



若者が将来に希望をもつための教育政策の可能性 : 協働とアクティブラーニングに着目して

森, 有望

(Citation)

教育科学論集, 26:17-34

(Issue Date)

2023-02-28

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100482190>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100482190>



若者が将来に希望をもつための教育政策の可能性 —協働とアクティブラーニングに着目して—

The Possibility of Education Policy For Young People to Have Hope for The Future
Especially Focusing on Collaboration and Active learning

森 有望

MORI Yumi

(人間発達環境学研究科・修士一年)

キーワード：自己肯定感、アクティブラーニング、新学習指導要領、協働性

1. はじめに

平成26年版『子ども・若者白書(旧青少年白書)』(内閣府、2014)により、日本の若者は諸外国の若者に比べて未来に希望が持てていない現状が明らかになった。報道等でも、学生生活での不安としてはいじめ問題や不登校、受験競争の激化、教育費用の増大など、社会人としては就職・失業不安や終身雇用形態の崩壊、男女格差などの不安要素が取り沙汰され、一般にも広く知られている。将来に希望を持てない若者が多いことは、単に不健康な精神状態の若者が多いという問題だけでなく、経済や技術発展などにも影響を及ぼすため、社会全体に様々な問題を引き起こす。しかし、今日に至るまでこの問題に対して効果的な対策は行われていないように思われる。よって、これからの日本の中心となっていく若者が心身ともにより健康的に生活し、社会をさらに発展させ、現在・未来の国民が将来に希望を持てるような国づくりをするためには、若者が将来に希望を持てないという問題を解決することが必要であると筆者は考える。

実生活において若者が将来に希望を持てない理由は様々なものが考えられる。前述の白書にて発

表された、平成25年度の内閣府の調査結果をもとに同機関が行った研究は、日本の若者が将来に希望を持てない理由を内部要因と外部要因の2つに大別している(内閣府、2014)。内部要因とは、自己肯定感の高さなど、自分自身を肯定的に捉えられているかに起因する要因である。一方で外部要因とは、外部環境についての要因であり、自国の将来を肯定的に捉えられるかに関係する(両要因については第2章にて詳述)。日本社会のこれからを担う若者が希望に溢れ明るい社会生活を送るためにはこの両要因を改善していくことが必要である。

同研究では、自己肯定感が高い若者や自国の将来に明るいイメージを持っている若者が将来への希望を持っている割合が高く、さらに学校生活や職場生活が充実し、満足している若者ほど自己肯定感が高いことがわかっている(内閣府、2014)。しかし、学校や職場生活での不満につながる困難経験について、その原因のおよそ4割が他者との関係をうまくこなせないことによるものであり、それは自分自身の能力によるものだと考える割合が高い。つまりこのことから、他者と関わる能力が高く、学校や職場での生活に満足し、自己肯定感などが高い者ほど将来に希望を持っていると考えられ

る。

これらを踏まえて筆者は、前述の二つの要因のうち内部要因に着目し、他者と関わる能力を強化し、自己肯定感、自己有用感を向上させるとともに満足した学校生活・職場生活を送るために教育政策の利用可能性を見出したい。

教育政策に関わって、他方で文部科学省は平成29年度からの学習指導要領の改訂により、3つの柱からなる資質・能力を総合的にバランス良く育成することを目指しており、そのためにアクティブ・ラーニングを取り入れることで、子どもたちが主体的で対話的な深い学びができるような授業改善が重要であると考えている（政府広報、2019）。教科学習においては個々人の知識の習得といった認知スキル獲得に重点が置かれており、問題解決による自己効力感が得られることも期待されるものの、社会的スキルの向上は特別活動で育成を目指すことに重点があるように思える。しかし、学校の授業数のなかで最も大きな割合を占めるのは教科学習であるため、教科学習においても社会的スキルの向上を目指すことができれば、社会的スキルの錬成のためにより多くの時間と機会を得ることができる。さらに、日本におけるアクティブ・ラーニングの研究では、効率的な知識の獲得など、各個人の認知的スキルを増強する面を重視した研究が多く、学習者同士が互いの意見を受け入れられることによる満足感や、共同体の課題解決に自分が貢献していることに対する満足感など、自己肯定感や自己有用感の向上につながる要素はあまり重要視されてこなかった。ゆえに筆者は現在の新学習指導要領では社会的スキルの育成には限界がある可能性に言及し、先行研究を用いて協働性研究の重要性を指摘する。

以上より本論文では、第2章にて、改めて自己肯

定感や自己有用感が当問題の内部要因の規定に作用することを確認したうえで、改善の必要性を提示する。その後、第3章では、心理学的視点から自己肯定感について説明する。第4章では、その手法の特徴から、自己肯定感、自己有用感の向上に寄与する可能性のあるアクティブラーニングについて教育学的視点から説明する。第5章では、3、4章を踏まえて、自己肯定感の向上に有効であると考えられる協働の概念を紹介し、アクティブラーニング導入が重要である点を確認する。さらに、第6章にて、現在の教育政策による当問題への改善効果を検討し、教育政策での改善可能性と、現行の政策の不十分な点を指摘する。

若者が将来に希望をもち、明るく社会生活を営むことができれば、希望をなくして物事に消極的になる可能性を減らし、彼らの精神的な健康とともに社会全体の発展を目指すことができる。さらに教育政策への応用可能性を示すことで、学力と心の面での発達を同時に達成する政策を検討する一助になればと思う。本研究は以上の2点により意義のある研究であるといえる。

2. 子ども・若者白書

本章では、「子ども・若者白書（旧青少年白書）平成26年版 子ども・若者白書」において明らかにされた、若者が将来に希望を持てていないという現状について、その要因や特徴を「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」などを用いて詳述する。

2.1 将来に希望を持っていない若者たち

「子供・若者白書」¹とは、国会に報告されている年次報告書である（内閣府、2021）。平成21年に

¹ 本論文内の『子ども・若者白書』における「子

ども」の表記揺れについては、平成26年度版以

制定された、日本政府が日本の子どもと若者の状況と政府による支援策の実施状況の報告・公表を定めた「子ども・若者育成支援推進法」に基づき、平成 22 年から毎年作成されている。

「子ども・若者白書（旧青少年白書）平成 26 年版 子ども・若者白書」では、若者の意識を国際比較調査した結果分析の特集が組まれている。この特集内容は、同じく内閣府が平成 26 年に発表した「平成 25 年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」²の結果をもとに有識者が分析・研究したものである。この調査では、平成 25 年の 11 月から 12 月にかけて、自己認識や学校、職場、家庭関係など 6 つの領域について、日本と他 6 カ国（韓国、アメリカ、英国、ドイツ、フランス、スウェーデン）の満 13 歳から満 29 歳までの男女を対象としたインターネット調査が行われ、各国それぞれ 1000 以上の回答を得た。

