

高校生はアクティブ・ラーニングについてどのように感じているか

小澤 郁美¹ 小原 弘幸²

Opinions of High School Students about Active Learning

Ikumi OZAWA & Hiroyuki OHARA

概要

アクティブ・ラーニングという言葉が本邦の教育現場に取り入れられるようになって10年余りとなる。本稿では、今後ますます盛んに実施されるであろうアクティブ・ラーニングに対する高校生の考えや、教師から生徒へ説明の有無とその内容を明らかにすることを目的とする。公立高校に通う高校生298名のWebアンケートの回答を分析した。その結果、アクティブ・ラーニングについて概ねポジティブに捉えている高校生が多く、その内容は文部科学省が提示しているアクティブ・ラーニングの定義や効果と関連するものであった。反面、ネガティブな意見も散見され、その多くはグループ・ディスカッションやグループ・ワークに起因するものであった。この背景として、現在の学校教育で取り組まれているアクティブ・ラーニングの多くがグループ・ディスカッションやグループ・ワークによるものであることに加え、アクティブ・ラーニングによる授業の目的や効果について、明示的な指導が不足している可能性が示唆された。

キーワード : アクティブ・ラーニング, 主体的・対話的で深い学び, 高校生

Keywords : active learning, high school students

1. はじめに

アクティブ・ラーニングとは、「教員による一方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」を指す。例えば「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」(文部科学省, 2012)。

本邦では、2010年代から中央教育審議会の答申等でアクティブ・ラーニングという用語が取り入れられるようになった。その背景には、それ以前の受動的な教育では育むことができない、生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を育成する狙いがある(文部科学省, 2012)。アクティブ・ラーニングを取り入れることで、具体的には、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が期待できる(文部科学省, 2012)。

当初は、高等教育の文脈でアクティブ・ラーニングという用語が取り入れられていたが、その後、初等中等教育でも取り上げられるようになった(文部科学省, 2014)。近年では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向け、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が求められている(文部科学省, 2017)。このような背

景から、アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた教育が盛んに行われており、多数の研究や実践も実施されている(レビューとして、山内, 2019)。

アクティブ・ラーニングでは学習者の能動的な参加が求められるため、学習者自身の自主性を促すことが不可欠となる。これに関連して、学習者の視点に立ち、学習者自身の選択や自主性を促そうとする教師の態度や信念は自律性支援と呼ばれる(Deci & Ryan, 1987)。Reeve (2016)によると、自律性支援の6つの側面の中には、要求する際に理由付けをする、児童・生徒の否定的な感情を認めるといった内容が含まれている。したがって、グループ・ディスカッションや問題解決学習といったアクティブ・ラーニングを行う際にも、実施する理由を学習者に伝えることや、否定的な内容も含めて学習者の意見を知っておくことが必要であろう。

以上を踏まえ、本稿では、アクティブ・ラーニングの効果や目的が教師から生徒に対して説明されているのか(説明されている場合はどのように説明されているのか)といった点や、アクティブ・ラーニングについて現代の高校生がどのように感じているという点を検討するために意識調査を実施した。教師の説明内容や生徒自身がアクティブ・ラーニングをどのように捉えているかを明らかにすることで、今後の教育改善の一助となることを期待する。なお、本稿の調査対象者は2016年または2017

¹富山大学教育学部 ²金沢市立鳴和中学校

年に改訂された学習指導要領による中等教育を複数年経験している生徒であるため、アクティブ・ラーニングによる教育を体験していることを想定している。

調査では、アクティブ・ラーニングについて教師から説明を受けたことがあるか、アクティブ・ラーニングについてどのように考えているか、アクティブ・ラーニングの効果をどのように考えているか、アクティブ・ラーニングの体験とその思い出についてアンケートを実施した。具体的には、次の内容をアンケート項目に含めた。

- ・アクティブ・ラーニングについての認知度（用語を知っているか、知っている場合はどこでその知識を得たか）
- ・アクティブ・ラーニングそのものに対する学校での周知状況（アクティブ・ラーニングについて教師から説明を受けたことがあるか、ある場合はどのような内容か）
- ・アクティブ・ラーニングについての考え
- ・アクティブ・ラーニングの効果と、筆記試験に及ぼす効果
- ・アクティブ・ラーニングが含まれる授業の経験とその内容、および良い思い出と嫌な思い出
- ・アクティブ・ラーニングが含まれる授業を今後受けたいと思うか

2. 方法

2.1. 参加者

公立高等学校に通う1～3年生340名に調査協力を依頼した。このうち、調査協力に同意し、不誠実回答を除くための操作チェックをクリアした生徒298名を分析対象者とした（平均年齢16.8歳、 $SD = 1.0$ ；男性144名、女性148名、その他・無回答7名）。

2.2. 倫理的配慮

調査の実施にあたり、事前に研究協力校の学校長へ調査の目的と倫理的配慮について説明し、書面にて同意を得た。説明文書には、調査は任意であること、無記名で実施されること、不参加によって不利益は生じないこと、データは統計的に処理されるため個人は特定されないこと、学会等で発表される可能性があること等を記載した。これらの倫理的配慮については、Webアンケートの表紙にも記載し、参加者からの同意をチェックボックスにて得た。

2.3. 調査方法と調査項目

調査時期は2022年12月～2023年1月であった。調査はGoogleフォームを用いてWebで実施した。研究協力校を通じてGoogleフォームのQRコードを配布し、URLにアクセスしてもらうことで回答を求めた。

調査項目では、まず、アクティブ・ラーニング（および、主体的・対話的で深い学び）についての知識を尋ねるために、それぞれを知っているか（はい・いいえの2件法）、知っている場合はどこで聞いたことがあるかについて尋ねた（学校、家庭、テレビなどから複数回答可）。

続いて、アクティブ・ラーニングとは何かについて文部科学省（2015）の記載をもとに作成した説明文を

読んでもらった。具体的には、次の3点を説明した。第一に、アクティブ・ラーニングは、先生が一方的に話し続け、それを生徒が聞くというような教育・授業とは異なり、生徒の積極的な学習への参加を取り入れている学習形式を指すこと。第二に、最近の学校現場では、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために注目されていること。第三に、アクティブ・ラーニングの例として、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習などがあり、他にもグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も含まれること。なお、より理解を促すために上記の説明に関連するイラストを提示した他、発見学習と問題解決学習には注釈で定義と具体例を追記した。

