

# 学生の立場からのアクティブ・ラーニング型授業と生徒指導の機能との関連 － 教職課程の学生の変容からみえてきたもの －

了徳寺大学・教養部

江黒 友美

## 要旨

大学教育の変革から始まったアクティブ・ラーニングへの関心は、学習指導要領の改訂に伴いすべての学校種で注目されている。しかし、これまで多くの実践がおこなわれる中、指導者、受講者それぞれに様々な課題が見られ、すべての実践が効果的なアクティブ・ラーニングとなっていないのが現状である。

教育は人間的な関わりの中で営まれるものである。そこで本稿では、学びの環境として最も重要である指導者と受講者、あるいは受講者相互の人間関係の在り方に着目し、アクティブ・ラーニングの授業後のアンケートの結果を分析した。

その結果、生徒指導の3つの機能が、アクティブ・ラーニングを行なう上で重要であることが明らかとなった。

キーワード：アクティブ・ラーニング、教職課程、生徒指導の3つの機能

## **A study of the relationship between active learning lecture from the standpoint of students and the function of student guidance and counselling - What the transformation of students on a teacher training course has revealed -**

Tomoyoshi Eguro

Center for Liberal Arts Education, Ryotokuji University

## Abstract

Active learning was introduced to reform university education. All types of school have been interested in active learning after the revision of the new course of study. However, while many attempts have been put into practice so far, various issues have been seen for each teacher and students, and the current situation is that not all the attempts are effective active learning.

Education is carried out in the human relationship between the teacher and the student or among the students.

In this paper, we analyzed the results of a questionnaire survey conducted after an active learning class, focusing on the human relationships between the instructor and the students and those among the students, which were the most important aspect of the learning environment. The results revealed that the three functions of student guidance were important for active learning to take place.

Keywords : active learning, teacher training course, three functions of student guidance

## I. はじめに

アクティブ・ラーニングは、米国における「大学改革」を発端として、『『大学のユニバーサル化』と『学士力、社会人基礎力など様々な〈新しい能力〉の要請』という背景のなかで、これまでの『“インプットだけの、一方的で、受動的な講義形式”が主流だった大学授業』<sup>1)</sup>を変革する切り札として急速に広まってきた。

日本においてアクティブ・ラーニングの概念が注目されたのは、2012年中教審答申「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へ～」<sup>2)</sup>における大学教育改革の手段として示されてからであった。その後、2014年中教審への諮問「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」を契機として初等中等教育への展開までも視野に入れることとなり、それを受け新学習指導要領改訂に「主体的・対話的で深い学び」として示されることとなった。

つまり、「アクティブ・ラーニングは大学の授業改革から始まったものの、その後、小中高大の全てに求められて」<sup>3)</sup>きたのである。

このことはグローバル化や情報化の進展、少子高齢化等という社会の急激な変化を背景とする予測困難な時代において、未来を見通し、これからの社会を担い、未知の時代を切り拓く力が求められ、それらの課題を解決する力を育成するための学習者中心のパラダイムのひとつとしてアクティブ・ラーニングが捉えられたとも言える。

アクティブ・ラーニングの授業形態や技法は必ずしも明確に確定されてはいないが、いずれも学習者自身が何らかの形で教育空間におけるコミットメントを行うことが前提となっている<sup>4)</sup>。これまで開発されてきた協同学習、協調学習、PBL (Project-Based / Problem-Based Learning)、LTD (Learning Through Discussion : 話し合い学習法)、ピア・インストラクション (Peer Instruction) に加え、文部科学省 (2012) のアクティブ・ラーニングの定義<sup>5)</sup>では、発見学習や体験学習、教室でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も例示され、アクティブ・ラーニング型の教授学習形態は様々なものがあるのが現状である。これらの様々な教授学習形態や技法に共有される要素として最も重要なものは、教員と学生、もしくは学生同士の間でのインタラクションである。対話からグループ討議、大人数による話し合い活動に至るまで、そこに自分と自分以外の他者との円滑なコミュニケーションが成立していなければ、単なる形式的な活動となってしまう。

## II. 高等教育および教職課程におけるアクティブ・ラーニング

高等教育においてアクティブ・ラーニング型の授業が求められるようになった目的の一つに、これからの時代に必要とされる「学士力」の獲得がある。

「学士力」とは中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて (答申)』(2008)<sup>6)</sup>において大学卒業までに学生が最低限身に付けなければならない能力と定義され、具体的には、コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力など、「知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能」いわゆる「汎用的技能」であることが示されている。

そして中央教育審議会の『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～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)』「4. 求められる学士課程教育の質的転換 (学士課程教育の質的転換)」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」<sup>7)</sup>と示され、学士力育成の手法として大学教育におけるアクティブ・ラーニングの重要性が強調された。

とりわけ本稿で取り上げる教職を目指す学生にとっては、将来アクティブ・ラーニングを活用して指導する立場になることからその重要性は大きなものがあると言えよう。

中央教育審議会『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上対策について（答申）』（2012）<sup>8)</sup>では、「これからの教員に求められる資質・能力」とし、次の3つの力を記している。

(i) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力(使命感や責任感、教育的愛情)

(ii) 専門職としての高度な知識・技能

・教科や教職に関する高度な専門的知識(グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む)

・新たな学びを展開できる実践的指導力(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)

・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力

(iii) 総合的な人間力(豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力) (下線部筆者)

また、今後教員養成において取り組むべき課題として「特に、教科や教職に関する高度な専門的知識や、新たな学びを展開できる実践的指導力を育成するためには、教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還による教員養成の高度化が必要である」(下線部筆者)とし、教職科目の中での実践力向上が求められているのである。

すなわち、教職科目の受講者にとってのアクティブ・ラーニングは、受講者として自らの将来に役立つ学士力を形成する意味において、また指導者としての実践力を身につけるキャリア形成の意味においてもきわめて重要であると言える。

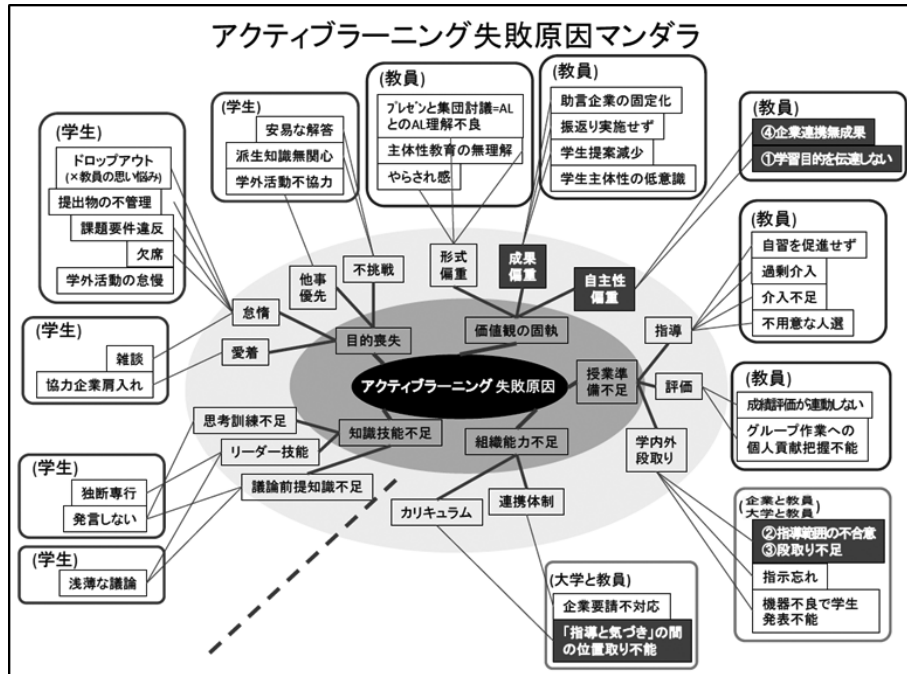
### Ⅲ. 高等教育におけるアクティブ・ラーニングの課題

ところが、これまでの教育現場におけるコミュニケーションを基盤とするアクティブ・ラーニングの実践を振り返ると、一部の成功例はあるものの、全体としてはうまくいっていないのが現状である。教育の質的変化が期待され目的を達成するための手段として取り入れられたアクティブ・ラーニングであったが、一部で手段から目的へと変化し、本来の主旨である「質的変化」からずれた活動に繋がってしまっているのである。しかも学生たちが「深い学びに達していない」以前に、各大学においては「アクティブ・ラーニングを用いた授業は混乱し、成立していない」という見方もある<sup>9)</sup>。

