

アクティブラーニング (グループ学習) の経験に基づく学習タイプ

白井 靖敏

Learning styles established from active learning in group

Yasutoshi SHIRAI

1. 目的

初等中等教育における現行学習指導要領では、「生きる力」の育成を中心理念におき、「総合的な学習の時間」などを通して、子どもの興味や関心を活かした指導を重視している。しかし、PISA^{注)}の結果からみても、「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力」等が児童・生徒に十分身に付いているとは言いにくい¹⁻¹⁰⁾。

我が国では伝統的に、教科学習を中心として、客観主義的な学習理論のもと、一斉授業型で行われている。それは今も変わらない。なぜなら、一斉授業型の利点は、知識や情報を効率よく伝達でき、その質が保証できること、学習到達目標に対して授業設計が容易であることなどが挙げられているため、短期間で効率よく知識や技術が身に付けられるからである。こうした教育があってこそ、戦後日本の経済発展を支えてきたともいえる。しかしながら、学習者が知識や技術を身に付けようとする積極的な態度がなければ、学習効果は大きくないばかりか、受動的になりやすく、内発的動機付けを喚起しにくく、多くの落ちこぼれを生みだすともいわれている¹¹⁾。一方、「総合的な学習の時間」の主なねらいである「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力」を養うには、一斉授業型では難しく、グループ学習など、学習者自らが積極的に参加する能動的学習 (アクティブラーニング) を取り入れた授業形態が適しているとされている。しかし現実をみると、一斉授業は上手でも、グループ学習など、学習者が自ら学ぶことができる環境づくりや適切な学習支援を苦手とする教員が多い¹²⁻¹⁵⁾。グループ学習など、アクティブラーニングを取り入れた授業では、特に内発的動機付けを喚起しやすく、学力の剥落が起きにくいと言われているが、伝達する知識や情報量に限りがあり、場合によっては、低いレベルの学習者に合わせてしまう危険性もある。それぞれの授業形態には一長一短があるが、目的に応じてどちらも重要である。いま、我が国の現状をみると、後者の形式の授業があまりにも少ないのが事実である¹⁶⁻¹⁸⁾。

こうした状況の改善のひとつとして、グループ学習やワークショップなど、アクティブラーニングを取り入れた学習者主体の授業が行える技術を身につけた教員を育成することが急務と考えている。筆者は、平成19、20年度の2カ年、文部科学省・三重県教育委員会主催の教員研修 (「総合的な学習の時間」コーディネーター養成講座) を担当し、教員自身がグループ学習等を体験する体験型の研修プログラムを開発して実施した。その結果のなかで注目したひとつ

に、グループ学習の効果を高めるには、グループリーダー、ファシリテーターの役割が重要であることが分かった¹²⁻¹³⁾。ファシリテーターは、熟議や企業等で行われている研修では一般化しつつあるが、学校教育では、まだ、なじみが薄い。グループを構成する個々の学習者が主体的にかかわり、効果的な学習活動を行うには、グループリーダー、ファシリテーターなどのグループ内役割分担が重要な意味を持つことが、これまでの研究から示唆された。また、多くの教員は、体験型教員研修のなかで学んだグループ学習などのアクティブラーニングの手法を取り入れた授業の重要性は認識しつつも、学校現場での多忙さや、授業改善に対する意識が高くないなど、実際に教員自身の勤務校で活用するまでは至りにくいことも分かった。後者の課題については、もう少し実態を調査しないと、改善策などの提案が難しいので、本報告では、前者に関わり、小中高におけるグループ学習の実施状況や学習の仕方（グループ内の役割分担、学習のタイプや方法など）を調査し、その結果を、今後、本学で教職を目指す学生の教育力（多様な教育方法を実践する力）の向上を図る教育プログラムを開発する資料として整理する。

2. 方法

小中高におけるグループ学習の実施状況や学習の仕方を知るには、直接、児童生徒を対象とした調査が有効であるが、ここでは、すでに経験してきたグループ学習の成果が、現在、どれくらい活かしているか、あるいは、定着してきているかについても把握したいため、本研究では本学家政学部1年生に対して、これまで、小中高で学習してきたグループ学習経験について調査した。

