠	理解の質
評価	多肢選択	到達度評価、ポートフォリオ、パフォーマンス評価
テクノロジーの利用	ドリルと練習	コミュニケーション、アクセス、協力、表現

まず、大学における学生の多様化がある。ごく限られた層が進学していた時代の大学をエリート段階にあるとすると、高等教育への進学率が15%を超えるとマス段階へ、さらに進学率が50%を超えるとユニバーサル段階に移行するといわれる(Trow 1973)。このエリート段階からユニバーサル段階への遷移による学生数の量的拡大は、同時に質的变化と構造的変化をもたらす。つまり、入学してくる学習者の多様性が増し、構成が変化するということである。例え

ば、日本では 1950 年代には約 10%であった大学進学率が 1999 年にはほぼ 50%に届き急激にユニバーサル段階に移行したといえる。その結果として、大学はより多様な学生に対応しうる教育を提供する必要が生じ、社会も大学に教育機関としての説明責任 (Accountability) を求めるようになってきた。結果、教育の質保証はア krediteーション制度の創設などにつながった。日本では、大学の評価に関する制度は 2004 年に開始されており、全ての大学は 7 年に一度国の認証を得た質保証機関の評価を受けなければならないと法律で定められている。

第二に、大学教員に求められる役割について認識の変容が挙げられる。これは、先に挙げた学生の多様化を受けた要因として整理される。これまで大学教員といえばまず「研究者」であり、「教育者」としての役割はどちらかといえば軽んじられていた。日本に限らないが、多くの場合、大学教員の採用における重要な観点は研究業績であり、大学教員の間で「Publish or Perish (出版しないならば、去れ)」という言葉が囁かれてきたのは、研究重視の姿勢が色濃く反映された証ともいえる。しかし、Boyer が大学教授職の再定義として、「教育」が「発見」「統合」「応用」と同様の「学識」の一つだとし、これが高等教育における大学教員の捉え方に大きな影響を与えた (Boyer, 1990)。つまり、この再定義論は、先の学生の多様化に対応する大学の説明責任を、教員の責任として捉える場合の職責のあり方の拠り所となったのである。これ以後、教育という責任をどう果たすのか、Teaching という知識・技術をいかに獲得し向上させ、学生の学びの場をつくっていくのかという取り組みがいわゆるファカルティ・ディベロップメント (FD)¹として発展してきたのである。

¹ ファカルティ・ディベロップメント (FD) という語の持つ意味はしばしば「教育力向上の取り組み」とされることが多いが、実際には、教員の職能開発として、研究能力や管理運営能力など大学教員としての資質全般を向上させるための取り組みを指すものである。また、他に、Professional Development、Staff Development などの語が同義に用いられることもある。

第三に、教授・学習に関連しうる技術発展、研究の進展がある。特に近年のインターネット技術の急速な進展は、動画視聴による学習や遠隔地を結ぶ授業を特別なものではなく誰でも利用可能な教育として実現させた。なかでも、大規模無料公開オンライン講座 (Massive Open Online Course)、通称 MOOC (ムーク) と呼ばれる学習プラットフォームは大学の存在価値が問われるほどに存在感を示しつつある (表 2、図 1)。たとえば、edX はハーバード大学や北京大学、香港大学など世界の大学ランキング上位に名を連ねる 50 を超える大学が 2400 以上のコースを提供しており、世界中に 2000 万人を超える学習者を抱えている。これらのコースをオンラインで受講すれば、当該大学に入学せずとも質の高い授業をどこにいても

表 2 代表的な MOOC プラットフォーム

名称	使用言語	設立年
Udacity	英語	2012
FutureLearn	英語	2012
Coursera	英語	2012
edX	英語	2012
JMOOC	日本語	2013

受けられるようになったのである。単なる情報獲得であれば動画で学習すればよく、実際には、掲示板などの活用や、相互にレポート課題を評価するピアレビューシステムの実装など、かなりの学習がオンライン上で実現できている。つまり、リアルな教室空間における「一方向授業」をやり続ける大学の意味は失われつつある。教室空間に学生をわざわざ集めて行われる授業は、単なる情報伝達を越えた存在価値を問われはじめているのである。

