

# 教員養成課程におけるアクティブラーニングの課題と展望 －21世紀型の学びを創出する教師の育成に向けて－

河野 麻沙美\*

(平成27年9月3日受付；平成27年11月15日受理)

## 要 旨

本論では、教員養成課程でのアクティブラーニングの課題と展望を示すことを目的に、始めにアクティブラーニングの歴史的・理論的背景を概観し、具体的な手法の適用について、部分的導入と全体導入の観点から、課題を検討した。次に、アクティブラーニングがもたらす実践的な誤解と学習観の転換について論じ、アクティブラーニングがもたらす総体的なカリキュラム編成の課題を指摘した。最後に、学校教育で期待される21世紀型の学びを取り上げ、グローバル・スタンダードとして21世紀型学びとアクティブラーニングの展望を、教員養成課程の特徴に照らし合わせながら行い、教員養成に関わる教育方法とカリキュラム編成に向けた課題を指摘した。

## KEY WORDS

アクティブラーニング 教育方法 21世紀型の学び 教員養成

## 1 はじめに

本論の目的は、学校での学びのあり方として注目を集めるアクティブラーニングの課題と展望を示すものである。特に教員養成課程において、この「新しい学び」のアクティブラーニング導入のあり方、また、導入に際しての課題、その固有性を展望していく。

アクティブラーニングは、本来、学び方を指すものであり、学ぶ内容ではない。つまり、アクティブラーニングは原則として教育の方法論である原則から、教育・学習の目標やそれに則した内容は、別に付置しうるものである。そこで、本論では学習の成果として身に付けることが期待される能力、学習目標として、アクティブラーニングと同様、学校現場に期待され、近年頻繁に指摘される「21世紀型」の学びに着目していきたい。後述するが、アクティブラーニングと21世紀型と呼ばれる学びには、ICTの活用と学習観の転換という共通項があるからである。また、学校う教育において注目されるキーワードとして、今後の実践の在り方や改革に強く影響を与える点でも共通しているからである。

本論の課題に迫るために、はじめに教育方法としてのアクティブラーニングについて、歴史的背景、先進的に取り組まれてきた領域の特徴、定義、展開について概観し、教員養成課程におけるアクティブラーニングの課題を検討する。次に、21世紀型とされる学びや能力、スキルの動向を捉え、今後の学習目標と期待される学習成果について検討する。最後に、検討課題として教員養成課程におけるアクティブラーニングのあり方について展望する。

## 2 教育方法としてのアクティブラーニング

アクティブラーニングは、主として、2000年代から高等教育領域において使用されている用語であり、その和訳に相当するような「能動的／積極的／主体的学習」は1970～1980年代から徐々に増加する方向で、初等中等教育を主として幅広く使用されている<sup>(1)</sup>。こうしたアクティブラーニングへの着目の背景には、教授・学習観の転換が行われている。たとえば、初等中等教育における数学学習においては、1990年代から、概念理解か演算技能の習得かといった二項対立の数学学習を越えて、学習者が主体的に教室での談話に参加し、そこでの探究に従事することで数学者に類似した内的な思考過程を経験する学びの在り方が注目されている。ここでは学習者は概念理解と演算技能の習得にとどまらず、数学的な思考や振る舞い、コミュニケーションスキルを獲得し、社会的に知識を構築していくことに寄与している。心理学が対象としてきた人の認知的学習のプロセスに、多様な領域や方法論からアプローチする学習科学の台頭が、その分析と成果追認を担ってきている<sup>(2)</sup>。

\*学校教育学系

本章では、始めにアクティブラーニングが注目されるに至る背景と、代表的な方法論について概観する。次に、実際の国内での実践事例を複数とりあげ、アクティブラーニングがもたらす誤解と課題について論じる。最後に、学び方であり、教育の方法であるアクティブラーニングがカリキュラムに与える影響について考察する。

## 2. 1 アクティブラーニングがもたらす学習の転換

今起きている高等教育における教授学習パラダイムの転換は、特別な大学や機関のみが行うことではなく、「大学教育」として質的転換を求められているものである。中央教育審議会において、平成20年度にまとめられた答申「学士課程教育の構築にむけて」<sup>(3)</sup>では、知識だけではなく、コミュニケーションやリテラシーといった認知的に汎用的なスキルや協働性を兼ね備えた力、市民性としての意識や態度といった項目が、体系的に理解された知識とともに求められている。平成24年度には、アクティブラーニングがキーワードとして取り上げられ、教育の方法が示された<sup>(4)</sup>。

溝上は、高等教育におけるアクティブラーニングがかくも注目されている背景について、アメリカにおいては、社会の変化によるものでない教授学習パラダイムの転換を指摘する。そこには大学の大衆化、大学が教育重視から研究重視へと偏重したことから改めて教育重視へと揺り戻しが起きたものとして捉えている。教養を修め、社会への準備教育としての大学が、職業人や大学の機構である専攻・専門の名称に説明される何らかの専門家への育成から人間教育・成人育成への観点として学びを捉え直していこうとする歴史的背景に依拠している。一方、日本におけるアクティブラーニングは、アメリカとは異なる潮流の中で高等教育が大衆化していったこと、義務教育の国際的評価に比して酷評された高等教育への評価や、研究の場というよりも生涯学習やグローバル化、情報化社会の中で大学が何らかの転換を図る必要があったことを指摘している。バーとタグ(1995)の「教えるから学ぶへ」という教授パラダイムから学習パラダイムへの転換の指摘を捉えつつ、「あるモノの他のモノに対する相対的位置を採ること」と定義される「ポジショニング」の概念を用い、教授側が見る世界から、学習者が見る世界へと学習を捉える方法を変えていくことを提案する。社会的変化による要請としての説明は極力避けながらも、学習者の変化がもたらしていることは認めており、知識伝達ダイナミクスが十分に機能しなくなったと指摘する<sup>(5)</sup>。

アメリカにおける高等教育の展開と日本におけるその展開が必ずしも一致していなかったり、追随しているのではなくても、その手法や教授学習に対する考え方は共有できるものがある。また、アクティブラーニングという用語を知らなくても、実際には生起していることがある。アクティブラーニングという用語自体は、現在、中央教育審議会が用語集の中で示した次の定義が依拠されることが多い。「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、調査学習等が含まれるが、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・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」というものであり、この記述からもわかるようにアクティブラーニングの実施には様々な方法論があることがわかる。溝上による定義においては、「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。」となる。先に示した定義と比すると、「認知プロセスの外化」の強調に特徴がある。こうした定義に則れば、教員養成課程においては、教育実習や実践的な指導の在り方を学ぶ講義・演習は積極的に取り組まれてきたわけだから、むしろ充実していることになる。しかし、教育学・教員養成課程におけるアクティブラーニングの実施は極めて少ないことが指摘されている<sup>(6)</sup>。