アクティブ・ラーニングに関する説明文が理解できたことを確認した上で、アクティブ・ラーニングについて教師から説明を受けたことがあるか（はい・いいえの2件法）、受けたことがある場合はどのような説明であったかについて尋ねた（自由記述）。

また、アクティブ・ラーニングに対する考えや、アクティブ・ラーニングの効果、筆記試験におけるアクティブ・ラーニングの効果について、それぞれ自由記述で回答を求めた。

さらに、アクティブ・ラーニングが含まれる授業の体験について明らかにするために、アクティブ・ラーニングの経験があるかを尋ねた（はい・いいえの2件法）。そして、経験があると回答した参加者にはその内容や、良かった思い出、嫌な思い出について回答してもらった（自由記述）。

続いて、アクティブ・ラーニングが含まれた授業を受けたいと思うか、また、教師による一方向的な授業を受けたいと思うかを、それぞれ「5:とても受けたい」から「1:とても受けたくない」までの5件法で尋ねた。

最後にフェイス項目として、学年、年齢、性別に回答を求めた。

3. 結果

参加者のアクティブ・ラーニングに対する認知度や考えなどを明らかにするために、Webアンケートへの回答を分析した。分析にあたり、自由記述データについてはKH Corder（樋口、2020）を用いたテキストマイニングを実施した。テキストマイニングとは、自由記述などの文章から意味のある特徴を見つけ出す技術のことである。その中でも本研究では、共起ネットワークと呼ばれる出現パターンの似通った語を線で結ぶことで記述内容の特徴を可視化する分析を行った。共起ネットワークで可視化された語同士のつながりや、実際の自由記述の内容を元に、著者が自由記述の特徴を解釈した。他方、数量データについては、清水（2016）のHAD18_001を用いて分析を行った。

3.1. アクティブ・ラーニングの認知度

「アクティブ・ラーニングという言葉を知っている」と回答した参加者は29.5%であった。アクティブ・ラーニングという言葉はどこで聞いたか（複数回答可）に関しては、学校とテレビが最も多く、それぞれ33.6%を占めていた。次いで多かったのは、インターネット・SNS（12.6%）という回答であった。

なお、「主体的・対話的で深い学びという言葉を知っている」と回答した参加者は27.2%であった。主体的・対話的で深い学びという言葉はどこで聞いたか（複数回答可）については、学校という回答が53.5%と最も多かった。次いで多かったのはテレビ（15.2%）、インターネット・SNS（12.1%）であった。

3.2. アクティブ・ラーニングの学校での説明状況とその内容

アクティブ・ラーニングについて、教師からの説明の有無やその内容を分析した。「教師からアクティブ・ラーニングに関する説明を受けたことがある」と回答した参加者は13.1%であった。

教師からの説明内容について共起ネットワークを作成した。その結果、第一に、「生徒」と「主体」という語が共通して出現した。参加者の具体的な回答を踏まえ、生徒主体の授業であるという説明がなされていると解釈した。第二に、「話し合う」と「活動」が共起していたことから、話し合い活動が含まれるという内容だと解釈した。第三に、「積極」「参加」「理解」という語が共通して出現したため、積極的な参加によって理解が促進

されるという説明だと解釈した。第四に、「社会」「必要」「協調」「力」「養う」という語が共起していた。これについては、社会で求められている協調性などの力を養うことができるという説明だと解釈した。第五に、「隣」「近所」「考え」「深める」「視野」「広がる」「方法」という語が共起していた。隣や近所と話すことで自分の考えを深めたり、視野を広げたりすることができる方法だと説明を受けたと解釈した。

3.3. アクティブ・ラーニングについての考え

アクティブ・ラーニングについての考えに関する自由記述データについて、まず、記述内容をアクティブ・ラーニングをポジティブに捉えているものと、ネガティブに捉えているもの、どちらもいえないもの（または両方が含まれているもの）の3つに分けた。ポジティブに捉えている記述は78.5%、ネガティブに捉えている記述は6.0%、どちらもいえない記述（またはポジネガ両側面からとらえているもの）は10.1%であった。なお、その他に「特になし」という回答が5.4%あった。

次に、アクティブ・ラーニングについてのポジティブな記述を元に共起ネットワークを作成した（図1）。図1のように、ポジティブな意見では、第一に「生徒」「主体」「取り組む」「良い」「受け身」「効果」という語が共起していた。これは、生徒が主体的に取り組むことが受け身の授業よりも効果的であると捉えている意見であった。第二に、「授業」「積極」「参加」「楽しい」が共起しており、積極的な授業参加が楽しいという意見と解釈した。また、「学習」「方法」が共起していたことは、良い学習方法で

