

高等教育の「講義」におけるアクティブラーニング導入の試み —「逆向き設計論」に基づくパフォーマンス評価の取り組み—

李 霞 *

滋賀短期大学 幼児教育保育学科

Adoption of Active Learning in Lecture-based Classes in Higher Education —Efforts for Performance Evaluation Based on the Theory of “Backward Design” —

Xia LI

Department of Early Childhood Care and Education, Shiga Junior College

抄録：高等教育の質向上に寄与すべく、本論文では、アクティブラーニングとは何か、今日日本においてアクティブラーニングがどうして必要になったかについての説明を行った後、筆者自身の授業づくりにおける「逆向き設計」論に基づくパフォーマンス評価の取り組みに対する分析を通じて、講義科目における有効なアクティブラーニング導入の在り方を探ってみた。その結果、「逆向き設計論」に基づくパフォーマンス評価の導入の、学習内容に対する理解と定着に非常に有効であること、これに合わせて、教材の精選や教授学習形態の工夫を加えることで、「活動および活動についての思考に学生を巻き込む」という意味での学生主体参加のアクティブラーニングは講義科目でも実現可能であることを実証した。

キーワード：高等教育，講義，アクティブラーニング，「逆向き設計」論，個別指導

1. はじめに

今日、アクティブラーニングの導入が日本の教育改革の戦略として確立されている。2012年8月28日に公布された中央教育審議会答申の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—」において、アクティブラーニングは「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」とされており、また、「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・ワーク等によっても取り入れられる」とその応用が大いに奨励されている¹。この答申の公布を皮切りに、近年、とりわけ、高等教育機関においては、教育の質保証の一環としてアクティブラーニングの導入が進められてきた。これについて

*E-mail: k-lee@sumire.ac.jp

は、2000 年以降に出された数多くの先行研究からうかがえる。試みに国立情報学研究所（NII）の提供による日本語の論文や図書・雑誌などの学術情報を探すことができるデータベース・サービスである「CINIL」で「高等教育、アクティブラーニング」というキーワードで検索すると 299 件（2019 年 8 月時点）の検索結果が出た。これらの先行研究の中には、アクティブラーニングとは何か、それを生み出した背景と展開について言及するものもあれば²、アンケート調査という統計的な手法を用いて、一方通行の授業と比べてアクティブラーニング導入の授業における知識の定着度の有効性を謳うものもある³。さらに、情報教育やキャリア教育など学生の「活動」を大いに認める授業におけるアクティブラーニング導入の課題を探るものも見られる⁴。

先述した中央教育審議会の答申からもうかがえるように、アクティブラーニングは、従来の教師による知識や技術を一方的に学生に伝達するといった伝統的な教授学習形態と異なり、教育活動における学生の「能動的」「主体的」な学習活動を求めるものである。それゆえ、高等教育においては、これまで学生の活動を認める演習科目におけるその導入に関する試みが大いに見られる。一方で、講義という形態の授業が全授業における割合が高いという現状があるにも関わらず、講義科目におけるアクティブラーニングの導入に関する議論が少なく、小山理子・溝上慎一及び時任隼平による僅かな研究が確認できる程度である。

まず、小山と溝上は「講義への取り組み方」を測定する尺度を開発し、講義への取り組み方は、アクティブラーニングへの取り組み方を媒介し、学習成果のうち「資質・能力」と「深い学習」にポジティブな影響を与えることを明らかにした⁵。他方、時任はアクティブラーニング型授業と講義型授業において、課題の前にルーブリックを提示し、課題の成績との関係性を分析した。その結果、二つの形の授業においても、ルーブリックを参照した度合いと課題の成績の間には有意な正の相関があることを明らかにし、ルーブリックを示すことは課題を達成し学びを得るための重要な役割を担っていると結論付けている⁶。

小山・溝上及び時任らの先行研究は大変有意義な示唆を与えるものの、高等教育の講義科目におけるアクティブラーニング導入の具体的な方法が示されていないことを限界として指摘せざるを得ない。加えて、これまでの先行研究は、教授学習形態の転換という文脈でアクティブラーニングの導入を言及しているものがほとんどである。教育活動の最小単位である授業の構成要素は教育目標、教育内容、教授学習形態及び教育評価の四つとなっていることを踏まえ、教育活動の質を抜本的に改善するためには、この四つの要素とも最適なものにする必要があることは言うまでもない。

他方、アクティブラーニングを導入する実際に目を向けると、「授業は活動ありきになってしまい、内容的に薄っぺらい、ちょっとインターネットで調べてまとめて、議論したり発表したり」⁷するような実践や、講義の授業において、最後の 5 分ないし 10 分間を学生に受講内容について各自の感想を書かせる実践も多く存在している⁸。これらのことから、高等教育の関係者や教員の間においても、アクティブラーニングに対する認識を深める必要があることが示唆される。

高等教育の質向上に寄与すべく、本論文では、筆者自身の授業づくりにおける「逆向き設計」論に基づくパフォーマンス評価の取り組みを通じて、講義科目における有効なアクティブラーニング導入の在り方を探ってみたい。なお、本論文において、第2節ではアクティブラーニングについての正しい理解を図りたく、この言葉の持つ意味合いを明らかにする。第3節ではどうして今日日本でアクティブラーニングが必要となったか、その背景を究明する。第4節においては、「逆向き設計」論とは何か、学力を評価するにはどのような方法があるかについて概観し、第5節では、筆者自身の取り組みについて分析を行う。

2. アクティブラーニングとは何か

アクティブラーニングはアメリカ発祥の概念である。このアクティブラーニングの定義を早くから行ったことでよく知られるボンウェルとエイソンはその著書において、アクティブラーニングの特徴を①学生は聴く以上のことをおこなう、②情報の伝達よりも学生の技能の発展のほうに力点が置かれる、③学生は高次の思考を働かせる、④学生は活動に従事する、⑤学生自身の態度や価値の探究がより強調される、の5点にまとめている。そのうえで、アクティブラーニングを「活動およびその活動についての思考に学生を巻き込む」ことと定義している(傍点筆者)⁹。以上の定義、特に傍点部から、ボンウェルとエイソンの考えているアクティブラーニングは、学生主体の学習活動であることに留まらず、学生たちは授業において読む・議論する・書くなどの活動を通して、分析や統合・評価などの行為を行い、時には自身の持っている価値観を省察する質の高い活動であることが明らかである。

他方、学生の学習に関する高い関与と高いエネルギーを特徴とする「意義ある学習経験」の理論を提示していることで知られるフィンクは、アクティブラーニングを、講義を聴いたり本を読んだりする受動的学習との対比において位置付けていると主張している。彼はアクティブラーニングを、学生は学習に必要な一次資料に触れることなどの観察活動に加え、書く・読む・議論することや、フィールドワークや調査・実験など、学生が学習内容を理解する上で必要な行動を実際に経験すること、さらに、①何を学習しているか、どのように学習しているか、②一人でおこなうのか、他者とおこなうのかなど学習活動終了後に行う省察が含まれるという¹⁰。この経験と省察に着目していることから、フィンクのアクティブラーニングという概念に対する構想は、学習の意義が、単なる知識の習得を超え、学生が自ら積極的に、知識・技能の開発というプロセスに参加する態度まで重視されていることがわかる。

日本の場合は、アクティブラーニングに関する代表的な研究者に、溝上慎一がいる。溝上によれば、アクティブラーニングとは、「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」と定義されている¹¹。つまり、書く・話す・発表などの活動を学習に採り入れ、それに関与するということは、学生にとって、ただ聴くだけの時に

はあまり働かせていなかった様々な認知機能を働かせ、そのプロセスをさらに見える形で外化することを意味するのである。

以上の内容を踏まえると、アクティブラーニングは、決して活動優先のものではなく、認知機能が知識と絡み合っどどのように働いているかまで目を向けるものである。学生は書く・話す・発表するなどの活動に従事することを通して、感じたり、考えたり、比較分析したり、新しい認識を形成したりするなどの認知プロセスの外化を伴う学生主体の学習形態であることが明らかである。

