

広島大学学術情報リポジトリ  
Hiroshima University Institutional Repository

Title	大学生におけるアクティブラーニング型授業に対する取り組み方と性格特性との関連性
Author(s)	田口, 雅徳
Citation	学習開発学研究, 15 : 3 - 10
Issue Date	2023-03-30
DOI	
Self DOI	<a href="https://doi.org/10.15027/53780">10.15027/53780</a>
URL	<a href="https://doi.org/10.15027/53780">https://doi.org/10.15027/53780</a>
Right	Copyright (c) 2023 広島大学大学院人間社会科学研究科学習開発学領域
Relation	



# 大学生におけるアクティブラーニング型授業に対する取り組み方と性格 特性との関連性

田口 雅徳  
(2023年2月2日 受理)

## The relationship between the student's attitude toward active learning and their personality traits

Masanori TAGUCHI

**Abstract:** The purpose of this study is to clarify the relationship between the student's attitude toward active learning and their Big Five personality traits. The participants were 278 undergraduates from Tokyo and surrounding areas, who were asked to answer the questionnaires of Japanese Ten Item Personality Inventory and Active Learning Scale. The Results of regression analysis revealed that the "General Factor" of Active Learning Scale was affected by the personality traits of "Extraversion" "Agreeableness", "Neuroticism" and "Openness" and that the factor of "Externalization" in Active Learning Scale was affected by the personality traits of "Conscientiousness", "Openness" and "Extraversion". These results indicated that the student's personality traits might make a difference to the educational outcomes based on the practice of active learning.

**Key words:** Active learning, Personality Traits, Undergraduates

キーワード: アクティブラーニング, 性格特性, 大学生

### 問題と目的

2017年3月に学習指導要領の改訂がおこなわれ、移行期間を経て小学校では2020年度から、また中学校では2021年度から新しい学習指導要領が全面実施された。さらに、高等学校の学習指導要領は2018年3月に改訂され、2022年度の入学生から順次実施されている。今回の学習指導要領の改訂では、授業改善の視点としてすべての教科において「主体的・対話的で深い学び」を取り入れることが求められた。つまり、従来の知識伝達型の授業方法に、いわゆる“アクティブラーニング”を組み入れることが求められたといえる。これにより、学校現場の授業のあり方には大きな変化がもたらされるとの指摘もみられる(高倉, 2021)。

大学等の高等教育においても、アクティブラーニングはすでに広く導入されている。その契機となったのは、2012年に中央教育審議会がまとめた『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～』であった(西岡, 2017)。そこでは、「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では育成することが(文部科学省, 2012, P9)」難しいとされ、そのため「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（文部科学省, 2012, P9）」だと指摘された。これを受け、全国の大学においてアクティブラーニングの導入が進められていった。このように、我が国においては、現在、初等教育から高等教育までアクティブラーニングが急速に推進されている（溝上, 2016）。

ところで、アクティブラーニングの定義について、我が国では溝上（2014）によるものが多く引用されている。それに基づく、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（溝上, 2014, P7）」を指すとされる。同時に、「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, P7）」という。具体的な授業形態としては、グループ・ディスカッションやディベート、グループ・ワークなどのほか、協同学習や協調学習、また問題解決学習やプロジェクト学習などの“PBL（Problem-based/Project-based Learning）”、反転学習などがあげられるとされる（たとえば、溝上・森・紺田・河井・三保・本田・山田, 2016; 文部科学省, 2012）。また、アクティブラーニングに関する授業実践をみても、アクティブラーニングの要素を従来の講義型授業に取り入れ、講義パートとアクティブラーニングのパートから成る「アクティブラーニング型授業」が広く実施されているとの指摘もみられる（たとえば、溝上, 2014; 小山・溝上, 2018 など）。

このように、アクティブラーニングには幅広い教授学習形態が含まれるが、アクティブラーニング形式の授業には、溝上（2014）の定義にもあるように、「話す」や「発表する」などの活動を通して自分以外の他者に向けて自身の考えや思考、知識をアウトプットする活動が必ず伴うという。また、そうした認知プロセスの外化によって新たな気づきを得たり、新たな知識を内化したり、また考えを深めたりすることで、アクティブラーニングの高い学習成果が得られるとされる（溝上ら, 2016）。この点については、田村（2017）も、アクティブラーニングに不可欠な要素として対話を通した教員と学生、あるいは、学生間でのインタラクションを挙げている。そして、そうしたアクティブラーニングに伴うコミュニケーション活動が、学生の授業に対する参加意欲を促進し、対人関係能力や自己管理能力、課題解決能力などの“ジェネリックスキル”の向上に結び付くことを、大学生を対象とした調査結果をもとに明らかにしている。

