

「教育心理学」におけるコミュニケーション力向上の取組を学習科学的な視点から振り返る

著者	伊藤 美加
図書名	京都光華女子大学こども教育研究第2号
開始ページ	35
終了ページ	41
出版年月日	2018-03-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1108/00000875/

「教育心理学」におけるコミュニケーション力向上の取組を 学習科学的な視点から振り返る

伊藤美加

I. はじめに

これからの社会が求める資質・能力をみると、「〇〇力」が並ぶ。内閣府（2003）による「人間力」、厚生労働省（2004）による「就職基礎能力」、経済産業省（2006）による「社会人基礎力」、文部科学省（2008）による「学士力」等。これらに共通するのは、特定の知識・技能が身につけているだけでは不十分で、それを生かそうとする態度に加え、実際に使える汎用的なスキルがより求められると強調していることが挙げられる。これらの資質・能力は、世界的プロジェクトが提案した「21世紀型スキル」（Griffin, McGaw, & Care 2012）とも共通し、国内外の教育目標は汎用的なスキルを強く意識したものとなっていること、特に「主体的に考える力」が求められていることが指摘される。

これらの資質・能力を日本の高等教育において育むには、どのような学びが有効か。一定のテーマのもとで課題を見つけ、それを解決するためにどうすればよいかを、他者と協調しながらさまざまな観点から考え解決する、あるいは解決しようとする体験を、多様なカリキュラムの中で用意しておくことが考えられる（三宅ら 2016）。本稿では、他者と協調しながら学ぶ上で必要となる、「コミュニケーション力」を教養の一つと広く捉え、筆者が所属することも教育学科の専門科目「教育心理学」における取組を取り上げ、論じることを目的とする。

II. 「教育心理学」における取組

取組に至った背景を述べ、実践上の工夫について述べる。

1. 取組の背景と目的

これまで筆者は、本学の中学校教諭・高等学校教諭・栄養教諭・養護教諭の教職課程において共通に開設されていた「教育心理学」（講義：2単位、2年次配当）を16年間に渡り単独で担当してきた。

この科目を担当するにあたって、筆者は、学生同士の討論を取り入れた学生参加型授業の実践に力を入れてきた。教職を志す受講生自身の自己評価を高めるために、そして授業が教員からの知識の一方的伝達に終わらないようにするために、学生に考えさせる機会を増やしたり、能動的に知識を創造するような課題をグループで協調しながら行わせたり、学生のやる気を刺激する協同的な学習状況の構築を目指した。学生が、主体的積極的に参加し討論する授業実践を通して、様々な価値観や考え方をを持った人と交流することの意義を見つけ、好ましい人間関係・信頼関係を築くように方向付けることで、学生自身の人間的成長や心理的適応を促すきっかけにつなげることを目指した。

受講生の授業評価アンケートによると、この学生参加型授業の実践によって、主体的に授業に取り組むようになったことや、価値観の異なる他者と意見を交換したり議論したりする意義を見出せたこと、同じ教職を目指すという共通の目的意識をもった仲間関係を築くことができたこと等、肯定的な評価が得られた。

一方で、平成25年度から、京都女子大学発達教育学部「教育心理学Ⅰ」「教育心理学Ⅱ」において、学び合い学習と競い合い学習の導入を試みた。授業の前半は、それまでと同様に教科書の各章の内容に従って講義を行ったが、授業の後半は、受講生同士が活発に話し合いその成果を発表するという授業形態をとった。互いの「学び合い」を通じて知識の定着を高めるとともに、発表の「競い合い」によって学習意欲の向上を目的とした。

その結果、例えば平成25年度「教育心理学Ⅰ」の

受講生の授業に対する評価では、ほとんどの質問項目において、大学や学部の全体平均より高かった。総合的な評価として、「授業満足度」は4.8と高く、そして自由記述欄において「この科目を履修してよかった」等の肯定的なコメントがあった。

