

学級機能とアクティブラーニング

Class function and Active Learning

富永 幹人

Mikihito Tominaga

2012年の中央教育審議会の答申で、高等教育の「質的転換」、すなわち「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、近年、大学教育ではアクティブラーニングに関する多くの試みがなされてきている。さらに、2016年の答申では、初等中等教育についても、「主体的・対話的で深い学び」を実現すべく「アクティブラーニングの視点からの授業改善」の方向性が示され、学習指導要領の改訂も進められている。そして、こうした動きと並行して、アクティブラーニングについての安易な理解や導入に対する批判や、失敗事例の報告もなされてきており、今後は初等中等教育も含め、「主体的・対話的で深い学び」の確かな実現に向けた検討を積み重ねていくことが求められる。

アクティブラーニングについては、溝上(2014)が「一方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。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」と定義しており、議論や発表といった「認知プロセスの外化」と、それを通して気づきや学習の深化が促されることが重要であると考えられる(松下, 2015; 溝上, 2016)。そのため、学習者が安心して自分の考えや意見を発言できるような集団の環境を整えることが重要であることも指摘されている(河村, 2016)。

河村(2016)は、大学の講義に参加している学生の集団は、科目ごとに履修申請をして集まる一過性の集団であるのに対して、日本の小・中学校で授業が行わ

れる学級集団は、1年間はメンバーが固定された集団であり、小・中学校における児童生徒の学習は学級集団の影響を強く受けることから、アクティブラーニングが建設的に展開できるような集団形成が、特に小・中学校でのアクティブラーニング型授業の導入においては重要であることを指摘している。小・中学校の学校現場では、教育効果の高い学級集団づくり、自治的な学級集団づくりに取り組んできた経緯があり、学級集団の状態を測定する尺度の開発や(河村, 1999; 伊藤・松井, 2001; 伊藤・宇佐美, 2017)、望ましい学級経営のための教師のリーダーシップに関する検討も行われてきている。松崎(2006)は、教育効果の高い学級集団を育成する教師の特徴を民主的なリーダーシップを発揮できる教師と捉え直し、アドラー心理学をベースに、民主的な学級経営が行われている状況、すなわち子どもが自分自身への効力感と所属集団への所属感をもちながら適応的な学校生活を送ることができている状況での学級機能を測定する尺度を作成している。さらに、その尺度を用いた小学生を対象とした調査から、教師の子どもの自主性を尊重した関わりが、子どもたちの学級集団への所属感や有能感を高め、その経験の中で集団凝集性が高められるとしている。こうした教師の児童・生徒への関わり方、学級に対する所属感や有能感、学級集団の凝集性といった要素は、その集団において自分の考えや意見を発言することや、他者とのやり取りを通して学びを得るといった学習活動への参加の仕方に、少なからず影響するものと思われる。

アクティブラーニングではグループ学習が用いられることが多いが、「おとなしい性格の人」「内向的な人」

など、そのような形態の学習を苦手とする児童・生徒もいる（日向野，2015；溝上，2017）。島田ら（2016）は、大学生を対象として複数の性格特性尺度を用いた調査を行い、アクティブラーニング型授業で消極的な行動傾向を示した学生の特徴として対人関係の苦手さや思慮深い傾向が見られたとしている。こうしたアクティブラーニングを苦手とする個人に対しては、特にオリエンテーションを十分に行い、動機づけを高めることが重要であるが（溝上，2017）、特に小・中学校での学習を考えると、この時期には発達段階的にも友人関係の影響が大きく、クラスメートとの関係性や学級集団のあり様に影響される部分は大きいことが考えられる。

以上より本研究では、中学生を対象として、アクティブラーニングの効果と学級機能との関連を検討する。また、生徒の個人特性として失敗恐怖を取り上げ、失敗恐怖が強く回避傾向の強い場合にも、学級機能によってアクティブラーニングの効果が高まるかについても検討を行う。