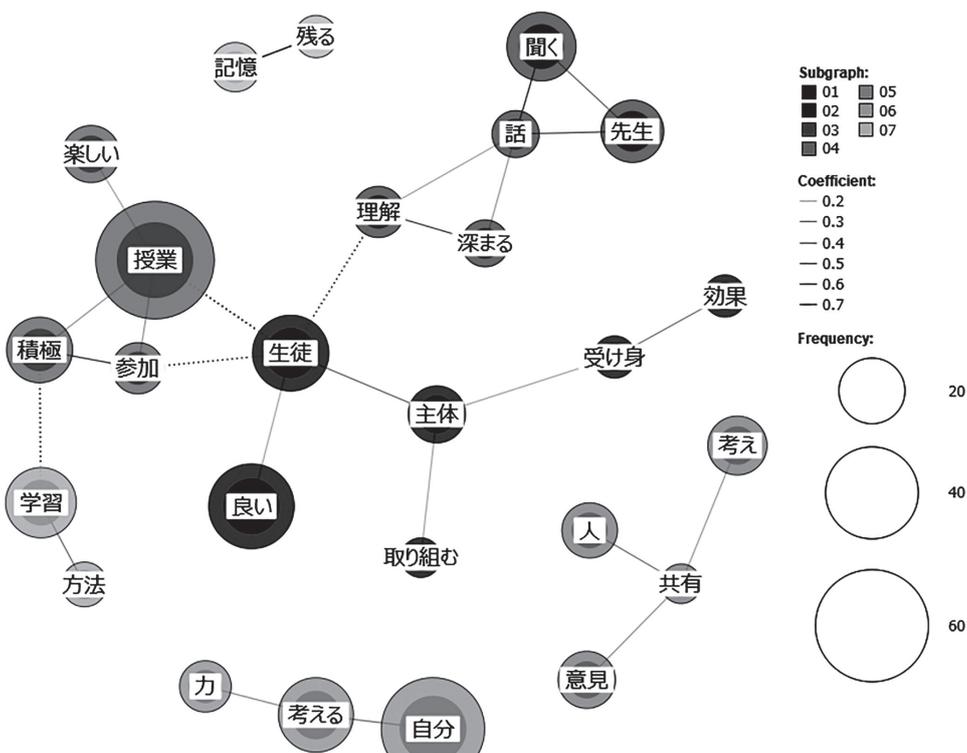


図1 アクティブ・ラーニングについての考え（ポジティブな記述）の共起ネットワーク

あるという意見と解釈した。第三に、「先生」「話」「聞く」「理解」「深まる」が共通して出現したことについては、単に先生の話を書くよりも理解が深まるという意見だと解釈した。第四に、「人」「意見」「考え」「共有」という語が共起していたことについては、人と意見や考えを共有することができるという意見と解釈した。第五に、「自分」「考える」「力」の語が共起したため、自分で考える力がつくという意見だと解釈した。最後に、「記憶」「残る」の語の共起については、記憶に残りやすいという意見だと解釈した。

アクティブ・ラーニングについてのネガティブな意見は記述数が少なかったため、共起ネットワークの作成ではなく、記述をカテゴリに分類することで分析した。その結果、話し合い活動やグループ活動に関するネガティブな意見が最も多く(47.4%)、「自分の意見を言うのが苦手」「発言することが苦手な人は嫌がるだろう」「話し合いはやりたくない」といった意見が見られた。また、コストに関するネガティブな意見もあり(33.3%)、「準備が必要なため負担」「めんどくさい」「主体的に行うことは大変だと思う」といった意見があった。

ポジティブとネガティブのどちらでもないか、またはその両側面を持つ記述についてもカテゴリ分類した。その結果、ポジティブな側面とネガティブな側面の両方に言及している記述が40.0%であった。具体的には、「生徒が積極的に授業に参加することで、より内容が身につくかもしれないが、グループ・ディスカッションなどの体力を使う授業内容はかえって生徒の意欲を削ぐと思

う」「意味のある事だと思うが、喋るのが苦手な私には少し辛い」「社会で役立つ能力が身につくが、正直面倒くさい」といった記述が見られ、ポジティブな記述で出現した内容もある半面、ネガティブな記述で出現した内容もあった。

また、ある条件が満たされれば効果的であるというような記述が33.3%を占めていた。例えば、「アクティブ・ラーニングは明確な目的があり、知識も十分にある生徒たちの間では学びが深まると思うが、それらが無い場合はただの集会になると思った」「自分の意見を持つようになるので良いとは思いますが、一方で、生徒へ強制的に回答させるというのは、どれほど間違えても大丈夫という雰囲気を作れるかが重要だと思っている」「生徒の知識がある程度固まった単元末に行うのであれば効果が得られる可能性がある」「仲のいい少人数内で行うのなら良いと思う」というような意見があった。

3.4. アクティブ・ラーニングの効果

参加者が考えるアクティブ・ラーニングの効果について共起ネットワークを作成した(図2)。図2より、第一に、「自分」「考える」「力」「意見」「伝える」「聞く」「機会」「増える」といった語がまとまって出現した。これについては、アクティブ・ラーニングを行うことで、意見を伝えたり聞いたりする機会が増え、自分で考える力がついたり、自分の考えを深めたりすることができると考えている語のまとまりと解釈した。

