

LTD 授業モデルに依拠した授業改善

—看護専門学校における初年次教育科目での実践—

安 永 悟¹⁾・知念 榮子²⁾・大城 明枝²⁾・片桐 君佳²⁾

要 約

本実践報告では、看護専門学校の初年次教育科目を対象に試みた、LTD 授業モデルに依拠した授業改善について報告する。参加学生は122名であり、30の小グループにランダムに割り当てられた。授業科目は基礎段階、習熟段階、応用段階で構成されていた。基礎段階では協同学習の基本的な考え方と技法を教えた。習熟段階では基礎段階で獲得した学習技法の熟達を意図し、論理的な言語技術と絵図の読解法を指導した。応用段階では、前2段階の学習内容を活用した問題解決型学習を実践した。授業を評価するために協同認識尺度とディスカッション＝スキル尺度、授業記録紙および最終レポートを用いた。これらの資料を検討した結果、授業全体として期待する方向の成果を得ることができた。特に、基礎段階では協同を基盤とした学びの姿勢と技法の獲得が確認できた。また、基礎段階と習熟段階での学びが応用段階での学びを促す可能性が示唆された。

キーワード：LTD 授業モデル、協同学習、初年次教育、看護専門学校

問題と目的

先行きが見通せない現代社会においては、これまで以上に仲間と連携協力して主体的かつ積極的に課題解決ができる人材の育成が求められている。その手段として推奨されたアクティブラーニング（Active Learning）を活用した授業（以後、AL型授業と略す）の導入が、専門学校や大学といった高等教育機関においても進み、その成果が蓄積されている（福山・山田，2018）。

これらのAL型授業を吟味した安永（2017，2019a）は、AL型授業に本来期待されている成果を得るには、AL型授業で多用されているグループ学習の質を高める必要があると考え、LTD授業モデルを創案している（図1）。本モデルは理想的な読解法であり対話法として知られているLTD話し合い学習法（森・鈴木，2020；安永・須藤，2014；Learning Through Discussion，以後

LTDと略す）を中核に据えた授業設計の枠組である。

LTDは協同学習の複雑な技法（学習方略）といえる。LTDの基本的な考え方と方法はLTD過程プラン8ステップ（全体像の把握、言葉の理解、主張の理解、話題の理解、知識との関係づけ、自己との関係づけ、課題文の評価、振り返り）に凝縮されている（Rabow et al., 1992; 安永・須藤，2014）。この過程プランに沿って課題文を個人で予習し（個人学習）、その予習に基づく小集団でのミーティング（集団学習）を通して課題文の理解を深める。このLTD過程プランに基づくグループ学習はAL型授業に期待されている主体性やコミュニケーション力や問題解決能力の育成に有効である（溝上，2014; 安永，2019b）。

LTD授業モデルは基礎段階と応用段階で構成されている（図1）。両段階において授業を展開する際には、協同学習の理論と協同の精神を常に意識した指導

1) 久留米大学

2) 浦添看護専門学校

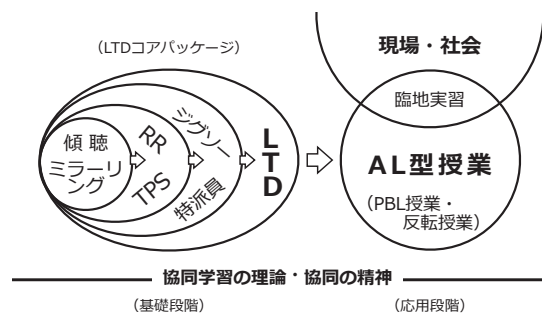


図1. LTD 授業モデルの概念図(安永 2019a を一部改変)

(注) TPS: シンク＝ペア＝シェア, RR: ラウンドロビン
LTD: LTD 話し合い学習法, AL: アクティブラーニング
PBL: 問題解決型学習

が行われる。

本モデルの基礎段階では協同学習の基本的な考え方や学習態度および学習技法の獲得をめざす。具体的には、傾聴、ミラーリング、ラウンドロビン、シンク＝ペア＝シェア、特派員、ジグソー学習法といった協同学習の定番技法を協同学習の理論と技法に依拠しながら体系的かつ重層的に伝え、最後にLTDの獲得をめざす(図1のLTD コアパッケージ)。

一方、応用段階には多様な学習場面を包含する。そこには学内における正課の授業に加え、学生が自発的に取り組む正課外の学習活動(平上, 2020)や学外の臨地実習(牧野, 2019)も射程に含んでいる。これらの学習場面でもグループ活動を中心とした多種多様な学習活動が想定され、基礎段階で学んだ内容を主体的かつ積極的に活用することで学習効果の向上が期待できる。応用段階を通して、協同学習に基づく質の高い学習活動を体験することで、学生が将来活躍するであろう各種の現場においても、仲間と連携協力し、学び続けられる力の育成が期待できる。

このLTD 授業モデルの実践的検討が専門学校や大学において続けられている(須藤・安永, 2017, 2018, 2019a; 安永・須藤, 2018)。そのなかにあって、平上・安永(2021)はLTD 授業モデルの基礎段階に依拠した初年次教育科目(入学直後、連続2日間8コマの集中講義、1コマ90分)の有効性を看護専門学校の1年生を対象に検討した。その結果、看護学生の学びの姿勢や学び方に改善が認められ、基礎段階に沿った授業が新たな環境で新しい仲間と学び合える支持的風土の醸成に役立つことが観察されている。この集中講義の開始前(事前)と終了後(事後)および2.5ヶ月後(遅延)の3時点で測定した協同認識は、事前から事後へと有