多様な定義と方法論を持つアクティブラーニングの歴史的背景を忠実に示すことは、溝上の指摘のように困難であるが、モデルとして頻繁に取り上げられるのは、マサチューセッツ工科大学(MIT)でのTEAL(Technology-Enabled Active Learning)プロジェクトであろう。アクティブラーニングをその名前に持ったこのプロジェクトは、伝統的に講義中心で、実験室を持たずに授業が行われていた「物理学」の講義に転換をはかり、アクティブラーニングを取り入れたもので、2001年に始まっている。世界的に著名な大学における学修者の出席率と理解程度の低さに対する課題解決のために、能動的な学修を引き起こす学修プログラムと学習環境を設定した。ここでの成果は大きく、日本でも多くの大学が導入し始めているアクティブラーニングを行うための教室やその学修を総体的に支援する新たな図書館の形であるラーニング・commonsの普及に寄与しているといえる<sup>(7)(8)</sup>。

## 2. 2 アクティブラーニングの方法

先に指摘したようにアクティブラーニングには多様な手法、方法論があるといえ、ひとつの方法を指すものではないということは、コンセンサスを得ているものと考えられる。教育方法として捉え直した場合、その手法や方法論をどのように授業の中に取り入れるのか、また位置づけるのかを考えた場合、次のように2つに大別できる。

ひとつは、先の中教審答申・用語集の定義にあったようなグループ・ディスカッションやディベート、グループワークといった従来の大学教育の中でも演習などで取り入れられてきたような活動が、授業での学習活動・学修プログラムの部分的な構造となるものである。もう一つは、問題解決を学習者に主体的に取り組みさせることを意図し、グループワークやディスカッション、講義のようなチュートリアルやセミナーといった様々な学習活動を包含する総合的な学習プログラムである。一つの「授業」という時間単位を45分、50分、90分といった時間割の枠組みで捉えるのか、それとも35週や15回といった学習時間の履修単位で捉えるかといった区別はそれぞれの中で議論したい。

### 2. 2. 1 部分的導入としてのアクティブラーニングの手法

ポスターセッション、MD法、グループ討議などは学習活動全体のモデルとなるものではなく、学習活動の一部となるものである。ある内容に関する学習プログラム、もしくは一連の学習展開を構想、構成する際に目的に則して選択される教育方法と言える。こうした学習は、これまで協同的な学習や「言語活動の充実」という教育課程の動向の中で、学校教育においては積極的に取り組んできた学習活動である。また、調べ学習や探究的な学習を進めることで、知識を習得することだけでなく、他者とのコミュニケーションや協働を通して理解を深めることはこれまでも重視されてきた。「総合的な学習の時間」においては、どのような学習内容を構想し、学習活動を構成していくのかは、授業をデザインする教師に委ねられてきた。教室における講義形式の授業によって、伝達されてきた知識を活用することによって学習を進めていくこともあれば、必要な情報へと自らアクセスし、問題を解決していく調べ学習からスタートする探究的な活動の成果は、言語化され、他者へと発表されることによってなされることになる。こうした展開があれば、溝上が先に指摘した「認知プロセスの外化」に相当するといえる。

アクティブラーニングに含まれる学習活動は、学習集団の規模と連関することが多い。とかく批判されることの多い「一斉授業」は、近代学校の成立時に、知識伝達の効率性をもとめて開発された教育方法である。講義形式の一斉授業が、より多くの学習者への教育を想定し、生産性や効率性を求めた教育方法である一方で、アクティブラーニングは、個々の学習者の能動的・主体的な態度や理解といった個人の学習の質に目を向けた教育方法である。そのため、学習集団の規模は、後述の学習環境のデザインにも影響を与える。学習集団の規模によって、グループ間交流や学習者間の交流、集団の編成に影響を与えることが示唆されている<sup>9)</sup>。また、グループでの活動が積極的に取り入れられたり、学習者が主体的に活動したりする学習形態においては、学習評価の観点からも教育方法は選択されていく。学習者の発達の段階を鑑みて、期待される学習活動や目標の設定がなされていくべきであり、学習者のグループワークや集団での学習参加のスキルによって同定が可能であろう。

### 2. 2. 2 学習プログラムの総体をなすアクティブラーニングの手法

学習プログラムを組み立てるためのデザインが確立され、多くの実践例がある方法がある。一つの学習デザインで、1時間単位の授業を形成するだけでなく、複数回や複数週に渡って学び続ける方法であり、継続的な問題解決や探究的学習が進められるものである。学校教育で主流として行われている系統学習に対し、これまで問題解決学習や発見学習、探究学習といった様々な体験学習のアプローチが考案されており、実践されてきている。その中で近年注目されているのがPBLとその頭文字から呼ばれる学習デザインである。PBLはProblem-based learningとProject-based learningという2つのデザインがある。どちらも構成主義の学習観を基盤に持つ高い学習効果が期待される活動であり、21世紀に必要とされるスキルの育成に有効であることが示唆されていることから、今後より広く活用されると考えられる<sup>10)</sup>。

湯浅・大島・大島(2011)は、学習効果が高いと評価されるProblem-based learning(以下、問題基盤型学習)とProject-based learning(プロジェクト型学習)という2つの学習デザインについて、それぞれの歴史的背景や教育原理を明らかにしつつ、どのような学習原則に沿って活動がデザインされているかを調査した。問題基盤型学習が、主に医学・医療系で導入、普及している。例えば、医療現場で実際におきる不良構造化問題を通して、問題解決スキルの獲得と学びを目指し、デザインされた。直接指導を行う教師の代わりにファシリテーターが存在し、内省を促す問いかけやコーチングを行う。学習者はファシリテーターにガイドされながら、情報収集をし、仮説を立てては検証をする学習活動に従事していく。プロジェクト型学習は、学習者が複雑な課題を元に自らの活動をデザインし、問題解決、意思決定、調査活動といった問題に基づく活動を遂行していく。この中で、学習者は主体的に学習を展開し、授業時間の枠を越えて、与えられた真正性の高い問いや良質な課題がもたらす深い探求のプロセスに携わり、課題解決に関与する知識やスキルを学ぶことができる、系統だった教授方法と学習環境の総合的デザインである。両学習デザインとも、知識は学習者自身が自ら構築するという構成主義の考えが基盤にあり、少人数で課題に取り組むこと、学習者が自身の学びを自ら管理し、教師はファシリテーターとして支援するという活動の枠組みを共有していることを示した。一方、問題基盤型学習では、学習のプロセスが明確に定義され、活動デザインにそれが反映されているのに対して、プロジェクト型学習は、個々の実践に委ねられているという違いを明らかにしている。