- ・調査方法：質問紙
- ・調査日：2010年7月7日
- ・対象：名古屋女子大学家政学部食物栄養学科1年、家政経済学科1年
- ・調査項目

過去におけるグループ学習経験、グループ学習の内容（科目、単元、人数、グループの作り方、事前作業、成果発表、教員の役割など）、ためになったこと、疑問を感じたことなどである。

なお、質問にあたって、グループ学習を、数人程度を単位とした小集団学習の形態をさすもので、その活動内容に関してのしぼりはないもの（教育工学事典）とし、たとえ経験しても記憶に薄いものや学習成果が自分自身のなかで活かされていないものは記入しないよう説明した。また、グループ学習の形態（タイプ）は、大山牧子ら¹⁹⁾に従った（表1）。

表1 アクティブラーニング形態の授業実践におけるグループ学習の型¹⁹⁾

	事前作	成果発表	特徴
A 交流型	なし	なし	他者の意見を知ることが目的としている。授業内容との関わりは浅い。
B 意見獲得型	なし	個人	個人課題に到達するために他者の意見を聞き、自分の意見を明確にすることを目的としている。
C 課題解決型	なし	グループ	設定されたテーマ(課題)に取り組むことを目的とする。課題にそって成果物を作る。
D 主張交換型	あり	なし	自分の主張を他者に伝え、他者からの意見を求めることを目的としている。
E 理解深化型	あり	個人	個人の作業過程のなかで、他人の意見を聞き、考えを再構築し、理解を深めることを目的としている。
F 集約型	あり	グループ	あらかじめまとめたものを1つに集約することを目的として、作品として表出する。

3. 結果

3.1 調査対象者の概要

アンケート調査の実回収は、食物栄養学科1年70人、家政経済学科1年77人の合計147人であった。調査対象者の概要として、出身高校別では、公立70%、私立29%、国立1%の割合であった。また、出身県では、愛知県が61%と半数以上を占め、ついで、三重県15%、静岡県10%、岐阜県7%と東海4県で90%を越えており、課程においては全日制課程がほとんどで、普通95%、商業等その他が5%となり、いわゆる地元の、そして、全日制普通科での教育におけるグループ学習の実施状況を知る結果となった。

3.2 過去におけるグループ学習経験

過去のグループ学習の経験について、小学校4年から高等学校3年までの間で、それぞれの学年で1回以上、ある程度記憶にあるものを「あり」、逆にまったく経験のないか記憶に残っていない場合は「なし」とした。結果は、小学校6年から中学校3年までが、他の学年に比べ多いものの、それぞれの学年において、回答者の約半数は経験していないか、記憶に薄いことがわかる。高等学校ではさらに低く、受験対策などに比重が移り、効率のよい一斉授業型が増加すると考えられ、伝達情報量が偏る危険性のあるグループ学習は敬遠されているのが実態と考えられる。

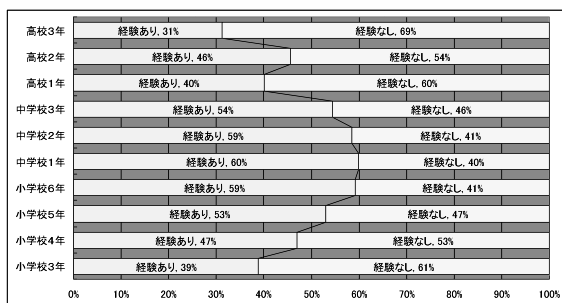


図1 過去におけるグループ学習の経験の有無

3.3 グループ学習を経験した科目

グループ学習を経験した科目についての質問では、記憶に残っているものとして、小学校50事例、中学校78事例、高等学校62事例の合計190事例の回答を得た。図2をみると、「総合的な学習の時間」での経験が多い。そもそも、「総合的な学習の時間」は、学習のねらいである「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する力」を育成するため、学習者同士の相互作用、あるいは、指導者と学習者の双方向型の授業展開が推奨されていることから当然であろう。しかしながら、現行の学習指導要領のなかでは「総合的な学習の時間」がすでに必修となっており、本来なら、なんらかの形でグループ学習の経験があつて当然だと考えられるものの、図1で示したように、グループ学習の経験があると回答

