愛知教育大学教職キャリアセンター紀要第6号，pp.81～86,March,2021

教員のAL授業設計力および指導力尺度の開発

齋藤 ひとみ* 梅田 恭子* 正木 香**

* 情報教育講座
** 教職キャリアセンター

Development of a Scale for Teachers' Skills to Design Instructions and Teaching Skills for Active Learning

Hitomi SAITO*, Kyoko UMEDA*, Kaori MASAKI*

*Department of Information Science, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan
** Teaching Career Center, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

教員養成課程の学生は，自らがアクティブ・ラーナーとして学ぶ力に加え，教員としてアクティブ・ラーナーを育てる力を身につけることが求められる。本研究では，それらの力をAL授業設計力，AL指導力と定義し，力が身についたかどうかを評価するための尺度を開発した。愛知教育大学の情報教育入門の授業において，学生に自由記述でALを実践するために必要な知識や技能について尋ねた。回答内容をKJ法で分類し，質問紙を開発した。質問紙は全41問で，AL授業設計力について11問，AL指導力について15問，自身のALスキルについて15問で構成されていた。開発した質問紙の妥当性を評価するため，愛知教育大学の4年生を対象に調査を実施した。205名のAL授業設計力およびAL指導力の回答について，因子分析を行った結果，AL授業設計力及びAL指導力については3因子にわかれ，AL授業設計力に関わる因子1つと，AL指導力に関わる因子2つとなった。

1. はじめに

近年，社会の急速な変化に対応できる資質・能力の育成にむけた学び方の改革が進められている。その1つに，アクティブ・ラーニング(以下ALと表記)がある。ALとは，「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」（中央教育審議会, 2012）であり，中教審が2012年に出した答申では，高等教育における能動的な学習への質的な転換が求められ，全国の大学においてALの導入が進められている。河合塾の調査では，2011年から2015年にかけて各大学でのAL型授業の割合が増加していることが報告されている[1]。またベネッセ教育総合研究所の調査では，2008年から2016年にかけてAL型の授業を受ける機会について「よくあった」「ある程度あった」と答える学生が増加したことが報告されており，学生にもその変化が認識されていることが明らかになっている[2]。

初等中等段階においても，「学びの質や深まりを重視することが必要であり，課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）や，そのための指導の方法等を充実させていく必要」がある[3]とされ，それらを受けてALの視点は「主体的・対話的で深い学び」として次期学習指導要領にも反映された。高等学校を対象に2017年に実施された調査でも，学校代表者調査（校長，副校長，教頭など）で「自校では，アクティブ・ラーニングにすでに取り組んでいる」と回答した学校は全体の65.4%であり，2015年度の調査に比べて8.8ポイント増加したことが報告されている[4]。

高等教育や初等中等教育におけるALの取り組みが進んでいるが，教員養成大学においては，学生の資質・能力を高めるためのALの実施に加え，学生自身が教員となったときに児童生徒に対してALが実践できるような指導力や，ALを含めた授業設計力が求められる。愛知教育大学では，「『主体的・協働的な学び』を実践できる教員の養成プロジェクト」（以下ALプロジェクト）を進めている。プロジェクトでは，教員養成大学や教員養成課程に求められるALの視点について提案した。具体的には，中教審が示したALの視点に教員養成ならではの視点を含め，4つの視点から目指すALを提案し，その後学内FDでの議論も含め，以下のようにまとめた[5]。

- 主体的な学びの視点
  授業内容等から学修者自らが課題を発見し，その課題の解決に向けて，問題解決学習，体験学習，調査学習等を行うことで，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が育成されている。
- 対話的な学びの視点
  学修課題及び修得した教養，収集したデータ，体験等について，グループ・ディスカッション，ディベート，グループ・ワーク等を行うことで，より個人の学びが深

まっている。

・ 深い学びの視点
単に断片的な知識や技能等を習得するのでなく，主体的及び対話的な学びの過程で，学修者の思考が活性化されることで，知識や技能等の関連が図られ，新たな概念化することができている。

・ 教員及び教育を支援する専門職の養成としての視点
学修者がALの価値を実感することで，教員及び教育支援専門職に就いたときに，自らが児童・生徒に主体的で対話的な深い学びを実践できるようになっている。

