

## 【審査論文】

# 日本における大学生を対象としたLTD話し合い学習法に関する 研究の現状と課題 —実施前後に注目して—

佐瀬竜一

## Current Status and Issues of Research on the Learning Through Discussion Method for University Students in Japan : Focusing on Before and After Implementation

SASE Ryuichi

### 要旨

本研究では日本における大学生を対象に実施したLTD話し合い学習法に関する研究や実践における課題について「LTD実施前」、「LTD実施後」に分けて整理することを通して、今後大学教育の中でLTD話し合い学習法およびアクティブ・ラーニングをより効果的に活用する方法について考察した。「LTD実施前」については、LTDの核である予習と話し合いに対する学習者のモチベーションを向上させることの重要性とその方法について論じた。さらには、読解方略、時間管理、話し合いのスキルの必要性についても論じた。「LTD実施後」については、LTDで学んだ内容や身につけたスキルが他の授業や場面に般化していくには複数の場面における学習を架橋する「ラーニング・ブリッジング」を学習者自身が意識できるような働きかけや仕組みが必要となること、ラーニング・ブリッジングを学習者が意識できるようになるためにはLTDによって自分の中の何がどの程度成長できたのかを可視化してモニタリングする必要があることを論じ、可視化の方法について提示した。最後に、本研究の意義と得た知見の活用法、今後の課題について言及した。

**キーワード：**LTD話し合い学習法、アクティブ・ラーニング、予習、話し合い、ラーニング・ブリッジング

### 1. 問題と目的

1990年代以降に生じた日本における職場環境の変化（IT化、市場の国際化・多様化、サイクルの短期化）の下に生じてきた、「若者が社会に出るまでに身に付ける能力」と「職場等で求められる能力」がマッチしていないという危機意識（経済産業省・社会人基礎力に関する研究会，2006）から、大学教育の改善を検討する機運が高まった。中央教育審議会大学分科会（2008）では、「何を教えるか」よりも「何ができるようにするか」に力点を置き、「学修成果」を明確化する方向に大学教育を改革する方針を打ち出した。

「学修成果」を重視した中央教育審議会大学分科会（2012）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。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」とアクティブ・ラーニング（Active Learning：以下AL）を定義し、大学におけるALの推進を提唱した。その後、様々なALの教育実践や研究が行われるようになった。しかし、ALといってもただグループで話し合わせただけ、何か活動しただけで学ぶ側、教える側にも何も残らないという実践も見受けられた（安永，2016；松下，2015；畑野・上垣・高橋，2015）。溝上（2014）はALを「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（知覚・記憶・言語・思考といった心的表象としての情報処理プロセス）の外化を伴う」と改めて定義した。文部科学省も同様の危機意識を抱いて、2017年2月14日に公表した学習指導要領改定案ではALに代わって「主体的・対話的で深い学び」という表現を用いて形だけのALとの差別化を図った。このようにALの質に着目する必要性が生じてきたことから、ALにおける学習の質を測定するアクティブ・ラーニング（外化）尺度を溝上・森・紺田・河井・三保・本田・山田（2016）が作成し、ALにおける「外化」の重要性を明らかにした。実際に、ALの中で「根拠を持ってクラスメイトに自分の意見を言う」「議論や発表の中で自分の考えをはっきりと示す」「クラスメイトに自分の考えをうまく伝えられる方法を考える」という認知プロセスの外化に取り組んでいるほど、「柔軟に他者と協力する」、「積極的、持続的 pursuit 力」、「自己発信力」が高い傾向にあることが示されている（佐瀬・増井・谷・安武・戸田・柘植，2019）。小山・溝上（2017）も「批判的・問題解決力」には「AL外化」が大きな説明力を持つことを示している。

学生の成長につながる質の高いALを行うためには、外化に無理なく段階的に取り組むように仕掛けていくことが求められる。その一つの取組みとして、「内化-外化-内化」の学習プロセスを意識して予習（授業外学習）を含めた授業設計の効果を報告した紺田・三保・本田・山田・森・溝上（2017）を挙げることができる。外化（アウトプット）したい内容について予習を通して内化（インプット）させることで外化を促し、その質を高めることができると主張している。松下（2015）も外化の前に内化を行うことの必要性を主張している。その場で考えた意見より、じっくり調べて練る時間を与えられて考えた意見の方が学生も自信を持って外化することができると思われる。このようにALの中で内化を効果的に組み合わせることで外化に取り組むことは大学教育の中で学修成果を高めるために重要な作業であるといえる。

内化と外化をより体系的に組み合わせたALの一つに「LTD話し合い学習法（Learning Through Discussion：以下LTD）」を挙げることができる。LTDは、真剣には学べていないという学生の実態に強い危機感を抱いたアメリカの社会心理学者ヒル博士が考案した学習法で、授業前の予習（課題文の熟読と予習ノートの作成）を前提としたミーティングによって構成されているALの技法の一つである（安永・須藤，2014）。予習、ミーティングの両方において、教育心理学の理論を参考に活動内容や時間が明確に定められている点が他のALの技法とは異なるLTDの特徴である（表1、表2）。

表1 LTD過程プラン(予習用)(安永, 2019)

段階	ステップ	活動内容	
導入	step 1	全体像の把握	
	理解	step 2	言葉の理解
		step 3	主張の理解
		step 4	話題の理解
関連づけ	step 5	知識との関連づけ	
	step 6	自己との関連づけ	
評価	step 7	課題文の評価	
	step 8	リハーサル	

