

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	アクティブ・ラーニングは中等教育でどのように受け止められているか？ : 高校生と中高教員を対象とした質問紙調査から見えたこと
Author(s)	鈴木, 明夫; 栗津, 俊二
Citation	学習開発学研究, 14 : 43 - 52
Issue Date	2022-03-30
DOI	
Self DOI	10.15027/52281
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00052281
Right	Copyright (c) 2022 広島大学大学院人間社会科学研究科学習開発学領域
Relation	



アクティブ・ラーニングは

中等教育でどのように受け止められているか¹？

—高校生と中高教員を対象とした質問紙調査から見たこと—

鈴木 明夫²・栗津 俊二³

(2022年1月10日 受理)

How is “Active Learning” accepted at Japanese high schools?

—Findings from the questionnaire surveys for high-school students and teachers—

Akio SUZUKI and Shunji AWAZU

Abstract: In this study we conducted questionnaire surveys for fourteen-hundred thirty-seven senior high school students and one hundred high school teachers about how they accept the teaching and learning theory called ‘Active Learning.’ From the results of the questionnaire surveys, we found that although lots of students accepted it positively thirty percent of students accepted it negatively. The word ‘Active Learning’ does not prevail among the senior high school students, but we are not sure whether they have actually had the opportunities of ‘Active Learning’ lessons at their schools. We also found that there were possibilities that they needed interpersonal skills to enjoy the ‘Active Learning’ lessons because the students who accepted them negatively seemed to have difficulties to exchange opinions in a group, as they cannot find the significance to listen to the others, and as the ‘Active Learning’ lessons have not existed before and thus not only teachers but also students have to get used to them. From these findings, we have concluded that when we offer the ‘Active Learning’ lessons to students, we have to consider how to deal with the students who have negative attitudes to ‘Active Learning’ lessons.

Key words: Active Learning, Japanese high schools, Japanese senior high-school students

キーワード: アクティブ・ラーニング, 中等教育, 高校生

目的

はじめに

近年、初等教育から高等教育まで幅広い教育現場において、教育改革が強く要望されている。教授方法の改革を望む意見も見られ、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が求められている（中央教育審議会，2012）。本稿では、まず初めにアクティブ・ラーニングがどのような経緯で導入されたのか、その変

¹ 本論文は日本教育心理学会第61回総会(2019)で報告した研究を再分析し考察を深めたものである。

² 東洋大学経営学部

³ 実践女子大学人間社会学部

遷を概観する。次に、アクティブ・ラーニングを用いた授業について調査をした論文を取り上げる。

アクティブ・ラーニングが最初に提唱されたのは Bonwell & Eison (1991) であると言われている (佐藤・小泉, 2021)。Bonwell & Eison (1991) はアクティブ・ラーニングの特徴を以下の五点としている。第一に、学習者は教師から話を聞く以上の活動を行う。第二に、教師からの情報伝達よりも学習者の技能の育成に重点が置かれる。第三に、学習者は分析・統合・評価などの高次の思考を行う。第四に、学習者は読解・議論・書くこと等の活動を行う。第五に、学習者自身の態度や学習の価値をどのように探求していくのかに重点が置かれる。このように、教師が学習者に一方的に知識を伝達するのではなく、学習者が主体的に活動を行い、その活動の省察を通じた学びがアクティブ・ラーニングであると定義できる (佐藤・小泉, 2021)。このように、最初はアメリカにおいて提唱された教授学習の活動方法が日本に導入されることになる。

日本においてアクティブ・ラーニングは当初、大学の授業改革のために提案されたもので、2012年に示された中央教育審議会の答申「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～」の中で具体的な文言を伴って提言がなされた。以下にアクティブ・ラーニングという文言がどのように触れられているか直接引用する。「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いだしていく能動的学修 (アクティブ・ラーニング) への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。」(中央教育審議会, 2012, p9)、このようにアクティブ・ラーニングの必要性が強調されたことがアクティブ・ラーニング導入の始まりと言える。

このように、当初、高等教育に求められたアクティブ・ラーニングであったが、2014年の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)」においてアクティブ・ラーニングという言葉が登場する。ここで初めて初等中等教育の教育現場にもアクティブ・ラーニングが求められるようになり、「新しい時代に必要となる資質・能力の育成に向けては、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視し、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要。」と学習活動の示し方やアクティブ・ラーニングの意義などが示された。