方法

調査協力者 福岡市内の中学2年生 217名（男性103名，女性110名，不明4名）

調査期間 2017年9月

調査内容

アクティブラーニングの効果

溝上ら（2016）によってアクティブラーニングの効果測定のために開発されたアクティブラーニング（外化）尺度（12項目）を使用した。溝上らは本尺度について、Bifactor 構造を仮定した因子分析の結果から、12項目から成る「AL」（一般因子）と、ALに寄与する外化3項目だけの「AL 外化」（グループ因子）を見出している。本尺度は大学生を対象として作成されていることから、本研究の対象者である中学生に理解できるように表現を一部修正して使用した。また、本研究では、アクティブラーニングが行われるグループサイズに注目することから、「ペア」、「班」、「クラス」のそれぞれの場合について質問をし、「あてはまる（5点）」「どちらかといえばあてはまる（4点）」「どちらでもない（3点）」「どちらかといえばあてはまらない（2

点）」「あてはまらない（1点）」の5件法で回答を求めた。

達成動機

田中・山内（2000）によって作成された達成動機尺度（11項目）を使用した。本尺度は、田中・山内が、The Achievement Motives Scale を翻訳し、小・中学生が理解できるように表現を検討したもので、成功願望と失敗恐怖についての項目を選び、作成されている。「あてはまる（5点）」「どちらかといえばあてはまる（4点）」「どちらでもない（3点）」「どちらかといえばあてはまらない（2点）」「あてはまらない（1点）」の5件法で回答を求めた。

手続き

中学校の授業時間を使って、集団での質問紙調査によって実施された。調査の目的に加えて、調査への参加は自由意思による同意に基づくこと、同意後であっても同意を撤回できること、個人が特定できる形で内容を公表しないことなど研究倫理に関わる説明を明記した。また、本研究は福岡女学院大学・短期大学部研究倫理委員会の承認のもと実施した。

結果

グループサイズによるアクティブラーニングの効果の差異

アクティブラーニング（外化）尺度のAL（一般）尺度の12項目とAL（外化）尺度の3項目のクロンバックの α 係数を求めたところ、ペア学習場面のAL（一般）尺度は.898、AL（外化）尺度は.813、班学習場面のAL（一般）尺度は.917、AL（外化）尺度は.850、クラス学習場面のAL（一般）尺度は.917、AL（外化）尺度は.880と、いずれも十分な信頼性があることが確認された。

アクティブラーニング尺度各因子の平均値を算出し、グループサイズによる平均値の差の検定を行った（Table 1）。AL（一般）因子において有意差が認められ（ $F(1.85,373.43)=10.79, p<.01$ ）、班学習においてペア学習やクラス学習よりもアクティブラーニングの効果が感じられていることが明らかになった。また、AL（外化）因子においても有意差が認められ（ $F(1.79,379.16)=33.02, p<.01$ ）、外化についても班学習場面で最も行われており、次いでペア学習場面で行わ

れ、クラス場面で最も行われにくいことが明らかになった。

学級機能尺度の因子分析

学級機能尺度 22 項目について、因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行い、スクリープロット、解釈可能性から、固有値 1 以上の 3 因子を抽出した。因子負荷量が .40 未満の項目を削除し、最終的に 19 項目が抽出され、松崎 (2016) とほぼ同様の結果を得た

(Table 2)。第 1 因子は、教師の主体性を重んじるかわりや子どもの満足感がうかがわれることから「子どもの主体性を尊重したかわり」、第 2 因子は、クラスのまとまりが感じられることがうかがわれることから「集団凝集性」、第 3 因子は、クラス集団における有能感や所属感、積極的な関与の姿勢といったことがうかがわれることから「学級集団への所属感と有能感」とそれぞれ命名した。

Table 1 AL 尺度の平均値 (標準偏差)

	n	ペア	班	クラス	F値
AL (一般)	203	3.88 (.70)	3.98 (.73)	3.87 (.77)	F(1.85,373.43)=10.79** (班>ペア・クラス)
AL (外化)	213	3.64 (.94)	3.81 (.95)	3.44 (1.12)	F(1.79,379.16)=33.02** (班>ペア>クラス)

