

# LTD 話し合い学習法を活用した授業づくり —看護学生を対象とした言語技術教育—<sup>1</sup>

須藤 文<sup>2</sup>・安永 悟<sup>3</sup>  
久留米大学

## Lesson Development on “Learning Through Discussion”: A Lesson of Language Skills for Nursing Students

Fumi SUDO・Satoru YASUNAGA  
Kurume University

本研究は、協同学習の一技法である LTD 話し合い学習法を基盤として、体系的かつ重層的に、論理的な言語技術の育成を試みた授業実践の報告である。対象者は看護学生であり、授業は3段階で構成した。第1段階では LTD を導入して読解力と対話力の向上をめざし、論理的な言語技術の基礎づくりを行った。第2段階では、ディベートを行い、論理の組み立て方を訓練し、相手を説得する討論力の育成を試みた。また第3段階では、エッセイの作成を通して文章作成力の向上をめざした。本授業の特徴は、協同学習の理論と技法への依拠、分割型 LTD の採用、および第1段階で導入した LTD に基づく第2・第3段階の授業展開の3点である。全22講にわたる授業の結果、論理的な言語技術が向上し、仲間との人間関係が改善した。また、本授業で作成したエッセイ2編が全国コンテストに入選した。

〔キーワード：協同学習，LTD 話し合い学習法，読解，討論，文章作成〕

### 1. 問題と目的

近年、協同学習に基づく授業改善が注目を集めている (Barkley, Cross, & Major, 2005; 安永, 2009, 2012)。その中であって協同学習の一技法である LTD 話し合い学習法 (Learning Through Discussion, 以後 LTD と略す; 安永, 2006) の有効性が知られている。本研究は看護学校1年生を対象とした言語技術教育に LTD を導入し、体系的かつ重層的に、論理的な読解力と討論力と文章作成力の育成を試みた授業実践の報告である。本授業実践は高等教育機関における初年次教育と見なすことができ、得られた研究知見は大学や短大での授業にも活用できる。

LTD の目的は課題文の理解を深めることである (安永, 2006)。そのために、学習者は課題文を一人で予習し、仲間とミーティングを行う。この予習とミーティングは LTD 過程プラン8ステップ (表1) によって構造化されており、課題文の内容を読み取る前半4ステップ (St.1-4) と、読み取った課題内容の理解をさらに深める後半4ステップ (St.5-8) に二分できる (St.はステップの略)。この過程を OECD (2000) が提唱している読解過程と比較すると前半が「情報の取り出し」と「解釈」に、後半が「熟考・評価」に対応する。この LTD により、課題文を深く理解する読解力と、仲間と学び合う対話力の向上が期待される。

本実践科目「論理的思考」の達成目標は論理的な言語技術の獲得であった (認知目標)。そこで、受講生一人ひとりが他者に伝わりやすい論理的なエッセイを書けることを具体的な目標として掲

<sup>1</sup> 本授業に参加していただいた看護学生の皆さんにお礼申し上げます。また、授業成果の公表をお認めいただいた看護専門学校の関係者に心より感謝申し上げます。

<sup>2</sup> 久留米大学非常勤講師 fumipara1959@royal.ocn.ne.jp

<sup>3</sup> 久留米大学文学部 yasunaga\_satoru@kurume-u.ac.jp

げ、指導法として協同学習の理論と技法を採用した。また、協同学習を通して獲得される学習仲間との信頼関係や仲間からの承認、グループ活動に対する貢献など態度面の成長も期待した(態度目標)。これらの目標を達成するために、授業全体を相互に関連した3段階「読解段階」「討論段階」「文章作成段階」で構成した(後述)。

本実践の特徴は、協同学習への依拠、分割型LTD(須藤・安永, 2011)の採用、LTDに基づく授業展開の3点である。まず、本実践は協同学習に依拠した授業づくりを基盤とした。そのために、協同学習の基本的な考え方と、グループ活動に必要とされる対話スキルや対人関係スキルの育成をめざし、全ての授業を通して体験的に理解させた(表2)。