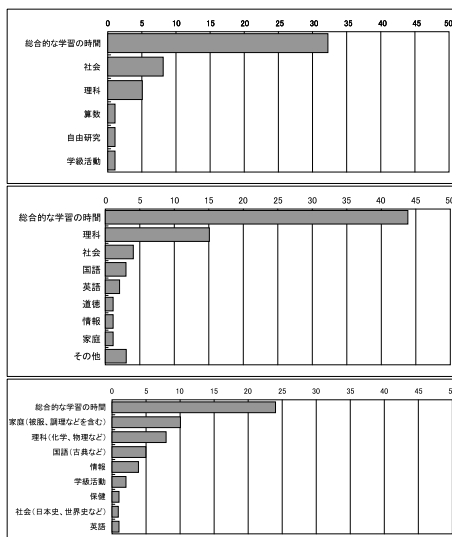


図2 グループ学習を経験した科目（上から順に小学校、中学校、高等学校）

している学生が約半数であることは、この学習の時間でさえ、グループ学習が取り入れられていないか、または、学習者の記憶に残っていない学習活動であった可能性がある。

また、現行の高等学校学習指導要領から新しく設けられた教科「情報」では、情報の活用能力の育成をも目指していることから、グループ学習の授業形態が多いと考えていたが、予想外に少なかった。

3.4 グループ編成

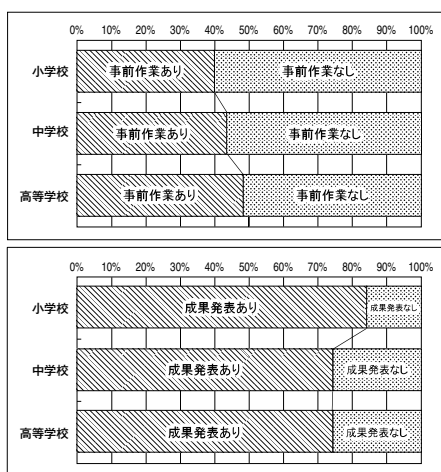
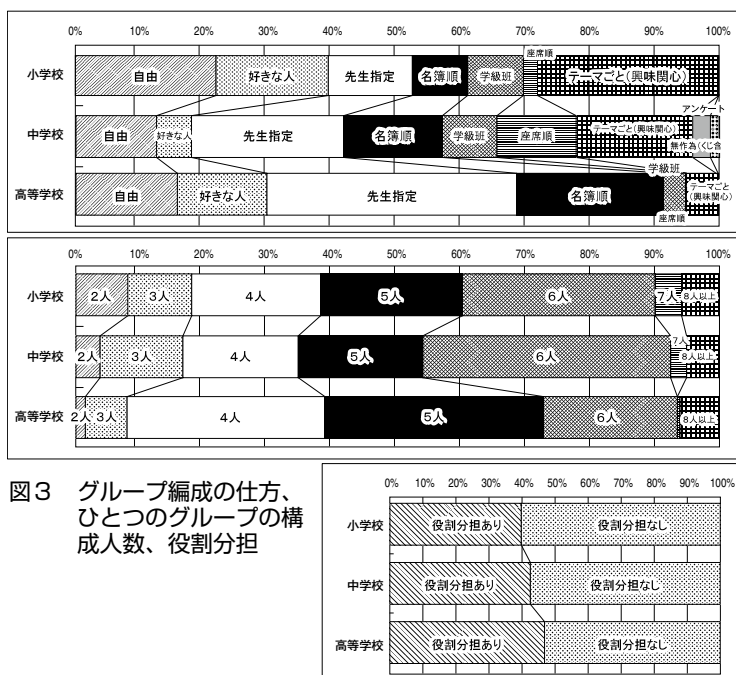
次に、編成の仕方、人数、役割分担などについてみると、グループ編成の仕方は多様であった(図3の上)。先生の意図的な操作がないように見える「学習者の自由」、「好きな人」であっても、実際、小中学校の先生に聞くと、友人関係などを考慮しながら、見えない形で調整しているようである。グループ学習の効果を上げるには、フィンランドの教育実践²⁰⁻²¹⁾にみられる編成の仕方がよいとも言われているが、そうした観点は、今回の質問からは明確に得ることはできなかった。