概念的な要素が強いPBLの方法論であるが、ある領域においては、典型的な学習プログラムとなり、カリキュラムとして定着している例も見られる。どちらも「問題解決学習」と同様に捉えうる。それは、従来の教授が、専門家やある研究者、研究者コミュニティによって解決されたり、明らかにされたり、同定された問題とその問題解決の成果を伝達するという方法であるのに対して、問題解決学習では、問題解決を学習者にさせるということを目的にしている点で同じだからである。解決する課題の内容や過程、ツールなどの方法は、多様性を容認している。高等教育機関によって、育成する人材像や専門性、卒業後の職種が異なる。各領域の課題や実践に応じた学習デザインが必要である。この学習デザインには、そこでは育成したいコンピテンシーやスキルを目標とし、それを実現するための学習環境のデザインを含めた方法や具体的な実践内容例や課題を精選していくことが必要となる。

## 2. 3 「アクティブラーニング」のもたらす誤解と課題

### 2. 3. 1 学習活動と学習環境のデザイン

先述の、MITにおけるTEALプロジェクトやプロジェクト型学習には、ICTが積極的に取り入れられ、その学習を支援すると同時に、学習のプロセスが可視化するテクノロジーを多用する点に特徴がある。ICTを含めたテクノロジーの使用やグループワークやディスカッション、学修集団の柔軟な編成を可能にする学習環境を得るために、アクティブラーニングをより容易にするようデザインされた物理的空間を求めることがある。アクティブラーニングスタジオリーニング・コモンズがその展開である。ただし、アクティブラーニングを行うためには、必ずしもこうした物理的空間を要するというわけではないことには留意したい。実際に、こうした学習環境を前提としなくてもアクティブラーニングに挑む実践例は、高等教育の実践事例においても多数報告されている。特に他者との協同的・協調的な学習には一定の効果を示しており、CSCL (Computer-supported Collaborative Learning) は、学習研究において重要な研究領域になっている。また、学習プロセスの把握や評価を詳細に、即時的に行うことで支援の質が向上する。学習者がICTを使用して学習を遂行していく背景には、学習者の状況を把握することができる装置としてのICTの役割がある。

教育方法、新しい学びのあり方として注目されるアクティブラーニングの導入だが、期待すべきは学修の成果である。アクティブラーニングの導入によって、どのような肯定的成果がもたらされるのかという課題に対して、反省的視点にたった「アクティブラーニングの失敗事例」を集約した報告書がある<sup>(11)</sup>。東海地区においてアクティブラーニングを積極的に取り入れたプロジェクトの中で見出された課題である。大学という閉じられた環境の中で学ぶのではなく、地域連携・社会連携を組み込み、実践的で開かれた学びを目指したアクティブラーニングの導入は、必ずしもすべてがサクセスストーリーではなかった。コントロール可能で、潜在的に共有できた教育目標のあった閉じられた学修環境とは異なり、実践においては真正性の高い多様で複雑な課題や活動目標や思惑、人間的な心情が阻害することがある学修成果に対する課題が明らかにされている。教育学や教員養成とは異なる学問領域が中心であるため、直接的にその反省を本論の課題に生かしていくことには検討の余地はあるが、教育学や学校教育という制度・システム、実践という文化・文脈へと翻訳した上で、この深い内省と課題解決の精神に満ちた「失敗事例の集約」という成果から学習する必要がある。

### 2. 3. 2 学習評価の視点と方法；教える側に求められる学習観のパラダイム転換

これまで行われてきた体験的な学習活動を通じて、どのように支援すれば講義形式の知識伝達型ダイナミクスで取りこぼした力を育成していくことができるのか、評価の内容と方法が重要であり、課題となる。学びの「かたち」を変えて、評価の方法が同じであるということは、学習観の転換が生起していると言いがたい。アクティブラーニングの隆盛は、教える側の視点にたった教授の方法から、学習者の内的過程に着目した学習の方法とパラダイムが大きく転換したことを意味している。同じ目標と同じ内容を、方法だけ変えて、評価を従来通りに行うという一連の教授行為は、そこで学ばれることの枠組みや価値付けは従前であり、教える側の学習観は変わっていないのである。アクティブラーニングの導入がもたらすものは、教育の目標の再検討をもたらし学習活動のデザインと評価枠組みの再構築である。この再構築の過程によって、結果的にそれが教育内容の精選へとつながっていくと考えられる。また、アクティブラーニングが期待しているのは、学習内容を理解するだけでなく、社会に出て機能する人材の育成であることも冒頭で確認した。そのため、アクティブラーニングのさなかに生じる他者との相互作用や協働的な活動、そして、主体的・能動的に学修に取り組む態度の形成が期待される。期待される成果にあった学習のデザインがなされているかどうかは学習プロセスに着目し、分析・評価する必要がある。

大島・湯浅・大島・上田 (2013) は、学習者が「グループ活動を形式的に分析・評価することを支援する」授業デザインの検討を行った大学教養科目で、学習目標を踏まえてプロジェクト型の協同問題解決学習を設定した。デザインに即して作成した学習活動の評価指標を用いて、グループ活動を毎授業に自己評価させている。評価の記述やプロ

ジェクトの成果物、学習目標の理解度調査、授業への出欠状況、学習支援者による観察記録を分析対象とし、デザインの修正を含む2年間の実践を報告している。その成果として、1) 評価指標の利用や学習目標理解の向上、2) 主体性の向上、が明らかになるとともに、3) プロジェクトの成果物の質は必ずしも理解の程度を反映していないことを指摘している<sup>(12)</sup>。この結果が示唆しているのは、アクティブラーニングの学習成果の評価をプレゼンテーションや成果物だけでは十分に評価しきれないということである。評価する側の継続的な観察とプロセスの同定、それを捉える洞察が必要とされると考えられる。

教育方法としてのアクティブラーニングをする際には、他の教育方法同様、教育評価の方法や対象、枠組みを忘れてはならない。学習者のプロセスを即時的に把握、保存、追跡できる点では、先述のように学習過程を記録し、保存していくその利便性から教授側の学習を支援し、記録することが可能なICTの活用力が望まれる。

## 2. 4 学習観の転換がもたらすカリキュラムの構成

### 2. 4. 1 学習観を変えなければならないのは誰か

アクティブラーニングがもたらす学習観の転換は、学ぶ側よりも教える側に要求される。新しい教育方法として、教員対象の研修やセミナーの開催がFD等を通して行われている。ラーニング・コモンズの設置とあわせてアクティブラーニングを導入するためのセミナーが開かれている事例がある<sup>(13)</sup>。従来の教育方法を用いてきた教員はアクティブラーニングを学習者として経験せずに、アクティブラーニングを教育方法の一つとして選択することが迫られている。

例えば、職業人の養成の場である専門学校の講師を対象にした実証的研修がある。2日間で行われるこの研修会には、アクティブラーニング型講義の意義、成功例としての高校物理を例にした授業体験、教師介入スキルの解説、授業研究と振り返りを行う1日目と、ピーター・センゲの組織学習の理論に基づいて、個人の学習から組織の学習へと転換することの意味を包含したアクティブラーニングセッションを行っている。ここでは、「質問中心の授業に慣れる」「つながる質問に気をつける」「前半は問題に、後半は解決策に目を向ける」「権限なきリーダーシップ体験を目指す」といったテーマの協議を行い、アクションプランシートとして授業計画を実際に設計する2日目で構成された<sup>(14)</sup>。