次に、本実践では分割型LTDを高等教育に初めて導入した。分割型LTDとは、LTDの解説、予習、およびミーティングを全て授業中に行うことを前提に、LTD過程プランのステップごとに「解説・予習・ミーティング」をくり返す方法である。この分割型LTDは、従来から使われてきたLTD(以後、標準型LTDと呼ぶ)では導入が困難な小学校の授業へのLTDの導入を意図して考案されたものである。この分割型LTDを小学校5年生の国語科に導入した須藤・安永(2011)は学習成績と人間関係が向上することを確認している。

そして最後の特徴がLTD過程プランを応用した授業展開である。これまでの実践研究(例えば、安田, 2008; 古庄, 2013; 藤田・藤田・安永, 2000)は、LTDの授業への導入に焦点があてられていた。一方、本研究ではLTDの導入を前提に、学生が獲得したLTD過程プランを活用して、他の授業内容を効果的かつ効率的に指導できないか、その可能性の検討に焦点をあてている。

このような特徴をもつ本実践において、LTDによる読解力の育成によって獲得された論理的な言語技術が、初年次教育において大きな検討課題となっている論理の構築や文章作成(例えば、山田, 2013)においても効果的であるかを検討する。

## 2. 授業科目の概要

### (1) 受講生と授業者

対象は夜間の看護学校1年生51名(女子39名, 男子12名)であった。第一筆者が全22講の授業を担当した。開講時期は2009年4月~10月であった。この間、夏休みを含み、17講が夏休み明け最初の授業となった。授業は週1回100分授業であった。グループ編成では年齢と性別を考慮して異質な10グループを編成した(5人グループ9班, 6人グループ1班)。授業期間中、2度のグループ替えを行った(8講と17講)。

### (2) 授業構成

全ての授業において協同による対話中心の授業を試みた(安永, 2012)。その基本形は「挨拶・前時のふり返り・目標・展開・ふり返り」であり、以下の手続きに従った。なお、授

表1 LTD過程プランおよび読解過程との対応

段階	ステップ	時間*	読解過程
準備	St.1 導入	3分	情報の取り出し 解釈
	理解	St.2 ことばの理解	
	St.3 主張の理解	6分	
	St.4 話題**の理解	12分	
関連づけ	St.5 知識との関連づけ	15分	情報の熟考 評価
	St.6 自己との関連づけ	12分	
評価	St.7 課題文の評価	3分	
	St.8 ふり返り	6分	

\* 標準型LTDのミーティングは60分間である。

\*\* 話題とは主張を支持する根拠を表す。

業ごとに指導案を作成し、学習課題や学習プリントは自作した。

1) 挨拶：クラス全体で挨拶した後、グループごとに挨拶を交わし、心身の状況と近況を伝え合う。協同による学び合いを円滑に進めるための工夫である。2) 前時のふり返し：毎回発行している授業通信(安永, 2012)を各自が読んだ後、まずグループで意見交換し、次にクラス全体で必要事項を確認した。1週間ごとの授業なので、前回の授業内容を思い出し、本時の内容へと橋渡しの役割をもたせた。3) 目標：授業開始時に本時の目標をスライドで確認した。授業展開の見通しをもたせ、授業に対する学生の主体的な参加を促した。4) 展開：下記「3.授業展開」で紹介する内容を取りあげた。その際には、シンク=ペア=シェア<sup>4</sup>やラウンドロビン<sup>5</sup>、ジグソー学習<sup>6</sup>など協同学習の技法を繰り返し活用した(Barkley et al., 2005)。この展開に、LTD 過程プランに含まれる関連づけ(St.5 と St.6)の練習を含めることもあった。5) 振り返り：次項に示す授業記録紙への記入を求めた。

### (3) 授業記録紙

授業記録紙(安永, 2012)は A4 判用紙 1 枚で、表面が授業についての自己評価(16 項目 5 件法)、裏面が授業に関する意見・感想・質問などを述べられる自由記述欄になっていた。この自由記述欄の内容を編集して「授業通信」を発行した。授業によっては授業記録紙を書かない講があった(第 14, 16, 20, 21 講)。