アクティブラーニングの特徴とその学習効果に関する同様の知見は、このほかにも多数報告されている。たとえば、辻・杉山（2016）は、授業内での議論や発表を重視したアクティブラーニング形式の授業の方が座学形式の授業、つまり従来型の講義よりも自主的な学習への動機づけが高く、自学自習時間も長いこと、また、授業内容への理解度も一部が高かったことを報告している。安田・野口・直井（2016）では、プロジェクト学習型のアクティブラーニングを実施し、それがジェネリックスキルの育成にどのような影響をあたえるかを検討した。その結果、アクティブラーニングが「チームで働く力」などのジェネリックスキルの養成に一定の肯定的な影響を及ぼすことを明らかにした。宮本・徳井・山田・細川（2016）も、大学1〜3年生を対象とした調査結果をもとにアクティブラーニング型授業の効果を検証しており、その結果、アクティブラーニング型授業は学生の自主的および積極的な学習姿勢や人間関係の構築、社会人基礎力などのジェネリックスキルの習得を促進することを指摘している。このように、議論や発表など対話を中心としたアクティブラーニング型授業には、学習への動機づけや対人関係能力の形成などに一定の効果があることが示唆されている。

他方、発表や議論といった他者とのインタラクションを伴うアクティブラーニング型の授業に対して苦手意識をもつ学習者も少なくないようである。山田（2017）は、アクティブラーニング型授業を実践するうえでの課題の1つとして、アクティブラーニングに不向きな学生への支援があると指摘している。水森（2019）も、議論やグループワークを取り入れたアクティブラーニング型授業では、おとなしい子ども、対人関係が苦手な学習者に対して配慮する必要がある、多様な学びを実現していく必要があると述べている。アクティブラーニング型授業を実践するうえでは、こうした他者とのインタラクションに対する学習者の適性にも配慮する必要があるといえるようだ（松下, 2015; 西岡, 2017; 田村, 2018）。

以上のように、先行研究の知見をふまえると、アクティブラーニング型授業に対する学習者の取り組み方やその授業効果は、学習者のもつ特性に影響を受けることが示唆される。そこで、本研究では、そうした学習者側の要因の1つとして性格特性を取り上げ、アクティブラーニング型授業に対する取り組み方との関連について検討することとした。

嶋田・富岡・森川（2016）は、大学生を対象にアクティブラーニング型授業に向く学生と向かない学生の性格傾向および行動傾向を質問紙や授業場面の観察記録をもとに分析した。その結果、教員の介入を必要としないリーダーシップのある「ポジティブ型」の性格傾向、および、他者の意見を引き出しやすい「気遣い型」の性格傾向を示す学習者は、アクティブラー

ニング型授業においても能動的に学習に取り組んでいたと報告している。また、中山・高木・勅使河原（2011）や藤野・岡本・奥成・玉澤（2020）では、グループ学習における性格特性を考慮したグループ編成について検討をおこなっている。ただし、これらの先行研究では、学習者の性格特性がアクティブラーニング型授業に対する取り組み方にどのような影響を与えているかに関して詳細には検証できていない。さらに、田口（2022）では、大学生の学習への取り組み方全般と性格特性との関連を検討しており、その結果、授業において自分の意見を積極的に発信するような“積極的主張”が、性格特性のうちでも外向性や開放性と強く関連することを明らかにしている。ただし、田口(2022)の研究では、大学生のアクティブラーニングに焦点を絞っているわけではない。そのため、アクティブラーニング型授業に対する大学生の取り組み方と性格特性との関連について詳細に検討できていない。そこで、本研究では学習者の性格特性として性格 5 因子を取り上げ、学習者の性格 5 因子とアクティブラーニング型授業への取り組み方との関連を検証することを目的とした。

## 方法

### 調査協力者

本研究に協力してくれたのは、関東圏に在住する大学 1～4 年生 288 名であった。このうち、回答に記入漏れがみられなかった 278 名（男性 81 名、女性 196 名、その他 1 名）のデータを分析の対象とした。