* p<.05 **p<.01

Table 2 学級機能尺度の因子分析結果 (プロマックス回転後)

項目内容	F1	F2	F3
第1因子：子どもの主体性を尊重した教師のかかわり $\alpha=.934$			
何か失敗したときは、次にやるときどうするかについて、先生は考えさせてくれる	.98	-.08	-.09
先生は、わたしたちの考えや意見を聴いてくれる	.92	-.06	-.07
何かうまくできたとき、先生と一緒に喜んでくれる	.89	.07	-.14
子ども同士のケンカについて、先生は両方の気持ちを聞いてくれる	.75	.23	-.19
先生と話をすると、やる気になる	.75	-.08	.17
先生はクラスの子どものことが大好きだと、わたしは感じる	.74	-.01	.19
先生の授業は、楽しくて、おもしろい	.71	-.03	.12
先生の授業はわかりやすい	.63	.09	.20
自主勉強は本当に自分がしたいだけやることを、先生は認めてくれる	.49	.09	.08
第2因子：集団凝集性 $\alpha=.856$			
わたしのクラスはまとまっていると思う	.03	.77	-.09
わたしのクラスは、お互いに仲がよい	.12	.77	-.08
わたしのクラスは、クラスで何かをするときは、みんな喜んで参加する	-.02	.75	-.10
わたしのクラスでは、問題を解決しようとするときいろいろな方法を考える	-.01	.63	.17
わたしは、クラスで一緒にやりたいことがすぐに思いつく	-.12	.59	.24
わたしのクラスは、お互いに仲がよいみんなが何かをするのが好きである	.03	.56	.18
第3因子：学級集団への所属感と有能感 $\alpha=.804$			
わたしは、自分のクラスの役に立つことができると感じる	.02	-.12	.93
わたしは、授業中、間違っているかもしれないことでも言える	-.14	.13	.62
クラスで決める目標や計画について、その話し合いに自分が参加できていると感じる	.13	.05	.57
わたしは、自分のクラスのことが大好きだと感じる	.17	.34	.42
因子間相関	F1	.63	.63
	F2		.68
	F3		

達成動機尺度の因子分析

達成動機尺度の11項目について、因子分析（主因子法・バリマックス回転）を行い、スクリープロット、解釈可能性から、固有値1以上の2因子を抽出した。因子負荷量が.40未満の項目を削除し、最終的に10項目が抽出され、田中・山内（2000）とほぼ同様の結果を得た（Table 3）。第1因子は、困難なことにも挑戦することを好む姿勢がうかがわれることから「成功願望」、第2因子は、見通しが持てない状況での不安感がうかがわれることから「失敗恐怖」とそれぞれ命名した。

アクティブラーニングに対する学級機能と達成動機の影響

アクティブラーニングに対する学級機能と達成動機の影響を検討するために、アクティブラーニング（外化）尺度の2つの下位尺度を従属変数、学級機能尺度の3つの下位尺度および達成動機尺度の2つの下位尺度を独立変数とする重回帰分析（強制投入法）を行った。得られた標準回帰係数および相関係数を Table 4

に示す。

その結果、すべての場面にけるAL（一般）およびAL（外化）に対して、「学級集団への所属感と有能感」と「成功願望」が1%水準で有意な正の関連があることが明らかになった。さらに、ペア学習場面とクラス学習場面におけるAL（外化）に対しては「子どもの主体性を尊重するかかわり」が5%水準で有意な負の関連があること、班学習場面におけるAL（一般）に対しては「失敗恐怖」が5%水準で有意な正の関連があることが明らかになった。