グループの構成人数については、4人ないしは5人が最も多い。小中学校の先生の話によると、数年前は5人～6人で1グループを編成することが多かったが、実際に、1グループ5人を越えると、どうしてもサボったり、人任せにする学習者が出るため、最近では4人で1グループ編成にして、きちんと役割分担をさせるようにしているそうである。

グループ内の役割分担(リーダー、記録など)については、約半数が「役割分担なし」と回答していることは、ある意味、単なる話し合い程度のグループ活動で終わっていた可能性がある。

3.5 事前作業と成果発表

グループ学習を始める前に、下調べなどの事前作



業を行っていたかに関して、上級学年になるにつれ、増えてはいるものの、約半数はきちんとした事前作業は行っていない。

成果発表は、グループ発表および個人レポートを含め、約8割が行われている。その主なものは、個人発表6件、グループ発表72件、レポート7件、プレゼン39件、模造紙（B1紙・壁新聞）13件、その他（ビデオ、ショーなど）19件であった。学習成果を発表することは、学習意欲を持たせる方法としても重要なことであるので、形はいろいろとあっても、きちんとなされている必要があると考えるが、実際のところ、約2割はなされておらず高等学校など上級学年でその割合が多くなっているのは予想外であった。

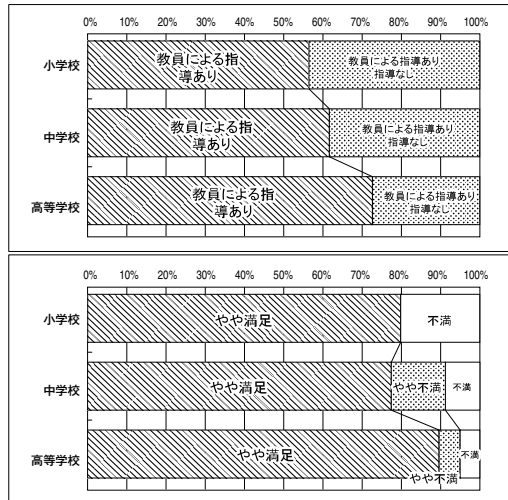


図5 グループ学習における教員の指導と満足度

3.6 教員の指導と満足度

グループ学習を実際に行うにあたって教員の指導は重要で欠かせない。上級学年になるにつれ「指導あり」が増えてはいるものの、教員による指導がなされていないグループ学習が意外と多いことが分かった。先に述べた「総合的な学習の時間」の検証結果⁵⁻¹⁰⁾からも推測されることであるが、グループ学習に対する考え方が十分でなく、また、教員自身の経験も少ないことから、うまく指導できていないケースではないかと考えられる。教員の指導があったと回答した主なものは、アドバイス、事前説明、進行状況チェック、ただ見守るなどであった。

3.7 グループ学習のタイプ

前述したグループ学習経験のなかから、事前作業の有無、成果発表の有無などにより、グループ学習の形態¹⁹⁾（表1）で分けると、課題解決型（タイプC）と集約型（タイプF）が多いことが分かった。交流型（タイプA）は、授業中、短時間で単に話し合わせる程

