

# 教職課程履修者のアクティブラーニングを通じた批判的思考の変化

— 協同作業認識及び共感性の主観的变化を指標として —

鈴木 有美・森 邦昭

## Abstract

Focusing on recent requirements of which active learner should be cultivated in the teacher training curriculum, the present study investigated the active learning effects on empathy, critical thinking, and belief in cooperation. In the first study, a questionnaire was administered to 85 participants, and a correlational analysis revealed that other-oriented empathy positively related to critical thinking, usefulness of cooperation, and low inequity, while self-oriented empathy related to low critical thinking and individual orientation. In the second study, one class in the teacher training curriculum was conducted according to Learning through Discussion (LTD), and participants answered a questionnaire measuring critical thinking, subjective changes in belief of cooperative learning and empathy. The findings indicated that the educational practice of LTD enhanced awareness for logical thinking, belief of cooperative learning, and empathy. Furthermore, it was noted that this active learning effects on critical thinking varied with subjective changes in belief of cooperative learning and empathy.

## 問題と目的

アクティブラーニング<sup>1</sup>は、高等教育改革において「教えるから学ぶへ (from teaching to learning)」という教授学習パラダイムの転換を図るための牽引役として登場し、普及してきた (Barr & Tagg, 1995; 溝上, 2014)。特に、中央教育審議会 (2012) 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)」(平成24年8月28日) でアクティブラーニングへの転換が必要であると明示されて以降、各大学における取組が一気に加速し、いまやアクティブラーニングによる教育実践は当たり前ともいえる状況となっている。また、「教員が何を教えたか」から「学習者が何を学んだか」へのパラダイム転換は、中央教育審議会 (2008) の「学士課程教育の構築に向けて (答申)」(平成20年12

1 アクティブラーニングを定義するのは困難であると指摘されることも多いが、本研究では、「深い学び」も考慮している定義である「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。」(溝上, 2014, p.7)を採用する。

月24日)で知識・理解だけでなく汎用的技能や態度・志向性、統合的な学習経験と創造的思考力まで含めた学士力を培うことが求められるようになって以降、学習者が「何を学んだか」から「何ができるようになったか」、すなわち学習成果の観点も「コンテンツ・ベース(内容重視)」から「コンピテンシー・ベース(資質・能力重視)」へシフトした(河野, 2016; 杉原, 2010; 山下・河口, 2016)。

大学の教職課程におけるアクティブラーニングの実践については、教育実習など実際の体験重視からか高等教育全般における傾倒ぶりから見ると極めて少ないとの指摘も過去にはあった(藤井, 2017; 河野, 2016; 国立教育政策研究所, 2015)。中央教育審議会(2015)の「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」(平成27年12月21日)において、アクティブラーニングに関する指導力や適切な評価方法はすべての学校種の教員が身に付けるべき能力や技能であり、教職課程においてこれらの育成が適切に行われるよう、すべての教職に関する科目でアクティブラーニングを取り入れることが求められた。これを受けて教育職員免許法の改正がなされ、すべての大学の教職課程で共通に修得すべき資質・能力を示した教職課程コアカリキュラムが策定された。そして、中央教育審議会(2016)の「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)」(平成28年12月21日)を受けて学習指導要領が改訂告示され、初等中等教育ではアクティブラーニングに代えて「主体的・対話的で深い学び」<sup>2</sup>という用語となっているが、現職の教員のみならず、教員養成においても児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」の実現を担う力量を学生に身に付けさせることが必須となっている。現在では、アクティブラーナーを育成できるアクティブラーナーを養成することが大学の教職課程に求められているのである(河野, 2016)

初等中等教育における教育改革の特徴も、「何を学ぶか」というコンテンツ・ベース(内容重視)だけでなく「何ができるようになるか」というコンピテンシー・ベース(資質・能力重視)の観点から教育課程を見直すとともに、「どのように学ぶか」という「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた児童生徒の新たな学びを目指すものである(大杉, 2018; 田代, 2019)。この学びを方向づける「資質・能力」について、新学習指導要領では次の3つの柱で整理されている。

- ① 「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」
- ② 「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)」
- ③ 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」

---

2 「主体的・対話的で深い学び」という用語に代わった背景は様々あるが、アクティブラーニング型授業が活動中心の授業と誤解され、「学習活動を子供の自主性だけに委ね、学習成果につながらない『活動あって学びなし』と批判される授業に陥」ってしまう恐れがある(中央教育審議会, 2016, p.48)との指摘は重要である。

特に、③「学びに向かう力・人間性等」の涵養については、①「知識・技能の習得及び②「思考力・判断力・表現力等」の育成を、どのような方向性で働かせていくかを決定づける重要な要素であり、メタ認知や思いやりなどが含まれるとされる（中央教育審議会，2016）。たとえば、②の「思考力・判断力・表現力等」については、「問題を発見し、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、プロセスを振り返って次の問題発見・解決につなげていくこと（問題発見・解決）や、情報を他者と共有しながら、対話や議論を通じて互いの多様な考え方の共通点や相違点を理解し、相手の考えに共感したり多様な考えを統合したりして、協力しながら問題を解決していくこと（協働的問題解決）のために必要な思考力・判断力・表現力等である」と答申に先立って公表された教育課程企画特別部会の「論点整理」（文部科学省，2015）で示されていることから見ても、メタ認知や思いやり（共感）がいかに重視されているかは明らかである。

また、上述の育成すべき資質・能力の3つの柱は、今回の学習指導要領改訂において突然現れたわけではない（高木，2018；田代，2019）。これは、学校教育が長年その育成を目指してきた、知・徳・体のバランスのとれた力である「生きる力」をより具体化し、教科等横断的な視点で育てていく資質・能力<sup>3</sup>とされる（中央教育審議会，2016）。「生きる力」については、中央教育審議会（1996）の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」（平成8年7月19日）において「これからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようとも、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた」と提言されたことに端を発している。また、ここでの人間性について、「他人を思いやる心や優しさ、相手の立場になって考えたり、共感することのできる温かい心…（中略）…も、「生きる力」を形作る大切な柱である」とも記されており、本研究で取り上げる共感性（empathy）が、現在に至るまで涵養すべき豊かな人間性の一つであり続けていることは明らかである。