初等中等教育から高等教育まで幅広く教育現場に適用を求められたアクティブ・ラーニングであったが、2016年に示された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」の中で、アクティブ・ラーニングは「主体的・対話的で深い学び」と表現が変わった。これまでは教授方法の一つとして適用が推奨されていたアクティブ・ラーニングが、「これが「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善であるが、形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるのではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである。」と記されていて、学習がどうあるべきかを根本的に問い直すことになった。

以上をまとめると、はじめに大学教育の教育現場に新しい教育方法として導入されたアクティブ・ラーニングは、その後初等中等教育の教育現場にも求められるようになり、最終的には初等教育から高等教育までを含む教育現場における、教授学習の理想的な在り方として示されることになる (高倉, 2021)。この観点からするとアクティブ・ラーニングが深い学びを促進するのか、また、アクティブ・ラーニングにおいて学習者が主体的に活動する上で、重要な個人的な特徴とはどのようなものであるのか、中等教育の現場においても調査することは有用であろう。

次に、アクティブ・ラーニングを用いた実際の授業研究を取り上げてみる。アクティブ・ラーニングの有効性を主張する研究は多く存在する (例えば山田, 2021)。ただし、その他方で学習者の中にはアクティブ・ラーニングに拒否感や苦手意識

を持つ者もあり、否定的態度を持つものはアクティブ・ラーニング型授業の履修を避ける傾向も見られる(栗津・松下, 2016). 栗津・松下(2016)は、アクティブ・ラーニングの教育手法の一つである Project Based Learning で教える科目を履修している大学生を対象に、共通する何らかの特徴があるか調べた。質問紙調査と PROG テストの結果を、アクティブ・ラーニングの科目履修希望者とその手法を取らない科目履修希望者と比較した。その結果、アクティブ・ラーニングの科目履修希望者は、そうでない学生よりも、能動的学習に位置づけられる活動をする価値が高いと認識していることが判明した。栗津・松下(2016)ではまた、アクティブ・ラーニングの先行研究として、Project Based Learning のようなグループワークをアクティブ・ラーニングとして取り入れることが、学習成果を高めること、またアクティブ・ラーニングは学習意欲に良好な影響を与えること、さらに学習者個人が持つ認知的な側面を向上させること、以上三点を先行研究から論じている。

また、教科特性を考えたとき、アクティブ・ラーニングを英語の授業に取り入れた研究は多数存在する(例えば、西村・中村, 2021; 高橋, 2021; 永田, 2020). 井上・サウスウィック(2020)では、ディベートやプレゼンテーションそしてロールプレイを活用したアクティブ・ラーニングを英語の授業に導入した事例を紹介し、日本人大学生から得たフィードバックについて論じている。調査の結果、アクティブ・ラーニングの手法を取り入れた授業は学生の英語力向上に効果的であることを結論付けている。

永田(2020)は「多文化・多国籍環境下で行う協働学習」という科目名における Project Based Learning を用いた授業実践を紹介している。15週間の授業の中でブラジルの大学生と英語でのコミュニケーションを通して、互いの文化や国についてグループ学習を行い、気になる点やもっと知りたい点を相手側のブラジル人学生と協働して探索していく授業形態であった。15週間の授業を行った後で、質問紙調査を行い、日本人学生のどのようなスキルが向上したのか、自由記述から分析を行っている。その結果、「発信力」、「傾聴力」、「主体性」、「働きかけ力」、「課題発見力」が向上しているとしている(永田, 2020)。また、日本人学生が難しいと感じている点として、「意見が食い違ったとき、どの意見を採用するのが悩んだ」や「ディスカッションが苦手な学生に対して、意見を出してもらおうのが大変であった」、そして「他のグループのプレゼンテーションに対して、質問を考えることに悩んだ」などの困難点を紹介している(永田, 2020)。ただし、上で挙げられたスキルは英語に特有のスキル、すなわちリスニング、リーディング、スピーキング、ライティングというよりは、学ぶ上で必要なジェネリックスキルと位置付けられる。リスニングなど、特定のスキルにアクティブ・ラーニングは効果があるのかを調べる必要があるだろう。