プロジェクトが開始された平成28年度から毎年実施しているALに関する調査におけるAL型の授業を実施している教員の割合の推移を表1に示す[5] [6][7]。なお，平成28年調査は文部科学省のALの定義を用いており，平成29,30年は上記定義を用いて，4つの視点のうち少なくとも1つを含むALの授業を尋ねた。表1をみると，学部では，年々上昇しており，大学院では8割弱となっている。

表 1: AL 型の授業を実施している教員の割合

	平成28年	平成29年	平成30年
学部	65.30%	67.20%	71.50%
大学院	76.50%	79.40%	78.40%

プロジェクトの取り組みの成果として，教員のAL授業に対する意識は高まり，それにともない授業の実施率も増加している。一方で，AL授業を受けた学生に，ALに関わる力がどの程度身についているのかについても，評価を行う必要がある。

そこで本研究では，学生のALに関する能力がどの程度身についているかを評価するための尺度の開発を行う。

以降，2章では背景と目的，3章では尺度の開発方法，4章では尺度の妥当性評価について述べ，5章で考察を行う。

2. 背景と目的

ALについての評価指標および，ALに関連する評価指標については様々なものが提案されている。

まずALのベースとなる知識構成主義や協同学習に対する学習観を測定する尺度として，市川(1995)は失敗に対する柔軟的思考，思考過程の重視，方略志向，意味理解志向からなる学習観尺度を構成している[8]。また野村・丸野(2014)は授業に対する学習者の信念として知識伝達的授業観と協同活動的授業観を調べるための授業観尺度を開発している[9]。さらに長濱・安永ら(2009)は，協同作業に対する効用や個人志向，互恵懸念といった協同作業に対する認識を測定する尺度を開発している[10]。

次にALに含まれる協同学習や対話的なスキルを測定する尺度として，他者の考えを聴くスキルである傾聴スキルを評価する指標として，Mishima et. al.(2000)は聴き方，傾聴の態度の2尺度から構成される積極的傾聴態度評価尺度（Active Listening Attitude Scale）を開発した[11]。また安永ら(1998)は，他者と話し合い行うときの場の進行や他者への配慮，自己主張などのスキルを問うディスカッションスキル尺度を開発している[12]。さらに益子(2013)は，日常的な対人葛藤において個人が用いる，葛藤当事者双方がお互いに納得・満足して葛藤を解決するためのスキルを統合的葛藤スキルとし，統合的葛藤解決スキル尺度(Integrating Conflict Resolution Skills Scale)を開発している[13]。

学習者自身の認識やスキルだけでなく，授業におけるアクティブ・ラーニングの質の評価を目的とした尺度として，溝上ら(2016)は，学習者のこれまでのアクティブ・ラーニング型授業における一般的なアクティブ・ラーニングへの取り組みを測定するアクティブ・ラーニング尺度を開発した[14]。また阿部ら(2017)は，アクティブ・ラーニングを促す授業作りと，教師と生徒双方の視点に基づく客観的な授業の振り返りを促すことを目的としたアクティブ・ラーニング授業評価尺度を開発した[15]。

一方，本研究が目的とするアクティブ・ラーニングを実践する教員に必要なスキルに関する尺度はまだ開発されていない。近いものとして，後藤(2018)は，主体的・対話的で深い学びに対する教師の意識の尺度を開発している[16]。しかし，どちらかというと，授業観や教育実習でどのような授業を自分が実践したかを問うものであり，本研究が目指す尺度とは異なるものであった。

本研究の目的は，学生のALに関する能力がどの程度身についたかについて，これまであまり検討されてこなかった，ALの授業づくりに必要な授業設計力や授業において子供達がアクティブ・ラーナーとして取り組んでいけるための指導力に関する尺度を開発することである。

3. AL の授業設計力・指導力尺度の開発

3.1. 質問項目の調査

3.1.1. 調査の目的

質問項目の作成にあたり，ALの指導や実践に必要な力について，自由記述によるデータの収集を行った。

3.1.2. 調査対象者

愛知教育大学の全学共通科目である情報教育入門19クラスのうち，4クラスの受講生191名を対象に実施した。

3.1.3. 調査方法

情報教育入門は，1年生を対象とした授業であり，ALを取り入れるとともに，ALの実践について体験的に学ぶことを目的としている。調査は授業の最終回である16回目にWebアンケート形式で実施した。