本研究では、授業記録紙の自己評価を手がかりに、授業の変遷と効果を検討する。そのために、自己評価の項目内容をもとに 16 項目中 12 項目を、「理解・参加貢献・信頼・好意・承認」の五つのカテゴリーに分類した。「理解」は 2 項目(あなたは授業内容をどれほど理解できましたか。あなたは話し合いを通して授業内容の理解がどれほど深まりましたか)、「参加貢献」は 5 項目(あなたは授業中どれほど真剣に考えましたか、あなたは話し合いにどれほど参加できましたか、あなたは話し合いにどれほど貢献できましたか、グループの仲間は話し合いにどれほど参加できましたか、グループの仲間は話し合いにどれほど貢献できましたか)、「信頼」は 2 項目(あなたはグループの仲間とどれほど親しくなれましたか、あなたはグループの仲間をどれほど信頼していますか)、「好意」は 2 項目(あなたはこのグループでの活動が好きですか、あなたはこのグループでまた話し合いをしたいですか)、「承認」は 1 項目(あなたはメンバーから認められていると思いますか)であった。

また、17 講と 21 講で自由記述欄のふり返しを行った。毎回の授業で記入した授業記録紙を返却し、各記録紙の自由記述欄の内容を自己評価させた。1 回目の 17 講においては、15 講までの授業記録紙 14 枚を対象に「記述した行数」「主張の有無」および「主張の根拠の有無」を自己評価させた。同様に 2 回目の 21 講においては、17 講・18 講・19 講の授業記録紙 3 枚を対象に同じ評価を行わせた。また、自己評価の後で、これまでの授業をふり返っての感想を自由記述で求めた。

## 3. 授業展開

### (1) 読解段階

最初の 2 講を使って協同学習に必要な基本的態度とスキルを訓練した(表 2)。そのうえで、ジグソー学習も援用しながら分割型 LTD を導入し、LTD ミーティングを実践した。なお、本実践においては LTD 過程プラン 8 ステップを、前半の 4 ステップと後半の 4 ステップに大別し、二分割とした<sup>7</sup>。

## (2) 討論段階

LTD を活用したディベートの準備と実践をおこなった。学生にはディベート経験がなかったので、ディベートとは何か、ディベートの四つのプロセス(論題の決定、資料・データの収集と分析、論理の構築、討論会)、ディベートの効果について解説した。その後「円形ディベート」<sup>8</sup>をもちいて、ディベートにおける反論の訓練をした。次に、本格的なディベートを行うために、論題に対するメリット・デメリットを書く、肯定側・否定側両方の主張(St.3)に合った根拠(話題、St.4)を書く、根拠(話題)に説得力を持たせるために、効果的な関連づけ(St.5、St.6)をつけ加える、という手順をとった。

ディベートは3回行った。それぞれの論題は「インスタント食品は積極的に利用すべきである」「夏休みの課題はなくすべきである」「結婚に必要なのはお金より愛情である」であった。また、グループごとの役割分担(肯定側ディベーター、否定側ディベーター、司会、審判、聴衆)は、その都度変えた。

## (3) 文章作成段階

LTD を活用して1,200文字程度のエッセイを一人1編書くことを課題とした。具体的な展開手順は、1)タイトル、主張(St.3)、話題(St.4)を書く、2)文章を構成し、話題の関連づけを行う(St.5、St.6)、3)下書きをし、推敲する(St.7)、4)清書する、5)完成エッセイを仲間に紹介する、であった。また、各段階で「わかりやすい文章作成のポイント、原稿用紙の使い方、推敲の観点」などを指導した。

## 4. 授業成果

### (1) 基本情報

本授業に参加した学生数は当初51名であったが女子学生3名が休学した。そこで以下の授業成果は48名分のデータである。彼らの出席率は22講の平均で98.1%であり、1講から8講を含む11講で出席率100%を記録した。

