展 望

アクティブラーニングとしての協同学習の研究

関 田 一 彦
(創価大学)

A Study on Cooperative and Collaborative Learning as Active Learning

KAZUHIKO SEKITA
(SOKA UNIVERSITY)

Active learning has become a widespread teaching method used in all levels of education since the government curriculum guidelines were revised. Nevertheless, active learning is an umbrella term that can include pedagogical approaches, course designs, various teaching strategies, and a number of learning activities. Therefore, depending upon the context of how it is used, the meaning of active learning will differ. There are two commonly used pedagogical approaches in active learning: cooperative learning and collaborative learning. These two approaches utilize very similar forms of learning activities and are thus often confused by teachers. Cooperative learning aims at relational development among students through successful learning experiences with one other. In contrast, collaborative learning aims at deepening students' understanding of concepts, as well as developing their learning skills by designing an interactive learning environment based on the theory of learning sciences. Although the form of learning activities is nearly identical, the purpose of these two approaches differs. This article suggests that researchers should design/conduct their research and interpret the results with an understanding of instructional purposes.

Key Words: active learning, cooperative learning, collaborative learning

アクティブラーニングは今、学習指導要領の改訂にともない、あらゆる校種で注目されている。ただし、アクティブラーニングと一口に言っても、教師中心と学習者中心に分けることも、知識定着型と能力育成型に分けることも可能であり、分けて考えることは、研究の意義を高める上で有益である。アクティブラーニングは能動的な学習を促す授業の総称であり、様々な教育方法やアプローチを内包する傘概念である。したがって、アクティブラーニングそれ自体を研究するのは簡単ではない。実際、特定の手法やデザインの方法や効果についての研究が主流である。中でも協調学習と協同学習は、アクティブラーニングに期待される、主体的な学び、対話的な学び、深い学びを具現化する上で有力である。協調学習は対話的な学び、深い学びを研究する舞台である。協同学習は主体的な学び、対話的な学びの成果を探るための機会を提供してくれる。研究者には、同音異義語の混用を避ける意味でも、自らの研究的関心によって、協同学習と協調学習を使い分けることが望まれる。

キーワード：アクティブラーニング、協同学習、協調学習、協働学習

はじめに

筆者は協同学習の実践的研究者である。編集委員会からは、アクティブラーニングが広がる中で、その代表的な教育方法として協同学習に光が当たっていることを踏まえ、アクティブラーニングと協同学習の関連などを視野に、この領域の研究動向を展望してほしいと依頼されたと認識している。

確かに今般の学習指導要領改訂の動きに合わせて、教育現場では「アクティブ・ラーニング」が大流行している。ここ2、3年で「アクティブ・ラーニング」を冠した図書・論文が実践書を中心に100点以上公刊されている。まさに百花繚乱である。ただし、大半が実践指南書であり、とてもすべてを渉猟・レビューできるものではないし、そうすることが本誌の読者にとって有益とも思えない。

一方、協同学習については、半世紀を超える研究・実践の歴史がある。この教育心理学年報においても、過去に杉江(2004)が「教育心理学と実践活動」、安永(2009)が「展望」において、それぞれ論及している。杉江(2004)は協同学習研究と教育実践の結びつきを、「様々な教育心理学の原理を統合して生まれた協同学習(p.156)」が多様な実践的課題に対応してきた例を挙げながら論じている。それを踏まえて安永は、特に大学の授業改善に焦点を絞り、協同学習の原理と技法を用いた取り組みを紹介している。このように、すでに論じ尽された感のある協同学習を再び取り上げることにいかなる意味があるのか、こちらもいささか自問せずにおれない。

もう1つ、筆者をいい意味で当惑させたのが、昨年の年報に掲載された瀬尾(2016)の充実した「展望」論文である。教授・学習の研究動向を扱う中で、協同学習関連の文献についてもしっかりしたレビューがなされ、今回新たにレビューをする必要を感じさせない。

