

〔論文〕

ミニ・ビブリオバトルにおいて相互作用が促進される 要因に関する考察

城野 博志

名古屋学院大学経済学部

要 旨

城野(2019)では、多読の読後課題としてのミニ・ビブリオバトルの相互作用の側面に着目し、相互作用を促進する要因としての構造化と外化を考察した結果、構造化は相互作用と有意な関連を持つが外化は持たないことが確認された。本を読む・話す・話しを聞く各ポイントが事前に決定されていると(=構造化)、そのポイントをたどっていけば、おのずと発表や質疑応答はスムーズに進展した。一方、自らの思いを外化する行為は、相手に話しかけるという形をとる以上、外化しようという思いが強ければ強いほど、話し合いや質疑応答といった相互作用が活性化されるはずである。それにも関わらず両者に有意な相関が見られなかった。

本稿では、この結果を踏まえて、新たに「意識的吟味」と「新たな視点と深い理解」の2つの要因を追加し、多読の読後課題としてミニ・ビブリオバトルを行い、構造化と外化を含む4つの要因が相互作用促進とどのような関連を持つのかを質問紙で調査した。

キーワード：ビブリオバトル、相互作用、外化、構造化、多読

Investigations into factors that promote interactions in mini bibliobattle

Hiroshi SHIRONO

Faculty of Economics
Nagoya Gakuin University

1. はじめに

本の内容を紹介する取り組みとして読み聞かせやブックトークに加えて、読書活動の新たなスタイルとして近年その注目を集めているのがビブリオバトルである。ビブリオバトルとは、参加者がそれぞれ本の紹介を経て質疑応答の後に最も読みたくなる本＝チャンプ本を選ぶ「本の紹介を中心にしたコミュニケーションゲーム」である（谷口，2013，p15）。ビブリオバトルの創始者である谷口自身は、ビブリオバトルを書評の相互作用が生み出す語りのメディアとして位置付けている（谷口，2010）。ビブリオバトルと言うと「チャンプ本」を選ぶ過程ばかりが注目を集めているが、その相互作用を生み出す側面にも焦点が与えられるべきであろう。

ビブリオバトルの公式ルールからも明らかなように、コミュニケーションという観点からはビブリオバトルは発表と質疑応答の2つの過程から構成される。発表者が作品より得た理解、抱いた感情、自己との関わり、本からの学びなどを参加者に伝えるのが発表の場面である。発表は発表者から参加者へと一方向のコミュニケーションの形態をとる。発表を聴いた参加者が発表者に対して投げかけたフィードバックとそれに対するリスポンスが質疑応答の過程である。ビブリオバトルが特徴とするコミュニケーションの双方向性（＝相互作用）とはこの質疑応答の場面において展開される。著者はこれまでの実践において多読の読後課題としてミニ・ビブリオバトルを行ってきた。その中で、発表は比較的スムーズに運営できても、質疑応答になるとなかなか活性化するのに苦労してきた。

本論考では、多読の読後課題としてミニ・ビブリオバトルを行い、質疑応答が活性化する要因として何が考えられるのか、質疑応答とその活性化要因との関連を質問紙で明らかにし、質疑応答の活性化を促進する支援の在り方を考えてみたい。

2. 先行研究

2.1. ビブリオバトルと相互作用

谷口（2010）は、ビブリオバトルを書評の相互作用が生み出す語りのメディアとして位置付けている。すなわち、ビブリオバトルは発表者が本の内容を紹介するだけの一方向のコミュニケーションに留まらず、参加者全員からの発表内容に関する質問に答えることを通してフィードバックを貰うという双方向のコミュニケーションを特徴とする。発表者は質疑応答を経ることによって作品の内容理解をより高次なものに高めることができる。それと同時に、参加者も作品に対する発表者の思いに共感を寄せたり、新たな読みの視点に触れることが可能となる。

泉村・青山（2014）は、ビブリオバトルにおいて参加者が発表者とともに書評を紹介するゲームの構成員となっていることに着目する。参加者は発表者の発信した情報を受け止めると同時に、発表内容に関するフィードバックを発表者へ与えるという理解と共感に基づく双方向のコミュニケーションに従事している。泉村・青山はこの双方向のコミュニケーションを触媒として、参加者に主体的な参加を促す効果が生まれると考える。すなわち、ビブリオバトルが相互作用を促進