以上が、「いかに教えたか」から「いかに学んだか」へのパラダイムシフトを必然たらしめた要因である。そして、さらには後に詳述する学習科学の研究が進み、学習者中心の学習方法の効果が次第に

研究知見として蓄積されてきている。一般的に独力による学習よりも共同的な環境による学習の方が、効果が高いとされる（Johnson & Johnson, 2009）。これらのことより、教育のパラダイムシフトは不可逆的な流れとなっているのである。

3. アクティブラーニングの定義と効果

ここでは、アクティブラーニング（AL）についてその定義および効果についてとりあげる。ALは「学習者中心」の学びを指すアンブレラワードである。「アクティブラーニング」という語が登場するのは1980年代頃であり、たとえば高等教育に関するレポートである「Involvement in learning」（Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education, 1984）に、一方向授業に対するアンチテーゼとしての位置づけとして、定義されることなく用いられた。定義がなされるのは、1990年代に Bonwell と Eison によってである。Bonwell らの定義とともに、それ以外にもいくつかの多様な定義を下記に示す。

- ・ 学生が活動を行い、その活動自体について考えること（Bonwell & Eison, 1991）
- ・ 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、解を見出していく能動的学修（文部科学省, 2012）
- ・ 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、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う（溝上, 2014）

（下線は著者による）

Bonwell & Eison(1991)は、学習者のメタ認知、文部科学省(2012)は、教授者と学習者、学習者間の相互的学習環境と学習者の主体性、溝上(2014)は、認知プロセスの外化に力点をおいており、とらえ方が一様でないことがわかる。「一方向授業ではない」という共通の起点はあるものの、では、どのような学習目標や学習行動に着目したものかという差異が定義に表れているといえる。実際にこの多義性が問題となり、日本では初等中等教育の学習方針を定める2020年度の学習指導要領の改訂プロセスにおいて、当初案には用いられていた「アクティブ・ラーニング」が最終的には消えて「主体的対話的で深い学び」に変更されている(文部科学省2017)。

この中では「能動的学習」の指す学習者の行動として、「活動への関与」に加え「認知プロセスの外化」を明示した溝上の定義は、重要な観点を示しているといえる。

ALの方法の効果に関しては数多くの研究により知見が蓄積されている(Freeman et al., 2014; Deslauriers et al., 2011; Michael, 2006; Prince 2004,)。たとえば、Deslauriersらの研究では、初等物理学の大人数講座において、授業評価の高い熟練した講師による一方向の授業形式と、経験の浅い講師によるAL形式の同じテーマを扱う授業を行い、その後のテスト得点の比較の結果、AL形式の授業を受講した学生の平均点は一方向形式に比較して倍近い値となり、また、学生の授業中の関与も高くなったという結果が得られている。

これは単純に一方向形式とAL形式の1事例の比較であるが、多様な学問領域において、多様なALの方法を行った225の研究結果を統合した研究によれば(これをメタ分析という)、多様な学問領域および多様なALにおいて一方向の授業と比較して学習に対して効果があり、また、学生の不合格率も低くなったという結果が得られている(Freeman et al. 2014)。

以上の知見から、ALはもはや「行わない理由はない」のである。

4. 学習目標とアクティブラーニング

AL の効果は先述のように示されており、今後高等教育において AL をとりいれていく方向は揺るぎないものといえる。しかし、ここには「学習目標に適した AL の方法が選定されている」という重要な前提条件がある。やみくもに AL を適用すればよいというものではなく、目的の達成に寄与しない誤った AL が適用されれば、むしろ一方向の授業よりも学習効果が低くなることもある。結局 AL の各種方法は「手段」であり、あくまでも学習目標が重要である。

ここでは、AL の方法をとりに入れるにあたり重要となる「教育目標」について考察するため、Bloom (1956) によって提案された教育目標の分類を紹介する (表 3)²。教育目標は、認知的領域・情意的領域・精神運動的領域の三領域に分けられる。それぞれが 5 つもしくは 6 つの小分類からなり、低次から高次の順に配置されている。

