

# 共通教育科目「歴史」での LTD 話し合い学習法の実践

白川 はるひ

戸板女子短期大学総合教養センター

## キーワード

LTD 話し合い学習法、アクティブラーニング、事前学習、初年次教育

## 1. はじめに

本稿は、戸板女子短期大学にて共通教育科目として開講している「歴史」の授業において、「LTD (Learning Through Discussion) 話し合い学習法」を筆者が初めて導入した実践報告である。

2012年に出された中央教育審議会答申において、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修 (アクティブ・ラーニング) への転換が必要である」<sup>1)</sup>と「大学教育の質的転換」が提言されたことは公知の事柄である。今後、小学校、中学校の指導要領にもアクティブラーニングの充実が盛り込まれる見通しであり<sup>2)</sup>、アクティブラーニングへの舵きりはますます勢いを増していくであろう。

すでに先進的な教育機関では、高等教育機関に限らず、地域連携や産学連携での PBL (Project Based Learning、あるいは Problem Based Learning) などが定着し、ラーニングコモンズをはじめとしたアクティブラーニング型授業のための学習空間の整備も進んでいる。しかし、こうしたおおがかりな仕掛けだけでなく、教員一人ひとりの教授力向上による授業改善の努力は当然のことながら欠かせず、筆者も試行錯誤の日々である。

本稿でとりあげる「歴史」の授業は、全学生が履修可能な共通教育科目の選択科目として設置されて

いる日本近現代史概論の授業である。毎年、基礎知識も意欲もいまひとつという学生が数名履修しているのが現状で、そうした学生は、ディスカッションの機会には発言しない、発表をさせても調べてきたことを棒読みするという参加の仕方になることが少なくなかった。こうした学生の参加度を高め、かつ、意欲をもって履修登録した学生も満足させられるような手法はないものかと思案していたところ、目に付いたのが協同学習の手法のひとつである LTD 話し合い学習法 (以下、LTD) であった。

LTD の概要については後述するが、これはテキストの予習とミーティングという、ともに学生自身の能動的な活動から構成された学習法である。本稿は、学生が事前学習をしてくるのか、グループでの活動に消極的な学生が参加できるのかなどの懸念を抱きつつも、とりえず LTD を試みた筆者の授業を通して、学生の事前学習状況、ディスカッションスキルおよび協同作業への認識の変化、LTD という学習法に関する学生の評価を中心に考察した実践報告である。

なお、現在、大学での学びを「学修」と記載するようになっているが、LTD 話し合い学習法は「学習」の字を使用しているため、本稿では、引用を除いてはすべて「学習」で統一して表記することとする。

## 2. 調査対象と調査方法

### 2-1 調査対象

2014年度後期 (2014年9月から2015年1月) 開講の「歴史」の履修登録学生のうち、欠席過多の学生を除外した11名を調査対象とした。学年は2年生3名、1年生8名で、所属学科は服飾芸術科3名、食

物栄養科3名、国際コミュニケーション学科5名、うち1名は留学生である。

第1週授業時に日本史の基礎知識の程度をはかるため、歴史能力検定の例題のうち、5級（小学校修了程度）、4級（中学校修了程度）、3級（高等学校修了程度）から各3問ずつ採用し<sup>3)</sup>、全15問の選択式小テストを行った。結果は、10名（1名欠席）の平均点が5.8点で、最高点は10点、最低点は3点、検定級ごとの平均は、5級3.4点、4級2.2点、3級1.5点であった。なお、11名のうち高等学校で日本史を履修していない学生は3名いた。

履修理由については、第1週時に自由記述式にて書かせたものを見ると、「消去法（でこの授業をとるしかなかった）」という学生が1名で、その他の学生は、「歴史が好きだから」、「知っておかなければならないと思ったから」などの前向きな理由であった。

## 2-2 調査方法

本稿のために検討したアンケート資料等は以下である。

- ・選択式質問紙によるディスカッションスキル尺度と協同作業認識尺度<sup>4)</sup>の事前事後測定用紙。事前調査は第1週授業時（2014年9月23日）、事後調査は第13週授業時（同年12月17日）に実施した。第13週までに、LTDは4回の実践を行っている。尚、事前・事後両日に出席した8名分のみの調査となる。
- ・第13週授業時に自由記述方式で記載させたLTDに関する感想。
- ・全5回のLTD実践の際に毎回書かせた、ミーティング事前記録と事後記録。事前学習時間やミーティングに関するふりかえりを記入。