する効果を秘めていることを示唆している。

小島（2016）はビブリオバトルを多読に導入した授業で、ビブリオバトルに内在する相互作用を実感している。小島は、多読授業にビブリオバトルを取り入れたことによって、学習者間のインターアクションが増え、学習者と支援者の距離を縮めることができたのは大きな成果であったと、ビブリオバトルにおける相互作用を報告している。

2.2. 相互作用を促進するための要因

町・中谷（2013）は、グループ内の相互作用を促進するための方略として、グループの話し合いの構造化を挙げる。話し合いの構造化とは、話し合いにおける手順の提示や役割付与により、学習過程を進行させることを意味する。しかしながら相互作用が自然発生するのは稀で、質の高い相互作用を生起させるためには、教師がグループの話し合いを構造化できるような意図的な介入が必要となる。甲原（2016）はLTD¹が構造化されたステップを持つ話し合いを通して、話し合いが深まることを紹介している。館岡（2005）は、議論がスムーズに進行するためには、話し合う内容に関してある一定の制限を加える必要性を認識している。「話し合いの構造化」とは、要するに、話し合いの参加者がそれぞれの思いを自由に語るのではなく、話す内容にある一定の制限を課すことと言えそうである。

三宅（2000）によれば、相互作用が引き起こされるにはその認知過程に次の3つのプロセスが含まれていなければならないとしている。その3つの認知プロセスとは次の3つを指す。①参加メンバーの一人ひとりの思考プロセスが外化される。②参加メンバーそれぞれが外化された内容を意識的に吟味する。③吟味することが新たな視点やより深い理解につながる。

3. 教育介入

3.1. 教材

多読用の使用教材としては、古川他（2005）によるレベル0とレベル1のGR（Graded Readers）やLR（Leveled Readers）、英語の児童書を計200冊ほど用意した。授業のたびに、それらの図書は教室へワゴンで運ばれ、シリーズごとレベルごとに教室最前列の机に置かれ、学生はそこから好きな本を選んで読んだ。

3.2. 手続き

オリエンテーション：第1回目の実践の時のみ、発表原稿書きに先立って、オリエンテーションを行う。YouTube（<https://www.youtube.com/watch?v=zZ5TiOek36w>）を使って公式ルールを知らせるとともに、「ビブリオバトル首都決戦2012」で決勝まで勝ち進み、審査員特別賞を受賞した東京都立南多摩高等学校に在籍する野村和さんのプレゼン（<https://www.youtube.com/watch?v=AMSZxpuzuE0>）を見る。ほとんどの学生は、ビブリオバトルに参加することも、ビブリオバトルの名前を聞くのも初めてなので、この2つのYouTubeの視聴を通して、ビブリオバト

ルの概要を知るとともに、ビブリオバトルに対する漠然とした不安が和らぐことを意図した。

発表原稿の作成：1回の発表原稿を完成するまでに3時限を費やす。各時限90分のうち30分をビブリオバトルに充てられているので、1回の発表までに30分×3の合計90分を使って原稿を完成させる。発表原稿は事前に学生に明示された4つの柱（①作品のテーマ200字②内容400字③感想200字④お奨めの理由200字）から構成される。全体で1,000字程度の分量である。「①作品のテーマ」は、著者の主張や作品全体に流れるテーマを見つけて、それを理解することが課せられる。ここでは、批判的な視点や個人の感想を極力排除して、著者の思いをありのままに受容する態度が求められる。「②内容」では、学生は作品のテーマを具現化する文中の様々なエピソードの描写を行う。エピソード全てを網羅することは紙数の関係から無理なので、作品のテーマと関連性の高い話題から取り上げることが望ましい。3番目の柱である「③感想」においては、①でまとめた作品のテーマや②で取り上げたエピソードに対してどのような印象や感情を抱いたのか。ただ、「悲しかった」とか「面白かった」といった感情の吐露に留めることなく、そうした感情とそれを抱かせた自分の過去の体験や経験とを結びつけて考える段階がこの「③感想」である。最後の「④お奨めの理由」では、発表者が薦める作品が発表者自身にとってどのような意味を持っているから参加者に薦めることができるのかとか、作品を通して自分がどのように変わったかなど、このステップでは、作品と発表者自身との接点に触れることが求められている。

こうした構造化により何をどのように話し合えばよいのかわからないといった不安が軽減されることによって、発表者は話し合いや質疑応答に集中することができ、相互作用がより深まることが期待される。

グループの編成：1つのグループは4名ないし5名から構成される。これまでの多読活動を通して積極的な参加が見られた学生が各グループに少なくとも1名は含まれるようにグループ構成に配慮した。