質問項目は，直接授業設計力・指導力に関わる内容ではなく，アクティブ・ラーナーになるために必要だと思われる知識・技能を尋ねた。

具体的な質問は，「主体的・協同的で深い学びをするためには、どのような知識や技能が必要だと思いますか？

表 2: KJ 法の分類結果

カテゴリ	項目数
協同学習に必要な力	9
協同学習のリーダーに必要な力	4
話す力	8
聞く力	4
クリティカルシンキング	3
自己評価・他者評価	2
他者の意見を受け止め自分の意見を深める力	5
自分自身を見つめる内省	4
ALに参加するために個人が持つべき力	2
知識	4
情報活用能力	4

具体的に3つ（必須）以上5つまで上げてください。（1項目に1つ記入してください。）」という質問に対して，自由記述の解答欄を 5 つ設けた。

アンケートに記入をした 142 名分のデータを収集し，尺度の開発のために使用した。記述数は 492（1 人あたり平均 3.5）だった。

3.2. 尺度の開発

収集した記述データについて，第一・第二著者 2 名で KJ 法を実施した。その結果，表 2 に示すカテゴリに分類された。その後，記述データに含まれる具体的な知識・技能を「指導できる」という質問文に書き換え，指導力の質問項目を作成した。 また，指導力の質問項目は，自分自身が「できる」という質問文にすることで，自身の AL スキルの項目としても使用することにした。

一方，授業設計力に関わる質問項目に対応するカテゴリはなかった。そこで，静岡総合教育センターが作成したリーフレット[17]の「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業設計診断のチェックリストの項目を参考に作成した。作成した質問項目は，AL 授業設計力に関する質問項目 11 問(AL に関する知識 2 問，授業設計力 6 問，学びの場を作る力 3 問)と，AL 指導力に関する質問項目 15 問（協同学習に必要な力を指導する力 3 問，話す力や聴く力を指導する力 6 問，情報活用能力を指導する力 6 問）で構成されていた。各項目について，4 件法 (1: 具体的な手立てが思いつかないし、必要性もわからない，2: 具体的な手立てが思いつかないが、必要性はわかる，3: 具体的な手立てが思いつくが、実行できない，4: 具体的な手立てが思いつき、実行できる) で評定させた。また AL 指導力と同内容で文末を「育成できる」から「できる」に変えた質問項目を自分自身の AL スキルの質問項目 15 問として使用した。各項目について，4 件法 (1: 身についていない，2: あまり身についていない，3: ある程度身についている，4: 十分身についている) で評定させた。AL 授業設計力と指導力尺度の質問項目を表 3 と表 4 に，AL スキル尺度の質問項目を表 5 と表 6 に示す。

4. 開発した尺度の評価

4.1. 目的

開発した尺度を用いた質問紙調査を実施し，尺度の因子構造や信頼性について検討した。なお，因子分析は AL 授業設計力と AL 指導力の項目についてのみ実施し，AL スキル尺度は AL 指導力の結果に合わせることとした。

4.2. 調査対象者及び調査方法

愛知教育大学の教員免許を取得する学部4年生が受講する教職実践演習において，調査を実施した。授業は各学科で実施されるため，授業担当者から受講生へ調査の回答を依頼した。調査は Web アンケートで実施し，対象学生 709 名のうち 205 名のデータが得られた。

4.3. 因子構造の探索

4.3.1. 予備的分析

開発した尺度の因子構造を検討する前に予備的な分析を行った。その結果，項目 8,9,17 について若干の天井効果が見られたので，以下の分析から除外した。

4.3.2. 因子構造の探索

前述した 3 項目を除く 23 項目を対象に，探索的因子分析（主因子法，プロマックス回転）を試みた。固有値 1 以下のものや因子の項目内容などを考慮して 3 因子解（17 項目）を採用した。3 因子と因子間相関を表 3 に示す。第1因子(6 項目)には，協同学習に必要な力を指導する力の項目が中心に含まれていたので「協同学習を行う力の指導」因子と命名した。第 2 因子(6 項目)には，話す力や聞く力及び情報活用能力を指導する力の項目が中心に含まれていたので「AL に関する情報活用能力の指導」因子と命名した。第3因子(5 項目)には，授業設計力のカテゴリの項目が中心に含まれていたので，「AL の授業設計」因子と命名した。抽出された 3 因子の内的整合性をクロンバックの α 係数を用いて算出した。その結果，協同学習を行う力の指導 α=.80，AL に関する情報活用能力の指導 α=.85，AL の授業設計 α=.73 となり，3 因子について一定の信頼性を確認できた。