### (2) 授業記録紙における自己評価の分析

授業記録紙の自己評価について、先に述べた五つのカテゴリー別に平均点の推移を示したのが図1である。図1から、全体的にみて、どのカテゴリーも最終講に向かって得点が上昇している。また、全てのカテゴリーがほぼ同じ動きを示しており、承認を除き、最終講に向かって各カテゴリーの得点が収斂する傾向が読み取れる。また、グループ活動に対する「好意」がほぼ全ての授業で最も高い得

表2 授業展開の3段階と主な授業内容

段階	講	主な学習内容
読解	1	仲間づくり、授業の目標、傾聴とミラーリング
	2	協同学習の基本要素、話し合いの基本原則
	3	LTD過程プラン、LTD予習 St.1~St.4の目的と方法
	4	LTD予習 St.2とSt.3、ジグソー学習
	5	LTD予習 St.3、ジグソー学習
	6	LTD予習 St.4
	7	LTDミーティングの方法、LTDミーティング St.2~St.4
	8	LTD予習 St.5~St.8の目的と方法、LTD予習 St.5~St.6
	9	LTD予習 St.5~St.8
	10	LTDミーティング St.5~St.8
討論	11	LTDのまとめ、ディベートとは、円形ディベート
	12	標準型ディベートフォーマット、練習ディベート準備
	13	練習ディベート：「インスタント食品」
	14	ディベートの論題決め、論題1)2)ディベート準備
	15	論題1)ディベート：「夏休みの課題」
	16	論題2)ディベート：「結婚に必要なのは」
文章作成	17	前期授業のふり返りと自己評価、エッセイ作成の見直し
	18	エッセイ作成：タイトル、主題、話題
	19	エッセイ作成：文章構成、話題の関連づけ
	20	エッセイ作成：下書き、推敲
	21	エッセイ作成：推敲、清書
	22	エッセイ完成披露、まとめ

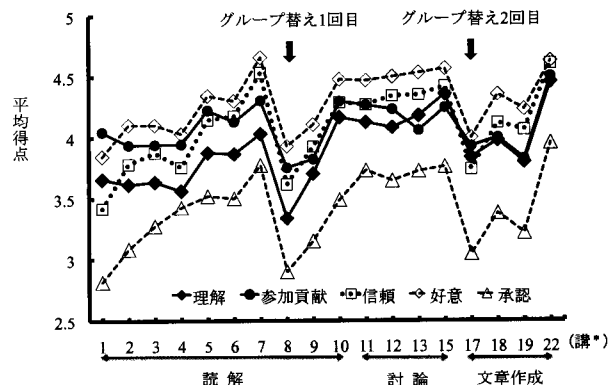


図1 授業記録紙における自己評価5カテゴリーの変化  
\*14・16・20・21講の授業記録紙なし

点を示しており、「承認」が最も低い得点を示している。さらに、2度のグループ替え(8講と17講)で、すべてのカテゴリーの得点が大きく落ち込んでいることが読み取れる。そこで図1の結果を統計的に検討するために、授業展開の3段階の節目にあたる1・10・11・15・17・22の各講に、グループ替えに関わる7講と8講を加えた全8講を対象とし、5(カテゴリー:理解・参加貢献・信頼・好意・承認)×8(講)の二要因分散分析を行った。その際、対象となった8講の授業を1回でも欠席した学生8名を分析から除外したので、分析対象者は40名となった。分析の結果、「カテゴリー」( $F_{(4,156)}=48.59$ )と「講」( $F_{(7,273)}=26.02$ )の両要因に主効果と交互作用( $F_{(28,1092)}=4.29$ )も有意であった(全て $p<.01$ )。そこで、下位検定の結果(全て $p<.05$ )に基づき、カテゴリー得点の変化の特徴を以下に示す(図1参照)。

まず、初講を除いて一番高い得点で推移している「好意」に着目する。読解段階において授業回数を追うごとに得点を伸ばし、1講と7講とでは明確な差異が認められた。グループ替えを行った8講において一旦大きく得点を下げた。しかし、1講から7講に至る変化の過程と比較して、急速に得点を伸ばし、10講では7講と同程度の得点を示し、有意差は認められなかった。討論段階においては、大きな変化はなく、高い水準で得点を維持できている。また文章作成段階の初めの授業となった17講は、夏休み明け最初の授業であり、2回目のグループ替えを行った。この17講で、「好意」の得点は夏休み前の15講と比較して有意に得点を下げていた。下げ幅は1回目のグループ替え時よりやや小さかった。