表2 LTD過程プラン(ミーティング用)(安永, 2019)

段階	ステップ	活動内容	時間60分
導入	step 1	雰囲気づくり	3分
理解	step 2	言葉の理解	3分
	step 3	主張の理解	6分
	step 4	話題の理解	12分
	step 5	知識との関連づけ	15分
関連づけ	step 6	自己との関連づけ	12分
	step 7	課題文の評価	3分
評価	step 8	ふり返り	6分

このように、LTDは数あるALの技法の中で最も方法が体系化されている方法の一つであることから、初年次教育、教職課程科目、講義科目など大学教育の中で幅広く活用されている(安永, 2019)。そして、認知、態度、技能といった複数の側面に効果が認められている(表3)。

表3 LTDに期待される学習効果(安永・須藤, 2014)

認知	①課題文の理解と記憶の促進 ②確かな知識の定着と活用力の向上
態度	③個人的な満足と学習意欲の向上 ④学習・仲間・学校に対する価値観の変化 ⑤主体性と能動性の獲得
技能	⑥論理的な言語技術の発達 ⑦分析的・批判的思考スキルの獲得 ⑧効果的な教え方と学び方の獲得 ⑨対人関係スキルの発達と仲間関係の改善

LTDを含めたALが真に効果を発揮するためには協同的な学習環境を作ることが必要である。Johnson, Johnson, & Smith (1991)は協同的な学習環境をつくり出すための基本要素として、「互恵的な相互依存性・積極的相互作用・グループ目標と個人の責任の明確化・小集団スキルの促進・活動の振り返りと改善手続き」の5つを挙げている。しかし、コミュニケーション力(特に対人関係能力)の低下によって自ら友達を作ることが難しく孤立する児童・生徒・学生が増えている、一見対人関係が健全であると思われる児童・生徒・学生も実際の関係が希薄で表面的な場合がある(宮下・杉村, 2008)、他者とのコミュニケーションに苦手意識や負担感・抵抗感を持つ学生が一定数存在する(近田・杉野, 2015)といった理由により、上記の要素を十分に満たして協同的な学習環境を作ることが教育現場では今まで以上に困難になってきている。実際に、積極的に活動したいと考える学生と興味がない学生とが同じグループになった場合にグループの関係がうまくいかない、友達同士で同じグループになった場合にふざける、さぼる、グループ活動や対人関係に苦手意識を抱く学生がグループにうまく溶け込めない、などの理由によりALが効果的に機能しない場合があることが指摘されている(深津, 2013)。加えて、講義形式をより好みAL型授業を避ける傾向にある学生が一定数存在することが指摘されている(ベネッセ教育総合研究所, 2017)。杉山(2016)も、ALに取り組んだ学生の感想を分析して、大人数授業でALに取り組み始める時に学生の心理的負担感が大きいことを示している。このように、ALによって学修成果を生み出すことが難しい、時間がかかる

学生、ALへの強い苦手意識を持つ学生も一定数存在することが考えられる。LTDについても、グループ間での授業内容の理解に差が生じる、グループによって理解度が異なるために従来の講義よりも授業内容の理解が難しくなってしまう可能性があること（宮脇・山本・富永・岡野，2013）、知識不足の学生や読書そのものに対してのモチベーションが低い学生が、LTDの予習ステップを自分だけで行うことが難しい場合があること（上村，2015）が指摘されている。

今後、このような問題を棚上げしてLTDを始めとしたALを推進した場合、ALへの苦手意識を持つ学生などは、より授業や大学へ適応できなくなることが危惧される。このような問題に対処するために、大学教育の中でALをより効果的に行うためには何が必要であるのかについて改めて整理する必要があると考えられる。その際、多様な方法論を含むAL全般について漠然と検討しても、具体的な改善点を明らかにすることは難しいと思われる。ALの技法の中で最も方法が体系化されているLTDの研究や実践上の課題に焦点を絞ることで、大学教育の中でALをより効果的に行う方法を明らかにできる可能性が高くなる。LTDの問題点について検討することは、AL自体を今度どうすべきなのかについても検討する一助につながると考えられる。

以上を踏まえて、本研究では日本における大学生を対象に実施したLTDに関する研究や実践の課題について整理することを通して、今後大学教育の中でLTD話し合い学習法をより効果的に活用する方法について考察する。しかし、LTDの課題についてただ羅列するだけでは、論点の混乱を招くだけでなく、より効果的に活用する方法についての考察が難しくなることが予想される。そこで、本研究ではLTDに関する研究や実践における課題を整理する枠組みとして、応用行動分析における三項随伴性（ABC分析）の枠組みを援用する。三項随伴性（ABC分析）においては、「先行刺激（Antecedent：A）」、「行動（Behavior：B）」、「結果（Consequence：C）」の3つの視点から行動を分析する（宮下，2011）。LTDも一種の行動と捉えることができるため、LTDについて整理する際にも三項随伴性（ABC分析）を援用して「LTD実施前」、「LTD実施中」、「LTD実施後」と分けることが可能であると考えられる。三項随伴性は、行動の前後および環境と行動の関連性に注目するという特徴があることから、行動のみに注目する場合と比較して環境にも目を向けた、より具体的な対応や介入が可能になるというメリットが存在する。したがって、三項随伴性を用いることでLTD話し合い学習法を効果的に活用する方法について、より多角的に検討することが可能になると考えられる。このような理由から、LTDについて整理する枠組みとして三項随伴性を採用した。加えて、三項随伴性を用いない場合には行動にのみ焦点を当ててしまう傾向にあり、実際に三項随伴性における「行動（Behavior：B）」に該当する、LTDを実施する段階である「LTD実施中」については多くの先行研究や実践で実施中にすべき工夫や今後の課題について論じられている一方で（安永，2019）、「LTD実施前」、「LTD実施後」に実施すべき工夫については、ほとんど論じられていない。本研究では、三項随伴性を援用することによって、これまでほとんど検討されていない「LTD実施前」、「LTD実施後」に注目し、焦点を絞って論じることで、先行研究とは異なる視点からLTD話し合い学習法をより効果的に活用する方法について考察する。