両取組とも学生同士の討論と発表を重視した学生参加型の授業と言えるが、討論や発表の内容は教員があらかじめ指定していたため、解決すべき課題を見つけたり、他者と協調しながらさまざまな観点から考え解決したりする経験は、授業時間のほんの短時間を占めるにすぎなかったという問題点があった。つまり、授業内で「コミュニケーション力」を身につける機会が極めて限定的であったと言える。

そこで、平成28年度から、幼稚園教諭・保育士を目指し履修する学生を対象に「教育心理学」（演習：2単位、2年次担当）（以下、本科目）を担当するにあたり、これまでの「教育心理学」における実践に基づき、更に授業改善を目指すため、「コミュニケーション力」を向上させる教育実践を新たに試みた。

2. コミュニケーション力とは

社会に出てから一人でできることは限られていて、通常はプロジェクト等、複数名がグループになって作業することがほとんどである。また、社会で遭遇する問題は複雑なため、その複数名が力をあわせないと解決ができない。こうした協同的問題解決において必要な力がコミュニケーション力である。

コミュニケーション力の構成要素は4つある。①丁寧に聴く力＝傾聴力、②わかりやすく伝える力＝表現力)、③意見の違いや立場の違いを理解する力＝理解力、④自分と他者との関係性を調整する力＝関係力である。複数名でキャッチボールをするときに必要なことをイメージしてみよう。

まず、他者の考えを自分の考えや思い込みにとらわれずによく聴くことが大切である。他者の話を聞こうと思っても、途中で気が紛れたり口を挟んでしまったりしてしまいがちなため、丁寧に聴くことは非常に難しい。キャッチボールの例で言えば、他者が投げた球を、投げるフォームから目を離さずによく見てしっかりと受け止めることだ。

次に、他者の立場に立って自分の考えを伝えること、他者の既有知識にあわせてわかりやすい表現にすること

とが大切である。キャッチボールで言えば、投げる方へ声をかけ、他者が構えたところへきちんと投げ返すことだ。

そして、問題解決の過程で意見の違いや誤解が生じても、何が違うのかなぜ違うのか等、客観的に理解することが大切である。

最後に、こうした意見の違いや誤解が原因で人間関係がこじれてしまわないように配慮することも必要である。キャッチボールで言えば、球を投げる側と球を受ける側とが話し合いを繰り返し、互いに調整することだ。

大学は社会へ出るための準備をするところである。大学で学ぶために必要なスキルは、社会へ出てからも必要なスキルなので、グループによる活動を通してコミュニケーション力を身につけてもらいたい。

3. アクティブ・ラーニングへの注目

平成24年8月の中央教育審議会「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）」では、主体的に考える力を持った人材の育成を図るため、大学教育を能動的な学習の場へ転換させることが強く求められた。このような動向において、学生に主体的な学びの姿勢や意欲を身につけさせる取組の一つとして、アクティブ・ラーニングがある。

同答申によれば、アクティブ・ラーニングは、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義される。「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」とされる。

アクティブ・ラーニングの一般的特徴として挙げられる点は以下の通りである（Bonwell & Eison 1991）。

- (a) 学生は、授業を聴く以上の関わりをしている
- (b) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれている
- (c) 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっている

- (d) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に
与している
- (e) 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに
重きが置かれている
- (f) 認知プロセスの外化を伴う

このようなアクティブ・ラーニングの授業方法の一つに、LTD 話し合い学習法がある。

4. LTD 話し合い学習法

安永（2006）や安永・須藤（2014）によれば、LTD は Learning Through Discussion の略語で、討論で学ぶことを意味し、仲間との教え合いと学び合いを通して、課題文（学習教材）を深く読み解く学習方法であり、日本では LTD 話し合い学習法と呼ばれる。その特徴はアクティブ・ラーニングのそれと合致する（安永・須藤 2014）。