共感性は、他者の心理状態に対する推測から理解を経て反応へ至る個人の資質的特性を表す概念である。共感の議論は、古くは人間の徳性について論じたとされる古代ギリシャの哲学者アリストテレスにまで遡ることができ、哲学をはじめ教育学や心理学、看護学や近年では脳科学など多岐にわたる分野で研究されている。そのため、多様な研究領域において複数の異なる理論が存在し、共感は複合的な概念であることが議論されてきた。今日では、他者の心理状態を正確に理解する点を重視する認知的共感と、他者の心理状態に対する代理的な情動反応を重

3 2007（平成19）年6月の学校教育法一部改正により規定された「基礎的な知識及び技能」、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」、「主体的に学習に取り組む態度」、いわゆる学力の3要素を踏まえたものである。

視する感情的共感を統合し、さらに他者の心理状態に対する理解や反応が自他どちらの視点から生じたものかという指向性の弁別も考慮されるなど、共感性を多面的・多次元的な構造で捉える見方が主流となってきた（Davis, 1983, 1994 菊池訳, 1999; Decety & Ickes (Eds.), 2009 岡田訳, 2016; 井芹, 2017; 鈴木・木野, 2008, 2015; 梅田・板倉・平田・遠藤・千住・加藤・中村, 2014）。しかしながら、共感性の自己指向性・他者指向性の弁別まで焦点を当てた教育実践の研究は決して進んでいるとはいえない（たとえば、楠, 2017; 西村・村上・櫻井, 2015; 山村, 2020）。そのため、本研究において検討することには一定の意義があると考えられる。

アクティブラーニングの視点からの主体的・対話的で深い学びの実現に向けた教育実践において、育成すべき資質・能力は数多挙げられているが（松下, 2010; 谷内, 2018）、本研究では共感性との関連性が指摘されている批判的思考（critical thinking）に着目する。批判的思考は、マス・メディア等による情報量が飛躍的に増えたアメリカにおいて1930年代後半から注目されている概念であるが（平山, 2004）、日本では半数以上の論文が2006年以降に発表されている（道田, 2013）。看護学、心理学、教育学など様々な分野で研究されており、多くの異なる定義が提唱されてきたが、最も頻繁に引用される教育哲学者 Ennis (1987) の「何を信じ、何を行うかを決定するための、合理的で省察的な思考」が批判的思考の基本イメージとされる。当初、論理という外的な基準によって客観的に理解するという脱文脈的（抽象的）な論理操作の技能として捉えられていたが、研究が進むにつれ、領域固有性や文脈を重視し創造性や共感的理解など主観的な理解も含んだ包括的な思考として捉えられたりするようになっている（道田, 2003, 2018）。批判的思考には、認知的側面である能力やスキル、情意的側面である態度や傾向性といった2つの側面があるといえる（平山・楠見, 2004）。ただし、他者に共感し配慮することから生じる共感的理解については、批判的思考を促進したり補完したりする重要性については論じられているが（たとえば、Gallo, 1989; 道田, 2002）、測定している研究はまだ少なく、そもそも概念自体に含むことは適切ではないとの考えもある（平山, 2004）。いずれにせよ、上述のように共感性は多面的・多次元的な構造を持つため、共感的理解だけでなく他の諸側面とも関連を検討することが、まず必要ではないかと考えられる。そのため、本研究において共に多面的・多次元的な共感性と批判的思考との関連について知見を得ることは有益であろうと考えられる。

加えて、本研究ではアクティブラーニングに対する学習者の認識についても関連を検討する。本研究で取り上げる LTD 話し合い学習法（Learning through Discussion: LTD）は、アクティブラーニング型授業の一つである協同学習の技法として広く知られており（安永, 2015; 安永・須藤, 2014）、上述の文部科学省が求めるアクティブラーニングの視点を教授者が持つことを可能にするものと考えられる（森・鈴木, 2020）。LTD は、グループによる仲間との教え合いと学び合いを通して学習課題の理解を深める学習法である。他の協同学習の技法と同様に、協同学習の理論に依拠し「課題明示→個人思考→集団思考」の流れに沿って学習の手続きが構造化されている（安永, 2015）。学習者は、学習の目的と手順を明示（課題明示）されることから見通しを持つことができ、主体的・能動的な学習活動につながる。また、学習者が一人で学ぶ「予



習」(個人思考)と、仲間と話し合いながら学ぶ「ミーティング」(集団思考)の手順も定められており、各個人が自分なりの考えを共通の枠組みに沿って持ち寄って話し合うことで、いきなりグループ学習に入るのとは異なる深い学びが達成されと考えられている。ただし、協同学習が求める環境を整えても、そもそも学習者が持つ協同的活動に対する認識の違いにより、その効果は異なることが指摘されている(長濱・安永, 2010; 大場, 2017; 島・渡辺・伊藤, 2016)。

したがって本研究では、まず共感性と批判的思考とアクティブラーニングに対する認識がどのように関連しているか検討を行い(研究1)、続いてLTD実践を通して学習者のアクティブラーニングに対する認識や共感性がどのように変化し、批判的思考にどのように影響するかを分析する(研究2)こととする。なお、アクティブラーニングに対する認識については、協同学習の研究において広く用いられている協同作業に対する学習者の認識(長濱・安永・関田・甲原, 2009)を測定することをもって充てることとする。

## 研究1

研究1では、共感性、批判的思考、協同作業認識の関連を検討する。まず、共感性と批判的思考の関連については、上述の通り共感的理解を批判的思考の一部として捉える見方や、少なくとも共感的理解が批判的思考を促進すると論じられていることから、他者指向的な共感とは批判的思考と正に相関すると予想される。共感性と協同作業認識の関連については、他者指向的な共感とは他者配慮的な側面があるのに対して、自己指向的な共感とは自己防衛的な側面があること示唆されていることから(鈴木・木野, 2015)、他者指向的な共感とは協同作業に対する肯定的な認識と正に相関し、否定的な認識と負に相関すると予想される。自己指向的な共感については、逆の関連が見られるかもしれない。批判的思考と協同作業認識の関連については、アクティブラーニングの視点からの主体的・対話的で深い学びの実現に向けた教育実践において、学習者の批判的思考の向上を促す指導が重要であるとの知見から(天久, 2018; 松本, 2019; 山田・松本, 2020)、批判的思考は協同作業に対する肯定的な認識と正に相関し、否定的な認識と負に相関すると予想される。