達成動機タイプによるアクティブラーニングならびに学級機能得点の差異

アトキンソンの達成動機の理論によれば、成功願望の方が失敗恐怖よりも強い場合には接近の動機づけが生じ、失敗恐怖の方が成功願望よりも強い場合には回避の動機づけが生じる。そこで、成功願望尺度の平均値と失敗恐怖の尺度の平均値の差を求め、（成功願望 - 失敗恐怖）> 0の群を接近動機づけ群、（成功願望

Table 3 達成動機尺度の因子分析結果（バリマックス回転後）

	F1	F2	共通性
第1因子 成功願望 $\alpha=.832$			
わたしは、全力を尽くせば解決できる問題に挑戦するのが好きです	.79	.01	.62
わたしは、自分の能力を試すことができるような状況では、チャレンジしようという気になります	.75	-.04	.56
わたしは、うまくやれるかどうかわからないような難しいことにチャレンジするのが好きです	.66	-.25	.50
わたしは、何か難しいことに挑戦するとき、たとえ何かの役に立つとはいえなくても、熱中してしまいます	.65	.02	.42
私は自分の能力を試すような場面には一生懸命になります	.63	.12	.41
わたしは、自分にとってけっこう難しい問題はやってみたくになります	.58	-.02	.34
第2因子 失敗恐怖 $\alpha=.830$			
最後にどうなるかよくわからない状況では、私は失敗しないかと不安になります	-.04	.84	.71
わたしは、自分がきちんとできるかどうかわからないことには心配になります	.15	.76	.60
わたしは、自分の能力が試されるようなときには不安になります	-.08	.74	.55
わたしは、すぐにはよくわからない問題に出ようと不安になります	-.08	.65	.42
因子寄与	2.81	2.33	5.14
累積寄与率	28.06	51.32	

Table 4 AL に対する重回帰分析の結果

	子どもの主体性を尊重した教師のかかわり		集団凝集性		学級集団への所属感と有能感		成功願望		失敗恐怖		R ²
	r	β	r	β	r	β	r	β	r	β	
ペア											
AL (一般)	.32**	-.06	.36**	.02	.51**	.30**	.58**	.43**	.03	.07	.41**
AL (外化)	.23**	-.18*	.32**	.02	.49**	.37**	.55**	.39**	-.09	-.00	.36**
班											
AL (一般)	.34**	.05	.37**	-.01	.50**	.27**	.57**	.41**	.04	.12*	.39**
AL (外化)	.29**	-.05	.33**	-.08	.54**	.39**	.59**	.41**	-.09	.03	.40**
クラス											
AL (一般)	.40**	.01	.45**	.09	.57**	.26**	.62**	.44**	.01	.07	.48**
AL (外化)	.24**	-.18*	.34**	.00	.52**	.40**	.56**	.39**	-.14*	-.04	.40**

* p<.05 **p<.01

Table 5 AL 尺度・学級機能尺度の平均値 (達成動機タイプ別)

		達成動機	n	Mean	SD	t値
ペア						
AL (一般)		接近動機づけ群	86	3.98	0.64	t(180)=2.12*
		回避動機づけ群	96	3.77	0.72	
AL (外化)		接近動機づけ群	87	3.88	0.84	t(182)=3.82**
		回避動機づけ群	97	3.37	0.96	
班						
AL (一般)		接近動機づけ群	87	4.08	0.71	t(181)=1.87†
		回避動機づけ群	96	3.89	0.68	
AL (外化)		接近動機づけ群	87	4.05	0.88	t(182)=3.64**
		回避動機づけ群	97	3.55	0.98	
クラス						
AL (一般)		接近動機づけ群	84	4.01	0.67	t(177)=2.96**
		回避動機づけ群	95	3.68	0.82	
AL (外化)		接近動機づけ群	87	3.79	0.95	t(182)=4.78**
		回避動機づけ群	97	3.03	1.17	
学級機能						
子どもの主体性を尊重した教師のかかわり		接近動機づけ群	81	4.21	0.74	t(173)=2.08*
		回避動機づけ群	94	3.96	0.82	
集団凝集性		接近動機づけ群	86	4.01	0.70	t(181)=2.70**
		回避動機づけ群	97	3.73	0.74	
学級集団への所属感と有能感		接近動機づけ群	86	3.94	0.78	t(182)=5.92**
		回避動機づけ群	98	3.23	0.84	