### 調査手続き

調査は個別または集団による質問紙調査および Web を介したオンライン調査で実施した。質問紙調査では、調査に先立って調査内容に関する概要を簡単に説明し、調査への協力が得られた者に対してのみ調査用紙を配布した。協力者にはその場で質問紙に回答してもらい、回答が終了した後、直ちに各質問紙を回収した。

オンライン調査では Google フォームを用いて調査を実施した。調査に先立って、質問紙調査と同様に、調査内容に関する概要を簡単に文章で説明し、調査への協力が得られた者に対してのみ回答を求めた。

### 質問項目の内容

質問項目は調査対象者の性別や学年などを尋ねる項目、また、性格 5 因子を測るための項目、さらにアクティブラーニングに対する取り組み方を測定するための項目から構成されていた。

性格特性を測定する尺度としては、小塩ら（2012）による日本語版 Ten Item Personality Inventory（以下、TIPI-J）を用いた。これは、Gosling et al.（2003）が開発した TIPI（Ten Item Personality Inventory）をもとに、外向性、協調性、勤勉性、神経質的傾向および開放性の性格 5 因子をそれぞれ 2 項目（合計 10 項目）で測定する尺度であった。小塩ら（2012）は日本人大学生を対象とした調査をもとにして TIPI-J の信頼性と妥当性を確認している。そこで、本研究においても TIPI-J を使用することにした。回答は、「1.全く違うと思う」から「7.強くそう思う」までの 7 件法で、1 点から 7 点として得点化した。逆転項目については、「1.全く違うと思う」を 7 点、「7.強くそう思う」を 1 点のように得点化をおこなった。各因子とも 2 つの質問項目の得点の和を算出して、それぞれの性格特性の得点とした。

つぎに、大学生におけるアクティブラーニング型授業への取り組み方を測定する尺度として、溝上ら（2016）が開発したアクティブラーニング尺度を用いた。この尺度は、アクティブラーニング型授業への取り組み方やその効果を検証する目的で開発された尺度であり、「アクティブラーニング一般因子」と「アクティブラーニング外化因子」の 2 つの因子からなる Bifactor モデルを採用している。全 12 項目から構成されており、アクティブラーニング一般因子では、これら 12 項目を用いて、発表や議論など「認知プロセスの外化」を伴う活動への関与や、そうした外化を通した学習内容等の「内化（知識の習得など）」、さらに「気づき（学習理解など）」を測定できるという。また、アクティブラーニング外化因子は、「根拠を持ってクラスメイトに自分の意見を言う」、「議論や発表の中で自分の考えをはっきりと示す」、「クラスメイトに自分の考えをうまく伝えられる方法を考える」の 3 項目から構成されており、アクティブラーニングに特有な「認知プロセスの外化」に焦点を絞って、その程度を測定できるとされている。このように、学習者のアクティブラーニング型授業に対する全般的な取り組みの程度と、アクティブラーニングに特有な「認知プロセスの外化」の程度を測定できる点に本尺度の特徴がある。

本尺度の信頼性および妥当性については、溝上ら（2016）による大学生を対象とした調査により確認されていることから、

本研究では大学生のアクティブラーニングへの取り組み方を測定する尺度としてアクティブラーニング尺度を用いることとした。教示は、溝上ら（2016）の先行研究にならって、「大学に入ってから、発表したり、ディスカッションをしたり、チームで取り組んだりするアクティブラーニング型授業（先生からの一方的な説明だけでない参加型の授業）に対して、以下の項目のような態度や行動をどの程度とっていましたか？それぞれもっとも近い選択肢を選んでください」とした。回答は、「1.あてはまらない」「2.どちらかといえば、あてはまらない」「3.どちらかといえば、あてはまる」「4.あてはまる」までの4件法であり、「1.あてはまらない」から「4.あてはまる」までをそれぞれ1～4点として得点化した。各因子に含まれる項目の得点の総和を各因子の得点として使用した。