図1は、文部科学省「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」（平成24～26年）の中で中

部地域大学教育推進委員会が「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」として地域社会や産業界と連携したサービスラーニングを行い、実践のなかで見られた失敗事例を検証し、原因をまとめた「アクティブ・ラーニング失敗原因マンダラ」である。

図1 アクティブラーニングの失敗原因マンダラ



この図から中央の一番内側の第1円環にある①知識技能不足（学生-能力面）、②目的喪失（学生-志向面）、③価値観の固執（教員-志向面）、④授業準備不足（教員-能力面）、⑤組織能力不足（大学や学部学科等の組織-能力面）という学生・教員・大学や学部学科等の組織の問題点が第2円環の課題へとリンクし、問題を複雑化している様相が見て取れる。

この図の作成にかかわった亀倉（2016）<sup>10）</sup>は、失敗原因の複雑な絡み合いにより「科目やアクティブ・ラーニングの目的によっては同じ手法や行動をとっても、それが失敗になったり失敗にならなかったりするにも関わらずその原因が説明できないという問題」があるとその複雑さについて言及している。

本図はアクティブ・ラーニングが、学生や指導者、組織の抱える課題をわかりやすく示した点で大変有意義な研究成果と評価したい。

この分析以外にも、他の研究者らによって違った視点で、大学におけるアクティブ・ラーニングを阻む原因について、以下のようなものが指摘されている。

1. 大学教育の多岐にわたる専門分野それぞれのありかたの課題

溝上<sup>11)</sup>は(2007)アクティブ・ラーニングが大学の医歯薬、教育学、工学、一般教育／教養、理学、文学等々様々な分野で実践されていることを指摘している。これらの全く異なった学問体系においては、アクティブ・ラーニングの有り様も講義型授業と演習型授業（課題探究型、課題解決型）と大別され、一括りにアクティブ・ラーニングの指導法は語れないことを示唆している。

2. 知識注入への傾倒という課題

特色として国家試験等に合格するための知識・技能の習得を中心に据える大学もあり、多くの合格者を出すことに主眼がおかれることを理由や、あるいは、段階的なカリキュラムを考慮した専門基礎的な科目の性格を理由に、アクティブ・ラーニング導入に対する抵抗も根強いという橋下(2018)の指摘<sup>12)</sup>。

### 3. 学びのコミュニティ構築の難しさという課題

初等中等教育と違い、「受講する人数が多いことやその授業でしか会わない学生がいるなど、大学の授業では学生の間関係が希薄な場合が多い。このような集団においては、アクティブ・ラーニングの条件とされるコミュニティの感覚が薄くなりやすく「教員の意図と反して積極的なインタラクションに結びつけづらい現状がある」<sup>13)</sup>という吉川(2020)の指摘。

このように高等教育においては、アクティブ・ラーニングの意義は理解されつつも、それを積極的に取り入れるには、高等教育ならではの様々な課題が山積しているのである。

これらの課題解決に向け、これまで吉森(2021)の個人の心理的問題に着目した研究<sup>14)</sup>や、実際にペアでの学習を行うなかで学生の意識の変容をみる吉川(2020)の研究<sup>15)</sup>、また受講者、グループ間の競争意識を高めて学修への関心を高める橋下(2018)らの研究<sup>16)</sup>などアクティブ・ラーニング型授業の主体である教員と受講者に焦点を当てた研究はあったが「受講者の立場に立って、受講者が何を求め、いかにその求めに応じられる環境を教師が構築すべきか」の研究は管見の限りでは見当たらず無かった。

そこで本稿で特に注目したのは、上記の課題3で示したアクティブ・ラーニングにおける「学生のコミュニティ感覚」である。

アクティブ・ラーニングは「人間関係」がなければ成り立たないとは言うまでもない。アクティブ・ラーニングが授業に取り入れられ、有効かつ有機的な役割を果たすためには、それぞれに個性を持ち、コミュニティ感覚に課題の多いとされる学生同士の「人間関係」をいかに早く、よりよい関係を構築させるかが重要となってくる。

そこで本研究では、初等中等教育における『生徒指導提要』に示されている「生徒指導の3つの機能」という概念を応用した授業実践を大学生に対して行い、受講した学生の意識調査の結果の分析をもとに、アクティブ・ラーニングを有効に機能させるための「よりよい学びの空間づくり」構築の鍵を見出したいと考えた。

加えて、その対象を自らが将来アクティブ・ラーニングの手法の使い手としての教員を目指す教職課程を受講する学生とし、将来指導的立場になるという切実感を持たせながら自己の変容を内省させ、アクティブ・ラーニングにおける「生徒指導の3つの機能」の重要性に関する意識の変容も分析することとした。

なお、態度・意識の変容には繰り返し時間をかけて行う必要があると考え、本研究の調査期間を2カ年とした。

## IV. 生徒指導と生徒指導の3つの機能

「生徒指導」は誤解を生みやすい言葉である。「生徒指導」のイメージとしてまず浮かぶのは問題行動を起こす児童生徒への教師の指導であろう。実際、教育現場においては児童生徒の問題行動への対応が「生徒指導」の役割として重要な位置を占めている。

しかし、当初1949年に生まれた「生徒指導」の目的には、問題行動への対応ではなく児童生徒理解、人格の指導が示されていた。「生徒指導」が「問題行動への対応」を結びつけるイメージになってきたのは、高度成長期における青少年のシンナー遊びや暴走行為、教師や生徒間の暴力行為などの非行化が大きな社

会問題となり、校則が厳格化されるなど教師の管理的、強圧的な指導が行われてきたという背景による。

この傾向に対し、生徒指導に関する先駆的な研究を行ってきた坂本(1990)は「生徒指導のねらいは、はっきりいって、反社会的行動や非社会的行動を矯正したり治療したりすることに主なポイント(ねらい)があるのでないし、きまり遵守といて、決められたことを決められたとおりに実行する児童生徒を育てることに主なポイント(ねらい)があるのでない」<sup>17)</sup>と主張した。このような問題行動にだけ着目する生徒指導の見方から、民主的な手法による人格形成を求める方向へ舵を切ることを求める声が出されたことにより、1981年に文部省から出された『生徒指導の手引』(1981)<sup>18)</sup>では、生徒指導が、人間らしい生き方を求める「自己指導能力」の育成を目指す「積極的生徒指導」と、問題行動に対する対症療法的かつ安全を目的とした「管理的な生徒指導」とに切り分けられることとなった。

そして、その後文部科学省より発行された『生徒指導提要』(2010)では、生徒指導の目的を「すべての児童生徒のそれぞれの人格のよりよい発達を目指すとともに、学校生活がすべての児童生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになること」<sup>19)</sup>が第一義的な目的であると明記されるに至った。

加えて、生徒指導は「一人一人の児童生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現ができるような資質・態度を形成していくための指導・援助であり、個々の児童生徒の自己指導能力の育成を目指すもの」(下線部筆者)と位置づけられ、「自己指導力」を獲得する大きな役割を果たすのが「生徒指導の3つの機能」、すなわち日々の教育活動における①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助することの3点が示された。<sup>20)</sup>

『生徒指導提要』では、この「生徒指導の3つの機能」について「児童生徒一人一人が存在感をもち、共感的な人間関係をはぐくみ、自己決定の場を豊かにもち、自己実現を図っていける望ましい人間関係づくりは極めて重要」であり、「それぞれが独立した理念ではなく、相互に関連していくことが望まれる。」<sup>21)</sup>と相互の関係性が三位一体のものであると位置づけている。そして、「生徒指導の3つの機能」により「自他の個性を尊重し、互いの身になって考え、相手のよさを見付けようと努める集団、互いに協力し合い、よりよい人間関係を主体的に形成していこうとする人間関係づくりとこれを基盤とした豊かな集団」<sup>22)</sup>が期待できるとした。