* p<.05 **p<.01

-失敗恐怖) < 0の群を回避動機づけ群とし、達成動機のタイプ分けを行った。

達成動機のタイプによってアクティブラーニングおよび学級機能に差異があるかを検討するために、平均値の差の検定を行った (Table 5)。その結果、班学習場面におけるAL (一般)を除くすべてで有意差が認められ、いずれも接近動機づけ群の方が回避動機づけ群よりも得点が高いことが明らかになった。また、班学習場面におけるAL (一般)についても有意傾向が認められ、接近動機づけ群の方が回避動機づけ群よりも得点が高い傾向があることが明らかになった。

達成動機タイプ別にみたアクティブラーニングに対する学級機能の影響

達成動機のタイプによって、アクティブラーニングに対する学級機能と達成動機の相互関係が異なるかを検討するために、達成動機タイプ別に、アクティブラーニング (外化) 尺度の2つの下位尺度を従属変数、学級機能尺度の3つの下位尺度を独立変数とする重回帰

分析 (強制投入法) を行った。得られた標準回帰係数および相関係数を Table 6 に示す。

その結果、すべての場面にけるAL (一般) およびAL (外化) に対して、「学級集団への所属感と有能感」有意な正の関連があることが明らかになった。さらに、クラス学習場面におけるAL (一般) に対しては「集団凝集性」が5%水準で有意な正の関連があること、AL (外化) に対しては「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」が負の有意傾向を示すことが明らかになった。

考察

グループサイズによるアクティブラーニングの効果の差異を検討したところ、AL (一般)、は班での得点が最も高く、AL (外化) は班、ペア、クラスの順に得点が高かった。この結果から、グループサイズとしては班がアクティブラーニングの効果が上がりやすいと言える。自分の意見や考えを言葉にして他者に伝え

Table 6 AL に対する重回帰分析の結果 (達成動機タイプ別)

達成動機		子どもの主体性を尊重した教師のかかわり		集団凝集性		学級集団への所属感と有能感		R ²
		r	β	r	β	r	β	
		ペア						
AL (一般)	接近動機づけ群	.32**	.01	.37**	.09	.51**	.46**	.28**
	回避動機づけ群	.37**	.10	.25*	-.06	.45**	.44**	.23**
AL (外化)	接近動機づけ群	.17	-.13	.24*	.00	.43**	.53**	.22**
	回避動機づけ群	.25*	-.08	.24*	.02	.42**	.47**	.19**
班								
AL (一般)	接近動機づけ群	.37**	.16	.35**	.07	.44**	.31*	.22**
	回避動機づけ群	.38**	.13	.30**	-.05	.48**	.44**	.25**
AL (外化)	接近動機づけ群	.25*	-.02	.26*	-.02	.45**	.50**	.22**
	回避動機づけ群	.35**	.08	.26**	-.12	.50**	.52**	.26**
クラス								
AL (一般)	接近動機づけ群	.50**	.09	.59**	.28*	.66**	.28**	.51**
	回避動機づけ群	.39**	.15	.29**	-.02	.45**	.38**	.23**
AL (外化)	接近動機づけ群	.20	-.21†	.36**	.09	.56**	.64**	.36**
	回避動機づけ群	.23*	-.04	.21*	-.04	.38**	.44**	.15**