意に改善したが、遅延においては明確な効果は認められなかった。ただし、事前において協同認識が相対的に低い学生は事前から事後、さらには遅延へと協同の認識を高める傾向が認められた。また、ディスカッション＝スキルも事前から事後にかけて有意に改善するが、事前と遅延との間に有意な差異は認められなかった。

小松ら(2018, 2019)は、医学部1年生を対象とした初年次教育科目において、LTD 授業モデルに基づく授業づくりに挑戦している。そこでは週1回5コマ(1コマ50分)を13回連続して行うという授業形態がとられている。そのなかで最初の4回程度をLTD 授業モデルの基礎段階に依拠した授業を行っている。応用段階では医療に関する課題を用いてLTDを基盤とした問題解決型学習(以後、LTD型PBLと略す)を実践している。彼らの実践報告において、基礎段階での学びを応用段階で主体的かつ積極的に活用させることの難しさが指摘されている。

この難しさは長田(2019)の実践からも伺える。彼は歯学部1年生を対象にした初年次教育科目でLTD型PBLを実践した。その結果、LTDの学習経験のある学生でも明確な指示がなければPBLの活動中にLTDを自発的に活用することは難しく、期待された学習成果は認められなかった。一方で、同じ学生に対してLTDを積極的に活用するように指示することでPBLの学習効果が改善したことを報告している。この知見からも応用段階で実践する学習活動を前提に、基礎段階での学習内容の具体的な活用方法を伝え、その習熟度を高めて転移を促す必要がある。

そこで本実践報告では、LTD 授業モデルに基づくこれまでの授業実践で得られた知見を参考に、看護専門学校の初年次教育科目を対象とした実践を報告する。その際、次の2点を中心に検討する。まず、本実践では平上・安永(2021)の実践方法を踏襲し、LTD 授業モデルの基礎段階を2日間の集中講義として実施する。この実践を通して、これまで培ってきた基礎段階での指導内容と方法の有効性を再度吟味する。

次に、小松ら(2018, 2019)や長田(2019)の知見に着目して、基礎段階で獲得した学習内容を、応用段階で学生が主体的かつ積極的に活用することを促す段階(以後、習熟段階と呼ぶ)を新たに設け、その学習内容と指導方法を探索的に検討する。本実践では、応用段階でLTD型PBLを実施することを前提に、習熟段階では論理的な言語技術と絵図の読解法を、基礎段階で学習した学習技法やLTDを活用しながら訓練する(表1)。この習熟段階を通して、基礎段階で学習し

た協同学習の考え方や学習技法の習熟度を高め、習熟段階での新たな学習内容も含め、それらを応用段階において学生が主体的かつ積極的に活用できるようになることを期待している。

なお、本実践は下記に示すように担当講師が遠隔地から Web 会議システム (zoom) を介して、複数の教室にいる学生たちを同時に指導した。グループ活動を中核に据えた授業を、このような形態で実施することは希であり、記録に残す意味があると判断した。これも本実践報告をまとめる 1 つの動機となった。

授業実践の概要と資料収集

1. 対象科目「学びの基本」の概要

本科目は2022年度実施の看護基礎教育3年課程の新カリキュラムにおける新規科目として2021年4月に試行的に開講した(知念, 2021)。新カリキュラムでは看護師として最新の知識や技術を自ら学び続け、看護の質の向上を図る基礎能力の育成が強く求められている(厚生労働省医政局長, 2021)。そこで、本報告の実践校では学びに対する姿勢や学ぶ方法を身につける目的で初年次教育科目「学びの基本」(15コマ, 1コマ90分)を新たに開講した。本科目は試行的開講で

あったので単位認定はなく、この点を学生には事前に説明した。対象者は看護専門学校の1年生122名(女性98名, 男性24名)であった。年齢幅は18歳から44歳であり, 20歳未満が87名, 20-29歳が16名, 30歳以上が19名であった。

本科目の授業は、当初、大教室を使った対面での実施を予定していた。しかしながら新型コロナウイルスの感染拡大のために、実践方法を大幅に変更せざるをえなかった。そこで図2に示す授業形態を考案した。

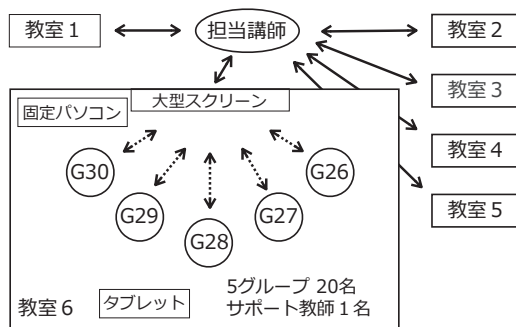


図2. Web 授業での学生と教師の配置(知念, 2021を修正)

