

LTD 話し合い学習法による授業運営に関する検討

伊藤 美加

I はじめに

平成 27 年度に、京都光華女子大学こども教育学部こども教育学科（以下、本学科）は、同大学短大部こども保育学科を発展的に改組し設置された。教育・保育現場において、おもいやりと慈しみの心をもって、一人ひとりの子どもを尊重し、個性を深く理解しながら、その良さを引き出せる教員・保育者の養成を目指している。

幼稚園教諭免許状を取得するために定められている、「教職に関する科目」の内、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。）に関する科目」に対応する科目、および、保育士資格を取得するために定められている、「保育の対象の理解に関する科目」の内「保育の心理学Ⅱ」に対応する科目の一つとして、本学科では「教育心理学」（演習：2 単位、2 年次配当）が開講されている。

これまで筆者は、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）（以下、旧科目）を 16 年間に渡り単独で担当してきたが、幼稚園教諭・保育士を目指し履修する学生に「教育心理学」（演習：2 単位、2 年次配当）（以下、本科目）を担当するのは初めてであった。そこで平成 28 年度に本科目を開講する際に、新たな授業実践の取り組みとして LTD 話し合い学習法を取り入れ、学生が主体的に自ら学ぶ教育実践を試みた。本稿では、LTD 話し合い学習法によって本科目を学ぶことによって、学生の自己評価がどのように変化したのかを調べるために行った調査結果を分析・報告する。

II LTD 話し合い学習法による授業の概要

1. 導入に至った経緯

旧科目では、教科書の各章に従って講義を行い、適宜演習を取り入れながら授業運営を行っていた。しか

し受講生は、当該の授業回において、表面的な授業内容の理解に留まっているばかりか、自分の過去経験に結び付けたり、自分が教員となった場合にどのように実践できるかを考えたり、それを他の受講生と討論したりすることが非常に難しい状況であった。すなわち、学びに対して受け身であり、主体的に能動的に学べていなかったのである。この状況を改善する一つの試みとして、クラスの仲間一人ひとりが自分と仲間の学習過程に深く関与し主体的かつ積極的に学び合い教え合う、活動性の高い授業を実現できるとされる（安永、2012）、LTD 話し合い学習法を導入することにした。

2. LTD 話し合い学習法とは

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。その目的は以下の通りである（安永・須藤、2014）。

①課題文の深い読解

深い読解とは、課題文にある言葉の意味や表現を調べ、課題文を精読し著者の主張を理解することを指す。更に、著者の主張を客観的に理解することだけに限らず、自分の既有知識や経験と関連づけ、より理解を深めることをも指す。この深い読解は、教員による講義・演習では得られなかったもので、自分に必要な予習時間を十分確保し、授業に積極的に臨む意欲により達成される。

②基本的な学習スキルの育成

課題文の深い読解では、つい読み飛ばしてしまう言葉や知っているつもりであった表現、専門用語を調べまとめることが求められるため、要約の仕方、情報検索法、図書館の利用の仕方等、大学で必要とされる学習スキルが身に付くと期待される。また、仲間との対話を通して課題文を読み解く際に、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や、他者の考えを受け入れつつ自分の考えを修正していくこと等、グループによる話し合いが必要とされるスキルが身に付くことも期待される。更に、話し合いを通して学習仲間に対する認識が変化し、コミュニケーション・スキルが改善されうると言える。

③批判的思考力の育成

課題文を客観的に読み取るだけでなく、他者との対話を通してさまざまな視点から解釈を行うことで、事実と意見を区別することや、筆者の主張はどのような事実や根拠から導き出されたのか調べること、そしてその考え方は妥当か評価することができる。すなわち、情報を鵜呑みにせず、自分の頭できちんと考えるという、批判的思考力が育成される。

④自己学習能力の育成

自己学習能力とは、学習に関する自分の全活動過程を自分でコントロールする能力を指す。課題文の何を話題とするのか、どのように討論を進めるのか、試行錯誤を繰り返しつつ、他者と教え合いながら学ぶことによって、学習に対する主体性や能動性が育つと考えられる。

⑤真なる学びの追及、学ぶ喜びの復活

学習の結果よりもその過程を、記憶よりも理解を重視した学習方法は、学生の主体的で能動的な学習を呼び起こし、本来あるべき知的好奇心や学ぶことの楽しさや面白さを伝え、学び続けることの意味とその素晴らしさを体験させるであろう。