* p<.05 **p<.01

るという外化は、クラス全体のように大人数の前で行うことは不安や緊張を伴いやすく、抑制されやすいのだろう。このことは、クラス場面で外化を経ての気づきや理解の深化が班学習場面ほどには進みにくいことにもつながっていると思われる。ペア学習場面については、外化はクラス学習場面よりはしやすいものの、AL(一般)はクラス学習場面との差は見られなかった。学習場面でペアを作る場合、自分と親密な人とペアを組むとは限らない。必ずしも親密とは言えない他者と1対1の場面は、大人数の前で発言するときほどまではないにしても、また違った気恥ずかしさ等があり、発言しにくいところがあるのではないだろうか。また、ペア学習場面では、クラス場面よりは外化はしやすいものの、気づきや理解の進化の点ではクラス学習場面と差は見られなかったが、これはペア場面では多様な意見に触れることに限界があるためと考えられるだろう。

アクティブラーニングの効果に対する学級機能と達成動機の影響を検討したところ、すべての条件で、学級機能については「学級集団への所属感と有能感」が、達成動機については「成功願望」が正の関連を示した。このことから、学級集団における所属感や有能感を高め、また生徒の成功願望を高めるような学級運営を行うことが、外化やそれに伴う学習の深化につながることを示唆される。ペア学習場面とクラス学習場面におけるAL(外化)に対しては、「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」は負の関連を示していた。松崎(2006)によれば、「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」は、「学級集団への所属感と有能感」を育て、そのことがさらに「集団凝集性」を高めていくとされており、子どもの主体性を尊重すること自体は、学級機能を高めていく上で重要な側面である。しかしながら、先にも述べた通り、ペア学習場面やクラス学習場面で自分の意見や考えを発言することにはいくらか抵抗が生じやすいことが考えられ、そのような状況で生徒の主体性に任せることは外化の抑制につながりやすいのであろう。こうした場面でアクティブラーニングを行う場合には、外化が促進される何かしらの仕かけや工夫が求められると思われる。一方、班学習場面におけるAL(一般)に対しては、「失敗恐怖」が正の関連を示した。失敗恐怖が高い者は評価されることに

敏感で、不安が高い状況ではその不安に対処しなければならない分、学習に向ける認知的資源が少なくなってしまう。そのため、個別に、リラックスした雰囲気の中で指導する方が良いとされるが、班学習場面においては比較的にリラックスでき、他者の意見や考えに触れる中で気づき等を得やすいのではないだろうか。失敗恐怖が高いということは自分の意見や考えが間違っていないかといった意識が高く、裏を返せば、他者の意見や考えに触れる中で気づきを得たり取り入れをしたりして、自己を強化したいというニーズをもっているとも考えられる。失敗恐怖の強さゆえに不安が高まりすぎる場面ではそのことでいっぱいになってしまうが、ある程度リラックスできる状況では、発言が促進されることはないまでも、他者の意見に触れる中で気づきや学習の深化はむしろ促進されると考えることができるのではないだろうか。

達成動機のタイプを接近動機づけ群と回避動機づけ群にタイプ分けを行い、アクティブラーニングと学級機能の差異を検討したところ、すべてにおいて接近動機づけ群の方が高い値を示し、成功願望を高めることの重要性がここでも示唆された。しかしながら、班学習場面におけるAL(一般)については、接近動機づけ群と回避動機づけ群との差は有意傾向に留まっており、失敗恐怖が相対的に強い回避動機づけ群に対しては、班学習場面が他の場面に比べるとアクティブラーニングを行うのに適していることが示唆される。

達成動機のタイプ別にアクティブラーニングに対する学級機能の影響を検討した結果、いずれのタイプの群でもすべての条件で「学級集団への所属感と有能感」が正の関連を示し、いずれのタイプにおいても所属感や有能感を高めることが、外化や外化による学習の深化を促すと考えられる。さらに接近動機づけ群については、クラス学習場面におけるAL(一般)に対して、「集団凝集性」が正の関連を示し、「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」が負の関連傾向を示した。このことから、接近の動機づけを持つ生徒は、クラス学習場面においては、教師が生徒の主体性を尊重すると発言を抑制しがちではあるが、クラスが凝集性の高い集団であるなら、他者の意見や考えを聞く中で気づきを得たり、学びを深めたりすることが示唆される。先にも述べたように、クラス全体のような大集団で発