アクティブ・ラーニングを通して身につく能力として、他にも「積極」「参加」「主体性」「身」「付く」「学ぶ」

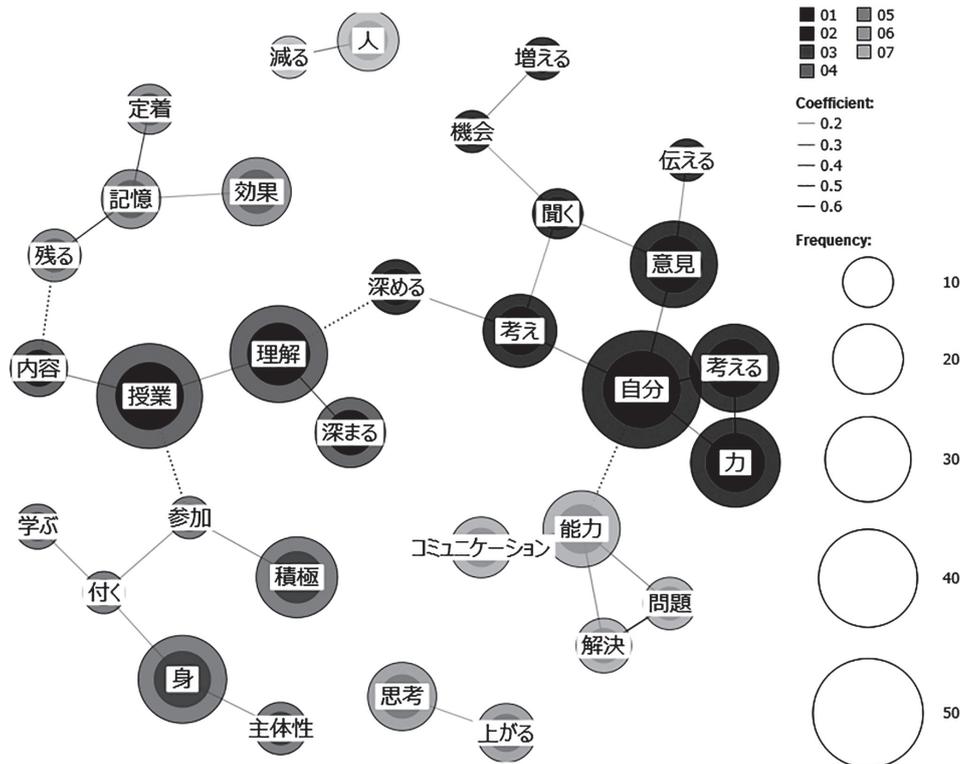


図2 アクティブ・ラーニングの効果についての共起ネットワーク

が共起していた。積極的に参加したり学んだりすることで主体性が身につくという意見だと解釈した。さらに、「思考」「上がる」の共起に関しては思考力の向上の効果が、「コミュニケーション」「能力」「問題」「解決」が共起していたことから、コミュニケーションや問題発見・問題解決に関する能力が身につく効果があるという意見だと解釈した。

学習内容に関しては、「授業」「内容」「理解」「深まる」がまとめて出現し、授業内容への理解が深まる効果があると考えられていた。また、「記憶」「残る」「定着」「効果」については、記憶に残ったり定着したりする効果があるという意見だと解釈した。

その他、「人」「減る」という語が共起していた。参加者の回答内容から「授業中に居眠りをする人が減る」「授業を聞き流している人が減る」という効果があると考えられていることが示された。

3.5. 筆記試験におけるアクティブ・ラーニングの効果や影響

アクティブ・ラーニングが筆記試験に対してどのような効果や影響があるかを尋ねた結果、「特にない」という回答は1.3%あり、「分からない」という回答は8.4%であった。これらの回答を除いた自由記述データを用いて共起ネットワークを作成した(図3)。

その結果、第一に「問題」「記述」「強い」「思考」「問う」「解ける」「正答」「上がる」「点数」という語が共起していた。これについては、記述問題や思考を問う問題に強くなり、解けるようになることで点数が上がる効果

があるという意見だと解釈した。

第二に、「人」「増える」「説明」「理解」「伝える」「能力」が共起していた。これについては参加者の回答から、人に説明したり伝えたりすることが筆記試験に効果をもたらすという意見だと解釈した。「理解」に関しては、「授業」「記憶」「残る」とも近い語であり、これらについては授業内容が記憶に残りやすくなると考えていると解釈した。

また、「自分」「考える」「考え」「意見」「書く」「文章」が共通して出現していた。自分で考えることで、自分の考えや意見を文章に書くことができるようになると考えていることが示された。

その他、「解く」「身」「力」が共起していたことについては、参加者の回答から応用問題や思考力を問うような問題を解く力が身につくと捉えていることが明らかになった。また、「良い」「影響」からは良い影響があると考えていると解釈した。

3.6. アクティブ・ラーニングが含まれた授業の経験の有無とその内容

参加者がこれまでに体験したアクティブ・ラーニングが含まれる授業について尋ねた。まず、アクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験したことがあると回答した参加者は78.5%であり、体験したことがないと回答した参加者は21.5%であった。

体験があると回答した参加者には、その内容を自由記述で回答してもらった。なお、具体的な教科名として挙がっていたのは、数学(21.9%)、国語(現代文含む、

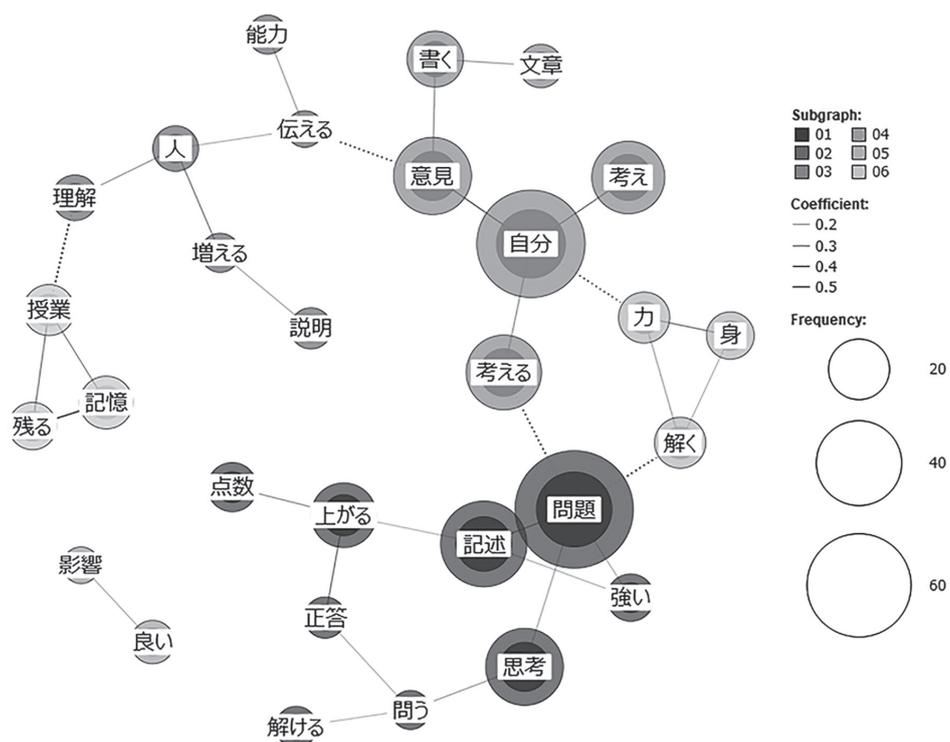


図3 アクティブ・ラーニングが筆記試験に与える効果や影響についての共起ネットワーク

20.2%), 総合的な学習の時間 (12.4%), 社会科 (歴史, 公民含む, 11.6%), 理科 (物理等を含む, 3.9%) 等であった。

自由記述データを用いて共起ネットワークを作成した (図4)。その結果, まず「課題」「研究」「社会」「解決」「考える」「自ら」「地域」「住む」「見つける」という語が共起していた。これについては, 総合的な学習の時間における課題研究や社会化において, 自らの住む地域の課題を見つけ, 解決策を考える授業を体験していると解釈した。総合的な学習の時間では, それ以外にも「SDGs」「調べる」が共起しており, SDGs について調べる活動が行われていることが示された。