その結果、明らかになったのは、日本の若者が諸外国の若者に比べて未来に希望が持てていないことである（内閣府、2014）。「将来への希望」を持つ若者の割合が最も高かったのはスウェーデンで、90.8%という高水準であった。日本を除く 6 カ国で最も割合が低かったのはドイツの 82.4%であり、諸外国は 80%以上から 90%に位置している。しかし、これに対し日本の若者は 61.6%と大幅に低い割合であった。さらに諸外国の若者には「将来への希望」の有無について年代ごとの差がほとんど無いのに対し、日本のみ年代ごとの差が大きいことがわかった。年齢階級別に見ると、13~15 歳が 76.0%、16~19 歳が 67.3%、20~24 歳が 53.7%、25~29 歳が 55.4%と、20~24 歳の階級までは年代が高くなるほど希望を持っている若者の割合が低

くなり、25~29 歳の階級で少しだけ増加する傾向があった。

2.2 外部要因と内部要因

同特集で得られた知見として、若者が未来に希望を持てない理由を内部要因と外部要因の 2 つに大別することができるとしている。まず、内部要因とは、自分自身を肯定的に捉えられるかという要因である。これには自己肯定感や自己有用感、自分の能力に対する自信など、個人の自分自身の内面に対する評価が関係する。一方で外部要因とは、自国の将来を肯定的に捉えることができるかという要因である。これには、GDP や所得、政府の安定感や豊かさなど、外部環境について国家の将来性を規定する諸条件が関係する。

同調査のアンケートの分析結果によると、日本の若者は、(I)「将来への希望」があることと「自分への満足感」が高いこと、(II)「将来への希望」があることと「自国の将来像」を明るく展望しているか、のそれぞれに有意な相関がみられた。つまり若者が将来に希望を持つためには、外部要因と内部要因の両要因を改善する必要がある。もっといえば、若者が自分自身を肯定的に捉えられるようになる（内部要因）とともに、日本が精神的に豊かに暮らしていくことのできる盤石な国家である（外部要因）ことが求められるということである。

本論文では、両要因のうち内部要因に注目し、改善策を検討する。その理由については 2.4 にて説明する。

2.3 国際比較に見る本問題における日本人の特徴

(1) 自己肯定感が高いほど将来への希望を持ちや

前が「子ども」、以降が「子供」表記であることに由来する。ここでは全て引用元の表記に準拠する。

² 「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」

は、昭和 47 年以降 5 年毎に行われてきた「世界青年意識調査」の後継調査として平成 25 年以降行われている（内閣府、2020）。

すい

前述の内閣府の研究において、アンケートの分析結果から、「自己肯定感が高い若者……は、将来への希望を持っている割合が高い」、「家族関係、学校生活、職場生活が充実し、満足している若者ほど、自己肯定感が高い」と試算されている(内閣府、2014)。つまり、日本の若者には、自己肯定感が高いほど将来への希望も持ちやすいという特徴があるということである。(「自己肯定感」「自尊感情」、など用語の定義については後述する。ここでは、ほぼ同義であると捉えてもらって良い。)

実際に、諸外国に比べて将来への希望を持つ割合が低い日本の若者は、自身を肯定的に捉える要素について低い値をとっている。調査において自尊感情を測定する項目は自分への満足度と自己有用感の2つが用意されている。日本の若者は、自分に満足している割合が諸外国に比して極端に少ない。最高値はアメリカの86.0%、最低値の韓国でも71.5%なのに対し、日本は45.8%と半数以上が自分に満足できていない³。このデータのみであれば、日本の若者は飽くなき向上心に溢れており、常に高みを目指す性質が強いために自分に満足しない傾向があるのだとも捉えられ、肯定的なデータ結果である可能性も排除できない。しかし、同時に、「うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組む」という挑戦心を測る質問項目に対し、47.8%の日本の若者が「そう思わない」と回答しており、これは二番目に割合の高いスウェーデンの34.0%を抑え、7カ国中の最高値である。したがって、このデータから、日本の若者が、自分に満足できていないのは向上心の高さによるものではなく、自尊感情が低いことによるものだとわかる。

(2)自己有用感の高さが自分への満足感の高さに関係する

日本の若者の自尊感情に関連する要因に諸外国とは大きく異なっている点がある。それは自己有用感の高さが自尊感情の高さと関係している点である。

前述の調査では、自尊感情に関わる質問項目として自分への満足感と自己有用感を調査している。日本の若者の自分への満足感は諸外国に比べて著しく低いものの、自己有用感についてはおよそ中間に位置し、それほど低いわけではなかった。ではなぜ自己有用感が自分への満足感に関連するといえるのか。

これについて、加藤弘通氏が有識者として前述の調査結果の分析を行なっている。加藤によれば、日本を含めいずれの国の若者にも、自分に長所があると感じることが最も強く自分への満足感と関係しており、次に自分の考えを相手にはっきりと伝えられるかを示す主張性、そして挑戦心の高さが関係していたが、諸外国とは異なり日本の若者は長所の有無の次に、自己有用感の影響を強く受けている(加藤 2014、pp.125-127)。また彼は、「日本の青年の自尊感情の特徴とは、……他者にとって自分は役立つ存在であるかという有用性と分かち難く結びついたものである」(加藤 2014、pp.132)と述べ、諸外国にはみられない自己有用感と自尊感情との関係を指摘している。

(3)自分への満足度と学校・職場・家庭生活とは比較的強く関連する

平成25年度の調査でも既に自分への満足度と学校や職場、家庭生活との関連はみられたが、令和元年に発表された「平成30年度 我が国と諸外国の

³ 「平成25年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」より、質問項目「私は、自分に満

足している」に対する国別回答結果を元にしてい

若者の意識に関する調査」の調査結果においても再び加藤氏による分析が行われた。そのなかで加藤は、自分への満足感との関連要因や、自己有用感との関連の強さには変化がないことに加え、対人関係について若者の自分への満足度と学校・職場・家庭生活に対する満足感の強い関連を指摘している（加藤、2019）。

本節では、意識調査の国際比較によって得られた、日本の若者が将来に希望を持ってないという問題における日本人の特徴を以下の3つに整理した。

- (1)自己肯定感が高いほど将来への希望を持ちやすい
- (2)自己有用感の高さが自分への満足度の高さに関係する
- (3)自分への満足度と学校・職場・家庭生活に対する満足感と比較的強く関連する

2.4 問題への対処

2.1～2.3より、若者が将来に希望を持ってない問題に対処するには、2.3に整理した3つの特徴を踏まえた対策が必要である。つまり、自己肯定感を高めるために自己有用感を高め、学校や職場、家庭生活に対する満足感を増進させるような対策が必要であるということである。