発表：発表に先立ってグループの中で司役・タイマー係と発表順を決めさせる。ひとり当たりの発表時間は3分に設定した。ビブリオバトルのルール²⁾では発表時間は5分に決められているが、本研究では、人前で話すことの苦手意識を感じさせないための配慮から、発表時間は3分に短縮している。また、発表言語を日本語にしたのは、参加学生の語学レベルから、発表言語が英語だと発表や発表の準備にかかる負担が重すぎると判断したからである。

質疑応答：発表に続いて、2～3分の質疑応答が行われる。質疑応答は、発表原稿作成の4つの柱に沿って展開される。

4. 調査方法

4.1. 質問紙

昨年度に作成した尺度、「構造化」、「相互作用」、「外化」に加えて、「意識的吟味」と「新たな視点と深い理解」を新たに作成して、追加設問項目とした。

「構造化」とは、話し合う項目の内容を事前に参加者に明示し、話し合う内容が焦点化されることを意味する。その「構造化」を参加者がどの程度認識しているかを測定する質問項目は3つから構成される。「相互作用」とは参加者が質疑応答に積極的に参加することにより活性化されることを意味する。「相互作用」の促進される度合いを測定するために3つの設問項目から構成される尺度を作成した。「外化」とは、自分が選んだ本を読んだ感動や読書を通して得た理解を他人に理解してもらうために伝えようとする行為を意味する。「外化」は3つの下位構成設問項目から構成される。

以上に加えて今回新たに作成された尺度が「意識的吟味」と「新たな視点と深い理解」の2つである。「意識的吟味」とは人の発表を聞いてその外化された発表内容を吟味することで、他者と自分の見方の違いに気づき、自己自身を見つめ直す機会をえることを意味する。質問項目は全部で4つある。「新たな視点と深い理解」とは、ビブリオバトルを通して、以前よりも正確で深い読みをするようになり、自分の考えを掘り下げ整理することができるようになった度合いを測る尺度である。6つの設問項目からなる。

教育介入の手順と5つの尺度の関係を図に表すと以下ようになる（図1）。[]内が尺度に相当する。

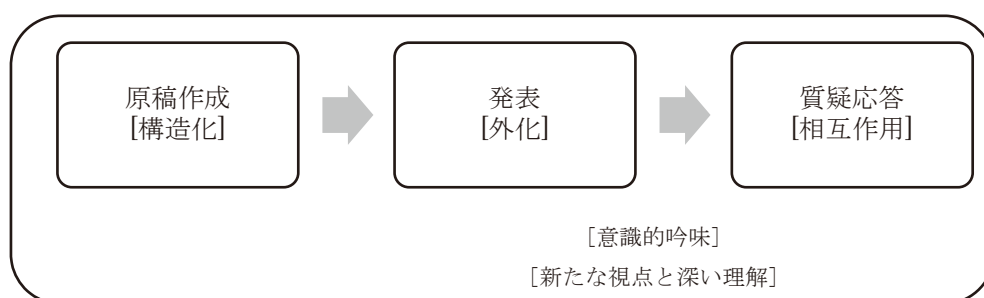


図1 教育介入の手順と尺度の関係

以上の5つの尺度に属するいずれの質問項目も「全くあてはまらない」（1点）から、「非常にあてはまる」（6点）の6件法で評定を行った。

4.2. 調査対象者と実施時期

愛知県に所在する私立大学の1年生約88名が本研究の調査対象者となった。調査は2018年の春学期の後半に授業を利用して実施した。

5. 研究課題

多読の読後課題としてミニ・ビブリオバトルを行い、質疑応答が活性化する要因として何が考えられるのか、質疑応答（＝相互作用）とその活性化要因（構造化・外化・意識的吟味・新たな視点と深い理解）との関連を質問紙で明らかにし、質疑応答の活性化を促進する支援の在り方を考えてみたい。

