

# 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 ——

鈴木 有美・森 邦昭

## Abstract

The present study focuses on Learning through Discussion (LTD), especially its learning effects on participants' psychological adjustment. One class in the teacher training curriculum was conducted according to LTD, and participants answered two questionnaires about the belief of cooperative learning, learning interests, and subjective class adjustment. The findings of these questionnaires after LTD indicated that the educational practice succeeded, a relationship with the teacher and the achievement of learning decided one's psychological adjustment, and interestingly, learning interests were well correlated with subjective class adjustment.

## 問題と目的

現在、国際教養大学理事長・学長であり、前任の国際基督教大学学長時代から一貫してリベラルアーツ教育を推進している鈴木典比古は、その著書の中で「いまこそ教育改革をしなければならない時代になっている」（鈴木, 2016, p.20）と主張し、なぜならこのままでは「日本の国力が衰えて」（p.19）しまうからだと警鐘を鳴らす。折しも、今年の3月31日には、文部科学省（2016）が「高大接続システム改革会議『最終報告』」を公表した。これは、教育改革における最大の課題でありながら実現が困難とされてきた高等学校教育と大学教育の接続について、2014年12月22日に中央教育審議会が取りまとめた「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）」を受け、改革の実現に向けた具体的方策についての検討を取りまとめたものである。

これらの提言では、学校教育法に係るいわゆる「学力の3要素」について、「高等学校教育を通じて (i) これからの時代に社会で生きていくために必要な、『主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（主体性・多様性・協働性）』を養うこと、(ii) その基盤となる『知識・技能を活用して、自ら課題を発見しその解決に向けて探求し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力』を育むこと、(iii) さらにその基礎となる『知識・技能』を習得させること」（文部科学省, 2014, p.6）と定義した上で、「大学においては、それをさらに発展・向上させるとともに、これらを総合した学力を鍛錬すること」（pp.6-7）と述べられている。そし

て、この「学力の3要素」に対応する資質・能力を育成するためには、アクティブラーニングの視点からの学習・指導方法の改善が必要とされ、大学教育においても高等学校教育において培われた学力をさらに発展・向上させるためにアクティブラーニングへの転換が求められてきた（文部科学省, 2012, 2014）。

アクティブラーニングとは、「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」であり、「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」ための様々な学習形態を含むものである（文部科学省, 2012, p.37）。溝上（2014）によれば、アクティブラーニングという用語は2000年に入ってから主として高等教育で用いられるようになったとされるが、中央教育審議会の「学士課程教育の構築に向けて（答申）」（2008年12月24日）で知識・理解だけでなく汎用的技能や態度まで含めた学士力を培うことが大学教育に求められるようになり、「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年8月28日）でアクティブラーニングへの転換が明文化されて以降、各大学においてアクティブラーニングへの取組が一気に加速した。すなわち、グローバル化する知識基盤社会において活躍できる学士力を備えた人材を育成・輩出するためには、従来の一方向的な知識伝達型講義といった受動的学習を乗り越え、書く・話す・発表する等の活動に関与し、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う能動的学習が有効であり、それは「教授者中心の教育」から「学習者中心の教育」へ、教授学習パラダイムの転換を必須とするものである（溝上, 2014）。

加えて、先述の「学力の3要素」に対応する資質・能力を育成するためのアクティブラーニングでは、「i 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか、ii 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか、iii 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか」（文部科学省, 2016, p.8）の視点を教授者が持たねばならない。アクティブラーニングを取り入れた授業はアクティブラーニング型授業と呼ばれ、その技法はアクティブラーニング型授業の一つである協同学習だけでも200以上あるといわれる。本研究で取り上げるLTD話し合い学習法（Learning through Discussion：LTD）は、そのうちの一つとして広く知られており（Rabow, Charness, Kipperman, & Radcliffe-Vasile, 1994 丸野・安永訳, 1996；安永, 2006；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, 2016）。

LTDは、小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、協同学習の理論に準拠し「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）されることにより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