この集団の姿こそ、まさに授業者と受講者、受講者同士という人間関係をもって行われるアクティブ・ラーニングにおいて求められる姿と言えよう。

では、これらの3機能とはどのようなもので、具体的に授業の中でどう取り入れていくべきかについて考えたい。

#### ① 自己存在感を与えること

大人数教室の片隅にいて授業時間中1回も発言することも無く、また机に臥せって寝ていても誰にも注意されない授業において、学生は「自己存在感」を感じることはできない。

久保田(2020)は、自己存在感を「自己の固有性が尊重され、自身はかけがえのない存在であると感じたときに生じる感情」<sup>23)</sup>と意味付けているが、『生徒指導提要』においても、「一人ひとりの児童生徒が例外なくあるゆる学校生活の場で自己存在感をもつことができるように配慮するために児童生徒の独自性、個別性を大切に指導を進めることが必要となる」<sup>24)</sup>と示されている。また坂本(1990)は「人間は、その人に代わる人が存在しないという意味でかけがえのない存在」であり、「一人ひとりの存在を大切にすること

とが指導の基本となる。また、人間は他者とのかかわりの中で生きており、そのかかわりの中で自己の存在感を見いだせるとき、いきいきと活動できるのであり、児童生徒が自己存在感を得ることなしに、その自己実現は図れない<sup>25)</sup>と述べ、「自己存在感」の獲得が「自己実現」の重要な要件であると位置付けた。では、授業において指導者にはどのような取り組みが求められるであろうか。

参加していても、「さっぱりわからない」という感想を持つ授業からは、学生に「自分は参加している」という実感を感じさせることはできない。そのため、まず授業は学生全員が授業の各時間の達成目標を達成できる「わかる授業」であることが重要となるであろう。

難解な語句の乱発によるわかりにくい説明や、内容や意味を理解することよりも、知識を暗記させることばかりを目指す授業では、学生に「わかった」という実感を持たせることはできない。指導者は、受講する学生の誰もが「わかった」と思えるために、学生が説明を理解しているかを確認しながら言い回しを変えたり、全ての学生が理解しやすい資料を提示したりするなど具体的なイメージを掴める説明が求められる。

また、全員が授業に「参加した」、「活躍した」という意識を持たせるためには、積極的に学生同士の「話し合いの場」を与えることや承認や賞賛、励ましを学生同士でも、指導者からでも得られる場面を設けるのも自己存在感の獲得に必要となるであろう。

さらに、学ぶ意欲の欠如が見られたり、話し合いに参加できなかつたりする学生も見逃さずしっかり対応をすることも、一人ひとりをしっかり受け止めているという姿勢を示すことであり、学生との信頼関係構築の意味から指導者として大切な姿勢である。

このように、受講者に「自己存在感」を獲得させるためには、授業に参加した意味を実感させることが指導者に求められているのである。

## ② 共感的な人間関係を育成する

「共感的な人間関係」は、教師と受講者、受講者相互の関係において重要である。それは学生がアクティブ・ラーニングにおけるペアやグループでの話し合い活動へ参加しようとする意欲を喚起し、意欲的に学ぼうとする姿勢に大きく影響を与えるものだからである。

坂本(1990)は「共感的人間関係」を「相互に人間として無条件に尊重しあう態度で、ありのままに自分を語り、共感的に理解し合う人間関係を育てることは極めて大切であり」その中であってこそ「自己変容、自己理解はいっそう促進される」と捉えた。そして、学習の場において「共感的な人間関係」があつてこそ、「集団としての連帯感が育成され、学級や学校の児童生徒の一員としての自覚やモラルも高められる」<sup>26)</sup>と述べている。

「共感的人間関係」が構築された学びの場は、受講者にとって「居心地のよい学びの空間」となるのである。そのため授業者は、授業においては受講者の個性・多様性を認め、一人ひとりの学びをしっかり把握することが求められるであろう。また、話し合いや活動においては、学生同士が互いに尊重し合う人間関係が重要であることから、事前の指導や授業中の声かけなどにより他者の考えを批判せず、多様な意見として受け止める人間関係を構築させることも指導者の果たすべき重要な役割となるであろう。

和やかな空気を作り広げ、維持することが、互いに尊重しあい自他ともに高め合う関係性を築き、意欲あふれる「学びの場」づくりに繋がるのである。

### ③ 自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助する

『生徒指導提要』では、生徒指導の最終的な目標は「将来において社会的に自己実現ができるような資質・態度を形成していく」ことであり、「自己実現の基礎になるのは、日常の学校生活の場面における様々な自己選択や自己決定である」と示している。

そして、そのためには「賞罰によって行動を促したり抑制したりする方法」ではなく、自己決定の場をあらゆる場で与えることが重要であり、「児童生徒自身の意欲や意思」を喚起し「主体性」を育成することが求められるとしている<sup>27)</sup>。

自己決定の主体は「学習者」であり、教師の恣意的な誘導や強制の中からは決して学習者の主体性は育たない。

そこで、アクティブ・ラーニングの授業においても授業の中でいかに多くの自己選択、自己決定の場面を受講者に与えるかが重要となるが、「自己決定の場」さえ与えれば良いというものではない。

坂本(1990)は、「できるだけ児童生徒に自らの行動を自分で選択する自由を与え」そのうえで「自らの行動を自分で選択するようにする」<sup>28)</sup>と、「選択の自由」と「行動までつなげる」ことの重要性を示唆している。「自己決定」は単に「AかBかを選ぶ」ということではなく、熟慮の上で下す「決定」であることが望まれるのである。そのため、指導者は「自己決定の機会」を与える際に学生がじっくり「考える時間」を提供することも求められる。

さらに、「他者との意見交換」の場を与えることで、他者の考えを聞き自分の考えをより深めたり、自分の考えを承認、評価される機会を多くしたりすることも期待できるであろう。

以上見てきたように「生徒指導の3つの機能」は教育の場において教育効果を高めるために重要であり、指導者が意識的に取り入れた授業を実践することにより、学生たちの学びはより深いものになることが期待できると考える。

『生徒指導提要』は、本来は初等中等教育段階を想定した内容となっている。しかし、これまで見てきたように「生徒指導の3つの機能」は、高等教育の場においても授業者と受講者、受講者同士の関係性をより良くし、アクティブ・ラーニングがなかなかうまく行われていない高等教育の現状を変革する突破口になる可能性を秘めていると言えよう。

そこで本稿では、あえて高等教育において「生徒指導の3つの機能」を意識した教育実践を行い、その有効性を明確にしたいと考え以下のように取り組むこととした。

## V. 本稿の研究対象 — 授業とその内容

本稿の研究対象とした授業は、本学で教員養成のために開講された2年時に受講する「特別活動論」(整備トレーナー学科のみ)、「教育方法論」、3年時受講の「生徒指導の理論と方法」、「総合的な学習の時間の指導法」である。これらの科目は養護教諭および中学校及び高等学校「保健体育」の免許を取得するための必修科目であった。

各授業は、基本的に毎回一貫してペア学習を行うとか、テーマに応じたグループ発表を行うなど同じ授業様式で行うこととしなかった。

人間関係の構築の度合いや表現活動の熟達度を考慮し、例えば人間関係の構築を図るために、学科間の学生同士の意思疎通が難しい初期の段階では自己紹介や簡易ゲームなどを用いて内容を取り入れたり、学生による発表については小グループから次第に大人数にむけて発表する、あるいはグループ相互の意見交



換を行ったりするなど、学生の様子を見ながら多様な手法を適宜取り入れて行うこととした。

なお、2020年度の2年次は、コロナ禍により15回の授業の内、前半の5回はオンライン授業となったが、話し合い活動や学生同士のプレゼンテーションはZoomの「ブレイクアウト機能」を利用して5～6のグループに分けて行ったり、意見交換時には「画面共有」にある「ホワイトボード機能」を活用して、付箋を貼って位置を貼り替えるような活動を行ったりした。対面式の授業の臨場感には及ばないものの、ある程度グループ活動を体験できたと考える。その後の授業は、感染防止を意識しながら表1、2のような様々なアクティブ・ラーニングの手法を取り入れた対面式の授業を行った。