表1 因子分析結果

項目	因子				
	1	2	3	4	5
1. ビブリオを始めて、前よりも本の内容を理解しようとした	.800	.095	.019	-.016	-.117
2. ビブリオを始めて、前よりも本を正確に読むようになった	.797	.064	-.012	-.059	.085
3. ビブリオを始めて、前よりも本を丁寧に読むようになった	.794	-.131	-.026	.137	.028
4. ビブリオの原稿を書きながら新しい気付きが生まれた	.760	-.026	-.011	.056	.017
5. ビブリオは自分の考えを掘り下げるのに役立った	.646	.112	.046	-.070	.230
6. ビブリオ原稿を書きながら、本を読みなおした	.604	-.016	-.049	.137	-.293
1. 人の発表を聴いて、自分を見つめ直す機会が与えられた	.001	.861	-.169	-.003	.156
2. 人の発表を聴いて、作品のより深い理解につながった	.146	.799	-.071	-.049	.085
3. 人の発表を聴いて、人の考えや感じ方が分かった	-.168	.745	.195	.246	-.196
4. 人の発表を聴いて、良かった点を自分の発表に活かそうとした	.211	.403	.258	-.143	.029
1. 原稿は「はしらだて」が決まっていたので、書きやすかった	.094	-.071	.935	-.036	-.126
2. 話す「はしらだて」が決められていたので、話しやすかった	-.188	.061	.637	.073	.170
3. 原稿は「はしらだて」が決まっていたので、本の内容が理解しやすかった	.017	-.014	.499	-.004	.363
1. 聞き手に理解してもらおうとした	.053	-.132	.011	.927	.204
2. 聞き手に自分の考えを伝えようとして話した	.105	.065	-.012	.641	.040
3. 本の魅力を聞き手に伝えようとした	.019	.208	.003	.498	-.228
1. 発表後の質疑応答に積極的に参加できた	-.115	.201	-.052	.076	.680
2. 発表後の質疑応答に貢献できた	.048	-.164	.072	-.008	.667
3. 人の話を聴いて疑問点を質問できた	-.005	.191	.021	.006	.446
寄与率	31.232	13.715	9.643	7.879	6.555
累積寄与率	31.232	44.947	54.59	62.469	69.024

6. 結果と考察

まず、「構造化」・「相互作用」・「外化」のそれぞれ3項目、「意識的吟味」4項目、「新たな視点と深い理解」6項目の合計19項目について項目分析を行った。その結果、全ての質問項目に床効果や天井効果が見られなかったので、19項目全てを因子分析にかけて、妥当性を検証した。共通性の初期値を1とし、重み付けなし最小二乗法により5因子を抽出し、プロマックス回転を施した。その結果は表1に示した。

この結果はそれぞれの因子が測定しようとしている概念と合致していると判断し、第1因子より順に、「新たな視点と深い理解」、「意識的吟味」、「構造化」、「外化」、「相互作用」と命名した。 α 係数を使って各下位尺度の内部一貫性を検討したところ、「新たな視点と深い理解」が.883、「意識的吟味化」は.853、「構造化」は.800、「外化」が.744、「相互作用」は.718であった。どの下位尺度の信頼性係数も十分に高いと判断したので、下位尺度ごとに全ての項目を用いて、その加算平均を各下位尺度得点とした。さらに、その相関係数も算出した。各下位尺度得点の平均値と標準偏差とともに一覧にしたものが表2である。

表2 各下位尺度得点の記述統計量と相関係数

	平均値	標準偏差	相関係数				
			f1	f2	f3	f4	f5
f1 (新たな視点)	4.19	.93	1	.523**	.195	.384**	.191
f2 (意識的吟味)	4.14	.99		1	.346**	.360**	.452**
f3 (構造化)	4.09	.95			1	.214	.385**
f4 (外化)	4.36	.75				1	.178
f5 (相互作用)	3.44	.88					1

** $p < .01$

「相互作用」と最も有意な相関の強かったのが「意識的吟味」で、「構造化」がその後続いた。「外化」と「新たな視点と深い理解」はいずれも「相互作用」と有意な相関はなかった。人の発表を聞いてその外化された内容を自分の中で咀嚼することで、他者と自分の見方の違いに気づき、自己自身を見つめ直す機会は、積極的に質疑応答に関与しようとする姿勢と最も密接な関係を持っていると考えられる。また、それぞれの参加者は、事前に明示された4つの柱だて（①作品のテーマ②内容③感想④お褒めの理由）に沿って原稿を個別に作成する。テキスト内容に対するどのような理解をメッセージとして原稿にまとめなければならないかは構造化されている。参加者が発表原稿の準備を厭うことなく丁寧に行えば行うほど、質疑応答に際して他の発表者が発したメッセージに対するフィードバックををより強く発信しようとするので、活発な質疑応答へとつながっていくのではなかろうか。

一方、「外化」と「相互作用」との間には有意な相関が確認されなかった。発表を通して、自らの思いを外化しようとする行為は、相手に話しかけるという形をとるものの、外化しようという思いが強いというだけでは質疑応答の活性化とは関連を持たないと言えるのではなかろうか。