(注) 教室1～5は教室6の構成に準じる

↔ は Web による通信, ⇔ は視聴を示す

表1. LTD 授業モデルに基づく科目「学びの基本」の授業計画と授業内容および項目

段階	授業日	授業内容	項目
基礎	1. 集中1回目 4/17 (4コマ)	1. 授業への導入	授業の目的
		2. 学びの場づくり	仲間づくり
		3. 教育の目的と方法	求められる人材
		4. 協同学習の考え方	協同の精神と学習観
	4/18 (4コマ)	5. 1日目の振り返り	仲間への感謝 (1)
		6. 挨拶・授業通信	授業目的と内容
		7. LTD 話し合い学習法	LTD の基本事項
		8. 分割型 LTD の体験	分割型 LTD の特徴
習熟	1. LTD 授業モデル 2. 2日間の振り返り	1. LTD 授業モデル	モデルの解説
		2. 2日間の振り返り	仲間への感謝 (2)
		3. 挨拶・仲間づくり	グループ再編
		4. LTD と言語技術 (1)	レポートと対話
	2. 集中2回目 7/17 (2コマ) 7/18 (3コマ)	5. 1日目の振り返り	仲間への感謝 (3)
		6. LTD と言語技術 (2)	パラグラフの書き方
		7. LTD の活用	LTD ミーティング
		1. 見通し・課題の決定	学習課題の提示
応用	(主体的探究活動) (夏休み期間)	2. 2日間の振り返り	仲間への感謝 (4)
		3. 挨拶・仲間づくり	あいさつ
		4. 振り返りと見通し	これまでの流れ
		5. プレゼン準備とポスター発表	発表に向けてグループごとに活動
	3. 集中3回目 9/19 (2コマ)	6. 全体のまとめ	仲間への感謝 (5)
		1. LTD 授業モデル紹介	LTD 授業モデル紹介
		傾聴・ミラーリング	傾聴・ミラーリング
		協同実践力	協同実践力
定義と効果	定義と効果		
授業記録紙 (1)	授業記録紙 (1)		
授業通信の読解 (1)	授業通信の読解 (1)		
LTD 過程プラン	LTD 過程プラン		
課題文「大きな力を出す」	課題文「大きな力を出す」		
LTD 型文章作成	LTD 型文章作成		
授業記録紙 (2)	授業記録紙 (2)		
授業通信の読解 (2)	授業通信の読解 (2)		
円形ディベート	円形ディベート		
日本語作文技術	日本語作文技術		
授業記録紙 (3)	授業記録紙 (3)		
対話の意味	対話の意味		
絵図の読解	絵図の読解		
LTD 型 PBL の説明	LTD 型 PBL の説明		
学習項目の抽出	学習項目の抽出		
授業記録紙 (4)	授業記録紙 (4)		
授業通信の読解 (3)	授業通信の読解 (3)		
今日の見通し	今日の見通し		
ポスター作成法	ポスター作成法		
調査結果の報告と考察	調査結果の報告と考察		

本授業では、学生を4人ないし5人の30グループにランダムに編成し、5グループずつを6教室に分置した。なお、グループ再編は集中講義2回目(7/17)の開始時に1回実施した。

各教室内ではグループ間の距離を十分に取り、学生は常時マスクを着用し、対話中はフェイスシールドも着用した。担当講師(本報告第一著者)はWeb会議システム(zoom)を活用して遠隔地から指導した。各教室には担当講師を支援するサポート教師を1名ずつ配置した。

本科目の授業内容を表1に示す。基礎段階(4/17と7/18)の内容と方法は、平上・安永(2021)の内容と方法を踏襲した。一方、習熟段階(7/17と7/18)では、応用段階でLTD型PBLを実践することを前提に、表1に示す習熟段階の学習内容を、基礎段階で学んだ協同学習の考え方と技法を用いて指導した。この指導を通して、基礎段階での学習内容をより深く理解させ、習熟度を高め、習熟段階での新たな学習内容も含め、応用段階で学生が主体的かつ積極的に活用することを促した。

習熟段階で今回取り上げた主な学習内容(表1)は次の通りである。まず「LTDと言語技術」では、LTD過程プランとアカデミック＝ライティングの構造が「結論が先、理由は後」という点で一致していることを手がかりにレポートの書き方を指導した(安永, 2019a)。また、対話も「結論が先、理由は後」を意識した話し方が有効であることを「円形ディベート」(須藤・安永, 2014)を用いて指導した。「円形ディベート」とは、ある論題に対してグループ内で一人が述べた意見を、次の人が前者の意見を「まず否定し」その後「理由を述べる」という活動を座席の順番に沿って繰り返す。対話においても「結論が先、理由は後」を意識させ、実際にそのような話し方ができるようにする訓練法である。また習熟段階の「日本語作文技術」では本多(1994)を参考に、伝わりやすい文章作成のポイントを指導した。さらに、「絵図の読解」では鹿内(2015)の看図アプローチに準拠した絵図の読解過程を説明し、具体例を用いて読解法を指導した。これらの指導においても常に基礎段階での学習内容を活用し、体験的理解を促す指導法を工夫した。これらの指導を通して、基礎段階と習熟段階の学習内容を応用段階で主体的かつ積極的に活用するように方向づけた。

応用段階においては小松ら(2018, 2019)の実践方法を参考にLTD型PBLを実施した。その際、看護場面を撮影した1枚の写真(絵図)を学習課題とした。学生はグループごとに、習熟段階で学んだ「看図アプ

ローチ」を意識しながら、写真から学習項目を抽出し、夏休み期間を活用して探究活動を展開し、その成果をポスターにまとめた。そして、授業の最終回(集中講義3回目)に、教室ごと(図2)に発表会を開催した。発表会では、全グループが2回、同時にポスターを用いて発表した。1回目はグループメンバーの半数が発表し、2回目は役割を交代して、残りの半数が発表した。発表終了後、それぞれが視聴した他グループの発表内容を自分のグループメンバーに報告し、学習課題についての理解を深めた。