表1 各授業におけるアクティブ・ラーニングの手法

実施学年		簡易ゲーム	アクティビティ	シンク・ペア・シェア	クリエイティブセッション	グループ内模擬授業	クイズ形式授業	ロールプレイ	ポスターセッション	相互評価	シャトルカード
2	特別活動論	○	○	○		○	○			○	○
	教育方法論	○	○	○	○	○	○			○	○
3	生徒指導の理論と方法	○	○	○	○	○	○	○		○	○
	総合的な学習の時間の指導法				○				○	○	○

表2 アクティブ・ラーニングの手法の概要

簡易ゲーム	初年次や班で新たなメンバー構成となった際に、アイスブレイク時に相互理解を深める短時間で言うゲーム。互いの趣味や嗜好を予想し当てるなど、相互理解を図るゲーム等を用いた。
アクティビティ	様々な回答が考えられるテーマを題材に、相互の意見交換を活性化させ、合意形成を図る話し合いを行わせた。コンセンサスゲーム等。
シンク・ペア・シェア	学修内容に関連した課題に対し、まず個人で考え、ペアで共有し、さらに大人数で共有し意見交換の活性化を図る手法。
クリエイティブセッション	いじめや不登校への対応などの課題に対して、個人の意見をキーワードで付箋に記し、少人数グループでホワイトボードに付箋を貼り出しながら意見交換を行い、全体の構造を模式化して、班ごとに発表させる指導方法。

グループ内模擬授業 プレゼンテーション	特定のテーマについて学生に調べさせ、発表資料を用いて相互にグループ内で発表させ合うことで、説明スキルが期待できる指導方法。班の構成を再構成し繰り返し発表を行うことにより、発表経験を増やすことも可能。資料は主にプレゼンソフトを使用した。
クイズ形式授業	講義の合間に多肢選択問題などのクイズを取り入れ、考えさせる指導方法で、ペアや小グループの意見交換を行うことも可能。
ロールプレイ	いじめの相談や保護者対応、虐待の疑われる生徒への対応など、役割演技を通じて学ぶ学習・指導方法。
ポスターセッション	班でテーマについて調べ、まとめた資料をもとに、PCや模造紙、実物展示などを用いてプレゼンテーションを行う学習方法。聞き手と発表者を複数回行うことで、表現方法のスキル向上が期待できる。
相互評価	発表や模擬授業などでルーブリックを作成して互いに評価し合う。また発表者に名刺大のカードでポジティブな評価を記入し渡すことも行った。
シャトルカード	毎回授業の感想や質問を記入し、指導者とコメントを双方向にやり取りをするカードで、学修の履歴としても活用できる。

さらに、研究の対象とした授業においては、次の3点を基本として取り組んだ。

#### ① 講義と活動の併用

アクティブ・ラーニング型の授業においても当然知識の伝達は必要である。例えば学習指導要領の歴史の変遷や学習指導要領の重要な変更点、いじめの定義の変遷、認知件数の推移などの基本事項の理解が無ければ、それらに関する話し合いのテーマを各自が考え、意見交換をすることはできない。

このように必要な学習内容の伝達は講義を用いたが、その際も重要なキーワードを書き込ませる資料を用意したり、講義の中でもできるだけ選択肢を考えさせる場面、ペアで意見交換をする場面などの活動を取り入れるようにした。

#### ② グループ活動における合理的配慮

事前のアンケートでは、話し合い活動について「自分の意見を積極的に発言できない」「よく知らない相手とは話ができない」など、円滑なコミュニケーションが苦手な学生も多かった。

そのため、話し合い活動におけるグループ内の雰囲気醸成するために短時間のアイスブレイクを授業の前半に取り入れるとともに、グループ活動中の机間指導で意見表出の難しい学生への支援等を積極的に行うなどの配慮を積極的に行った。

#### ③ 評価

活動や話し合いを学生自身、あるいは学生相互にとって意味あるものとする為、毎回活動時に自己評価、相互評価を取り入れ、活動による学びと他者から学ぶ意味を確認させる活動を取り入れた。また、授業回数分記入するシャトルカードを配付し、授業の最後に学修内容に関する簡単なテーマに対する自分の考えと感想を書かせるとともに、毎回学習の理解度、関心の評価記欄に10点満点の評価も記入させ提出させた。この双方向の評価カードを通して、個々の学生それぞれの学修の理解度やテーマへの意見を把握することが可能とし、評価観点に授業者の授業内容についての評価項目も加えることで、授業に対する関心や満足度を図り、授業者の授業改善の参考にした。

さらに、一人ひとりの記述内容に指導者がコメントを書いて返却をし、全体に有益と思われる学生のコメントを紹介することとした。

## VI. 調査の方法

### ① 実施した質問紙調査の概要と内容

2年間にわたるアクティブ・ラーニング型の授業を通して、学生たちの行動や意識がどのような変容を遂げたかを知るために、学生自身が授業の受講前と受講後と比較し点数化できるような質問用紙を自作し、3年の授業終了後に次のような内容の質問調査を行った。

なお、本研究にあたっては了徳寺大学生命倫理委員会（承認番号3050）の承認を得るとともに、アンケートの実施に当たっては、倫理的配慮として学生にアンケートの目的及び概要を説明し、回答及び提出は自由意思であることを伝えて実施した。

#### ■質問紙調査の内容

質問1は対象授業を受講し、話し合い活動に関する自らの行動、態度の変容を問う内容。

質問2はアクティブ・ラーニング型授業の「話し合い」などの意識の変容を問う内容。

\*この2問は2年前の受講前と本実践後と比較した、

質問3はコミュニケーション力が上がった要因を問う内容。

質問4はアクティブ・ラーニング型授業から得られたスキルと学びについて問う内容。

質問5は「生徒指導の3つの機能」を授業のどの場面で体感したかを問う内容。

質問6は「生徒指導の3つの機能」が重要と考える理由を問う内容。

\*質問3から6は、2年間の授業を総括して回答させた。

### ② 回答方法と集計方法

質問1から4は、10段階で自分の気持ちに近いものを○で選択する回答方法とし、質問1と2は本研究の対象としたアクティブ・ラーニングを用いた2年間の全ての授業全体の受講前後における得点の平均を比較した。なお、今回の調査で個々の授業ごとでは無く全ての授業全体としたのは、授業の形態が基本的に同じであったことと、コロナ禍の影響により2年次終了時のアンケートの実施ができなかったことによるものである。

質問5、6は自由記述とし、記述された言葉をキーワードに分類し、関連性の高い内容をカテゴライズして分析を行った。自由記述の為学生の記述の中には抽象的な表現もあったが、分類には極力拡大解釈せず直截的な判断をして分類すること心がけた。

なお、質問紙調査の対象者は、教職課程を受講する看護学科18名、整備トレーナー学科18名 計36名であった。

## VII. 分析の結果

### ① 話し合い活動に関する自らの行動、態度の変容

2年間のアクティブ・ラーニング型授業を通して、学生の「話し合い活動」での態度面の変容を比較したものが図2である。

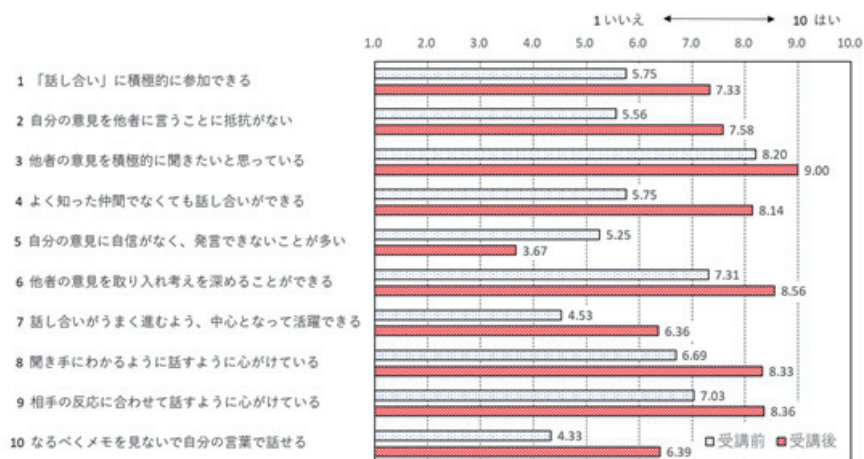


図2 授業後の態度の変容について（質問1）

すべての項目に明らかな変容が見られた。項目1から項目4の結果からは、学生たちが積極的に話し合い活動に参加するようになった意識した変化が大きいことがわかる。

繰り返し話し合い活動を行うことで、自己表出への抵抗感が軽減し積極性が高まるとともに、特に変化の大きかった項目4からは気の合うメンバーでなくともスムーズに話し合いができるようになっていたことがわかった。さらに項目7のように話し合いのリーダーシップをとる自信にまでつながっている学生の割合も増えていた。