## 3. LTD 話し合い学習法の概要

LTD 話し合い学習法とは、アメリカの社会心理学者 W. ヒルが1962年に開発した協同教育の一技法である。学生は学習課題としてテキストを与えられ、それを、以下のような8つのステップで構成されたプランに沿って予習し、予習用ノートを作成する。この予習は LTD では欠かしてはならない過程であ

り、安永（2006）は、予習なしでのミーティングは LTD ではないとしている<sup>5)</sup>。

予習ノートを持ち寄って授業に参加した学生は、今度はミーティング用「過程プラン」（表1）にのっとり、学生主導のもと、予習プランのステップ2からステップ7までを討議する<sup>6) 7)</sup>。

### 【予習プラン】

#### ステップ1「課題を読む」

学習課題を読み、全体像が理解できるまで繰り返し読む。齋藤孝（2002）の提唱する3色ボールペン読書法<sup>8)</sup>が推奨されている。

#### ステップ2「語彙の理解」

ことばの意味を調べ、課題文中のことばを著者がどのような意味で使っているのかを正しく理解する。

#### ステップ3「主張の理解」

著者の主張を正確に理解し、自分のことばで簡潔にまとめる。

#### ステップ4「話題の理解」

課題文に含まれる話題を、話題ごとに自分のことばでまとめる。話題が多ければ、著者の主張をより明確に支持する話題として重要なものを、重要度の高いものから3つ4つに絞ってまとめる。

#### ステップ5「知識の統合」

課題文に含まれる内容と、これまでに自らが学んできた知識とを関連づける。

#### ステップ6「知識の適用」

課題文の内容と自己自身を関連づける。課題文を学ぶなかで、自分自身について思い出したり、考えたこと、自分のなかで起こった変化などをまとめる。

#### ステップ7「課題の評価」

ここで初めて、課題文の評価をする。主張だけでなく文章表現も吟味し、課題文をよりよくするための提案を考える。

#### ステップ8「リハーサル」

予習ノートにまとめた内容を口頭で伝える練習、ステップごとの質問を考えるなどの準備をする。

表1 LTD過程プラン（ミーティング用）

段階	ステップ	討論内容	配分時間
準備 理解	St.1 導入	雰囲気づくり	3 分
	St.2 語彙の理解	ことばの定義と説明	3 分
	St.3 主張の理解	全体的な主張の討論	6 分
	St.4 話題の理解	話題の選定と討論	12 分
関連付け	St.5 知識の統合	他の知識との関連付け	15 分
	St.6 知識の適用	自己との関連付け	12 分
評価	St.7 課題の評価	学習課題の評価	3 分
	St.8 活動の評価	学習活動の評価	6 分
			合計 60 分

### 3. 実践概要

15週の授業全体の流れは、表2に示した通りである。LTDの実践に入る前の準備段階として、第2週授業と第3週授業で、授業内容にからめたグループワークを行い、仲間作りの機会とした。その次の第4週授業にてLTDのガイダンスと練習を実施し、第6週授業から第14週授業までの間に、5回のLTDの実践を行った（表2の「実践①」から「実践⑤」。以降、本文中の表記も表2に合わせ、「実践①」、「実践②」などとする）。

予習課題として使用したのは、新聞の社説が3回、本からの抜粋が2回で、各LTD実践回の前の週に授業内で配布した（課題文として使用した資料については本稿の最後に記載）。課題配布後は、(1)学生による課題文の予習、(2)授業でのLTDの実施、(3)教員による課題内容に関連する歴史の講義（LTD実施直後、あるいは次の週）という構成で学習を行った（表3）。

表1で先に示した通り、LTDのミーティングは細かく時間配分がされており、本来は60分で構成されている。しかし、今回の実践では、ステップ4とステップ5を統合して行う40分の短縮版プラン<sup>9)</sup>を採用した。ただし、配分時間についてはあまり厳密には運用せず、学生のミーティングの流れになるべくまかせた。