2. 授業関連データの収集

授業の成果を検討するために、本報告では下記の「授業記録紙」と「質問紙」および「最終レポート」の結果を中心に報告する。なお、授業に関連するデータ収集はすべてWebを活用し、学生は各自のスマートフォンから授業時間外に回答した。

なお、「授業記録紙」と「質問紙」に関しては、授業の展開や学生の状態を含む諸般の理由から、当初予定した時点での実施が一部できなかった。結果として、当初予定していた授業評価に必要となるデータ収集が十分に行えなかった。本報告はこのことを前提としている。

(1) 授業記録紙

授業記録紙(安永, 2019a)は9/19を除く4/17, 4/18, 7/17, 7/18の授業終了後に実施した。この授業記録紙には「グループ授業評価尺度」と「感情尺度」および、授業に関する「意見、感想、質問」を書く自由記述欄が設けられていた。

グループ授業評価尺度(須藤・安永, 2019b)は「授業理解」「仲間との親密度」「仲間の参加貢献」の3因子8項目5件法で構成されている。「授業理解」には「あなたは、授業内容をどれほど理解できましたか」などの3項目が、「仲間との親密度」には「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」などの3項目が、そして「仲間の参加貢献」には「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」などの2項目が含まれている。本尺度の教示文は「今日の授業を振り返って、以下の問いに答えてください」であった。

感情尺度(Feldman Barrett & Russell, 1998)は4因子20項目5件法で構成されている。本尺度の項目は感情語であり、肯定的・否定的(Positive/Negative)と活動的・非活動的(Activation/Deactivation)の2軸で構成される4カテゴリー(因子)に5項目ずつ分類さ

れている。そのうち、肯定的で活動的な項目（PA）には「熱心な、活発な」などが、肯定的で非活動的な項目（PD）には「落ち着いた、満足した」などが、否定的で活動的な項目（NA）には「緊張した、いらいらした」などが、そして否定的で非活動的な項目（ND）には「がっかりした、憂うつな」などが含まれている。本尺度の教示文は「いまのあなたは以下の感情をどれほど強く感じますか」であった。

(2) 質問紙

質問紙は、集中講義1回目の授業開始前（4/17）と授業終了後（4/18）、集中講義2回目の授業終了後（7/18）および集中講義3回目の授業終了後（9/19）の4時点で実施した。この質問紙には次に示す協同認識尺度とディスカッション＝スキル尺度が含まれていた。なお、ディスカッション＝スキル尺度は7/18後には実施しなかった。

協同認識尺度（安永ら、準備中）は、協同学習が前提とする協同の認識を検討するために採用した。本尺度は「切磋琢磨」「互恵疑念」「集団疑念」の3因子14項目で構成されている。なお本尺度では、「0～100までの10ポイント刻み」で作成した11件法が用いられている。「切磋琢磨」には「グループのために自分に出来ることを一生懸命に行いたい」などの6項目が、「互恵疑念」には「自分より成績の悪い人から教わることはない」などの4項目が、また「集団疑念」には「グループで活動すると自分の思うようにできない」などの4項目が含まれている。本尺度の教示文は「グループに関する以下の意見や感想について、あなた自身は、どう思いますか」であった。

ディスカッション＝スキル尺度（安永・江島・藤川、1998）は「場の進行と対処」「積極的関与と自己主張」「他者への配慮と理解」「雰囲気づくり」の4因子25項目5件法で構成されている。「場の進行と対処」には「ディスカッションを手際よく進める」などの7項目が、「積極的関与と自己主張」には「自信を持って意見を言う」などの7項目が、「他者への配慮と理解」には「他者の意見を尊重する」などの7項目が、「雰囲気づくり」には「明るく楽しい雰囲気を作る」などの4項目が含まれている。本尺度の教示文は「話し合いを行うとき、あなた自身は以下の項目を実際どれほど容易にできますか」であった。

(3) 最終レポート

最終レポートは、科目「学びの基本」全体についての意見・感想、および自己の変化成長や授業の改善点などについて800文字程度で自由に書いてもらった。

(4) 倫理的配慮

上記授業関連データの収集にあたっては、事前に実践校との協議により実施の許可を得た。また、対象学生に対するインフォームドコンセントを徹底した。その際、回答は任意であり回答の拒否や中断により不利益を被ることがないことを明記したスライド資料を配付し、スライド資料をスクリーンに示しながら担当講師が口頭で説明した。質問紙等への回答をもって対象学生の同意が得られたと判断した。

結果と考察

以下、LTD 授業モデル（図1）に基づく実践結果と考察を述べる。まず、授業記録紙と質問紙に含まれる4つの心理尺度の結果を報告する。そのうえで、授業記録紙や最終レポートに書かれた学生のコメントを参照しながら、授業全体および基礎、習熟、応用の段階ごとに、本実践について考察する。その際、本実践で注目した基礎段階と習熟段階の有効性および、両者が応用段階に及ぼす影響を意識した検討を行う。

1. 授業記録紙：グループ授業評価尺度と感情尺度の結果

本授業では授業記録紙への回答を4回もとめた。しかしながら、指示の不徹底が原因となり、4回とも完全な回答を得ることができたのは受講生124名中57名であった。そこで、ここではこの57名分のデータに基づく分析を報告する。