LTD 過程プランは「雰囲気づくり、言葉の理解、主張の理解、話題の理解、知識との関連づけ、自己との関連づけ、課題文の評価、振り返り」の 8 ステップで構成されており、過程プラン全体の目的と、ステップごとの目的を理解し、決められた手順に沿って学習教材を、初めは一人で（予習＝個人思考）、次に仲間と一緒に学ぶ（ミーティング＝集団思考）。

LTD は予習とミーティングで構成されている。予習では学生が一人で課題文を読み、予習ノートを作る。ミーティングでは予習ノートを手がかりに仲間と一緒に課題文を読み進める。その際に、一人で読むときも、仲間と一緒に読むときも、同じ LTD 過程プランに従って課題文を読み解く。

この学習方法では、仲間との対話を通して課題文を読み解く際に、他者の意見をよく聴くこと（丁寧に聴く力＝傾聴力）、自分の考えを述べるにはその根拠・理由を示さなくては他者を説得しにくいこと（わかりやすく伝える力＝表現力）や、他者の考えを受け入れつつ（意見の違いや立場の違いを理解する力＝理解力）、自分の考えを修正していくこと（自分と他者との関係性を調整する力＝関係力）等、グループによる話し合いで必要とされるコミュニケーション・スキルが身に付くと期待される。

大学の授業への LTD 導入例はさまざま実践されているが（安永・須藤 2014）、予習を授業時間外に、ミーティングの時間短縮のためステップを統合すること

で、1 回の授業で 1 回の LTD を行うこととした。そうすることによって、協調学習の機会と時間が増え、コミュニケーション・スキルを使わざるをえない学習環境を設定した。具体的な授業運営については伊藤（2017）を参照されたい。

Ⅲ. 取組の評価

取組の効果測定のために調査を実施した。その方法と分析結果について述べる。

1. 調査方法

平成 28 年度「教育心理学」の初回（平成 28 年 4 月、以下授業前とする）と最終回（平成 28 年 8 月、以下授業後とする）の授業時に調査冊子を配布し、各尺度項目について受講生に評定してもらった。この科目は筆者の担当授業であり、こども教育学科 2 年次の学生全員が履修登録を行っていた。

「教育心理学」の受講の効果を検証するために、比較対象として、筆者の別の担当授業科目の初回と最終回（それぞれ同じ年度かつ同じ時期）でも同様に調査を実施した。他学科の学生が受講生であった。「教育心理学」を受講した群を受講有群、別科目を受講した群を受講無群と呼ぶ。

調査冊子には、順に、コミュニケーション・スキル、ENDCOREs、J-WLEIS、保育士適性尺度、保育者効力感尺度、自尊感情といった尺度が含まれていた。ただし本研究では、コミュニケーション力に関わるコミュニケーション・スキル尺度についてのみ比較を行うこととした。

調査実施の際、冊子表紙に書かれた、調査協力の依頼と調査手続きについて口頭で説明を行った。プライバシーへの配慮や調査に参加しない自由の確保についても説明し確認を行った後、各質問項目への回答を始めるよう指示した。

なお、初回と最終回の両方ともに出席し調査実施に協力した受講生を分析対象とした。受講有群 53 名と受講無群 28 名であった。

2. コミュニケーション・スキル尺度の評定における分析

大学生として習得すべきコミュニケーション・スキルを尺度化したものを用いた（伊藤 2013）。この尺度は、Table 1 に示す通り、傾聴力：丁寧に聴く力、表現力：わかりやすく伝える力、理解力：意見の違いや立場の違いを理解する力、関係力：自分と他者との関係性を調整する力の、4つの下位尺度、計30項目から構成されている。それぞれの質問項目について、今の自分にどの程度あてはまるか、「まったくあてはまらない = 1」、「あてはまらない = 2」、「どちらともいえない = 3」、「あてはまる = 4」、「とてもよくあてはまる = 5」として、受講生に5段階で評価を行ってもらった。下位尺度別の受講生による評定の平均値をTable 2 に示す。