3. どうしてアクティブラーニングが必要になったか

アクティブラーニングは、1960年代にアメリカから生まれた概念であり、「教えるから学ぶへ」という教授学習パラダイムの転換の産物である。どうして、その誕生から約半世紀を経た今日の日本において、これが必要となったか、その背景を探ると高等教育の大衆化に加え、国際競争の激化の2つの要因が浮かび上がってくる。

まず、高等教育の大衆化について、戦後日本の高等教育機関への進学率に目を向けたい。男性では、大学への進学率が1960年で13.7%だったものが、1975年には41.0%に、女性では、1960年で短大3.0%、大学2.5%だったものが1975年にそれぞれ20.2%、12.7%にまで上昇している¹²。さらに、2018年には大学・短大等を含めた高等教育機関への進学率は81.5%まで上昇し¹³、高等教育機関への進学希望を持つ高校卒業者のほとんどは高等教育を受けられるようになりつつあることが明らかである。

こうした大学の大量化に伴い、教育や授業の在り方がだんだん問題視されるようになった。その理由は、1960年代では、高校卒業者のうちの約1割しかなかった大学進学者は当時で言うエリート的な存在であった。彼らは大学で勉強する目的をはっきり持ち、学習習慣も一定程度身につけているため、自ら進んで学習に取り組むことができた。しかし、「大学全入時代」と呼ばれる現在、日本では、大学で学ぶことの意味や目的意識が希薄な大学生が一定の数を占めている。これらの学生は、伝統的な方法での講義に関心を示さないため、座学ができなかったり、私語をして授業崩壊に加担したりしている実態がある。こうした状況に悩まされている多くの日本の高等教育機関は、教育活動や授業と学生の関係を考えざるを得ない状況に立たされ、1990年代半ば頃より徐々に、アクティブラーニングの実践が日本で見られ始め、2000年代に入って以降、アクティブラーニングに対する注目度がさらに高まってきた¹⁴。

アクティブラーニングが今日日本で大いに注目されているもう一つの背景は国際競争の激化である。グローバル化が進む21世紀を生き抜くための力として、現在進められている世界諸国の教育改革においては、欧米発祥の「キー・コンピテンシー」や「21世紀型スキル」が大いに注目を集め、達成すべき学力のグローバル・スタンダードと見られつつある。

まず、「キー・コンピテンシー」について、文部科学省の見解によると、日常生活のあらゆる場面で

特に必要となる①人生の成功や社会の発展にとって有益、②様々な文脈の中でも重要な要求（課題）に対応するために必要、③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」とされている¹⁵。つまり「キー・コンピテンシー」においては、特に①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自律的に行動する能力が重視されていることがうかがえる。

次に、「21 世紀型スキル」については、この概念は国際団体の「ATC21 s（21 世紀型スキル効果測定プロジェクト）」によって提唱されている、21 世紀以降のグローバル社会を生き抜くために必要な能力のことである。「21 世紀型スキル」の中身は①思考の方法(Ways of Thinking) (1)創造力とイノベーション(2)批判的思考, 問題解決, 意思決定(3)学びの学習, メタ認知 (認知プロセスに関する知識) ②仕事の方法(Ways of Working)(4)情報リテラシー(5)情報通信技術に関するリテラシー (ICT リテラシー) ③仕事のツール(Tools for Working) (6)コミュニケーション(7)コラボレーション (チームワーク) ④社会生活(Skills for Living in the World) (8)地域と国際社会での市民性(9)人生とキャリア設計(10)個人と社会における責任 (文化的差異の認識および受容能力を含む) の 4 つのカテゴリーに分けられた計 10 種類のスキルで構成されている¹⁶。

「キー・コンピテンシー」と「21 世紀型スキル」の中身についての説明からも明らかであるように、両者とも、個人と社会との相互関係・自己と他者との相互関係・個人の自律性と主体性が重視されていることに共通点が見出せる。この共通点から、両者が重視されている社会的背景には「変化」「複雑性」、「相互依存」に特徴づけられる世界への対応の必要性があったこと、また、科学技術の進化に伴い、仕事というものの体系が複雑化し、それぞれの仕事に付加価値が求められるようになったことがうかがえる。

こうしたグローバル化の進展に対応すべく、日本でも育成すべき人材像についての見直しが行われた。2008 年に中央教育審議会は「学士課程教育の構築に向けて」の答申を公布し、学士課程共通の学習成果に関する参考指針として「学士力」という概念を打ち出した。この「学士力」とは、学士課程修了者が身につけることを期待されている能力として定義され、「知識・理解 (文化・社会・自然など)」

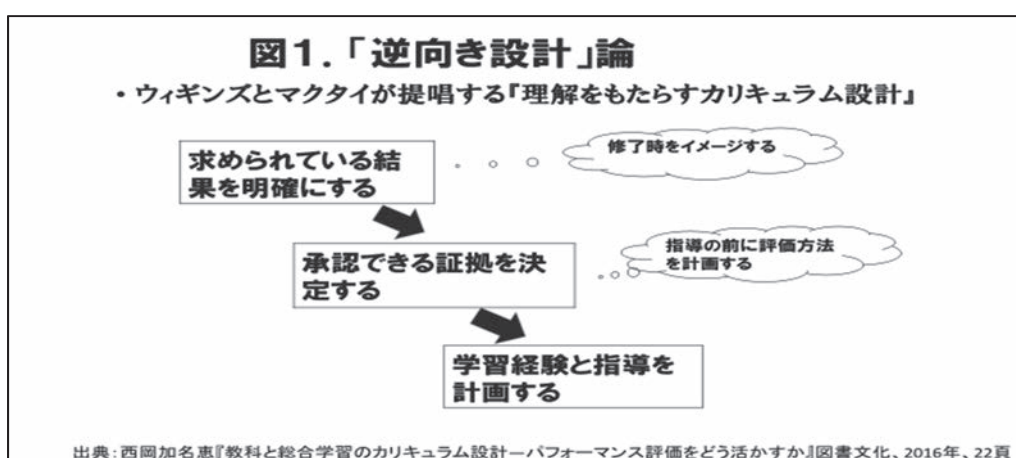
「汎用的技能 (コミュニケーションスキル, 数量的スキル, 問題解決能力など)」「態度・志向性 (自己管理力, チームワーク, 倫理観, 社会的責任など)」及びこれまでに獲得した知識・技能・態度等を統合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力である「統合的な学習経験と創造的思考力」の 4 つの分野から構成されている¹⁷。知識・技能の習得だけではなく、習得した知識・技能を積極的に、統合的に活用できる力、自律と主体性ととともに、社会や他者との相互関係も重視され、「キー・コンピテンシー」や「21 世紀型スキル」で求められている能力と非常に相似していることに、グローバル化の進展に伴い、激化していく科学技術の競争に後れを取りたくない日本の戦略がうかがえる。