以上見てきた通り、アクティブ・ラーニングに関する先行研究は大学生を対象とした研究が多い。アクティブ・ラーニングが大学に於ける学びの転換を意図して提唱されたものであるから、この傾向は当然のことと言える。ただし、前述したようにアクティブ・ラーニングは大学から初等教育、中等教育までその適用範囲が広められている。アクティブ・ラーニングを大学入学前に経験したことのある学習者も多くいると考えられる。大学でのアクティブ・ラーニングの教育効果を考える上で、大学入学以前にどのようなアクティブ・ラーニングを経験し、どのような態度を持っているのかを検討することは重要であろう。そこで、本研究では高等学校においてアクティブ・ラーニングという教育学習手法がどのように受け止めているのかを調べる。研究対象としては高校生のみならず、アクティブ・ラーニングを実施している中学高等学校の教諭も含むことにした。

本研究における具体的な研究課題は三つある。第一に、アクティブ・ラーニングを高校生はどの程度に認知し経験しているのか? 第二に、アクティブ・ラーニングは深い学びをもたらしていると考えられているか? 第三に、アクティブ・ラーニングを肯定的または否定的にとらえる個人的な特徴は見られるか? 以上三点については中学高等学校の教員にも当てはまる。その場合、第一の研究課題は「認知と経験」から、「実施しているか」に変わることになる。

この三つの研究課題に加え、先述したように科目特性を考慮したとき英語の授業におけるアクティブ・ラーニングの認知も調査する。具体的には四技能、すなわちリスニング、リーディング、スピーキング、ライティングの特定のスキルに有効であると捉えられているかを調査する。また、アクティブ・ラーニングは学習の側面のみならず、教授の側面も含んだ一連の活動であることから、教員についても出身大学の教職課程において、アクティブ・ラーニングについて授業を受けた経験があるかどうかも加えて調査する。

方法

参与者

2017年8月および2018年12月に、大学進学を希望している高校2年生、3年生、予備校生を対象にネット調査を実施した。回答者数は、2017年が728名、2018年が709名であり、回答者が重複しないように調査を実施した。本論文では、このうち高校2・3年生（2017年672名、2018年691名）の結果のみ分析し、既卒者（浪人生）は対象外とする。また、2020年1月に、中等教育の教員を対象としたネット調査を実施した。回答者数は、中学教員33名、高校教員67名であった。教員の年齢は平均51歳（標準偏差11.3、範囲23-65歳）であり、教員としての勤務年数は平均23.1年（標準偏差13.1、範囲1-47年）だった。

倫理的配慮

本研究は、実践女子大学研究倫理審査規定に従って行われた。また、アンケート調査の実施を委嘱したNTTコムリサーチから、倫理的配慮が講じられた。自由意志による参加が確保され、調査会社を通して謝礼が支払われた。また、個人情報の取り扱いについても説明があり、本人の同意がない限りアンケート以外の目的に利用しないことが明示されていた。

方法

高校生を対象とした調査の質問項目は、Q1「学年」、Q2「アクティブ・ラーニング(能動的学修) (以下ALと略す)という言葉聞いたことがありますか」、Q3「ALの形式の授業を一つでも受けていますか」、Q4「ALの授業は、今までの形式の授業よりも知識をより深く身につけることが出来ると思いますか」、Q5「英語の授業のALを受けていますか」、Q6「今までの形式の授業とAL形式の授業では何が一番違うと思いますか(自由記述)」、Q7「ALの授業は、今までの形式の授業よりもどの技能において一番スキルを身につけられると思いますか」であった。

教員を対象とした調査の質問項目は、Q1「現在、担当する教科のどれか一つでもALで行いたいと考えますか？(あるいは、行っていますか?)」、Q2「どうしてQ1のような回答をしましたか？理由を簡潔にお書きください。(自由記述)」、Q3「ALの授業は教師伝達型の授業より、学習が深く促進されると思いますか?」、Q4「どうしてQ3のような回答をしましたか？理由を簡潔にお書きください。(自由記述)」、Q5「もし教職課程でALを学んだとしたら、どのように学びましたか？詳細にお答えください。学んでいない場合は、無い、とお答えください。」だった。