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。

3. 本科目における LTD 話し合い学習法

本科目では、最初の授業のイントロダクション時に、授業の運営方針および授業方法を説明した。LTD 話し合い学習法の意義と目的について解説した後に、具体的な予習の方法とミーティングの方法とを説明した。安永・須藤（2014）を参考に、本科目における予習およびミーティングの LTD 過程プランを決めた。Table 1 および Table 2 に示す。またイントロダクション時に配布した授業プリントを資料 1 に示す。

Table 1：予習における LTD 過程プラン

段階	ステップ	活動内容
導入 理解	Step 1	全体像の把握
	Step 2	言葉の理解
	Step 3	話題の理解
関連づけ	Step 4	知識との関連づけ
評価	Step 5	評価
準備	Step 6	リハーサル

Table 2：ミーティングにおける LTD 過程プラン

段階	ステップ	活動内容	配分時間
導入 理解	Step 1	雰囲気づくり	3分
	Step 2	言葉の理解	5分
	Step 3	話題の理解	10分
関連づけ	Step 4	関連づけ	15分
評価	Step 5	評価	3分
	Step 6	振り返り	4分

このイントロダクション時に、受講生によるくじ引きにより、グループ編成を行った。各グループ4名ないしは5名とし、全授業を通して固定とした（グループ替えは行わなかった）。授業では各グループの定位置を決め、机を囲んで円形に着席するよう促した。

課題文は教科書（北尾他，2006）を指定した。授業計画に従い、各授業回に1章ずつ進めることにした。

ミーティングに当たっては、協同の精神に基づき、学習効果を高めるため、そしてグループへ貢献するためにも、予習を必ずすること、積極的に参加することを、毎授業回、励ますようにした。

Ⅲ 調査方法

平成 28 年度「教育心理学」の毎授業回の終了時に調査用紙を配布し、各項目について受講生に評定して

もらった。調査用紙の上半分は、今日の授業に対して、個人・ミーティング・グループごとに振り返り評定し、下半分は感じたこと・気づいたこと・学んだこと・心に残ったこと等を自由に書く形式であった。この用紙は、教員によるコメントを記入した後、次の授業時に学生へ返却をした。なお最終授業回の調査用紙は、半期の授業を振り返って記入してもらった。調査用紙の項目を Table 3 に、調査用紙を資料 2 に示す。

なお本科目は、受講生 30 名ずつの 2 クラス開講であり、本学科 2 年次の学生全員が履修登録を行っていた。しかし欠席により受講資格を失った学生が 1 名いたため、調査対象は 59 名であった。

実際に LTD 話し合い学習法による授業が実践できたのは、12 回であった。ただし、7 回目と 8 回目の授業回の際に、初めての實習となる、「幼稚園教育実習 I（観察実習）」（平成 28 年度は 6 月 13 日から 17 日までの 5 日間）があった。

IV 分析結果

それぞれの調査項目について、今日の授業を振り返って、「できなかった = 1」、「少しできなかった = 2」、「ふつう = 3」、「まあまあできた = 4」、「できた = 5」として、受講生に 5 段階で評価を行ってもらった。調査項目ごとに、授業回別の受講生による評定の平均値を Table 4 に示す。

調査項目による違い

調査項目による違いを検討するため、受講生 59 名の評定値について、調査項目 13 の 1 要因分散分析を

行った結果、主効果が有意になった ($F(12, 696)=3.49, p<.01$)。多重比較を行ったところ（以下全て Ryan 法）、有意差が認められた項目同士を見てみると、概して評定値が低い項目（1、4、5、6、7、13）と高い項目（2、3、8、9、10、11、12）とがあった。

Table 3 に照らしてみると、評定値が低い項目は、自分の学習の方法や内容について理解度や達成度を評価するものであるのに対し、高い項目は、自分の学習やグループの学習に伴う肯定的な感情を評価するものであった。学習内容の自己評価が低くてもグループ学習に対する自己評価は高く、受講生は主体的に活動に取り組んでいたことを示唆する。