そこで、本稿では少し思い切った言説を提示し、この分野の研究の方向について関心を高めてもらいたいと考えた。まず筆者のアクティブラーニングの捉え方を述べ、次に協同学習と協調学習との関係を整理する。そして、これからの協同学習のあり方について私見を述べる。これらの作業の間に今年度の教育心理学研究および日本教育心理学会第58回総会(以下、第58回総会)発表論文集に掲載された関連研究の動向分析を試みる。なお、筆者は実際の発表を聞いてレビューを行っているわけではないことを断っておく。

アクティブラーニングとアクティブ・ラーニング

教育現場では「アクティブ・ラーニング」と中黒を入れた表記が、文部科学省の公式表記として広く使われている。一方、この分野のオピニオンリーダーである京都大学の溝上慎一をはじめ、行政用語との区別を意識して、中黒を入れず「アクティブラーニング」と表記する研究者も多い。実際、今回の総会発表論文集でも中黒をつけない表記が一般的であり、本稿もそれに倣う。

日本におけるアクティブラーニングは、2012年の質的転換答申¹において「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」と解説され、大学教育の世界に広まってきた。これを溝上(2014)は「一方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の外化を伴う」と定義し、傘概念としての概念整理を行っている。

当初、大学教育改革のキーワードの1つとされたが、2014年11月に行った中央教育審議会への諮問において、下村文部科学大臣(当時)は「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」として、「アクティブ・ラーニング」の導入検討を求めた。これを機に、初等中等教育の教員を対象にした導入・解説本が溢れ始めた。さらに、新指導要領策定に向けた教育課程企画特別部会(2015)の論点整理では「習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた学び」「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学び」「子どもたちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学び」を促進するのが「アクティブ・ラーニング」であり、活動性(外見のアクティブさ)にばかり注目しないように注意喚起がなされた。

論点整理の趣旨に沿えば、アクティブラーニングは、瀬尾(2016)のレビューで「主体的・自律的な学習」と「協同や相互作用を活かした学習」に分けられた研究領域の、その両方にまたがるものと思われる。試みに、

¹ 平成24年8月中央教育審議会は「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～」と題する答申を出し、大学教育改革の方向性を確認した。この答申を略して質的転換答申と呼ぶ。

主体的学習、自律的学習、能動的学習、アクティブラーニングをそれぞれ、今回の第58回総会における研究発表についてフリーワード検索機能を使って調べると、順に41件、29件、22件、27件がヒットした。初等中等教育関係者の間では注目を集めるアクティブラーニングではあるが、概念が大き過ぎて研究的関心の焦点にはなりにくいであろう。意外に件数は少ない。言い換えると、アクティブラーニングそれ自体ではなく、アクティブラーニングに分類される教授法や授業デザインの効果 (e.g., 中山, 2016; 野崎, 2016; 吉田・南・松浦, 2016), あるいは学習活動への介入や学習過程の分析 (e.g., 藤江・金沢, 2016; 町・橋・中谷, 2016; 大越, 2016; 篠ヶ谷, 2016) についての研究発表が大半である。

一方、第58回総会では、自主企画シンポジウムにアクティブラーニングをテーマに冠した企画が2件あった。金沢・藤江・栗栖・吉田・岡 (2016) の「アクティブラーニングが教師の熟達化に及ぼす影響」と藤江・寺本・河崎・後藤・高木 (2016) の「初等中等教育段階の「アクティブ・ラーニング」への教育心理学的アプローチ」である。どちらも、「アクティブ・ラーニング」を学校現場がどのように受け入れ、教員はどのような授業改善を行うのか、学ぶ側より教える側に関心が向いた課題提起の場となったと思われる。類似の課題意識を持つ企画として、秋田他 (2016) の「協働学習における教師のあり方—認知・判断・実践知—」がある。アクティブラーニングの代表的実践である協働学習に取り組む教師の小グループを使う実践知、実践者としての不安や状況判断を検討材料に、協働学習促進の方途を探る機会になったと思われる。