数学では, 「数学」「問題」「教える」が共起しており, 問題を教えあう活動が行われていると解釈した。国語では, 「国語」「登場」「人物」「心情」「グループ」「話し合う」が共起しており, 登場人物の心情をグループで話し合っていることが示された。理科では, 「理科」「実験」「考察」が共通して出現したことから, 理科の実験結果をグループで考察したり考察に関する意見を出し合ったりしている様子が伺えた。

その他, 教科を問わない活動としては, 「意見」「出し合う」の共起から意見を出し合う活動をしていることが, 「隣」「周り」「人」「話す」からは周囲の人と話す活動が行われていることが示された。

3.7. アクティブ・ラーニングでの良い思い出

アクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験したことがあると答えた参加者に対して, アクティブ・ラーニングを経験する中で良かった点や良い思い出を回答して

もらった。これに対し, 「特にない」と回答した参加者はアクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験したことがある参加者のうち 17.2% であった。

残りの自由記述データを用いて共起ネットワークを作成した。その結果, 「人」「他」「考え」「聞く」「深まる」「理解」が共起しており, 他の人の考えを聞くことで理解が深まったことが良かったと捉えていることが示された。また, 「自分」「意見」については, 自分の意見を話したことについて良かったと感じていると解釈した。特に, 「違う」「面白い」が共起していたことから, 自分と違う意見が聞けたことを面白いと感じていることが示唆された。

また, 「話す」「機会」「増える」からは話す機会が増加したことを肯定的に捉えていると解釈した。「友達」「教える」が共通して出現したことについては, 分からないところを友人に教えてもらえたことが良かったと感じているようだった。「授業」「参加」「楽しい」からは授業への参加を楽しんでいる様子が示された。

さらに, 「記憶」「残る」の共起関係から, 授業内容が記憶に残ることを肯定的に捉えており, 「問題」「解ける」「分かる」からは, 問題が解けるようになったことが示された。

3.8. アクティブ・ラーニングでの嫌な思い出

アクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験したことがあると答えた参加者に対して, アクティブ・ラーニングを経験する中で良くなかった点や嫌な思い出を回答してもらった。これに対し, 「特にない」と回答した参加者はアクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験したことがある参加者のうち 48.1% であった。