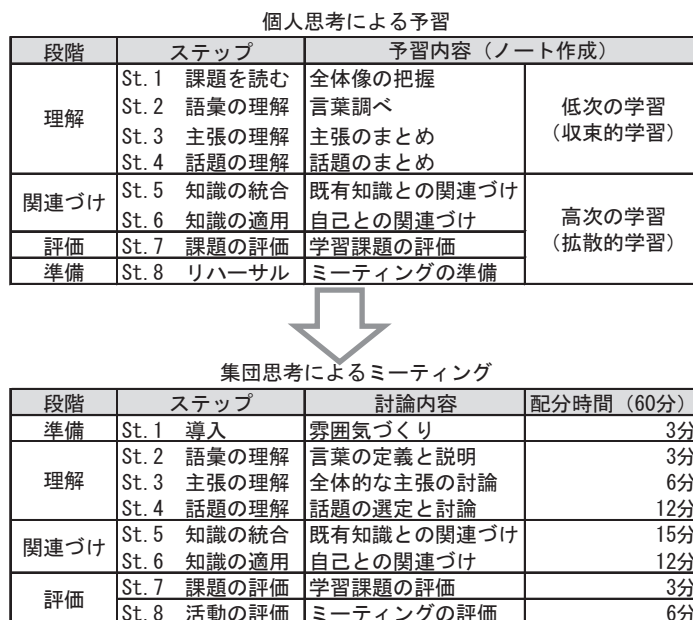


図1 LTD 話し合い学習法の過程プラン（森・鈴木, 2016より作成）

ら学ぶ「ミーティング」（集団思考）の手順も8つのステップごとに学習内容が明確に「LTD 過程プラン」として定められている（図1）。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ると考えられている。

LTD の効果については、学習課題の理解を深めるのはもちろんのこと、知識の定着（記憶の促進）や様々な認知的・社会的スキルの獲得・向上、さらには学業や対人関係に対する認識・態度の改善につながるものが既に明らかとなっている（安永, 2015；安永・須藤, 2014）。そもそも協同学習には、競争学習や個別学習に比べて上述のような効果の他、自尊感情の向上や大学への態度改善といった心理的適応にも良い効果があることが知られている（例えば、Johnson, Johnson, & Smith, 1998参照）。しかしながら、LTD の心理的適応への影響を直接検討した研究は現在のところ見当たらない。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。またその際、従来の大学への適応に関する研究において研究者側があらかじめ学校環境が求める要因として取り上げてきた対人関係（友人・教師）や学業に対する適応感ではなく、学習者個人が置かれた環境にどの程度適合していると感じているかという「個人と環境の適合性からみた主観的な適応状態」に焦点を当てることは、特にアクティブラーニングの効果を検討する際には肝要な視点であろう（青年の学校への適応感に関する議論は、大久保, 2005参照）。

本研究では、上述の授業における「適応感」以外に、個人の授業への「興味」についても取り上げる。教育における興味の役割については、20世紀初頭から教育学や心理学に限らず美学

など様々な分野で検討が重ねられているが、その定義は「個人と環境との相互作用によって生じる現象」という点で共通している（湯・外山, 2016）。学習における興味は、学習に対する努力や持続性といった行動傾向や、動機づけや効力感といった心理傾向、さらには学習の深さや精緻化といった認知傾向に良い影響を及ぼすことが明らかとなっている（興味の概念に関する議論は、湯・外山, 2016参照）。ここから、LTD を用いた教育実践の効果について、学習者の授業への興味の観点から検討を加え、また先述の授業における適応感との関連についても知見を得ることは有益であろうと考えられる。

したがって本研究では、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がどのように変化し、授業への興味や価値観、授業における適応感とどのように関連するかに着目して実践を行うこととした。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した。

## 方 法

### 実践時期・対象

F 県内 4 年制大学の教職課程において、201X 年度前期の 3 年次教職科目「教育原理」履修者 31 人を対象に、LTD を用いた教育実践を行った。

### 実践内容

#### (1) 授業の概要 全15回の授業

のうち、6 回を主な LTD 実践にあてた他、講義や小論文発表会では協同学習の技法を取り入れた（表 1 参照）。授業の概要は、第 1 回は授業の進め方についてのガイダンス、第 2～4 回はアクティブラー

表 1 授業の概要

回	内容	回	内容
1	ガイダンス	9	LTD：学習指導要領②
2	講義：アクティブラーニング	10	LTD：学習意欲向上①
3	（ラウンド＝ロビンによる確認）	11	LTD：学習意欲向上②
4		12	LTD：学習意欲低下
5	解説	13	小論文発表会
6	（LTD話し合い学習法の進め方）	14	（シンク＝ペア＝シェア、
7	LTD：陶冶理論	15	全体討論）
8	LTD：学習指導要領①	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

ニングについて講義を行った。その際、内容について 4 人からなるラウンド＝ロビン形式で学習内容を確認し合う協同学習方式を取り入れた。第 5～6 回は LTD 話し合い学習法の進め方について、特にミーティング用と予習用の LTD 過程プランの共通点や相違点等を中心に解説を行った。第 7～12 回（6 回）の LTD 実践において使用したテキストは、陶冶理論（第 7 回）、学習指導要領（第 8～9 回）、学習意欲向上／低下（第 10～12 回）に関するものであり、いずれも主張と論拠が比較的明確なものを選択した。第 13～15 回は本授業から各自が得た自由テーマによる小論文発表会を行った。その際、第 13 回ではシンク＝ペア＝シェア方式で発表し合い、第 14～15 回では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 を応用した。

(2) LTD 実践の概要 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、本実践では主に安永・須藤（2014）を基に「予習の仕方」の解説を重視して取り組んだ。具体的には、次のような点を強調して解説を行った。