発表者や参加者が自分の理解や感動をただ単に相手に伝えようとする意気込みではなく、その外化された内容が吟味されて始めて活発な質疑応答へとつながりそうである。

「新たな視点と深い理解」も「相互作用」との有意な相関は持たないが、「意識的吟味」や「外化」と有意な相関を持っている。ビブリオバトルを通して、以前よりも正確で深い読みをするようになり、自分の考えを掘り下げたり、整理することができるようになるのは、質疑応答とは関連がなさそうである。むしろ、深い理解や新たな視点は、発表者や参加者が抱いた感動や本の魅力を相手に伝えんとする姿（＝外化）に触れることと密接に関連していると思える。さらに、外化された発表内容を聴きながら発表者の感じ方や理解に触れて、自分と相手との違いを認識し、自分を見つめ直す機会を捉える。そうした経験（＝意識的吟味）がより深く本を読もうとする姿勢、自分の考えへの見つめ直し、新たな気づきと関連しているのであろう。

次に、「相互作用」を従属変数、その他の因子「新たな視点と深い理解」・「意識的吟味」・「構造化」・「外化」を独立変数とする重回帰分析を行った。なお、変数は強制投入とした。重回帰分析の結果、重決定係数は.219で1%水準で有意である。それぞれの独立変数から従属変数への標準偏回帰係数は、表3に示す通りである。

表3 重回帰分析結果

	β
新たな視点・深い理解	.024
意識的吟味	.291*
構造化	.284*
外化	-.053

* $p < .05$

表3で示されているように、「意識的吟味」と「構造化」は5%水準で有意な係数であった。一方、「新たな視点・深い理解」と「外化」はいずれも有意ではなかった。

7. 教育的示唆

三宅（2000）は、相互作用が引き起こされるにはその認知過程に3つのプロセス（外化・意識的吟味・新たな視点と深い理解）が含まれていなければならないと考える。今回の結果では、3つのプロセスと相互作用との間にはプロセスによって相関の大きさが異なることが確認された。最も大きな相関を持っていたのは「意識的吟味」で「構造化」がそれに続いた。「外化」や「新たな視点と深い理解」は「相互作用」と有意な相関が見いだされなかった。以下では、その結果の教育的意義について考えてみたい。

まず、「外化」と「相互作用」との間に有意な相関はなかった。作品を通して得た理解や感動を相手に伝えようとする行為は相互作用を引き起こす上で非常に重要な要因であることには変わりない。また、発表者に自分の思いを相手に伝える姿勢を醸成することも指導者としては重要であろう。外化が相互作用との相関を持たなかった結果に解釈を加えるならば以下のことが考えう

るのではなかろうか。まず、今回の実践では発表者自身が感じた思いや理解は外化されたものの、他の参加者にとってその内容は具体的な形で可視化されなかった可能性が考えられる。次に、発表者が伝えんとした感動は他の参加者に具体的な形で共感や賛同される間もなく記憶から消え去ったのかもしれない。その結果として、質疑応答といった相互作用が活発化することなく、淡々とした発表に終始した可能性は否定できない。そうした意味で、外化を支援する取り組みをあらかじめ準備しておく必要性が考えられる。

しかしながら、外化しようとする姿勢だけでは相互作用は高まらないことも指導する側としては留意するべきであろう。外化された内容が吟味されて始めて活発な質疑応答へとつながるといふ今回の結果に照らすと、人の発表を聞いてその外化された発表内容を自分の中で咀嚼する「意識的吟味」のプロセスの重要性を看過してはならないだろう。指導者はその責務の一端として、「意識的吟味」を支援する活動を用意する必要があると言えそうである。

次に「構造化」と「相互作用」との関連に関しては、次のようなことが言えるのではなかろうか。これまでの先行研究において、相互作用の活性化には話し合いにおける手順の提示や役割付与(町・中谷, 2013)、構造化されたステップを持つ話し合い(甲原, 2016)、話し合う内容に関してある一定の制限の必要性(舘岡, 2005)が指摘されてきた。今回の結果でもそのことが確認された。それはある意味、発表に先立つ準備段階の重要性が確認されたとも言えよう。本を読むポイント・話すポイント・話を聞くポイントを事前に決めて(=構造化)、そのポイントを辿っていけば、質疑応答がスムーズに進行できるように、発表者や参加者の心理的不安を和らげる必要性があろう。