ここで、令和2年に内閣府より発表された「子供・若者の意識に関する調査（令和元年度）」の調査結果を示す。この調査は、令和元年11月から12月に、満13歳から29歳の日本全国の若者を対象に行ったインターネット調査である。調査領域は子供が抱える困難や他者との関わり方、人生観などである。本調査では、社会生活や日常生活を円滑に行うことができなかった経験について、その有無や、主な原因について調査している。（「令和2年版 子供・若者白書」の特集において、この経験を困難経験としているため、以下は困難経験と呼ぶ）。

その結果、52.3%の若者が、困難経験が「あった」「どちらかといえばあった」と回答した。さらに、自分自身が困難経験の原因だった場合、「人づき合いが苦手だから」との回答が55.4%と、最も多くの割合を占めた。学校を原因とした困難経験は、理由が多岐にわたるため、「特にない」の24.8%が最も高かったが、集団行動が苦手であることや友人との関係（いじめは含まない）などにより困難を経験した者が4割を超えている。また、職場についても、学校の場合と同様の理由で「特にない」が27.1%で最も多くの割合を占めるが、職場に馴染めないことや上司、同僚と関係が悪いといった原因が、合わせると「特にない」を超えた3割を占める。

加えて、「困難経験の主な理由として特に影響が強かったこと」という質問に対し、自分自身の問題だと捉えている割合が66.8%と最も多く、ほか学校、家族・家庭、仕事・職場の問題であるとする割合はそれぞれ3割未満であった。

以上のことからわかるのは、困難経験について、その原因のおよそ4割が他者との関係をうまくこなせないことによるものであり、それは自分自身の能力によるものだと考える割合が高いことである。

第2章全体を踏まえ、筆者は、若者が将来に希望をもつためには彼らの自己肯定感を向上させる必要があり、そのためには彼らの他者に関わる能力を強化し、自己有用感を向上させるとともに満足した学校生活・職場生活を送ることが必要であることを導き出し、そのための教育政策の利用可能性を見出した。したがって本論文では、2.2で説明した内部要因のうち、自己肯定感と自己有用感に着目する。

3. 自己肯定感

第2章にて、日本の若者の自己肯定感が諸外国

と比較して著しく低いことがわかったが、自己肯定感とは一体何なのだろうか。そしてなぜ自己肯定感が低いことは問題なのだろうか。第3章では、政府の調査や分析の文脈で現れる「自己肯定感」について、なぜ筆者が注目したのかがわかる程度に簡単に説明し、「自己肯定感」としてまとめられている自己効力感や自己有用感との関係を述べる。

3.1 自己肯定感とはなにか

自己肯定感とは何か。心理学において「自己肯定感」は「self-esteem」の訳語であり、「self-esteem」の訳はほかにも「自尊感情」「自尊心」「自負心」「自己評価」「自己尊重」などがある(古荘、2009)。彼によれば、「自己肯定感」という訳は、自尊感情尺度(Rosenberg Self Esteem Scale; RSES)を開発した心理学者ローゼンバーグによる「self-esteem」の定義の一部でしかない。ローゼンバーグは「self-esteem」を、「自己イメージの中核的概念であり、一つの特別な対象、つまり自己に対する肯定的または否定的な態度」(Rosenberg, 1965)であり、「自分自身に敬意を持ち、自分自身に価値があると考えていること」(Rosenberg, 1979)と定義している。だが、心理学研究者の間でもどの訳が妥当か意見は一致しておらず、領域や研究者によって見解は様々ある。田島と奥住によれば、日本で発刊されている心理学や教育学の主な辞典やハンドブックにおいても、「自己肯定感」は自己有能感や自尊感情、自己受容と類似した概念であり違いは明確でないとされつつも、自分の否定的な部分もありのままとして受け止め、自分が自分であって良いというように肯定的に捉えることである(田島・奥住、2013)。

このように様々な意見があるが、文部科学省の国立教育政策研究所は、「自己肯定感」「自尊感情」「自己効力感」を同じように扱っており、自己を肯定的に評価することを指すようである(国立教育政

策研究所、2015)。本論文で論じたい「自己肯定感」とは、内閣府の調査や教育政策の文脈で現れた「自己肯定感」である。特に第2章で取り扱った内閣府の調査に登場した「自己肯定感」とは、長所の有無による自分への満足度と自分が人の役に立つかどうかを示す自己有用感で構成されたもののことであった。

よってここでは心理学研究における「self-esteem」の訳語議論については深掘りせず、国立教育政策研究所の言うところの「自己肯定感」と同じ意味合いであらわれる「自尊心」や「自尊感情」をほぼ同義として扱う。本論文においてはこれらを、自己の肯定的な部分も否定的な部分も自分として受け入れ、自分で良いと捉える、というゆるやかな定義として解釈し、心理学研究でどのような結果が示されているのかを見ていく。また、調査自体の妥当性についてはここでは論じないが、長所の有無や自己有用感も RSES の項目にも含まれている自己肯定感を測る要素であるものの自尊感情尺度の妥当性についても様々論争があり、新たな指標の開発が日々行われている最中にあることを言添えておく。

さて、ローゼンバーグによれば自尊心には二つの側面がある(Rosenberg, 1965)。自分は「とてもよい(very good)」と感じる側面と「これでよい(good enough)」と感じる側面である。RSES で測っているのは後者であり、他者と比較して優越を感じるものではなく、自分に対して価値のある人間だと捉えられる程度のものである(内田・上埜、2010)。近藤はこの、他者と比較して優越を感じる「とてもよい(very good)」の感覚を社会的自己肯定感とし、自分に対して価値のある人間だと無条件に認める「これでよい(good enough)」の感覚を基本的自己肯定感とした(近藤、2007)。内閣府の調査により低いとの結果がでたのはこの基本的自己肯定感にあたるものであると考えられる。

自尊心研究は 100 年以上の長い歴史を持つが、近年、長らく自尊心とされてきた顕在的自尊心に加え、潜在的自尊心という側面があることがわかってきた(小林、2019)。小林によれば、顕在的自尊心は「人間の様々な心理や行動と関係が分かって」おり、自尊心が高い人の方が「他者との関係が良好であり、健康度が高い」が、日本では 1980 年代以降下降している。潜在的自尊心は無意識の範囲で意図せず生じる自尊心のことで、顕在的自尊心とは独立している。顕在的自尊心と潜在的自尊心のどちらがどのように人間の行動や心理に作用するのかや、組み合わせた場合はどうであるかは論争の最中にあり今後の研究に期待する、とも述べる。

一方で、日本人の潜在的自尊感情は低いという報告 (Yamaguchi, Greenwald, Banaji, Murakami, Chen, Shiomura, Kobayashi, Cai, & Krendl, 2007) や、国際比較による日本人青年の自己肯定感の低さは、文化に適応するための自己呈示の方略や単なる測定方法による問題である可能性が高い」とする研究もある(田中、2017)。しかし、顕在的自尊心と潜在的自尊心に大きく差異があることは、表向きと本心とが異なり自己を抑圧している状態だと捉えることができ、日本と他国の自尊心に差はなかったと結論付け、方法論による差異であると片付けるのは早計であるし、実際に差異が現れている時点で明らかに他国の自尊感情とは違いがある(古荘、2009)。古荘によればさらに、彼は心の診療も行う神経領域の小児科医であり、教育委員会の専門医を務め、スクールカウンセラーなどとも連携するという職業柄、多くの子どもたちと向き合ってきたが、彼ら現場の人間からすると日本の自尊心は低く、他国と差があるというのが共通認識であるとも述べている。