4. 「逆向き設計」論及び学力評価の方法

4.1. 「逆向き設計」論とは何か

本節では、筆者自身の実践の理論的依拠となる「逆向き設計」論、及び関連する評価方法について見ていく。

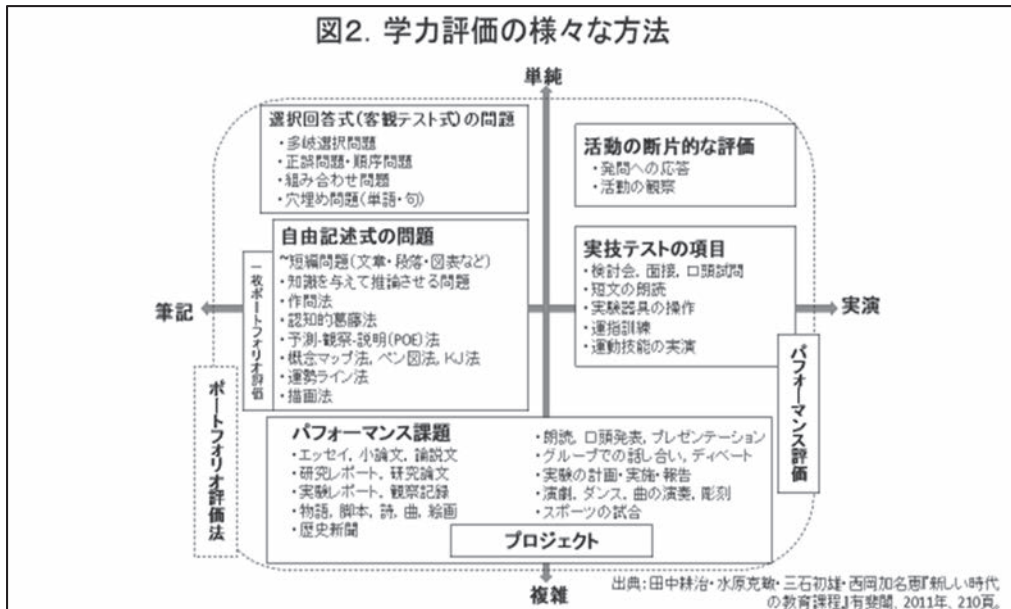
「逆向き設計」論は、ウィギンズとマクタイが「真正のアセスメント（authentic assessment）論（学校の中だけでの閉じた評価ではなく、仕事や市民生活といった実社会に通ずるパフォーマンス課題や活動をアセスメントするもの。また、そのアセスメントを行うプロセスや方法のこと）」の中で出されたもので、「①求められている結果（目標）」、「②承認できる証拠（評価方法）」、「③学習経験と指導（指導の進め方）」を三位一体のものとして計画することを提唱するものである（図1）。



通常、教育活動を行う際には、年間指導計画で決められている通り、何をどのような順番で教えていくかという発想とは異なり、「逆向き設計」論では、どのような学習成果を学生に求めるかを最初に見定め、そのためにどのような方法・根拠でアセスメントを行うかを決め、それに基づいてどのように各回の授業を行うか、どのような学習を学生に促すか、といった通常、指導を行った後で考えられがちな評価方法を指導の前に考えておく点、また、学習の最終的な成果である教育目標を見定めてから遡って教育を設計する点から「逆向き」と呼ばれている¹⁸。

「逆向き設計」論を踏まえてカリキュラムを作る際、評価方法の設定が極めて重要であることが上記の記述から明らかであろう。評価方法の設定が適切であるか否かは教育目標の設定にだけでなく、教授学習活動にも大きな影響を及ぼすことから、次項においては、これまで、学力を評価するための方法としてどのようなものが開発されてきたか、それぞれの特徴は何かについて概観しておく。

4.2. 学力を評価する様々な評価方法



これまで、学力の評価方法としてたくさんのものが開発されてきた。これらの評価方法を、縦軸（単純か複雑か）と横軸（筆記か実演か）で分類して見ると、図2のように、上の方へ行けば行くほど「多肢選択問題」や「正誤問題」・「順序問題」・「穴埋め問題」などで代表される「選択回答式の問題」を用いる評価の方法、又は「発問への応答」や「活動の観察」などで代表される「活動の断片的な評価」といった、主に暗記能力などある特定の能力の優劣を問う単純な評価方法となる傾向が見られる。一方で、下の方へ行けば行くほど、「エッセイ・小論文・論説文」や「研究レポート・研究論文」・「歴史新聞」づくりなどで代表される「パフォーマンス課題」もしくは「プロジェクト」といった、学習者の記憶力だけではなく、思考力・判断力・知識や技能などを自由に使いこなすことを求める複雑な評価方法となる傾向にある。また、左方向へ行けば行くほど「選択回答式の問題」や「自由記述式問題」・「ポートフォリオ」などで代表されるように、筆記を重視する評価方法となっており、右方向へ行けば行くほど「実技テスト」や「パフォーマンス評価」といった実演を重視する評価方法となっている。先述したグローバル時代の進展に伴い、重視されてきた「キー・コンピテンシー」や「21世紀型スキル」、さらに中央教育審議会答申で提起された「学士力」の育成を考慮すると、学習者の記憶力だけではなく、思考力・判断力・知識や技能などを自由に使いこなすことまで視野に入れた「パフォーマンス課題」を用いる評価方法が適切であると容易に理解できる。

では、パフォーマンス課題とはいかなるものであろうか、これについて説明してみよう。パフォーマンス課題とは、複数の知識やスキルを総合して使いこなす（活用する）ことを求めるような、複雑

な課題である。具体的には、論説文やレポート、展示物といった完成作品（プロダクト）や、スピーチやプレゼンテーション、実験の実施といった実演（狭義のパフォーマンス）を評価する課題である。真正性の高い課題では、リアルな文脈（あるいはシミュレーションの文脈）において、知識や技能を活用することが求められている¹⁹。

日本でのパフォーマンス評価の専門家である西岡加名恵によると、パフォーマンス課題と従来の筆記テスト・実技テストの違いは表1のようになっている。

表1. 筆記テスト・実技テストとパフォーマンス課題の比較

筆記テスト・実技テスト	パフォーマンス課題
教習所でのコース練習	路上検定
漢字練習、段落分けの練習	論説文の執筆
計算問題	ペンキ塗りにかかる費用の算出
ドリブルの練習	バスケットボールの試合
運指練習	曲の演奏

今日、日本の教育改革において、とりわけ「パフォーマンス課題」を用いる評価方法の合理性が認知されている。その合理性に対する理解を図りたく、次項では、「逆向き設計」論を提唱したウィギンズの「知の構造」と評価方法の対応を見ていきたい。

4.3. 「知の構造」と評価方法の対応

ウィギンズによると、人間の「知」は、図3で示しているように、3つの構造として存在している。最も低次にあるのは知っておく価値のある「事实的知識」と「個別的スキル」である。その次には、「転移可能な概念」と「複雑なプロセス」であり、これらは様々な文脈で活用できるという点ではより高次の知識とスキルになる。さらに、「転移可能な概念」と「複雑なプロセス」を使いこなすことによって、得られる知識やスキルの根底に存在する「原理や一般化」に対する永続的理解が最も高次のものである。ただし、ここで言う理解とは、学習活動終了後、大分時間がたって学習した知識の詳細の大半を忘れてしまった後でも、学習者は知識やスキルに対して自らの理解に基づいて、柔軟なやり方でそれらを活用・応用・総合できる状態を指す²⁰。

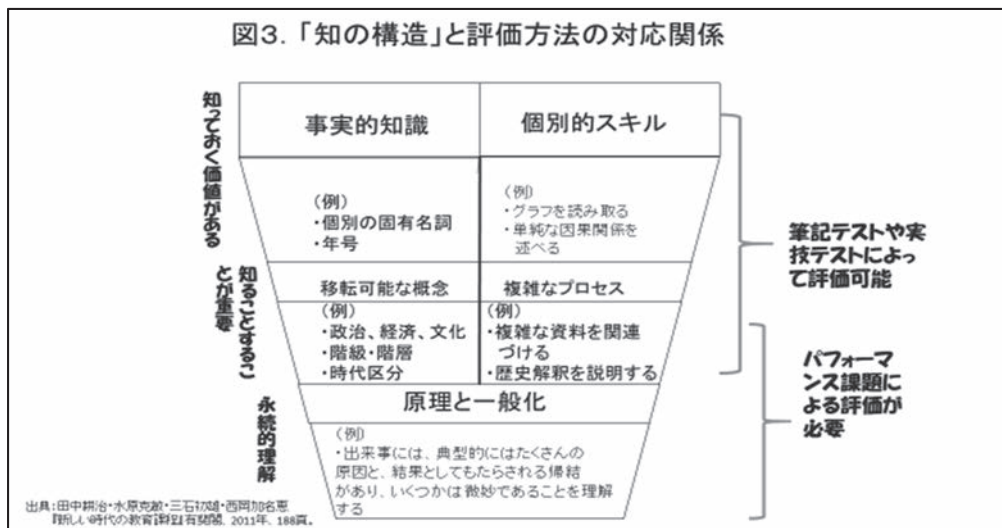


図3に示されているように、「事实的知識」「個別的スキル」、そして「移転可能な概念」や「複雑なプロセス」を幅広く身につけているかどうかを検証するためには、筆記テストや実技テストを適用する。一方で、「移転可能な概念」や「複雑なプロセス」を使いこなし、学習した知識や技能の「原理と一般化」、即ち「永続的理解」に到達しているか否かを判断するためには、パフォーマンス課題を用いた評価方法が適切である。