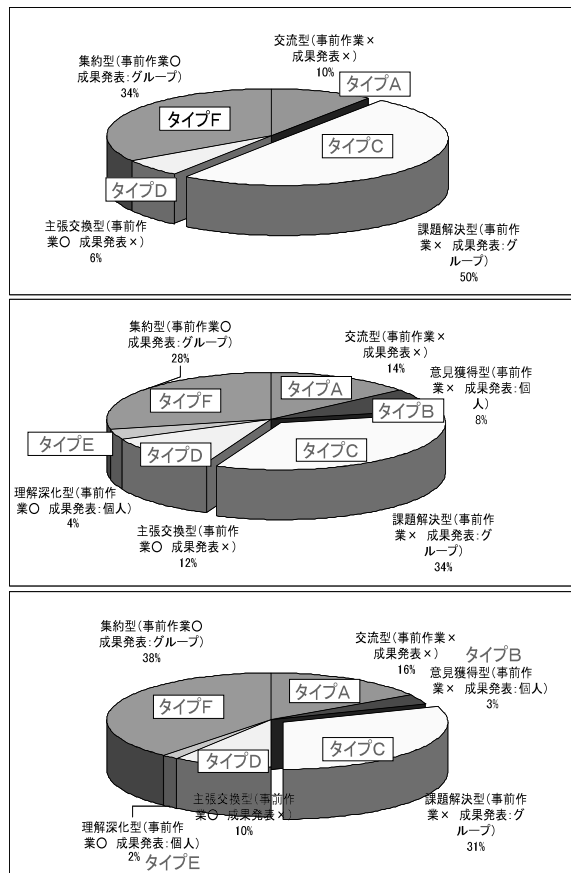


図6 グループ学習のタイプ別割合、上から順に、小学校、中学校、高等学校

度のもので、リーダーなどの役割分担も、事前作業も成果発表もなく、教員の各グループに対する具体的な指導も多くない活動であり、上級学年になるにつれ若干増加するが、全体の10%を少し越える程度であった。また、上級学年では意見獲得型(タイプB)や理解深化型(タイプE)が、少ないながら行われ始めている。

3.8 グループ学習を通してためになったこと

グループ学習を通して、自分なりに獲得した力などについて、自由記述から集約すると、「協調性を学んだ」(18人)、「自分以外の人の意見が聞けて知識が広がった」(15人)、「責任感(自分の役割の重さ)を感じた」(7人)と比較的多く、ついで、「知らない人にいろいろと聞けるようになった」(2)、「考える力が付いた」(2)、「自分たちだけでなしどけた」、「自分の思ったことが言えるようになった」、「少人数なので意見交換が活発であった」、「調べ方などが身に付いた」、「他の人の良いところから刺激を受けた」、「調査方法、コミュニケーション能力が付いた」、「議論の大切さが分かった」、「役割分担の大切さが分かった」となった。

課題解決型(タイプC)と集約型(タイプF)が多いためか、多くの知識や情報を獲得し、理解を深めることより、課題解決のため、あるいは、各自が調べた学習成果を集約するための協調性や、役割の重要性を認識するようになったことが分かる。

3.9 疑問を感じたこと

前項とは逆に、グループ学習を通して、疑問を感じたことなどについて、自由記述から拾ってみると、「さぼる人がいて、やる人に負担」(11人)と多く、「グループ内で仲のよい子が中心」、「問題を起こす班がありイヤになった」、「意見を言っても取り上げられず理不尽なこともあった」、「リーダー的な人がいないとまったくためにならない」、「興味関心が違った」、「意味のないことをやらされた」、「先生がしっかりしていないと遊んでしまう」、「何も言わない人、文句ばかりの人がいた」などとなった。こうした疑問を感じることは、図5に示すように、教員の「指導なし」が比較的多いことから、学習者任せになっていて、実効あるグループ学習になり得ていないとも考えられる。

4. 考察

今回実施した調査は、本学家政学部(食物栄養学科と家政経済学科)の1年生を対象としている。そのため、小中高におけるグループ学習経験について得られた結果は、それぞれの記憶をたどっての回答を元にしたものである。見方によっては信頼性が低いと考えられるが、逆に、後々まで、過去に自分が体験したグループ学習を細かい内容まで覚えていることは、それだけ学習の成果があったとも言え、筆者は、この意味において、信頼性は比較的高いと判断している。おそらく、現行の学習指導要領における「総合的な学習の時間」など、多くの教科において、形式はいろいろであっても、何らかの形で、多様なグループ学習を経験していると思うが、回答できるほど記憶にない、または、記憶が薄いグループ学習は、実際のところ、時間の無駄だった可能性も否定できない。

グループ学習の形態(タイプAからタイプF)について、アンケート回答からみる限り、きちんと計画的に、学習形態を考えたグループ学習を取り入れ、成果を正しく評価しているかと