結果

高校生への調査

表1にQ1「アクティブ・ラーニング(能動的学修)という言葉聞いたことがありますか」およびQ2「ALの形式の授業を一つでも受けていますか。」に「ある」と回答した者の比率及び人数、調査年および回答者の学年別に示す。

表1 ALの普及度に関する調査結果(肯定的回答者率および人数)

学年	質問項目	肯定的回答者率(人数)	
		2017	2018
高2生	言葉を聞いたことがあるか	40.2(136)	53 (161)
	授業を一つでも受けたか	34.6 (47)	39.1 (63)
高3生	言葉を聞いたことがあるか	40.1(134)	60.5(234)
	授業を一つでも受けたか	47.8(64)	44(103)

「アクティブ・ラーニング」「能動的学修」という言葉を聞いたことのある高校生は半数程度だった。2017 から 2018 年にかけて高 2 生で 13 ポイント、高 3 生で 20 ポイント増加した。しかし受講経験のある生徒は 50%以下であり、学年が上がると増加するものの、2017 年と 2018 年で有意差は見られなかった [$\chi^2(1) = 0.368, n. s.$].

授業を受けた経験のある者を対象に、Q4「AL の授業は、今までの形式の授業よりも知識をより深く身につけることが出来ると思いますか」に回答させた。表 2 に「そう思う」と回答した者の比率および人数、調査年、学年を示す。受講経験のある者のうち、深い知識が得られるという肯定的態度を示したものが 70%程度以上おり、2017 年と 2018 年で有意差は見られなかった [$\chi^2(1) = 1.460, n. s.$]. 一方で、否定的な印象を持つものが 20~30%程度いた。

表 2 AL の有効性に関する調査結果 (肯定的回答者率および人数)

学年	2017	2018
高2生	74.5 (35)	69.8 (44)
高3生	70.3(45)	81.6(84)

両者が AL に対してどのように捉えているか、自由記述から比較した。Q6「今までの形式の授業と AL 形式の授業では何が一番違うと思いますか(自由記述)」で自由記述された文章を、テキストマイニングソフト KHcoder (樋口, 2004) を用いて分析した。調査年度、学年によらず、Q4「AL の授業は、今までの形式の授業よりも知識をより深く身につけることが出来ると思いますか」に肯定的に回答した者(肯定群)の記述と、否定的に回答した者(否定群)の記述を収集した。自由記述は、肯定群 157 名、否定群 48 名から得られた。表 3 にそれぞれの回答者群の自由記述に出現した上位 18 位までの単語の出現回数と、当該単語を記述した回答者の出現率を記載する。両群ともに、上位 2 単語は「自分」と「授業」で同一である。否定群でのみ出現した単語は「生徒」「グループ」「学習」であった。一方、肯定群でのみ出現し単語は「意見」や「積極」だった。

表 3 高校生調査における AL への態度別の単語出現頻度および出現率

肯定群			否定群		
単語	出現回数	出現率	単語	出現回数	出現率
自分	41	0.261	自分	12	0.255
授業	26	0.166	授業	10	0.213
聞く	17	0.108	生徒	7	0.149
意見	14	0.089	グループ	6	0.128
考える	14	0.089	学習	6	0.128
身	14	0.089	考える	5	0.106
英語	11	0.07	多い	5	0.106
多い	11	0.07	話す	5	0.106
積極	10	0.064	人	4	0.085
AL	9	0.057	AL	3	0.064
思う	9	0.057	英語	3	0.064
違う	8	0.051	会話	3	0.064
参加	8	0.051	実践	3	0.064
理解	8	0.051	身	3	0.064
力	8	0.051	発言	3	0.064
話す	8	0.051	聞く	3	0.064
楽しい	7	0.045	本当に	3	0.064
話	7	0.045			

また、同じ上位 18 位までの単語に対して、KHcoder を用いて対応分析をおこなった結果を図 1 に示す。「思わない」と否定的に回答した者に偏った単語には「発言」「グループ」があり、一方「思う」と肯定的に回答した者に偏った単語には「意見」や「楽しい」「意欲」「積極」など肯定的な意味を持つ単語が見られた。肯定群の生徒は、他の生徒の意見を聞くことや、積極的に意見を言うことを肯定的に捉えている可能性がある。一方否定群の生徒は、他の生徒とのやり取りをグループでの発言と捉えており、これに否定的とも考えられる。