## 方法

**調査対象・手続き** F県内4年制大学の教職課程において、201X年度の教職科目履修者85人(2年次生38人、3年次生33人、4年次生14人;  $M=19.99$ 歳,  $SD=1.02$ )に対して、4~5月にわたり学年ごとに質問紙調査を実施した。調査用紙は授業時間を利用して一斉に配付し、その場で回答と提出を求めた。倫理的配慮として、調査目的は一般の傾向を研究するために行うものであること、調査結果を研究目的以外に使用しないこと、データは統計的に処理されるため個人の回答が特定されることはないことを調査用紙の表紙に明記し、配付する際に自由意志による参加のため非協力による不利益を一切被らないことを口頭で伝え、無記名式で回答を求め

た。ただし、今後調査データを結合させる必要から、表紙裏に学籍番号を記入する欄を設け、回答如何によって成績が左右されることは決してないことを口頭で伝えた上で記入を求めた。

**調査内容** 本研究で分析対象とした測度のみ以下に記載する。

**(1) 共感性** 鈴木・木野 (2008) によって作成された多次元共感性尺度を用いた。「悲しんでいる人を見ると、なぐさめてあげたくなる」など他者に焦点づけられた情緒反応を測定する“他者指向的反応”(5項目)、「他人の失敗する姿を見ると、自分はそうなりたくないと思う」など他者の心理状態について自己に焦点づけられた情緒反応を測定する“自己指向的反応”(5項目)、「まわりの人がそうだといえば、自分もそうだと思えてくる」など他者の感情や意見に影響されやすい傾向を測定する“被影響性”(5項目)、「自分と違う考え方の人と話しているとき、その人がどうしてそのように考えているのかを分かろうとする」など相手の立場からその他者を理解しようとする他者指向的な認知傾向を測定する“視点取得”(5項目)、「面白い物語や小説を読んだ際には、話の中の出来事がもしも自分に起きたらと想像する」など自己を架空の人物に投影させる自己指向的な認知傾向を測定する“想像性”(5項目)、の全25項目からなる。「全く当てはまらない」から「とてもよく当てはまる」までの5件法で評定を求めた。

**(2) 批判的思考** 平山・楠見 (2004) によって作成された批判的思考態度尺度を用いた。「複雑な問題について順序立てて考えることが得意だ」など“論理的思考への自覚”を測定する13項目、「いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい」など“探求心”を測定する10項目、「いつも偏りのない判断をしようとする」など“客観性”を測定する7項目、「結論をくだす場合には、確たる証拠の有無にこだわる」など“証拠の重視”を測定する3項目の全33項目からなる。「当てはまらない」から「当てはまる」までの5件法で評定を求めた。

**(3) 協同作業認識** 長濱他 (2009) によって作成された協同作業認識尺度を用いた。「みんなで色々な意見を出し合うことは有益である」など協同作業の有効性の認知を測定する“協同効用”(9項目)、「みんなで一緒に作業すると、自分の思うように出来ない」など協同を回避し一人での作業を好む傾向を測定する“個人志向”(6項目)、「協同は仕事の出来ない人たちのためにある」など協同作業の恩恵は弱者にあるという認知を測定する“互惠懸念”(3項目)の全18項目からなる。「全くそう思わない」から「とてもそう思う」までの5件法で評定を求めた。

## 結果と考察

**尺度構成** 全尺度についてそれぞれ原典の尺度構成にしたがって信頼性を検討したところ、多次元共感性尺度と批判的思考態度尺度以外では $\alpha=.64\sim .87$ と十分な内的整合性が確認された(表1)。多次元共感性尺度の“自己指向的反応”については $\alpha=.52$ とやや低いものの分析対象とし、批判的思考態度尺度の“証拠の重視”については $\alpha=.42$ であり今後の分析から外すこととした。なお、分散分析による学年差の検討では、全尺度において有意差は認められず、本研究で学年差は扱わない。

**尺度間の関連** 共感性、批判的思考、協同作業認識の関連について相関分析を行った(表1)。

教職課程履修者のアクティブラーニングを通じた批判的思考の変化

表1 各尺度の基礎統計量及び尺度間相関

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	M	SD	$\alpha$
共感性													
1 他者指向的反応											20.18	2.86	.70
2 自己指向的反応	.16										17.60	2.84	.52
3 被影響性	.24 *	.08									16.80	3.74	.74
4 視点取得	.32 **	-.17	-.24 *								19.32	2.84	.74
5 想像性	.24 *	.10	-.02	.23 *							18.29	3.85	.73
批判的思考													
6 論理的思考への自覚	-.01	-.25 *	-.43 **	.37 **	.17						38.98	7.88	.85
7 探求心	.27 *	-.20	-.15	.58 **	.25 *	.31 **					40.24	6.23	.87
8 客観性	.27 *	-.24 *	-.33 **	.74 **	.24 *	.52 **	.53 **				25.87	3.80	.74
協同作業認識													
9 協同効用	.38 **	.09	.08	.42 **	.36 **	.19	.50 **	.33 **			37.96	4.09	.77
10 個人志向	-.17	.29 **	-.28 *	-.18	-.08	-.02	-.08	-.11	-.25 *		18.42	3.79	.64
11 互惠懸念	-.33 **	.10	-.03	-.30 **	-.19	.01	-.23 *	-.24 *	-.39 **	.31 **	5.48	1.90	.64

\*\* $p<.01$  \* $p<.05$

その結果、共感性と批判的思考の関連については、予想通り他者指向的な認知傾向の“視点取得”が批判的思考の全下位尺度と正に相関していた ( $r=.37\sim.74, ps<.01$ )。“他者指向的反応”も批判的思考の“探求心”と“客観性”とは正に相関していたが (ともに  $r=.27, ps<.05$ )、“論理的思考への自覚”とは無相関であった ( $r=-.01, ns$ )。また、“自己指向的反応”と“被影響性”は、批判的思考の“論理的思考への自覚” (順に  $r=-.25, p<.05$ ;  $r=-.43, p<.01$ ) と“客観性” (順に  $r=-.24, p<.05$ ;  $r=-.33, p<.01$ ) と負に相関し、“探求心” (順に  $r=-.20, -.15, ns$ ) と無相関であるという同様の関連を示した。