調査項目ごとの授業回による違い

授業回による違いを検討するため、全ての授業回に出席した受講生 26 名の評定値について、調査項目 13 × 授業回 12 の 2 要因分散分析を行った結果、調査項目の主効果、授業回的主効果、交互作用がそれぞれ有意になった ($F(11, 275)=3.49, p<.01, F(12, 300)=13.70, p<.01, F(132, 3300)=1.52, p<.01$)。交互作用が有意になったので下位検定を行ったところ、授業回の単純主効果が有意になったのは、調査項目 1、2、4、7、12 であった。

調査項目 1 は「予習をできましたか？」であり、多重比較を行ったところ、他の授業回と比べて、1 回目と 8 回目の授業回の評定値が低く、2 回目と 11 回目の評定値が高かった。1 回目の授業では、受講生は初めて予習をしてミーティングに臨むことになる。イントロダクション時に予習ノートの例を示し予習の仕方を説明したものの、実際に予習に取り組んでみると、

Table 3 : 調査項目

分類	項目
個人	1 予習をできましたか
	2 ミーティングに参加できましたか
	3 ミーティングを楽しむことができましたか
	4 ミーティングに貢献できましたか
	5 ミーティングを通して、授業内容の理解が深まりましたか
	6 ミーティングを通して、授業内容に対する興味・関心が高まりましたか
ミーティング	7 ミーティングでは、グループ全体として各ステップを上手くできましたか？
	8 ミーティングでは、グループの仲間が話し合いに参加できましたか？
	9 ミーティングでは、グループの仲間が話し合いを楽しむことができましたか？
グループ	10 グループの仲間と親しくなれましたか？
	11 グループでの活動が好きですか？
	12 グループの仲間から認められていると思いますか？
総合評価	13

Table 4：調査項目ごとの、授業回別の受講生による評定の平均値

項目	授業回												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12 平均	
1 予習をできましたか？	3.09	3.87	3.66	3.52	3.29	3.45	3.13	2.51	3.17	2.95	4.14	3.41	3.29
2 ミーティングに参加できましたか？	4.21	4.2	4.18	4.12	4.04	4.27	4	3.74	3.93	4.14	4.07	4.35	4.1
3 ミーティングを楽しむことができましたか？	4.22	4.35	4.41	4.1	4.14	4.29	4.19	3.95	3.96	4.26	4.03	4.39	4.2
4 ミーティングに貢献できましたか？	3.38	3.83	3.79	3.54	3.67	3.84	3.63	3.44	3.59	3.67	3.86	3.93	3.67
5 ミーティングを通して、授業内容の理解が深まりましたか？	3.86	4.15	4.11	3.88	3.9	4.18	3.9	3.84	3.87	4.04	3.93	4.11	3.97
6 ミーティングを通して、授業内容に対する興味・関心が高まりましたか？	3.93	4.09	3.84	3.86	3.98	4.16	3.94	4	4	4.07	4.03	4.22	4.02
7 ミーティングでは、グループ全体として各ステップを上手くできましたか？	3.62	3.7	3.84	3.88	3.98	3.88	3.94	3.58	3.69	3.84	3.93	3.98	3.8
8 ミーティングでは、グループの仲間が話し合いに参加できましたか？	4.09	4.17	4.18	4.14	4.15	4.14	4.21	3.86	3.91	4.12	4	4.35	4.11
9 ミーティングでは、グループの仲間が話し合いを楽しむことができましたか？	4.16	4.35	4.34	4.16	4.27	4.24	4.15	4	4.04	4.19	4.14	4.39	4.2
10 グループの仲間と親しくなれましたか？	4.55	4.65	4.54	4.46	4.37	4.43	4.42	4.23	4.3	4.47	4.24	4.61	4.46
11 グループでの活動が好きですか？	4.26	4.22	4.38	4.3	4.31	4.25	4.33	4.09	4.24	4.3	4.17	4.46	4.29
12 グループの仲間から認められていると思いますか？	3.81	3.91	4.11	4.12	4.18	4.1	4.1	4	4.09	4.11	4.07	4.22	4.06
13 総合評価	3.67	3.89	3.99	3.84	3.97	3.94	3.87	3.54	3.73	3.85	3.97	4.02	3.84