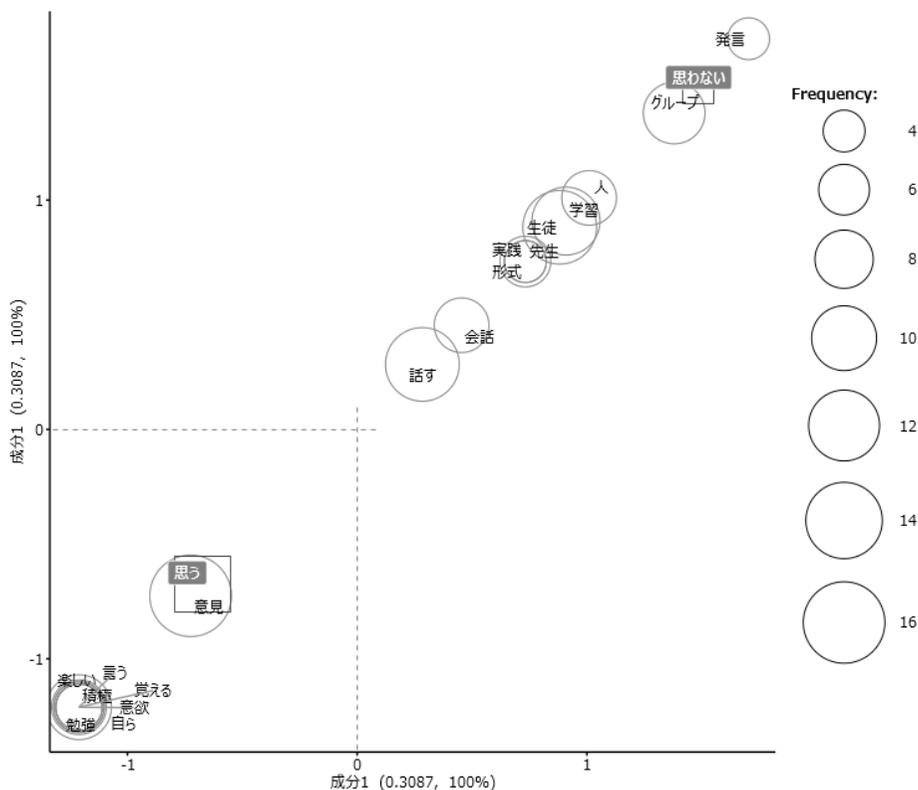


図 1 高校生の自由記述に対する対応分析結果

次に、アクティブ・ラーニングが用いられる英語の授業について、四技能のなかでどの技能が特に効果があると捉えられているのか調査した結果を、表 4 に示す。

表 4 アクティブ・ラーニングに関連するコミュニケーションスキル

		ALでは知識を深く身につけることが出来ると思う		計 (人数)
		思う %(人数)	思わない %(人数)	
英語AL授業ではどの技能のスキルが最も身につくか	Listening	16 (25)	4 (2)	(27)
	Reading	10 (16)	9 (4)	(20)
	Speaking	70 (109)	81 (38)	(147)
	Writing	4 (6)	6 (3)	(9)
	計(人数)	(156)	(47)	(203)

コミュニケーションスキルに的を絞るため、Q5「英語の授業のALを受けていますか」に「受けている」と回答した回答者に、Q7「ALの授業は、今までの形式の授業よりもどの技能において一番スキルを身につけられると思いますか」を尋ねた。カイ二乗検定を行ったところ、有意差は見られなかった[$\chi^2(3) = 4.999$, n. s.]。

高校教員への調査

Q1「現在、担当する教科のどれか一つでもALで行いたいと考えますか？（あるいは、行っていますか？）」とQ3「ALの授業は教師伝達型の授業より、学習が深く促進されると思いますか？」のクロス集計を表5に示す。回答者中、2020年時点で何らかのAL型授業を実施している教員は19名であったが、AL型授業の実施に肯定的な教員は合計69名と過半数を超えた。また、ALが深い学習を促進すると考える教員も合計79名と過半数を上回った。クラメールの連関係数は $v=0.66$ と高く、両項目への回答には強い関連があると言える。ALが有効と認知する教員に、ALを実施したいと考える教員が多い。