共感性と協同作業認識の関連については、予想通り他者指向的な共感の“視点取得”と“他者指向的反応”が協同作業認識の“協同効用”と正に相関し (順に  $r=.42, .38, ps<.01$ )、“互惠懸念”と負に相関していた (順に  $r=-.30, -.33, ps<.01$ )。“個人志向”は他者指向的な共感とは無相関であったが (順に  $r=-.18, -.17, ns$ )、“自己指向的反応”とは正に相関し ( $r=.29, p<.01$ )、“被影響性”とは負に相関していた ( $r=-.28, p<.05$ )。

批判的思考と協同作業認識の関連については、予想通り批判的思考の“探求心”と“客観性”が協同作業認識の“協同効用”と正に相関し (順に  $r=.50, .33, ps<.01$ )、“互惠懸念”と負に相関していたが (順に  $r=-.23, -.24, ps<.05$ )、“個人志向”とは無相関であった (順に  $r=-.08, -.11, ns$ )。“論理的思考への自覚”はいずれとも関連を示さなかった ( $r=-.02\sim.19, ns$ )。

以上により、他者指向的な共感とは認知面・感情面いずれにおいても批判的思考の高さに関連し、協同作業に対する肯定的認識の高さと否定的認識の低さと関わることを示された。また、批判的思考の“探求心”や“客観性”は主に色々な考え方や様々な立場を重視する項目から成っており、協同作業に対する肯定的認識の高さと否定的認識の低さと関連するのは予想された通りであった。考えることが得意、集中できるといった自信を測る“論理的思考への自覚”が協同作業認識のいずれの下位尺度とも関連を示さなかったのは、独りの場面も仲間との場面も含む項目から構成されていることによるのかもしれない。

一方、自己指向的な共感反応は、逆に批判的思考の低さと関わることを示された。この負の関連は、周囲に対する素質的な巻き込まれやすさを測る被影響性と批判的思考の間でも顕著で

あった。ただし、自己指向的反応と被影響性は、協同を回避し一人での作業を好む傾向を測る個人志向において異なる関連を示しており、個人志向と正に関連する自己指向的反応の高い者は自分の考え方や立場に自信があることから、逆に個人志向と負に関連する被影響性の高い者は他者の考え方や立場に影響を受けやすいという自信の無さから、批判的思考の低さにつながるという異なる背景を窺うこともでき、興味深い結果といえる。

## 研究2

研究1において、多面的・多次元的な構成概念である共感性、批判的思考、アクティブラーニングとしての協同作業に対する認識の関連傾向が明らかとなった。続いて研究2では、アクティブラーニングとしてLTDを用いた教育実践を行い、学習者のアクティブラーニングに対する認識や共感性の主観的变化及び批判的思考の定量的変化を検討する。アクティブラーニングに対する認識の変化については、教育実践が成功すれば協同作業に対する認識が肯定的に変化することが予想される。数多の教育実践において変化の仕方は一様ではないものの、鈴木・森(2017)は、LTD実践を通して学習者の協同作業認識の“協同効用”の考えが強くなり、“互恵懸念”や“個人志向”の考えは強くならなかった主観的变化を報告していることから、本研究においても同様の主観的变化が見られると予想される。また、“協同効用”が高まった協同学習において批判的思考の“論理的思考への自覚”“探求心”“客観性”が向上したとの実践結果から(川上・向後, 2019)、本研究においても“協同効用”が高まれば批判的思考の向上が予想される。共感性については、アクティブラーニングを通して共感的理解が高まったとの実践結果から(楠, 2017; 山村, 2020)、本研究においても共感の認知傾向である“視点取得”や“想像性”の向上が予想される。なお、鈴木(2010)は他者指向的な共感の“視点取得”と“他者指向的反応”が高まった協同学習において“個人志向”が低下したと報告していることから、本研究においても他者指向的な共感について主観的变化が見られれば、“個人志向”の低下が見られるかもしれない。批判的思考への影響については、問題と目的でも述べた通り共感的理解の重要性が論じられていることから、本研究においても共感的認知の“視点取得”や“想像性”が高まれば批判的思考の向上が予想される。

## 方法

**実践時期・対象・概要** F県内4年制大学の教職課程において、201X年度の3年次教職科目「教育原理」履修者36人を対象に、LTDを用いた教育実践を行った(森・鈴木, 2020; 安永・須藤, 2014参照)。LTD実践の成否は、履修者のLTD過程プランの各ステップの理解にかかっており、特に予習(個人思考)の成果がミーティング(集団思考)の成果を左右することから、本実践でも鈴木・森(2017)と同じく「予習の仕方」の解説を重視して取り組んだ。全15回の授業のうち、11回を主なLTD実践にあてた他、小論文発表会ではシンク＝ペア＝シェア方式で発表し合い、全体討論後の質疑応答においてLTD過程プランのステップ2～6を応用するな



表2 授業の概要

回	内容	回	内容
1	授業の進め方 (LTD話し合い学習法の解説)	9	LTD：学習における「本気」
2	LTD：アクティブラーニングとは何か	10	LTD：シナプス可塑性
3	LTD：対話の害	11	LTD：一例としてのある英語学習法
4	LTD：チュートリアルの意義	12	LTD：学ぶ意欲の低下を食い止めることはできるのか
5	LTD：看图作文の可能性	13	小論文発表会
6	LTD：陶冶と邂逅	14	(シンク＝ベア＝シェア方式による発表、
7	LTD：学習指導要領改訂の経緯	15	全体討論、LTDを応用した質疑応答)
8	LTD：学習指導要領に対する批判	16	筆記試験

※成績評価は、筆記試験、小論文、授業参加度による総合評価

ど、初回の解説を除きすべての回で協同学習の技法を取り入れた（表2）。

**調査時期・手続き** 授業の第1回（4月）と第14回（7月）に質問紙調査を実施した。内訳は、4月調査33人（ $M=20.18$ 歳， $SD=.39$ ）、7月調査33人（ $M=20.46$ 歳， $SD=.62$ ）で、両調査に回答した30人を分析対象とした。調査用紙は授業時間を利用して一斉に配付し、その場で回答と提出を求めた。倫理的配慮として、研究1と同様に調査目的及びプライバシー保護を調査用紙の表紙に明記し、無記名式で回答を求めた。ただし、調査データを結合させる必要から、表紙裏に学籍番号を記入する欄を設け、回答如何によって成績が左右されることは決してないことを明記し、授業担当者はデータ処理をしないことを口頭で伝えた上で記入を求めた。