また、ミーティングは5回ともすべて出席者全員で実施したため、8名から11名でのミーティングとなった。協同学習は、「二人もしくは三人以上の学生が一緒に活動し、公平に活動を分担し、すべての参加者が意図した学習成果に向かって進む」<sup>10)</sup> 学習

であり、課題の性質や教室の大きさ等によっても左右されるが、通常2人から6人のグループが効果的とされる<sup>11)</sup> ため、筆者も第2週授業から第4週授業までの準備段階では、3人から5人でのグループで作業をさせた。しかし、学生を観察していると、発言回数にかなり差がみられ、グループの人数を増やした方が発言回数の少ない学生も意見交換に加わる様子がみられたため、第5週授業の実践①の際は、固定座席の教室で図1のようにコの字型に着席させ、出席者全員でミーティングを行わせた。実践後、「人数が多い分、多くの意見が聞けました」「大人数（9人：筆者注）でやることでさまざまな意見が出るので、自らの知識が増え、考え方も多様化したように感じた」など、出席者全員でミーティングを行うことに好意的な感想が多く出たため、以降、実践⑤までこのスタイルで行った。

表2 LTD実施スケジュール

授業回	授業実施日	LTD実施段階	LTDに関連しての授業の動き
第1回	9/23	準備	互いを知る 事前アンケート、小テスト、ガイダンス、自己紹介
第2回	9/30		仲間作り 講義と講義内容に関連してのグループワーク
第3回	10/8		仲間作り 講義と講義内容に関連してのグループワーク
第4回	10/15		LTD練習回 LTDガイダンス、学習課題1の配布と練習
第5回	10/22		学習課題1に関連しての講義、学習課題2の配布
第6回	10/29	実践	LTD実践① 学習課題2でのLTD、および関連講義
第7回	11/5		学習課題3の配布
第8回	11/12		LTD実践② 学習課題3
第9回	11/19		学習課題3に関連する講義、学習課題4の配布
第10回	11/26		LTD実践③ 学習課題4
第11回	12/3		学習課題4に関連する講義 学習課題5の配布と事前講義
第12回	12/10		LTD実践④ 学習課題5でのLTD、および関連講義
第13回	12/17		事後アンケート調査、学習課題6の配布
第14回	1/7		LTD実践⑤ 学習課題6、および関連講義、LTD総括
第15回	1/14		総復習

表3 基本の授業構成

前回の復習
事前記録記入
L 導入：雰囲気づくり、リーダーの選出
T 語彙の理解：ことばの定義と説明
D 主張の理解：全体的な主張の討論
過 話題との関連づけ
程 知識の統合：知識との関連づけ
ブ 知識の適用：自己との関連づけ
ラ 課題の評価：学習課題の評価
ン 活動の評価：学習活動の評価
事後記録記入
教員から
・ミーティングのやり方に関するフィードバック
・ミーティング中の発言に関して学生に質問
・ミーティング中に出た発言やキーワードについての捕捉
・学習課題に関しての講義（次週に実施する場合もあり）

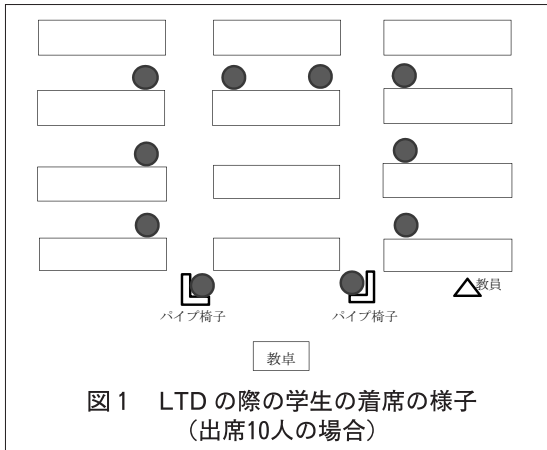


図1 LTDの際の学生の着席の様子  
(出席10人の場合)