5. 筆者の取り組み

本節において、筆者自身の取り組みについて見ていきたい。高等教育の講義科目において有効なアクティブラーニング導入の方法を探るために、筆者は自身の担当している「教育保育課程論」を対象に、「逆向き設計」論に基づき、パフォーマンス課題による評価を導入した。なお、この科目は、教育・保育の目的や目標を達成するための組織的な教育・保育計画について論究する科目である。

5.1. 到達目標の明確化

「逆向き設計」論に基づき、カリキュラム設計や、単元の教学活動を構想する際に、どのような学習成果を学生に求めるか、つまり、教育目標を最初に見定める必要がある。また、教育目標とは言え、学生の理解度を上げ、授業内容の定着を考えると、到達目標だけではなく、方向目標や体験目標なども含めて吟味する必要がある。これらの点を意識しながら、「教育保育課程論」という科目の性格、すなわち、教育・保育計画は日々の教育・保育活動を展開するための依拠であり、その編成においては、教育・保育実践を展開していく上での指針となる方向性（目標）、内容、方法、評価についての理解が求められるということを踏まえ、本実践では関連の知識・技能の習得に加え、今日の幼児教育・

保育を取り巻く現状と課題を考慮し、これらの知識や技能を弾力的に応用する力を身につけることも視野に、以下4点の到達目標を定めた。すなわち、

- ①教育課程・保育課程の歴史的変遷を知ること
- ②教育課程・保育課程をめぐる現状を理解すること
- ③幼稚園・保育園・保育者が抱える今日的な課題を把握すること
- ④教育課程編成に関わる基本的な知識・技能を習得し、運用する力を身につける（自力で指導計画の作成ができる）こと。

5.2. 評価方法を策定

「逆引き設計」論に基づいて、カリキュラム設計や単元の教学活動を構想する第二のステップは、定めた教育目標に到達するために、どのような方法・根拠でアセスメントを行うか、即ち、評価方法を定めることである。

先述した4つの到達目標を踏まえて、本実践では、関連知識・技能の習得の有無を確認するための筆記テストや実技テストの適用だけではなく、複数の知識やスキルを総合して使いこなすことによって、教科、単元の教育目標である知識やスキルの「原理や一般化」に対する理解に到達しているか否かを判断するためのパフォーマンス課題の導入も必要と考えた。

なお、単元の教育目標である知識やスキルの「原理や一般化」に対する理解を実現するために、普段から学習内容について考え、省察する習慣づけが必要と考え、本実践では一枚ポートフォリオという評価方法も取り入れ、毎回の授業内容について、学生自身の理解や考えとともに疑問に思ったことを記述してもらうことにした。なお、ポートフォリオとは、学習者の作品や自己評価の記録、教師の指導と評価の記録などを系統的に蓄積していくものを意味するものである。ポートフォリオ評価表とは、ポートフォリオ作りを通して、学習者が自らの学習のあり方について自己評価することを促すとともに、教師も学習者の学習活動と自らの教育活動を評価するアプローチであり、学習者の成長を長期的に捉え、促進するために用いられる評価方法と認定されている²¹。

筆者自身の実践の中で、ポートフォリオ評価法における指導のポイントとして以下3点を特に留意している。第一に、学習者と教師の間で、見通しを共有することである。ポートフォリオをなぜ作るのか、意義は何か、何を残すのか、どう活用するのかといった点について、共通理解した上で取り組み始めている。第二に、蓄積した作品を毎回学習者に見せる。第三に、定期的に、ポートフォリオ検討会を行うことである。ポートフォリオ検討会とは、ポートフォリオを使って関係者が話し合う場を指す。学習者にとって学習の成果を披露する場となるだけでなく、到達点と課題、次の目標を確認し、見通しを持つ機会ともなるものである。

以上の考えから、本実践では最終的に評価方法及びその配点について、期末テストに40%の配点を行い、個々の知識や技能の習得の有無を検証する穴埋め問題と選択問題や記述問題を用いた筆記テス

トを適用することとした。他方、平常点評価には60%の配点をし、普段の授業で出した予習用の課題や復習の課題に加え、毎回のポートフォリオに記述された内容の完成度、及び本教科で取り扱った知識やスキルの総合応用を求めるパフォーマンス課題の完成度を評価の対象とした。学生同士の学び合い、助け合いといった協同性の育成を視野に、パフォーマンス課題はあえて個人ではなく、グループごとに課した(図4)。グループ全員でパフォーマンス課題に取り組むよう、グループメンバーのそれぞれの役割・参加した内容・得た成果を明記することを求めた。

図4. 本実践で導入したパフォーマンス課題の事例				
3歳児 4月の保育計画 クラス作り: 幼稚園生活を楽しくして、元気にスタートできる子どももいれば、不安や緊張から、慣れるのに時間のかかる子どももいる。初めての出会いを大切に、一人ひとりと丁寧に向き合い、温かな雰囲気を作りたい。		園生活の自立に向けての配慮点: (●健康・食育・安全、◎長時間保育、◇保育者のチームワークなど)		
生活 興味・関心 友達や保育者との関わり	子どもの姿(実態) ○張り切って遊ぶ子ども。不要で泣いて保護者から離れられない子ども。緊張した表情で過ごす子どもなど。様々な姿が見られる。	ねらい①	子どもの経験する内容(指導内容)	環境構成と保育者の援助 ねらい①について
	○身の回りのことを、自分でしようとする子ども。保育者にやってもらおうとする子どもなど。個人差が大きい。	ねらい②		ねらい②について
	○ままごとやブロックなど、家庭にあるものと一緒に玩具で遊んだり、初めて見る玩具や遊具に興味を持ち、使ってみようとした入りしている。	ねらい③		ねらい③について
	○気の合う友達と遊ぶ姿が見られるが、玩具の取り合いも見られる。 ○保育者の指示が聞けず、うたう歌などを、楽しそうに見たり、聞いたり。	ねらい④		ねらい④について
家庭・地域との連携				反省・評価のポイント

さらに、学生は自らの習熟度に応じて一ランク上の評価を目指すことができるように、ポートフォリオに記述した内容について、その評価基準であるルーブリックも実践の前に学生に開示し、ポートフォリオに記入する内容の作成時の参考にするよう促した(図5)。

図5. 本実践で導入したルーブリック

評価点	記述内容の完成度
4点	授業内容について、何がどこまでわかったかを記述しているだけでなく、子どもの発達の特徴に基づいて批判的な見解や考えを示している。
3点	授業内容について、何がどこまでわかったかを記述しているほか、子どもの発達の特徴に基づいて自分なりの理解や考えを述べている。
2点	授業内容について、自分自身の経験とつなげて自らの理解や考えを書いている。
1点	授業内容について、何がどこまでわかったかを記述している
0点	授業内容に関連する内容の言及にとどまり、どんなことがわかったか、どんなことを調べたかを具体的に記述していない。(授業内容と無関係のことを記した場合なおさらである)

以上のように、学生一人ひとりが確実に「教育保育課程論」の到達目標に到達できること、また、一人ひとりの学習意欲を最大限に引き出すために、本実践では、到達目標を明確に設定しつつ個人内評価を織り込むことで、より幅広い学力についても客観的な尺度と照らし合わせて評価することを可能にする工夫もした。

5.3. 授業計画の策定

「逆向き設計」論に基づいて、教育目標の設定および指導の前に評価方法の策定という作業を終え、残り第三のステップ「学習経験と指導を計画する」、つまり、どのように各回の授業を行うか、どのような学習を学生に促すか、ということである。本実践では、以下のように 15 回の授業内容を設定した。

表2のように、前半9回分の授業においては、教育課程・保育課程（保育計画）に関する基礎知識、基本情報、その作成に関する基本スキルなどを中心に取り扱っている。後半の6回分の授業においては、前半で習った知識やスキルを応用しながら、指導計画を作成するための実践となっている。こうした理論と実践の反復を通じて、学習内容に対する理解の定着を図った。