AL スキル尺度については，指導力尺度で除外した項目に対応するものを除外した。

4.4. 各尺度の調査結果

因子分析の結果，完成版に含まれた項目について，調査結果を分析する。図 1 は授業設計力及び指導力尺度の質問項目を因子ごとに並べ，具体的な手立てが思いつく（4 と 3）と回答した割合を示している（濃いグレーのグラフ）。また，指導力尺度に対応する AL スキル尺度についてもできる（4 と 3）と回答した割合を示している（薄いグレーのグラフ）。この結果を見ると，授業設計及び指導力尺度の 3 つの因子間ではそれほど大きな差は見られない。一方で，指導力に関わる質問項目と，それに対応する AL スキルの質問項目間には大きな差が見られ，すべての項目で自身の AL スキルについては 8 割近くの学生が身についてい

表 3: AL 授業設計力と指導力尺度の 3 因子と因子間相関

項目番号	項目内容	F1	F2	F3	h^2	*M*	*SD*
F1: 協同学習を行う力の指導(*M*=2.73, *SD*=0.87)							
20	協同学習において、自ら積極的に発言する、役割を遂行する、やりやすい雰囲気を作る、メンバーと協力するなど、積極的に活動に参加する態度を育成できる	**.68**	.03	.02	.50	2.83	.87
21	自分の意見に対する相手からの指摘、自分と異なる意見など、他者の意見を受け止める力を育成できる	**.65**	.16	−.05	.55	2.78	.87
22	自分の意見を、積極的に、感情的にならず冷静に、自信をもって、相手を傷つけないようになど、発言できる力を育成できる	**.61**	.21	−.15	.49	2.76	.86
13	協同学習において、メンバーをまとめる、役割や仕事を割り振る、意見をまとめる、議論を進行するなど、リーダーの役割を担う態度を育成できる	**.56**	−.20	.32	.40	2.81	.87
25	評価基準にそって、他者や自己の学びを適切に評価する力を育成できる	**.45**	.31	−.13	.40	2.69	.89
11	協同学習とグループ学習の違いを説明する、協同学習をうまく行うためにはどのようにしたら良いかを具体的に説明する、など協同学習を成立させる工夫を説明できる	**.44**	−.01	.12	.25	2.54	.87
F2: ALに関わる情報活用能力の指導(*M*=2.82, *SD*=0.88)							
16	他者の意見を聞いて、自分の意見を振り返る、新しい見方・考え方に気付く、自分の意見を修正する、自分の意見と融合してより良いものにする、など、自分自身を見つめ直したり、自分の意見を深めたりする力を育成できる	−.07	**.81**	.04	.61	2.81	.87
14	他者の意見を聞いて、話の内容を的確に把握する、疑問点を持つなどの聴く力を育成できる	.07	**.66**	.06	.57	2.87	.88
19	相手や目的にあうようにわかりやすくまとめる・伝える力を育成できる	.11	**.56**	.04	.45	2.86	.89
24	他者や自分の意見に対して、主観的・客観的意見の区別ができる、比較して共通点・相違点を見つけることができる、など論理的に意見を分類する力を育成できる	.14	**.49**	.14	.48	2.75	.86
23	自分の学び方を振り返り、自分の学び方を評価したり改善したりする力を育成できる	.20	**.48**	−.07	.36	2.91	.91
18	必要な情報を集める、ある見方で並べる、仕分ける、順位付けする、自分なりに分析した結果を説明できる力を育成できる	.15	**.47**	.17	.49	2.73	.87
F3: ALの授業設計(*M*=2.87, *SD*=0.88)							
2	授業において解決に対話が必要な課題や問いを設定できる	.08	−.13	**.75**	.52	2.99	.88
7	授業において授業のねらいに絞った課題や問いが設定できる	−.11	.29	**.50**	.43	2.98	.89
4	アクティブ・ラーニング(AL)とは何かを説明できる、暗記再生と意味理解の違いを説明できる、などALがなぜ必要なのかを説明できる	−.07	.08	**.49**	.25	2.79	.90
3	次の主体的な学びにつながるような課題や問いが設定できる	−.06	.33	**.37**	.34	2.68	.84
6	複数の視点や立場から考えるための教材を準備できる	.15	.15	**.33**	.29	2.90	.92