本研修では、1日目がアクティブラーニングを学ぶ、2日目はアクティブラーニングの学習形態で組織学習について学ぶ構造になっていることから、その境界線や目的の曖昧さが指摘され、参加者からは十分な評価が得られては無いが、理論整理の必要性とともに、方法論の多様性から、専門学校の教育に見合った方法論を選べるように、自分たちで作り上げていくことが指摘されている。これは、ある種のアクティブラーニングの肯定的成果であるようにも思われる。この研修会の評価は参加者へのアンケートによってなされているが、最後に行ったアクションプランシートの内容によって評価する余地があったと考えられる。学習目標やその方法選択は、授業設計者の学習観が影響を与えると考える。そこで2日間という短期間の集中研修の中で、どのような変化や学習観のパラダイムが転換したのかを捉えていくことで、本研修の評価していく観点が新たに得られると考えられる。

この研修評価の中で興味深い指摘がある。授業設計の内容に関する協議において、この研修会では、異なる領域で教える教員を組み合わせ、グループ協議を行ったことを反省事項にあげている点である。それは、専門性が異なることで、設計した授業の内容に関する深い協議が行われなかったということである。専門性を共有していないので、学習活動の適切性が判断できないことから方法論の吟味に至らなかったと考えられる。効果的なアクティブラーニングを授業の中で設計するときには、専門や領域、そしてそこで学んだ知識やスキルが生かされる実践の場の特性を埋め込んだ課題設定、さらにその背景となる理論的背景が必要になるだろう。先に取り上げた問題基盤型学習では、シナリオ（問題の設定や内容）が重要である。三重大学教育学部ではその設計原則を3点導出している<sup>(15)</sup>。1つ目は、正解に至ることが目的ではなく、問題の所在を確定、探求のために必要な情報や知識を得ること、2つ目は、専門家の見識に触れることは重要な経験だが、それはその専門家の学びを真似ることではなく、他者を見て自分をリフレクションできるように設定すること、3つ目は、対話型シナリオの授業実践化にあたって、事例シナリオと学習者が対話をできるようにし、同じシナリオでも多様な対話を構成する実践者同士のネットワーク形成として開かれていること、とした。教員養成系大学や学部では、複数免許の取得を目指すことが一般的になっており、多忙化が進んでいる。教員もその状況を受け入れている現状もあるが、アクティブラーニングは課外での学習時間も学習を深める上で重要なファクターであることから、こうした現状を踏まえれば、カリキュラムの部分的な改訂や変更、差し替えというよりも、総体的編成が課題になる。

### 2. 4. 2 アクティブラーニング導入による総体的なカリキュラム再編成の要請

教員養成課程の目指す目標や特徴を踏まえた原則の抽出は、今後も継続的に行う必要がある。そうして、アクティブラーニングが表面的なものに陥る可能性を回避したい。アクティブラーニングの多様な方法論が、学習者の活動形

態を指定したり、決定したりするような枠組みや枠組みとして名前だけ使用される状況に陥り、アクティブラーニングを表面的に遂行しているように見せる手立てや形式的ツールになったり、形骸化したりすることを未然に防いでいくためにも必要である。どのような名前の手法を用いるか、ではなく、教育・学習の目標を踏まえ、デザイン原則を参考にしながら、教授側が思慮深く授業を設計することが求められる。

何をどのように学ばせるのか、という授業設計の基本的問いには、学ぶ知識内容の羅列や一覧表の作成では応答できない。それは覚えるべき知識の図式化で終始したり、学習内容の優先順位をつけたりして、内容だけを議論することではない。そこで学ばれる内容や領域の本質を捉えることから始まる。領域固有の思考様式や表現様式、ふるまい方といったGeeのリテラシー概念<sup>(16)</sup>は、学問で言えばディシプリンと呼ばれてきたもの、学校教育における教科等の学習内容で言えば、教科の本質と呼ばれるものに相当するだろう。アクティブラーニングという方法を通じて学ぶ内容は、従来の一斉授業や講義型の教育方法が機能した知識伝達ではなく、その知識が活性化されることを前提としており、それらを適用できるコンピテンスである。

こうしたコンピテンスの育成は、大学教育で言えば15回を単位とする1授業での形成では想定しづらい。溝上(2007)はアクティブラーニングの質を高める工夫として、他者の視点強化、授業外サポート、カリキュラムサポートをあげている。こうした結果はアクティブラーニングを「課題探究型」と「課題解決型」の2つのアクティブラーニング相当の実践報告の分析から導かれている。調査当時CiNiiから72本を選定して分析、医歯薬が18本、続いて教育が17本、工学13本の順で多かったことを明らかにしている。そして、課題探究型は、自由にテーマを設定する調べ学習で、結論は学生の学習内容に依存していること、課題解決型は、おおまかに学習内容が想定されていて最後にはそこに帰着することが想定されていることを指摘した上で、どちらも大切なのは、学習者に学習スキルが必要であること、コンテンツが重要であるということであるとした。こうしたアクティブラーニングの要件を対照し、カリキュラムの捉え方の転換を要請している。それは、ひとつの授業で完結させることができない評価や学習活動の構造が求められるようになるからである。そして、教員は学習者の学習体験を考慮した上で、アクティブラーニングの実践を捉えていくことが必要と指摘した。

この背景には、一つの授業実践を全体のカリキュラムに位置づけて組織連関的視点で編成・評価していく必要を説く安彦の「多次元カリキュラム評価」の概念がある。知識習得型の学習とアクティブラーニングは別物であるという学習観が根深くあることを指摘し、学習者が学ぶ対象と過程の総体としてのカリキュラムの中で、アクティブラーニングを通じた学習と、従来型の講義形式の学習の内容が、方法の分離同様に分けられていることで、学習者の主体的な学習態度を養うはずのアクティブラーニングが期待する学習者とは異なる状況をもたらすことが危惧されている。つまり、学習者がアクティブラーニングを行う授業として、アクティブになる場を与えられれば生き生きと学ぶが、講義型授業になると、主体的・能動的に学べなくなるという学生が生じるということである。この状況を引き起こす要因として、カリキュラム編成に問題があると指摘している。

アクティブラーニングを中心に据えたカリキュラム改革を行った米ポートランド州立大学では、1年から4年まで段階に応じた課題探求型アクティブラーニングを行っているが、知識習得型の学習とアクティブラーニングを一体化させるために、専門科目の履修と密接に関連付けている<sup>(17)</sup>。こうしたカリキュラムの編成は、1授業科目を3セメスターで行い、週3時間程度のセミナーとチュートリアルがセットになったアメリカの大学教育における課程編成が有効に機能している。アクティブラーニングを「場当たりに」取り入れ、結果的に基礎知識の習得に収斂する課題を回避している。知識習得型の学習がすぐには使わない幅広い知識を得ることができるのに対して、アクティブラーニングはすぐに使用する、限られた狭い範囲の基礎知識の習得にとどまる可能性があることも指摘されている。