まず、グループ授業評価尺度の結果を図3に示す。図3から読み取れるように基礎段階（4/17、4/18）から習熟段階（7/17、7/18）を通して、3因子とも平均

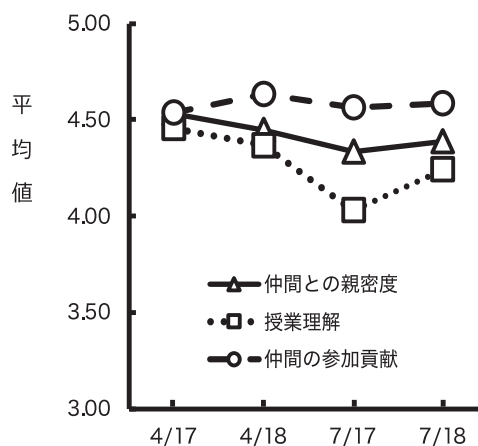


図3. 全反応者57名のグループ授業評価尺度の変化

が5点満点中4点以上を示しており、本実践が高く評価されていることが分かる。この図3のデータに基づき因子ごとに実施日を要因とする1要因参加者内分散分析を試みた。その結果、「授業理解」因子にのみ主効果が認められた ($F=11.27$, $df=3/168$, $p<.01$)。下位検定の結果, $4/17 > 7/17$, $4/17 > 7/18$, $4/18 > 7/17$, $7/17 < 7/18$ という結果が得られた (いずれも $p < .05$)。基礎段階の2日間 (4/17と4/18) に比べ習熟段階の初日 (7/17) の理解度が低く, 2日目 (7/18) の理解度は若干持ち直したものの, 基礎段階の初日 (4/17) よりも低いことが判明した。

次に, 感情尺度のデータ (図4) に基づき因子ごとに実施日を要因とする1要因参加者内分散分析を試みた。その結果, NA に主効果が認められた ($F=21.79$, $df=3/168$, $p<.01$)。下位検定の結果, $4/17 > 4/18 > 7/17 > 7/18$ という結果が得られた (いずれも $p < .05$)。なお, PA にも主効果が認められたが, 下位検定においては, いずれの実施日の間にも明確な差異は認められなかった。

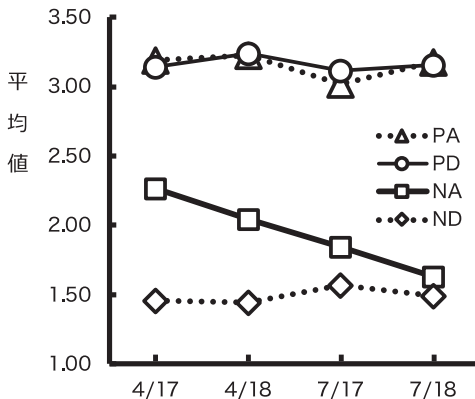


図4. 全反応者 57名の感情尺度の変化

注) PとNは肯定的と否定的を, AとDは活動的と非活動的を表す。

2. 質問紙：協同認識尺度とディスカッション＝スキル尺度の結果

質問紙は4時点 (4/17, 4/18, 7/18, 9/19) で実施した。4時点すべてで回答が得られた学生は51名であり, 4/17と9/19の2時点での回答が得られた学生が51名であった。そこで前者を「全反応者」, 後者を「前後反応者」として結果を整理した。

まず, 協同認識尺度の結果を表2に示す。このうち全反応者のデータに基づき因子ごとに実施時点を要因

とする1要因参加者内分散分析を実施した。その結果, 「切磋琢磨」因子に主効果が認められた ($F=10.50$, $df=3/150$, $p<.01$)。下位検定の結果, $4/17 < 4/18 \equiv 7/17 < 9/19$ の関係が認められた (いずれも $p < .05$)。また, 「集団疑念」因子にも主効果が認められた ($F=7.31$, $df=3/150$, $p<.01$)。下位検定の結果, $4/17 \equiv 4/18 \equiv 7/18 > 9/19$ ($p < .05$) の関係が認められた。前後反応者に関しては, 因子ごとに4/17と9/19とをt検定で比較したところ, 「切磋琢磨」因子が向上する傾向が見られ ($t(50)=1.87$, $p < .10$), 「集団疑念」因子が有意に低下していた ($t(50)=4.71$, $p < .01$)。「互恵懸念」因子には差異は認められなかった。

次に, ディスカッション＝スキル尺度の結果を表3に示す。本尺度は3時点での調査であった。表3の全反応者のデータに基づき, 因子ごとに1要因参加者内分散分析を行った。その結果, 4因子全てに主効果が認められた (「場の進行と対処」因子, $F=7.24$, $df=2/100$, $p < .01$; 「積極的関与と自己主張」因子, $F=8.10$, $df=2/100$, $p < .01$; 「他者への配慮と理解」因子, $F=5.99$, $df=2/100$, $p < .01$; 「雰囲気づくり」因子, $F=9.51$, $df=2/100$, $p < .01$)。因子ごとに下位検定を行った結果, 全ての因子において $4/17 < 4/18 \equiv 9/19$ の関係が認められた ($p < .05$)。また, 前後反応者に関しては因子ごとに4/17と9/19のデータをt検定で検討した。その結果, 「他者への配慮と理解」因子を除く3因子において $4/17 < 9/19$ の関係が認められた (すべて $p < .05$)。