アクティブラーニングと 教授学習パラダイムの転換

溝上 (2014) によれば、アクティブラーニングという傘概念は、教授学習パラダイムの転換という文脈の中で、時代的意味を持つという。まず、教師主導の一方的講義が (無自覚に) 促進してしまう受動的な学びを改善するために開発・実践された、学習者の能動的な学びを促す授業方法をアクティブラーニングと呼ぶ段階がある。これを教師中心のアクティブラーニングとする。次に、学習者の能動性が喚起され、学び手が主役となる (したがって、授業における学習活動の比重が教授活動の比重より高くなる)、自主的あるいは主体的な学びが前提となった授業を学習者中心のアクティブラーニングとする。一口にアクティブラーニングといっても、次元の異なる実践が混在しているのが、教授学習パラダイム転換の途上である今の教育現場である。この視

点に立てば、学習者中心のアクティブラーニングにおける教授活動 (教師のあり方) に、研究の関心が集まってきたのは当然なのかもしれない。

アクティブラーニングの研究を考える上で、もう1つ関心の集まる論点に、学習の射程あるいは学習成果がある。「浅い学び」と「深い学び」の対比 (松下, 2015) とも関連するが、ここでは森 (2016) の分類に従って、知識定着と能力育成を双極とするアクティブラーニングを考えてみたい。

系統性のある学問分野なら、基礎基本の重要性は自明であろう。したがって、学校教育において基礎知識の定着とその定着度の測定は極めて重要である。ただし、学習者に基礎知識を習得させることが最終ゴールではなく、学習者が習得した知識を活用して、新たな知識や価値を生みだすことが目指される (そのための基礎知識である)。これはアクティブラーニングにおいても、重要な前提である。アクティブラーニングを取り入れた授業が、知識の習得自体に重きを置くものか、習得した知識の活用や新たな知識の構成・創造を意図したものか、一口にアクティブラーニングといっても、(広げていえば、知識を活用するための汎用的能力の育成も含め) 目指す学習成果は異なるはずである。

試みに、上記2つの視点を二軸として重ねて Figure 1 に表してみる。一口にアクティブラーニングといっても、そしてアクティブラーニングを可能にする種々の教授法や学習デザインといっても、全てを同じ指標でその学習効果を検討するのは難しいことが分かる。どのような文脈 (象限) での授業実践なのか、それによって学習者に暗に求められる学習成果が異なれば、そこで育成される能力や態度の到達水準に違いが生まれる可能性は高いだろう。特に、授業実践を扱う実践研究においては、授業者のねらいと採用される教授法のマッチングを意識しておく必要もあろう。

反転授業と TAI

具体的な例を挙げよう。アクティブラーニングとの相性の良さも手伝って、教育現場では反転授業の普及

Figure 1 アクティブラーニングを捉える2軸

が進んでいる。反転授業では ICT を活用することが前提のように捉えられ、教育工学の分野で成果発表が盛んであるが、教育心理学会総会においても 2014 年度から、森ら (森・本田・溝上, 2015; 森・宗村・本田・溝上, 2014; 森・山田・杉澤・本田・溝上, 2016) が継続的に発表を行っている。森他 (2016) は「反転授業だからこその対面でのアクティブラーニングに注目 (p. 433)」したいという。反転授業は知識の受容を事前学習として行い、授業時には事前学習の成果を前提にしたアクティブラーニングを展開するのが一般的であろう。たとえば授業時にアクティブラーニング手法の 1 つであるジグソー法を用いたとして、そこで行われるジグソー学習は知識定着を意図したものと能力育成をねらったものとに大別できる。益川 (2016) は、前者のジグソー法を正解到達型、後者を知識構成型と呼んで区別している。Figure 1 に合わせると、前者は第 2 象限から第 1 象限に向けての学習活動であり、後者は第 3 象限から第 4 象限に向かう学習が意図されてくると考えられる。

ICT を活用した事前学習における課題構造や作業指示の特徴や効果自体に焦点を絞ることも可能だが、事前学習と授業時の学習 (アクティブラーニング)、さらには事後学習との関連、組み合わせによる相乗効果についても、教育心理学の視点や知見を活かした丁寧な検討が求められるだろう。その意味で注目したいのが深谷・植阪・市川 (2016) の「教えて考えさせる授業 (TAI: Thinking after Instruction)」に関する発表である。