「信頼」と「承認」は、「好意」とほぼ同じパターンを示している。ただし、仲間に認められているという感覚を表す「承認」は他のカテゴリーと比較して、常に低い得点を示していた。これらの結果から、学生は、まずグループでの話し合いを好きになり、仲間と親しくなることで信頼感が生まれ、そのことによって初めて認められたという「承認」の感情が高まると考えられる。また、前述したように、最終講で「承認」以外の4カテゴリーは一つに収斂している。分析の結果を見ても、この四つのカテゴリーの間に有意差はなかった。このことから、いかに「承認」の得点を上げるのが難しいかが分かる。したがって、この授業において、「承認」が1講と比較して、7・10・11・15・22講において有意に上昇したことは、大きな実践の成果だと言える。

「参加貢献」と「理解」はほぼ同じパターンを示している。両者の関係で特徴的なのは、読解段階の8講までは「参加貢献」が「理解」よりも有意に高い得点を示していたが、読解段階の最後から、討論段階と文章作成段階では両者に有意な差異は認められていない点である。また、文章作成段階の18講および19講で得点が伸びていないのは、エッセイを書くという授業課題が持つ性格上、グループ活動が少なかったことや、文章作成の途中という不完全感がもたらしたものと推察できる。このことはエッセイが完成し、仲間に対してエッセイを紹介した22講において有意に上昇している点からも支持される。

### (3) 授業記録紙の自由記述欄を用いたふり返りの分析

分析対象者は、17講と21講の2回のふり返りを、両方とも行った45名であった。自由記述欄に「記述した行数」は、15講までが平均5.35行であり、17講から19講の平均9.33行へと有意に増加していた( $F_{(1,44)}=235.66, p<.01$ )。同様に、「主張の根拠の記載」は77%から96%へと高くなっていた( $F_{(1,44)}=63.68, p<.01$ )。

2回のふり返りにおいて次の感想が得られた。1回目では「関連づけて自由にできて楽しいなあと思った。考えることは本当に集中力を要することなんだと、授業を通して改

めて感じた」「グループで話したり、他のグループの意見を聞いたりすることにより、いろんな刺激を受けている自分がいると感じた」など、自分の考えが広がったり深まったりすることへの喜びが感じられる感想があった。

2 回目では「互いが互いのエッセイをより良いものにするため、中身の詰まった話・言葉が交わされていると思う」「学習を共にすることで、どんどんグループメンバーとの仲を深めることができた」「後期(17 講以降)の授業の中で印象に残っている言葉として『競争と協同』という二語があるが、そんな風にして自分と相手とを磨いていけたら理想だなと改めて思った」など、クラスの仲間同士のつながりに言及した感想があった。

#### (4) 完成したエッセイの質

本授業の最後まで参加した 48 名全員がエッセイを完成することができた。エッセイは 10 点満点で評価した。主張・話題・関連づけが書かれているものを合格ラインの 6 点とし、文章構成や感心度、文字数等を加減しながら採点した。その結果、全員が合格ラインの 6 点を超えており、6 点-8 名、7 点-9 名、8 点-18 名、9 点-13 名となり、平均点は 7.75 点であった。9 点となった 13 本(全体の 27.1%)は、他のエッセイと比べて、ほとんど修正の必要がなく、完成度が高いと思われるものであった。そこで、12 本(1 名投稿辞退)をエッセイの全国コンテスト(雑誌『看護教育』(医学書院)主催「第 8 回看護学生論文：エッセイ部門」)に投稿した。その結果、2 編が入選し、『看護教育』(2010, 8 月号)に掲載された。なお、同誌によれば、エッセイ部門には 64 本の応募があり、そのうち 8 編が入選となっている。これらの点から、本授業で培われた論理的な言語技術の高さを知ることができ、本授業で最終目標とした論理的な言語技術の習得という認知目標は到達できたと判断できる。