#### 4. 結果と考察、および今後に向けての改善点

##### 4-1 事前学習時間

毎回のLTD事前記録の記載から、平均45分程度の事前学習が行われていたことが分かった。平均予習時間が最低であった学生は0分、最高だった学生は90分であり、平均90分の予習に取り組んだ学生は、120分の予習に取り組んだ回が2回あった。予習時間がその回によってまちまちで、30分であったり90分であったりという学生もいたが、多くは、課題文の難易度や文字数が違って、どの回も60分前後、あるいは30分前後などと予習にかかる時間が一定の幅に保たれる傾向が見られた。

残念なことに、予習課題配布時の授業を欠席し、課題を受け取りにこないまま次の授業に参加する、課題を家に持ち帰るのを忘れた、取り組むのをすっかり忘れた、予習ノートの持参を忘れたなどで、ミーティングの準備ができていないまま参加する学生が必ず存在していたが、そうした学生を抜きにしても、予習の質は全体としてあまり十分とは言えなかった。

「語彙の意味」については、例えば「不作為」「矮小化」など、自らが意味を明確に理解していない一般名詞についてはよく調べてくる傾向にあったが、「課題文中のことばを著者がどのような意味で使っているのかを正しく理解する」という段階にまではあまり進めていなかった。予習を課す段階で、ともに課題文を読み、不明な点をあらかじめ洗い出し合い、それを予習につなげさせるというのもひとつの手ではないかと考える。

また、藤田ら(2000)の短期大学1年生での実践事例研究でも述べられていた通り、やはりステップ5の内容が乏しい学生が多かった<sup>12)</sup>。しかし、安田(2008)の大学3年次生での事例研究では、学生たちが既知知識の乏しさを補うために事前の調べ学習を行い、時間不足というほどステップ5が盛り上がったと報告<sup>13)</sup>されており、そうした方向に教員が仕向けていくことで、ステップ5の充実も次第に可能になると考えられる。

ただ、予習の不十分さは、予習の大切さというLTDの前提、各自が学習活動に積極的に貢献するという協同学習の前提、そして、LTDの予習の仕方を十分に伝えきれなかった教員の準備過程の計画の甘さに大きな原因があると考ええる。自学自習の習慣に乏しい学生もいることを考え、準備段階の戦略およびその毎回のフィードバックの仕方を練る必要がある。

また、欠席した学生が課題文を受け取りやすくなるため、学内ポータルサイトから課題文を入手できるように工夫も必要であろう。

##### 4-2 ディスカッション・スキル尺度の変化

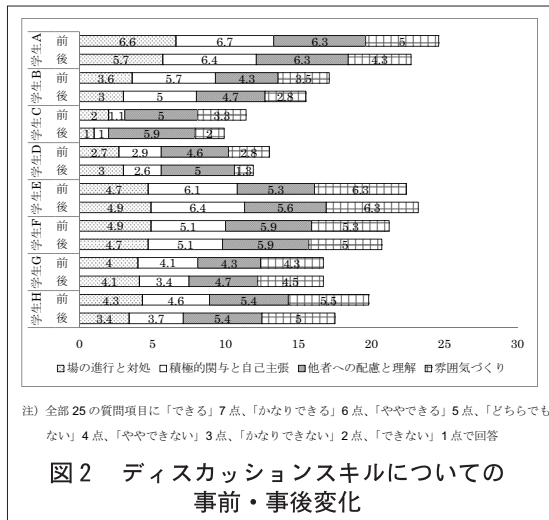
ディスカッション・スキルを「場の進行と対処」「積極的関与と自己主張」「他者への配慮と理解」「雰囲気づくり」の4つの因子について事前・事後で比較したものが図2である。全体でわずかに平均値が上昇した因子が、もともと一番数値の高かった「他者への配慮と理解」であり、「場の進行と対処」「積極的関与と自己主張」「雰囲気づくり」はすべて事後に平均値が低下した。そのなかの質問項目のなかで、過半数の5人から6人の数値が下がっていたのが、「明るく楽しい雰囲気を作る」「ユーモアを交えながら話す」「疑問点を質問する」であった。

毎回の「活動の評価」の際にも自己反省の弁が多かったことを考えると、3つの因子で平均値が下がったことはうなずける結果であった。教員から見て、普段、人前で意見表明することをあまり苦にしていない学生が、事後の数値を予想以上に下げているケースもあった。さまざまな既習知識を動員しながらのこのLTDでのミーティングは、サークル活動でアイデアを出すなどのディスカッションとはまた違っ