項目5では、自分の意見に自信が持てずなかなか積極的になれなかった意識が軽減されている学生も見られた。

項目6からは、話し合い活動を自己の意見表出の場としてだけでなく、他者の意見を受け入れる姿勢も高まってきたことがわかる。さらに、項目8から10からは、話し合いのスキルも向上したと自覚する学生が多くなってきたこともわかった。

これらの結果から、話し合い活動を頻回に授業に取り入れることは、自らの意見を表出することへの抵抗感が軽減させ、積極的な参加意識を醸成するとともに、他者の考えや意見を取り入れ自らの学びへ繋げようとする意識や、自分の考えを効率よく、効果的に他者へ伝えるスキル向上につながることもわかった。

## ② アクティブ・ラーニング型の授業による「話し合い」などの意識の変容

質問2は、学生たちが「話し合い活動」を多く経験することで、「話し合い活動」に対する意識にどのような変容があったかを見るものである。2年間の変容を比較したものが図3である。

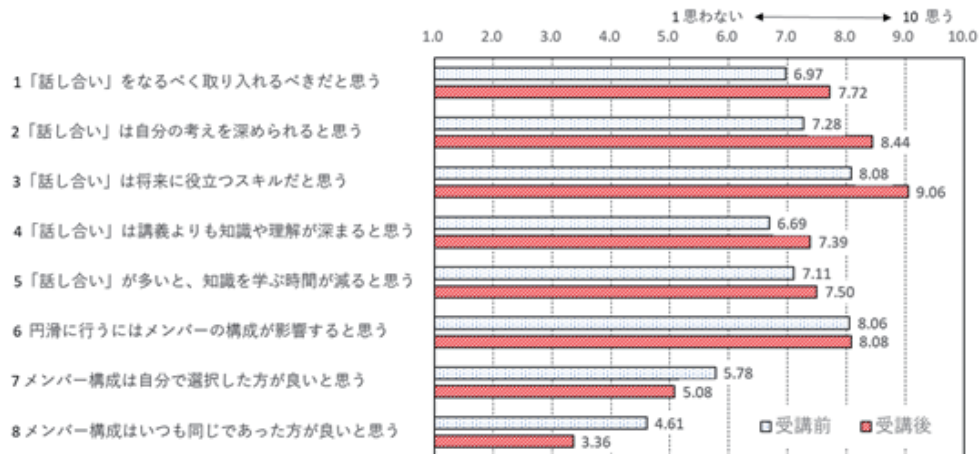


図3 授業後の意識の変容について（質問2）

項目1からは、「話し合い活動」を積極的に取り入れるべきと考える学生が増えていることがわかる。その理由として2年間話し合いの体験を重ねてきたことにより、項目2の「自分の考えを深めることができた」、項目3の「将来に役立つスキルだと思う」、項目4の「講義よりも知識や理解が深まる」などの「話し合い活動」の効果を実感できたことが関連すると考えられる。特に項目3は事後の平均が9ポイントを上回り、多くの学生がコミュニケーション力が将来に必要なスキルであるという認識を持つことができていた。

項目4、5は「話し合いを多く入れた授業」と、「講義型の授業」講義型の授業に対する認識の比較を見るための設問である。この二つの結果から、「話し合いを多く入れた授業」は、「講義型の授業」よりも知識・理解の深みは増すと考える学生が増えた反面、知識を獲得する時間については少ないと捉えるようになった傾向が見られた。

項目6から8は、話し合い活動の成立に不可欠な、グループに関する意識の変化である。項目6の「メンバー構成が話し合いに影響を与える」と考える学生は事前事後ともに8ポイントとほとんど変化がなく、学生が「話し合い活動」を行う上でグループのメンバーが重要な要素であることがわかる。

項目7、項目8では、話しやすい関係性を持った仲間を自らが選択したいと思う学生が減少するとともに、新たな人間関係を作る煩わしさを避けるために「同一メンバー」での話し合いを希望する学生が減少していた。

これは、様々なグループ構成での話し合いを多く経験する中で人間関係も構築され、今まで関わったことの無い学生からも多くの見方・考え方を得られたことが、自分にとって有益であったと思えたのではないと思われる。

### ③ コミュニケーションスキル向上要因

これまでの質問1、2の結果から、学生の多くが2年間のアクティブ・ラーニング型授業の受講前後を比較してコミュニケーションのスキルを高めたことが確認できた。

ではその変化の要因を学生たちはどのように捉えているのか。

この質問3は、2年間で振り返って項目ごとにそれぞれ「どのくらい重要だと思うか」を10段階で回答させた。分析に当たり内容ごとに分類し並び替えたのが図4である。

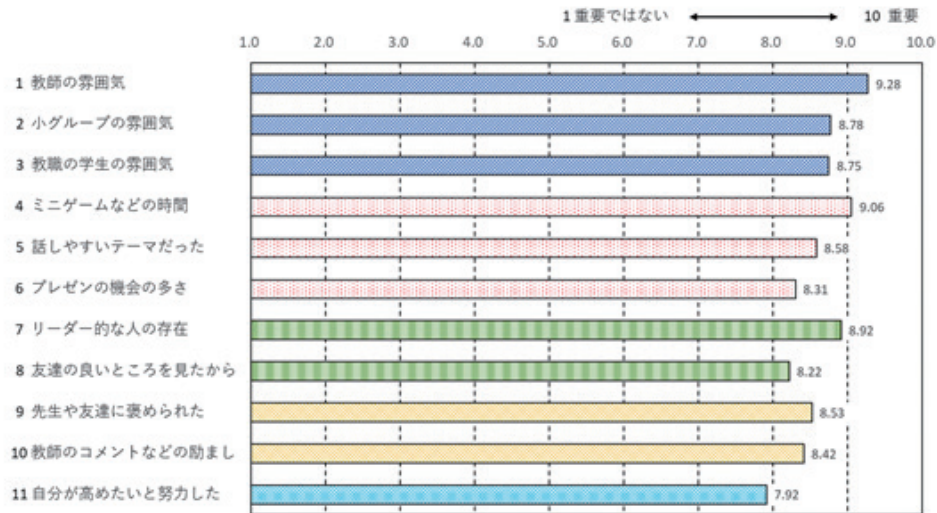


図4 コミュニケーション力の向上要因の重要度（質問3）

この図からもわかるように、全体的に最低でも約8ポイントであり、ほとんど全ての項目がコミュニケーションスキル向上に意味があったと考えている。

項目1～3は「学びの環境」に関する内容であるが、教師、グループ、クラス（看護学科、整備士学科合同の授業）の授業中の雰囲気の重要度が高いことがわかる。

項目4から6は「教師による授業構成や配慮」に関連する内容であり、項目4や5も上記の「学びの環境」として深く関連するものである。特に、学習とは直接関係のないアイスブレイクとして取り入れた「ミニゲーム」は、学生たちにとってコミュニケーションへの積極的な取り組み意欲を喚起するものであった。項目7、8は「仲間の人間関係」に関連する項目であるが、話し合いの活性化にはリーダーシップをとる学生の存在が重要と多くの学生が考えているかがわかる。グループ編成時での配慮事項としても重要な点となるであろう。

項目9、10は他者からの「評価」である。承認欲求を満たす言葉かけや認めてもらったという意識が学生のコミュニケーション力と意欲向上に大きく関連していたということがわかる。

最後の項目11からは、話し合いを苦手とする学生の「少しでも話せるようになりたい」という前向きな気持ちも感じられ、このような学生の向上心を高める教師の配慮・支援が重要であることに改めて気づかされた。