認知領域は、用語や事実などの個別的なものに関する「知識」、関係性および法則性に関する「理解」、知識および理解したことの「応用」、その先には比較・分析を行う「分析」、知識や法則、得られたことの「統合」、判断を行う「評価」がある。情意的領域は、「受け入れ」から、順次「個性化」に至るまで段階をなす。精神運動的領域は技能獲得や反復行動としての「模倣」、指示に従って特定の動作

² その後改訂版が提案されている (Marzano & Kendall, 2006)。この改訂版では認知領域の「統合」のところに「評価」がおかれ、最上位に「評価」にかわり、「創造」が配置されている。

表 3 Bloom の教育目標分類

高次	認知的領域	情意的領域	精神運動的領域
	評価		
	統合	個性化	自然化
	分析	組織化	分節化
	応用	価値付け	精緻化
低次	理解	反応	巧妙化
	知識	受け入れ	模倣

が行える「巧妙化」、さらに行動が洗練される「精緻化」、多くの行動を調和した形で行える「分節化」、技能の習熟を指す「自然化」に至る。

この目標分類を知っておくことで、授業の目標設定がより多角的に、明確に行うことができる。また、授業について他者と共有を行おうとする場合に、どのレベルの目標を目指しているのか共通言語として機能するという点である。同じトピックを扱っていたとしても、その目標に関するより精密な議論が可能となる。たとえば、語学の習得といったとき、その単語の意味がわかればよいのか（認知領域：知識）、正確に発音ができればよいのか（精神運動：模倣）、実際のコミュニケーションにおいて無意識にでてくることを期待するのか（精神運動：自然化）、少なくともある限られた授業時間においては、厳密な目標設定を行うことが可能となり、この目標自体の自覚が授業内容のデザインの精緻化を促す。

ここで一つ留意すべきことがある。この Bloom の目標分類は、「低次の目標から順次高次に積み上げていかねばならない」「低次の目標は「レベルが低い」から価値がない」ということを主張するものではない。高次の目標達成のためには、当然ながら基礎的な知識基盤は

必須である。したがって、高次の目標設定はそれより低次の目標をその達成のプロセスにおいて内包することになる。また、逆にいえば高次の目標を設定することがより深い学びを促すことになる。

教育目標分類の視点から従来の教員中心の一方向の教授方法をとらえると、知識を伝達するのみの授業においては、認知領域の目標における、「知識」や「理解」といったいわゆる低次の目標にとどまってしまう可能性が高い。なぜならば、より高次の教育目標は、学ぶ側の思考や活動、練習、協同が必要となるためである。

一方、ALの方法は、この教育目標という観点から考えるとより高次の目標にアプローチできるものである。学習者に深い思考を促したり共同によって学ぶ枠組みを提供することから、認知的領域でいえば「応用」や「統合」「評価」といった目標に適った方法となる可能性が高い。

また、実際に目標を設定する場合には、いくつか留意する点を表4にまとめている。ここで目的と目標の関係について述べておく。目的とは、その授業の存在意義を表し、その授業が何のためにあるのか、何を目指しているのか、大きな方向性を説明するものである。したがって、やや抽象度が高い、包括的な表現が用いられることになる。それを評価可能な具体化を行うのが目標である。この授業において目的が達せられたかどうか、それを判断するための項目を目標として設定するのである。目標は簡単すぎても、難しすぎても学習を促さない。そこで「ジャンプすれば届く距離」に目標を設定する。そして、この目標は学習者が達成すべきものであるから、当然学習者が主語となる。目標を表現する動詞にどのようなものがあるかはアンブローズ他（2014）が参考になる。