## 2. 大学生へのLTD話し合い学習法に関する研究の課題：LTD実施前

まず、「LTD実施前」について論じる。LTDの核は予習（個人による事前準備）と話し合いである。したがって、学習者が一定の予習や話し合いを行うことが可能であることがLTDの前提条件となる。

LTDでは、予習の質が話し合いの質を左右することから、予習を特に重視しており予習の方法も体系化されている。LTDに限らず、大学を含む全ての校種において予習は幅広く行われている。しかし、予習の

効果は未だ十分に検証されておらず、単に教科書を読ませただけでは授業で習得させたい内容に関する質問が生成されない、学習者が形式的に質問を作ってしまうという問題が生じ得ることが報告されている(篠ヶ谷, 2011)。このように予習を効果的に行うことは、実は難しい。加えて、学習者の意味理解志向(情報の関連を理解することを重視する姿勢)の高さによって予習の効果が異なるといった個人差が予習の効果には存在する(篠ヶ谷, 2008)。このような予習自体の難しさや予習の効果の個人差が、LTDの予習ステップを自分だけで行うことが難しい場合があるという研究結果(上村, 2015)の背景にあると考えられる。

では、LTDにおいて質の高い予習を可能にするためには何が必要となるのであろうか。まずは、学習者の予習に対するモチベーションを向上させることである。そのために、学習意欲を高めるための包括的モデルであるARCSモデルを活用することを提案したい。ARCSモデルとは、学習意欲に影響を及ぼす、注意(Attention: 面白そうだな)、関連性(Relevance: やりがいがありそうだな)、自信(Confidence: やればできそうだな)、満足感(Satisfaction: やってよかった)の4要素で構成された動機づけ概念や動機づけ理論を網羅した包括的モデルである(鈴木, 1989)。4要素の中で、学習者の「注意」を高めるためには、学習者が「面白そうだな」と感じる学習内容を含む予習課題を設定することが重要となる。国家資格などに対応した学習内容が厳密に規定された科目においては、学習者がすぐに面白いと感じる題材ばかり扱うことはできないことも十分にあり得る。それでも、学習内容が学習者の興味・関心事項とどう繋がる可能性があるのかを教授者は意識して教材を選定すると共に、そのことを学生に伝達する必要があると考えられる。実際に、「勉強内容がおもしろい」といった、学習内容を重視する動機である内容関与動機が高い学習者ほど予習時に単語の意味について自分なりに推測することが確認されている(篠ヶ谷, 2010)。学習者の「関連性」を高めるためには、授業内外の学習、授業間の学習、異時点間(例: 現在とこれから)の学習といった、複数の場面における学習を架橋する「ラーニング・ブリッジング」(河井・溝上, 2012)を学習者が意識できるような説明や働きかけが必要であると考えられる。具体的には、LTDの予習に意欲的に取り組むことが授業にどう役立つのか(例: 学習効果の高い話し合いが可能になる)、他の授業の学びや日常生活とどう繋がるのか(例: 以前の授業内容が定着する、別の授業の準備になる)、他の場面にどう活かすことができるのか(例: 将来必要なレジュメや計画書を書く練習になる)といった説明を挙げるができる。さらに、近年では口頭だけの指示では伝わりにくい「ビジュアル・ラーナー(視覚的な手がかりで学ぶ人たち)」の存在が指摘されている(川上, 2019)。テレビ番組や動画などにおいてテロップが多い傾向にあることから一定数存在する可能性があると考えられる。口頭だけで上記のような多くの説明を伝えても正しくは伝わらない可能性も視野に入れた指導、資料作成、教授者が説明した内容を学習者が十分に理解できているかについての丁寧な確認が今後はより求められると予想される。次に学習者の「自信」を高めるためには、予習に対するセルフ・エフィカシー(Self-efficacy: 自己効力感)を高めることが必要になる。セルフ・エフィカシーはBandura(1977)が提唱した概念で、「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信」(坂野・東條, 1986)と定義される概念で、セルフ・エフィカシーは情緒的な状態や反応レベルを予測できる、操作可能でそれによって行動変容を促進するという特徴を有している(坂野・前田, 2002)。セルフ・エフィカシーが高いとその行動を取る可能性が高くなることから、予習に対するセルフ・エフィカシーを高める介入が求められる。セルフ・エフィカシーを高める方法について、Bandura(1977)を基に(1)遂行行動の達成(例: 予習課題を授業内に一度完成させてみる、過去の成功した宿題に関する経験を想起する)、(2)代理経験(例: 過去の受講生の予習に関する成果物を見る)、(3)言語的説得(例: 「あなたならできる」