因子間相関	F1	F2	F3
F2	.706	−	.594
F3	.514	.594	−

表 4: AL 授業設計力と指導力尺度の原案に含まれたが, 完成版には含まれなかった質問項目

項目番号	項目内容	*M*	*SD*
1	自分の意見を相手にわかってもらいたいと思い発言するような場を作ることができる	2.82	.91
5	学んだことを実社会や実生活まで広げて考える活動を取り入れることができる	2.80	.86
8	間違いを言ってはいけないという雰囲気をなくしたり、安心して自分の意見を言えるような場を作ることができる	3.14	.91
9	相手がどんな意見をもっているのかに関心を持ち、その意見を聞こうとする場を作ることができる	3.12	.92
10	解決策や答えを深めていくような授業計画や単元計画が立てられる	2.62	.83
12	学習内容を振り返り、自分が何を理解できたかを説明する力を育成できる	2.87	.88
15	協同学習において、相手の考えを受容する、教えあうなど、他者を尊重する態度を育成できる	3.01	.88
17	相手の意見を耳を傾けて、真摯に聞いている姿勢を示したり、あいづちなどの聞いていることがわかる姿勢を具体的に示す、などの態度を育成できる	3.15	.90
26	自分の意見を、順序立てて、根拠をもって、明確に、わかりやすく伝えることができる力を育成できる	2.86	.88

ると評価しているが, その具体的な指導方法を思いつくと回答しているのは 4–6 割程度にとどまっている。

5. 考察

5.1. 授業設計力及び指導力尺度の開発

本研究では, 教員として AL を実践していくために必要な授業設計力及び指導力尺度の開発を行った。AL 型授業を受講した学生による自由記述から質問項目を作成し, 足りない項目を追加し, 尺度を構成した。開発した尺度の因子構造や信頼性を検討するため, 大学 4 年生を対象とした質問紙調査を実施した。分析の結果, 指導力に関わる 2 因子と授業設計力に関わる 1 因子で構成されていること, 一定の信頼性があることが示された。

しかしながら, 完成版に含めなかった質問項目のうち, 授業の設計に関わる 5 と 10 について「授業において」という記載がなかったため, 授業の設計に関する質問とい

表 5: AL スキル尺度

項目番号	項目内容	*M*	*SD*
35(20)	協同学習において、自ら積極的に発言する、役割を遂行する、やりやすい雰囲気を作る、メンバーと協力するなど、積極的に活動に参加する態度が身についている	3.16	.67
36(21)	自分の意見に対する相手からの指摘、自分と異なる意見など、他者の意見を受け止める力が身についている	3.32	.64
37(22)	自分の意見を、積極的に、感情的にならず冷静に、自信をもって、相手を傷つけないようになど、発言できる力が身についている	3.20	.65
28(13)	協同学習において、メンバーをまとめる、役割や仕事を割り振る、意見をまとめる、議論を進行するなど、リーダーの役割を担う態度が身についている	2.94	.73
40(25)	評価基準にそって、他者や自己の学びを適切に評価する力が身についている	2.94	.66
31(16)	他者の意見を聞いて、自分の意見を振り返る、新しい見方・考え方に気付く、自分の意見を修正する、自分の意見と融合してより良いものにする、など、自分自身を見つめ直したり、自分の意見を深めたりする力が身についている	3.19	.68
29(14)	他者の意見を聞いて、話の内容を的確に把握する、疑問点を持つなどの聴く力が身についている	3.18	.65
34(19)	相手や目的にあうようにわかりやすくまとめる・伝える力が身についている	3.01	.68
39(24)	他者や自分の意見に対して、主観的・客観的意見の区別ができる、比較して共通点・相違点を見つけることができる、など論理的に意見を分類する力が身についている	3.11	.66
38(23)	自分の学び方を振り返り、自分の学び方を評価したり改善したりする力が身についている	3.11	.67
33(18)	必要な情報を集める、ある見方で並べる、仕分ける、順位付けする、自分なりに分析した結果を説明できる力が身についている	3.05	.67