予習のステップ1「課題を読む」では、「読書百遍意自ずから通ず」の状態まで繰り返し何度も読み込んで全体像の把握をする。次のステップ2「語彙の理解」では、自分がよくわからない言葉を調べて予習ノートにまとめる。次のステップ3「主張の理解」では、課題文における著者の主張をまとめる際、テキストの抜き書きをせず、自分自身の言葉で書く。次のステップ4「話題の理解」では、課題文における話題とは著者がなぜそのような主張をしなければならないのかということに関する根拠、理由、背景、状況などを指し、話題はいくつ選んでもよいがステップ3と同様に自分自身の言葉で書く。ここまでが、低次の学習（収束的学習）と呼ばれる。

ステップ5～8は、高次の学習（拡散的学習）である。ステップ5「知識の統合」では、まず「課題文から新しく学んだこと」、つまり学習内容（新知識）を明らかにして、予習ノートにまとめる。その新知識を手がかりにして、既に知っていることや過去に学んだこと（既有知識）を思い出してまとめる。新知識と既有知識を関連づける際、両者の共通点や類似点、相違点や矛盾点を明らかにしたり、新知識によって既有知識の理解を深めたり、逆に既有知識によって新知識の理解を深めたり、さらに新知識によって既有知識へ揺らぎを与えたり、既有知識によって新知識へ疑問を抱いたりする。関連づけの数が多いほど課題文の理解が進み、ミーティングでの仲間の関連づけを理解する手がかりになる。

ステップ6「知識の適用」は、甲原（2016）も指摘し、研究対象としているように、ステップ5との区別が難しいとされるが、本実践ではステップ5はあくまで知識レベルでの新知識／既有知識を問題にし、ステップ6は自分自身の生き方や考え方に関連する人生観、価値観、世界観などを問題にするという区別を行った。つまり、課題文から新しく学んだ人生観、価値観、世界観などが自分自身の過去・現在・未来の生き方や考え方にどんな影響を及ぼすかを考えることがステップ6の目的であるとした。

ステップ7「課題の評価」では、課題文を多様な観点から批判的かつ建設的に評価することが求められる。この作業は一見難しそうに思えるが、ステップ6までの作業に虚心坦懐に取り組んでいると、様々な独自の論点が浮かぶようになることを強調した。最後のステップ8「リハーサル」では、リハーサルを通してミーティングの準備を完成させる。

以上が本実践において教授者が履修者に解説した「予習の仕方」の概要である。ミーティングは、図1のLTD過程プランに沿って実施した。グループ編成は、履修者名簿に基づいてなるべく異質だと思われる4人ないし3人を教授者が組み合わせて固定した（4人×7グループ＋3人×1グループ＝31人）。それぞれのステップの課題に取り組む際、履修者が必ず順番にグループリーダーを務めることとし、リーダーの采配によって配分時間内にメンバー全員が発表し、グループとしての「まとめ」を作り上げることとした。

#### 調査時期・手続き

授業の第7回（5月）と第14回（7月）に質問紙調査を実施した。内訳は、5月調査29人



( $M=20.41$  歳、 $SD=.57$ )、7 月調査 24 人 ( $M=20.54$  歳、 $SD=.59$ ) で、両調査に回答したのは 21 人であった。このうち、定期筆記試験を受験しなかった 1 人を除いた 20 人を主な分析対象とした。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。

倫理的配慮については、調査目的は一般的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、2 回の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、授業担当者が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

本論文で分析対象とした測度のみ以下に記載する。(1) は 5 月調査において実施し、その他は 7 月調査において実施した。

(1) **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」「一人でやるよりも協同した方が良い成果を得られる」などの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」「グループでやると必ず手抜きをする人がいる」などの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」「優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない」などの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。

(2) **授業興味** 湯・外山 (2016) によって作成された大学生の専攻分野への興味尺度の全項目文頭にある表現「この専攻」を「この授業」に置き換えて用いた。「この授業は、魅力的である」「この授業に関する学習機会を楽しみにしている」など内容に対する感情的価値による興味を測定する“感情的興味”(4 項目)、「この授業の知識は、重要だと思う」「この授業の知識は、私の成長に役に立つと思う」など内容に対する重要性の価値認識による興味を測定する“認知的興味”(4 項目)、「この授業について、どう学習を進めていくべきかわかる」「この授業の疑問を解決しようとする時、たくさんの知識が頭に浮かんでくる」など内容に対する知識を測定する“興味関連知識”(4 項目)の全 12 項目からなる。「全く当てはまらない」から「非常に当てはまる」までの 7 件法で評定を求めた。