3. 授業全体について

上記の調査結果に加えて, 以下に紹介する授業期間中に求めた授業記録紙の自由記述欄や最終レポートの内容から判断して, LTD 授業モデルに依拠した今回の授業実践は, Webを用いた遠隔授業 (図2) であったにもかかわらず, 期待した成果を一定程度達成できたと判断できる。

まず, グループ授業評価尺度の結果 (図3) は「授業理解」において若干の変動はあるものの基礎段階と習熟段階を通して高い評価を示している。また, 感情尺度の結果 (図4) では, 肯定的な感情項目PAとPDがつねに高い水準で一定していた。一方, 否定的で活動的な感情項目NAが授業の進展にそって大きく減少しており, 否定的で非活動的な感情項目NDはつねに低い水準を保っていた。これらの結果から, 基礎段階と習熟段階を通して, 学生にとっては居心地のよい学習環境が醸成されたと判断できる。

このような授業が基礎段階と習熟段階で展開した結

表2. 協同認識尺度3因子の変化

群	n	切磋琢磨				互惠疑念				集団疑念			
		4/17	4/18	7/18	9/19	4/17	4/18	7/18	9/19	4/17	4/18	7/18	9/19
全体	102	77.5	—	—	83.6	16.3	—	—	12.5	36.1	—	—	26.1
全反応者	51	76.1	81.0	81.7	85.0	13.8	11.3	13.0	10.2	33.4	29.9	31.9	24.3
前後反応者	51	78.8	—	—	82.1	17.1	—	—	14.7	36.8	—	—	27.9

注意：調査の実施に関して「4/17」は授業開始時点で調査を締め切った。
それ以外は授業終了後に時間外に回答を求めた。

表3. ディスカッション=スキル尺度4因子の変化

群	n	場の進行と対処			積極的関与と自己主張			他者への配慮と理解			雰囲気づくり		
		4/17	4/18	9/19	4/17	4/18	9/19	4/17	4/18	9/19	4/17	4/18	9/19
全体	102	2.61	—	2.88	2.85	—	3.10	3.67	—	3.79	3.32	—	3.67
全反応者	51	2.47	2.73	2.75	2.71	2.96	3.02	3.65	3.77	3.83	3.13	3.45	3.50
前後反応者	51	2.70	—	2.98	2.95	—	3.14	3.67	—	3.73	3.46	—	3.78

注意：調査の実施に関して「4/17」は授業開始時点で調査を締め切った。
それ以外は授業終了後に時間外に回答を求めた。

果、応用段階でも望ましい学習環境が維持されたと考えられる。ただし、応用段階の当日には授業記録紙を実施できなかったため、これは残念ながら推測の域を出ない。しかしながら基礎段階から習熟段階、そして応用段階においても協同に対する認識は好転し、協同認識尺度の「切磋琢磨」因子が高まり、「集団疑念」因子が低下した(表2)。また、ディスカッション=スキルの4因子も改善していた(表3)。加えて、学生の最終レポートからも、授業全体について肯定的な振り返りが少なからず認められた(表4)。これらの結果より、応用段階も含めて本授業は全体として期待された教育成果を達成する方向にあったと理解できる。

4. 基礎段階

本実践とほぼ同じ内容の基礎段階を、同じく看護学生1年生を対象として4月上旬に2日間の集中講義で行った平上・安永(2021)によれば、基礎段階を経験

することで、学びの姿勢や学び方に改善が認められ、新たな環境で、新しい仲間と学び合える支持的風土の醸成が観察された。同様の結果を本実践においても確認できる(表4)。また、平上・安永(2021)の実践において、基礎段階の前後で協同認識とディスカッション=スキルが大きく改善した。本実践においても同様の結果が得られた(表2と表3)。このように本実践において平上・安永(2021)の結果を再現できたことから、LTD授業モデルにおける基礎段階の有効性が再度確かめられたと言える。

5. 習熟段階

習熟段階では、論理的な言語技術や絵図の読解法を指導すると同時に、基礎段階で獲得した学習内容の汎用性を高め、応用段階での主体的かつ積極的な活用を促すことを目的とした。これらの目的の達成度を本報告では量的に確かめることはできていない。しかし、習熟段階

表4. 最終レポートにみる授業全体に対する学生の振り返り

(1) グループワークへの参加意欲の向上

(学生1) グループで活動することに初めは抵抗があった。しかし、授業を行う毎に自己紹介や自分の気持ちを伝え合うことで会話も増え、その抵抗が薄れていくことを実感することができた。そして、『学びの基本』をすべて終えた今では抵抗が全くない。逆にグループ成員との会話が増えたことで、自分もこのグループのために何か役割を果たしたいという気持ちや、もっと考えを聞いて自分の新しい知識にしたいという思いからグループワークへの意欲も自然と向上していったと考える。これは、私の中ではとても大きな変化である。

(2) 相互貢献・承認の実感と変化成長

(学生2) わたしは協同学習に苦手意識がありましたがこの授業が終わった後はその苦手意識がほとんどなくなり楽しかったと感じました。4月、7月、9月と協同学習を続けていく中で相互貢献・相互承認の大切さも学びました。協同学習をしていく中で自分の考えに対して拍手をもらったり、うなずいてくれると自信を持つことができ、自分が相手から「必要とされている」と感じることができました。また自分の意見を正しいとまわりに押し付けるのではなく、仲間の意見も大切に、自分の考えに取り入れていくことで自分の考え方や価値観、理解がより広がっていきました。