### 5. 考察

本実践の特徴である、協同学習の理論と技法への依拠、分割型 LTD の採用、および LTD に基づく授業展開の 3 点を中心に、分割型 LTD の方法と、LTD を活用したディベートの指導法、およびエッセイ作成の指導法について考察する。

#### (1) 協同学習の理論と技法に則った授業づくり

LTD を授業に導入しようとする際、協同学習の理論と技法を事前に理解し、実行できるように指導することがきわめて大切になる。LTD は表 1 に示したように、それ自体複雑な過程プランによって構成されている。同時に、60 分もの間、学生だけで話し合う必要がある。それだけに、協同学習が求める望ましいグループ活動の考え方と具体的な技法を事前に獲得させておく必要がある。協同学習を理解できていない学生は、LTD の実践に際して、グループに貢献できず、グループに対して好ましくない影響をおよぼす(安永, 2012)。これは LTD に限ったことではなく、全てのグループ学習にいえる。特に、プロジェクト学習や問題基盤型学習など、教師の直接的な監督指導がおよび難い学生中心の活動が長期間続く学習法に当てはまる。

今回の実践では、最初の 2 講を使って協同学習に必要な基本的態度とスキルを訓練したことから、初回の「参加貢献」得点が高く、スムーズにグループ活動に入ることができた。また、St.4 までの LTD ミーティングに取り組むまでに、6 講をかけて対話スキルや対人関係スキルを育てたことで、グループへの「好意」や「信頼」「承認」得点も上昇し、高い「理解」につながった可能性が高い。

協同学習の考え方と技法は一旦習得されれば永続するというものではない。グループ活動ごとにふり返り、協同の良さと、その効果を実現するグループ活動のあり方を意識する必要がある。本実践においては、初講から最終講にいたるまで各種のグループ活動を実践したが、その都度、協同学習の観点からふり返り、必要な改善を継続的に行った。これらの結果から、協同学習による授業づくりが本実践を基盤から支えたといえる。

## (2) 高等教育における分割型 LTD に基づく授業づくり

本実践では、対象が看護学生であるにもかかわらず、LTD の導入にあたり、標準型 LTD ではなく、分割型 LTD (須藤・安永, 2011) を採用した。その背景には、LTD 過程プランの各ステップを系統的に理解させるためには、ステップごとに解説・予習・ミーティングを授業時間内で繰り返す方が理解しやすいという考えに基づいていた。また、受講生の多くが昼間働いており、授業時間外に LTD の予習を行うことが難しいという現実もあった。

今回の実践においては、ステップごとの分割にせず、過程プランの前半と後半に二分割して行ったが、看護学生に対しても分割型 LTD の有効性が確認された。これまで、LTD の導入における問題点として、ステップの複雑さが指摘されてきた。実際、初学者にとっては St.5 と St.6 の関連づけの区別が難しいという意見が多かった。しかし、分割型 LTD では具体的な課題文を使って LTD の解説を行い、授業内に予習するので、初めての予習でも、分からないときは教師やグループの仲間による支援が受けられるというメリットもあった。結果として、予習内容が充実し、質の高いミーティングを実現することができた。

## (3) LTD を活用した授業実践

本実践では、第 1 段階で LTD を習得させ、LTD 過程プランを常に確認しながら、第 2 段階ではディベートを、第 3 段階ではエッセイ作成を指導した。その際、各段階で「主張 (St.3) → 話題 (根拠, St.4)」の順序性を常に意識させたこと、および「関連づけ (St.5 と St.6)」を繰り返し練習したことにより、LTD 過程プランの理解も深まった。特に、「主張 → 話題 (根拠) → 関連づけ」の順序性を意識した話し方や文章作成は、看護学生にとって日頃の看護業務と直結する活動であるので、学生の学習意欲が高かった。