(3) **授業適応感** 大久保 (2005) によって作成された青年用適応感尺度を用いた。「周囲に溶け込めている」「ありのままの自分を出せている」など本授業における居心地の良さの感覚を測定する“居心地”(11 項目)、「将来役に立つことが学べる」「やるべき目的がある」など課題や目的の存在による充実感を測定する“課題目的”(7 項目)、「周りから頼られていると感じる」「周りから関心をもたれている」など周囲から信頼・受容されている感覚を測定する“受容感”(6 項目)、「周りに迷惑をかけていると感じる(逆転項目)」「役に立っていないと感じる(逆転

項目)」など周囲との関係による劣等感を測定する“非劣等感”（6項目）の全30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。

**（4）協同作業認識の主観的变化** (1)の協同作業認識について、LTD 実践を通して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、(1)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、“互恵懸念”1項目）、それぞれの考えが強くなったかどうかについて「はい」もしくは「いいえ」の2件法で回答を求めた（具体的な項目内容は表3参照）。

**（5）授業形式の相違点に関する主観的認識** 協同学習方式による授業と従来から主流となっている教員による知識伝達型の授業を比較して、どのような相違点があると学習者自身が認識しているかについて、自由記述で回答を求めた。

## 結 果

### 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、協同作業認識尺度以外では $\alpha=.71\sim.93$ と十分な内的整合性が確認された。協同作業認識の下位尺度については、“協同効用”では $\alpha=.77$ だったものの、“個人志向”では $\alpha=.59$ 、“互恵懸念”にいたっては $\alpha=.32$ と低い内的整合性しか得られなかった。そこで、“個人志向”についてはやや低いものの許容範囲と判断し、“互恵懸念”については今後の分析結果において言及しないこととした。

各尺度の下位尺度得点については、それぞれの質問項目の評定値が高いほど当該の特性が強いことを示すよう逆転項目の得点処理を行った上で、各下位尺度を構成する項目の評定値の合計点を項目数で除算して算出した（表2）。

### 尺度間の関連

協同作業認識、授業興味、及び授業適応感の関連について相関分析を行った（表2）。その結

表2 協同作業認識、授業興味、及び授業適応感の関連

	協同効用	個人志向	互恵懸念	感情的興味	認知的興味	興味関連知識	居心地	課題目的	受容感	M	(SD)	$\alpha$
協同作業認識												
協同効用										4.28	(.44)	.77
個人志向	-.155									2.88	(.63)	.59
互恵懸念	-.129	.063								1.58	(.46)	.32
授業興味												
感情的興味	.103	-.489*	.095							5.59	(1.08)	.91
認知的興味	.379	-.165	-.049	.598**						6.25	(.59)	.89
興味関連知識	.200	-.338	-.082	.838**	.490*					4.94	(.97)	.71
授業適応感												
居心地	.321	-.513*	.183	.838**	.356	.704**				3.73	(.79)	.93
課題目的	.386	-.489*	-.055	.854**	.771**	.716**	.739**			3.92	(.57)	.81
受容感	.058	-.666**	.310	.768**	.353	.647**	.807**	.619**		3.03	(.86)	.90
非劣等感	.221	-.634**	.232	.648**	.157	.439	.748**	.530*	.735**	3.63	(.87)	.89

※授業興味尺度は7件法、他は5件法

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

果、協同作業認識の“協同効用”がいずれとも無相関だったのに対し ( $r=-.155 \sim .386, ns$ )、  
“個人志向”が授業興味の“感情的興味” ( $r=-.489, p<.05$ ) 及び授業適応感の“居心地” ( $r=-.513, p<.05$ )、  
“課題目的” ( $r=-.489, p<.05$ )、  
“受容感” ( $r=-.666, p<.01$ )、  
“非劣等感” ( $r=-.634, p<.01$ ) すべての下位尺度と有意な負の相関を示した。

また、授業興味の“感情的興味”は授業適応感のすべての下位尺度と有意な正の相関関係が  
みられ ( $r=.648 \sim .854, p<.01$ )、  
“認知的興味”も授業適応感の“課題目的”と ( $r=.771, p<.01$ )、  
“興味関連知識”も授業適応感の“居心地” ( $r=.704, p<.01$ )、  
“課題目的” ( $r=.716, p<.01$ )、  
“受容感” ( $r=.647, p<.01$ ) と有意な正の相関を示した。

### 協同作業認識の主観的变化

7月調査では、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、すべての回答者が協同作業認識の“協同効用”の考えが強くなり、“互惠懸念”の考えは強くならなかったと回答した。“個人志向”については、24人中20～22人は強くならなかったと回答し、強くなったと回答していたのは2～4人であった。

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ます。		はい	いいえ
(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強くなった。	24	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強くなった。	24	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強くなった。	2	22
(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強くなった。	4	20
(互惠懸念)	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強くなった。	0	24