**調査内容** 本研究で分析対象とした測度のみ以下に記載する。

**(1) 協同作業認識の主観的变化** LTD実践を中心とした協同学習方式による授業を通して、協同作業に対する意識や態度がどの程度変化したと学習者自身が認識しているかを捉えるため、研究1で用いた協同作業認識尺度（長濱他，2009）の3下位尺度から代表的な項目を選択し（「協同効用」2項目、「個人志向」2項目、「互惠懸念」1項目）、それぞれの考えが「強くなった」「変わらない」「弱くなった」の3件法で回答を求めた（具体的な項目内容は表3参照）。

**(2) 共感性の主観的变化** LTD実践を中心とした協同学習方式による授業を通して、他者の心理状態に対する反応や認知がどの程度変化したと学習者自身が認識しているかを捉えるため、研究1で用いた多次元共感性尺度（鈴木・木野，2008）のうち他者指向的な反応や認知を測定する代表的な項目（「他者指向的反応」2項目、「視点取得」1項目）と自己指向的な反応や認知を測定する代表的な項目（「自己指向的反応」2項目、「想像性」1項目）から項目を作成し、それぞれの傾向が「増えた」「変わらない」「減った」の3件法で回答を求めた（具体的な項目内容は表4参照）。

**(3) 批判的思考** 研究1と同じ批判的思考態度尺度（平山・楠見，2004）を用いた。研究1と同様に、全33項目について5件法で評定を求めた。なお、研究1において信頼性の観点から分析の対象外とした「証拠の重視」を測定する3項目については、本研究においても今後の分析から外すこととした。

## 結果と考察

**協同作業認識の主観的变化** 7月調査において、本授業のLTD実践を通して協同作業認識が変化すると学習者自身が認識しているかどうかを尋ねた(表3)。その結果、協同作業認識の“協同効用”の考えが強くなったと回答したのは30人中25~26人、変わらないとの回答が4~5人であり、弱くなったと回答した者はいなかった。“個人志向”については、19~21人が変わらないと回答していたが、「自分の思うようにできない」との考えが弱くなったのが8人、逆に強くなったのが3人いた一方、「必ず手抜きをする人がいる」との考えが弱くなったのが1人に対して強くなったのが8人と、個人志向の側面によるばらつきが見られた。“互恵懸念”の考えは、半数の15人が変わらないと回答し、14人が弱くなった、1人が強くなったと回答した。

表3 協同作業認識の主観的变化

教示文	この授業を通して、協同作業(グループで一緒に課題に取り組むこと)に対するあなたの意識や態度に変化があったかお聞きします。		
	強くなった	変わらない	弱くなった
(協同効用) 1. みんなで色々な意見を出し合うことは有益であるとの考えが	26	4	0
(協同効用) 2. 一人でやるよりも協同した方が良い成果を得られるとの考えが	25	5	0
(個人志向) 3. みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできないとの考えが	3	19	8
(個人志向) 4. グループでやると必ず手抜きをする人がいるとの考えが	8	21	1
(互恵懸念) 5. 優秀な人たちがわざわざ協同する必要はないとの考えが	1	15	14

**共感性の主観的变化** 7月調査において、本授業のLTD実践を通して共感性が変化すると学習者自身が認識しているかどうかを尋ねた(表4)。その結果、認知面については自己指向-他者指向の区別なく、多くが高まったと認識していた(“視点取得”21人と“想像性”26人)。変わらないとの回答は4~9人であり、視点取得したり想像したりすることが減ったと回答した者はいなかった。感情面については、“他者指向的反応”が増えたとの回答が10~15人、変わらないとの回答が15~20人であり、減ったと回答した者はいなかった。“自己指向的反応”について

表4 共感性の主観的变化

教示文	この授業を通して、あなたの対人関係における意識や態度に変化があったかお聞きします。		
	増えた	変わらない	減った
(視点取得) 1. 常に相手の立場に立って、その人の気持ちや考えを理解しようとするのが	21	9	0
(想像性) 2. 相手の話を聞きながら、自分だったらこう考える(考えた)、感じる(感じた)だろうと想像することが	26	4	0
(他者指向的反応) 3. 誰かが喜んでいるとき、一緒になって喜んであげようとするのが	15	15	0
(他者指向的反応) 4. 悩んだり悲しんだりしている人がいたら、その悩みや悲しみを分かち合いたいと思うことが	10	20	0
(自己指向的反応) 5. 他人の成功を見聞きしているうちに、焦りを感じるこ	16	12	2
(自己指向的反応) 6. 他人が失敗したり苦しんだりする姿をみて、自分はそ	4	24	2
	うなりたくないと思うことが		

は、「他人の成功から焦りを感じる事が」増えた16人、変わらない12人に対して、「他人の失敗や苦しみを見て自分はそうなりたくないと思うことが」増えた4人、変わらない24人と、自己指向的側面によるばらつきが見られたが、いずれも減ったと回答したのは2人だった。

**批判的思考の定量的変化** LTD実践の教育効果を検討するために、分析対象者30人に対して、批判的思考態度尺度の3因子について下位尺度得点を算出し、実践前（4月調査）と実践後（7月調査）における各因子の得点を対応のある  $t$  検定により比較した（表5）。その結果、批判的思考の“論理的思考への自覚”が実践前から実践後にかけて有意に上昇した（ $t(28) = 2.21, p < .05$ ）。“探求心”も“客観性”も上昇はしていたものの、有意な差は認められなかった（順に  $t(29) = 1.38, 0.13, ns$ ）。