#### 倫理的配慮

調査を実施するにあたっては、調査協力者に対しては、調査への参加は任意であり、たとえ調査に協力しなくても、それによって不利益を被ることはないことを説明した。また、調査への協力に同意したとしても、質問項目への回答を途中で中止することは可能であることを説明した。さらに、調査は無記名式であるため個人が特定されることはなく、収集したデータに関しても研究目的以外に使用しないことなどを説明した。以上の説明が終了し、調査協力への同意が得られた協力者に対してのみ質問項目への回答を求めた。

## 結果

本研究では性格5因子を構成する各性格特性が大学生のアクティブラーニング型授業への取り組み方にどのような影響を与えるかを検討していく。そこで、まず性格特性に関する5つの因子とアクティブラーニング尺度の2つの因子について、それぞれ平均値および各変数間の相関を算出した。結果を表1に示した。

表1 各変数の平均値 (SD) および変数間の相関 (\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ )

変数名	平均値 (SD)	相関係数					
		協調性	勤勉性	神経質的傾向	開放性	AL一般	AL外化
外向性	8.69(3.05)	-.108	.113	-.168**	.411**	.239**	.357**
協調性	10.01(2.22)	-	.170**	-.222**	.041	.196**	.095
勤勉性	6.52 (2.64)	-	-	-.191**	.141*	.121*	.227**
神経質的傾向	8.79 (2.67)	-	-	-	-.144*	.009	-.077
開放性	8.13 (2.75)	-	-	-	-	.330**	.417**
AL一般	37.81 (5.32)	-	-	-	-	-	.722**
AL外化	8.59 (2.02)	-	-	-	-	-	-

性格特性の5つの因子のうち、協調性に関する因子の得点が他の性格特性の得点と比べてやや高かった。また、勤勉性に関する因子の得点は、他の性格特性の得点と比べるとやや低かった。小塩ら（2012）による研究結果においても、協調性の得点は他の性格特性の得点と比較すると高く、勤勉性の得点は低い傾向がみられている。先行研究と比較して、本研究のデータに何らかの偏りがあるわけではないことが明らかとなった。

また、アクティブラーニング尺度の2つの因子の得点についてみると、一般因子の得点の平均値は37.81(SD=5.32)であり、外化因子の得点の平均値は8.59(SD=2.02)となった。本研究では評定法として4件法を用いたが、溝上ら（2011）の研究では5件法を用いており、各因子の得点を直接比較することはできない。ただ、本研究で得られたアクティブラーニング尺度の各因子の得点は、先行研究の結果と比較しても大きな偏りはみられなかったといえる。そこで、本研究で得られた結果については、この後の分析において、そのまま用いることとした。

つぎに、各変数間の相関を検討した。結果は表1に示す通りであった。まず、性格5因子における因子間の相関をみると、外向性と開放性の間で中程度の相関がみられた ( $r=.411$ )。ただし、これ以外には性格特性の因子間に高い相関はみられな

った（表 1 参照）。したがって、以下の重回帰分析においては、性格特性に関する 5 つの因子を説明変数として用いても多重共線性の問題はないと考えられた。また、性格 5 因子とアクティブラーニング尺度との相関をみると（表 1）、神経質的傾向とアクティブラーニング尺度の 2 因子、および、協調性とアクティブラーニング尺度の外化因子との間には有意な相関はみられなかったが、それ以外の変数の間では有意な相関がみられた。たとえば、外向性とアクティブラーニング尺度の外化因子との間では概ね中程度の相関がみられており、また、開放性とアクティブラーニング尺度の外化因子との間の相関でも同様の相関がみられている（表 1 参照）。このように、大学生における性格特性とアクティブラーニング尺度の各因子との間には一定の関連があることが示された。

そこで、性格特性が大学生のアクティブラーニング型授業への取り組み方に与える影響を検討するため、性格 5 因子を説明変数、アクティブラーニング尺度の 2 因子を従属変数として、強制投入法による重回帰分析をおこなった。分析の結果を、表 2 に示した。

表 2 重回帰分析の結果(\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ )

変数名	AL一般	AL外化
外向性	<b>.241**</b>	<b>.235**</b>
協調性	<b>.237**</b>	.095
勤勉性	.048	<b>.153**</b>
神経質的傾向	<b>.145*</b>	.057
開放性	<b>.236**</b>	<b>.303**</b>
調整済み $R^2$	<b>.187**</b>	<b>.235**</b>