### 授業形式の相違点に関する主観的認識

7月調査では、LTD実践を中心とした協同学習方式による本授業と、従来からの講義を中心とした知識伝達型の授業を比較して、どのような相違点があると学習者自身が認識しているかについて、自由記述を求めた(表4)。その結果、LTD(協同学習型)は知識伝達型に比べて学習時間の増加、知識の定着、多元的理解や発展的理解の促進といった認知面での優位性に関する記述が多くみられた。また、認知的影響に関する記述と同じ程度、授業に対する集中力、積極性、興味、責任感の向上や、教員や仲間との心理的距離が近くなるなど心理面への好影響に関する記述も多くみられた。

### 授業形式による成績評価分布の差異

本研究が対象とした授業では、講義を中心とした前年度もほぼ同一の内容で授業を行っており、成績も筆記試験、小論文、及び授業参加度を同様の割合で総合評価していたことから、当該年度とその前年度の成績評価の分布を比較検討した。その結果、当該年度履修者30人の成績がS11人(37%)、A14人(47%)、B5人(17%)、C0人(0%)であったのに対し、前年度履修者46人の成績は、S10人(22%)、A27人(59%)、B7人(15%)、C2人(4%)であっ



表4 LTD（協同学習型）と知識伝達型の相違点に関する主観的認識

履修者の自由記述(抜粋)		キーワード
【履修者への認知的影響】		
S4	知識伝達型の授業では、自分が理解していなくても、その場では困らないが、協同学習による授業では、きちんと予習をしていないと何もできず、自分も困るし、何よりグループのメンバーに迷惑をかけてしまう。そのため、予習にかかる時間も違ってくると思う。 また、協同学習の授業のほうが、自分で考えることが多いため、記憶に残っている。	予習 記憶
S3	協同学習型は予習をしていくことが大前提だし、その予習もいい加減にやっているとグループの仲間に迷惑がかかるし、そして授業中も他のグループの発表を聞いたり周りの人の意見を頭で整理して考え直したりしないと、これもまた迷惑がかかるので、気を遣うし頭も使う授業だと痛感しました。一方、知識伝達型は自分の気持ちや態度次第で授業の充実度は変わります。	予習 思考深化
S14	協同学習なので、予習をしていないと周りに迷惑をかけてしまうことがあるので、積極的に予習をするようになる。教員による知識伝達型の授業は、一人で受けるものなので、自分がだらけても自分だけの損になるから気にしない。	予習
S9	また、知識伝達型授業は予習をしなくても授業に出さえすればある程度の知識をその場で受け取ることができる。それに対して協同学習はその場に行くまでにやるべきことがたくさんある。大変ではあるが、単純にその論文やテーマについて考える時間や機会が多くなるので、長期的に見て頭に残るのは後者である。 さらに、知識伝達型授業は学生同士のつながりが薄いのにに対し、協同学習はグループ内、そしてグループ間のつながりが話し合いによって濃くなっていく。自分の考えと友人の考えの共通点、相違点をその場で発見できるのも良いところである。	知識 多元的理解
S16	私が特に実感した違いは、協同学習をするとは分かっていない部分が見えてくるということでした。知識伝達型の授業も新たな発見があり、面白いと思います。しかし、協同学習をするようになってから、知識伝達型では分かったつもりになっていることが多いことに気がつきました。実際に授業を受けているときは、理解して、その内容に納得できますが、後から見返してみると分からなくなったり、疑問に思うことができます。なので、知識伝達型は復習の部分による学びが多く、協同学習は予習部分が大切という相違点があると思います。	理解 予習
S13	協同学習では自分がしなければいけない活動が多く、自主的に勉強するためには必要だと思った。また、話し合いの場があることで、他人から新しい意見をもらったり、自分も同じようなことを聞いたことがあると思い出したりでき、知識が深まった。	自主性 理解
S8	協同学習による授業は、予習こそ大変であるが、一つの教材を複数人で様々な角度から読み込むため、教員による一方的かつ単独的な知識伝達型よりも何倍もの知識や経験談が得られた。	知識
S19	自分で考えるという自発性が協同学習によるこの授業にはあったと思います。予習するという点はもちろんですが、周囲の知識や考えを聞くことで、そこからさらに自分で知りたいたい、面白いと興味を持つような話題が見つかり、授業以外でも発展させて考えるという習慣ができた点も良かったです。	自発性 予習 興味 発展的理解
S6	教員一人が大勢の学生に向かって話す内容より、少人数の学生で話す内容のほうが、要点をかみくだき学生が理解しやすい形になっているので、理解できた。 ただ、話し合いでピックアップされなかった話題については、よくわからないままである。また、4人の学生内で正しく理解されていない話し合いが行われることもあり、良いところあれば悪いところもあると思った。	理解 無理解
【履修者への心理的影響】		
S8	時間を区切って話し合いをするため、90分全て有効に活用でき、毎回あつという間に授業が終わった。 グループの人と仲良くなれて、お互いを助け合いながら学習できるようになった。	集中力 協同効用
S13	グループの人と自由に話すことができるため、自分の意見を話しやすく、積極的に授業に参加できたと感じた。	積極性
S9	知識伝達型授業はどうしても先生が話し、学生は聞くだけ、というスタイルになってしまうので、学生の授業参加度は低い。それに対して協同学習は自分が参加しないと授業が進まないため、参加度は非常に高い。100%だとささる。	積極性
S24	知識伝達型だと、毎回授業の始めにしっかりと聞こうとするが、自分の興味のある話題、面白い内容でない限り、いつの間にか集中力が切れて睡魔と戦うことになる。しかし、協同学習だと常に少しの緊張感があるため、眠くなることはまずなく、興味のなかった話題でも面白いと感じることがある。	興味
S8	4人で一つのグループだったため、それぞれに責任が伴い、自発的にならざるをえず、授業が退屈である、眠気があるといったことは全くなかった。	責任感 自発性 興味
S17	知識伝達型の講義では、ある事物を教員の言ったとおりに捉えて、疑問が自分の中に浮かんでくるのが比較的少ない。協同学習の授業では、まず予習で自分の中での考えを深めてくる。そして、授業内で他者の意見や考え方に触れる。そのため、「あれ、これってどうじゃないのかな?」といった疑問や、明らかにしたいという気持ちがうまれた。	自主性 興味
S1	責任感という点において、この協同学習では知識伝達型の授業よりも多く感じられた。私自身、自分が困るということに対しては鈍感だったような気がするが、予習しないと他人が困るというのは、やる気を起こしたり責任を感じたりするなどの覚悟を決めるのに役立った。 いつも知識伝達型の授業では先生から話しかけられているというような自覚が足りなかったが、協同学習では自分から話しかけなければ始まらないのだと思うようになった。だから知識伝達型の授業と比べてコミュニケーション力や傾聴する力が身についたと思う。 また、自分であまり話せないときに先生が話し合いの中に入ってくれたときはすごく嬉しかったし、話し合いがより高度になったようだった。この点からみても、先生との距離も近く感じられるようになることが知識伝達型の授業との違いであるように思われる。 毎回、今の自分の知識や経験に触れることができたので、知識伝達型の授業と比べて自己を理解することにより役に立つのではないかと考えた。だから、他人との話し合いのために必要な予習も、自分のためにも役に立っていたような気がする。LTD学習法は、難しいテキストを一つ一つのステップで分解し、再構築するという作業の中で、自分との関わりや考えを深めることができるので、より多元的な理解ができるようになったと思う。	責任感 対人能力 教員との 心理的距離 自己理解
S4	協同学習による授業では、「自分はだめだ」と落ち込むこともあるし、初対面の人と話すのに気を遣うことも多く、少し気が重いが、知識伝達型の授業は、他人と比べることもなく、一人なので気が楽である。	心理負担
S6	学習者がきちんと予習をしていくことが前提となるので、そうでない人がいた場合に学習してきた人の学びが妨げられることがあるかもしれない。	互惠懸念