言することはハードルの高いことであると考え、接近の動機づけをもつ生徒は、リスクは犯したくないがために発言はしない傾向があるが、クラスがまとまりを感じられているなら、そこで行われているディスカッションへの参加意識は高まるのであろうと推察される。

本研究の結果から、生徒の成功願望を高めること、生徒の学級集団に対する所属感や有能感を高めることがアクティブラーニングの効果を高めることが示唆されたが、「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」や「集団凝集性」についてはそれほどアクティブラーニングとの関連が示されず、「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」については生徒の外化を抑制する部分があることもうかがわれた。このような教師の関わりや集団凝集性がどのようにアクティブラーニングに影響を与えうるのかについてはさらなる検討が必要である。また、今回の調査は2学期が始まって間もない9月に行われたが、学級機能は学級集団の発達段階によって変化していくと考えられ、学級集団の発達段階との関連についても検討が必要であろう。

また、失敗恐怖が強く回避傾向をもつ生徒については、1対1のペアで学習を行う状況の方が参加しやすいことも考えられたが、今回の結果では、必ずしも1対1の学習場面は効果的ではなく、班学習場面が回避傾向群に対しても比較的適していると考えられた。必ずしも安心感をもてるとは限らない相手との1対1場面は返って緊張感があり、班というグループサイズでは、集団の中に隠れながら、集団で交わされる意見から気づきや学びを得るという学習が行われやすいと考えられる。安全感が保証された1対1の場面を設定できるならば緊張感はかなり減少すると考えられるが、そのような場面で外化やそれに伴う気づきや学習の深化が進むのかについては今後検討が必要であろう。本研究では、学級におけるペア、班、クラスという3つのサイズのグループを取り上げたが、学校場面には学級外を含めて様々な対人関係や集団が存在する。それらの資源を各個人に対してどのように活用し、橋渡ししていくのかを含めた検討も、回避傾向をもつ生徒の成長を考える上で有益ではないだろうか。今後の課題としたい。

引用文献

- 伊藤 亜矢子・松井 仁 (2001) 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, **49**, 449-457.
- 伊藤 亜矢子・宇佐美 慧 (2017) 新版中学生用学級風土尺度 (Classroom Climate Inventory; CCI) の作成 教育心理学研究, **65**, 91-105.
- 河村 茂雄 (1999) たのしい学校生活を送るためのアンケート Q-U 実施・解釈ハンドブック 図書文化
- 河村 茂雄 (2016) 学級集団の状態と授業の展開との関係—アクティブラーニングの視点から— 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, **26**, 29-42.
- 島田 みのり・富岡 比呂子・森川 由美 (2016) アクティブラーニングに向く学生・向かない学生を探る—ジグソー学習法・LTD 話し合い学習法の分析から— 京都大学高等教育研究, **22**, 111-114.
- 田中 あゆみ・山内 弘継 (2000) 教室における達成動機、目的志向、内発的興味、学業成績の因果モデルの検討 心理学研究, **71**(4), 317-324.
- 日向野 幹也 (2015) 新しいリーダーシップ教育とディープ・アクティブラーニング 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (編) ディープ・アクティブラーニング 勁草書房, 241-260.
- 松崎 学 (2006) 学級機能尺度の作成と3学期間の因子構造の変化 山形大学教職・教育実践研究, **1**, 29-38.
- 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・京都大学高等教育研究開発推進センター (編) ディープ・アクティブラーニング 勁草書房, 1-27.
- 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.
- 溝上 慎一・森 朋子・紺田 広明・河合 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.
- 溝上 慎一 (2017) 「あの子はおとなしい性格だから」は無責任 (part 2) —実践的ポイント [http://smizok.net/education/subpages/a00026\(otonashii_2\).html](http://smizok.net/education/subpages/a00026(otonashii_2).html) (2017年10月29日)