表 2 をみるとわかるように、アクティブラーニング尺度の 2 つの因子のいずれにおいても、調整済み決定係数 ( $R^2$ ) は 1% 水準で有意となった。そこで、アクティブラーニング尺度の各因子に対する性格 5 因子の標準偏回帰係数について検討した。

まず、アクティブラーニング尺度の一般因子に対しては、性格 5 因子のうち外向性、協調性、神経質的傾向、さらに開放性の標準偏回帰係数が有意であり、勤勉性のみ有意な値を示さなかった。表 2 をみると外向性の標準偏回帰係数は.241、協調性の標準偏回帰係数は.237、神経質的傾向の標準偏回帰係数は.145、開放性の標準偏回帰係数は.236 となった。これらの結果から、アクティブラーニングの一般因子に対しては性格 5 因子のうち外向性、協調性、開放性の標準偏回帰係数が相対的に高く、これら 3 つの性格特性の影響が比較的大きいことが示唆された。

つぎに、アクティブラーニング尺度の外化因子に対しては、性格 5 因子のうち外向性、勤勉性、開放性の標準偏回帰係数が有意な値を示していた。外向性の標準偏回帰係数は.235、勤勉性の標準偏回帰係数は.153、開放性の標準偏回帰係数は.303 となり、アクティブラーニング尺度の外化因子に対しては開放性をもっとも大きな影響を与えていた。それに次いで外向性が影響を与えており、いっぽう、勤勉性の影響は比較的小さいことが示唆された。

## 考察

本研究では、大学生のアクティブラーニング型授業に対する取り組み方に性格特性が与える影響を検討することを目的とした。大学生を対象に TIPI-J およびアクティブラーニング尺度を用いて、性格 5 因子とアクティブラーニング一般因子および外化因子を測定し、各性格特性の得点を説明変数、アクティブラーニング尺度の 2 つの因子の得点を従属変数として重回帰分析をおこなった。その結果、アクティブラーニング尺度の一般因子に対しては性格 5 因子のうち外向性、協調性、神経質的傾向、開放性の標準偏回帰係数が有意であり、アクティブラーニング尺度の外化因子に対しては外向性、勤勉性、開放性の標準偏回帰係数が有意であることが明らかになった。

まず、アクティブラーニング尺度の外化因子は、アクティブラーニング型授業において他者あるいは集団に向けて自分の考えや意見を表明することに関わる因子であり、溝上ら（2016）は「認知プロセスの外化」に関する因子としている。こう



したアクティブラーニング型授業に特有の「認知プロセスの外化」という学習活動に対しては、上述したように、外向性、勤勉性および開放性が影響していることが明らかとなった。

大学生のコミュニケーション・スキルと性格特性との関連を検討した先行研究においても、「まわりとは関係なく自分の意見や立場を明らかにする」や「自分の主張を論理的に筋道を立てて説明する」などの「自己主張」に関わるスキルが、外向性、勤勉性、開放性と関連することが明らかになっている（田口, 2016）。また、大学生の学習への取り組み方と性格特性との関連を検討した田口（2022）においても、グループワークやディベートなどの授業で自分の意見を積極的に発信するような“積極的主張”が外向性や開放性に強く影響されていることを示唆している。さらに、藤野ら（2020）は、グループワークにおける大学生の意見表明に関しては勤勉性が大きな影響を与えていることを指摘している。本研究の結果はこれら先行研究の知見とも一致しており、本研究の結果には一定の信頼性があると考えられる。

外化因子に対する標準偏回帰係数について詳しくみると相対的に数値が高かった性格特性は外向性および開放性であった（表 2 参照）。辻ら（1997）によれば、外向性は対人関係における積極性や外界に対する活発な働きかけに関わる性格特性だという。いっぽう、開放性は広く経験を取り入れる傾向や、知的好奇心の強さ、さらに知的・創造的な認知活動に関わる因子だとされている（たとえば、村上・村上, 1997; 谷, 2006; 和田, 1996）。また、アクティブラーニング尺度の外化因子は、先にも述べたように、自分の意見や考えを他者に向けて積極的に発信するといった「認知プロセスの外化」に関わる因子であった。したがって、他者と積極的にかかわり、知的好奇心が強く、知的活動に取り組む姿勢が強い学生ほど、アクティブラーニング型授業においても自らの考えや意見を他者に向けて積極的に表明し、「認知プロセスの外化」を活発におこなっていることが本研究結果からは示されたといえる。