下位尺度別の評定値について、受講2（有、無）×授業前後2（授業前、授業後）×下位尺度4（傾聴力、表現力、理解力、関係力）の3要因分散分析を行った。その結果、受講の主効果（ $F(1,79) = 4.13, p < .05$ ）、

下位尺度の主効果（ $F(3,237) = 7.09, p < .01$ ）、および、二次の交互作用が有意になった（ $F(3,237) = 4.52, p < .01$ ）。

受講と授業前後の交互作用が有意になったので（ $F(1,79) = 4.27, p < .05$ ）、下位検定を行ったところ、授業後の受講の単純主効果のみが有意になった（ $F(1,158) = 7.14, p < .01$ ）。よって、下位尺度に関わらず授業後で受講有群が受講無群よりも評定値が高かったことから、受講有群では授業後にコミュニケーション・スキルが有意に向上したことを示す。

二次の交互作用が有意になったので下位検定を行った。その結果、下位尺度における受講と授業前後の単純交互作用が有意になり、授業前後の単純・単純主効果が有意になったのは、受講有群では傾聴力と理解力、受講無群では傾聴力、表現力、理解力であった。

さらに、下位尺度別に、授業後の評定値から授業前の評定値の差（以下、授業による変化とする）を算出したものをFigure 1 に示す。受講有群ではコミュニケーション・スキルが向上したことを示す。これは、授業を通して、自分の考えや気持ちを多様な他者の立場を考慮しながらわかりやすく伝える等、他者との関係性を調整しようと心がけられるようになったことを意味すると考えられる。一方受講無群では、コミュニケーション・スキルがむしろ低下しており、特に表現力、そして関係力がそれ以外の力と比べて低下したことを示す。

Table 1：コミュニケーション・スキル尺度項目

下位尺度	項目文
傾聴力	話し手に注意を向けて聴くことができる
	うなずきやあいづちをしながらか聴くことができる
	話し手が話し終わるまで口を挟まずに聴くことができる
	相手の話を素直に聴くことができる
	内容の確認や質問等を行いながら、相手の話を聴くことができる
表現力	まじめな態度で熱心に、相手の話を聴くことができる
	自分の考えや気持ちを話すことができる
	自分の考えを話すときに、その理由や根拠を説明できる
	自分の気持ちを話すときに、その理由や根拠を説明できる
	わかりやすく伝えようとして心がけている
理解力	聞き手がどのような情報を求めているかを理解して伝えることができる
	話そうとすることを自分なりに十分に理解して伝えている
	自分の特徴(長所や短所など)を知っている
	自分に対して自信がもてる
	他者の特徴(長所や短所など)を理解できる
関係力	他者の意見を共感を持って受け入れることができる
	他者の立場に立って考えることができる
	自分と他者との共通点や違い(性格や特徴など)を理解できる
	他者の顔の表情の違いに気づける
	他者の身振りやジェスチャーの意味が分かる
その他	他者の気持ちを察することができる
	話し合いでテーマに見合った発言ができる
	話し合いでさまざまな意見を出せる
	話し合いで一定の結論を出せる
	自分の知りたいことを相手に質問できる
その他	質問された内容にあった回答ができる
	自分の感情をコントロールできる
	相手の気持ちに合わせた言い方や行動がとれる
	場の雰囲気を感じることができる
	声の大きさを調整できる

Table 2：受講の有無によるコミュニケーション・スキル尺度の下位尺度別の授業前後における評定の平均値

		傾聴力	表現力	理解力	関係力
受講有群	授業前	3.861635	3.569182	3.737945	3.48248
	授業後	3.924528	3.650943	3.792453	3.644205
	授業後-前	0.062893	0.081761	0.054507	0.161725
受講無群	授業前	3.511905	3.625	3.345238	3.647959
	授業後	3.583333	3.244048	3.369048	3.561224
	授業後-前	0.071429	-0.38095	0.02381	-0.08673