表 6: AL スキル尺度の原案には含まれたが，完成版には含まれなかった項目

項目番号	項目内容	*M*	*SD*
27(12)	学習内容を振り返り、自分が何を理解できたかを説明する力が身についている	3.11	.64
30(15)	協同学習において、相手の考えを受容する、教えあうなど、他者を尊重する態度が身についている	3.33	.65
32(17)	相手の意見を耳を傾けて、真摯に聞いている姿勢を示したり、あいづちなどの聞いていることがわかる姿勢を具体的に示す、などの態度が身についている	3.40	.65
41(26)	自分の意見を、順序立てて、根拠をもって、明確に、わかりやすく伝えることができる力が身についている	3.04	.65

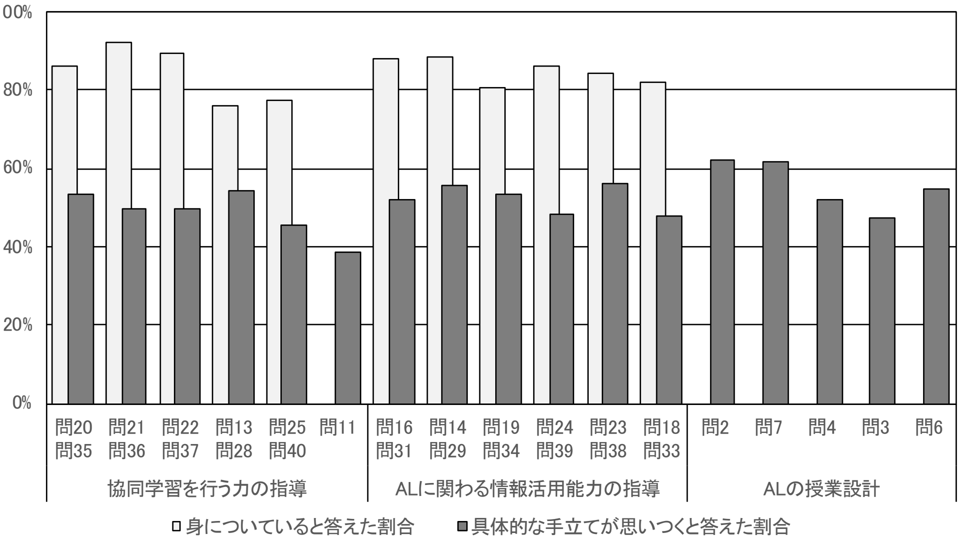

図 1: 授業設計及び指導力尺度と AL スキル尺度の質問項目において 3 と 4 の選択肢を選択した割合

うよりも，学習者として授業のなかでそのような行動が取れるといった誤解を与える表現になっていた。したがって，こちらの 2 項目については，表現を修正し，再度検討する必要がある。また，今回の質問紙は学習者が考える AL に必要な力であったが，実際に AL を実践している現職教員ではまた異なる視点が得られるのではないかと考えられる。

5.2. AL 尺度の開発

指導力尺度に対応する形で学習者自身の AL スキルを図る AL 尺度も開発した。4 年生を対象とした調査結果では，いずれの項目も高い値を示していた。この結果が 4 年間の授業の成果によるものなのかを確認するため，学年間の比較を行うことが必要であると考えられる。

5.3. 本学における AL の課題

指導力尺度と AL スキル尺度を比較した結果，学習者としての AL スキルは高い結果になったが，授業者として児童・生徒の AL スキルを指導する力には課題がみられた。このことから，本学が目指す AL の 4 つの視点のうち「教