注) 色かけの記述は否定的反応

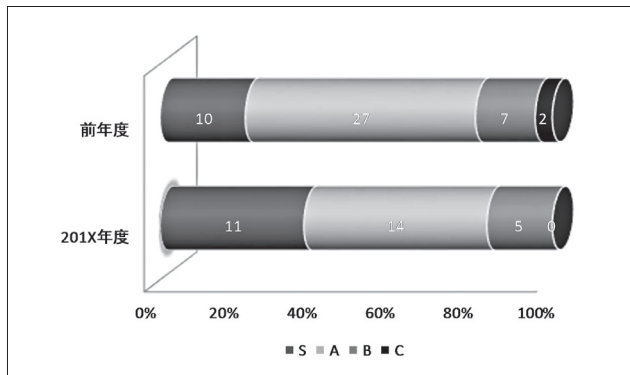


図2 当該年度とその前年度の成績評価分布

た（図2）。

## 考 察

本研究では、現在の教育改革で求められている「学力の3要素」に対応する資質・能力を育成するためのアクティブラーニングへの転換について、LTD 話し合い学習法を用いた教育実践を行った。将来の中等教育の現場においてアクティブラーニングを実践する可能性の高い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がどのように変化し、授業への興味や価値観、授業における適応感とどのように関連するかに着目し、従来の研究で検証されてきた認知的な効果を確認するとともに、新たに LTD の心理的適応への影響についても検討を行った。

本研究で取り上げた協同作業に対する認識、授業への興味、授業における適応感を測定する3尺度への回答を相関分析した結果、協同作業認識の個人志向が高いほど、感情的価値による授業への興味や授業における適応感全般（居心地の良さの感覚、課題・目的の存在、被信頼・受容感、劣等感の無さ）が低い傾向がみられた。また、授業における適応感には感情的価値による興味や興味関連の知識が強く関連することが明らかとなった。