アクティブラーニングに多様な方法があることは、それぞれの方法が導く学習過程が想定されているということであり、その目的に即して使い分けていく必要がある。大学におけるグループ学習をデザインするための手がかりとして、類型化とそのプロセスが検討されている。大学での32の実践事例を事前作業と事後作業に着目して分類した結果、(A)交流型、(B)意見獲得型、(C)課題解決型、(D)主張交換型、(E)理解深化型、(F)集約型という6類型化が抽出されている<sup>(18)</sup>。学習間の積極的な相互作用を必然とするアクティブラーニングにおいては、学習者が相互に関わる程度を課題とする交流型の意義や、講義等で聞いた内容や得られた情報から自分の考えを持つような意見獲得型、それを他者に説明し、異なる他者の異なる考えを相互に聴き合い、取り入れるような主張交換型、どのような意見があるのかを知りまとめていくような集約型の学習もまた、重要な学びの要素であると考えられる。

先述したようにアクティブラーニングは、狭い範囲の知識の習得が目的ではない。学習者の経験をアクティブラーニングの深化に伴うように構成していくカリキュラムが必要となる。アクティブラーニングを導入した大学の授業の実施に関する調査報告によると、学年次に見ていくと、2年次が最も高くなる傾向がある。ただし、理学系、工学系、生物生産、応用生命学系では3年次が最も高くなっている。これは、1、2年次で知識を習得し、3年次以降

で、その習得した知識活用が始まるという伝統的なカリキュラム設計が背景にある可能性があるとしている。尚、教育・教育養成系は、全体と同様の傾向を示したが、総じて低かった<sup>(6)</sup>。溝上の調査では論文数を比較したものであるため結果が異なっている。実施状況で言えば全体の中でも低位に相当していることになる。こうした状況を踏まえ、ひとつの授業でアクティブラーニングの実施について検討を行うよりも、学習者の学習経験を配慮し、意図的に構造化されたカリキュラムや教育プログラムの構成が必要であることが指摘できる。

中山は、問題基盤型学習（PBL）の導入を成功させるためのポイントを3つ上げている。1つは、問題解決まで、学習者がどのようなプロセスを経ていくのか、予測し、それを整備しながら、授業設計を行うこと、2つ目は、学習者のレディネスを把握することである。学習者が経験するのは、問題解決の過程とその過程において能動的に学修を進める過程そのものであるが、グループでの学習活動を含みこんでいることから、そのグループ活動を運営するための能力やスキルが求められることになる。そして、3つ目として無理にすべての学習内容をPBLで行わないことを上げた。学習内容によっては必ずしも、アクティブラーニングが適さないことはすでに指摘した、目標に応じた内容と方法の選択必然性と重なる<sup>(19)</sup>。

学習者がもつ能力やスキルについて、実践からの反省として、「学習者を育む」ための人間関係や学修集団形成についての指摘がある。ディスカッションやグループワークを活発に行うために、教員と学生、あるいは学生間の人間関係づくりである「クラスづくり」の重要性も指摘されている<sup>(20)</sup>。ここで、学校教育段階とは、学級や学年の編成、それに対応する教員についても体制や文化が異なる。「クラスづくり」に関する指摘については、大学教育と学校教育の制度やシステム、教育文化、社会関係性を同一にすることではないことに留意することを指摘した上で、大学教育におけるカリキュラムや授業、そしてその評価においても、教員に人の学習を捉える教育者としての専門性が問われることになることを指摘する。今日の学校教育の教育課程は、個人の経験に依存したのではなく、先進的な、そして広い視野をもった学習研究の成果を生かして、開発されてきた。大学の教育課程においてもその専門性と新たな学習観を踏まえ、人の学びに対して建設的なカリキュラムの開発と経営が求められているといえる。

#### 2. 4. 3 まとめ；何が、誰が、アクティブになるのか

アクティブラーニングに関わる実践事例やその課題から、知識伝達型の講義形式の批判の基にアクティブラーニングの導入を行いながら、結果的に講義形式のほうが十分に学修が深められる結果となるリスクがあることがわかる。何が問題だったのかを考えると、アクティブラーニングの多様な方法論のうち、教育目標や内容とのミスマッチを起こす手法選択をしてしまったことや目標設定の不十分な設定である可能性がある。ただ、それだけではないだろう。アクティブラーニングを用いることの意義を教育目標の観点から十分吟味することなく、学習者が話し合っている様子や座学に比すれば圧倒的に活発に動き回る様子を学習者の光景として外側から見ていることで満足し、それを「主体的」とみなすアクティブラーニングへの不十分な理解による授業設計と評価の視点が挙げられる。アクティブラーニングを「アクティブに体が動く学習活動」としてしまふ、わかりやすい誤解は予め避けたい。また、方法論の目新しさや外的要請のみに基いて、安易に実施してしまうことがもたらす表面的な実施がアクティブラーニングの普及促進の動向の中では、想像に難くない。溝上のいう「ポジショニング」の転換ないままに、アクティブラーニングの概念や本質を十分に理解せずに、学習者の学びの経験やその履歴を考慮していないカリキュラムを構成することや実質を伴わない数値目標を満たすような表面的・部分的導入をもたらすことが考えられる。また、アクティブラーニングを用いて授業を設計し、評価しようとする側の学習観やその方法が、講義形式の授業を展開していたときの教育目標と評価方法や枠組みが変わらないことで、学習者や学修集団に生起する学習の成果や過程に対して、過大にも過小にも評価をもたらす危険性を予め認識しておく必要がある。

こうした推進上、想定される課題を踏まえ、アクティブラーニングにディープラーニングをかね合わせたディープ・アクティブラーニングの提案がある<sup>(21)</sup>。松下は、学習者が深める対象を学習、関与、理解の3点を取り上げた。そして、協働学習のエキスパートであるパークレーの指摘にある「身体的に活発な学習hands-on」よりもむしろ「知的に活発な学習minds-on」という主張に着目している。アクティブラーニングの導入は、外側から見える活発な学習者の様子を見て学習の評価として、教育する側がアクティブラーニングを導入したことに満足することを意味しない。学習者が能動的・主体的に学修に従事するアクティブラーニングの活動を通じて、内的な過程として「認知的にアクティブ」になっていく、知識が活性化され問題解決や知識創造に寄与する過程を想定する授業の設計が基盤となり、授業を設計し、遂行する教員が、学習者のプロセスを理解し、学修を支援しながら、次の学習過程を想定し、思慮深く授業を設計していくことが求められ、教育する側は実践過程において、学習者よりも「認知的にアクティブ」になることが求められるだろう。