また古荘によれば、自尊感情の低さは、無力感や一度の失敗から脱却できないという事態を招き、逆に自尊感情が高いと逆境に強く、情緒が安定す

る。他者と比較して得手不得手を判断し前向きに自分の良さを生かすという対人関係で重要な要素が、高い自尊感情を保つ鍵であると述べる(古荘、2009)。さらに、「顕在的自尊感情が低く、潜在的自尊感情が高いときに他者軽視が高くなる傾向が見いだされた」(小塩・西野・速水、2009)ことから、顕在的自尊感情が低く、潜在的自尊感情が低い現状は無視できるものではなく、どちらもバランスよく高める必要があることがわかる。

以上より、様々論争はあるものの、日本の自己肯定感の低さは無視できない問題であり、心のバランスを保つためにも顕在的自尊心を高める必要があることが言える。

3.2 自己効力感・自己有用感との関係

自己効力感とは「self-efficacy」の訳で、バンデューラの提唱した概念であり、「達成をもたらすような一連の行動を計画し実行する能力に対する信念」(Bandura, 1997, p.3)と定義されている。これは結果予期(「自分の行動がもたらす結果を予期すること」とともに「人間の行動を決定する」3つの要因のうち先行要因を構成するものである(江本、2000, p.40)。江本によれば、自尊感情と自己効力感是自己の能力に対する評価である点が類似しているが、「自尊感情が自己を評価して生じる感情であるのに対し、自己効力感是个人の能力の推測で、感情ではない」(江本、2000, p.40)。自己効力感の強さを左右する代表的な要因が4つあり、目標に対し行動を統制し達成に至ったという「達成体験」、他人の成功体験を取り込む「代理経験」、他者によって言葉で能力を肯定される「言語的説得」、気分や感情などの「生理的情動的状态」である(Bandura, 1997)。自己効力感が得られると、実際に課題を達成しやすくなる、努力をする、類似した状況下での課題達成につながる、不安がなくなるなどの効果がある。つまり、自己効力感とは、個人

の目標に対して正しい行動を選び、遂行する能力や、その能力に対する確信のことであり、向上すると、課題の達成が容易になり、心理的にも安定する。自己効力感が高いということは、未来の自分が目標や課題に対して適切に対処できるという確信が強いということである。

次に、自己有用感とは、他者からの評価により獲得できる、他者の役に立った感覚や他者から感謝され認められた感覚のことである(国立教育政策研究所、2015)。自己有用感獲得は自尊感情につながるが逆の流れが起こることはない。前説にも紹介した自尊感情尺度に反転項目「私は自分が役立たずだと感じる」があることから、自己有用感とは自尊感情に関係すると考えられている(栃木県総合教育センター、2013)。自己有用感を規定する要素は以下の3つである(栃木県総合教育センター、2013, p.9)。

「存在感」：他者や集団の中で、自分は価値のある存在であるという実感

「承認」：他者や集団から、自分の行動や存在が認められているという状況

「貢献」：他者や集団に対して、自分が役に立つ行動をしているという状況

栃木県総合教育センターの研究では自己有用感を規定する要素ではないが、集団内の、一緒にいると安心する人や支えられている人についても「関係性」の指標を加え自己有用感との関係を研究した。その結果、「存在感」「承認」「貢献」の3要素が相互に関連することで自己有用感が高まり、「関係性」と自己有用感が同時に高まっていくことがわかった。自己有用感を高める手段として、個人面談による信頼関係の構築や子どもの得意分野を生かして集団に貢献する活動がある、とも述べられている。

以上、自己効力感と自己有用感について簡単に触れたが、自己効力感とは自尊感情に類似した能力であり、自己有用感とは自尊感情を高める作用があることがわかった。

では自己肯定感、自己有用感の発達はどうような活動によって促されるのだろうか。続く第4章では、アクティブラーニングにこの可能性があることを示唆したい。また、本論文では内閣府調査で登場した「自己肯定感」について論じるため、これ以降は自己有用感を内包した用語として使用することとする。

4. アクティブラーニング

近年「アクティブ・ラーニング」という用語をよく耳にするが、その実態はいかようなものであるのか。本章ではまず、アクティブラーニングで用いられる用語の整理を行い、アクティブラーニングを再定義する。その後、アメリカでの誕生から日本への導入を概観し、現在の日本での教育においてどのような立ち位置にあるのかを述べる。そして、自己肯定感、自己有用感の発達がアクティブラーニングによって促されることを示唆する5章へとつなげていく。

4.1 アクティブラーニングとはなにか

アクティブラーニングとはなにかを述べるまえに、まず用語の整理を行いたい。「アクティブラーニング」と「アクティブ・ラーニング」が混在しているが、これは論者の所属分野によって中黒をつけるかつかないかが異なるためである。文部科学省の公式表記は「アクティブ・ラーニング」となっており、教育現場や行政用語としてはこちらを使用するのに対し、日本のアクティブラーニング研究の代表格である京都大学の溝上慎一をはじめとして多くの研究者が「アクティブラーニング」表記

をしている（関田、2017）。本論文では研究者らに
ない、「アクティブラーニング」表記をするが、
行政用語として登場する場合は区別するため「ア
クティブ・ラーニング」表記を使用することとする。

アクティブラーニングはある共通要素の含まれ
る授業の実践方法の総称であると考えたと捉えや
すいが、その定義は研究者や機関によって様々な
見解が述べられている。

2012 年の中央教育審議会答申では「教員による
一方向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。学修者が能動的に学修することによって、
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を図る。」と説明されて
いる（中央教育審議会、2012）。

また、日本のアクティブラーニング研究の代表
格ともいえる溝上は、「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。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
いる。

こういった差異は、研究者や教育者によってア
クティブラーニングの解釈が様々で、各々が必要
であるとする諸要素を定義に組み込んで、再定
義の可能性を示すことから生まれており、これか
ら研究が進むにつれてより広範な定義になってい
く可能性も考えられる。ただ、日本のアクティブラ
ーニング研究において、いずれの場合も概念の中
核として共通しているシンプルな定義は、「さまざ
まなアクティビティ（学習技法）を介して、学習者
が能動的に学びに取り組んでいくこと」である（渡
部、2020, p.i）。アクティブラーニングには、Q&A
や、ロールプレイ、ジグソー法など様々な手法があ
る。