た質のものであり、そこに難しさがあったのかもしれない。また、司会を務めた学生が、ディスカッションの進め方に反省しており、そのために数値が下がっているのではないかと考えられた。

「ミーティングの評価」の際には、「もっと発言しましょう」「全員で議論しましょう」などの意見が全員に向けて発せられたが、大方は自己反省が多く、よりよきミーティングを目指しての率直な批判を出せなかったところも、ディスカッションスキルの数値ダウンにつながったことが考えられる。

やはりディスカッションスキルの向上についても、準備段階やミーティング時間等を利用して、ディスカッションスキルが少しずつ向上するようなアドバイスや仕掛けをいれていくことが望ましいであろう。



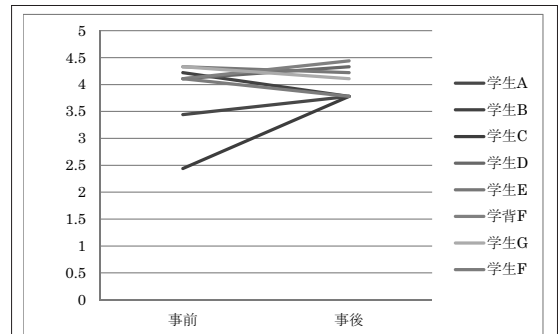
#### 4-3 協同作業認識尺度の事前・事後調査

協同作業に関する認識の変化を、「協同作業に対する期待」と「協同作業に対する懸念」という 2 つの因子によってみたものが図 3 と図 4 である。数値が高いほど期待値が高い、あるいは懸念が高いことを示す。「期待」については平均値が事前 3.77、事後 4.03、「懸念」については平均値が事前 3.17、事後 2.88 となり、全体として「期待」値が高くなり、「懸念」値が低くなった。富岡（2011）の少人数授業での実践でも、このように協同作業への認識が肯定的に変化することが明らかにされている<sup>14)</sup>。

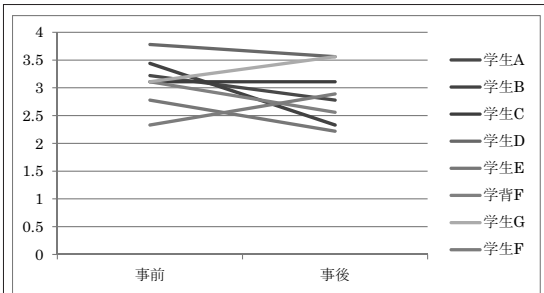
ミーティングでの参加度を「活発な方である」「どちらでもない」「あまり活発な方ではない」とい

う 3 群に教師の目から分けたときに、「あまり活発な方ではない」群に入る学生のうち 2 名の事前事後の変化が全く違う結果となった。1 名は、期待値が下がったうえ、懸念値も高まり、協同作業に対する認識が否定的に変化した。もう 1 名は、懸念値に変化はなく、期待は 1.34 ポイントの上昇で、8 名のなかで一番の上昇率を示し、協同作業に対する期待値が大きく上がった。後者の学生の回答なかで特に点数があがったのは、「みんなでいろいろな意見を出し合うことは有益である」「グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える」「たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする」という質問項目で、いずれも 2 点であったものが満点の 5 点に変化し、協同作業に関する認識が肯定的に変化した。これは、なかなか意見が出せなくても他の学生の意見に耳を傾けていた学生本人と、4-2 で述べたように、一番の強みであった「他者への配慮と理解」のスキルをさらにあげた他の学生たちの行動が、学生の認識変化に貢献したのではないかと考える。

今後は、ミーティングのステップ 2 をうまく利用し、発言へのハードルが高い学生の参加度を高めるような工夫を入れこんでいきたい。







注) 事前・事後の調査日両日に出席した 8 名分の記載。

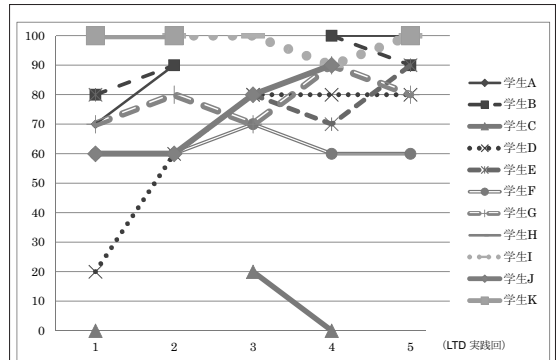
「みんなで色々な意見を出し合うことは有益である」「個性は多様な人間関係のなかで磨かれていく」などの質問に対し、「とてもそう思う」は 5、「多少そう思う」は 4、「どちらとも言えない」は 3、「あまりそう思わない」は 2、「まったくそう思わない」は 1 で回答。