と言われる)、(4) 情動的喚起(例:授業内で行って完成した満足感を体験する)の4つを提唱することができる。これら4つの方法の中から、可能かつ必要な方法を用いて予習に対するセルフエフィカシーを高めて、予習への「自信」を高めることが予習へのモチベーション向上に寄与すると思われる。学習者の「満足感」を高めるためには、予習を行うことをやって当然のこととするのではなく、取り組もうとしていることを定期的に教授者もしくは学習者同士で労う機会を設定するといった方法が考えられる。また、学習者のコスト感、負担感をなるべく感じさせないような予習の在り方自体についても検討することも(篠ヶ谷, 2011)、学習者の予習に対するモチベーションを向上させるために必要なことである。

しかし、学習者の予習に対するモチベーションを向上させるだけでは十分とはいえない。LTDの予習では課題文を読解して予習ノートを作成することから、学習者は読解文を読んで理解することが求められる。LTDでは概念やものごとについて説明する文章(説明文)や特定の事柄への意見が書かれた文章(論説文)を予習課題として用いることが多いが、これらの文章を読むことは物語文と比較して難しい(犬塚, 2013)。したがって、LTDの予習を行う際には、「読解時に読み手が行う手続き及び思考で、理解プロセスに影響を与える任意の認知プロセス」と定義される読解方略(犬塚, 2013)を用いる必要がある。しかし、読解方略が学校教育において十分指導されているとは言えないことが示唆されており(犬塚, 2013; Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston, & Echevarria, 1998)、このことが日本人大学生の読解力への自己評価が低い傾向にあること(狩野, 2022)の背景にあると考えられる。教育の中で課題文を理解する上で適切な読解方略を明示的に指導することの必要性も主張されている(犬塚, 2013)。安永・須藤(2014)はLTDの予習課題文の読み方として、課題文の全体像を把握する、全体を捉えてから部分の理解を目指す、三色ボールペン(齋藤, 2002)を用いた読み方の3種類を推奨している。読解方略について具体的に指示し練習する機会を設けることは、読むことへのセルフ・エフィカシーを高めて、予習の中で主体的に読解方略を利用するという行動につながる可能性があることから、今後より学習者にとって有益な読解方略の教示法について検討する必要があるであろう。

また、読解方略に加えてClaessens, van Eerde, Rute, & Roe(2007)が「目標を達成するために時間を効果的に使用する行動」と定義する時間管理も、予習の実行には必要と考えられる。実際に、時間管理は学習を成功させるための重要なプロセスの一つであり(Zimmerman, 2002; Zimmerman & Risemberg, 1997)、「時間を決めて課題に取り組むようにする」、「やろうとすることがどのくらい時間がかかるかを事前に見積もる」といった「時間の見積もり」ができることの重要性が指摘されている(井邑・高村・岡崎・徳永, 2016)。時間の見積もりができることによって、計画的に余裕を持って質の高い予習を行うことが可能になると考えられる。予習ができない、予習を行うことに困難や不安を感じる学生がいた場合、教授者は課題文の困難さや学習者の能力やモチベーションにのみ原因を帰属させてしまう危険性もある。学習者が時間管理の方略を知らない、身につけていない可能性もあることを視野に入れて、教授者は過去、現在、未来の時間を認識し、自分の時間の使い方に対して認識する「時間アセスメント行動」、時間を効率的に使用することを目的とした、目標設定、作業計画、優先順位、to-doリスト作成、仕事のグルーピングをする「プランニング行動」、多くの仕事に取り組んでいる最中、時間の配分についてモニターしたり、不測の出来事にどれほどの時間を割くことができるか検討したりする「モニタリング行動」といった具体的な時間管理の方略(Claessens et al., 2007)を学習者の状況に応じて教えるなどの対応を行うことが必要であると言える。

LTDのもう一つの前提条件として、学習者間での話し合いが可能であることが必要となる。話し合いやグループでの学習に対する強い苦手意識を有する学生が存在する(平上・安永, 2023; 佐瀬・増井・谷・

安武・戸田・柘植, 2020)、AL型授業を避ける傾向にある学生が一定数存在することが指摘されている(ベネッセ教育総合研究所, 2017)。したがって、学習者の話し合いに対するモチベーションを向上させることが必要である。そのために、予習と同様に学習意欲を高めるための包括的モデルであるARCSモデル(鈴木, 1989)を活用することを提案したい。4要素の中で、学習者の「注意」を高めるためには、その時の学生の興味関心に合う、複数の意見が出るテーマを取り上げて、学生各自に意見を考えてもらい、その後お互いの意見を共有して、いろいろな意見があること、それらを知ることによって自分の視野が広がることを実感することを通して話し合いの意味を体感してもらうといった取り組みが考えられる。学習者の「関連性」を高めるためには、予習の時と同様に複数の場面における学習を架橋する「ラーニング・ブリッジング」(河井・溝上, 2012)を学習者が意識できるような説明や働きかけが必要であると考えられる。具体的には、話し合いに意欲的に取り組むことが授業にどう役立つのか(例:課題の内容理解が深まる)、他の授業の学びや日常生活とどう繋がるのか(例:論理的に説明する力が高まる、大学の中での交流がやりやすくなる)、他の場面にどう活かすことができるのか(例:就職活動のグループディスカッションや社会人になってチームで働きやすくなる)といった説明を挙げることができる。これらを丁寧に具体的に満遍なく伝えることが「ラーニング・ブリッジング」の意識形成につながると考えられる。また、このような説明を丁寧に行うことはLTDをはじめとしたALを効果的に行うために必要な「協同効用(協同作業は効果的であるという肯定的な認識)」を高める効果も期待できる。次に学習者の「自信」を高めるためには、話し合いに対するセルフ・エフィカシーを高めることが必要になる。予習に対するセルフ・エフィカシーを高める介入と同様に、(1)遂行行動の達成(例:情報を出し合うことで達成できる短時間の共同作業に取り組み成功させる、過去の自分や他者が上手に話し合いをしていた場面を想起する)、(2)代理経験(例:話し合いの様子を撮影した動画を見せる)、(3)言語的説得(例:「あなたならできる」と言われる)、(4)情動的喚起(例:授業内で(1)の体験を行って満足感を得る)の4つの方法の中から、可能かつ必要な方法を用いることによって話し合いに対する学習者のセルフ・エフィカシー、モチベーションの向上が期待できる。