さらに、協同作業認識及び共感性の変化によって批判的思考の変化が異なるかどうかを検討するため、主観的变化を尋ねた項目ごとに対応のある  $t$  検定を行った。その結果、協同作業認識の“協同効用”については強くなった群のみ（順に  $t(25) = 2.06, p < .05; t(24) = 2.44, p < .05$ ）、逆に“個人志向”については「自分の思うようにできない」との考えが弱くなった群のみ（ $t(7) = 1.94, p < .05$ ），“互惠懸念”についても弱くなった群のみ（ $t(13) = 2.38, p < .05$ ）、批判的思考の“論理的思考への自覚”が上昇したことが示された。同様に、共感的認知の“視点取得”と“想像性”については高まった群のみ（順に  $t(19) = 4.15, p < .001; t(24) = 1.88, p < .05$ ）、共感反応の“他者指向的反応”については「他人の喜びと一緒に喜んで喜ぶこと」は変わらない群のみ（ $t(13) = 1.89, p < .05$ ），“自己指向的反応”については増えた群（順に  $t(15) = 2.27, p < .05; t(3) = 3.67, p < .05$ ）、さらに「他人の失敗や苦しみを見て自分はそうなりたくないと思うこと」は変わらない群（ $t(22) = 2.28, p < .05$ ）も批判的思考の“論理的思考への自覚”が上昇したことが示された。批判的思考の“探求心”と“客観性”は群による違いは見られず、すべての群において有意差は認められなかった。

以上により、LTD 実践後にほとんどの学習者の協同効用が高まり、約半数の互惠懸念が弱まるなど、協同作業に対する認識が肯定的に変化したことから、本研究における教育実践はほぼ成功したと判断される。ただし、個人志向の認識は3分の2の学習者が変化なしと回答しており、強くなったと回答した者もいたことから、いかに個人志向を下げるかに焦点を当てた教育的介入の必要性が示唆される。また、LTD 実践を通してほとんどの学習者が共感的に認知することが増えたと回答し、

約半数が共感的に反応することも増えたと回答するなど、LTD 実践が共感性を高める効果が示された。この効果は、相手と自分のどちらに焦点が当たっているかという指向性の区

表5 LTD実践前後における批判的思考の変化

	実践前		実践後		$t$ 値
	$M$	$SD$	$M$	$SD$	
批判的思考					
論理的思考への自覚	38.24	7.52	39.86	7.59	2.21 *
探求心	38.63	7.47	40.07	5.96	1.38
客観性	25.43	4.85	25.50	4.17	0.13

\* $p < .05$

別なく見られており、アクティブラーニングとしての協同学習では愛他的動機も利己的動機も相まって共感性が高まることが示唆される。とりわけ LTD では、自身の既有知識や価値観などに関連づけた予習やミーティングが LTD 過程プランで定められていることから、自己に焦点づけられた認知が高まるのは、「主体的・対話的で深い学び」、いわばディープ・アクティブラーニングがなされた証と見ることもでき、興味深い結果といえる。ただし、感情面については、自己指向的反応はネガティブな心理・行動傾向との関連が指摘されていることから、自己に焦点づけられた共感反応を増やさない工夫が求められる。

LTD 実践の教育効果としての批判的思考の高まりについては、実践前に比べ実践後に“論理的思考への自覚”において有意な得点の上昇が見られた。さらに、協同作業認識や共感性の変化の違いにより、批判的思考の“論理的思考への自覚”上昇の効果が異なることが明らかとなった。協同作業認識については、協同効用の認識が高揚する、あるいは個人志向や互恵懸念の認識が低下するなど、協同作業認識が肯定的に変化した群でのみ有意な効果が見られ、学習者が持つ認識の違いにより効果が異なることが本研究においても確認された。共感性については、認知面では視点取得したり想像したりすることが増えた群で効果が見られる一方で、感情面では変わらない群で効果が見られるといった違いが示された。この違いは、共感的認知／反応の違いによるものなのか、もともとの共感性の高さ／低さが関係するのか、明らかにするためには別の観点からの検討を要する今後の課題といえる。

## 総合考察

本研究では、現在の大学の教職課程において児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」の実現を担うアクティブラーナーの養成が求められているとの指摘に着目し、アクティブラーニング型授業の一つである協同学習の技法として広く認められている LTD 話し合い学習法を用いた教育実践を行った。教職課程履修者を対象に、LTD 実践を通して学習者のアクティブラーニングに対する認識や共感性がどのように変化し、批判的思考にどのように影響するか検討した。

まず、研究 1 において、多面的・多次元的な構成概念である共感性、批判的思考、アクティブラーニングとしての協同作業に対する認識について関連を検討した。共感性と批判的思考の関連については、これまでの批判的思考の研究で論じられてきたように共感的理解は批判的思考の高さに関連することが本研究でも確認された。加えて、認知面だけでなく感情面においても関連が見られ、他者指向的な共感反応は批判的思考の高さと関わるのに対して、自己指向的な共感反応は逆に批判的思考の低さと関わるということが明らかとなった。Duval & Wicklund (1972) が提唱した自覚状態理論に見られるように、自己に注意を向けることは内在化する価値観に基づく規準に達していない現実自己への気づきにつながるが多いため、往々にして不快感を引き起こすといわれる。自己指向的反応が批判的思考と負に相関するという本研究の結果は、感情だけでなく認知にも負の影響を及ぼす可能性を示唆するものといえる。協同作業認識との関連についても同様に、他者指向的な共感反応は認知面・感情面いずれにおいても協同作業に対す



る肯定的認識を表す協同効用の高さと否定的認識を表す互惠懸念の低さと関わることが確認された一方で、自己指向的な共感反応は協同を回避し一人での作業を好む傾向を表す個人志向との関連が示された。自己指向的反応は、円滑な社会的相互作用に求められる社会的スキルとは負に、愛他的行動に対する精神的負担とは正に、対人不安が随伴しやすい公的自己意識とも正に相関するとされており（鈴木・木野, 2008）、協同学習を効果的に行うためにも自己指向的反応に着目する意義を示唆する整合的な結果を得たといえる。また、批判的思考と協同作業認識との関連については、批判的思考の探求心や客観性が協同効用の認識の高さと互惠懸念の認識の低さと関連しており、これまでの協同学習の研究で指摘されてきたように、学習者の認識の違いにより協同学習の効果が異なること、学習者の批判的思考の高さが協同学習の成功につながることを窺わせる結果が示された。