表2.「教育保育課程論」授業スケジュール表

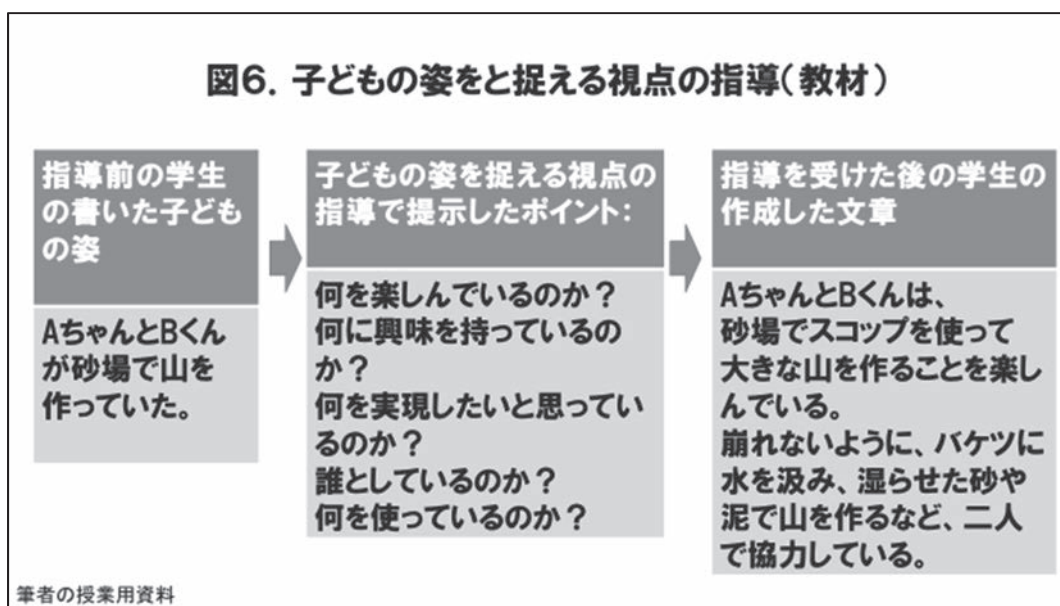
第1回	オリエンテーション：教育・保育課程とは
第2回	教育課程・保育課程の歴史
第3回	近年の教育課程・保育課程の動向
第4回	教育・保育における指導計画
第5回	指導計画作成の基本
第6回	計画に必要な子ども理解
第7回	幼稚園における教育課程と指導計画
第8回	保育所における保育課程と指導計画
第9回	認定子ども園における教育・保育課程と指導計画
第10回	指導計画作成の注意事項Ⅰ：「ねらい」をどう定めるか
第11回	指導計画作成の注意事項Ⅱ：「内容」をどう立てるか
第12回	指導計画作成の注意事項Ⅲ：「環境と援助・配慮」をどう工夫するか
第13回	指導計画作成の注意事項Ⅳ：「反省・評価」をどう考えるべきか
第14回	小学校へのつながり・行事を生かす保育のための計画
第15回	保育の質を高める計画と評価

5.4. 教材の精選

学生の授業内容に対する習熟度を上げるためには、教材の精選が必要である。教材とは、教育内容をよりよく伝えるために選ばれた題材のことである。また、良い教材の条件は、事実・典型的・具体的とされている²²。このことに加え、学生にとって身近な題材の方が学習に対する意欲が沸くということも考慮し、「教育保育課程論」の後半（第10回以降の指導計画の作成の部分）の授業において、学生が実習中に作成した「保育記録」や「指導計画」から、事例を選び、それを筆者なりのアレンジを加えたもので授業を進めた。

例えば、10回目授業の「指導計画作成の注意事項Ⅰ：「ねらい」をどう定めるか」において、保育計画のねらいを作成するための基礎となる子どもの姿の捉え方についての指導の際、「AちゃんとBくんが砂場で山を作っていた。」という事例を取り上げた。この事例は外から観察できる子どもの行動のみの記録に留まり、子どもの心の動きに対する考察がないため、保育・幼児教育現場では「ダメダメ記録」と呼ばれている。しかし、実習生が記録を取る際に、やりがちなものである。授業では、保育とは子どもが自身の努力によって自ら抱えている課題を克服し、成長していくことであり、保育士はそのための手助けをすることであるという保育の本質を説明したのち、子どもの姿からその子どもの抱えている課題、あるいは育ちつつあるところを見つける必要があることや、子どもの抱えている課題あるいは育ちつつあるところを見つけるためには、子どもが一つ一つの動きをする時の態度・意欲・心情をうかがわせるような書き方が必要と講義を行い、「AちゃんとBくんは砂場で山を作っていた」の事例では、「二人は何を楽しんでいたか？何を実現したいと思っているか？工夫していることは？」など、子どもの姿を捉える視点を板書し、学生にこれらの視点を取り入れて再び文章を作ってもらうことを繰り返した（詳細は図6を参照）。教員の説明だけではなく、教員の説明を受けて再び学

生自身で考え、実践することで、教材を通して伝えようとする教育内容の定着を図った。



5.5. 教授・学習形態の工夫

授業内容の定着を図るため、学生参加型の教授・学習形態が有効であるという認識のもと、「教育保育課程論」の授業の進行においても、教員による問答式の講義のほかに、学生個人の参加を求める個人ワークやグループワークも大いに取り入れた。

①問答式の講義

教員による一方向的な知識伝達型の講義を聴くという受動的な学習を乗り越え、講義という形での教授形態においても、論理的・批判的・創造的思考活動を行うことにより、推論、判断、意思決定・問題解決などの認知活動や、その認知活動の外化を伴う学習活動ができるように、筆者は問答式の講義に力を入れた。

一例として、指導計画の「ねらい」から保育「内容」への展開に関する指導の様子を取り上げておく。本来、保育「内容」とは保育の「ねらい」を達成するために必要な子どもの経験として理解されている。しかし、多くの学生はそれを保育活動の中で展開する保育者主導の遊びや活動と捉える傾向があった。授業でのやり取りの中で、学生たちは「経験」とは何かに対する理解に苦しんでいる実態を踏まえ、この保育「内容」の部分に関する指導に多めの時間配分を行ったほか、問答式の教授・学習形態を用いて、子どもの「経験」に対する学生の理解を図った（授業でのやり取りの詳細は図7を参照）。

図7. 保育「内容」についての指導

<p>教員：例えば、君の担当しているクラスにA君という一人子がいるとします。A君はいつも一人よがりの態度を取ったり、お友達のおもちゃを力ずくで奪ったりしています。君なら、A君にどうなってほしいですか。</p>
<p>学生：友達と仲良く遊んでほしい。玩具が欲しいときは奪うのではなく、言葉で伝えてほしい。</p>
<p>教員：では、A君が君の願っているようになるために、君はどのような活動をA君に提案しますか。</p>
<p>学生：アルプス一万尺を提案したいです。</p>
<p>教員：どうして、アルプス一万尺を提案するんですか。</p>
<p>学生：アルプス一万尺は友達と一緒に遊ぶ遊びですし、タイミングを合わせるために話し合いなども必要です。友達と一緒に遊ぶことや話し合うことが多ければ、A君は友達と仲良く遊ぶようになると思います。</p>
<p>教員：なるほど、この友達と一緒に遊ぶこと、タイミングを合わせるために話し合うことは、アルプス一万尺という遊びの中でのA君の経験ですよ。この経験は保育「内容」に当たるものです。つまり、保育内容は遊びや活動ではなく、遊びや活動を通して子どもたちが経験することそのものです。</p>