員及び教育を支援する専門職の養成としての視点」について，力をいれて取り組んでいく必要性が課題として明らかになった。

6. おわりに

本研究では，教員や教員養成の学生に必要なアクティブ・ラーナー育てる力を AL 授業設計力，AL 指導力と定義し，力が身についたかどうかを評価するための尺度を開発した。開発した尺度は，全 41 問で，AL 授業設計力について 11 問，AL 指導力について 15 問，自身の AL スキルについて 15 問で構成されていた。尺度の因子構造や信頼性を評価するため，学部 4 年生 205 名の調査データを分析した結果，AL 授業設計力及び AL 指導力尺度は AL 授業設計力に関わる因子 1 つと，AL 指導力に関わる因子 2 つで構成されていることが確認された。

今後は，尺度の問題点を修正し，再度因子構造や信頼性の確認を行うことや，AL 授業設計力や指導力を育成するためのカリキュラムや教員養成の授業のあり方について検討していく。

謝辞

本研究は，文部科学省機能強化経費「主体的・協働的な学び」を実践できる教員の養成の一環として実施された。

参考文献

[1] 河合塾, 2015 年度大学のアクティブ・ラーニング調査報告書（要約版），2015，http://www.kawai-juku.ac.jp/ research/unv/pdf/2015_houkokusho.pdf (参照日: 2020. 11. 29)

[2] ベネッセ教育総合研究所,「第 3 回大学生の学習・生活実態調査」速報版，2017，http://berd.benesse.jp/up_ images/research/3_daigaku-gakushu-seikatsu_all.pdf (参照日: 2020. 11. 29)

[3] 文部科学省，初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）, 26 文科初第 852 号, 2014，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/ chukyo0/toushin/1353440.htm (参照日: 2020. 11. 29)

[4] 村松灯・渡邉優子・中原淳,「未来を語る高校」が生き残る, 学事出版, 2019

[5] 愛知教育大学 教職キャリアセンター, アクティブ・ラーニングを導入した新たな学習指導方法の開発 平成 28 年度プロジェクト活動報告書, 2017

[6] 愛知教育大学 教職キャリアセンター, アクティブ・ラーニングを導入した新たな学習指導方法の開発 平成 29 年度プロジェクト活動報告書, 2018

[7] 愛知教育大学 教職キャリアセンター, アクティブ・ラーニングを導入した新たな学習指導方法の開発 平成 30 年度プロジェクト活動報告書, 2019

[8] 市川伸一， 学習動機の構造と学習観との関連， 日本教育心理学会第 37 回総会発表論文集， 177， 1995

[9] 野村亮太,丸野俊一, 授業を協同的活動の場として捉えるための認識的信念, 教育心理学研究, 62(4), 257-272, 2014

[10] 長濱文与, 安永悟, 関田一彦,甲原定房, 協同作業認識尺度の開発, 教育心理学研究, 57(1), 24-37, 2009

[11] Mishima N., Kubota S., Nagata S., The development of a questionnaire to assess the attitude of active listening. Journal of Occupational Health, 42(3), 111-118, 2000

[12] 安永悟, 江島かおる, 藤川真子, 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(人間科学科編), 12・13, 43-58, 1998

[13] 益子洋人, 大学生における統合的葛藤解決スキルと過剰適応との関連:―過剰適応を「関係維持・対立回避的行動」と「本来感」から捉えて―, 教育心理学研究 61(2), 133-145, 2013

[14] 溝上慎一, 森朋子, 紺田広明, 河井亨, 三保紀裕, 本田周二, 山田嘉徳, Bifactor モデルによるアクティブ・ラーニング (外化) 尺度の開発, 京都大学高等教育研究, 22, 151-162, 2016

[15] 阿部雅也, 水落芳明, 吉原寛, 指導と学習の振り返りを促す授業評価に関する基礎的研究:「アクティブ・ラーニング授業評価尺度」の作成, 上越教育大学教職大学院研究紀要, 4, 131-138, 2017

[16] 後藤康志, 主体的・対話的で深い学びに対する教師の意識の尺度構成: 教職課程履修学生を対象とした予備的検討, 新潟大学高等教育研究, 6, 31-37, 2019

[17] 静岡県総合教育センター, 2017, 主体的・対話的で深い学びとカリキュラムマネジメント, https://www.center.shizuoka-c.ed.jp/files/0409.pdf (参照日: 2020. 11. 29)