#### ④ アクティブ・ラーニング型の授業によって得られるスキルと学びについて

質問4は、2年間の授業実践をとおして将来教職に就くことを希望する学生として、学びの場におけるアクティブ・ラーニングをどのように価値づけているのかを知るための設問である。この設問もそれぞれの項目について2年間を振り返らせ、10段階の評価で回答をさせ、内容ごとに分類したのが図5である。

全体的に8ポイント以上の高得点となっているが、中でも高かったのは項目1、2の「コミュニケーションスキル」や「人間関係づくり」への有効性であった。このふたつは学生がアクティブ・ラーニングに抱いた最も強いイメージであったといえよう。

項目3～5は、アクティブ・ラーニングと評価の関連であるが、教員を目指す教職課程の学生にとって

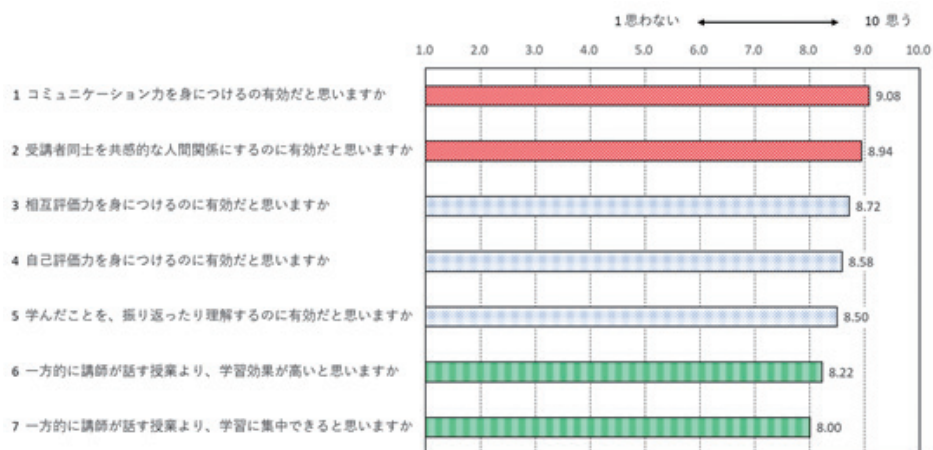


図5 アクティブ・ラーニング型授業の感想（質問4）

は重要な観点となりうると考えて加えた質問内容である。

この3項目が学生たちから高い評価を得ている要因として、本実践で取り入れてきたプレゼンテーションや模擬授業、ペップトークの様なスピーチにおいて、自己評価やグループ内での相互評価を多く取り入れた経験が強く印象に残っていたものとする。

項目6、7の項目は、2年間のアクティブ・ラーニング型の授業を受講した経験を通して、講義式の授業と比較した学習の効果と集中力について尋ねた内容である。

全7項目の質問の中ではポイントは若干低いとはいえ、「学習効果」や「学習へ集中」は10点満点中8ポイント以上と高く、多くの学生から講義式の授業よりもアクティブ・ラーニング型の授業の方が教育的効果があると認められたものとする。

以上、質問1から4の分析から、教職を目指す学生たちが、学びやすい学習の雰囲気を整えたアクティブ・ラーニング型授業を行うことでコミュニケーション能力の向上や、受講者同士の共感的人間関係の構築など、様々な教育的効果が期待できると認識したことがわかった。

⑤ 「生徒指導の3つの機能」を自らが授業のどの場面で体感したか

次に、本実践でアクティブ・ラーニング型の授業に積極的に取り入れた「生徒指導の3つの機能」の成果や課題について考察をしたい。

⑤-1 「自己存在感」

「自己存在感」は、自分が授業に参加しているという意識であり、授業へ主体的に取り組む重要な要素である。自由記述のコメントの中に見られたキーワードを集計し、カテゴリーに分類してまとめたのが図6である。

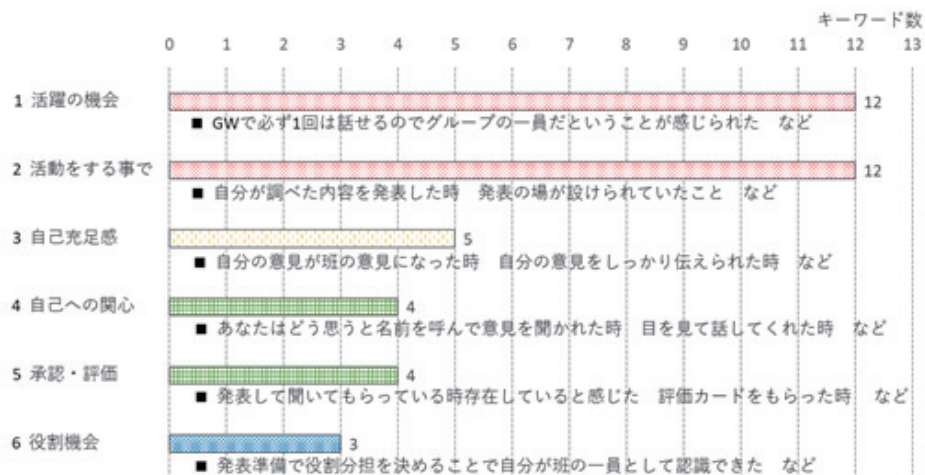


図6 「自己存在感」を感じたと思った場面の回答分類とコメント例（質問5-1）

この結果から学生が「自己存在感」を感じるには、まず第1に項目1, 2にある「活動・活躍の場」が確保されることが重要であることがわかる。活躍できる場があったからこそ、項目3のような「自己充足感」を得ることにつながったのであろう。

項目4, 5は、活動に参加する学生に対する他者からの関心や承認に関連する項目である。コメントの中には「目を見て話を聞いてくれた」「名前で呼んでもらった」「聞いてもらっている」というキーワードも見られ、自分が話し合いや発表の「主体」であることを認識できることが、学びの場における意欲喚起に重要であることがわかる。

また、項目6からは「役割を与えられる」ことで「自分がやらなければ」という責任感に繋がっていることもわかる。

これらのコメントの分析から、学生に活躍の場を与え、他者との良い関係性を通して「自己存在感」を感じさせることで、学びへの意欲を喚起できることが見えてきた。

「最近の学生に意欲が感じられない」と評価する声をよく耳にするが、学生が意欲を持つのを待つのは無く、指導者は一見無気力とみられる学生であっても、実は「活躍の場を与えて欲しい」「注目して欲しい」「認めて欲しい」と考えていることを理解し、その欲求に対して適切な対応をしていかなければ意欲の向上は図れないであろう。

### ⑤-2 「自己決定の場」

アクティブ・ラーニング型の学習において、得られた知識を「外化」することは「学力の定着」に重要である。教師からの一方的な知識注入や、話し合いにおいても他者の意見を受け入れるだけでは、学びの効果は薄れる。

本研究の授業実践においては「自己決定の場」を意識的に多く取り入れてきたが、2年間を振り返って学生が「自己決定の場」をどのような場面で感じたかのコメントを集計・分類したのが図7である。