学習者の話し合いに対するモチベーションを向上させるだけでなく、話し合いのスキルを向上させることも話し合いには必要である。安永(2019)もLTDを長年実践する中で、事前に必要な知識・態度・スキルを丁寧に育成する必要性を強く感じ、基本的な話し合いのスキルを教えることから始める形を提唱している。しかし、話し合いのスキルの中には多くのスキルが含まれており、漠然と話し合いのスキル、コミュニケーションスキルの重要性を教示しても学習者には伝わらないと考えられる。また、どのようなスキルが具体的に必要になるかは授業や学年によっても異なることが予想される。具体的にどのようなスキルが必要であるのかを限定し、それを学習者に可視化、明示することで、はじめて話し合いのスキルを向上させていくことが可能になると思われる。特に、発達障害を抱える学生やコミュニケーションの苦手な学生にとって、グループワークの仕方を具体的にマニュアルとして明確化することが有効であるという知見もあることから(山下, 2018)、インクルーシブ教育の観点からも重要な取り組みであると言える。可視化する方法として、Tチャートの作成(図1:石田, 2019)、「可能な限り最高の10の状態(話し合いができていく状態)を見学を訪れたと想像してください。どんなことが起こって、何に気がつくか、何が見えて聞こえるかを可能な限り考えて書き出してください」といったスケーリング・クエスチョンの利用(Young, 2009:佐瀬, 2020)、ルーブリックの作成(石田, 2019)を挙げることができる。これらは教授者が作成、提示することもあるが、学習者自身がこれらの作成や検討の過程に参加することも主体的に学びに取り組む態度を育成する上で有効であることが示されている(佐瀬, 2020)。

目標行動（活動中に使ってほしい協調の技能）	
例：しっかり聞く（傾聴）	
言語表現（聞こえるもの）	身体表現（見えるもの）
「なるほどね」	うなずき
「それ、いいね」	微笑み
「もう一度、言って」	目を合わせる
「つまり？」	顔を向ける

図1 傾聴に関するTチャートの例（石田，2019）

予習と話し合いに焦点を当てて「LTD実施前」について論じる中で、学習者にとって効果的なLTDを行うためには様々な前提条件や準備が必要であることが明らかになった。しかし、これらを全て特定の授業の中だけで行うことは現実的には不可能である。そこで、入学当初や年度当初のオリエンテーション、初年次教育科目の中で、これまで述べてきた説明やスキルについて繰り返し計画的に教示していくことが必要になると考えられる。さらには、アドミッションポリシーや入試もLTDをはじめとしたALの準備機会と捉えて、内容や進め方について検討していくことも有効であると思われる。実際に関田(2018)は、LTDセッションでのパフォーマンスを評価する入試を導入し、その意義や可能性を確認している。このようにLTDを一つのキーワードに据えることによって、年度行事、アドミッション・ポリシーや入試と授業との接続についてより具体的な検討を可能にし、カリキュラムマネジメントのさらなる推進が期待できる。

### 3. 大学生へのLTD話し合い学習法に関する研究の課題：LTD実施後

次に、「LTD実施後」について論じる。特定の授業の中だけで実施して終わりでは、LTDを学ぶ意味は半減してしまう。LTDで学んだ内容や身につけたスキルが他の授業や場面に般化するためには、「ラーニング・ブリッジング」(河井・溝上，2012)を学習者自身が意識できるような働きかけや仕組みが必要となる。具体的には、他の授業における授業中や予習時におけるLTDの活用、LTDの中で形成した受講生同士のつながりの活用、就職活動や卒業研究、学外実習等におけるLTDの活用などを挙げるができる。実際に、看護学実習におけるLTDの活用(牧野，2018)、PBLへのLTDの活用(長田，2018)など、LTDを様々な科目に活用しようという試みも報告され始めている。安永(2019)も、「LTD」を学ぶ段階と「LTD」で学ぶ段階を区別し、「LTD」を学ぶ段階で得た知識やスキルを他の授業や正課内外の活動に活用することを推奨している。今後、これまで以上にLTDを実施する教授者自身がラーニング・ブリッジングを意識し、言語化し、それを学習者に繰り返し伝えることが必要であり、そのような取り組みがLTDをはじめとしたALをより効果的に授業内外で活用することにつながると考えられる。また、このようなラーニング・ブリッジングを教授者が意識することによって、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーの内容や活用法を見直すことにもつながることが期待できる。