協同作業（すなわちアクティブラーニング）に対する認識は、「協同作業は効果的であるという肯定的な認識（協同効用）が基盤としてあり、そのうえに一人で作業することを好む傾向（個人志向）や、協同作業により参加者全員が平等に利益をえることは難しいという認識（互惠懸念）が加味された重層的な認知構造をもっている」（長濱他, 2009, p.33）と概念化されている。そのため、協同学習に関する研究者は、得てして協同効用の認識を高めることに傾注しがちで、個人志向や互惠懸念への積極的な働きかけは必要ない可能性を想定している者も少なくない。この背景には、協同を基調とした大学生活や社会生活によって協同効用の認識が高揚すれば、それに伴い自動的に個人志向や互惠懸念の認識が低下する、あるいは低下しなくとも相対的に比重が小さくなるので問題なくなると考えられているのではないかと推察される。しかし本研

究では、LTD 実践後の調査において全回答者の協同効用に対する評価は高まっていたものの、協同効用は授業興味と授業適応感のいずれとも無相関であった。ほぼ全員の個人志向や互惠懸念が強まっていなかったことも考え合わせれば、本研究における教育実践は成功したと判断される。しかしながら、心理的適応の観点からは、協同効用の認識を高めることよりむしろ、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重要性が示唆される。

冒頭の「問題と目的」で述べたように、これからの大学教育においては、学生がそれまでの初等中等教育で培ってきた学力の3要素、すなわち「主体性・多様性・協働性」「思考力・判断力・表現力」「知識・技能」をさらに発展・向上させ、これらを総合した学力の鍛錬が求められている。そして教授者は、主体的な学び・対話的な学び・深い学びの過程が実現できているかといった視点を持つ必要がある。本研究で学習者に LTD 実践後に求めた自由記述の分析からは、「きちんと予習をしていないと何もできず」「予習してくることが大前提」「協同学習は予習部分が大切」というように、授業外の自主学習の必要性や、「自主的に勉強するためには必要」「周囲の知識や考えを聞くことで、そこからさらに自分で知りたい、面白いと興味を持つような話題が見つかり、授業以外でも発展させて考えるという習慣ができた」など、主体的な学びの重要性を学習者自身が認識していることが明らかとなった。また、「予習をしていないと周りに迷惑をかけてしまうので、積極的に予習をするようになる」「自分の考えと友人の考えの共通点、相違点をその場で発見できる」「他人から新しい意見をもらったり、自分も同じようなことを聞いたことがあると思い出したりでき、知識が深まった」といった、他者との協働や相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの利点を実感できている記述が目立った。そして、「その論文やテーマについて考える時間や機会が多くなるので、長期的に見て頭に残る」という記述に表れているように、主体的な学びや対話的な学びが自身の学習成果に良い影響を及ぼしていることが自覚できていた。大学における学習は、単にアクティブなだけではなく、ディープでもあるべき（松下, 2015; 溝上, 2015）という主張が近年なされているが、本実践が深い学びの過程についても成功を取めたことが示唆される。

自由記述には、上述のような予習時間の増加、知識の定着、多元的理解や発展的理解の促進といった認知的影響に関するものだけでなく、それと同じくらい心理的影響に関する記述もみられた。「毎回あつという間に授業が終わった」「授業が退屈である、眠気があるといったことは全くなかった」「興味のなかった話題でも面白いと感ずることがある」などの授業に対する集中力や興味に関する記述は、学習への動機づけの高まりを示唆するものと考えられるが、その集中力や学習への興味は、仲間との対話や協働、そこから生じる責任感や少しの緊張感が生じさせていることが記述からうかがえた。実際、「予習しないと他人が困るというのは、やる気を起こしたり責任を感じたりするなどの覚悟を決めるのに役立った」という記述もあった。また、「コミュニケーション力や傾聴する力が身についたように思う」「毎回、今の自分の知識や経験に触れることができたので、知識伝達型の授業と比べて自己を理解することにより役に立つ」など、LTD の構造化された技法が対人関係スキルの発達や自己理解の促進につながる記述がみられた。これは、LTD の有益性を支持するものと考えられる。

なお、「自分であまり話せないときに先生が話し合いの中に入ってくれたときはすごく嬉しかったし、話し合いがより高度になったようだった…先生との距離も近く感じられるようになる」という記述に関して、教授者のミーティングへの関与については、基本的に避けるべきであるとする立場（例えば、安永・須藤，2014）と、上手くいっていないときには積極的に介入すべきという全く逆の立場（例えば、岩田，2016）があり、協同学習の研究者間でも意見の分かれるところである。本研究では、上述のように教員との心理的距離が近くなったり、学習の質が向上したりといった介入に好意的な記述がみられたことや、逆に「4人の学生内で正しく理解されていない話し合いが行われることもあり、良いところもあれば悪いところもあると思った」という記述に表れているように、間違っただけのミーティングを続けさせることがLTDへの否定的評価につながる可能性を考えると、教授者の学習者に及ぼす影響の大きさや学習者の主体的な学びに十分な配慮をしつつも、介入には柔軟な態度で実践に臨んでよいのではないかと考えられる。先の相関分析の結果からも、授業を好意的に評価したり、学習しようと動機づけられたりといった授業への興味には、授業で周囲に適応していることを実感できていたり、学習の重要性や目的が認識できて充実感が持っていたりといった心理的適応が強く関連することが明らかとなっており、教授者との関係性や学習行動の達成感も心理的適応を左右する大きな要因であろう。