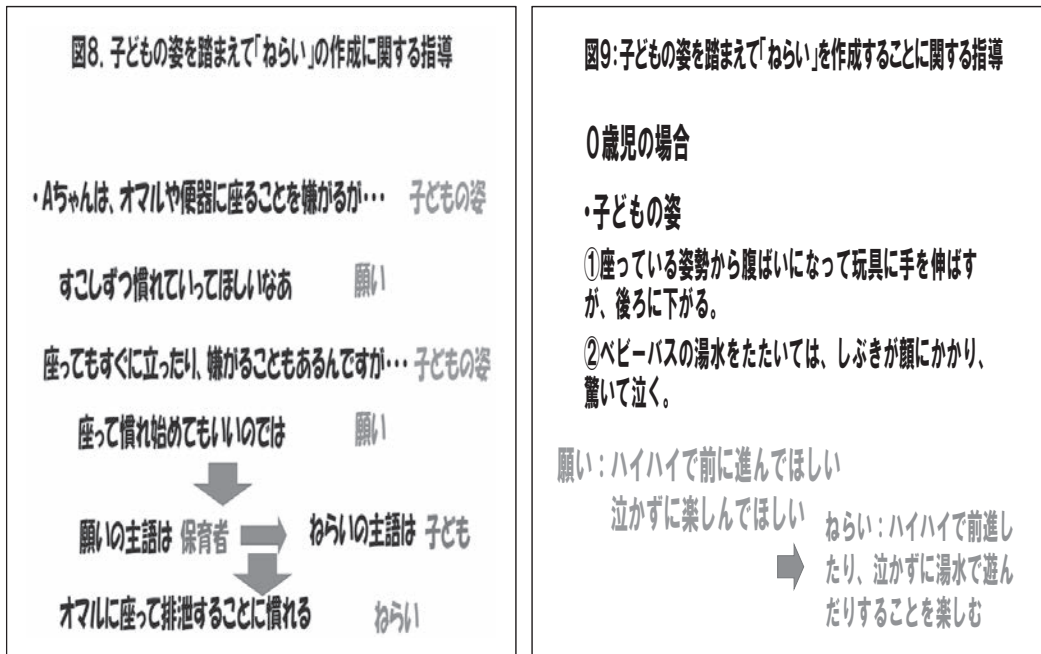
筆者はできるだけ多くの学生と図7のようなやり取りを行い、教員による一方向からの押し付けではなく、学生から出された様々な事例に基づいた問答を行うことで、授業内容と学生の生活の実際との距離を縮め、授業という限られた時間内での学生の理解を捗った。また、教員による一問一答式の教授・学習形態以外、学生全体への発問及びそれに対するグループ・ディスカッション並びに、まとめられたグループの意見を発表するというグループ学習も大いに推奨した（詳細は後述）。

②目に見える形での授業づくり

人は忘れやすく、思い込みが強いという生物的特徴に配慮し、授業内容をできるだけ学生の記憶に残るよう、板書をはじめ、授業を目に見えるようにするための工夫に徹した。

これについて、「子どもの姿」を踏まえて保育計画の「ねらい」の作成に関する指導の一例をあげておきたい。指導においては、まず、学生に子どもの姿を示し、「あなたが担当の保育者ならこの子がどうなってほしいか」という保育者の願いを書くように指導をした。その後、「願いの主語は誰ですか」という質問をして、「願い」の主語は「保育者」であるという学生の認識を確認した上、「ねらいの主語が誰にしなければならないでしょうか」とさらに問いかけてみることで、「ねらい」の主語は「子ども」であるということを学生と一緒に確認した。その後、保育者の願っている内容は子どもが成長した姿を表す内容そのものであることを確認したうえ、「では、どうすれば保育者主語の「願い」を子ども主語の「ねらい」にもっていくか、保育者の願っている内容は子どもが成長した姿を表す内容そのものですので、保育者の「願い」をどう直したら「ねらい」になるか」と、学生たちの思考活動を促

していくと、最終的には「願い」の文章の語尾に当たる「ほしい」の部分を取れば子ども主体の「ねらい」になると学生たちは結論にたどり着いた（詳細は図8・図9を参照）。



こうした学生主体の思考活動を踏まえて、授業の最後にはねらいは、「心情・意欲・態度」の育成を重視しているため、「ねらい」の文末は「味わう、楽しむ、深める、（興味や関心を）持つ、豊かにする、心を通わせる、身につける」といった表現が多く使われるとさらに一押しをすることで、「ねらい」の作成についての学生の理解を深めさせることができたと考える。

保育の「ねらい」の作成に関する指導だけではなく、授業全体においては、字体や色などに対する配慮を用いて、授業を目に見える形にするための試みを重ねた。

卒業する年の二年次で、一年次の終わりの保育実習・施設実習、二年次の幼稚園前期教育実習を終えても、先述したように、保育実践において、保育者の提案している遊びや活動そのものを保育内容と捉えたうえ、保育計画の作成はこうした遊びや活動の選定からスタートするものであるなど、ほとんどの学生が指導計画作成の手順が分かっていない実態があった。こうした実態に対応し、指導計画作成の正しい手順だけではなく、注意すべきポイントも学生に確実に把握してもらうため、筆者はワークシートを作る際にも工夫をした（図10）。

図 10. 本実験で使用する教材のサンプル

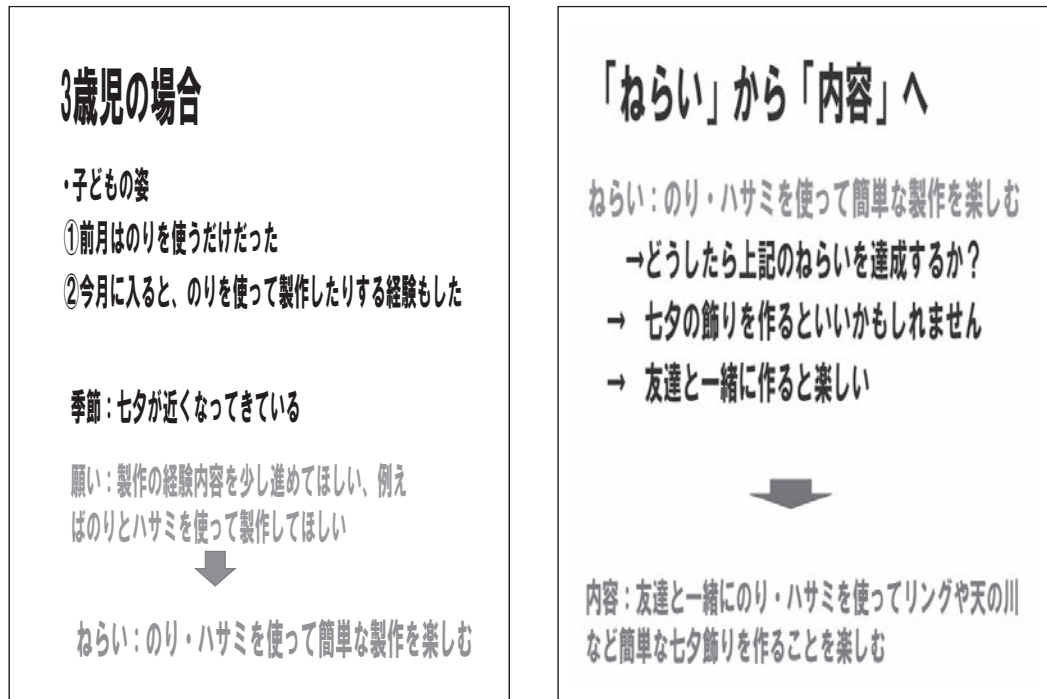
指導案の作成手順・ポイント	指導案の作成手順・ポイント						
<p>1. 子どもの実態（姿）</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 子どもの実態（姿）を捉えるポイント： </div> <div style="border: 1px solid black; height: 150px; margin-bottom: 10px;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 観察してみよう： A ちゃんと B 君は砂場で山を作りました </div> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; margin-bottom: 10px;"></div> <p>子どもの姿を見て、保育者の（ ）を先に書きましょう</p>	<p>3. ねらいを踏まえて内容を考えよう</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 内容とは何か？ 「内容」を書くときに絶対に注意してほしいこと！！ </div> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 10px;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> 0・1・2歳児の「内容」は… </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> 3・4・5歳児の「内容」 </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"> 子どもの姿 ①あやみじくが会うとトイレで排泄することが確 定している。 ②スランを脱ごうとするが思うようにならず、泣き そうな顔をして保育者を見ている。 </td> <td style="padding: 5px;"> 子どもの姿 ①歯磨きのはりを使うだけだった ②今月に入ると、のりを使って製作したりする経験も あった </td> </tr> </table> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> 願い： ↓ ねらい： ↓ 内容： </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> 願い： ↓ ねらい： ↓ 内容： </td> </tr> </table>	0・1・2歳児の「内容」は…	3・4・5歳児の「内容」	子どもの姿 ①あやみじくが会うとトイレで排泄することが確 定している。 ②スランを脱ごうとするが思うようにならず、泣き そうな顔をして保育者を見ている。	子どもの姿 ①歯磨きのはりを使うだけだった ②今月に入ると、のりを使って製作したりする経験も あった	願い： ↓ ねらい： ↓ 内容：	願い： ↓ ねらい： ↓ 内容：
0・1・2歳児の「内容」は…	3・4・5歳児の「内容」						
子どもの姿 ①あやみじくが会うとトイレで排泄することが確 定している。 ②スランを脱ごうとするが思うようにならず、泣き そうな顔をして保育者を見ている。	子どもの姿 ①歯磨きのはりを使うだけだった ②今月に入ると、のりを使って製作したりする経験も あった						
願い： ↓ ねらい： ↓ 内容：	願い： ↓ ねらい： ↓ 内容：						
<p>2. ねらいを立てる</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> ねらいとはどんなもの？ </div> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; margin-bottom: 10px;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px; display: inline-block;"></div> + <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px; display: inline-block;"></div> = <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px; display: inline-block;"></div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> A ちゃんは、まだなかなか遊びが見つからない。 B くんは、友達に関心はあると思うけど・・・い つしよに遊ぶのは楽しい・・・。 </div> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; margin-bottom: 10px;"></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px; display: inline-block;"></div> + <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px; display: inline-block;"></div> = <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px; display: inline-block;"></div> </div>	<p>4. 環境構成及び保育者の援助</p> <div style="border: 1px solid black; height: 150px;"></div>						