また、ラーニング・ブリッジングを学習者自身が意識できるようになるためには、LTDによって自分の中の何がどの程度成長したのかを学習者自らがモニタリングすることが必要である。LTDを含むすべての学習法において学生が学習を通じた自身の成長を可視化することは、さらなる学びへのモチベーションを高めるために重要であり、自分が何を得たかを自覚することによって、それを次にどのような機会でもどのように活用していこうかについて考えることが可能になる。文部科学省の教学マネジメント指針(2020)においても、学修成果(学生自らの学びの成果)として身につけた資質や能力を自覚、説明できる自律的な学修者に学生が育つための可視化を念頭に置いた教学マネジメントを大学に求めている。伊藤(2017)



は、ALの狙いは認知、動機づけ、感情、行動などの様々な側面において能動的に自らの学習のプロセスに関与する自己調整学習者を育てることにあると言及している。また、溝上(2018)は、学びが深まるためには、課題依存的な主体的な学習から、より自己をモニタリングして方向づけ調整する自己調整型の主体的な学習に転換する必要があることを指摘している。加えて、自己をモニタリングすることの重要性は「個人の認知や認知過程についての知識や経験」(Flavell, 1979)と定義されるメタ認知の視点からも指摘されている。具体的には、メタ認知が高いこと、つまり自己の認知をモニタリングできることが、計画を立てて学習などのタスクを実行する能力の高さと関連していることが示されている(大江・亀田, 2015)。しかし、自己のモニタリングは簡単にできるのではなく、何らかの工夫が必要である。佐瀬・増井・谷・安武・戸田・柘植(2021)は、ALを経験することによる成長を学生自身がモニタリングするためのシート(以下:AL型授業における自己モニタリングシート)を開発し、学生自身が自身のこれまでの成長および今後の成長の可能性についてモニタリングするツールとして活用できる可能性を示している(図2)。このようなツールを用いてLTDによる学習者の成長を学習者自身が可視化し自覚できる仕組みを作ることによって、LTDの効果をその場限りのものとせず他に波及させて、学生のラーニング・ブリッジの意識形成に繋げていくことができると考えられる。

LTDによる自己の成長のモニタリングは、毎回の予習や話し合いの振り返りにも必要である。毎回の予習や話し合いについて、何が前回より向上し次の課題は何であるのかについて振り返り、可視化することによって、学習効果が高まると考えられる。LTDでは、ふりかえりの記録を書く場合が多いが、「前回より何が向上したのか」といった成長に特化した質問を意識して取り入れることはこれまでなかった。成長に特化した質問を入れ、それに毎回答えることによって成長のセルフモニタリングが可能になり、学修効果が他の授業や活動に般化することが期待できる。

※AL型授業【(発表したり、ディスカッションをしたり、チームで取り組んだり、制作したりするなどのアクティブラーニング型授業(先生からの一方的な説明だけでない参加型の授業))】

見出し	自分にとっての今の重要度で順位づけ(1~3)	1	2	3	4	5	Before/after (1~5) (5が最高に高い状態)		数値の変化に関する理由と※AL型授業の中での自分自身のエピソード	どうなれば(何ができれば)より数値が高くなると思うか?
							Before	After		
柔軟に他者と協調する力		自分の役割、状況に応じた行動をとろうとしない	自分の役割、状況に応じた行動をとることができない	自分の役割、状況に応じた行動をとることができない時もある	自分の役割、状況に応じた行動をとることができる	他者からの助言を踏まえ、自分の役割、状況に応じて行動することができる	5	5		
							4	4		
							3	3		
							2	2		
							1	1		
積極的、持続的 追求力		自ら行動し探求する意欲や目的を持たず物事を継続して取り組む事ができない	行動、探求する意欲はあるが目的を明確にできず、最後まで取り組むことができない	目的を探求する意欲を持ち、行動しようと試みるが、自ら積極的に行動したり、持続的に行動することができない	目的や探求する意欲を持ち、自ら積極的に行動しているが、最後まで持続して取り組むことができない	目標に向かって自ら行動し、それに必要な探究心を持ち最後まで取り組むことができる	5	5		
							4	4		
							3	3		
							2	2		
							1	1		
自己発信力		身の回りへの関心や自分の意見がないため、発信することができない	身の回りへの関心や自分の意見を持っているが、発信することができない	身の回りの課題に目を向け自分の意見があれば発信することができる	根拠に自信はないが、身の回りの課題について、自らの意見を主張することができる	身の回りの課題について、根拠を持って堂々と、自らの意見を主張することができる	5	5		
							4	4		
							3	3		
							2	2		
							1	1		

図2 AL型授業における自己モニタリングシート (佐瀬ら, 2021)

#### 4. まとめと今後の課題

本研究では日本における大学生を対象に実施したLTDに関する研究や実践における課題について「LTD実施前」、「LTD実施後」に分けて整理することを通して、今後大学教育の中でLTD話し合い学習法およびALをより効果的に活用する方法について考察した。「LTD実施前」については、LTDの核である予習と話し合いに対する学習者のモチベーションを向上させることの重要性とその方法について論じた。さらに、読解方略、時間管理、話し合いのスキルの必要性についても論じた。「LTD実施後」については、LTDで学んだ内容や身につけたスキルが他の授業や場面に般化していくために複数の場面における学習を架橋する「ラーニング・ブリッジング」を学習者自身が意識できるような働きかけや仕組みが必要となること、ラーニング・ブリッジングを学習者が意識できるようになるためにはLTDによって自分の中の何がどの程度成長できたのかを可視化、モニタリングする必要があることを論じ、可視化の方法について提示した。