4.2 アクティブラーニングの歴史

アクティブラーニングは学習理論として1980年
代のアメリカで盛んに提唱され始めた。それ以前
にもアクティブラーニングという用語は使われて
いたものの、何がアクティブでラーニングなのか
定義されないまま都合よく使用されていた（溝上、
2016）。

大学教育の転換のためにアクティブラーニング
談義が活発になったが、定義は曖昧であった。1991
年、アクティブラーニングはボンウェルとアイソ
ンによりはじめて学習理論として定義づけられた。
ボンウェルらは以下の 5 つのポイントを示し、こ
れを踏まえてアクティブラーニングを「学生を何
らかの作業に取り組ませ、その作業を行なってい
ること自体について考えさせるすべてのこと」と
定義した（Bonwell and Aison, 1991 高橋訳, 2017,
p.2-3）。

- (1) 学生が単に聞くこと以上に授業に参加している
- (2) 情報伝達よりもスキル開発に重点が置かれている
- (3) 学生がより高次の思考（分析、統合、評価）に
没入している
- (4) 学生が読み、議論し、書くといった活動に従事
している
- (5) 学生が自分自身の態度や価値観を探究すること
に、より重点が置かれている。

この定義は今日までアクティブラーニング論の根
底をなしている。

西岡によれば、アクティブラーニングが提唱さ
れるに至る前、その源流とも呼べる技法の系統が
大きく分けて 3 つあった。一つは、1957 年のスプ
ートニック・ショック以降科学技術教育に力を入
れるため、学生の理解促進をはかる学習技法の開
発が進んだことによる流れであり、「学問に基づく

教育研究(Discipline-Based Education Research)として現代につながる(西岡、2017)。“Discipline-Based Education Research”とは、日本語の定訳はまだ無いが、各学問の専門知識の習得のため、その分野の専門家でなければ判断が難しいようなその学問での学習者が理解しにくい部分やつまづきやすい点の判断を専門家が行い、学習者を真の理解に導く学習技法のことである(大森、斉藤、2018)。西岡は第二に、「協同学習(cooperative learning)」や「協調学習(collaborative learning)」(協働学習とも訳される。詳細は第5章)といった、教室内での協同や協調を目指す学習技法の系統を挙げている。第三に、「問題基盤型学習(problem-based learning)」に代表される、現実的な状況での問題解決を重視する流れがある(西岡、2017)。

アクティブラーニングが定義づけられて以降、アクティブラーニングには、1960年代には既に提唱されていたこれら別々の学習論の潮流がアクティブラーニングという包括的な概念に取り込まれ、その後も様々な学習技法を生み出しつつ発展していった。

ただ、あくまでアメリカにおけるアクティブラーニングの位置付けは大学教育の行き詰まりを契機に、高等教育において学習者が能動的に学ぶことにより(主に科学技術)教育の概念の理解を促進するためのものである(西岡、2017)。この点において日本との相違がある。

4.3 日本の教育における歴史と位置づけ

いまでこそよく耳にするアクティブラーニングという言葉だが、この概念が日本で注目を集める発端となったのは2012年8月の中央教育審議会答申『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～』である。この答申では、当時の大学教育が学生にとって受動的な教育の場であるが

ため、生涯にわたり学習する力や考える人材の育成のためには、知識伝達型の授業から方針転換し、教員と学生が相互に刺激し合うことで、学生たちが主体的に問題を発見し解決する能動的学修(アクティブ・ラーニング)を提供する必要性を提唱された(中央教育審議会、2012)。この答申は、大学教育の改革のためのものであったが、これ以降、問題発見と解決する能力の育成や能動的学修が目され、アクティブラーニングという概念が広く知られるようになった。さらに、2014年11月の中央教育審議会「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)」にて、『『どのように学ぶか』という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)や、そのための指導の方法等を充実させていく必要が』あるとの言及があった(中央教育審議会、2014)。高大接続への関心の高まりからも、大学教育のみならず初等・中等教育の現場にも広く知られるようになり、先進的な教員が独自に授業実践に取り入れるなどの動きもあった。

一方で、戦後の初等・中等教育も、教育方針を模索してきた。ここで日本の学習指導要領の変遷を概観しておこうと思う。これまでの日本の公教育では、一斉授業法の知識注入型授業を行ってきた。しかしこれは日本の伝統的なシステムというわけではなく、19世紀に近代学校成立のためアメリカから伝わったものであった(稲垣、1995)。知識注入型授業は、選び抜かれた系統的な知識を制限された時間の中で教えることができるという効率性が最大の利点である(渡部、2020)。

戦後、日本の公教育は学習指導要領によって規定されており(法的拘束力を持ったのは1958年からであるが)学習指導要領はほぼ10年ごとに改訂されてきた。2018年から3年にわたる学習指導要領改訂により、系統学習から主体的・能動的に学習

する問題解決学習への方針転換が行われたが、渡部によれば戦後からこれまでに方針の揺れが全くなかったわけではない(渡部、2020)。1947年の学習指導要領試案では問題解決学習が採用され、学校それぞれが教育課程を作成し、それぞれの子供に合わせた学習課題を設定するというものだったが、1950年代半ば以降学力低下や子どもの問題行動の増加が問題になりその教育方法に批判が集まった、と述べる。批判の高まりを受け、1958年の学習指導要領では選別した知識を知識注入型で教える系統学習に転換したが、1960年代半ばには系統学習が知識を重視しすぎることや学習意欲が削がれるなどと再び批判が集まることとなった、とも述べる。彼によれば、この後1968年の学習指導要領改訂から詰め込み教育の弊害、おちこぼれの存在が社会問題化した結果、1977年の学習指導要領改訂では学校生活におけるゆとりと充実がめざされたものの、1980年代は校内暴力やいじめなどあらゆる問題が噴出し、学校での管理が強化される結果となってしまった。同時期に、国際化や情報化が急速に発展したことで、帰国子女などの海外での学校生活が注目されるなど、海外の教育方法に知られるようになった、とも述べる。そのような流れの中で、1989年の学習指導要領からは、「知識・理解・技能」の評価基準に新たに「関心・意欲・態度」と言う新しい学力観が登場した。1998年の学習指導要領改訂では学習内容の3割削減と「総合的な学習の時間」が登場したいわゆるゆとり教育が行われることとなったが、ゆとり教育が学力低下問題を招き、さらには社会の国際化を受けて小学校にも外国語を導入するなど2008年の改訂では再び授業数が増加した。その後はさらに加速する社会の国際化と情報化の影響で、主体的に考える人材育成がより求められる社会になったとして、2018年の学習指導要領改訂でアクティブラーニングが正式に盛り込まれたという流れがある。

実際に学力調査で教育効果の高い学校は、独自にアクティブラーニングを授業に取り入れている割合が高く、活用力に関するB問題の正答率の高さが報告されている(国立教育政策研究所、2017)。学習指導要領への登場は、そのような現場からのデータと、大学教育でのアクティブラーニングに期待する気運の高まりを受け、その教育法と見込める効果について関係者に徐々に浸透したことも影響している。