言えば、それほど厳密ではないこと、あるいは、こうした認識がないこと、さらには、教員の指導（学習支援等）においても、学習者が期待通りには機能していないことも分かった。実際のところ、先行研究¹²⁻¹³⁾からも、一斉授業は上手な教員でも、グループ学習など、学習者が自ら学ぶことができる環境づくりや、適切な学習支援が苦手であることが起因していると考えられる。

表2 グループ学習の形態別分類

共同	Collaborative learning	複数の人が、同じ目的のために一緒に考えたり作業したり、同じ条件でかかわる学習形態。
共働	Cooperative learning	複数の人が、力を合わせて物事を行う学習形態。共同と同義。
協同	Collaborative learning	同じ目的のために、対等の立場で協力して共に学ぶ学習形態。
協働	Cooperative learning	複数の人が互いに協力し合う学習形態。特に、利害や立場などの異なるものどうしが協力し合う。

本報で整理したグループ学習のタイプのほか、多くの実践的論文に使われているものの定義が明確ではない学習形態（表2）を明確にするとともに、プロジェクトチームという概念を取り入れたチーム学習などの形態²³⁻²⁴⁾も考えられていることから、今後の研究では、幅広い観点から、将来、教職を目指す学生の教育力の向上を図るため、以下に示す教育プログラムの開発をしていく予定である。

①本調査で得られた結果のうち特に、課題解決型、理解深化型、集約型のグループ学習に焦点を当て、人任せにする学習者がなくグループ内で円滑な学習活動ができるようにする指導法の開発や、協調性や責任感などの育成に加え、学習成果の確かな定着を図る学習プログラムの開発。

②学生自身にグループ学習を継続的に体験させながら、役割分担、特にリーダーやファシリテーターの役割の重要性、教員の学習支援の重要性を認識させ、学習者主体の授業が展開できる力が身に付けられる学習プログラムの開発。

これらの学習プログラムの実践を通して、教職に就くことを希望している学生自身が体験的に、学習者主体の授業の価値が理解できてこそ、次世代へとつながり、教育の質的変革が進み、これからの教員養成の充実寄与できると確信している。そして、次の新しい学習指導要領においても重要視されている「総合的な学習の時間」における授業法の改善が、他の教科学習へも波及し、今後、我が国にとって必要とされる児童・生徒の学力（特に、PISA的学力）の向上に貢献できると信じている。

また一方で、大学で行う多くの講義や演習においても、効果的なグループ学習を取り入れた学習者主体の授業を行い、学生自らが主体的、能動的な学びの営みに参画する機会や場を多く設けていけば、学びの本質を理解し、自らの知識を統合していく力を身に付けることになる。そして、「教育」と「研究」との相乗効果も発揮されるような教育内容・方法の改善にまで至れば、ユニバーサル段階にある大学にとって価値のある教育実践ともなり、さらには、大学における課題探究や問題解決等の諸能力を中核とする「学士力」をも養えると考えている。

なお、本研究は、平成22-24年度 科学研究費補助金（基盤研究（C））「ファシリテーターの育成を通じた教育力向上プログラムの開発」（課題番号22531035）による

注：PISA (Programme for International Student Assessment)：OECD生徒の学習到達度調査、
2006年調査国際結果の要約は次のURLを参照
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/071205/001.pdf