LTDの方法やその効果については様々な研究が行われてきたが、LTDの開始前の前提条件やLTDを実施後に如何にLTDで得た学修効果を般化させていくのかについては、これまであまり焦点が当てられなかった。本研究は、LTDの開始前の前提条件やLTDを実施後に学修効果を般化させていく方法について体系的に論じた初の試みであるといえる。

今後、本研究で提案したような介入を行って予習や話し合いについてのモチベーションに対しての効果を確認するといった、本研究で整理した知見の実証的な検討が必要となる。加えて、LTDの成功事例だけでなく、亀倉（2015）のように失敗した事例、期待した効果を得ることができなかった事例を取り上げ、その要因について検討することもLTDのさらなる発展には必要であると思われる。失敗要因の分析があまり行われてこなかったことも、実施前後に注目されにくかった一因と考えられる。

本研究で明らかにした知見を用いることで、LTDを実施する前の学生の準備状態やLTDで得た学修成果の波及効果をより詳細にアセスメントできると思われる。特に、LTD開始前における学習者の予習や話し合いに対するモチベーションや読解、時間管理、話し合いに関する方略やスキルに教授者が注目することで、LTD実施前にどのような働きかけが必要であるのか、予習課題の内容や提示の仕方や話し合いの進め方をどう工夫するべきか、LTDをどう説明すべきかについての答えとその根拠が見えてくることが期待できる。このような視点を教授者が意識することでLTDが本来有している良さや効果をこれまで以上に発揮することが可能になり、効果的なALの活性化さらには大学教育力の向上に寄与すると思われる。

本研究のようにALや授業の前後に注目し、丁寧に検討することは、複数の授業間のつながりを明確にするだけでなく、授業外の活動、ポリシー、入試、高大接続活動など大学で行われている行事、活動と授業の関連について改めて考える機会につながると考えられる。大学教育の質向上のために本研究で取り上げた実施前後に注目して論じる、検討する試みが今後増えることを期待したい。

#### 引用文献

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- ベネッセ教育総合研究所 (2017) 第3回大学生の学習・生活実態調査報告書  
[https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/3\\_daigaku-gakushu-seikatsu\\_all.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/3_daigaku-gakushu-seikatsu_all.pdf) (最終閲覧日: 2023年10月22日).
- 近田政博・杉野竜美 (2015). アクティブラーニング型授業に対する大学生の認識  
 神戸大学 大学教育推進機構 大学教育研究, 23, 1-19.
- Claessens, B. J. C., van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). *A review of the time management literature*. *Personnel Review*, 36, 255-276.
- 中央教育審議会大学分科会 (2008). 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」 文部科学省  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm) (最終閲覧日: 2023年10月22日).