こうした目標が定められ、評価項目が確定したことで、授業内容が決定され、はじめて、それに応じたALの手法が選択できるのであ

る。

表4 目標の設定をする際の留意点

<ul style="list-style-type: none">・ 目的を具体化したものであること・ そのまま評価項目になりうるかを意識すること・ 現実的かつチャレンジングなレベル設定とすること、つまり「ジャンプすれば届く距離」におくこと・ 学生を守護にすること・ 一つの文章に一つの目標とすること・ 観察可能な動詞を用いること

5. アクティブラーニングとモチベーション

学習者の学びにおいて AL と同等あるいはそれ以上に重要な要素に学習者のモチベーションが挙げられる。モチベーションとは「学習者が学ぼうとすることを生じさせ、方向付け、維持すること」(Ambrose, et al. 2010) である。AL の方法以前の問題として、学生が学びに対して高いモチベーションを持つことは、まず必要である。大学進学率が低かった時代には、全ての学生の学びに対するモチベーションは今よりは高かったであろう。しかし、現在の学生の多様化は必然的に学生のモチベーションの程度を多様化させる。今は、学生のモチベーションを喚起し高めて維持することも教員の責任として求められている。

モチベーションに関する理論は心理学の領域において数多く研究されてきた歴史がある。ここでは授業にとりいれやすい理論として「目標の主観的価値」、「予期」、「環境」の三要素を用いた枠組でモチベーションを扱う (Ambrose, et al. 2010)。

学習者にとってのある学習目標の重要性を、その人にとってのその目標の主観的価値という。そして、この目標の主観的価値の決定

要因には、達成価値、内発的価値、道具的価値の三つがある(Wigfield & Eccles, 1992, 2000)。達成価値とは、目標やタスクの習得および達成に伴う価値である。授業の場面に当てはめると、ある書籍を読み切ることや内容理解の達成による満足が価値を持つと考えられる場合である。内発的価値とは目標達成のための手段として行うタスク自体が持つ価値である。授業中の会話練習やプログラミングのコーディングなどの問題に取り組んでいること自体が楽しいと感じられる場合が相当する。道具的価値とは、より大きなあるいは将来の目標達成のために今取り組む目標やタスクが役立つという価値である。授業内容が職業に役に立つ、資格試験の合格に寄与すると感じられる等があてはまる。

これら三つの価値が常に満たされる必要はないが、目標に対する価値の感じ方が人それぞれであり、また、多くの価値を感じるほうがモチベーションはより高まることから、これらの観点から、主観的価値をより多く示し、高める工夫を心がけるとよい。

また、予期とは、自分や結果に対して「自分は達成できる」と自分なりの予測である。予期には2つある。まず、特定の行動が望ましい結果をもたらすかどうかという予測が「結果予期」である。たとえば、語学の授業を受講するかどうかというときに「この授業内容で本当に英語が話せるようになるのか？」と考えることは結果予期に関する思考である。また、自分は望ましい結果に向かって実際に行動できるかという予期が効力予期である。「果たしてこの授業に自分ほついていけるのだろうか」は効力予期に関するものである。これらの予期については、学習目標や学習方法の明確な提示などを行うことで高めることができる。

また、学習環境がモチベーションに与える影響も重要である。協力的環境であると感じられると、価値・予期との相互作用により、モチベーションが強化される。逆に、非協力的な環境下では、たとえ価値と予期が高くても、モチベーションは向上しない。

表5 学生のモチベーションの喚起・維持・向上のための教員ができること（アンブローズ他（2014）を参考に著者作成）

価値	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業内容を学生の関心と結びつける ・ 学生の将来に授業内容が重要であることを示す ・ 教員が何に価値をおいているかを示し、それを評価する ・ 授業内容に対する情熱や意欲を示す
予期	<ul style="list-style-type: none"> ・ 目的・授業内容・評価を調和させる ・ 授業内容の適切なレベルを見極め設定する ・ 早い段階で成功のチャンスを与える ・ 的確なフィードバックを与える ・ 効果的な学習方法を説明する
協力的環境	<ul style="list-style-type: none"> ・ シラバスで授業の雰囲気伝える ・ 初回の授業で教員と学生、学生相互がコミュニケーションをできる機会をつくる（他己紹介などの方法活用） ・ 常に協力的環境が学習には重要であることを示す