つぎに、アクティブラーニング尺度の一般因子に対しては、性格 5 因子のうち外向性、協調性、神経質的傾向、開放性の標準偏回帰係数が有意であり、これらの性格特性がアクティブラーニング一般因子に影響することが示された。とりわけ、表 2 をみるとわかるように、外向性、協調性、開放性の標準偏回帰係数が相対的に高かったといえる。

ただし、アクティブラーニング尺度の一般因子には、先に取り上げたアクティブラーニング外化因子も含まれていた。そして、この外化因子に対しては、上述の通り、性格特性のうち外向性と開放性が強く影響していた。アクティブラーニング一般因子に対する外向性と開放性の標準偏回帰係数の高さには、この外化因子への影響が反映されている可能性があるといえよう。そこで、アクティブラーニング一般因子を構成する 12 項目のうち外化因子に関わる 3 項目を除外した 9 項目を用いて、その合計得点を従属変数、性格 5 因子を説明変数として重回帰分析を再度実施した。結果を表 3 に示した。

**表 3 AL 一般因子から外化因子に関する 3 項目を除外した場合の重回帰分析の結果 (\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ )**

変数名	AL内化・気づき
外向性	<b>.197**</b>
協調性	<b>.260**</b>
勤勉性	-.013
神経質的傾向	<b>.160**</b>
開放性	<b>.156*</b>
調整済み $R^2$	<b>.120**</b>

標準偏回帰係数が有意となったのは外向性、協調性、神経質的傾向、開放性の 4 つの性格特性であり、表 2 に示したアクティブラーニング一般因子の全 12 項目を用いた分析結果と違いはなかった。ただし、外向性、協調性、開放性の標準偏回帰係数の数値には、やや変化がみられた。表 2 と表 3 を比較するとわかるように、外向性および開放性の標準偏回帰係数の数値は相対的に低くなり、協調性の標準偏回帰係数の数値は相対的に高くなった。

アクティブラーニング一般因子から外化因子に関わる 3 項目を除外すると、残りの 9 項目は、「議論や発表を通じて新しい物事の見方に気づく」などの「気づき」に関する項目や、「議論や発表を通じて授業の内容に関する知識が増える」など知

識の蓄積や学習内容の深い理解、つまり「内化」に関わる項目から構成されている。溝上（2014）は、アクティブラーニング型授業によって高い学習成果を得るには、自分の考えや意見を他者に向けて表明するといった「外化」だけでなく、「気づき」や「内化」が「外化」に伴う必要があると指摘している。

外向性や開放性は、先ほど示したように、アクティブラーニング型授業において議論や発表といった「認知プロセスの外化」を促進していると考えられる。他方、そうした「外化」を通じて学習内容の理解を深めたり、物事に対する新たな見方を獲得したりするためには、性格特性として協調性が重要な役割を果たしていることが本研究結果からは示唆された。

協調性の高さは、対人場面においては他者に対する配慮や共感として現れたり（谷・天谷, 2009）、あるいは、他者への同調や追従（辻ら, 1997）として現れたりするという。したがって、協調性が高い学習者では、アクティブラーニング型授業において他者の考えや見解が自分のものとは異なっていたとしても、それを排除せずに一定の理解を示したり、積極的に受け入れたりする傾向にあることが推察される。これに対して、協調性が低い場合には、他者に対して無関心となり、他者とは異なる自己の独自性を強調する傾向が強くなってしまいう（辻ら, 1997）。そのため、協調性が低い学習者は、自分独自の意見や見方に固執してしまい、他者との議論や発表を通して物事の新しい見方や考え方に気づいたり、それを受け入れたりするのが難しくなると推察される。

アクティブラーニング型授業のように、学生間、あるいは、学生と教員との対話が学習活動の中心となるような授業形態では、これまで述べてきたように、学習者が自らの立場や意見を表明する「外化」が不可欠となる。性格特性としての外向性や開放性の高さは、そうした「外化」への関与を高めることが本研究結果から明らかになった。それと同時に、そうした「外化」を通して新しい知識や物事に対する見方を体得するには、性格特性として協調性が大きな役割を果たすことも示唆された。このように、本研究結果からは、学生のアクティブラーニング型授業に対する取り組み方、あるいは、その授業効果に関して、学生の性格特性も一定の影響を与えていることが示されたといえる。こうした結果を踏まえると、アクティブラーニング型授業を実施するにあたっては、各学生の性格特性にも配慮し、授業設計や学生のグループ編成をおこなう必要があると考えられ、この点についてさらなる検証が必要であろう。