### 3 <展望>教員養成課程におけるアクティブラーニングのあり方

前章までにおいて、アクティブラーニングの概観を行った。アクティブラーニングがもたらす学習観の転換、教育目標や内容におうじた方法論の適切な選択、アクティブラーニングを導入し授業を設計する側に求められるアクティブラーニングの理解と学習観の転換の具体について述べた。本論における課題は、教員養成課程におけるアクティブラーニングの課題と展望の導出にある。そこで、本章では課題に即して以下の方法で議論する。まず、現在、学校現場で注目を集める「21世紀型」と呼ばれる学びや教育について概観し、アクティブラーニングとの類似性を確認する。次に、アクティブラーニングを導入し授業を設計することができる教員をいかに育成するのか、教員養成課程における学修のあり方について考察を行い、21世紀型の学びを創出する教師の育成に向けて展望を示す。

#### 3. 1 “21世紀型”の教育における課題と教育方法

##### 3. 1. 1 21世紀型の学びとその普及経緯

次期学習指導要領においては、2030年の社会と、その先の未来を築く初等中等教育の役割を反映した教育課程が検討されている。来るべき未来を予測不可能とし、そのような未来を切り開く人材の育成に寄与する学校のあり方、学習が模索され、基盤となる資質・能力が検討されている。そうした流れは、国際的動向の中でも見られる。OECDこうしたグローバル化の中、国際的な学力観の展開や教育課程改革の動向の中で、国立教育政策研究所が「21世紀型能力」という概念を提案した。思考力を中核として、それを支える思考力と使い方を方向づける実践力の三層構造を成す概念である。基礎力の上に思考力が付置されている図だが、基礎力とは、基礎基本の知識や技能という定義ではなく、言語・数量・情報などの記号や自らの身体を用いて、世界を理解し、表現する力をされている。思考力は、問題解決や発見・創造・批判、学び方を学ぶといった高次の認知機能を意味する。中核はこの思考力であり、他者との対話、他者をリソースとする社会的を全面に押し出している<sup>(23)</sup>。ここで、基礎力に言語・数理に加えて情報スキルが含まれている点に、「21世紀型」の特徴の一つが現れているといえる。

「21世紀型」と言われる教育課程改革の国際的動向を踏まえると、内容構造から考えるコンテンツベースの発想から、汎用的スキルや資質能力などが相当するコンピテンシーベースの教育課程へと転換が図られていることと、ICTといった情報スキルの積極的導入が特徴付けられるだろう。こうした動向はOECDによるPISAを生み出すDeSeCoプロジェクトのキー・コンピテンシーの影響がある。コンピテンシーとは：単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力を指す。そして、キー・コンピテンシーは、日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンシーをすべて列挙するのではなく、コンピテンシーの中で、特に、人生の成功や社会の発展にとって有益、さまざまな文脈の中でも重要な要求（課題）に対応するために必要、特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要、といった性質を持つとして選択されたものである。個人の能力開発に十分な投資を行うことが社会経済の持続可能な発展と世界的な生活水準の向上にとって唯一の戦略とされた。「個人と社会の相互関係」「自己と他者の相互関係」「個人の自律性と主体性」という3つのカテゴリーがあり、その中核には、個人が深く考え、行動することの必要性として、Reflectivity（省察性・思慮深さ）がある。

さらに、「21世紀型能力」には、2009年に、研究者、企業、教育政策関係者のパートナーシップ「ATC21S」によって結成された「21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト」が提唱した概念「21世紀型スキル」が影響を与えている<sup>(22)</sup>。アメリカの大手IT企業がスポンサーとなり、UNESCO、OECD、世界銀行といった国際的機関や先進諸国が参加した。1990年代から、実社会や職場で必要とされる資質能力を定義する取り組みが始まっており（SCANSプロジェクト）、団体や個人が定義を試みてきている。2002年に教育、ビジネス、地株式会社社会、政治のリーダーの協同的な関係づくりを通してアメリカのK-12教育を中心に、21世紀型レディネスを位置づける触媒となることを目的にした21世紀型スキルパートナーシップが設立される。メンバーアメリカ教育省、ICT関連企業、教育関係団体、個人がおり、ビジネスや政府と連携しながら教育システムの変革を推進、アメリカだけでなく国際的な教育改革の動向に影響を与えている。教育課程のグローバル・スタンダードが何かと問われれば、グローバル化への対応と解決策の一部をなすICTの利活用と説明することでおおよその説明が可能になる。「グローバル化」という言葉がもつ課題の包含力が大きく、情報化社会の進展はすでに学校教育にも及んでいるからである。そして、学校教育が担うのは、社会・将来で働く際に必要な資質・能力となる。ここには、社会で生きていくこと、社会に貢献できること、職務を遂行できる力を事前に用意するための学校という位置づけになりつつあり、学校教育は21世紀型のコンピテンスのレディネス形成の場という前提がある。



### 3. 1. 2 グローバル・スタンダードとしての21世紀型の学びとアクティブラーニング

日本における次期学習指導要領や最新の教育キーワードになりつつある「21世紀型能力」に限定せずとも、情報化やグローバル化への対応、それに応じることができる資質・能力の育成への社会的要請は、学校教育だけでなく、そこで職務に従事する人材を育てる教員養成課程の教育のあり方に影響を与える。今現在、教員養成にいる学生は今まさに21世紀型のコンピテンスを身に付けることが迫られている。そして、その教育を担う教員養成課程の教員にも同様の要請があつてしかるべきだろう。

こうした中、これからの学校の教員に求められるのは、基盤的なリテラシーやスキルを保持すること、国際性や多様性理解に対応できるグローバル人材であること、そして、先述したように教育の動向がグローバル・スタンダードの中で展開していることから、国内外の教育の動向やトレンドの把握と理解が専門性の一部に組み込まれていくことが考えられる。また、未知の課題に遭遇し、知を創造する学び手を育てていくことが目指されていることから、そうした学びや授業、カリキュラムを開発・遂行することができる力、授業の質を高めるために、多様な学びを展開する学習者を理解する学習研究力が求められる。アクティブラーニングを適用する授業設計には、特に後ろの2つが求められると言える。

PBLなど、アクティブラーニングの主要な方法論の遂行や学習開発には、積極的にICTツールが取り入れられてきた経緯がある。これがアクティブラーニングと21世紀型の学びとの親和性を高めている。しかし、アクティブラーニングは、必ずしもICTツールの使用を必須としてないし、21世紀型の学びにおいてもICTツールを常時、すべてにおいて使用することではなく、必要に応じて利活用できるスキルが求められている。この点でも共通性は高い。こうした共通点は、学習研究の展開としてみられる。1990年代から隆盛している「学習科学」といわれる研究の動向においては、アクティブラーニングのプロセスは常に主たる研究対象であった<sup>(24)</sup>し、「21世紀型スキル」の提唱には、この学習科学の研究をリードする研究者集団が大きく貢献している<sup>(25)</sup>。近年の教育動向、特にグローバル・スタンダードへの貢献や寄与は、学習科学研究から見れば、研究成果の蓄積の上に自然と成り立つ展開であり、突如現れた教育・学習の概念ではない。