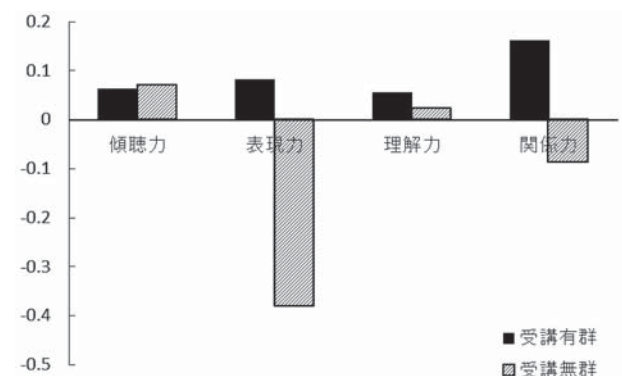


Figure 1：コミュニケーション・スキル尺度における受講有無の比較

IV. 学習科学的な視点から振り返る

本科目における授業運営上の工夫は、学習科学的な視点からどのように論じることができるだろうか。まずは学習に関わる近年の研究動向をみてみよう。

学習とは、経験によって起こる比較的永続的な行動の変容である、と一般的に定義される。この行動変容をどのように捉えるのか、大きく異なる二つの立場がある。Table 3 に、授業過程を理解するための心理学的アプローチ（多鹿 1999）を示す。行動主義心理学によるアプローチでは、客観的に観察あるいは測定できる行動に限定し、経験による刺激と反応との新たな連合の形成が学習とされる。よって、新たな連合の形成や特定の連合の強化を目標にした働きかけが行われ、その連合をどのように形成するべきか、最も効果のよい連合形成は何かなどの検討がなされてきた。

それに対し、認知心理学による情報処理アプローチでは、行動を心の働きが反映されたものとみなし、経験による心的構造の変化や心的過程の形成が学習とされる。よって、心的構造の理解や心的構造の変化を促す方法の開発を目標にした働きかけが行われ、学習者の認知構造は学習前と学習後でどのように変化するか、その構造をどのように組み替えるかといった検討がなされ、教師は知識の伝達者ではなく児童生徒が知識を構築する上での助言者であり援助を与える者といった役割になる。

そして近年では、個人内での変化ではなく、個人をとりまく集団内での変化を学習とみなす、状況認知アプローチがある。

例えば、学習は学校のみで行われるものでもはやない。技術進歩がめざましく躍進するこの状況においては、学校を出た後でも生涯にわたり常に学習を続けていかななくてはならない。学校で学んだことだけではやっていけないし、学校外で学ぶことの方が多くであろう。必ずしも学校での学習のように教授者がいるわ

けではない。自分より知識が多いあるいは経験のある学習者を観察・模倣しながら学びとることが暗黙のうちに求められる。そして学習内容や学習方法を自分で決めなければならないし、必要に応じて情報収集し、それに基づき意思決定を行わなければならない。

学習科学（learning sciences）と呼ばれる研究領域では、このようなわれわれが普段日常で行う学習の過程を吟味し理論化をはかると同時に、それに基づく学習支援を実践的に検討しようとする。ここで、非常に大切にされる学習に対する基本的な考え方に、知識構成観と協調的学習観とがある。

1. 知識構成観

三宅・白水（2003）によれば、知識構成観とは、「自分から学びたいという強い動機づけがある」「自分から積極的に関連情報を収集する」「一定以上の時間をかけて試行錯誤したり、失敗や成功の経験を繰り返したりする」など、知識は自分で作り上げていくものとする見方である。言い換えれば、自分で自分の経験を一般化して知識を作ることを指す。

LTD 話し合い学習法では、ミーティングへ参加しグループへ貢献するために、予習が必須である。グループのメンバーから承認を得たいがために、予習でしっかりと自分の知識を構成する準備を進める。そしてミーティングでは、自分の知識と他者の知識との比較を行いつつ、グループ討論によって新たな知識を磨き上げることになる。このときに、知識は人と人との対話を通して作られる、既存の知識も対話を通して変化するという経験を通して、他者と互いに啓発し合い共感し合い尊重し合うという深いそして豊かな学び合いが実現するであろう。