## 引用文献

- 藤野秀則・岡本健太・奥成太河・玉澤奈々穂（2020）大学生のグループワークにおけるグループの人数と参加者の性格特性が意見発出への抵抗感に与える影響. ヒューマンインタフェース学会論文誌, 22(4), 411-422.
- 小山理子・溝上慎一（2018）「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.
- 松下佳代（2015）ディープ・アクティブラーニングへの誘い 松下佳代（編著）、ディープ・アクティブ・ラーニング 大学授業を深化させるために 頸草書房（東京） pp.1-27.
- 宮本淳・徳井美智代・山田邦雅・細川敏幸（2016）授業経験の質の差異が学生の学習態度・能力の自己評価に与える影響: 2012-2014年学生調査の分析結果より 高等教育ジャーナル: 高等教育と生涯学習, 23, 79-85.
- 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（東京）
- 溝上慎一・森朋子・紺田広明・河井亨・三保紀裕・本田周二・山田嘉徳（2016）Bifactorモデルによるアクティブラーニング（外化）尺度の開発. 京都大学高等教育研究, 22, 151-162.
- 水野ゆりか（2019）アクティブラーニングの課題: 多様な学び方という観点から 四天王寺大学紀要, 63, 333-342.
- 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） [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)（参照 2022年3月2日）
- 村上宣寛・村上千恵子（1997）主要5因子性格検査の尺度構成 性格心理学研究, 6(1), 29-39.
- 中山晃・高木正則・勅使河原可海（2011）全員参加型の協調学習のための性格を考慮したグループ編成方法の研究. 研究報告マルチメディア通信と分散処理 (DPS), 2011(33), 1-6.



- 西岡加名恵 (2017) 日米におけるアクティブ・ラーニング論の成立と展開 教育学研究 84(3), 311-319.
- 小塩真司・阿部晋吾・カトローニ ピノ (2012) 日本語版 Ten Item Personality Inventory(TIPI-J)作成の試み パーソナリティ研究, 21, 40-52.
- 田口雅徳 (2016) 大学生のコミュニケーション・スキルと性格特性との関連性 獨協大学カウンセリング・センター年報, 36, 8-17.
- 田口雅徳 (2022) 大学生の学習への取り組み方に対する Big Five 性格特性の影響 マテシス・ウニウエルサリス, 23(2), 35-44.
- 田村美恵 (2017) アクティブ・ラーニング型授業におけるコミュニケーション活動の効果 神戸外大論叢, 67(2), 5-23.
- 田村美恵 (2018) コミュニケーション不安の個人差がアクティブ・ラーニング型授業の効果に及ぼす影響. 神戸外大論叢, 69(2), 103.
- 谷伊織 (2006) 性格特性 5 因子モデルにおける経験への開放性の構成概念妥当性:認知欲求・曖昧さへの耐性との関連から 日本心理学会第 70 回大会発表論文集, 2EV007.
- 谷伊織・天谷祐子 (2009) 性格特性の 5 因子と共感性および孤独感の関連 日本パーソナリティ心理学会発表論文集, 18, 132-133.
- 辻義人・杉山成 (2017) 同一科目を対象としたアクティブラーニング授業の効果検証. 日本教育工学会論文誌, 40(Suppl.), 45-48.
- 辻平治郎・藤島寛・辻斉・夏野良司・向山泰代・山田尚子・森田義宏・秦一士 (1997) パーソナリティの特性論と 5 因子モデル: 特性の概念, 構造, および測定 心理学評論, 40(2), 239-259.
- 和田さゆり (1996) 性格特性用語を用いた Big Five 尺度の作成 心理学研究, 67(1), 61-67.
- 山田剛史 (2017) 大学教育におけるアクティブ・ラーニングの意義と課題. JACET Kansai Journal, 19, 1-20.
- 安田孝・野口理映子・直井玲子 (2016) アクティブラーニングの反復がジェネリックスキルの変化に及ぼす影響: Project-based Learning 型授業を用いた検討 松山東雲女子大学人文科学部紀要, 24, 43-56