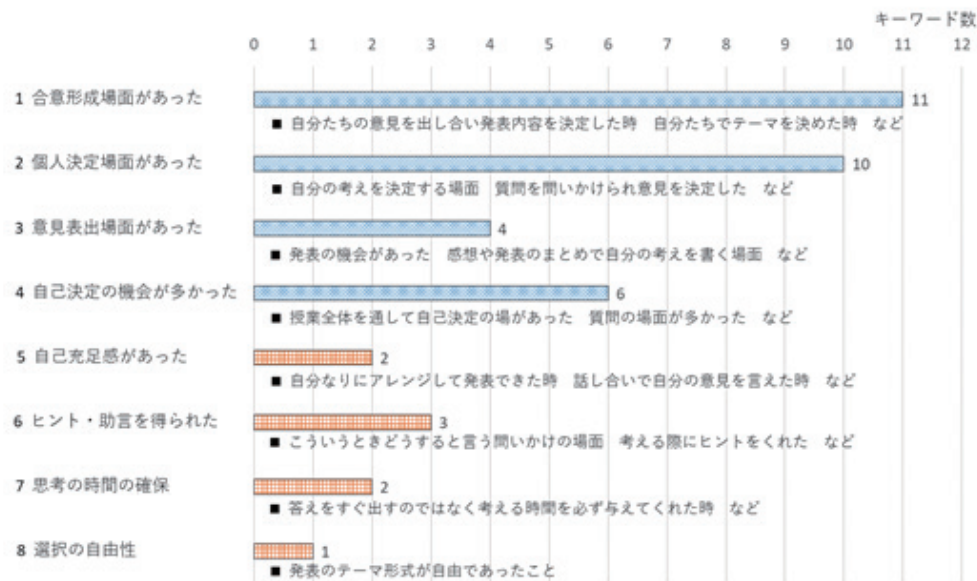


図7 「自己決定の場」を感じたと思った場面の回答分類とコメント例（質問5-2）

項目1から4のように学生たちの多くが授業全体を通して多くの「自己決定の場」があったという印象を強く持っていたことがわかる。個人としての意思決定からグループ内で話し合って結論を出すこと、また発表や感想等も含めて様々な場面が「自己決定」であったという認識を持ったようである。これらは教師からの知識伝達を目的とした講義式の授業で経験させることは難しいであろう。

項目5から8は本質問の「どんな場面で感じたか」の回答としては多少ずれているが、「自己決定の場面」のあり方を考察する際に参考となるキーワードであるため取り上げた。

コメント数としては少ないが、これらの内容から「自己決定の場」の機会を単に与えるだけでなく、考えのなかなかまとまらない学生に教師が助言を与えたり、考える時間を与えたりするなど個々の学生の教育的ニーズに応じた対応をすることが「自己決定をした」と意識させるために重要であることが見えてきた。

### ⑤-3 「共感的な人間関係」

「共感的な人間関係」は本実践において筆者がもっとも重要としたテーマである。そのために授業の導入や、新たなグループ編成になった際には、簡単なゲームを取り入れて場を和ませたり、話し合いが消極的なグループを回って助言を与えたりしてきた。

授業の中で「共感的な人間関係」を感じたと思う場面を書かせて集計・分類したのが図8である。

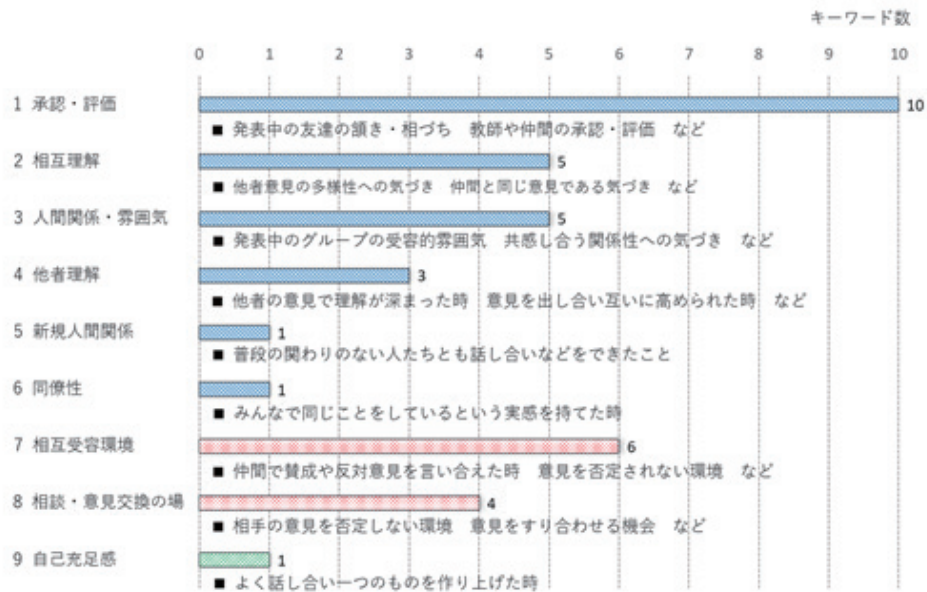


図8 「共感的な人間関係」を感じた場面の回答分類とコメント例（質問5-3）

図8の中で、学生たちにとって最も多かったキーワードは項目1の他者からの「承認」「評価」であった。学生が「話し合い活動」で最も恐れるのは、自分の意見、考えを無視、否定されることであり、そのために必要となる環境は項目7の「受容的な環境」という見方ができる。

これは前述した質問3の「コミュニケーション力が高まった要因」の項目1～3においても、多くの学生が「教師」「小グループ」「教職の学生」の雰囲気が重要な要因として答えていることからわかる。

まずは「意見を言いやすい場の雰囲気」があり「自らの発した意見を受容的に受け止められ」、「評価されて」ようやく項目2、4の「他者を受け入れる姿勢」「相互理解」につながるができるであろう。「話し合い活動」が多いアクティブ・ラーニング型の授業において、「共感的な人間関係」が構築された学びの環境は最も重要であると考えられる。

#### ⑥ 「生徒指導の3つの機能」の必要性をどう捉えたか

図9は本稿の授業を受講した教職課程の学生にとって、将来自分たちが指導者の側になった時を想起させ学びの場において「生徒指導の3つの機能」が重要であると思う理由を自由記述で書かせ、記述内容の中に見られたキーワードを集計・分類したものである。

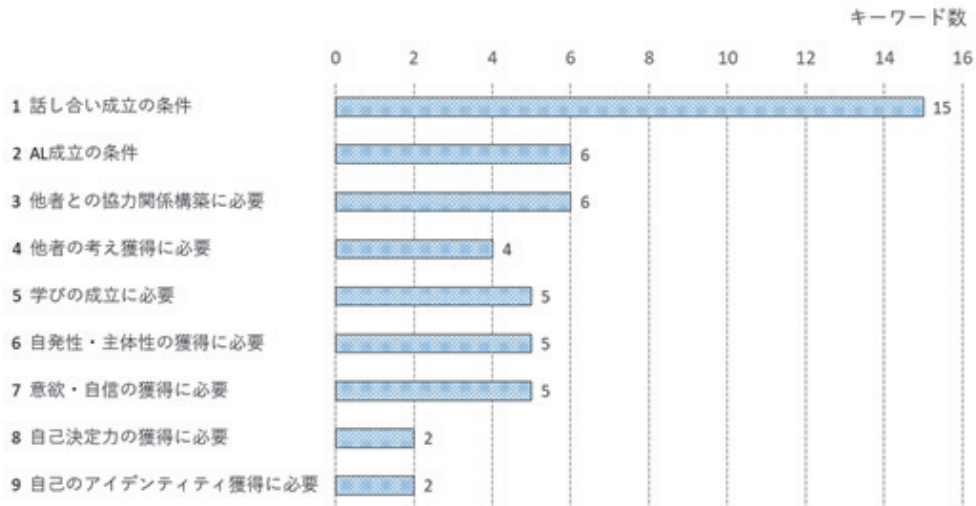


図9 生徒指導の3つの機能が重要だと思う理由（質問6）

最も多かった項目1の「話し合いの成立に必要」や、項目2「アクティブ・ラーニングの成立」、項目3「他者との協力関係構築」項目4「他者の考えの獲得」から、「生徒指導の3つの機能」がアクティブ・ラーニングを成立させる際に重要と考えていることがわかる。

また、項目5「学びの成立」や、以下「自発性・主体性」「意欲・自信」「自己決定力」「アイデンティティ」の回答キーワードから、2カ年の授業を振り返り、話し合いや人間関係などにおいて「生徒指導の3つの機能」が様々な効果を発揮したと認識していることが確認できた。

## VIII. 結論

これまで高等教育における「アクティブ・ラーニング」が授業者の多くに混乱を招き、停滞を招いてきた原因を「学生の主体性、コミュニケーション能力の欠如」や「手法の複雑性」「大学の抱える組織的・構造的課題」に求める声が多かった。

そこで、本稿では教育という行為が「人間関係」を基盤とする営みであるという原点に立ち返り、指導者と受講者、また受講者同士の関係を「生徒指導の3つの機能」を活用した授業実践によって「より良い学びの空間」づくりへと変えることで、課題解決の糸口を探ろうと試みた。その分析の結果、多くの学生が自己の変容を自覚し、講義形式だけの授業からだけではなかなか得られないコミュニケーション力や合意形成力、人間関係構築力など様々な「将来に生きる力」を獲得したことが確認できた。