表5 中高教員によるアクティブ・ラーニングの実施希望と有効性認知（人数）

ALを実施したいか	ALは学習が深く促進されると思うか				合計
	強く思う	どちらかと言え ば思う	どちらかと言え ば思わない	全く 思わない	
既に行っている	4	12	3	0	19
強く思う	8	4	0	0	12
どちらかと言え ば思う	1	34	3	0	38
どちらかと言え ば思わない	0	11	13	0	24
全く思わない	0	0	2	5	7
合計	13	61	21	5	100

教員としての勤務年数とALの有効性認知のクロス集計表を表6に示す。クラメールの連関係数は $v=0.26$ であり、両者に関連があることが示唆される。全体としては勤務年数が長い教員の方がALの有効性に否定的であるが、肯定的な教員もいる。勤務年数の短い(若い)教員はALが有効でない考える教員は少ないが、勤務年数の長い教員の中には有効と考えない教員もいる、と捉えるべきであろう。

表6 アクティブ・ラーニングの有効性認知と教員としての勤務年数

勤務年数	ALは学習が深く促進されると思うか				合計
	強く思う	どちらかと言え ば思う	どちらかと言え ば思わない	全く 思わない	
～5	2	8	0	0	10
～10	3	10	2	0	15
～15	1	2	0	0	3
～20	0	2	2	0	4
～25	1	4	2	0	7
～30	2	5	3	2	12
～35	2	22	8	1	33
～40	1	6	3	2	12
41～	1	2	1	0	4
合計	13	61	21	5	100

Q5 に対して、教職課程でアクティブ・ラーニングを学んだ内容を記述した教員は 7 名のみだった。教員としての勤務年数は、それぞれ 1, 2, 3, 5, 6, 27, 40 年であり、一部の教職課程では古くから能動的学修や主体的学びが扱われていた可能性はあるが、近年、少しずつ導入された程度であり、多くの現職教員は教職課程でアクティブ・ラーニングを学んでいないと考えられる。

両者が AL に対してどのように捉えているか、自由記述から比較した。Q3「AL の授業は教師伝達型の授業より、学習が深く促進されると思いますか？」に対する理由の自由記述(Q4)を、KHcoder (樋口, 2004) を用いて分析した。自由記述は、肯定群 74 名、否定群 26 名から得られた。表 7 にそれぞれの回答者群において出現回数の多い単語を記載する。否定群は回答者数が少ないため出現回数 2(出現率 0.077)以上の単語を全て記載した。否定群の単語の出現率に合わせ、肯定群は出現回数 5(出現率 0.068)以上の単語を記載した。肯定群と否定群では出現単語にほとんど重複が見られない。肯定群は「生徒」が「自分」で「考える」ことを重視しているのに対し、否定群は「基礎」の「学力」や「基本」を重視していると考えられる。

表 7 教員調査における AL への態度別の単語出現頻度および出現率

肯定群			否定群		
単語	出現回数	出現率	単語	出現回数	出現率
生徒	17	0.230	基礎	4	0.154
考える	13	0.176	生徒	4	0.154
自分	12	0.162	必要	3	0.115
思う	8	0.108	学力	3	0.115
効果	8	0.108	経験	2	0.077
学習	6	0.081	低下	2	0.077
主体	6	0.081	考える	2	0.077
育成	5	0.068	思える	2	0.077
思考	5	0.068	基本	2	0.077
必要	5	0.068	教科	2	0.077
学ぶ	5	0.068			

考察

本稿における研究課題は以下の三つであった。第一に、アクティブ・ラーニングを高校生はどの程度に認知し経験しているのか？第二に、アクティブ・ラーニングは深い学びをもたらしていると考えられているか？第三に、アクティブ・ラーニングを肯定的または否定的にとらえる個人的な特徴は見られるか？以上三点については中学高等学校の教員にも当てはまり、第一の研究課題は「認知と経験」から、「実施しているか」に変換される。上記研究課題に加え、英語の授業における四技能のうち、特定の技能に有効であると捉えられているかも調査した。さらに、出身大学の教職課程においてアクティブ・ラーニングについて教わったことがあるかも加えて調査した。