先に指摘したように、ICTツールの有用性は、学習者側だけにあるのではない。学習プロセスを把握し、評価し、支援を行う教員側にも捉えることができる。学習活動のログ、可視化に加えて、教室という学習空間と授業という時間枠組みの境界を取り除き、学び続けることができる学習環境を提示してくれる。

こうした観点から見れば、アクティブラーニングや21世紀型の学びの推進には、学び手のスキルよりも、これまで教える側であった、授業や学びを設計する側のスキルに求められるものが大きいと考えられる。殊に教員養成を担う高等教育機関においては、その学習の質を保障するためにアクティブラーニングを適用していき、主体的・能動的に学ぶアクティブラーナーを育てていくことに加え、さらにアクティブラーニングをデザインでき、アクティブラーナーを育てることができる人材を輩出していくことが求められる。それが実現できれば、悪たる文化の「再生産」と批判されてきた教育の営みである文化伝承を、その内実を好転させて、継承という文化的実践の性質は保持したまま、教育の質を転換していくことが可能になる。

## 3. 2 アクティブラーナーを育てる教員の養成プロセス

### 3. 2. 1 アクティブラーニングを学ぶ；教育の方法論をもつ専門家の育成

教員養成を担う高等教育として、また「学士力」として象徴される人材を輩出する大学教育として、この両者を請け負う教育のあり方について、アクティブラーニングという学びのあり方を検討するならば、アクティブラーニングを方法論として学修することであると言える。次に、アクティブラーニングを方法論として学修について検討する。

まず、真正な、形式的でないアクティブラーニングを経験し、教育学を修めていくことを達成したい。今後、大学教育のどの学部においても、アクティブラーニングは積極的に導入されていき、各学問領域を学修していくことになるだろう。教員養成課程においては、その基盤的学問は教育学にある。アクティブラーニングは決して、まったく新しい方法とは言えない。しかし、これから充実することが求められる教育方法や学び方であると考えれば、学習者は充実したアクティブラーニングを経験する必要がある。

次に、アクティブラーニングを導入した授業や学習活動をデザインすることができる教育の専門性を育成することである。アクティブラーニングには、学習の目標、そしてその目標にあわせた課題設定が肝要になってくる。知識を羅列するのではない。次期学習資料要領の改訂に向けて、中央教育審議会教育課程企画特別部会では、論点整理を行い、その中で「教科等の本質的意義」にふれ、各教科等の学習を通じて得られる力の検討を今後の課題としている<sup>(26)</sup>。内容や単元に応じた既存の指導法に依存するのではなく、改めて学習を再考し、21世紀型の学びやアクティブラーニングを適用して授業をデザインできる授業構成の力を養う必要がある。さらに、その学習成果とそこで生起していく

個々と集団の両方に着目して学習プロセスを捉え、学びを保障し、学習を意味づけていく評価が必要となる。評価の在り方に関しては、21世紀型の学びに対する評価として、「前向き (working-forward)」なアプローチという新しいフレームワークが提案されている<sup>(25)</sup>。従来の教育評価や学習目標に基づいた教授方法が、その目標から、現状へとその差を理解するために「後戻り」する方法が採られていることを指摘している。新しいコンピテンシーの創発 (emergence of new competency) のために、定められた学習目標を目指して学習者が学ぶだけでなく、新しい学習目標を発見することを可能にすることを期待し、その方法を求めて、新しいフレームワークが提出されている。新しい評価の枠組みや方法の開発や学習方法に適した評価実践が求められることになる。

先に示したようにアクティブラーニングには多様な手法がある。それらを学習内容や学習者の状況、学習環境に即して、適切な方法を用いたり、適用の有無を判断することができることも重要な専門性である。アクティブラーニングの有用性を理解し、体現できるとともに、そのリスクや学習以外の側面でも生じるリスクについても理解し、マネジメントできる力が必要になる。こうしたアクティブラーニングへの理解は、深い理解であり、形式的な手法のマニュアルを得たり、方法の種類を学ぶというものとは異なる。

アクティブラーニングの理解と実施には、学習者に起こる複雑な学習のプロセスを捉え、学習状況を分析・理解し、学習支援行為に転換していくことが求められるだろう。学習者の状況を理解し、分析し、実践と評価を行っていくことはいわば、学習研究の力である。教えることから学ぶことへとパラダイム転換した今日の教育において、教える力量とともに、学習を捉え、記述し、分析していく授業分析の力量が教師の専門性として強く求められると考える。

### 3. 2. 2 期待する成果：学習観の転換と教科の本質に即した内容精選への寄与

まず、アクティブラーニングを通じて深い学びを経験した教師には、今後期待されることがある。それは、自分の被学校教育経験のみで形成され、従来の教育観や学習観を省察することを通じて、21世紀の学びやアクティブラーニングに共通する学習観を形成することにある。そして、教科内容や指導法の知識を蓄積するだけでなく、新たな教育課題に応じることや社会の課題を見据えて教育実践を創出したり、これから展開されていくことが想定されるコンピテンシーベースの教育課程に対応できるよう、教科の本質を学修獲得していき、その実践を通じて教育課程における教育内容の精選に寄与する人材となることである。

日本は、様々な方法や目標を持った「授業研究」を通じて、教育実践の場からボトムアップに日本の教育を形成し、質の向上に寄与してきた歴史的背景と文化的土壌がある。学習指導要領に大きく影響を与えてきたのが研究開発指定校制度による教育課程開発を支える「授業研究」であるし、学習指導要領の示すスタンダードを、実践を通して具体化してきたのも、学校基盤で行う教員相互が授業の力量と実践を高め、教育目標を具現化することを目指す「授業研究」によるものである。学習指導要領と教育実践の間にある双方向の矢印を支えてきたのは教員の授業実践である。アクティブラーニングを通じて学修した成果を生かし、今や、世界に普及展開した日本独自の「授業研究」という教員と学校の研究文化に積極的に貢献できる教員となることが期待されている。授業研究による探究によって、教科の本質に即した教育課程の精選へと寄与できる教員の育成が教員養成課程の課題であろう。

このような課題に向けて、一つひとつの授業において、質の高いアクティブラーニングを導入するというよりも、むしろカリキュラムとして保証可能なことがある。教員養成課程の中で、専門性の形成に向けた教育の改善には、先の指摘にあったように学修者の経験や文脈、学習プロセスを踏まえたカリキュラム編成への総合的なアプローチが必然となる。アクティブラーニングと21世紀型の学びを示した教育学や学習研究の先端的知見や世界的動向、そして、蓄積され、既に常識となっている人の学びに対する知見を適切に導入していくことが、これからの教育で求められているアクティブラーニングを導入するカリキュラム編成、21世紀型の学びを創造する教員養成のカリキュラム編成の基盤となり、必須である。