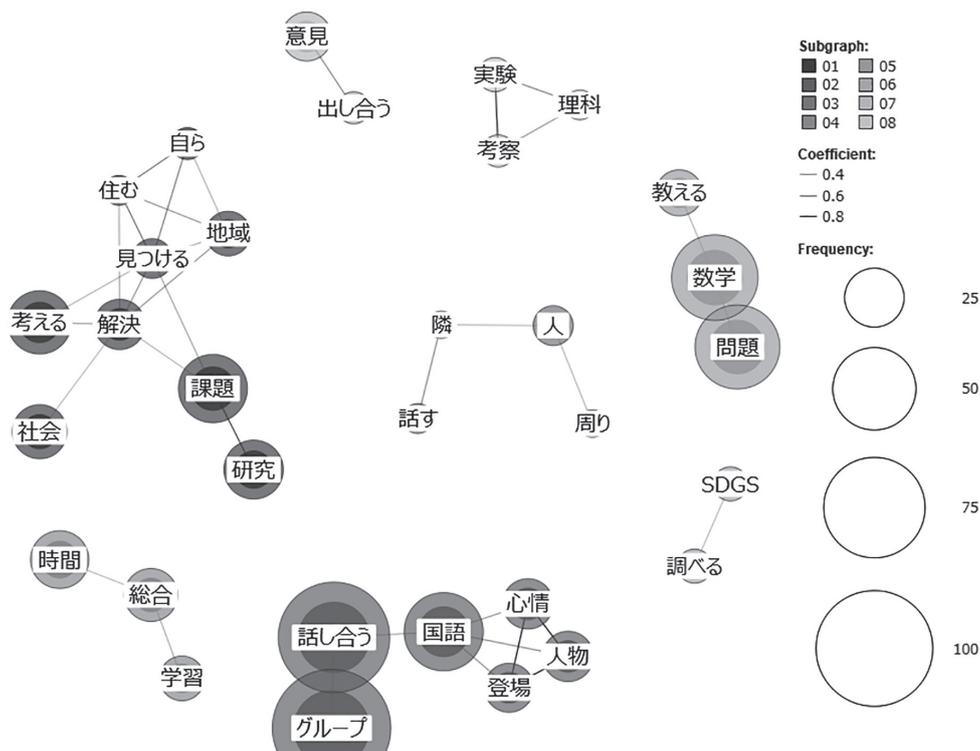


図4 これまでに体験したアクティブ・ラーニングが含まれる授業の共起ネットワーク

高校生はアクティブ・ラーニングについてどのように感じているか

その他の自由記述データを用いて共起ネットワークを作成した。その結果、グループでの話し合い活動に関する意見が多く見られた。

第一に、「グループ」「会話」「話」「授業」「進む」に

ついては、実際の自由記述の内容も踏まえると、グループでの話し合い活動や会話が上手く進まないことで授業に遅れが見られたということが示唆された。

第二に、「話し合い」「人」「積極」「話す」については、

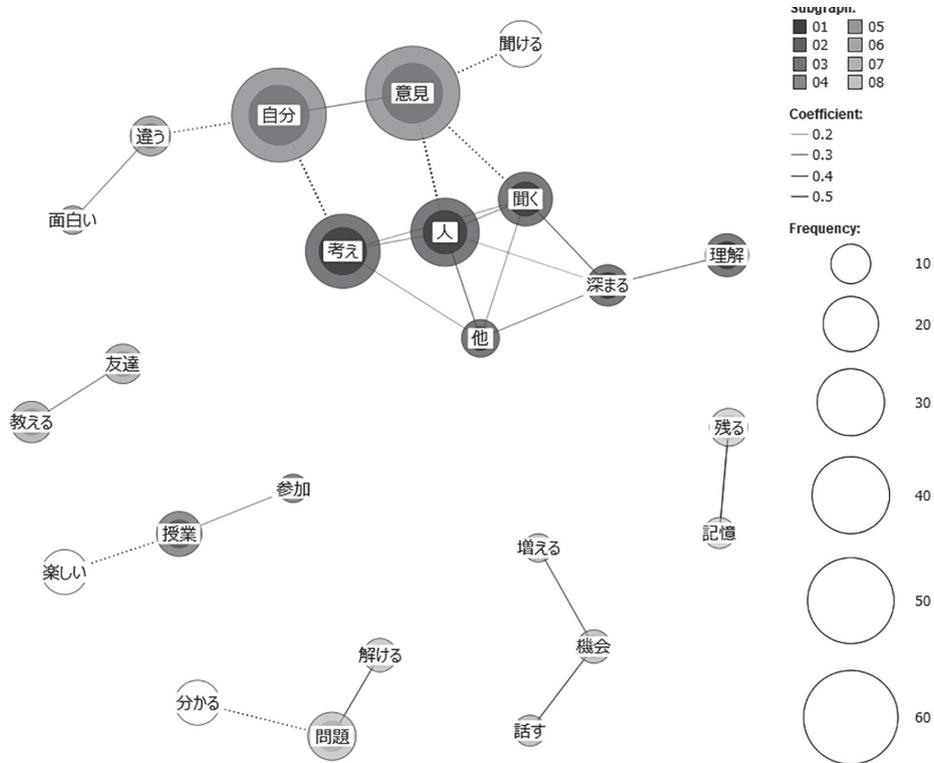


図5 アクティブ・ラーニングが含まれる授業の良い思い出に関する共起ネットワーク

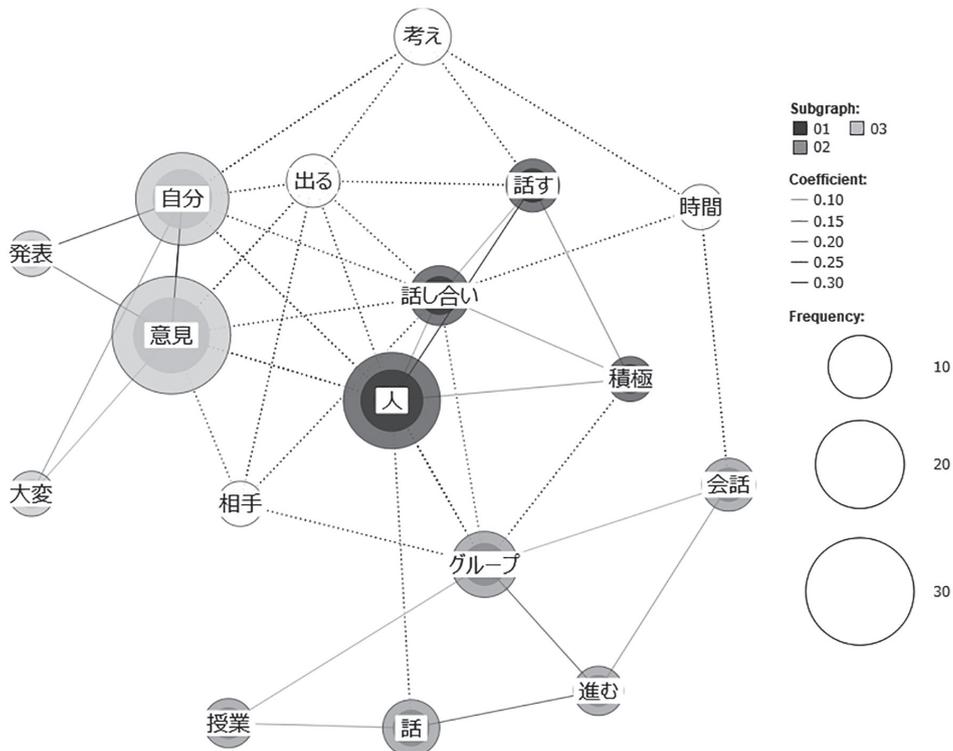


図6 アクティブ・ラーニングが含まれる授業の嫌な思い出に関する共起ネットワーク

話し合い活動で積極性を持って他者と話せないことでトラブルが生じている様子が伺えた。具体的な回答内容には、「誰もしゃべろうとしない時は話し合いを進めるのが大変だった」というような意見があった。

第三に、「自分」「意見」「発表」「大変」からは自分の意見を述べる際にトラブルが生じていることが示唆された。具体的な回答を見ると、「自分の意見がないときに話し合いになると大変」「自分の意見と相手の意見が対立した」というようなケースがあった。

その他、「時間」という語については、時間がかかったという意見が多かった。

アクティブ・ラーニングが含まれる授業と、教師による一方向的な授業の比較

最後に、アクティブ・ラーニングが含まれる授業と教師による一方向的な授業のそれぞれについて、今後受けたいかを5件法(1:とても受けたくない-5:とても受けたい)で尋ねた結果を比較した。今後の受講希望度の評定値を従属変数、授業形式(アクティブ・ラーニング、一方向的な授業)を独立変数とした対応のある t 検定を実施した。その結果、アクティブ・ラーニングが含まれる授業の方が教師による一方向的な授業よりも受講希望度が有意に高かった($t(297)=9.56, d=0.55, p<.000$; アクティブ・ラーニングの平均評定値 $=3.70, SD=0.85$; 一方向的な授業の平均評定値 $=2.93, SD=0.94$)。

4. 考察

本稿では、アクティブ・ラーニングについて高校生がどのような考えを持っているのか、学校での周知状況やその内容、アクティブ・ラーニングの効果をどのように認識しているのかを検討するために、Webアンケートを実施し、回答を分析した。加えて、参加者がこれまでに体験したアクティブ・ラーニングが含まれる授業の内容や、そこでの思い出(良い思い出・嫌な思い出)についても尋ねた。