TAI (市川, 2004) は一斉指導による教師主導の授業部分を残しつつ、理解定着のためのグループ活動と知識構成・応用深化を意図したグループ活動を組み合わせたアクティブラーニングである。加えて、授業の最終段階では、教師主導によって自身の学習活動を自己評価させる。教師中心から学習者中心を経て教師中心に戻る流れと、知識定着から能力育成へと進む流れが融合した授業デザインは、アクティブラーニングとして有力である。深谷・植阪・市川 (2016) の研究は、TAI を構成する理解確認、理解深化、自己評価の 3 ステップから理解確認のステップを省いて、その影響を調べたものである。それぞれの学習活動の組み合わせ効果を点検し、TAI の構成の適切さを確認している。Figure 1 に合わせると、第 2 と第 3 の象限を行き来する学習活動が中心と思われる。

Cooperative Learning (協同学習) と Collaborative Learning (協調学習)

最近一つ、協同学習の研究者である杉江から、笑え

ない笑い話を聞いた²。彼が講師として招かれた校内研修に参加していたある中学校の研究主任が、彼に「今までうちは、協同学習の導入を進めてきましたが、これからは視点を変えて、アクティブ・ラーニングを推進していきます」と語ったという。協同学習とアクティブラーニングを全くの別物として受け入れようと迷走する現場の様子が窺える。傘概念であるアクティブラーニングを抽象度の高い言葉で説明すればするほど、受け止める側の理解がまちまちになり、従来からの様々なアプローチとの差異化に意識が向いてしまうのであろうか。

差異の強調については、Cooperative Learning (協同学習) と Collaborative Learning (協調学習/協働学習) との間でも議論になることが多かった (e.g., 溝上, 2014; 関田・安永, 2005)。「協調」は別として、「協同」と「協働」は、同音の類義語である。会話の中での聞き分けは難しい。「きょうどう」という発音に対応するのは、他にも「共同」「共働」など、厳密に使い分けるのが難しい同音類義語が多い。日本語特有の問題である。そのため、協同学習と協働学習の異同について、教育現場は困惑してきた。

特に、初等中等教育の現場では、1990 年代以降、東京大学 (当時) の佐藤 学を中心にする、「学びの共同体」と呼ばれる学校改革のアプローチが広く全国に展開した (佐藤, 2012)。このなかで、生徒同士の学び合いを重視した協同的学び (= 協働学習) という使われ方が広まった。(余談だが、ここ 10 年ほどの間に、上越教育大学の西川 純が主導する『学び合い』アプローチが広がり、二重括弧の学び合いと称して、「学びの共同体」アプローチと共に広がった「学び合い」との区別を求めている。)

第 58 回総会の発表論文についてフリーワード検索機能を使って調べると、協同学習 35 件、協働学習 31 件、協調学習 15 件が検索された。協調学習と協働学習は、どちらも Collaborative Learning を意味している。協同学習、協働学習どちらのキーワードからもヒットする発表もあり、数の上からは Collaborative Learning に関する研究が趨勢と思われる。また、協働学習は半数が福祉・保育・看護、特別支援教育、そして教育相談の内容を扱った発表の中で使われており、様々な分野でのグループを使った学習活動に広く用いられているようである。

私見だが、最近、R. K. Sawyer 編 (2014 大島・森・秋田・白水監訳 2016) 『学習科学ハンドブック第二版第 2 巻』が翻訳出版された。その「全巻まえがき」に、

² 杉江修治 (personal communication, 2016 年 10 月)

「今回の翻訳はすべての内容をできるかぎり正確に翻訳した。(中略) 広くその専門に詳しい国内の研究者を総動員して、可能なかぎりわかりやすい翻訳を心がけた。(p. i)」と4名の監訳者(大島 純, 森 敏昭, 秋田喜代美, 白水 始)が連名で謳っている。2009年に翻訳された第1版では、一部に「協働」という言葉が混用されていたが、この第2版の翻訳では「協調」に統一されている。これを機に、少なくとも学習をテーマとする領域では、Cooperative learningを協同学習, Collaborative learningを協調学習と表記することで合意形成できないものだろうか。「きょうどうがくしゅう」の同音異義語が複数存在する日本においては、現場の混乱回避に多少とも役立つと考える。