学生のモチベーションを喚起し、維持あるいは向上させるために教員は、価値を多く示し、予期をほどよい高さに保ち、協力的環境を整えることが肝要である。それぞれについてのヒントを表5にまとめる。

ALは学生のモチベーションに対してどのように寄与しうるだろうか。ALの方法を適切に用いることは、学習に主体的に取り組ませることにつながることから活動自体を価値あるものと感じさせる、つまり内発的動機づけを高めることに寄与すると考えられる。また、目標達成に至る小さな段階を備えたデザインは成功体験を多く積みませ、「自分でもできる」という効力予期の向上にも作用する。さらには、協同によるタスク達成がもとめられれば、自ずと協調的な環境

を醸成することにもなるだろう。アクティブラーニングをデザインし実行することは、モチベーション向上という観点からも学習効果を高めるといえる。

6. アクティブラーニングの方法

ALの方法として名前がついているものは数知れない。しかし、ここで重要な点は、授業において学生の学びに適した方法であるかという点である。したがって、いかなるALの方法を導入する場合においても、まず、学習目標に適っているかの検討は必須である。

ここでは、まず、代表的な方法を紹介し、続けて学習目標との整合性の後の方法選択のポイントについて解説する。

Think-Pair-Share (バークレイ 他 2009)

Think-Pair-Shareは、基本的な知識の獲得から応用に至るまで、幅広い目標に対応する方法することができる方法である。

次のようなプロセスで実施する。

1. 教員が全体に質問あるいは問題を出す。
2. まず、学生は1人で考える。適宜考えたことはメモをとるよう指示してもよい。
3. ペアを組み、互いに考えたことを共有する。
4. 全体でさらに共有する。でてきた内容に応じて、議論あるいは質疑応答の時間をとる。

Think-Pair-Shareは様々な学習目標に用いることができる汎用性の高い方法である。目標との対応は設定する問いの工夫と手続のデザインによる。知識獲得であれば「Xという専門用語を知らない人に説明する文章を考えなさい」、応用であれば「この文章をより格調高い表現に直してください」などのような問いなどが考えられる。

所要時間を示すことも重要である。同じ問いでも1分と5分では答えとして用意される内容や深さが異なってくることを示唆されるためである。

Think-Pair-Share は細かなステップを踏み、学生同士の議論をサポートする方法である。話し合いに慣れていないといきなり「話し合ってください」という指示をしても話し合いが起こらないことがある。これは「シャイ (shy)」とされるアジア人には特に顕著であるが、「1人で考える」ステップを用意することで、その後の意見共有にスムーズにつながりやすい。慣れていない場合はペアで共有する場合にも「1人2分で」というように個人が話す時間の確保することで話す機会を保証する。

授業の進行上、Think-Pair-Share を開始初期に丁寧なステップを踏んで行っておくことで、より複雑で協力を必要とするようなALの方法に取り組むための素地をつくることができる。

ポスターツアー (栗田 2017)

ポスターツアーは、ジグソー法 (Aronson et al, 1978) の応用であり、グループによるポスター作成を行い、プレゼンテーションの機会を一人ひとりに与える方法である。次のようなステップで進める (図1)。