4.1. アクティブ・ラーニングの認知度と学校での周知状況

アクティブ・ラーニングや主体的・対話的で深い学びという言葉を知っていると回答した参加者は約3割だった。学習指導要領が改訂されてまだ5年余りであることや、学校現場でこれらの用語を生徒の前で用いる機会が多くないことが考えられる。その反面、これらの用語を知っていると回答した参加者の約3割~5割が学校で聞いたことがあると回答したことから、学校で周知はなされているものの浸透していないか、中学校等で耳にしている可能性もある。

これに関連し、アクティブ・ラーニングについて教師から説明を受けたことがあると回答した参加者は13.1%しかいなかったことから、やはり学校での説明はあまりなされていないことが示唆された。教師からの説明内容は「生徒主体の授業である」「話し合い活動が含まれる」「積極的な参加によって授業内容の理解が促される」「社会で求められている協調性などの力を養うことがで

きる」というものであった。これらの内容は文部科学省(2012)におけるアクティブ・ラーニングの定義や、教育政策の中で謳われている「学校現場で育成すべき資質・能力の三つの柱(学びに向かう力・人間性、知識・技能、思考力・判断力・表現力)」に沿った内容となっていると考えられる。今後はアクティブ・ラーニングによる活動の目的や効果を明示的に指導することが求められるだろう。

4.2. アクティブ・ラーニングについての考え

アクティブ・ラーニングについてどのように考えているかを尋ねた結果、ポジティブに捉えている意見は78.5%、ネガティブに捉えている意見は6.0%、ポジティブとネガティブの両側面から捉えている意見は10.1%であった。多くの参加者が肯定的に捉えていたことから、アクティブ・ラーニングについてポジティブな考えを持っている高校生が多いことが推察される。

ポジティブな意見としては、「生徒が主体的に取り組むため、受け身の授業よりも効果的である」「積極的な授業参加が楽しい」「良い学習方法である」「単に先生の話聞くよりも理解が深まる」「人と意見や考えを共有することができる」「自分で考える力がつく」「記憶に残りやすい」というようなものがあった。これらの意見は概ねアクティブ・ラーニングの定義や効果と関連しており、また、教師からの説明内容とも重なる部分である。アクティブ・ラーニングを取り入れることで、学習意欲の向上や、主体的で対話的な学びの実現、知識の定着を感じていることが示唆された。

ネガティブな意見としては、話し合い活動に関する意見が散見され、その多くは自分の意見を話すことが苦手であるため話し合いはしたくないといったものであった。今回の調査では、多くの参加者が話し合いを含むグループ・ディスカッションによる授業を経験していた(図4参照)。そのため、アクティブ・ラーニングの中でも、話し合い活動に起因するネガティブな意見が散見されたと考えられる。また、生徒自身が積極的に参加することを求められることにに対し、面倒さや大変さを感じている意見もあった。

ポジティブな側面もネガティブな側面も含む意見については、先に挙げたポジティブな部分を感じつつも、ネガティブな部分も感じているという記述が主であった。その他、一定の条件が満たされれば効果的であると捉えている記述も見られた。アクティブ・ラーニングによる授業の効果を高めることに関して、「知識も十分にある生徒たちの間では学びになるのでは」「どれほど間違えても大丈夫という雰囲気を作れるかが重要」といった意見があった。前者の意見と関連し、アクティブ・ラーニングの例として挙げられている発見学習では、元々の知識や能力がある程度備わっていないと、発見学習を難しく感じたり学習内容に対してネガティブな感情を持ってしまったりすることが指摘されている(小林, 2016)。また、後者の意見に関しては、アクティブ・ラーニング

では生徒の主体的な関与が求められるため、それを可能とするような学級風土の醸成が必要であると捉えることができる。このように効果的なアクティブ・ラーニングの実施には様々な要素が関連しており、高校生自身もそれを感じ取っていることが伺える。

4.3. アクティブ・ラーニングが及ぼす効果

アクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験することで、どのような効果があると考えているのか、また、筆記試験に対してどのような効果があると考えているかを検討した。

アクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験すること自体については、「意見を聞いたり伝えたりする機会が増えることで、自分で考える力がついたり、自分の考えを深めたりすることができる」「コミュニケーション能力や問題発見・問題解決に関する能力が身につく」「授業内容への理解が深まり、記憶に残りやすくなる」「居眠りなど授業に集中していない人が減る」という意見があった。これらはアクティブ・ラーニングの効果や先述のポジティブな考えとつながる部分である。

一方、筆記試験に対する効果については「授業内容が記憶に残る」「記述問題や思考を問う問題に強くなり、解けるようになることで点数が上がる」「人に説明したり伝えたりすることができるようになる」「自分で考えたり、自分の意見を文章に書くことができるようになる」という意見が見られた。授業内容の定着に関しては、アクティブ・ラーニングを行うことで、主体的・対話的な学びだけでなく、深い学びも実現できることを反映していると考えられる。また、記述問題や思考力を問うような問題にも効果があると考えられており、学校現場で育成すべき資質・能力の三つの柱のうち、思考力・判断力・表現力に関する効果も感じていることが示唆された。

しかしながら、筆記試験には効果がない・効果が分からないと回答していた参加者も1割近くいた。高校生にとって大学入試を含む筆記試験は大きな関心ごとであると予想されるため、筆記試験の役に立つと考えているかどうかは、アクティブ・ラーニングへの動機づけにも大きく関連すると考えられる。アクティブ・ラーニングが筆記試験（やそこで問われる資質・能力）に与える影響を明示的に指導することが効果的かもしれない。

4.4. アクティブ・ラーニングの体験と思い出

これまでにアクティブ・ラーニングが含まれる授業を体験したことがあると回答した参加者は約8割であった。本稿の参加者は学習指導要領改訂後の教育を数年間受けているため、アクティブ・ラーニングが含まれる授業を全員が体験済みであることを想定していたが、2割の参加者は体験したことがないと回答していた。少なくともグループ・ディスカッション等は体験したことがあると考えられるため、アクティブ・ラーニングであることを意識しないままに体験していることが考えられる。