協同学習と協調学習の研究的関心

仮に、訳語を分けることで漢字表記の上からは区別できたとして、それぞれの学習が意味するところに、どれほどの違いがあるのか定かではない。単純化して言えば、協調学習は、社会構成主義に基づく学習論を背景に持つ。一方、協同学習は、グループダイナミクス研究を背景に持つ。依って立つ理論的背景が異なれば、なにがしかの違いはあるはずである。1950年代から発展してきたグループダイナミクス研究よりも、1980年代以降、急速に研究が進んだ社会構成主義に基づく認知・学習研究に関心が集まるのは自然なことであろう。協同学習は、一見すると、その研究的関心のピークを過ぎた古い研究領域になってしまったようにも見える。

協調学習の研究によって、認知的側面を中心とした学びのプロセスや学習者間の認知的相互作用が明らかになる。それは協同学習を行う場合でも有益な知見であり、その意味で、協調学習の研究はむしろ協同学習を発展させる基礎研究と位置付けてもいいかもしれない。そして一方、協調学習の側からは、協同学習が蓄積してきた相互作用を生起させるペアやグループ活動の手法を使って、研究を進めることができる。その意味では、協同学習は研究のための道具箱の役割を果たしているといえるかもしれない。実際、協調学習の実践手法を集めたガイドブックには、たくさんの協同学習の技法が載っている(e.g., Barkley, Cross, & Major, 2005 安永監訳 2009)。

学習科学が台頭する中で、ますます注目されるのが協調学習である。飯窪(2016)は協調的な問題解決という「アクティブラーニングで私たちが育てたいのは、答えの受け手ではなく、作り手である(p. ii)」と宣言する。学習者は仲間(他者)との相互作用を通じてどのように知識を習得し、新たな知識を創発するのかと

いう、認知的プロセスの研究が協調学習の基盤である。一方、学習者は仲間との関係をどのように結び、維持・促進し、あるいは終結させるのか、そのプロセスをどのように感じ、意味づけ、人間的成長の糧とするのか、といった広範な研究的関心が交差する協同学習は、学習活動を共にする他者との関係をより生産的・建設的なものにする方途を探っていく。どのように学んだか(知識を構成したか、構成できるようになったのか)という研究的関心と協調学習は結びつく。一方、その学びは関係性をどのように変化・向上させたのか(理解の深まりは相手にとってどのような意味があったのか)という研究的関心と協同学習は結びつく。

こうした視点から第58回総会発表論文集を眺めると、中山(2016)、真田・栗原(2016)、山地・川越(2016)などが協同学習的な研究として挙げられる。真田・栗原(2016)は協同学習場面における相互作用の規定要因として学級集団内の地位に着目し、小学生を対象にその影響を調べている。数年前に流行ったスクールカーストなども集団内の地位の問題であり、協同学習の効果促進を考える上で大切なテーマである。

中山(2016)は大学生を対象に行った協同学習が、学期の進行に伴う学習者の他者理解に及ぼす影響について検討している。山地・川越(2016)の研究では大学生を対象に、協同学習ではなくグループ学習の影響を対人関係傾向の変化として捉えている。この2本に共通するのは、協同学習のような対人関係の変化が想定される学習活動(アクティブラーニング)の影響を、様々な指標によって測ろうとしている点である。ただし、大学生のように、同時期に複数の科目で異なる授業方法を用いるクラスメイトと共に体験する調査対象を使って、特定の科目の影響をどこまで適切に測れるかは方法上の課題として残る。

協調学習の研究例としては、先述のTAIに関連するが、深谷他(2016)の実践研究について触れておきたい。理解確認・理解深化の要となる仲間同士の「教えあい」の質を高める介入を、高校生を対象に行った結果の分析である。教えあいの成果を高める学習方略を高校生たちは必ずしも十分に使っていないことが予備実践で確認された。そこで、推奨したい方略の意義を解説する講演を足場かけとして用意し、日常の学習活動における方略使用を促した。「聴き手の説明(教えた後に、聴き手に内容を説明させて理解度を確かめる)」など、使用回数が増えない方略もあったが、概ね介入の効果が認められた。この介入を計画する際、「教授—学習スキーマ」の変容が意図された。すなわち「断片的知識や解法手続きを一方向的に教える」—「教師(教え手)