参考文献

- 1) 国立教育政策研究所、PISA2003年調査「評価の枠組み」、OECD生徒の学習到達度調査、ぎょうせい、(2003)
- 2) 国立教育政策研究所、PISA2006年調査「評価の枠組み」、OECD生徒の学習到達度調査、ぎょうせい、(2007)
- 3) 国立教育政策研究所、生きるための知識と技能、OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2006年調査国際結果報告書、ぎょうせい、(2007)
- 4) OECD、図表でみる教育OECDインディケータ (2007年版)、明石書店、(2007)
- 5) 下村 勉、白井靖敏、鷺尾 敦、他19名「総合的な学習の時間」の成果と課題についての検証と分析 三重県高等教育機関連絡協議会研究報告書 (2004)
- 6) 下村 勉、白井靖敏、鷺尾 敦、他9名、「総合的な学習の時間」の成果と課題についての実践的検証、三重大学創造開発研究センター研究報告第12号、pp.1-10、(2004)
- 7) 下村 勉、白井靖敏、鷺尾 敦、他17名「総合的な学習の時間」の実践検証と充実・発展への提案 三重県高等教育機関連絡協議会研究報告書 (2005)
- 8) 白井靖敏、濱口憲子、石谷幸久、下村 勉、子どもの発達段階における「総合的な学習の時間」の学習形態や方法、日本教育工学会第21回全国大会論文集、p239-240、(2005)
- 9) 「下村 勉、小山史己、白井靖敏、鷺尾 敦、須曾野仁志、落合英次、「総合的な学習の時間」の学習効果の分析 三重大学教育実践総合センター紀要25 (2005)
- 10) 「下村 勉、白井靖敏、鷺尾 敦、須曾野仁志 他9名、総合的な学習の時間」の実践検証と今後の展開、三重大学創造開発研究センター研究報告No.13、P1～12、(2006)
- 11) 梶川裕司、授業技術を考える～多人数授業の工夫～、京都FDセミナー (第1回) 資料、(2010)
- 12) 白井靖敏、下村 勉、鷺尾 敦、学習者参加型授業を促進する教員の学習支援スキル育成カリキュラムの開発、平成19-20年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C)) 中間報告、P1-127、(2008)
- 13) 白井靖敏、下村 勉、鷺尾 敦、山口厚子、学習者参加型授業を促進する教員の学習支援スキル育成カリキュラムの開発、平成19-20年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C)) 最終報告、P1-180、(2009)
- 14) 白井靖敏、学習者参加型授業を展開する学習支援スキル獲得に向けた体験型教員養成、名古屋女子大学紀要 第55号人文・社会編、P249-256、(2009)
- 15) 白井靖敏、鷺尾 敦、下村 勉、体験型教員研修の成果と課題、名古屋女子大学紀要 第56号人文・社会編、P53-66、(2010)
- 16) 教育課程審議会、新たな時代に向けた教員養成の改善方策について (教育職員養成審議会・第1次答申)、文部科学省、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm、(1997)
- 17) 福岡県立学校教育振興計画審議会、高校教育改革の実現に向けた教員の資質能力の向上について、(2003)
- 18) 三重県教育委員会、「三重県教育振興ビジョン」第三次推進計画、(2006)
- 19) 大山牧子、田口真奈、アクティブラーニング形態の授業実践におけるグループ学習の特質、大学教育学会第32回大会要旨収録、P60-61、(2010)
- 20) 福田誠治、競争やめたら学力世界一 フィンランド教育の成功、朝日新聞出版、(2007)
- 21) 福田誠治、競争しても学力行き止まり イギリス教育の失敗とフィンランドの成功、朝日新聞出版、(2007)
- 22) 鷺尾 敦、グループディスカッションを重視した学習者参加型授業の効果、高田短期大学紀要第27号、(2009)
- 23) 望月紫帆、西之園春夫、宮西 仁、チーム学習での満足度と学習成果の3チーム間の比較研究、大会講演論文集、日本教育工学会全国大会第21回 P405-406、(2005)
- 24) 望月紫帆、西之園晴夫、宮田 仁、質的分析法によるチーム学習と個人学習とを統合した学習の研究 IV、大会講演論文集、日本教育工学会全国大会第20回 P 1019-1021、(2004)

要 約

本報は、小中高におけるグループ学習の実施状況や学習の仕方（グループ内の役割分担、学習のタイプや方法など）を調査し、その結果を、今後、本学で教職を目指す学生の教育力（多様な教育方法を実践する力）の向上を図る教育プログラムの開発資料として整理したものである。主な結果として、課題解決型と集約型のグループ学習が多いことが分かった。交流型は上級学年になるにつれ若干増加するが、全体の10%を少し越える程度であった。中学校から高等学校になるにつれ意見獲得型や理解深化型が少しずつ増えていることも分かった。今後、これらの調査結果を踏まえ、特に、課題解決型、理解深化型、集約型のグループ学習に焦点を当て、さらに、幅広い観点からグループ学習の形態を考察しデータを蓄積する。