③学生主体のグループワーク

筆者が一貫して学生の「主体性」をテーマに研究を進めてきた経緯から、自ら担当してきた授業においても、学習活動における学習者の自立的な取り組みを重視してきた。自ら他者と連携する「主体性」を学生たちに育むために、「構成主義」に基づく学習理論や「協同学習」の理論を念頭におきつつ、グループ学習を中心として授業作りを試みてきた。筆者は、グループ学習こそ、学生主体の学習活動を実現する有効手段であり、グループ内のメンバー間の助け合い、グループ間の意見交換を促すことを通じて、すべての学習者が練習・発表・討論といった授業に参加する機会を確保し、クラス全体の習熟度を高めることができると考えている。

例えば、指導計画の「ねらい」を踏まえて保育「内容」を考える授業の指導を終えた後、グループごとに「子どもの姿」を踏まえて、保育者の「願い」⇒「ねらい」⇒「内容」を考える課題を課し、各グループにグループ学習を経てまとめた意見を板書するよう求めた（図 11 はその一例である）。

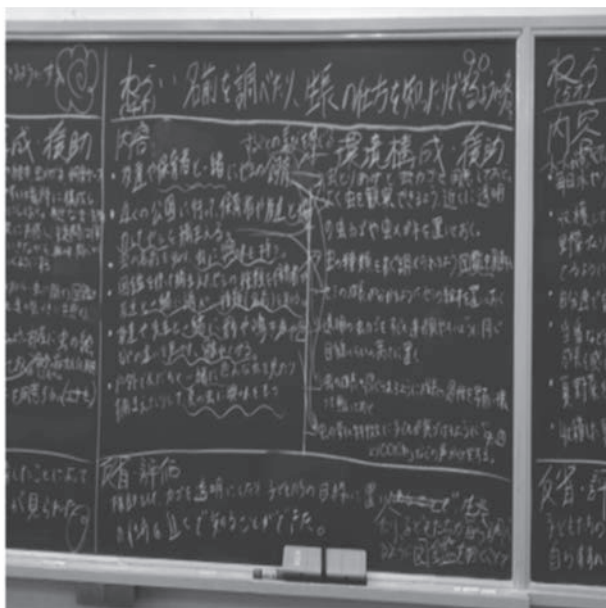
図 11. 本実践での指導の事例



また、指導計画の作成に関するすべての要素（「ねらい」「内容」「環境構成・保育者の援助」「評価・反省」）の学習を終えた後、これらの要素を総合運用することを求めるパフォーマンス課題として、各グループに与えた「子どもの姿」に基づいて一つの指導計画（月案）を作成し、それを黒板やホワイトボードに板書し、発表することを求めた。

学生の板書した内容について、筆者は確認したり、質問したりしながら添削作業を進めた。これらの作業を通して、発表した学生にだけでなく、聴衆となっている学生たちにも自らの考え、あるいはクラスメートの考えの改善すべき点を目に見える形にした。このように、グループ内の学習に加え、グループ間の意見交換を行うことで、多くの事例に対するそれぞれのグループの学習を通して、学生たちは学習内容に対する理解度を深め、これらの事例の根底に存在する知識・技術の「原理や一般化」に迫るプロセスに参加することができた。

本実践でのグループワークの様子

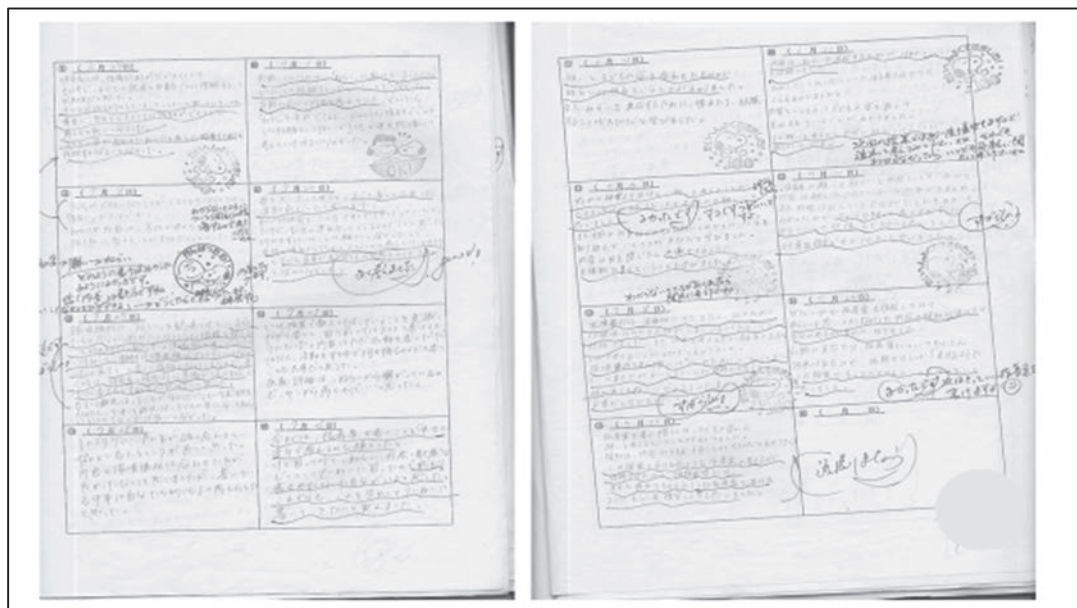


④徹底した個別指導

教育評価は学習者にランクを付けるための手段ではなく、教員自身の指導の成果に対する点検及び後の指導の改善を促すものと認識し、評価方法にも工夫してきた。とりわけ、パフォーマンス評価を

中心に、一枚ポートフォリオを取り入れることで学生に学習内容に対する振り返りを促し、彼らに自らの到達度をチェックさせ、自己肯定感を育むとともに、ポートフォリオに記述されている内容から、学習熟度の低い学生を見つけ、学習内容が確実に定着するために、お昼休みや空きコマ・放課後などの時間を使って、個別指導を徹底した。