を経験した直後に学生が書いた授業記録紙(7/17と7/18)の自由記述欄の内容から判断して、習熟段階の目的は一定程度達成できたのではないかと考える。その一端を読み取ることができる代表例を表5に示す。

例えば、基礎段階で学んだLTDを、習熟段階で本格的に実践することで、学生だけで学ぶことに自信を深めている(学生3)。また、論理的な文章作成(学生4と学生5)や話し合い(学生6と学生7)に関するコメントから判断して、LTD過程プランに沿った論理的言語技術に関する説明が十分に伝わっていると判断できる。なかでも学生5が「結論が先→理由は後」という表現を用いている。これは論理的な言語技術をLTD過程プランの視点から説明した際に担当講師が一貫して使用した表現である。この表現を学生が振り返りで言及していることから、初期の目的が達成されつつあ

ると推察される。さらに、学生6が基礎段階と習熟段階の学習内容を意識して、本授業内容が「普段の学習」でも活用できると捉えている点は注目に値する。

6. 応用段階

本段階では基礎段階と習熟度段階で学んだ内容を活かしながらLTD型PBLを実践し、最終的にポスター発表を行った。応用段階の後の調査結果(9/19)を見る限り、それ以前と比べて、協同の認識(表2)もディスカッション＝スキルの認識(表3)も低下しておらず、一定水準を維持していた。このことから応用段階においても基礎段階や習熟段階と同様の雰囲気のみならず、活動性の高い授業が展開したと推察される。応用段階について最終レポートにあった学生の代表的なコメントを表6に示す。これらのコメントからも基礎段

表5. LTD 授業モデル・習熟段階に関する学生の振り返り

(1) LTD ミーティングについて

(学生3) ミーティングを40分行ったが、会話を止めることなく話し合いを続けることができた。グループの雰囲気がよく、話をしていても恥ずかしく感じなかったり、違った意見も言えるようになっていた。今まで自分はグループ学習に苦手意識を持っていたが、みんなの聞く姿勢や、与えられた役割をこなす姿から自然と自分もそうなっていて、楽しく感じた。わからないことはみんなに共有すると一緒になって考えてくれたり、教えてくれたりしてくれて、とても安心した。

(2) 論理的な文章作成について

(学生4) 私はレポートなどの、長い文章を書くことが苦手なので今回、書き方を聞いて良かったです。これから、レポート提出など多くなるとは思います。今回の講義の内容を活かして書けるようにしたいです。

(学生5) 私はよく話す際、前置きが長い、「結局、何がしたいの?」と言われ、話し言葉も、文章も「要約できない」と指摘をうけます。結論が先→理由は後。文章もうまく書けるようになりたいです。先生の講義を受講後、変化したいと思います。

(3) 論理的な話し合いについて

(学生6) グループ活動はただの話し合いだと思っていましたが、今回の活動を通して自分にはない言語力や伝える能力、多方向からの視点を学ぶことができました。学んだことをこれからの看護学習や勉強に活用できるように、意識して常に取り組んでいきたいです。

(学生7) 自分の意見を正しいと思い仲間に押しつけるのではなく、仲間の意見をも大切に、受け入れる事で自分の考え方の変化や、価値観・理解が広がりとてもいい時間を過ごす事ができました。

(4) 学習内容の活用について

(学生8) この授業が普段の学習にもつながることを改めて感じ、2日間とっても有意義な時間になりました。

表6. LTD 授業モデル・応用段階における学生の振り返り

(1) 協同学習の基礎基本を意識した活動

(学生9) 問題解決型学習では、ほぼ初めての方と作業に取り組むので緊張と不安で押しつぶされそうでした。しかし、グループの皆が積極的で、私自身も迷うことなく会話に入り込めたので安心と同時に積極性があることで問題の取り組みに対する意欲が強くなると実感しました。いつもと同じように傾聴を心がけて話し合いをし、発表に向けてのそれぞれの役割を決め、連帯責任にもなるので授業以外での会話を通して協同と個人での達成を繰り返して課題に取り組むことができました。

(2) 見通しをもった協同学習に基づく発表準備

(学生10) 講義のまとめであるプレゼンテーションでは、その準備がとても難しかった。グループでの学習を始めたころはしっかり最終目標のプレゼンテーションまで持っていけるか、ちゃんと完成させることができるか不安であった。しかし、学習を進める中で、仲間と何度も話し合い、お互い意見を出し合い試行錯誤しながら資料を作り発表の流れを作りプレゼンテーションまで進むことが出来た。プレゼンテーションでは、自分が調べてきたことだけでなく仲間が調べてきたものも互いに教えあうことを行い、わかりやすく詳しく発表することが出来た。

階と習熟段階の学習内容が応用段階で活かされていることが読み取れる。

7. 今後の検討課題

LTD 授業モデルの基礎段階に関しては、本報告においても先行研究(平上・安永, 2021)と同様の知見が得られており、授業の内容と方法が一定程度確立したといえる。

一方、習熟段階の導入が応用段階にどのような影響を与えたかに関しては、今後さらなる検討が必要である。本実践においては、習熟段階を設けることにより、応用段階で実施した LTD 型 PBL の実践に肯定的な影響を及ぼしたと推測できる。しかしながら、習熟段階を設置したことや、習熟段階を構成した授業内容や指導方法の有効性を詳細に検討することはできていない。今後の検討課題としたい。