思っていた以上に困難であった、予習や予習ノートの書き方が合っているのか不安に思ったと感想を述べていた学生も多かったように、予習に対する自己評価が低くなった。しかし、ミーティング時に他の受講生の予習ノートを見ることによって、自分の予習の方法を振り返り修正することができたために、2回目では評定値が高くなったのであろう。そして8回目は教育実習直後の授業回であり、実習記録簿作成や実習のお礼状作成等の実習後の課題が多かったために、予習の時間を十分に取ることができず評定値が低くなったのであろう。実習後の課題提出の期限後であった11回目にはその反動で評定が少し高くなったと考えられる。

調査項目2「ミーティングに参加できましたか？」において多重比較を行ったところ、8回目が6回目や12回目と比べて評定値が低かった。これも8回目は教育実習直後の授業回であり、ミーティングへの参加度は予習の程度に依るとみなせば、十分に予習ができなかったためにミーティングで発言することが少なくなってしまうと考えることができる。

調査項目4「ミーティングに貢献できましたか？」において多重比較を行ったところ、1回目が2・3・5・6・12回目と比べて評定値が低かった。1回目に初めてミーティングを行い、2回目以降はそれと比較して、グループの学習に自分は幾分寄与できている、役に立っていると考えようになったためであろう。

調査項目7「ミーティングでは、グループ全体として各ステップを上手くできましたか？」において多重比較を行ったところ、1回目が5・11・12回目と比べて評定値が低かった。これもミーティングを繰り返すことにより、LTDプロセスに従った目的・内容・時間配分で進めることができるようになったことを示すと見なせよう。

調査項目13「総合評価」において多重比較を行っ

たところ、1回目と8回目が12回目と比べて評定値が低かった。8回目は実習直後であり例外とすれば、1回目よりも12回目で評定値が高くなったのは、ミーティングを繰り返した効果を裏付けると考えられよう。

LTDによる変化

LTDを繰り返し行うことによる効果として、調査項目別の初回と最終回の平均評定値および評定の平均値の違い（Figure 1に示す）を検討するため、初回と最終回の授業回に出席した受講生53名の評定値について、調査項目13×授業回3（初回1、最終回12、12授業回の平均）の2要因分散分析を行った結果、調査項目の主効果、授業回的主効果、交互作用がそれぞれ有意になった（ $F(2, 104)=14.00, p<.01$ 、 $F(12, 624)=26.69, p<.01$ 、 $F(24, 1248)=1.80, p<.05$ ）。

交互作用が有意になったので下位検定を行ったところ、授業回の単純主効果が有意になったのは、調査項目1、4、5、6、7、12、13であった。項目別に多重比較を行ったところ、全ての項目で初回よりも最終回の評定値が高く、項目4と項目13では12授業回の平均と初回・最終回それぞれに有意差が認められた。すなわち、初回<12授業回平均<最終回となった。

調査項目1、4、5、6、7、12、13は、「調査項目による違い」の分析結果において、概して低い評定値をとっており、自分の学習の方法や内容について理解度や達成度を評価するものがあった。これらの項目においてLTDによる変化が認められたことから、LTDの目的の①課題文の深い読解や②基本的な学習スキルの育成は、LTDを繰り返すことによって実現されたことを示唆すると言えよう。