から一方的に聞いて学ぶ」という行動を交互に行うのが「教えあい」である、という観念を変えさせようと働きかけたのである。そして、「関連付けられた知識を相互に教えあい」ために有効な学習方略の使用を促そうとしたのである。ペアやグループでの教えあいの質を高める指導上のポイントが1つ明らかになったと思われる。

協同学習の学校教育の意義

もともと日本はアメリカと異なり、学校行事や生活指導など、学校を生活の場としての集団指導が重視され、しかもそれは担任教師を中心になされてきた。学習指導は学級づくり（つまり、クラスという集団を前提とした授業方法）を前提に行われ、学級王国と呼ばれるほど強い凝集性を示してきた。こうした学校文化の下で発展してきた日本の協同学習は、学習目標（認知領域）と態度目標（非認知的・社会的領域）の同時学習を指向した学習指導法として実践を重ねてきた（杉江, 2004）。つまり、協同学習は知識・理解の定着と共に、協働性・社会性を育む教育方法として現場に根付いており、これは、態度形成まで学習成果の範疇とする「アクティブ・ラーニング」が目指すところと大きく重なる。

他者と協調して学ぶためには、自身の学習活動を律することが求められる。そして、他者との協調を確かにするには、他者と協同する意味を理解し、自身の学習を主体的に選択・決定することが求められる。主体的であるとは、教員からの指示の有無にかかわらず、自身の探求心あるいは信念や価値観に従って課題に取り組む、時として課題の要求を越えた、深いあるいは広い学習を選択的に進められるということである。このような協調／協働を支える文脈を協同学習は提供するのである。

今後、初等・中等教育の現場では新学習指導要領に基づき、主体的、対話的、深い学び、という3つのキーワードに即して現場の実践は進むであろう。そして、その実際を明らかにし、あるいはその生起・伸展のメカニズムや促進の方途を探る研究への要請は高まるであろう。異論はあろうが、少なくとも日本においては、協同学習と協調学習は相補的な関係にあり、どちらかが優れている、あるいは遅れているといった対立的なものではない。

まとめ

アクティブラーニングは傘概念であり、それ自体の効果を検討するのは、メタ分析のようにいくつかの手法を束ねて、その効果について比較する研究が必要だ

ろう。言い換えれば、アクティブラーニングは単一の手法やアプローチではないので、アクティブラーニングに分類される特定の手法やアプローチの効果検証、改善・精緻化を個々に行う研究、あるいは新たな手法の開発・提案を行う研究が当面は主流になろう。

その際、協調学習と協同学習は様々な研究のプラットフォームになるだろう。学習科学の知見を活かして設計される協調学習は、アクティブラーニングにおける学習の質を研究する場を私たちに提供してくれる。研究成果の実践への適用と、実践を通じた研究課題の発見、という往還が協調学習の普及を進めていくだろう。そして、協同学習が行われる教室は社会性・協働性の涵養、主体性・能動性の促進、自己理解・自己受容や共同体感覚の醸成といった、学習を通じた人間的成長を研究する格好の場となる。私たちは、研究を通じて明らかにしたい事柄（研究的関心）によって、協調学習と協同学習を使い分けることになるだろう。

引用文献

- 秋田喜代美・一柳智紀・石橋太加志・児玉佳一・松木健一・中谷素之 (2016). 協働学習における教師のあり方—認知・判断・実践知—日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 120-121.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass. (パークレイ, E. F., クロス, K. P., & メジャー, C. H. 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)
- 藤江浩子・金沢 緑 (2016). 協同的な学びによる思考力・表現力の向上をめざした理科授業—授業設計・評価マトリクスを用いて—日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 700.
- 藤江康彦・寺本貴啓・河崎美保・後藤顕一・高木正之 (2016). 初等中等教育段階の「アクティブ・ラーニング」への教育心理学的アプローチ—日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 106-107.
- 深谷達史・植阪友理・市川伸一 (2016). 「教えて考えさせる授業」の効果検証—中学生に対する理科の実験授業から—日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 509.
- 深谷達史・植阪友理・田中瑛津子・篠ヶ谷圭太・西尾信一・市川伸一 (2016). 高等学校における教えあい講座の実践—教えあいの質と学習方略に対する効果—教育心理学研究, 64, 88-104. doi:10.5926/jjep.64.88