1. 学生をポスター作成グループに分ける。グループサイズは取り組む課題にもよるが3-5人である。

2. 教員は全体に一つあるいは各ポスター作成グループに一つ課題を割り当てる。

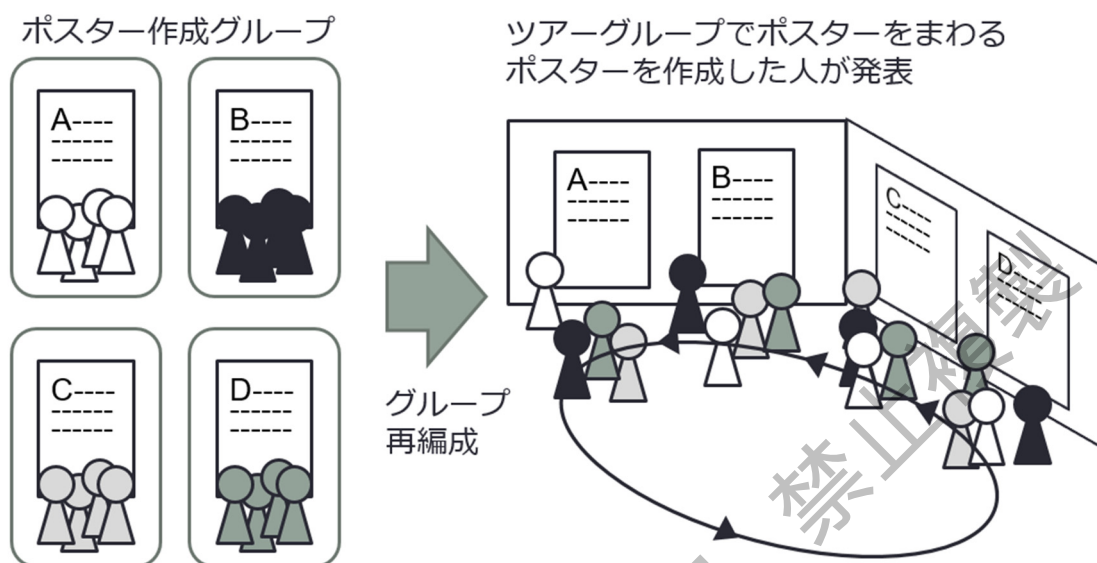


図1 ポスターツアー

3. 各ポスター作成グループの学生は課題に取り組み、グループで1枚ポスターを作成しそこに取り組んだ内容をまとめる。
4. ツアーグループをつくる。ツアーグループは、各ポスター作成グループから一人ずつ集まる形で構成される。
5. 教員の指示にしたがい、ツアーグループで各ポスターを1枚ずつ順にまわる。このとき、ツアーグループにいるメンバーは、自分がつくったポスターのプレゼンテーションを行う。ポスターの内容や共有の目的によるが、プレゼンテーションを3分、質疑応答を3分などと決めてまわる。
6. 全てのポスターをまわったら、ツアーグループは解散し、ポスター作成グループに戻り、質疑応答や他のポスターをみて学んだことを共有する。
7. 全体で質疑応答、共有の時間をとる

この方法は、グループ分けやポスター作成、そしてツアーの時間を含めると60分を超える大掛かりなALの方法である。ポスター作成が主たる活動であることから学生の協力が求められる。また、全

員がプレゼンテーションを行うことになるため、一部の人に負担がいくことなく、いわゆるフリーライダーがいなくなるデザインが特徴である。

ここでは Think-Pair-Share とポスターツアーの 2 つを紹介した。これらの方法はじめ、数多くの AL の方法から適した方法を選ぶにはどうすればよいのか。目的の対する適切性を第一に考えることは言うまでもないが、それ以外の観点をここでは検討する。

まず、「所要時間」が挙げられる。上記で紹介した Think-Pair-Share は問題の提示から全体共有までだいたい 8-12 分程度であるが、ポスターツアーであれば 60 分を越える時間が必要である。この所要時間は、たとえ同じ課題であるにしても、クラスのサイズや、学生のモチベーション、理解力などに影響を受ける。例えば、クラスのサイズが大きくなるほど、また、学生の理解力やモチベーションが低いほど、また、授業開始期に近いほど、丁寧なグループへの指示が必要になったり、グループ間のばらつきの多様性が生じることから、時間をより要することになる。

次に「難易度」が挙げられる。これは、教員および学生双方に対して考慮する必要がある。難易度とは特に授業中のファシリテーションに関連する。Think-Pair-Share とポスターツアーを比較すると、Think-Pair-Share に比べてポスターツアーは難易度が高いといえる。まず、学生は、「ポスター作成グループ」「ツアーグループ」の 2 つのグループを行き来するし、各グループにおいて取り組む活動の種類が異なる。教員はこれらを明確に指示し、学生の行動を適切にガイドする必要がある。学生に預ける時間が長いことから、グループ間で作業進行にばらつきが生じやすい。したがって、作業を細かく区切ったりするなどの対応があったほうが良い場合もある。デザインしていた時間が足りなくなることも多いため、バッファを設けたり、各所のどこで時間調整ができるのかを予め考えておく必要がある。コースデザインの考え方として、難易度が高いと思われる