図 12. 本実践における学生の記入したポートフォリオの事例



6. 考察及びまとめ

本実践の取り組みを通じて、「逆向き設計論」に基づくパフォーマンス評価の導入は、学習内容に対する理解と定着に非常に有効であることを明らかにした。これに合わせて、教材の精選や教授学習形態の工夫を加えることで、「活動および活動についての思考に学生を巻き込む」本当の意味での学生主体参加のアクティブラーニングは、高等教育の講義科目での導入も可能であることを実証した。

ただし、本実践から講義におけるアクティブラーニングの導入における多くの課題も見いだした。まず、第一に挙げておきたいのは、評価方法の改善である。知識・技術を「知っている」、「わかっている」、「覚えている」だけではなく、覚えている知識や技術を真正性の高い文脈において応用できることが教育の最終目的であるため、その応用力を図るためのパフォーマンス課題の開発と導入が必要である。しかし、パフォーマンス課題に対する注目はここ数年の間に広がりつつあるものの、その普及はまだできていない現状がある。そのため、高等教育の教員の間には、それに対する認識と開発力を身につけていない者が数多くいる。従って、今後、高等教育の教員にはこのパフォーマンス課

題を開発・応用する力量を養っていくことが必須であろう。

第二の課題として挙げておきたいのは、教材の精選である。90分間という限られた時間内で、質の高い学生主体の活動を通して教育内容の定着を図っていくためには、教材は典型的・代表的・具体的な事例であることに加え、学生にとって身近なものにする必要がある。従来の教員サイドに立った教材の選定に代えて、学生の理解・吸収を重視する学生サイドに立った教材の精選が必要になるため、従来よりも教員は教材研究により多くの時間を費やす必要がある。

第三に挙げておきたいのは、教授学習形態の工夫及びそれに伴う労力のことである。本実践の中でも、とりわけポートフォリオの記入内容に基づいて、「教授の個別化」と「学習の個性化」といった「個に応じた指導」を実施することに徹した。「教授の個別化」とは、共通の学習内容を習得させるために、学生の個人差に応じて指導の方法を変え、最終的にはすべての学生に一定の学力を保障するためのものである。他方、「学習の個性化」とは、学生の認知スタイルや関心・意欲のありように合わせて学習を変えることである。説明からもわかるとおり、両方とも、教員はじっくりと個別指導の必要な学生と向き合うことが必要である。学生こそ学習活動の主体という考えのもと、指導を行う際に一人ひとりの学生の学習意欲を引き出すことが重要なため、一人ひとりの学生の個性や特性に合わせて指導のスタイルを変えていく必要がある。つまり、教員の負担が極めて大きいものである。従って、科目担当の教員に加え、ティーム・ティーチングやティーチングアシスタントの導入など、「個に応じた」指導を行うための基盤づくりを大学ぐるみで行う必要があろう。

大学の講義とは、教員主導の一斉授業であり、基本的には大人数の学生を対象とするものである。そのため、ほとんどの大学においては個に応じた指導を行う基盤の整備が必ずしも十分されているとは言いがたい。しかし、以上の三点こそ、学生の学習に対する意欲を維持しながら、彼ら自らの参加によってアクティブラーニングを実現していくために、早急に解決しなければならない課題であろう。

文献

- 中央教育審議会「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（2012年8月28日）
- 溝上慎一「アクティブ・ラーニングの背景と展開」『現代の高等教育』(582), 9-13頁, 2016年。小笠原正明「アクティブラーニングの陥穽と構造的課題」『現代の高等教育』(582), 4-8頁, 2016年。山口好和, 宇田川拓雄「中堅大学におけるアクティブ・ラーニング実施の問題点」『日本教育工学会研究報告集』16(2), 85-88頁, 2016年。福山佑樹, 大山牧子, 山田政寛, 松田岳士「高等教育におけるアクティブラーニング研究の動向: 育成したい能力・知識, デザイン, 評価の観点から」『日本教育工学会研究報告集』17(5), 129-136頁, 2017年。李東浩「学生の心を掴む生きた教育: 教学双方の意識転換によるアクティブ・ラーニング」『流通科学大学高等教育推進センター紀要』(2), 75-104頁, 2017年。中井俊樹「教授法としてのアクティブラーニング」『現代の高等教育』(582), 17-20頁, 2016年。など。
- 小川真里江, 新井正一, 吉岡希子, 遠山恵理子「一般教養教育科目の情報教育科目におけるクラス間での相互評価の効果(2)ICTを活用したアクティブラーニングの事例」『目白大学高等教育研究』(22), 63-69頁, 2016年。時任隼平「アクティブラーニング型および講義型授業におけるルーブリック活用の事例研究」『関西学院大学高等教育研究』(7), 79-88頁, 2017年。小山理子, 溝上慎一「講義型授業とアクティブラーニング型授業へ

- の取り組み方が学習成果に及ぼす影響：短期大学生の調査結果から』『名古屋高等教育研究』(17), 101-121 頁, 2017 年。江藤智佐子「アクティブ・ラーニングを活用した社会調査法による能力形成：大学と専門学校の学習モードの違いに着目して」『久留米大学文学部紀要. 情報社会学科編』(12), 19-30 頁, 2017 年。など。
- ⁴ 玉井昇「外国語学部の初年次導入教育に対する一考察(その 1)「ライフデザイン演習 I」の授業実践を中心に」『帝京大学高等教育開発センターフォーラム』5, 19-33 頁, 2018 年。山本 友紀「高等教育におけるアクティブラーニングの取り組みと課題：一般教育科目の英語の授業を事例として」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』(9), 89-104 頁, 2019 年。佐藤龍子「国立大学法人第 2 期と第 3 期中期目標・中期計画における教育手法から高等教育政策を考察する：アクティブ・ラーニング, PBL, キャリア, インターンシップに着目して」『静岡大学教育研究』(15), 97-104 頁, 2019 年。森田亜矢子, 蒲生諒太「情報通信技術(ICT)を活用したアクティブ・ラーニング授業：連鎖型の社会的学習を促す初年次教育」『関西大学高等教育研究』(10), 21-36 頁, 2019 年。
- ⁵ 小山理子・溝上慎一『「講義への取り組み方」と「アクティブラーニングへの取り組み方」が学習成果に与える影響』『日本教育工学会論文誌』41 (4), 375 - 383, 2018 年。
- ⁶ 時任隼平「アクティブラーニング型および講義型授業におけるルーブリック活用の事例研究」『関西学院大学高等教育研究』(7), 79-88 頁, 2017 年。
- ⁷ 溝上慎一『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, p.147, 2016 年。
- ⁸ 同上。
- ⁹ 溝上慎一, 前掲書, 東信堂, 15-16 頁, 2016 年。
- ¹⁰ 同上, 17-20 頁。
- ¹¹ 同上, 7 頁。
- ¹² 「年次統計」nenji-toukei.com/n/kiji/10064/大学進学率 アクセス：2019 年 11 月 27 日。
- ¹³ 文部科学省「平成 30 年度学校基本調査(確定値)の公表について」
www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1399302.htm アクセス：2019 年 11 月 27 日。
- ¹⁴ 溝上慎一, 前掲書, 東信堂, 25 頁, 2016 年。
- ¹⁵ 文部科学省ホームページ アクセス：2019 年 10 月 5 日。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1399302.htm
- ¹⁶ 「ATCs21」Web サイト <http://www.atc21s.org/> アクセス：2019 年 10 月 5 日。
- ¹⁷ 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて」答申 アクセス：2019 年 10 月 5 日。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryo/attach/1247211.htm
- ¹⁸ G.ウィギンズ/J.マクタイ著, 西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準, 2012 年。
- ¹⁹ 田中耕治, 水原克敏, 三石初雄, 西岡加名恵『新しい時代の教育課程』第 3 版, 有斐閣, 211 頁, 2011 年。
- ²⁰ 同上, 188 頁。
- ²¹ 同上, 217 頁。
- ²² 安井俊夫・川島孝郎・石井郁男編著『ストップ方式による教材研究の 1 単元の授業 2 1 中学社会・歴史』日本書籍新社, 2001 年。