続く研究2では、アクティブラーニングとして LTD を用いた教育実践を行い、学習者の協同作業認識、共感性、批判的思考の変化から LTD 実践の効果について検証を行った。その結果、LTD 実践後にほとんどの学習者が協同効用の認識が強くなったと回答し、約半数が互惠懸念の認識が弱くなったと回答するなど、協同作業に対する認識が肯定的に変化していた。これらの変化を学習者自身が認識していることから、LTD 実践はおおむね成功したといえる。ただし、個人志向の認識については、弱くなったと回答したのは1～2割で、6～7割の学習者が変化なしと回答し、強くなったと回答した者も1～2割いた。個人志向は、授業への興味や授業における適応感と負に相関するとされており（鈴木・森, 2017）、心理的適応の観点からも個人志向の認識を弱める教育的介入について検討していく必要がある。また、LTD 実践を通してほとんどの学習者が共感的に認知することが増えたと回答し、約半数が共感的に反応することも増えたと回答するなど、LTD 実践が共感性を高める効果が示された。特に、LTD では学習者が一人で学ぶ予習（個人思考）においても仲間と話し合いながら学ぶミーティング（集団思考）においても、自身の既有知識や価値観などと関連づけることが LTD 過程プランで定められていることから（森・鈴木, 2020；安永・須藤, 2014）、他者指向的な共感性のみならず自己指向的な共感性も高まった今回の結果は、主体的・対話的で深い学び、いわばディープ・アクティブラーニングが生起していたことを示唆するものといえる。ただし、自己に焦点づけられた認知が高まるのはよしとして、感情面については、自己指向的反応の多い者ほど憂鬱感や自己不全感といったディストレスが多い傾向や（鈴木・木野, 2015）、他者への攻撃性が高い傾向が指摘されており（鈴木・木野, 2008）、注意を要する。自己に焦点づけられた共感反応のうち、他者の成功や失敗に対して「自分も（は）頑張ろう」などポジティブな反応はともかく、本研究で扱ったような「焦りを感じる」「自分はそうなりたくない」といったネガティブな反応は増えないような工夫がよりよい LTD 実践に求められる。

LTD 実践の教育効果としての批判的思考の高まりについては、実践前に比べ実践後に論理的思考への自覚において有意な得点の上昇が見られた。さらに、協同作業認識や共感性の変化の違いにより、この上昇の効果が異なることが明らかとなった。協同作業認識については、協同効用の認識が高揚する、あるいは個人志向や互惠懸念の認識が低下するなど、協同作業認識が

肯定的に変化した群でのみ効果が見られ、学習者が持つ認識の違いにより効果が異なることが本研究においても確認された。論理的思考への自覚は、協同作業認識のいずれの側面とも無関係であった研究1の結果も考え合わせれば、LTD 実践を通して技法の背後にある協同の基本原則<sup>4</sup>を理解し、主体的な学びを仲間と対話しながら深めていく協同のよさを実感できてこそ、批判的思考への自信につながる事が示されたといえる。また、共感性についても、視点取得したり想像したりすることが増えた群で効果が見られ、共感的理解が批判的思考を促進することが本研究においても確認された。一方で、感情的共感においては変わらない群で効果が見られるといった違いが示され、この違いが共感的認知／反応の違いによるものなのか、もともとの共感性の高さ／低さが関係するのか、別の観点からの検討を要する課題が残された。今後の課題といえば、批判的思考の論理的思考への自覚以外の側面である探求心も客観性も、実践前に比べ実践後に上昇はしていたものの、有意な差は認められなかった。色々な考え方や様々な立場を重視することを表す探求心や客観性も、LTD 実践を通して是非とも高めてもらいたい批判的思考の重要な側面である。将来、教師になって児童生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業を行う際、授業における具体的な指導法のみならず、その指導法を支える教師の持つ基本姿勢も児童生徒は獲得すると示唆されており（長濱他, 2009）、LTD 実践により身につけた話し合いの仕方のみならず、協同学習に対する肯定的な認識、共感性や批判的思考の高さも児童生徒の学びに良い影響を与えることが期待される。今後も実践と検証を重ね、アクティブラーナーを育成できるアクティブラーナーの養成に利する要因を明らかにしていくことが必要であろう。

## 引用文献

- 天久大輔 (2018). アクティブラーニングによる英語指導から導く問題解決能力の育成——クリティカルシンキングの手法による英語学習を通して—— 教職実践研究, **8**, 1-16.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, **27**, 12-25.
- 中央教育審議会 (1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）  
<[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm)>
- 中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて（答申）  
<[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf)>
- 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）  
<[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)>
- 中央教育審議会 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め

4 たとえば、Johnson, Johnson, & Holubec (2002 石田・梅原訳 2010) は、協同学習が成り立つための基本的構成要素として「互恵的な協力（肯定的相互依存）関係の構築」「個人の責任性の確立」「対面的な相互交流の促進」「社会的スキルの育成」「グループの改善手続き」の5つの原理を挙げている。

合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）

<[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf)>

中央教育審議会（2016）．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）

<[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)>

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **44**, 113-126.

Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press. (菊池章夫（訳）（1999）．共感の社会心理学 川島書店）

Decety, J., & Ickes, W. (Eds.) (2009). *The social neuroscience of empathy*. Cambridge, MA: MIT Press. (岡田 顕宏（訳）（2016）．共感の社会神経科学 勁草書房）

Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. New York: Academic Press.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W. H. Freeman. pp.9-26.

藤井幹夫（2017）．教員養成課程におけるアクティブラーニング型授業がもたらす学習効果——教職に関する科目「教育制度論」における協同的で探求的な学習の結果から—— ライフデザイン研究, **13**, 189-213.

Gallo, D. (1989). Educating for empathy, reason, and imagination. *Journal of Creative Behavior*, **23**, 98-115.

平山るみ（2004）．批判的思考を支える態度および能力測定に関する展望 京都大学大学院教育学研究科紀要, **50**, 290-302.

平山るみ・楠見 孝（2004）．批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響——証拠評価と結論生成課題を用いての検討—— 教育心理学研究, **52**, 186-198.

井芹まい（2017）．大学生の共感性研究の動向 早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊, **24**, 99-107.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of Learning: Cooperation in the classroom* (5th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company (石田裕久・梅原巳代子（訳）（2010）．【改訂新版】学習の輪——学び合いの協同教育入門—— 二瓶社）

川上祐子・向後千春（2019）．TBL 型在宅看護授業における協同作業に対する認識が批判的思考態度に与える影響 日本教育工学会論文誌, **43**, 139-149.