- 市川伸一 (2004). 学ぶ意欲とスキルを育てる—いま求められる学力向上策 小学館
- 飯窪真也 (2016). はじめに 三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾 (編著) 協調学習とは—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
- 金沢 緑・藤江浩子・栗栖裕司・吉田順一・岡 直樹 (2016). アクティブラーニングが教師の熟達化に及ぼす影響—授業設計・評価マトリクスを用いて 日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集, 30-31.
- 町 岳・橘 春菜・中谷素之 (2016). 達成目標促進と授業実践型相互教授の効果 (1) —課題理解の質に及ぼす影響 日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集, 437.
- 益川弘如 (2016). 知識構成型ジグソー法 溝上慎一 (監) 安永 悟・関田一彦・水野正朗 (編著) アクティブラーニングの技法・授業デザイン (pp. 67-87) 東信堂
- 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 (編著) ディープ・アクティブラーニング (pp. 1-27) 勁草書房
- 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
- 文部科学省教育課程企画特別部会 (2015). 教育課程企画特別部会における論点整理について (報告) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm
- 森 朋子 (2016). アクティブラーニングを深める反転授業 安永 悟・関田一彦・水野正朗 (編著) アクティブラーニングの技法・授業デザイン (pp. 88-109) 東信堂
- 森 朋子・本田周二・溝上慎一 (2015). 大学教育の反転授業デザイン—授業観察からその効果を考察する 日本教育心理学会第 57 回総会発表論文集, 232.
- 森 朋子・宗村広昭・本田周二・溝上慎一 (2014). 大学における反転授業の実証的研究—アクティブラーニングの観点から 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 198.
- 森 朋子・山田剛史・杉澤武俊・本田周二・溝上慎一 (2016). 反転授業における学生の学びの多様性—教育統計学の授業を例に 日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集, 433.
- 中山留美子 (2016). 協同学習の進行に伴う学びへの態度の変化—問題解決学習を取り入れた大学授業を対象として 日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集, 348.
- 野崎秀正 (2016). 協同型授業における仲間との学習経験が児童の学習観に及ぼす影響 日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集, 325.
- 大越健斗 (2016). ペアでの平面図形の証明過程におけるつまづきの分析—分野特性と学習形態からの影響に注目して 日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集, 771.
- 真田稷人・栗原慎二 (2016). 小学校授業における児童同士の相互作用と学級集団内地位との関連 日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集, 644.
- 佐藤 学 (2012). 学校を改革する—学びの共同体の構想と実践 岩波書店
- Sawyer, R. K. (Ed.) (2014). *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. (ソーヤー, R. K. (編) 大島 純・森 敏昭・秋田喜代美・白水 始 (監訳) (2016). 学習科学ハンドブック 第二版第 2 巻 効果的な学びを促進する実践/共に学ぶ 北大路書房)
- 関田一彦・安永 悟 (2005). 協同学習の定義と関連用語の整理 協同と教育, 1, 10-17.
- 瀬尾美紀子 (2016). 21 世紀の学習・教育実践に期待される教授・学習研究 教育心理学年報, 55, 68-82.
- 篠ヶ谷圭太 (2016). 相互作用時のモニタリングの役割—活動中の発話との関連の検討 日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集, 507.
- 杉江修治 (2004). 協同学習による授業改善 教育心理学年報, 43, 156-165. doi:10.5926/arepj.1962.43.0_156
- 山地弘起・川越明日香 (2016). 対人関係傾向とアクティブラーニングの効果—公的自己意識の影響に着目して 日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集, 173.
- 安永 悟 (2009). 協同による大学授業の改善 教育心理学年報, 48, 163-172. doi:10.5926/arepj.1962.48.0_163
- 吉田卓司・南 学・松浦 均 (2016). ジグソー法を用いた高校数学の授業効果—動機づけ, 学習観及び内容理解への影響 日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集, 778.