2. 協調的学習観

一方、協調的学習観とは、「教え合ったり議論したりする仲間がいる」「自分より少しできる人や相当できる人など、さまざまなレベルの先輩がいる」など、知識は他者とのやり取りの中で獲得され磨き上げられていくものとする見方である（三宅・白水 2003）。すなわち、他者に助けってもらったり他者と共同・協調して考えたりすることを指す。

協調学習の最も簡単な定義は「小グループの教育的使用であり、学生が自分の学びと仲間の学びを最大に

Table 3：授業過程を理解するための3つの心理学的アプローチ（多鹿 1999）

項目	行動主義心理学 アプローチ	認知心理学アプローチ	
		情報処理	状況認知
知識獲得	経験による刺激と 反応の連合	心的構造や過程 の形成	コミュニティへの 実践的な参加
カリキュラム	連合の強化を目標	概念理解や一般 的能力の開発を 目標	実践的な参加を 目標
動機づけ	外発的動機づけ	内発的動機づけ	没頭した参加
教師の役割	調教師	ガイド	ガイド
児童・生徒の役割	知識の吸収者	知識の構成者	知識の構成者
仲間の役割	考慮されない	それほど 重要でない	重要である

するために共に学び合う学習法」とされる (Smith 1996)。よって LTD 話し合い学習法は、協調学習の複雑な技法と言える。① LTD 過程プランに基づく意図的な計画を持ち、②ミーティングでグループのメンバーがそれぞれ貢献をする公平な取組、③課題文の深い理解を目指す意味ある学習という協調学習の三つの特徴に合致する。

協調学習の基本要素として、ジョンソンは5つの要素を挙げている (Johnson, Johnson, & Smith 1999)。

- ①肯定的相互依存→互恵的な協力関係がある
- ②促進的相互交流→対面して活発に交流する
- ③個人の二つの責任→個人の責任が明確である
- ④集団スキルの促進→集団スキルを教え育てる
- ⑤活動の評価→活動のふり返りがある

また、ケーガンは4つの要素を挙げている (Kagen 1994)。

- ①肯定的相互依存
- ②個人の二つの責任
- ③参加の平等性
- ④活動の同時性

これらの基本要素を実際の LTD ミーティングでどのように具体化し実践するか。これらの要素を満たすときにのみ、協調学習と呼べるし、LTD 話し合い学習法が成功したと言える。

V. おわりに

これからの社会が求める「主体的に考える力」を大学の授業の中で身につけることを目的に、他者と協調しながら学び、対話を通して理解を深めるアクティブ・ラーニング型授業の実践に取り組んだ。「教育心理学」において LTD 話し合い学習法を導入し、受講者のコミュニケーション力が向上したかを検証した。その結果、受講有群は無群と比べて、受講前より受講後にコミュニケーション・スキルが向上した。特に自分と他者との関係性を調整する力が高くなり、授業内で繰り返し LTD を行うことにより、話し合いにおけるスキルが身についたと考えられた。このことから、本取組の効果が認められたと言えよう。しかしながら、授業運営上の問題点が幾つか見出された。

1. 雑談

ミーティングでは、LTD 過程プランに従い、各ステップが示されている。にもかかわらず、ステップの目的・方法に沿ってディスカッションを行わない者、時間配分に従わない者、巡回する教員が遠ざかると雑談に終始している者が少なからず見受けられた。グループによる話し合いすべての場合において積極的な学びに直結するわけではなく、馴れ合いや惰性による怠惰な時間の過ごし方を招く恐れもある。「LTD で学ぶ」ために、「LTD を学ぶ」意義の説明を充実させるよう改善する必要がある。初回の授業時に LTD の目的や LTD 過程プランについて更に詳細な説明を行い、授業の都度、再度確認を行っていききたい。