第一の研究課題について質問紙調査の結果から、アクティブ・ラーニングという言葉聞いたことがある生徒は半数程度しかいないことが判明した。さらにアクティブ・ラーニングを用いた授業の受講経験もおよそ半数にとどまっている。教員についても、実施していると回答した者は 20%程度にとどまっている。2014 年に中等教育の教育現場にもアクティブ・ラーニングの実施が求められた。本研究の調査そのものは 2017 年～2018 年に行われたので、3 年ほどしか経過していないこともあって、広く普及しているとは言い難い。これは付加的に調査した教員の教職課程におけるアクティブ・ラーニングの受講状況とも密接に結びついているであろう。教職課程においてアクティブ・ラーニングを具体的にどのように学んだのか

記述した教員は 100 名中わずか 7 名しかおらず、大学における教職課程において、アクティブ・ラーニングを積極的に取り上げることが大きな課題であると考えられる。ただし、アクティブ・ラーニングは学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授学習法の総称であり、様々な手法がある（中央教育審議会，2012）ことから、この言葉を知らなくとも実際には授業を受けた経験がある可能性は排除できない。

第二の研究課題について質問紙調査の結果から、アクティブ・ラーニングの受講経験がある生徒のうち、「深い知識が身に付く」という質問に対して肯定的態度を示す生徒はおよそ 70% と多くいた。何が深い知識であるのかを定義することは本稿では出来ないが、アクティブ・ラーニングの授業を受けた場合は、学習者は他の形態の授業とは違った感覚を保持した可能性が示唆される。山田（2021）によるとアクティブ・ラーニングの授業で用いられる技法に、「ディスカッションを導く」、「書かせて思考を促す」、「学習者を相互に学ばせる」、「授業時間外の学習を促す」、こうした技法が含まれているとされている。こうした技法により、学習者は他者と積極的に関わり合いを持つ時間が、他の授業形態を取る授業よりも多い可能性がある。さらに学習者同士の相互作用により生じた学びを、書かせあるいは授業時間外においても考えさせるということで定着を促すことになる。こうした一連の活動からアクティブ・ラーニングの授業は他の授業形態を取る授業よりも「深い知識が身に付く」と多くが受け取っていると考えられる。教員についても 8 割近くが「深い知識が身に付く」と考えていることが判明した。

第三の研究課題について質問紙調査の結果から、アクティブ・ラーニングの授業について肯定的または否定的にとらえる個人的特徴として次のような結果を得た。肯定群の生徒は、他の生徒の意見を聞くことや、積極的に意見を言うことを肯定的に捉えている可能性が示唆された。一方、否定群の生徒は、他の生徒とのやり取りをグループでの発言と捉えており、これに否定的とも考えられることが判明した。教員については、肯定群は「生徒」が「自分で考える」ことを重視しているのに対し、否定群は「基礎の学力」や「基本」を重視していると考えられることが判明した。たとえば安永・須藤（2014）が提唱する LTD では、学習者が事前に予習ノートを作成して、その予習ノートを元に、題材となるテキストで書かれていたことを個人の経験や知識とどのように結びつけたのか、他者とグループ単位で話し合うアクティブ・ラーニングの授業形態である。このようにアクティブ・ラーニングでは他者との話し合いが重視されることから、積極的に発言することや他者とのやり取りに抵抗がある個人的な特徴を持つ学習者には、参加することが難しい授業形態である可能性が示唆される。

なお付加的に調査した英語 4 技能に与える効果の差異については、4 技能間で違いは見受けられなかった。これは高校生では 4 技能に与える差異を弁別することが出来なかったことが原因の一つとしても考えられる。

中等教育の現場では、今後もアクティブ・ラーニングがますます広まっていく可能性は強いと考えられる。アクティブ・ラーニングを有効に行うためには、他者との相互作用が苦手な学習者や、積極的な発言をすることが苦手な学習者をどのように学習活動に巻き込んでいくのかを考える必要があることが本研究から判明した。またアクティブ・ラーニングを実施する教員も、教職課程においてアクティブ・ラーニングの教育原理や具体的な教育手法を学ぶ機会が無いと、アクティブ・ラーニングを実際の授業現場に導入することは困難であろう。