図 4 協同作業に対する懸念

#### 4-4 LTD 学習法に関する肯定感の推移

毎回の LTD 実践後の記録用紙に、「この学習法をまたやってみたいか」という質問項目を入れ、100 点から 0 点までの 10 点刻みで回答させた (図 5)。1 名は記入ミスが続けたため、検討対象は 10 名分である。

参加した回はすべて 100 点と回答した学生が 1 名、90 点と 100 点で推移した学生が 1 名おり、この 2 名は LTD に対して一貫して肯定的であった学生といえる。反対に、一貫して否定的な点数をつけたのが 1 名で、0 点か、高くても 20 点であった。また、3 回目か 4 回目まで徐々に伸びていく学生が 4 名見られた。確かに、授業後の記録用紙の自由記述欄には、実践②以降、ミーティングでの反省ではなく、課題文に関しての記述が多く出てくるようになった。さらに、実践③では、それまで「みんながすごいことを言うから発言しづらい」と言って気おくれしていた学生が、「いつもより緊張せずに言えた」という感想を書いた。この回は、沖縄戦がミーティングのテーマのひとつでもあったため、沖縄への修学旅行に行ったことのある学生からの発言が続き、学生たちの参加度が高かったこともあるが、やはり、数度の体験を経て、3 回目程度から LTD に慣れてくるのであろう。今後はそのことを考慮して、学習課題の選定や全体の授業スケジュール、教員の関わり方を組む必要がある。



注) 「この学習法をまたやってみたいか」という質問に対して 10 点刻みで回答。

最低値 0「全く認めない」、50「どちらでもない」、最大値 100「とても認める」。

学生 H は回答の仕方を間違えていたため、グラフへの記載なし。

図 5 この学習法をまたやってみたいか

#### 4-5 学生の自由記述アンケートより

第 13 週授業時に書かせた LTD の感想、および LTD 実践の最後の回である実践⑤の事後記録には以下のような記載が見られた。

- 多くの人が意見を述べるので、自らが持っていなかった知識を得られる点では良いと思う。しかし、発言する人が決まっていることが残念。
- 同じ資料を読んでいるのに、違ったところに着目しているそれぞれの意見を聞くのはすごく勉強になった。きっとこれは、自分ひとりで何時間勉強しても得られるものではなく、いろんな人と意見交換をして初めて得られるものなのだろう。
- 知識がより良く頭に定着し、皆の討論を通して、単一の視覚から、さまざまな視点に変えることができる。
- 正直やりたくないです。けれども、これからの為にもやっておくべきことだと考えています。
- 内容への理解が深まるので良いと思う。
- 他人の意見を聞いて自分自身の考えが大きく広がるところがよいと思います。
- 歴史の資料の内容は毎回興味深くて、難しい内容もありましたが、ミーティングをしていくうちに理解して、色々な考え方があることも学べました。(略) 私はよくサボりがちなんですが、歴史の授業はいつも楽しく受けることができました。
- 回を重ねていくごとに意見を言えるようになって良かった。

- ・今回でミーティングが終わってしまうのはすごく悲しい。
- ・（今後）ある課題について考えなくてはいけない時には、この学習法をいかして意見を出しあえたらいいなと思いました。
- ・自分の知識不足が大きい、やはり課題の内容によって事前学習が大変なときもあった。しかし、事前学習をするかしないかで、貢献度が変わるの は明らかだ。事前学習が重要な部分を占める。