8. 今後の課題

重回帰分析の結果から重決定係数は.219で説明力が高いとは言い難い。本研究で独立変数として設定した4つの要因(新たな視点・深い読み、意識的吟味、構造化、外化)が相互作用を説明する割合は2割に過ぎない。残りの8割はそれ以外の要因が相互作用と関連していると言えよう。今回の研究で取り上げることのなかった相互作用を説明する他の要因を突き止めることが今後の課題と考えられる。その他の要因も加えて、相互作用を説明する総合的なモデルを構築する必要がある。

机間巡視をしながらグループごとのミニ・ビブリオバトルを観察して感じたのは、質疑応答への関与の個人差が大きなことであった。積極的に質疑応答に参加している学生がいる一方で、そうでない学生がいたのもまぎれもない事実であった。今回の結果は、調査協力者全体をひとまとまりとして捉え、全体的な傾向を探るアプローチをとっていた。しかしながら、今回のように個人差が大きい現象を全体として捉えるやりかたでは、個々の学生の実態を具体的に捉えきれていないのではないだろうか。そうした懸念を払拭するためにも、個人差を記述できる分析方法を採用する必要がある。今後の課題として、クラスター分析を行い傾向の異なる学習者ごとにプロファイリングして、その違いがどの要因に関連しているのかを明らかにしていきたい。

今回の研究で回収されたデータ件数は限られていた。分析の手法として、相関分析と重回帰分析を用いたが、要因間の因果関係に関しては明確なことは言及できないまま終わっている。変数間の因果関係を明らかにするにはデータ件数を増やすことが求められる。

注

- 1) 安永 (2004, p.108) によれば, LTDとはアメリカの心理学者ヒル博士が1962年に提唱した, 「対話による学習法」を意味する。LTDとはLanguage Through Discussionの略語で, LTD話し合い学習法, LTD学習法とも称される。
- 2) ビブリオバトルの公式サイトによれば, ビブリオバトルは以下の公式ルールを持つ。
 1. 発表参加者が読んでおもしろいと思った本を持って集まる。
 2. 順番に1人5分で本を紹介する。
 3. それぞれの発表の後に参加者全員でその発表に関するディスカッションを2～3分行う。
 4. 全ての発表が終了したあとに「どの本が一番読みたくなったか?」を基準とした投票を全員一票で行い, 最多投票を集めた本を「チャンプ本」とする。

参考文献

- 古川昭夫・神田みなみ・小松和恵・畑中貴美・西澤一 (2005). 『英語多読完全ブックガイド』東京: コスモピア
- 泉村靖治・青山禎尚 (2014). 「学校教育の場におけるビブリオバトルの教育的利用の研究」『兵庫県立教育研修研究紀要』第125集, p. 39-46 www.hyogo-ed.jp/~kenshusho/04kiyou/125pdf/39-46.pdf
- 甲原定房 (2016). 「LTD話し合い学習法のアレンジと共同作業認識の変化」『山口県立大学学術情報』第9号, p. 39-44
- 小島祐子 (2016). 「多読×ビブリオバトル」編集演習委員会『イマ×ココ 言語教育実践 イマ×ココ』, No.4, P.26-31, ココ出版
- 町岳・中谷素之 (2013). 「協同学習における相互作用の規定因とその促進方略に関する研究の動向」『名古屋大学院教育発達科学研究科紀要』Vol.60, 83-93
- 三宅なほみ (2000). 「建設的相互作用を引き起こすために」上田一博・岡田猛編『協同の知を探る』共立出版, 40-45
- 城野博志 (2019). 「多読の読後課題としてのいわゆるミニ・ビブリオバトルが相互作用促進に与える影響—構造化と外化—」, 中部地区英語教育学会紀要, 48, 65-72
- 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ編 (2004). 『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部
- 舘岡洋子 (2005). 『ひとりで読むことからピアリーディングへ』東海大学出版会
- 谷口忠大 (2010). 「書評の相互作用が生み出す語りのメディア: ビブリオバトル」, 日本シミュレーション&ゲーミング学会2010年度 春季全国大会, 110-113
- 谷口忠大 (2013). 『ビブリオバトル: 本を知り人を知る書評ゲーム』(文春新書901) 文藝春秋
- 知的書評合戦ビブリオバトル公式サイト: <http://www.bibliobattle.jp/home>
- 安永悟 (2004). 「LTD話し合い学習法」杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ編 (2004). 『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部, p107-144