また、教職課程を受講する学生の視点から見ると、本実践を通して将来指導者として必要となることが想定される様々なアクティブ・ラーニングの手法を身につけたとともに、アクティブ・ラーニングの教育活動における有効性を実感することもできていた。

さらに、これまで指導者側の視点からのアクティブ・ラーニングに対する分析が多かったが、学生の視点からその成果を捉えることで、アクティブ・ラーニングと「生徒指導の3つの機能」の関連が見えてきた。この関連性を概念図として表したのが図10である。

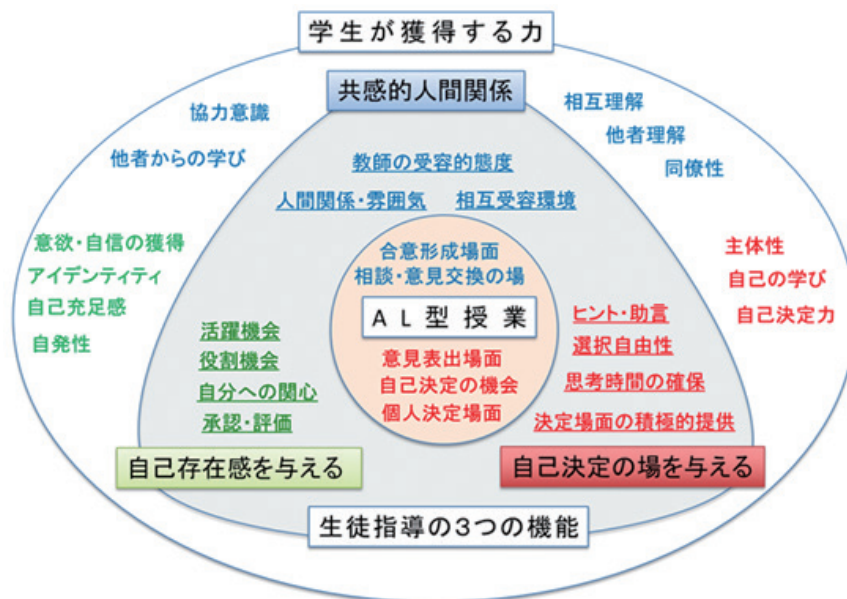


図10 アクティブ・ラーニングと「生徒指導の3つの機能」の概念図

中央の円はアクティブ・ラーニング型の授業を表し、その周りに「生徒指導の3つの機能」を意識して授業に取り入れた手法、内容を示している。そして一番外側に描かれた円環には、意識調査から確認した「学生の獲得した力」を配した。

アクティブ・ラーニング型授業は、指導者による一方的な知識伝達の講義形式の授業を変革する意図をもって生まれた授業手法であるが、これまで授業者が「話し合い活動」を取り入れるだけでは十分な効果を挙げられていない現状があった。

形だけの「話し合い活動」を取り入れることにより、他者の意見を確認できたり、自分の考えをまとめて表出する機会が得られたりといった教育効果は得られるであろう。

しかし、単に話し合いの機会があるだけでは積極的に意見を表出しようとする意欲が十分とは言えないばかりか、話し合いが苦手だったり、人間関係の構築が難しかったりする学生にとっては苦痛になってしまう危険性も孕んでいる。

そのため、「共感的人間関係」「自己存在感」「自己決定の場」という「生徒指導の3つの機能」を授業に意識的に取り入れ、学生にとって「話しやすい環境」「学びやすい環境」を構築することで、一番外側の円環に示した「相互理解」や「意欲・自信」「主体性」等々の将来に生きる力、スキルを学生が獲得できるということをこの概念図から見えてくる。

講義形式の授業を変革すべく生まれたアクティブ・ラーニング型授業ではあるが、形式的に活動を授業に取り入れただけでは教育効果はあまり期待できない。アクティブ・ラーニングの教育効果をさらに高めるためには、指導者が「生徒指導の3つの機能」を意識した授業を行うことが求められるのである。

このように本実践では、高等教育におけるアクティブ・ラーニングにおいて「生徒指導の3つの機能」を長期にわたり関連づけることで教育効果を高めることを明らかにすることができた。

しかし、本実践が少人数という限定された環境での分析であり、大学の抱える「大人数による授業で活用できるか」、また「資格試験に合格させる学力を担保できるか」等々の課題については明らかにできなかった。

今後、それらの課題解決に必要な方策について研究を深めていきたい。

## 引用文献

- 1) 松下佳代 (2015) ディープ・アクティブラーニング, 勁草書房, 東京, 3.
- 2) 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](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)  
(2021.11.01 21:00アクセス)
- 3) 田神 仁 (2020) 大学におけるアクティブ・ラーニングの実践研究: 授業実践を通じた成果と課題,  
洗足学園音楽大学教職課程年報 (4), 28.
- 4) 菅原健太 (2016) 教職課程「教育原理」におけるアクティブラーニングの意義と課題豊岡短期大学論  
集, 13, 109～118.
- 5) 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), 2.  
[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)  
(2021.11.01 21:00アクセス)
- 6) 中央教育審議会 (2008) 学士課程教育の構築に向けて (答申)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)  
(2021.11.01 20:00アクセス)
- 7) 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), 9.  
[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)  
(2021.11.01 21:00アクセス)
- 8) 中央教育審議会 (2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上対策について (答申).  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm)  
(2021.11.01アクセス)
- 9) 谷川裕稔・中園篤典 (2017) アクティブラーニング 批判的入門, ナカニシヤ出版, 京都, 1.
- 10) 亀倉正彦 (2016) 失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング, 東信堂, 東京, 30.
- 11) 溝上慎一 (2007) アクティブ・ラーニング導入の実践的課題,名古屋高等教育研究, 7.
- 12) 橋下勝 (2018) 多人数講義でのアクティブラーニングの無理のない導入に向けて～ヒントとしての橋  
本メソッド～,名城大学教育年報, 第12号.
- 13) 吉川武憲 (2020) ランダムに組み合わせられたペアとの議論を取り入れた授業スタイルに対する大学生  
の評価と学習効果/近畿大学教育論叢.32 (1), 111-125.
- 14) 吉森丹衣子 (2021) 青年期における自己主張と自尊感情との関連:グループ学習に注目して 淑徳大学  
研究論集, (6), 41-52.
- 15) 吉川武憲 (2020) ランダムに組み合わせられたペアとの議論を取り入れた授業スタイルに対する大学生  
の評価と学習効果/近畿大学教育論叢.32 (1), 111-125.
- 16) 橋下勝 (2018) 多人数講義でのアクティブラーニングの無理のない導入に向けて～ヒントとしての橋

本メソッド～.名城大学教育年報.第12号.

- 17) 坂本昇一 (1990) 生徒指導の機能と方法, 文教書院, 東京. 10.
- 18) 文部省 (1981) 生徒指導の手引, 大蔵省印刷局, 東京. 1.
- 19) 文部科学省 (2010) 生徒指導提要, 教育図書, 東京. 1.
- 20) 文部科学省 (2010) 生徒指導提要, 教育図書, 東京. 5.
- 21) 文部科学省 (2010) 生徒指導提要, 教育図書, 東京. 2.
- 22) 文部科学省 (2010) 生徒指導提要, 教育図書, 東京. 2-3.
- 23) 久保田愛子 (2020) 生徒指導の機能と自己決定理論との接点を探る. 宇都宮大学教育学部研究紀要. 第1部 (70), 39-51.
- 24) 文部科学省 (2010) 生徒指導提要, 教育図書, 東京. 42.
- 25) 坂本昇一 (1990) 生徒指導の機能と方法, 文教書院, 東京. 10.
- 26) 坂本昇一 (1990) 生徒指導の機能と方法, 文教書院, 東京. 19.
- 27) 文部科学省 (2010) 生徒指導提要, 教育図書, 東京. 5.
- 28) 坂本昇一 (1990) 生徒指導の機能と方法, 文教書院, 東京. 19.

2022年1月13日 受理  
了徳寺大学研究紀要 第16号