- 中央教育審議会大学分科会 (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)」 文部科学省  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm) (最終閲覧日: 2023年10月22日).
- 中央教育審議会大学分科会 (2020). 教学マネジメント指針 文部科学省  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360\\_00001.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html) (最終閲覧日: 2023年10月22日).
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- 深津達也 (2013). 「協同学習」を取り入れた大学教職授業の成果と課題 研究紀要, 10, 121-133.
- 畑野快・土垣友香里・高橋哲也 (2015). アクティブ・ラーニングの経験は学修成果と関連するのか ―3年間の学士課程教育における両者の変化に着目して― 大学教育学会誌, 37, 86-94.
- 平上久美子・安永悟 (2023). グループ学習に苦手意識を持った大学生の体験過程: 苦手意識の形成と克服のプロセス 協同と教育, 18, 15-28.
- 石田裕久 (2019). 自己教育力を育む評価と協同学習 日本協同教育学会編 日本の協同学習 ナカニシヤ出版 pp.103-124.
- 伊藤崇達 (2017). アクティブ・ラーニング型授業における学習者の心理的变化 ―授業デザインの改善に伴う変化に焦点を当てて― 日本教育工学会論文誌, 41, 61-64.
- 井邑智哉・高村真広・岡崎善弘・徳永智子 (2016). 時間管理尺度の作成と時間管理が心理的ストレス反応に及ぼす影響の検討 心理学研究, 87, 374-383.
- 犬塚美輪 (2013). 読解方略の指導 教育心理学年報, 52, 162-172.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing college faculty instructional productivity. ASHE-ERIC Higher Education Report, No.4*. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- 亀倉正彦 (2015). 失敗マダラを活用したアクティブラーニング授業の失敗事例分析とその知識化: 学生の「やる気」を引き出す観点から 名古屋商科大学論集, 59, 123-143.
- 川上康則 (2019). 背景を知る 阿部利彦・赤坂真二・川上康則・松久真実 (著) 人的環境のユニバーサルデザイン 東洋館出版社 pp.51-108.
- 河井亨・溝上慎一 (2012). 学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析: 学習アプローチ、将来と日常の接続との関連に着目して 日本教育工学会論文誌, 36, 217-226.
- 狩野紀子 (2022). 日本人大学生のPISA型読解力 拓殖大学語学研究, 146, 53-81.
- 経済産業省・社会人基礎力に関する研究会 (2006). 社会人基礎力に関する研究会「中間取りまとめ」  
[https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou\\_wg/pdf/001\\_s01\\_00.pdf](https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/001_s01_00.pdf) (最終閲覧日: 2023年10月22日).
- 小山理子・溝上慎一 (2017). 講義型授業とアクティブラーニング型授業への取り組み方が学習成果に及ぼす影響―短期大学生の調査結果から― 名古屋高等教育研究, 17, 102-121.
- 紺田広明・三保紀裕・本田周二・山田嘉徳・森朋子・溝上慎一 (2017). アクティブラーニング型授業における予習と外化の効果: マルチレベルSEMによる実証的検討 大学教育学会誌, 39, 39-47.
- Pressley, M., Wharton- McDonald, R., Mistretta-Hampston, J., & Echevarria, M. (1998). The nature of literacy instruction in ten grade-4/5 classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2, 159-194.
- 牧野典子 (2018). LTDを導入した看護学実習カンファレンスの試み 協同と教育, 14, 131-143.
- 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 pp.1-27.
- 宮下一博・杉村和美 (2008). 大学生の自己分析 ―いまだ見えぬアイデンティティに突然気づくために― ナカニシヤ出版
- 宮下照子 (2011). 学校支援の行動分析的アプローチの動向―内外論文から― 佛教大学教育学部学会紀要, 10, 45-53.
- 宮脇直哉・山本優・富永茂・岡野道治 (2013). 力学系講義科目におけるLTD話し合い法の調査研究 平成25年度日本大学理工学部学術講演会論文集, 887-888.
- 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 (2018). アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性 東信堂
- 溝上慎一・森朋子・紺田広明・河井亨・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.
- 大江由香・亀田公子 (2015). 犯罪者・非行少年の処遇におけるメタ認知の重要性―自己統制力と自己認識力、社会的適応力を効果的に涵養するための認知式理学的アプローチ― 教育心理学研究, 63, 467-478.
- 長田敬五 (2018). 新しい学習方略LBP (LTD based PBL): 実践と効果 協同と教育, 14, 117-129.
- 齋藤孝 (2002). 三色ボールペンで読む日本語 角川文庫
- 坂野雄二・前田基成 (2002). セルフ・エフィカシーの臨床心理学 北大路書房
- 坂野雄二・東條光彦 (1986). 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み 行動療法研究, 12, 73-82.
- 佐瀬竜一 (2020). 聴き手と目標設定を意識したプレゼンテーション教育の試み 常葉大学教育学部紀要, 40, 19-32.
- 佐瀬竜一・増井実子・谷誠司・安武伸朗・戸田裕司・柘植健一 (2019). AL (アクティブ・ラーニング) 型授業内における学びと社会人基礎力の関連 協働学習研究, 6, 4-13.

- 佐瀬竜一・増井実子・谷誠司・安武伸朗・戸田裕司・柘植健一 (2020). アクティブ・ラーニング型授業における自信を可視化する試み—人生満足度曲線を援用して— 協働学習研究, 7, 15-24.
- 佐瀬竜一・増井実子・谷誠司・安武伸朗・戸田裕司・柘植健一 (2021). アクティブ・ラーニング型授業による成長を可視化する自己モニタリングシートWeb版開発の試み 協働学習研究, 8, 1-10.
- 関田一彦 (2018). LTDと大学入試: 創価大学PASCAL入試の取り組み 協同と教育, 14, 145-152.
- 篠ヶ谷圭太 (2008). 予習が授業理解に与える影響とそのプロセスの検討—学習観の個人差に注目して— 教育心理学研究, 56, 256-267.
- 篠ヶ谷圭太 (2010). 高校英語における予習方略と授業内方略の関係—パス解析によるモデルの構築— 教育心理学研究, 58, 452-463.
- 篠ヶ谷圭太 (2011). 学習を方向づける予習活動の検討—質問に対する解答作成と自信度評定に着目して— 教育心理学研究, 59, 355-366.
- 杉山郁代 (2016). 大人数授業時のアクティブ・ラーニングに対する自由記述の内容分析: 初期段階の心理的負担感 高知大学教育研究論集, 20, 93-100.
- 鈴木克明 (1989). 米国における授業設計モデル研究の動向, 日本教育工学雑誌, 13, 1-14.
- 上村和美 (2015). 読解力を向上させるためのプログラム: LTD話し合い学習法と反転授業の手法を取り入れた試み 関西国際大学研究紀要, 16, 13-20.
- 山下京子 (2018). 発達障害のある女子大学生のためのアクティブ・ラーニングを用いたキャリア教育の在り方について 広島女学院大学人間生活学部紀要, 5, 35-45.
- 安永悟 (2016). 協同学習による授業デザイン: 構造化を意識して 安永悟・関田一彦・水野正朗 (編) アクティブラーニングの技法・授業デザイン 東信堂 pp.3-23.
- 安永悟 (2019). 協同による高等教育の活性化-LTDに基づく授業づくりを中心に 日本協同教育学会編 日本の協同学習 ナカニシヤ出版 pp.71-100.
- 安永悟・須藤文 (2014). LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版
- Young, S. (2009). Solution-focused schools: Anti-bullying and beyond. London: BT Press.
- (Young, S. 黒沢幸子 (監訳) (2012). 学校で活かすいじめへの解決志向プログラム一個と集団の力を引き出す実践方法 金子書房)
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41, 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

佐瀬 竜一 (和洋女子大学 人文学部 心理学科 教授)

(2023年11月14日受理)