アクティブラーニングによって、教授・学習法の改革が進められる際に忘れてはならないのが、教授法の転換に沿った評価方法の転換である。質的転換答申（文部科学省，2012）においても、大学教育の質的転換の断行は「教育内容、学習・指導方法、評価方法、教育環境」（p.20）に及ぶことが明言されている。しかしながら、今年3月に発表された高大接続の実現に向けた最終報告（文部科学省，2016）においても、教育成果の評価方法に関しては大学全体としての評価方針や成果把握、大学入学者選抜の改革実現に向けた方策の提案にとどまっており、評価方法の改革については緒に就いたばかりと言わざるを得ない。アクティブラーニングへの転換に伴う評価方法の転換については、これからの研究で検討を重ね、議論されていくべきテーマではあるが、本研究が対象としたLTD実践を中心とした授業では、講義を中心とした前年度の授業とはほぼ同一の教育内容、評価方法、教育環境であったため（すなわち、大きく異なるのは学習・指導方法のみ）、当該年度とその前年度の成績評価の分布を比較検討した。その結果、当該年度の成績評価では、前年度に比べS評価の割合が増え、C評価が0人となった。これは、須藤・安永（2011）が示した学力の底上げ効果が大学生でも支持された結果とも考えられる。無論、この成績評価分布の差は前年度に比べて履修者が減少していることによるといった他の要因も考えられる。しかしながら、履修者の増減は教授者の統制可能な範疇を超える。何より、教授者のLTD実践後の所見では、「LTDでは学習者が主体的に学ばないということは原則としてあり得ない。十分な予習（個人思考）を行ってくれば、ミーティング（集団思考）では自ずとそれを議論したくなる。つまり、LTDの成否を左右するのは予習の仕方であり、今回はその指導を重視したことが功を奏した。そのため、全ての学習者の学びの質が変わった」とあり、悪い成績をつけようがないほどアクティブラーニングの成果が表れた成績評価となったと考え



る方が自然である。今後の課題としては、今回のような成果が異なる年度や異なる授業などでもみられるか、実践と検証を重ねていくことが必要であろう。

## 引用文献

- 岩田好司 (2016). 「協同の技能を教える」—— ジョンソンらの研修プログラムに即したワークショップ授業づくり研究会 (日本協同教育学会九州支部研究会・初年次教育学会実践交流会・全国個を生かし集団を育てる学習研究協議会公認研究会) (2016年9月24日発表, 於: 久留米大学)
- Johnson, D. W., Johnson, F., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college. *Change*, **30**, 26-35.
- 甲原定房 (2016). LTD 話し合い学習法のアレンジと協同作業認識の変化 山口県立大学学術情報, **9**, 39-44.
- 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 (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. 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 (2015). アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング 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. 31-51.
- 文部科学省 (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/afiedfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2008/12/26/1217067_001.pdf)>
- 文部科学省 (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/afiedfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)>
- 文部科学省 (2014). 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～ (答申)  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo\\_0/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2015/01/14/1354191.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2015/01/14/1354191.pdf)>
- 文部科学省 (2016). 高大接続システム改革会議「最終報告」  
<[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2016/06/02/1369232\\_01\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf)>
- 森 邦昭・鈴木有美 (2016). 対話の害と LTD 話し合い学習法——協同学習の原理的考察—— 福岡女子大学国際文理学部紀要 国際社会研究, **5**, 1-21.
- 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.
- 大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因——青年用適応感尺度の作成と学校別の検討—— 教育心理学研究, **53**, 307-319.
- Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasile, S. (1994). *William Fawcett Hill's learning through discussion*. Newbury Park, CA: Sage. (丸野俊一・安永 悟 (共訳) (1996). 討論で学習を深めるには——LTD 話し合い学習法—— ナカニシヤ出版)
- 須藤 文・安永 悟 (2011). 読解リテラシーを育成する LTD 話し合い学習法の実践——小学校5年生国語科への適用—— 教育心理学研究, **59**, 474-487.
- 鈴木典比古 (2016). なぜ国際教養大学はすごいのか——トップが語る世界標準の大学教育論—— PHP 研究所
- 湯 立・外山美樹 (2016). 大学生における専攻している分野への興味の変化様態——大学生用学習分野への興味尺度を作成して—— 教育心理学研究, **64**, 212-227.
- 安永 悟 (2006). 実践・LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版
- 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



鈴木 有美・森 邦昭

——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