最後に、初年次教育科目として実践した本科目と他科目との連携のあり方を検討する必要がある。もともと初年次教育科目は他科目との連携が前提となっている。本科目と同時並行で進行している他科目との連携をいかに深めるか。また、本科目終了後に展開する他科目で本科目の授業内容をいかに活用するか。これらの課題は LTD 授業モデルの応用段階に関わる課題であり、学校全体として取り組むことが必要となる課題である。

謝 辞

本研究は JSPS 科研費 基盤研究 (C) 21K02845 (研究代表者・安永 悟) の一環として実施した。

引用文献

- 知念榮子 (2021). コロナ禍での挑戦—協同学習をオンラインで 看護教育, 62, 8, 778-785.
- Feldman Barrett, L., & Russell, J. A. (1998) Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 967-984.
- 福山佑樹・山田政寛 (2018). 高等教育におけるアクティブラーニング実践研究の展望 日本教育工学会誌, 42 (3), 201-210.
- 平上久美子 (2020). 看護学士課程教育における学習支援システムの構築と実践的検証: 協同学習の観点を中心に 博士学位論文, 久留米大学

平上久美子・安永悟 (2021). 新設看護専門学校における学びの場づくりを意図した初年次教育—LTD 授業モデルによる集中講義の効果— 久留米大学心理学研究, 20, 9-16.

本多勝一 (1994). 実践・日本語の作文技術 朝日新聞社

小松誠和・中村桂一郎・安永悟 (2018). アクティブラーナーを育てる PBL テューターの留意点: 協同学習の視点から 日本協同教育学会, 第15回大会要旨集録, 140-141.

小松誠和・中村桂一郎・原樹・安永悟 (2019). 「真の協同的学び」を成立させるには? 日本協同教育学会, 第16回大会要旨集録, 24-25.

厚生労働省医政局長 (2021). 「看護師等養成所の運営に関する指導ガイドラインについて」の一部改正について 医政発 1030 第 1 号.

牧野典子 (2019). 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.

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

森邦昭・鈴木有美 (2020). 学ぶ心に火がともる アクティブラーニングとディープラーニング—LTD 話し合い学習法の効果— 大学教育出版

長田敬五 (2019). 新しい学習方略 LBT (LTD based PBL)—実践と効果— 協同と教育, 14, 117-129.

Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasile, S. (1994). *William F. Hill's Learning through Discussion*. California: Sage.

鹿内信善 (2015). 協同学習ツールのつくり方いかし方: 看図アプローチで育てる学びの力 ナカニシヤ出版

須藤文・安永悟 (2014). 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 初年次教育学会誌, 6 (1), 78-85.

須藤文・安永悟 (2017). LTD 基盤型授業「討議法」の授業展開: 教員採用試験合格を意図して 久留米大学教職課程年報, 創刊号, 13-21.

須藤文・安永悟 (2018). LTD を活用した「道徳指導法」の実践: 「考え, 議論する道徳」を目指して 久留米大学教職課程年報, 2, 59-69.

須藤文・安永悟 (2019a). LTD 基盤型研修プログラムの実践と効果—教員免許更新講習での試み— 久留米大学教職課程年報, 3, 3-12.

須藤文・安永悟 (2019b). グループ授業評価尺度の作成: 「感情」との関係に着目して 初年次教育学会

- 第12回大会 発表要旨集, 72-73.
- 安永悟 (2017). 活動性を高める授業づくり：LTD 基盤型授業モデルの提案 看護教育, 58 (1), 34-40.
- 安永悟 (2019a). 授業を活性化する LTD 医学書院
- 安永悟 (2019b). 協同による高等教育の活性化 日本協同教育学会 (編)『日本の協同学習』ナカニシヤ出版, 71-100.
- 安永悟・須藤文 (2014). LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版
- 安永悟・須藤文 (2018). 協同実践力を育てる教師教育：LTD 基盤授業を通して 教師教育研究, 31, 61-70.
- 安永悟・江島かおる・藤川真子 (1998). ディスカッション・スキル尺度の開発 久留米大学文学部紀要 (人間科学編), 12・13, 43-57.
- 安永悟・笹山郁生・甲原定房・長濱文与 (準備中). 協同認識尺度の開発

Improving a Course Based on the LTD Teaching Mode

-Practice in First Year Experience Course at a Nursing School-

SATORU YASUNAGA (*Department of Psychology, Faculty of Literature, Kurume University*)

EIKO CHINEN (*Urasoe Nursing School*)

AKIE OSHIRO (*Urasoe Nursing School*)

KIMIKA KATAGIRI (*Urasoe Nursing School*)

Abstract

This case report describes an attempt to improve a first-year experience course at a nursing school using the LTD teaching model. The 122 participating students were randomly assigned to 30 small groups. The course consisted of a foundation stage, a proficiency stage, and an application stage. In the foundation stage, the students were taught the basic concepts and techniques of cooperative learning. In the proficiency stage, students were taught logical language skills and pictorial reading comprehension skills with the intention of mastering the learning techniques acquired in the foundation stage. In the application stage, problem-solving learning was practiced using the learning content of the previous two stages. To evaluate the lessons, we used the Cooperative Awareness Scale, the Discussion Skills Scale, class notes, and the final report. The results showed that the class as a whole achieved the expected results. In particular, the acquisition of cooperative learning attitudes and techniques was confirmed. It was also suggested that learning in the foundation and proficiency stages could promote learning in the application stage.

Keywords: Learning thorough Discussion, LTD Teaching Model, Cooperative Learning, Nursing School