## 5. LTD の今後への期待と自戒

溝上（2014）は、アクティブラーニングを「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」<sup>15)</sup>と定義したうえで、アクティブラーニングを取り入れた様々な授業の技法と戦略を整理し、そのなかで、LTD を PBL などとともに「学生主導型を徹底するアクティブラーニング型授業」と位置付けている<sup>16)</sup>。こうした「学生主導型を徹底する」LTD は、その効果としても①学習課題の理解の深化、②分析的、論理的、批判的思考スキルの獲得、③言語スキルや対人関係スキルの発達、④個人的な満足の獲得と学習意欲の向上、⑤教授・学習スタイルの変化、⑥民主主義に対する認識の変化の6点があげられており<sup>17)</sup>、アクティブラーニングのムーブメントや学士力の質の保証などの観点から、今後さらに注目を集めると考えられる。

ただ、今回筆者が試験的に導入した実感としては、教員自身が LTD および協同教育への理解を深め、授業構成を慎重に組み立て、LTD 実践開始後も適切に軌道修正や支援の声掛けをしていかなければ、楽しい授業は展開できても、十分な学習効果があがらないと感じた。LTD に限ったことではないが、アクティブラーニングを理解の深化や学生の成長に活かすには、教員自身がアクティブラーニングの技法それぞれの特長と使い方をつかみ、授業目標の到達のために、戦略的に、また臨機応変に技法を取り入れる教授力を持つことが必要である。

## 引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会（答申）：「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～」、（2012年8月28日）
- 2) 日本経済新聞『『生きる力』習得せよ アクティブ・ラーニング広がる』、（2014年12月26日夕刊）
- 3) 歴史能力検定協会ホームページ、歴史能力検定「検定レベル」より取得、（2014年9月3日）、<http://www.rekiken.gr.jp/level/>
- 4) 安永悟：『実践・LTD 話し合い学習法』（以下、『実践・LTD』と表記）、P143-144、149-150、ナカニシヤ出版、（2006）
- 5) 安永悟：『実践・LTD』、P14-15
- 6) 安永悟：『実践・LTD』、P16、P24-38
- 7) 安永悟：「入門・LTD 話し合い学習法」、初年次教育学会第7回大会ワークショップ配布資料、（2014年9月5日）
- 8) 齋藤孝：『三色ボールペンで読む日本語』、角川書店、（2002）
- 9) 安永悟：『実践・LTD』、P116、（2006）
- 10) エリザベス＝バークレイ・パトリシア＝クロス・クレア＝メジャー（安永悟 監訳）：『協同学習の技法』、P4、ナカニシヤ出版、（2009）
- 11) エリザベス＝バークレイ他：前掲書、P10
- 12) 藤田敦・藤田文・安永悟：「LTD 話し合い学習法の短期大学「基礎ゼミ」授業への応用」『大分大学福祉科学部附属教育実践研究指導センター紀要』18、P45、（2000）
- 13) 安田利枝：「LTD 話し合い学習法の実践報告と考察——学ぶ楽しさへの導入という利点——」『嘉悦大学研究論集』51（1）、P117-143、（2008）
- 14) 富岡比呂子：「大学生における LTD 学習法の効果について—共通基礎演習のケーススタディを通して—」『創大教育研究』20、P52-64、（2011）
- 15) 溝上慎一：『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』、P7、東信堂
- 16) 溝上慎一：前掲書、P71-73
- 17) 安永悟：『実践・LTD』、P18

## 事前学習課題

- [学習課題 1] 京都新聞 社説「ヘイトスピーチ  
差別許さぬ態度貫こう」、(2014年7月9日朝刊)
- [学習課題 2] 読売新聞 社説「ノーベル平和賞  
テロに屈しない少女への栄誉」、(2014年10月11  
日朝刊)
- [学習課題 3] 半藤一利、保阪正康：『そして、メ  
ディアは日本を戦争に導いた』、P91－94、東  
洋経済新報社、(2013)
- [学習課題 4] 沖縄タイムス 社説「戦争体験と住  
民意識——危機感が広がり始めた」(2014年8  
月25日朝刊)
- [学習課題 5] 日本経済新聞 社説「一刻も早く1  
票の格差をただす道筋示せ」(2014年11月27日  
朝刊)
- [学習課題 6] 足立力也：『平和ってなんだろうー  
「軍隊をすてた国」コスタリカから考えるー』  
岩波ジュニア新書622、P168－177、岩波書店、  
(2009)