具体的なアクティブ・ラーニングが含まれる授業につ

いては、「数学における問題の教えあい」「国語における登場人物の心情を話し合う活動」「総合的な学習の時間における課題研究」といった内容が挙げられた。

とりわけ、グループ・ディスカッションやグループ・ワークを含む活動が目立ったことから、良かった思い出や嫌な思い出も話し合い活動に起因する内容がほとんどであった。良かった思い出では「他の人の考えを聞くことで理解が深まった」「自分の意見を話せた」「自分とは異なる意見が聞けたことが面白かった」「分からないところを友人に教えてもらえた」「授業内容が記憶に残り、問題が解けるようになった」といった内容が挙げられた。アクティブ・ラーニングを通して対話的な学びが実現したことで、動機づけが高まり、理解の促進や表現力の育成が行われていることが考えられる。

他方で、嫌な思い出としては、「グループでの話し合い活動が上手く進まないことで授業に遅れが見られた」「自分の意見を持っていない時や、他の人と意見が対立した時が大変」という内容が挙げられた。グループでの話し合い活動を効果的に行うためには、学級の雰囲気作りが必要であろう。基本的な話の聴き方、意見が対立した時の対応の仕方を含むソーシャルスキルトレーニングのようなものも有効かもしれない。また、グループでの活動においては、社会的な手抜きが生じる可能性があることが指摘されている。社会的な手抜きとは、複数の人で作業を行うと、単独で行うよりも個人個人のパフォーマンスが落ちることを指す (Ingham, Levinger, Graves, & Peckham, 1974)。したがって、社会的な手抜きが生じないような人数設定や課題設定が必要だと考えられる。

4.5. アクティブ・ラーニングが含まれる授業と従来型の授業の比較

今後アクティブ・ラーニングが含まれる授業を受けたいと思うかに対する評定値（受講希望度）と、教師による一方向的な授業を受けたいと思うかに対する評定値（受講希望度）を比較した結果、アクティブ・ラーニングが含まれる授業の受講希望度の方が高かった。このことから、従来型の授業よりもアクティブ・ラーニングを肯定的に捉えていることが示唆された。

5. まとめと今後の展望

5.1. 本稿のまとめ

本調査から、アクティブ・ラーニングについて概ねポジティブに捉えている高校生が多いことが示唆された。高校生におけるアクティブ・ラーニングについての捉え方は、文部科学省（2012）で提案されているものや教師の説明と重なる部分が多く、教育現場が提供しているものを高校生も同じように感受している姿が伺えた。ただし、高校生の一部ではあるものの、効果的なアクティブ・ラーニングは単純にグループ・ディスカッションやグループ・ワークを設定すれば実現するわけではなく、学

級風土の醸成や課題設定など、様々な要素が関わっていることも感じているようだった。

また、ネガティブな意見や嫌な思い出も散見され、その多くは話し合い活動に起因するものであった。この原因として、話し合い活動の体験が多かったことが挙げられる。参加者の回答の中に「意味のある事だと思うが、喋るのが苦手な私には少し辛い」という意見があったように、話し合いや他者とのコミュニケーションに不安を感じやすい参加者は、グループ・ディスカッションが中心のアクティブ・ラーニングに対して否定的な意見を持ちやすいだろう。これに関連し、田村 (2018) は、大学生を対象にコミュニケーション不安の高い学生であってもグループ・ディスカッション中心の授業を積み重ねることで不安が低減することを示唆している。したがって、高校生においても同様の効果が期待されると考えられる。この際、単に話し合い活動に従事させるだけでなく、話し合い活動を行うことの目的や効果を十分に教示することで、より効果が期待できるだろう。

5.2. 課題と展望

最後に、本調査における限界点と今後の展望を述べる。第一に、調査結果の適用範囲に関する限界点である。本調査の参加者は進学率が高い公立高校に通う高校生であった。そのため、今後は様々な高等学校で調査を実施することで調査結果をより一般化することができるだろう。

第二に、教師に対する調査を行っていない点が挙げられる。本調査では高校生のみを対象としており、参加者と関わる教師が普段どのような教育を行っているかは、参加者の主観によって判断された。例えば、アクティブ・ラーニングについて教師から説明を受けたことがないと回答した参加者は約85%に上ったが、この結果をもって教師が説明をしていないと判断することはやや早計であろう。また、アクティブ・ラーニングに対して高校生が感じている効果と、教師が評価した効果（アクティブ・ラーニングを通して高校生が何を身に着けたのか、何に効果的だったのか）が必ずしも一致するとは限らない。今後は教師にも普段の教育方法や説明内容、アクティブ・ラーニングを通して教師が感じている効果などについて調査を行い、比較検討することで実態をより明らかにすることができると考えられる。

6. 謝辞

本調査にご協力を賜りました研究協力校の教職員の先生方並びに生徒のみなさまに厚く御礼申し上げます。

7. 付記

本研究は、2022年度後期に富山大学大学院人間発達科学研究科で開講された「教育研究計画法」の一環として実施いたしました。

8. 文献

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024 – 1037.
- 樋口 耕一 (2020). 社会調査のための計量テキスト分析 —内容分析の継承と発展を目指して— 第2版 ナカニシヤ出版
- Ingham, A. G., Levinger, G., Graves, J., & Peckham, V. (1974). The Ringelmann effect: Studies of group size and group performance. *Journal of experimental social psychology*, 10(4), 371-384.
- 小林 寛子 (2016). 第4章 授業における教授方法 自ら学び自ら考える子どもを育てる教育の方法と技術 自己調整学習研究会 (監修) 岡田 涼・中谷 素之・伊藤 崇達・塚野 州一 (編著) (pp.50-64) 北大路書房
- 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) 用語集 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/ttoushi/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf (2023年8月29日取得)
- 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/chukyو/chchuk0/toushin/1353440.htm (2023年8月29日取得)
- 文部科学省 (2017). 新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ— https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf (2023年8月29日取得)
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory*. Singapore: Springer. pp.129 – 152.
- 清水 裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD —機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案—, *メディア・情報・コミュニケーション研究*, 1, 59-73.
- 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, *神戸大論叢*, 69(2), 103-119.
- 山内 祐平 (2019). 教育工学とアクティブラーニング, *日本教育工学会論文誌*, 42(3), 191-200.

受付年月日 (R5.8.31)

受理年月日 (R5.11.1)