前節において、アクティブラーニングが米国で提唱されたのは1980年代のことであると説明したが、日本でアクティブラーニングが大きく注目を集めたのは2012年の答申以降であり、実際に公教育に本格的に取り入れようとする動きも2018年の学習指導要領改訂からである。そもそも日本でアクティブラーニングの研究が本格的になったのは2000年代以降であり、「新しい能力」が重視されるようになったことをうけた結果である(西岡、2017)。実のところ、日本の公的な文脈ではじめてアクティブラーニングが言及されたのは2008年の中央教育審議会大学分科会「学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)」であり、ここではグローバル社会や企業に必要とされる「学士力」を養うための「学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法(アクティブラーニング)」について言及があった(中央教育審議会大学分科会、2008)。当時、アメリカと同様、大学の大衆化や学生の多様化による大学教育の行き詰まりと、社会や仕事のために必要とされる資質を大学で養われることが社会と仕事の側から求められたからだ。ただ、西岡が指摘するように、日本のアクティブラーニング研究において最も体系的に理論を整理した溝上が、高校から大学へ、そして大学から企業へのトランジション(移行)の研究を進め、アクティブラーニングを推進しようとするのは仕事での成功につながるような学習を高校、大学と早い段階で身につける

ことを重視しているからだ、と認識できる(西岡、2017)。

つまり、アメリカと同様に、大学教育の見直しのため注目され始めた概念であったが、日本ではどちらかといえば大学での学びの改善というよりは、企業や知識基盤型社会に求められる人材育成の場としての大学教育改善に対する貢献を期待する面が強いようである。アメリカと異なり、日本では初等・中等教育にまでアクティブラーニングが広がったのは、日本の社会や教育者の側に、企業・社会が求める人材を育成する場であるという意識があることが影響しているのかもしれない。

5. アクティブラーニングと協働

第5章ではアクティブラーニングの源流の一つである協同学習や協調学習の考え方から発展した協働という概念について述べる。そして、協働性と社会的スキル・自己肯定感の向上の関係について先行研究を提示する。その上で、アクティブラーニング論で筆者が重要であると考えた点を述べる。

5.1 協働とはなにか

協働とは「collaboration」の訳であるが、ここで話したい協働とは、いわゆる「協働学習」という文脈で用いられるところの協働という概念で、協働学習によって養われる。「協働学習」について坂本(2008)は、「collaborative learning」を「協働学習」と訳すべきだとしたうえで、異なる価値観をもった対等な学習者同士が学習目標、課題、価値観、成果などを共有し、互恵的な関係として共同体をつくり、新たな価値を創り出す活動だとしている(坂本、2008)。

教育学分野での「協働」という用語が使われるようになったのは1990年代半ばごろからで、それまでは1970年代に地方自治の領域で登場して以来、

行政と市民の協力関係を示す用語としてパートナーシップなどと同様の意味で解釈されていた(坂本、2008)。

第4章でも述べたように、「協同学習(cooperative learning)」や「協調学習(collaborative learning)」といった、教室内的の協同や協調を目指す学習技法の潮流がアクティブラーニングには合流している。友野によれば、「「協調学習」は一時的なプロジェクトであるのに対して、「協同学習」は継続的な人間関係の中で行われるもの」であり、「両者の質的な違いは明確であるが」、どのように異なるのか具体的な指標は未だない(友野、2016)。「協同」「協働」「協調」をどのように区分するか、どのように訳すのかはまだ議論が成熟しておらず、これからの進展を待つものである。

5.2 協働性育成と社会的スキル・自己肯定感

筆者が協働性の育成に注目した理由は、社会的スキルと自己肯定感向上への効果が期待できることにある。

梅山・撫尾は、協同学習の理論に基づく授業実践が社会的スキルと自己肯定感を向上させるかどうかの実証的な検証を行った(梅山・撫尾、2012)。梅山らは、社会的スキルを「自分らしくあり、且つ友達と良好な関係を保ちながら学校生活への適応に役立つ行動」と定義したうえで、子どもたちが社会的スキルの不足によって学校での不適応を起こしているとの指摘はこれまでに数多くあった、と指摘している。さらに自己肯定感を「他者とのかわりの中で、自らの基準に照らして自分を受容する感情」と定義したうえで、社会スキルの不足により学校適応に困難を抱えている子どもの自己肯定感の向上を目指す、と述べている。梅山らの検証では、子どもたちに「共通の目的をもって自己の役割を果たしながら協力して課題に取り組」めるようなペア学習を行わせ、社会的スキル尺度や自己肯

定感尺度、相互作用尺度を用いて、社会的スキル、自己肯定感、相互作用の高まりが調べられた。その結果、「学習過程における相互作用が社会的スキル及び自己肯定感の向上につながる」と「社会的スキルが高めることが、自己肯定感を高める」因果関係の可能性がデータとして表れた、と述べる。

したがって、協働が社会的スキルと自己肯定感の向上させる効果があることがわかった。

ところで、梅山らによれば、協同学習が学力や学習意欲の向上に関係するかの研究は数多くなされてきたが、社会的スキルや自己肯定感との関係性を研究したものは少ない(梅山・撫尾、2012)。筆者も本論文の執筆にあたって、自分の論調に似通っていることから、協同(あるいは協働)と自己肯定感や社会的スキルとの関係を検証した研究を探したが、その限りではほとんど存在しなかった。これは、自己肯定感との関係性を実証することの難しさも要因の一つだが、そもそも自己肯定感との関連で協同(あるいは協働)を捉える視点が今日の研究に欠けていることも一因であるだろう。

5.3 アクティブラーニングの再定義

第6章でも触れるが、今日の日本のアクティブラーニング論での主流は、代表格である溝上によるアクティブラーニングの捉え方や文部科学省での扱いからわかるように、企業・社会からの要請ゆえか、知識の定着や思考力の発達など個人の認知スキルの向上と仕事でうまくやるための対人スキルや社会スキルを持った人材の育成に効果的な理論であるとの見方が強い。

だが基本的自己肯定感の向上には、自分と他者が何らかの体験に対する感情や経験を共有し、互いにそれについて語り合うことが大切で、感情の共有という機会を与えられることが重要であるとしている(近藤、2007)。アクティブラーニングの協働性を活用すれば、この点を達成することができ、

自己肯定感の向上に大きく貢献することが期待できる。

よって筆者は第5章までを踏まえて、いまの日本の現状に求められているアクティブラーニングとは、認知スキルや仕事のための対人スキルの獲得ではなく、経験や感情を共有する活動も含む協働という概念に重きをおいたアクティブラーニングにかかわるものであるべきだと主張する。