河野麻沙美（2016）．教員養成課程におけるアクティブラーニングの課題と展望——21 世紀型の学びを創出する教師の育成に向けて—— 上越教育大学研究紀要, **35**, 43-55.

国立教育政策研究所（2015）．教員養成教育における教育改善の取組に関する調査研究～アクティブ・ラーニングに着目して～ 平成25～26年度 教員養成等の改善に関する調査研究書

楠 博文（2017）．共感的理解の育成から見た「算数の本質に迫るアクティブ・ラーニング」に関する実践的研究 就実教育実践研究, **10**, 1-14

松本ますみ（2019）．「批判的思考力」を高めるための大規模クラスでのアクティブ・ラーニングの試み 室蘭工業大学紀要, **68**, 3-14.

松下佳代（2010）．〈新しい能力〉概念と教育——その背景と系譜 松下佳代（編）〈新しい能力〉は教育を変えるか——学力・リテラシー・コンピテンシー—— ミネルヴァ書房 pp. 1-42.

道田泰司（2002）．批判的思考における soft heart の重要性 琉球大学教育学部紀要, **60**, 161-170.

道田泰司（2003）．批判的思考概念の多様性と根底イメージ 心理学評論, **46**, 617-639.

道田泰司（2013）．批判的思考教育の展望 教育心理学年報, **52**, 128-139.

道田泰司（2018）．叡智としての批判的思考——その概念と育成—— 心理学評論, **61**, 231-250.

- 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
- 森 邦昭・鈴木有美 (2020). 学ぶ心に火がともるアクティブラーニングとディープラーニング——LTD 話し合い学習法の効果 大学教育出版
- 長濱文与・安永 悟 (2010). 大学生の協同作業に対する認識の変化——対話中心授業と講義中心授業を対象に—— 人間関係研究 (南山大学人間関係研究センター紀要), **9**, 35-42.
- 長濱文与・安永 悟・関田一彦・甲原定房 (2009). 協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究, **57**, 24-37.
- 西村多久磨・村上達也・櫻井茂男 (2015). 共感性を高める教育的介入プログラム——介護福祉系の専門学校生を対象とした効果検証—— 教育心理学研究, **63**, 453-466.
- 文部科学省 (2015). 教育課程企画特別部会 論点整理  
<[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo\\_3/siryo/attach/1364306.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3/siryo/attach/1364306.htm)>
- 大場浩正 (2017). 英語リーディング授業における信頼に基づく協同学習が協同的活動への認識に与える効果 上越教育大学研究紀要, **36**, 467-475.
- 大杉昭英 (2018). アクティブ・ラーニングのポイントは何か～「深い学び」をいかに実現するか～独立行政法人教職員支援機構 (編) 主体的・対話的で深い学びを拓く——アクティブ・ラーニングの視点から授業を改善し授業力を高める—— 学事出版 pp. 25-29.
- 島 智彦・渡辺雄貴・伊藤 稔 (2016). 協同学習の基本技法を用いた数学授業における生徒の協同作業に対する認識の変容 日本教育工学会論文誌, **39**, 293-304.
- 杉原真晃 (2010). 〈新しい能力〉と教養——高等教育の質保証の中で 松下佳代 (編) 〈新しい能力〉は教育を変えるか——学力・リテラシー・コンピテンシー—— ミネルヴァ書房 pp. 108-140.
- 鈴木有美 (2010). 仮想的有能感低減の要因を探る——協同的な学びの効果—— 東海心理学会第59回大会発表論文集, 37.
- 鈴木有美・木野和代 (2008). 多次元共感性尺度 (MES) の作成——自己指向・他者指向の弁別に焦点を当てて—— 教育心理学研究, **56**, 487-497.
- 鈴木有美・木野和代 (2015). 社会的スキルおよび共感反応の指向性からみた大学生のウェルビーイング 実験社会心理学研究, **54**, 125-133.
- 鈴木有美・森 邦昭 (2017). LTD 話し合い学習法が教職課程履修者に与える学びの効果——アクティブラーニングに対する認識の変化と授業興味及び授業適応感との関連—— 福岡女子大学国際文理学部紀要 国際社会研究, **6**, 1-14.
- 高木展郎 (2018). 「主体的・対話的で深い学び」の意味 独立行政法人教職員支援機構 (編) 主体的・対話的で深い学びを拓く——アクティブ・ラーニングの視点から授業を改善し授業力を高める—— 学事出版 pp. 8-12.
- 谷内祐樹 (2018). 「アクティブ・ラーニング」の哲学を鍛える～次世代型教育推進センター3年間の学びの深まり～独立行政法人教職員支援機構 (編) 主体的・対話的で深い学びを拓く——アクティブ・ラーニングの視点から授業を改善し授業力を高める—— 学事出版 pp. 55-67.
- 田代高章 (2019). 「主体的・対話的で深い学び」とは——その内容と課題 遠藤孝夫 (編) 「主体的・対話的で深い学び」の理論と実践 東信堂 pp. 13-38.
- 梅田 聡・板倉昭二・平田 聡・遠藤由美・千住 淳・加藤元一郎・中村 真 (2014). 共感 岩波書店
- 山田貴之・松本隆行 (2020). 理科に対する興味が主体的・対話的で深い学びに及ぼす影響——初等教員養成課程学生を対象として—— 理科教育学研究, **60**, 663-673.
- 山村麻予 (2020). 多次元共感性理論を取り入れた道徳授業の開発とその効果：女子大学生を対象としたプロトタイプを通して 総合福祉科学研究, **11**, 25-33.
- 山下和子・河口陽子 (2016). 21世紀を生きるためのリテラシー、コンピテンシーを育てる教育の考察～



文部科学省が提言するアクティブ・ラーニングを通して～ 日本経大論集, **45**, 239-254.

安永 悟 (2015). 協同による活動性の高い授業づくり ― 深い変化成長を実感できる授業をめざして ― 松下佳代 (編) ディープ・アクティブラーニング ― 大学授業を深化させるために ― 勁草書房 pp. 113-139.

安永 悟・須藤 文 (2014). LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版