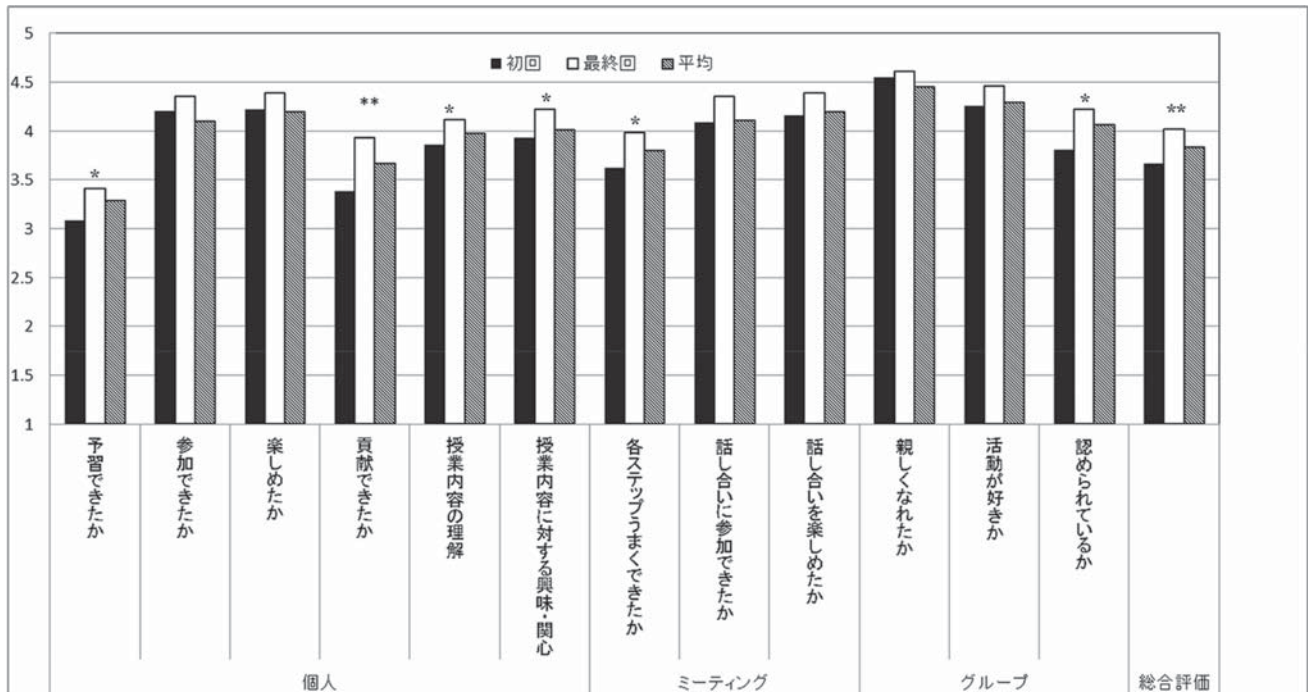


Figure 1 : 調査項目別の初回と最終回の平均評定値および評定の平均値

注：* は初回と最終回のみ差が見られたこと、** は 12 授業回平均とも差が見られたことを示す。

V さいごに：まとめ

LTD 話し合い学習法を導入することで、受講生の自己評価がどのように変化するかを検討した。その結果、自分・ミーティング・グループにおける学習への自己評価が向上すること、仲間との対話を通して課題文を深く読み解く学習スキルが LTD を繰り返すことで身につくことが示された。

伊藤 (2013) は、学習スキルの習得をグループによる学習を通じて行うことによる学習効果を報告した (他にも、Barkley, Cross, & Major, 2005; 長濱・安永・関田・甲原, 2009; Sharan & Sharan, 1992; 杉江, 2011)。そこでは、コミュニケーション・スキルや社会的スキルが向上すること、グループ学習に対する認識が肯定的になること、自己肯定感が高まることが示された。本研究では、こうした対人関係スキルの発達や学習観の変化までを検討してはいないものの、LTD 話し合い学習法による効果としても想定することができる。

他にも本研究で見いだせなかったこととして、自分の学習やグループの学習に伴う肯定的な感情が LTD を繰り返すことによって向上するとは統計的には示されなかった。しかし、学習スキルや対人関係スキルが

身につけば、仲間から必要とされ認められるという経験が蓄積し、学習に対する主体性・能動性が育つであろう。そうして、学習することの楽しさや面白さ、他者と討論する貴重な体験の素晴らしさ、ひいては自ら学び続ける意欲や熱意へとつながると考えられる。こうした学生の変化は、授業への出席 (授業態度)、大学の滞在時間や図書館や学習ステーションのような学習環境の活用度 (学習時間の増加) によって測定できるかもしれない。今後の検討課題としたい。

VI 引用文献

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. New York: John Wiley & Sons. 安永悟監訳 (2009). 『協同学習の技法：大学教育の手引き』 ナカニシヤ出版
- 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, 51-59
- 北尾倫彦・中島実・林龍平・広瀬雄彦・高岡昌子・伊藤美加 (2006). 『精選 コンパクト教育心理学 — 教師になる人のために —』 北大路書房

- 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.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press. 石田裕久・杉江修治・伊藤篤・伊藤康児訳 (2001). 『「協同」による総合学習の設計——グループ・プロジェクト入門——』 北大路書房
- 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
- 安永悟 (2006). 『実践・LTD 話し合い学習法』 ナカニシヤ出版
- 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
- 安永悟・須藤文 (2014). 『LTD 話し合い学習法』 ナカニシヤ出版