ALは、授業の開始期よりも学生相互の協力的雰囲気が構築された後期に配置することをおすすめする。

最後に「準備の大変さ」も挙げておく。たとえば、Team Based Learning (Michaelsen et al., 2004) という方法は問題解決に適した方法であるが、課題設定はもとより、個人用のマークシート問題、グループ用のマークシート問題、応用問題など数々の準備が必要である。「準備の大変さ」は本来「学生の学び」に対して本質的な観点ではないが、予めデザインや開発に必要な見込み時間を考えるための現実的制約としては必要な観点である。

8. おわりに

本稿では、ALを中心にその周辺の教育目標やモチベーションにも触れつつ、教育における意義についてまとめた。ALは、パラダイムシフトの具体的変革を実現するものでありながら、ALそのものへの正確な理解が進まず、また、方法が目的化してしまうなどの混乱も見られる。学生の学びを促す確かな手立てとして、ALが正しく理解され適用され、「当たり前」となっていくことに本稿が寄与できれば幸である。

参考文献

- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978) *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.
- アンブローズ S A, ブリッジズ M W, ディピエトロ M, ベット M C, ノーマン M K 著, 栗田佳代子訳 (2014) 『大学における「学びの場」づくり よりよいティーチングのための7つの原理』玉川大学出版部 (Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010) *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*.

- John Wiley & Sons)
- バークレイ E, クロス P, メジャー C H 著、安永悟監訳 (2009)
『協同学習の技法－大学教育の手引き』ナカニシヤ出版
(Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014).
Collaborative learning techniques: A handbook for college
faculty. John Wiley & Sons)
- Biggs, J. (2003) Teaching for quality learning at university.
2nd ed. The Society for Research into Higher Education &
Open University Press
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Vol.
1: Cognitive domain. New York: McKay, 20-24
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991) Active learning:
Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher
Education Report No.1.
- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011) Improved
learning in a large-enrollment physics class. *science*,
332(6031), 862-864
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K.,
Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014) Active
learning increases student performance in science,
engineering, and mathematics. *Proceedings of the National
Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415
- 栗田佳代子, 日本教育研究イノベーションセンター (2017) 『インタ
ラクティブ・ティーチング』河合出版
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009) An educational
psychology success story: Social interdependence theory
and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5),
365-379
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (Eds.). (2006) *The new*

- taxonomy of educational objectives. Corwin Press
- Michael, J. (2006) Where's the evidence that active learning works?. *Advances in physiology education*, 30(4), 159-167
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B., & Fink, L. D. (2004) Team-based learning: A transformative use of small groups in college teaching
- 文部科学省 (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)
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (参照日: 2018.10.30)
- 文部科学省 (2017) 学習指導要領「生きる力」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
(参照日: 2019.05.10)
- Prince, M. (2004) Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231
- Sandholtz, J., Ringstaff, C., & Dwyer, D. (1997) Teaching with technology. *Creating Student-Centered Classrooms*, New York: Teachers College Press
- Trow, M. A., & Carnegie Commission on Higher Education (1973) Problems in the transition from elite to mass higher education. Berkeley, Calif. Carnegie Commission on Higher Education
- Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education (1984) Involvement in learning: Realizing the potential of American higher education. Washington, D.C.: National Institute of Education, U.S. Department of

Education

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

< 付記 >

本稿は台湾日語教育學會主催「2018年台湾日語教育研究國際學術研
討會」における基調講演にもとづき、加筆、整理を行ったものであ
る。関係各位に感謝申し上げます。

台湾日語教育學報第32号 禁止複製

受理日期:2019年3月10日

承認日期:2019年5月3日