2. マンネリ

授業実践の前には、LTD 過程プランという話し合いの型があるため、話し合いにメリハリが付き、LTD を繰り返すことで、ミーティングではグループによる教え合いや話し合いはより一層深まると予想された。確かにそのように報告したグループがある一方、毎回同じ人しか話さない、同じようなパターンで飽きてしまうとの受講生の感想もあった。本取組では固定したグループで毎回ミーティングを行っていたが、グループのメンバーを途中で入れ替える、あるいは、授業への LTD 導入の回数を限定するといったマンネリに陥らない工夫を考えていきたい。

3. グループの温度差

雑談やマンネリの問題とも大いに関連することとして、グループの差が挙げられる。特に LTD に対する意欲・関心の違いがある。ミーティングが円滑に行えると、グループのメンバーそれぞれが、次のミーティングに向けて準備をしてくるため、内容の濃いディスカッションになる。グループのメンバーに対する信頼も高くなる。しかし残念ながら、そうでないグループも少なくはなかった。欠席者がいる、予習が十分でないためミーティングへ参加できないメンバーがいる、ミーティングで発言しないメンバーがいる等、グループによってその理由は異なっていた。グループによる活動の際には、このグループの差が問題となる (伊藤 2007, 2012; 杉江 2011)。1 クラス 8 グループ (1 グループ 4-5 名程度) を 1 名の教員で担当するため、丁寧に

フォローできなかったことについては、グループへの介入をどの程度いつのタイミングで行うか、今後は対策を立てつつ臨んでいきたい。

引用文献

- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Jossey-Bass. (松下佳代 (2015) 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)
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.) (2012) *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer. (三宅なほみ (監訳) (2014) 21世紀型スキル: 学びと評価の新たなかたち. 北大路書房)
- 伊藤美加 (2007) 大学基礎講座の授業運営に関する検討 IV. 京都光華女子大学研究紀要 45, 107-125
- 伊藤美加 (2012) 「コミュニケーション演習 I・II」の授業運営に関する検討. 京都光華女子大学研究紀要 50, 67-80
- 伊藤美加 (2013) 「コミュニケーション演習 I」における学習効果の検証. 京都光華女子大学研究紀要 51, 1-59
- 伊藤美加 (2017) LTD 話し合い学習法による授業運営に関する検討. 京都光華女子大学研究紀要 55, 175-182
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991) *Active Learning: Cooperation in the college classroom*. Interaction Book Co. (関田一彦 (監訳) (2001) 学生参加型の大学授業: 協同学習への実践ガイド. 玉川大学出版部)
- Kagen, S. (1994) *Cooperating learning*. California: Resources for Teachers.
- 経済産業省 (2006) 社会人基礎力に関する研究会—中間取りまとめ—.
- 国立教育政策研究所 (2016) 資質・能力—理論編—. 東洋館出版社
- 厚生労働省 (2004) 若年者の就職能力に関する実態調査.
- 文部科学省 (2008) 中央教育審議会答申. 学士課程教育の構築に向けて.
- 三宅なほみ・白水始 (2003) 学習科学とテクノロジー. 放送大学教育振興会 13-25
- 三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾 (2016) 協同学習とは: 対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業. 北大路書房
- 内閣府 (2003) 人間力戦略研究会報告書. 若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める～信頼と連携の社会システム～.
- Smith, K. A. (1996) Cooperative learning: Making “groupwork” work. In T. E. Sutherland & C. C. Bonwell (Eds.), *New Directions for Teaching and Learning*, No 67. 71-82. San Francisco: Jossey-Bass.
- 杉江修治 (2011) 協同学習入門: 基本の理解と 51 の工夫. ナカニシヤ出版
- 多鹿秀継 (1999) 認知心理学からみた授業過程の理解. 北大路書房
- 安永悟 (2006) 実践・LTD 話し合い学習法. ナカニシヤ出版
- 安永悟・須藤文 (2014) LTD 話し合い学習法. ナカニシヤ出版