6. 希望を持たない若者と教育政策

第6章では、現行の教育政策について説明し、教育政策とその前段階である研究に対する不足について述べる。

6.1 現行の教育政策

最新の改訂学習指導要領では、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」を三本柱に、アクティブラーニングを活用した「主体的・対話的で深い学び」によって、国際化や情報化が加速する社会で「生きる力」を養いより良い社会の作り手を育成することを目標としている。特に、新たに導入したアクティブラーニングの活用により、「何を学ぶか」だけではなく、「どのように学ぶか」を重要視しており、粘り強く問題解決する力を育む授業課題づくりや、グループ間議論を通して他者と共に考える力を養うことを目的としている(文部科学省、2017b)。

2016年の、中央教育審議会の平成28年12月答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」のなかでは、「アクティブ・ラーニング」は総合的な学習の時間などの特別活動において他者との対話や他者への働きかけにより身近な課題を解決するといった学びを含むが、それだけを指すのではなく、全ての教科学習に関わる

視点であり、教科学習をさらに充実させるための視点であるから、従来の授業時間とは別に新たに時間を用意しなければならないのではなく、「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善こそが大切である、と述べられている(中央教育審議会、2016)。そのため、習得を目指す知識量は減らさない(文部科学省、2017a)。

2015年7月22日に行われた教育課程部会では、新学習指導要領についての資料「教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方に関する補足資料 ver.7」にて、人間関係や分業、合意形成、共同体の自主的な組織化、道徳的価値観などの社会的能力と情意(関心、意欲、態度にあたる)については特別活動にて学習するものであり、教科学習においては、認知的能力の育成に重点が置かれ、学び合うことで知識を共同構築することで社会的能力が、知識獲得の達成によって自己効力感が育成される(教育課程部会、2015)としつつも、主体的・能動的な学び(アクティブラーニング)により期待される効果は認知的能力に偏重しており、社会的能力についても、個人に帰属するスキルの育成にとどまっている。

6.2 教育政策と研究の不足

2017年6月の教育再生実行会議の第十次提言においても、日本の子供たちの自己肯定感の低さが顕著で、自己肯定感が低いままでは新学習指導要領で目指す必要な資質と能力を育成できたとはいえないと指摘している。同提言では、「一人ひとりの児童生徒が自分の良さや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにする」という新学習指導要領の前文に掲げられた改訂理念が、新学習指導要領下では自己肯定感を育むことを目

標として教育活動を行うことが大切であると説明している(教育再生実行会議、2017)。

アクティブ・ラーニングの利点として、他者と協働することによって「異なる考え方が組み合わさり、よりよい学びを生み出す」ことが期待されている(中央教育審議会、2021)。しかし、ここまで見てきた文部科学省の推し進めるアクティブ・ラーニングの利点は、他者との協働によって個人の学習成果などの認知的能力や、社会的能力の向上が見込めるという点にとどまっていたように思う。このことは、第4章にも示した「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を図る。」という中央教育審議会のアクティブラーニングの用語説明からもわかる。

筆者は、この現行の教育政策におけるアクティブ・ラーニングに期待される効果は本来アクティブラーニングによって見込める成果の捉え方としてはやや狭いと感じている。これまで本論文で示してきた心理学的研究やアクティブラーニング論を踏まえると、アクティブラーニングの教育政策への応用によって、個人の資質や他者との協働性の向上により、自己有用感の向上や学校生活への満足度の向上が見込め、さらに一步進んで、本論文で課題とした自己肯定感の向上を期待できるからだ。そのため、現行の教育政策では、自己肯定感を向上させ、若者が将来に希望を持ってないという本論文における最大の問題を解決することは難しい。

したがって、アクティブラーニングを教育政策に盛り込むのであれば、自己肯定感の改善も視野に入れた政策として打ち出すべきであるし、そうするならば、アクティブラーニングのなかにある協働という概念にもっと目を向けるべきである。そして、教科学習において協働性を育成することができることによって自己肯定感の改善が可能な

ことを政策の一環として組み込み、提言するべきである。実際、アクティブラーニングの実践者のなかには、他者と関わることにについて前述の定義の「倫理的能力」に特に注目し、他者との協働を重要視する者もいる。たとえば西川（2015）は、人と関わり合える人間を育てるためには、教科学習のなかで認知能力の涵養と、道徳や部活やホームルームといった活動とが分かたれるのではなく融合することで、個人のエゴがぶつかり合わないようにできるとし、そのような授業実践を行っている。しかし全国各地にそういった授業実践が浸透するためには、政策として強く打ち出すことが必要である。そうでなくとも、これほどまでに自己肯定感の低さが露呈し、自己肯定感の低さが実際に他の問題に関係があることがデータとしてわかっていて、文部科学省自体がそれを問題として認識しているのだから、改善に務めるべきであるし、そのためにも協働性の育成と自己肯定感の関係について、より盛んに研究が行われることが強く求められる。

7. おわりに

本論文では、日本の若者が将来に希望を持っていない現状を問題として取り上げ、詳細の確認と要因の分析を行った。

内部要因にも解明の余地は多くあり、外部要因も依然として課題である。若者の希望という視点を組み込み、今後ますます研究が盛んになることが望まれる。

参考文献

- アロンソン, E., ブラニー, N., ステファン, C., サイクス, J., スナップ, M.(1986)『ジグソー学級-生徒と教師の心を開く協同学習法の教え方と学び方』(松山安雄訳) 原書房
- 稲垣忠彦(1995)『増補版 明治教授理論史研究—公教育教授定型の形成』、評論社

- 内田知宏・上埜高志(2010)「Rosenberg 自尊感情尺度の信頼性および妥当性の検討 —Mimura & Griffiths 訳の日本語版を用いて—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第 58 集・第 2 号. pp257-266. 東北大学大学院教育学研究科
- 梅山ひさの、撫尾知信(2012)「協同学習が児童の社会的スキル及び 自己肯定感の向上に及ぼす効果 —協同学習におけるペアグループの構成に着目して—」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』第 17 号(1). pp. 1-22. 佐賀大学文化教育学部
- 江本リナ(2000)「自己効力感の概念分析」『日本看護科学会誌』第 20 巻 2 号. pp. 39-45. 日本看護科学会
- 小塩真司・西野拓郎・速水敏彦(2009)「潜在的・顕在的自尊感情と仮想的有能感の関連」『パーソナリティ研究』第 17 集 3 号. pp.250-260. 日本パーソナリティ心理学会
- 大森不二雄・斉藤準(2018)「米国 STEM 教育における DBER (discipline-based education research) の勃興 —日本の大学教育への示唆を求めて—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 4 号. pp239-246. 東北大学高度教養教育・学生支援機構
- 加藤弘通(2014)「自尊感情とその関連要因の比較: 日本の青年は自尊感情が低いのか?」『平成 25 年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査 第 3 部 有識者の分析』
https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/pdf/b3_1.pdf (最終閲覧日 2023 年 2 月 15 日)
- 加藤弘通(2019)「自尊感情の発達の推移とその関連要因の変化」『我が国と諸外国の若者の意識に関する調査 (平成 30 年度) 第 3 部 有識者の分析』
<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf/s3.pdf> (最終閲覧日 2023 年 2 月 15 日)
- 教育課程部会. “教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方に関する補足資料 ver.7”. 文部科学省.2015-7-22.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo

- /chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/08/04/1360597_2_1.pdf (最終閲覧日 2023 年 2 月 15 日)
- 教育再生実行会議. “自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上 (第十次提言)” 首相官邸. 2017-6-1.
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai10_1.pdf (最終閲覧日 2023 年 2 月 15 日)
- 久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸(2007)「小、中、高校生の自己肯定感に関する研究」『東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要』第 42 号. pp. 51-60. 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学
- 国立教育政策研究所(2015)「「自尊感情」? それとも「自己有用感」? 生徒指導リーフ 18」
<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf>
(最終閲覧日 2023 年 2 月 15 日)
- 国立教育政策研究所(2017)「平成 29 年度 全国学力・学習状況調査 報告書・調査結果資料」
<https://www.nier.go.jp/17chousakekkahoukoku/index.html> (最終閲覧日 2023 年 2 月 15 日)
- 小林知博(2019)「顕在的自尊心と潜在的自尊心」『心理学ワールド』87 号. pp.21-22. 日本心理学会
- 近藤卓(2007)「「生きる力」を支える自尊感情」『児童心理』第 61 巻第 10 号. pp. 915-919. 金子書房
- 坂本旬(2008)「「協働学習」とは何か」『生涯学習とキャリアデザイン』第 5 巻. pp. 49-57. 法政大学キャリアデザイン学会
- 関田一彦(2017)「アクティブラーニングとしての協同学習の研究」『教育心理学年報』第 56 集. pp.158-164. 日本教育心理学会
- 田島賢侍・奥住秀之(2013)「子どもの自尊感情・自己肯定感等についての 定義及び尺度に関する文献検討: 肢体不自由児を対象とした予備的調査も含めて」『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』第 64 集 2 号. pp. 19-30. 東京学芸大学学術情報委員会
- 田中道弘(2017)「日本人青年の自己肯定感の低さと自己肯定感を高める教育の問題—ポジティブ思考・ネガティブ思考の類型から—」『自己心理学』第 7 巻. pp.11-22. 日本心理学会自己心理学研究会
- 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』第 67 号(2). pp.5-23. 神戸市外国語大学研究会
- 中央教育審議会. “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)”. 文部科学省. 2012-8-28.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (最終閲覧日 2023 年 2 月 15 日)
- 中央教育審議会. “幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)” 文部科学省. 2016-12-16.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (最終閲覧日 2021 年 2 月 15 日)
- 中央教育審議会. “「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)” 文部科学省. 2021-1-26.
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (最終閲覧日 2023 年 2 月 14 日)
- 中央教育審議会大学分科会. “学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)”. 文部科学省. 2008-4-10.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf (最終閲覧日 2023 年 2 月 14 日)
- 栃木県総合教育センター(2013)「高めよう! 自己有用感～栃木の子どもの現状と指導の在り方～」
https://www.tochigiedu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h24_jikoyuyokan/pdf/h24_jikoyuyokan_all.pdf (最終閲覧日 2023 年 2 月 14 日)

- 友野清文(2016)「Cooperative learning と Collaborative learning」『学苑』No.907. pp.1-16. 光葉会
- 内閣府(2014)「子ども・若者白書(旧青少年白書)平成 26 年版 子ども・若者白書(全体版)」
<https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26honpen/index.html> (最終閲覧日 2023 年 2 月 13 日)
- 内閣府(2014)「平成 25 年度 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査 第 2 部 調査の結果」
<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf/s2-1.pdf>(最終閲覧日 2023 年 2 月 14 日)
- 内閣府(2020)「子供・若者の意識に関する調査(令和元年度) 第 2 部 調査の結果」.
<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/r01/pdf/s2-2.pdf>(最終閲覧日 2023 年 2 月 14 日)
- 内閣府(2020)「令和 2 年版 子ども・若者白書(全体版) 特集 1 子ども・若者の意識と求める支援について」
https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r02honpen/s0_1.html(最終閲覧日 2023 年 2 月 14 日)
- 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』第 84 巻(3). pp.311-319. 日本教育学会
- 西川純(2015)『すぐわかる!できる!アクティブ・ラーニング』学陽書房
- 日本弁護士連合会(2018)「若者が未来に希望を抱くことができる社会の実現を求める決議」
https://www.nichibenren.or.jp/document/civil-liberties/year/2018/2018_3.html (最終閲覧日 2023 年 1 月 29 日)
- 萩原牧子(2007)「希望はどこに存在するのか —働くひとの希望の決定要因の探索—」『研究紀要 Works Review』2 巻第 17 号. pp1-12. 株式会社リクルート リクルートワークス研究所
https://www.works-i.com/research/paper/works-review/item/070601_WR02_09.pdf (最終閲覧日 2023 年 1 月 29 日)
- 福井康貴(2014)「個人の希望から社会の希望へ —社会意識のミクロ・マクロリンク—」『理論と方法』第 29 集第 2 号. pp309-324. 数理社会学会
- 藤田文(2011)「対人関係を中心にした教育社会心理学研究の動向」『教育心理学年報』第 50 集. pp.108-116. 日本教育心理学会
- ボンウェル, C. & エイソン, J (2017)『最初に読みたいアクティブラーニングの本』(高橋悟監訳)海文堂
- 古荘純一(2009)『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか 児童精神科医の現場報告』光文社新書
- 溝上慎一(2016)「アクティブラーニングの背景」溝上慎一編『高等学校におけるアクティブラーニング 理論編』(アクティブラーニング・シリーズ 4) 東信堂. pp.3-27
- 文部科学省(2017a)「平成 29 年度 小・中学校新教育課程説明会(中央説明会)における文部科学省説明資料」,
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1396716.htm(最終閲覧日 2023 年 2 月 14 日)
- 文部科学省(2017b)「平成 29・30・31 年改訂学習指導要領(本文、解説)」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm(最終閲覧日 2023 年 2 月 14 日)
- 渡辺淳(2020)『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波新書
- 渡辺弘純(2005)「希望の心理学について再考する」『愛媛大学教育学部紀要』52 集第 1 号. pp.41-50. 愛媛大学教育学部
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York :W.H. Freeman.
- J. Amburgh, J. Delvin, J. Kirwin, & D. Qualters, “A Tool for Measuring Active Learning in the Classroom” *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 71 no. 5 (2007):85
- Rosenberg, M.(1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M.(1979). *Conceiving the Self*. Basic Books, Inc., Publishers.
- Yamaguchi, S., Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Murakami, F., Chen, D., Shiomura, K., Kobayashi, C., Cai, H., & Krendl, A. (2007).

Apparent universality of positive implicit self-esteem. *Psychological Science*, 18, 498–500.