次に、教員養成段階にある学修者には、個々の学習履歴と経験がある。それらを踏まえて、さらに、今後の教育展開を考慮して、個々の学習履歴と経験への省察を与えること、そして、学習観の転換を促すための学修環境の提供が必要であろう。例えば、近年大学教育で多く取り入れられているリメディアル教育に相当する教科内容の学習は、学び方を変えて学び直すことを提案したい。すなわちアクティブラーニングを導入することにある。そもそも、従来の方法で学習を修めきれていないならば、教える人材や場を変えるという方法ではなく、教育方法や学び方に目を向け、それらを変えるべきであろうし、それが教育改善というものである。学習者の獲得すべき学力が、教科の本質であるならば、教科の本質を見出すための問いに駆動された学習がいかに実現できるかに教育の質が現れる。特に教員養成課程であるならば、これから教える側となる学修者の学習経験や学習観を再構成することが求められるのだから、学びのあり方を変える機会は、再教育・再学習の機会であるリメディアル教育の場を、生産的に実用することで求めることができる。また、そうした学習経験の質が、教科指導法の学びへと実質的につながっていくことで有機的な学修となるだろう。学習の初期に基盤である教育学の学修することで、そこで得た学術的・理論的知見と知識がその後の

実践体験と相互に関連すれば、教職教養を高めていくことになり、実践から深く学ぶことができるアクティブラーナーとなることが期待できる。

体験的な学習やフィールドワーク、実験等を行う学習においては、活動形態はアクティブラーニングの定義を既に達成している側面がある。しかし、溝上が指摘している認知プロセスの外化について検討と吟味を要する。教員養成のカリキュラムならば、自身の活動プロセスの記述だけにとどまるのではなく、それを授業デザインにまで転換していくことを求めたい。自分の学びを授業へと、他者に提供する学びの場のデザインへと転換していく思考スキルをトレーニングしていくことが求められるからである。

以上、アクティブラーニングを通じた教員養成課程における学びにおいて課題と展望を示した。自らの知の探究や経験を言語化し、授業デザインへと転換し、授業の中で学びを支援し、新しい学びを創出する教師の育成へと貢献する教員養成を大学教育に期待する。

## 引用文献

- (1) 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
- (2) 河野麻沙美 2012 算数授業における協同的な学習過程の検討 風間書房
- (3) 中央教育審議会 2008 「学士課程教育の構築に向けて(答申)」
- (4) 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、主体的に間上げる力を育成する大学へ～(答申)」
- (5) 溝上慎一 2007 アクティブラーニング導入の実践的課題, 名古屋大学高等教育研究, 7, 269-287
- (6) 河合塾 2013 2012年度大学のアクティブラーニング調査報告書(質問紙調査報告), 河合塾
- (7) 永田敬・西森年寿・林一雅 2011 平成19年度現代GP国際シンポジウム「ICT・を活用したアクティブラーニング」報告書 東京大学教養学部附属教養教育開発機構
- (8) 立教大学 2010 「大学におけるアクティブラーニング調査報告書」<http://cob.rikkyo.ac.jp/blp/file/ActiveLearning.pdf> (取得日:2014年8月5日)
- (9) 山森光陽 2015 「学級規模の大小による学習指導の工夫の違い」, 学級規模が児童生徒の学力に与える影響とその過程, 国立教育政策研究所「少人数指導・少人数学級の効果に関する調査研究」, 87-95
- (10) 湯浅且齢・大島純・大島律子 2011 PBLデザインの特徴とその効果の検討, 静岡大学情報学研究, 16, 15-22
- (11) 中部圏23大学東海Aチーム 2014 アクティブラーニング失敗事例ハンドブックー産業界ニーズ事業・成果報告ー 名古屋商科大学 地域活性化研究センター, 一粒書房
- (12) 大島律子・湯浅且齢・大島純・上田芳伸 2013 グループ活動を形成的に分析・評価する授業デザインの検討 日本教育工学会論文誌, 37(1), 23-34
- (13) 中沢正江・尾崎良子 2014 学びの場を創造するー主体的な学習態度の形成に向けてー, ラーニングコモンズセミナー実施報告書, 高等教育フォーラム, 4, 129-134
- (14) 一般社団法人全国専門学校教育研究会 2015 インストラクショナルデザイン及びアクティブラーニングを使いこなす教員養成研修モデルの開発・実証 アクティブラーニング《指導書》平成26年度文部科学省委託事業 職業実践専門課程等を通じた専修学校の質保証・向上の推進「職業実践専門課程」の推進を担う教員養成研修モデルの開発・実証
- (15) 国立教育政策研究所 2015 教員養成教育における教育改善の取組に関する調査研究ーアクティブラーニングに着目してー 平成25年度ー26年度 教員養成等の改善に関する調査研究報告書
- (16) Gee, J. 1991 What is literacy? In C. Michel & K. Weiler, *Rewriting Literacy: Culture and the discourse of the other*, 3-11 NY. Bergin & Garvey.
- (17) 吉田文 2004 「アメリカのカリキュラム改革ー日本への示唆ー」, 絹川正吉・館昭(編), 『学士課程教育の改革』, 東信堂, 249-268
- (18) 大山牧子・田口真奈 2013 大学におけるグループ学習の類型化ーアクティブラーニング型授業のコースデザインへの示唆ー, 日本教育工学会誌, 37(2), 129-143
- (19) 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, 13-21
- (20) 山本洋平・佐藤美穂・小林千春 2013 ワークショップ型英語教育の実践と理論化ーアクティブラーニングを活性化させる諸条件の検討
- (21) 松下佳代 2015 ディープ・アクティブラーニングへの誘い ディープ・アクティブラーニング 1-30 有斐閣
- (22) 松尾知明 2015 21世紀型スキルとは何かーコンピテンシーに基づく教育改革の国際比較ー, 明石書店
- (23) 国立教育政策研究所 2013 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に応答する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則

- (24) 学習科学ハンドブック 2009 (編) R.K.ソーヤー, (監訳) 森敏昭・秋田喜代美 培風館
- (25) 三宅なほみ (監訳) 2014 21世紀型スキルー学びと評価の新たなかたちー 北大路書房
- (26) 中央教育審議会教育課程企画特別部会 2015 教育課程特別部会論点整理 (案) 資料1 取得日;平成27年8月26日  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/\\_icsFiles/afiedfile/2015/08/21/1361102\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afiedfile/2015/08/21/1361102_1.pdf)

# The Review of the Enactment of Active Learning for Pre-service Teacher Education

– focusing on professional development towards the 21<sup>st</sup> learning –

Masami KAWANO\*

## ABSTRACT

The purpose of this study is to show the perspectives of the learning and curriculum for the pre-service education in the teacher college. Firstly, it introduces the theoretical and historical background of Active Learning to show the purpose and significance of the introduction of Active Learning. Second, in order to understand Active Learning, it discusses the practical issues of Active Learning and the necessity of changes of the orientation of learning. Final discussion shows the approach and its perspectives of the curriculum development introducing Active Learning in pre-service education.

---

\* School Education