グループ単位で他者の意見を聞いて、それに対して意見を述べることの困難さには、意見を即時に表明することが苦手であることも一因として考えられる。それでは、意見を即時に表明するのではなく、他者の意見を自分のペースで時間をかけて理解し、その意見に対して自分のペースでコメントをする方法はないだろうか。その一つの方法がコンピュータを用いた協調学習の Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) である (Sawyer, 2006)。CSCL には複数の実践例があるが、ナレッジフォーラム (三宅・白水, 2003) をここで取り上げてみる。ナレッジフォーラムとは一つの授業において受講者全員が書き込めるデータベースのことを指す。具体的には Slack などのソフトを用いて、学習者が自分の考えを書き込み、その書き込みに他の学習者がコメントを書き込む作業ができる。すなわち非同期的に議論をする場としての機能を有するということである。三宅・白水 (2003) は、ナレッジフォーラムを利用することで、「新しく習うことについて質問がうまくできるようになった」あるいは、「自分の考えに明確な根拠を立てて、他の学習者の考えにコメントする力を身につけるようになった」などの他の学習者との相互作用の方法を学ぶことができたとしている。このナレッジフォーラムの学習方法を採用すれば、即時に他者の意見を理解して、即時にその意見に対するコメントを表明することが苦手な学習者も、次第に他の学習者との相互作用の方法を身につけていく可能性が考えられる。最初に非同期的な相互作用環境でアクティブ・ラー

ニングの授業を展開し、相互作用が慣れてきたら、同期的な意見のやり取りをする方法が、上述の困難さを解消する一つの支援方法として考えられるであろう。

引用文献

- 粟津俊二・松下慶太 2017 「能動的学修科目を選択する学生の特性—PBL 科目を選ぶ動機とコンピテンシー」『実践女子大学人間社会学部紀要』13 : 29-39
- Bonwell, C. & Eison, J. 1991 *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom* (J-B ASHE Higher Education Report Series (AEHE) Jossey-Bass Publishers
- 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）』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm（最終閲覧日：2021年11月18日）
- 樋口耕一 2004 「テキスト型データの計量的分析 —2つのアプローチの峻別と統合—」『理論と方法』19: 101-115
- 井上信恵・サウスウィックブライアン 2020 「Benefits of Active Learning in English Classes for Japanese Students (日本人学生向けの英語授業におけるアクティブラーニングの効用)」『新潟経営大学紀要』26 : 91-106
- 三宅なほみ・白水始 2003 『学習科学とテクノロジー』放送大学教育振興会
- 文部科学省 2014 『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm（最終閲覧日：2021年11月18日）
- 文部科学省 2016 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（最終閲覧日：2021年11月18日）
- 永田祥子 2020 「対話を促す協働学習：英語で学ぶアクティブラーニングに関する一考察」『関西大学高等教育研究』11 : 21-29
- 西村祐子・中村哲子 2021 「英語授業におけるアクティブ・ラーニングの展開研究：動機づけ・反復可能性・マイクロ・ティーチングを中心として」『駒澤大学外国語論集』30 : 1-36
- 佐藤元彦・小泉真也 2021 「“メタ・アクティブ・ラーニング”の提唱と実践」『稚内北星学園大学紀要』22 : 29-38
- Sawyer, K. 2006 *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (Cambridge Handbooks in Psychology) Cambridge University Press
- 高橋美由紀 2021 「主体的・対話的で深い学び=アクティブ・ラーニングの視点からの小学校外国語活動・外国語科の授業づくり」『外国語研究』54 : 1-14
- 高倉維 2021 「アクティブラーニングがもたらしたのは授業改善の推進か、それとも停滞か？」『九州大学教育社会学研究集録』22 : 19-27
- 山田洋平 2021 「アクティブラーニング型授業における授業形態の違いが大学生の授業理解度に与える効果」『人間と文化』4 : 224-233
- 安永悟・須藤文 2014 『LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版