本実践で採用した 3 段階の順序性について、最後にエッセイを書かせたことは次の二つの点で有効であったと判断している。まず、一般的に、エッセイの作成は個人作業が中心となるが、本実践においては、エッセイを作成する際も、仲間との対話を通して、テーマの設定や構想、添削や校正を学生同士で協力して行うことができた。また、エッセイはその性格上、個人の内面世界を吐露することが求められる。そのためには、学び合う仲間との信頼関係がきわめて大切になる。協同学習が求めている肯定的相互依存関係 (Johnson & Johnson, 2005) が担保されていなければ、個人の内面世界を学びの場にあげることができない。その意味で、第 1 段階で協同学習に基づく LTD を学び、第 2 段階で相手の立場に立ってものを見たり考えたりするディベートを体験するなかで、肯定的な相互依存関係が構築され、内容の深いエッセイの作成に結びついたと考える。

さらに、エッセイでは、自分の経験内容を分かりやすく書くことに加え、その内容が今の自分にとっての意味を明らかにする必要がある。この活動はまさしく LTD の St.6 の活動に対応する。関連づけを柔軟に行うには、訓練が必要であり、その訓練を第 1 段階と第 2 段階で繰り返し経験できた。その結果、第 3 段階でエッセイを作成する際には、関連づけにも慣れており、有効であったと考えられる。このようなエッセイの作成を授業の最終

課題として採り上げたことで、自分や仲間を新たな視点で見つめ直す機会となり、仲間意識を高めさせる上で効果的であったと判断している。また、エッセイの全国コンテストへの応募を最初に到達目標として掲げたことは、授業に対する学生の目的意識を明確にし、動機づけを高めたと考えられる。

本実践を通して、論理的な言語技術の育成を目的とした、LTDを基盤とした体系的かつ重層的な授業モデルを示すことができた。今後はさらに工夫改善を重ね、より望ましい授業づくりを試みる。

## 注

<sup>4</sup> 一人で考えたことをペアで順番に出し合い、学び合う活動。

<sup>5</sup> 一人で考えたことをグループで順番に出し合い、学び合う活動。

<sup>6</sup> 学習課題をグループのメンバーで等分する。等分された課題を個人で学習し、同じ課題を担当する他のグループのメンバーと学び合う。最後に、もとのグループに戻り、各自が担当した課題をメンバーに教え、メンバー同士で課題全体の理解を深める学習法。

<sup>7</sup> 週に一度の授業であり、予習が長期に渡ると集中力を欠く恐れがあったので二分割とした。

<sup>8</sup> グループに論題を与え、賛成・反対の意見を個人で考えさせる。まずメンバーAが賛成意見Xを述べる。次のメンバーBが「AさんはXとおっしゃいましたが、それは違うと思います。というのはYだからです」と反対意見を述べる。このように、常に前のメンバーの意見を次のメンバーが否定し一巡する。一巡したら、次は賛成意見と反対意見を交代して逆方向で一巡する。

## 参考文献

Barkley, E.F., Cross, K.P., & Major, C.H. (2005) *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. NJ: John Wiley & Sons.

藤田 敦・藤田 文・安永 悟(2000)「LTD 話し合い学習法の短期大学『基礎ゼミ』授業への適用」『大分大学教育福祉科学部附属教育実践研究指導センター紀要』, 18, 37-50.

古庄 高(2013)「LTD 話し合い学習法」初年次教育学会(編)『初年次教育の現状と未来』世界思想社, pp.237-249.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2005) New Developments in Social Interdependence Theory. *Psychology Monographs*, 131(4), 285-358.

OECD (2000) *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*.

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(4), 474-487.

山田礼子(2013)「日本における初年次教育の動向一過去、現在そして未来に向けて」初年次教育学会(編)『初年次教育の現状と未来』世界思想社, pp.11-27.

安田利枝(2008)「LTD 話し合い学習法の実践報告と考察：学ぶ楽しさへの導入という利点」『嘉悦大学研究論集』, 51(1), 117-143.

安永 悟(2006)『実践・LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版

安永 悟(2009)「展望：協同による大学授業の改善」『教育心理学年報』, 48, 163-172.

安永 悟(2012)『活動性を高める授業づくり：協同学習のすすめ』医学書院