

ライティング授業におけるLTDの導入と効果 —読解方略の習得とミーティングによる理解の深まりに着目して—

Leveraging the Learning Through Discussion (LTD) Approach in a Writing Class :
Aiming for Acquisition of Reading Strategies and Deeper Understanding Through Discussions

東北学院大学 ラーニング・commons 嶋田みのり

要約

本稿では、ライティング科目にLTD話し合い学習法を導入した授業実践について報告し、その効果を読解方略質問紙による調査、及び学生の振り返りの質的な分析を通して明らかにした。その結果、LTDの実践によって「意味明確化」、「構造注目」、「既有知識活用」の3つの読解方略が向上し、読解方略の習得に効果があることが明らかになった。また、グループでのミーティングによって理解が不十分な点や注目していなかった点について気づきを得たり、他者の体験を聞くことによって理解を深めていることが明らかになった。さらに、課題文の内容に対する理解だけでなく、文章構成や要約の仕方、テーマに対する多角的な視点などレポートを作成する際の視点に対する気づきも得ていることが明らかになった。こうした結果を踏まえ、ライティング授業にLTDの実践を導入する意義について考察した。

キーワード：ライティング教育、LTD話し合い学習法、リーディング、読解方略

1. 研究の背景と目的

高等教育のユニバーサル化に伴い、基礎的学力や論理的読み書き能力が低い大学生の増加が大きな問題となり、1990年代以降、初年次教育を中心に、ライティングや文章表現教育が広く行われるようになった。文部科学省（2023）によると、2021年度の時点で、97.0%の大学において初年次教育が実施され、そのうちの97.5%の大学で、レポート・論文の書き方などの文章作法を身につけるためのプログラムが実施されている。

大学でのライティング教育においては、これまでに様々な授業手法が開発され、実践がなされてきた。大場・大島（2016）は、2006年から2015年の間に、大学におけるライティング教育を扱う3つの主要学術雑誌に掲載された29編の論考のレビューを行い、これまでの多様な手法・実践の進展を概観している。その中で、資料が読めない学生の要因として機能語の知識欠

如による構造的読みの困難さを指摘した要（2012）と、論文評価の上位群と下位群の学生間で文献利用の意識に差があることを指摘した小林・杉谷（2012）を挙げ、ライティングと文献読解との統合について、さらに手法を検討する必要があることを指摘している。また最近では、杉谷（2021）が、日本の大学教育においてはライティング教育と比してリーディング学習の内容が確立途上であることを指摘している。さらに、書くことそのものに躓くというより、自分の関心を問題設定として明確化したり、情報を根拠として適切に提示することに困難を感じる学生が少なくないことや、その原因として、書くべき内容であるインプット部分が脆弱であり、書くこと以前に読むことや読んで考えることが不足している点について言及し、ライティング科目にリーディング学習を取り入れる必要性について指摘している。

この杉谷（2021）の問題意識は、筆者が初年次学生を対象にした日本語ライティングの授業を担当してきた中で感じていたことと共通している。筆者はこれまでレポート作成のプロセスを重視し、各段階で協働的に文章を推敲することを通して書き手の思考の発達を促すプロセスアプローチを採用したライティングの授業実践を行ってきた。その中で、書きたいことが見つからずテーマ設定に苦勞する学生や、情報収集の際に、学術的な文献にあたらうとせずに、安易にインターネット上の情報を引用する学生が散見され、テーマに関する文献を読む機会や文献の読み方を実践的に学ぶ機会が必要ではないかと感じてきた。

そこで、筆者は、LTD話し合い学習法（以下、LTD）をアレンジして授業に取り入れたライティング授業を設計した。LTDは、課題文を読み深めることを目的とした協同学習の一技法で、PISA型読解力のうち特に「解釈・熟考・評価」の側面を高めるのに有効であることが明らかになっている（須藤・安永2011）。また授業外学習の増加（古庄2013）や言語技術の向上（須藤・安永2014）など様々な効果が報告されている。

ライティング科目において読解をどの程度扱うのか、また何を指すのかについては様々な考え方があがるが、本授業では、レポートのテーマ設定の前段階として、授業の前半にLTDを導入し、読解方略の習得及びレポートのテーマに関する知識を理解することの2点を目指した。さらに、授業後半のレポート作成との接続を意識し、安永・須藤（2014）で紹介されているLTDの手順に、問いを生成するための手順を独自に追加し、レポートのテーマ設定につなげる工夫を行った。学習目標として、読解方略の習得を挙げた理由としては、読解方略の指導が読解力向上に有効であるという知見が蓄積されている（犬塚2013）からである。読解力そのものは、短期間で育成されるものではないが、低年次においては、読み方、すなわち読解方略を習得することによって、その後の大学生活で様々な文献を読む経験を重ねる中で読解力が高まることが期待できると考えた。また、LTDは、個人で文献を読んで予習ノートを作成する個人学習と、予習ノートをグループで共有するグループ学習の2つで構成される学習法であり、

単に一人で文献を読むだけでなく、グループでその理解を共有することで、さらに理解を深めることが期待できる。そこで、本稿では、ライティング科目にLTD話し合い学習法を導入した授業実践について報告し、その効果を読解方略の変化やミーティングの振り返りから分析しLTD導入の意義について考察する。

2. LTDをアレンジした授業実践の概要

本稿で対象とする授業実践は、2019年度前期に学部2年生を対象に開講された「読解・作文の技法」(受講者36名)である。本授業は、前半の第1回～8回目までを読解、後半の第9回～15回目までをライティングに重きを置いて設計した(表1)。前半では、LTDの活動を通して、新書2冊を読み深め、そこから得た知識を元に、後半では各自が設定したテーマについて2000字程度のレポートを作成することを目指した。

表1 授業内容

回	授業内容	回	授業内容
1	ガイダンス	9	レポートの構成/テーマ設定
2	グループ作り/振り返りの仕方	10	情報収集/アウトラインの検討
3	LTDの説明/予習ノートの作成の仕方	11	引用の仕方/参考文献の書き方
4	LTDミーティング①	12	レポートの文体・文章表現
5	LTDミーティング②	13	ループリックによる自己点検/推敲
6	LTDミーティング③	14	ピアレビュー
7	LTDミーティング④	15	レポート提出
8	本の紹介ワーク		

LTDは、各自で課題文を読み予習ノートを作成する事前学習を前提に、授業では4名程度のグループに分かれてミーティングを行う(図1)。本授業では、第3回授業時に、LTDの目的や予習ノートの書き方について説明し、第4回～第7回の計4回の授業でLTDを実施した。4回のミーティングを通して新書1冊を読み終えるよう各回新書の1～2章分の予習ノートの作成を事前学習として課し、同じ文献を読んだ学生同士でグループを編成しミーティングを行った。LTDの課題文は、レポートのテーマを選定する上で必要な知識をインプットするために、学生の専門分野に関連する新書を教員が2冊選定し、そのうちどちらか希望する1冊を学生自身に選択させた。第8回授業時に、異なる課題文を読んだ学生とペアになり、互いに読んだ文献の概要を紹介するワークを行った。そうすることで、レポートのテーマ設定を行う前に、新書2冊分の知識をインプットすることを目指した。

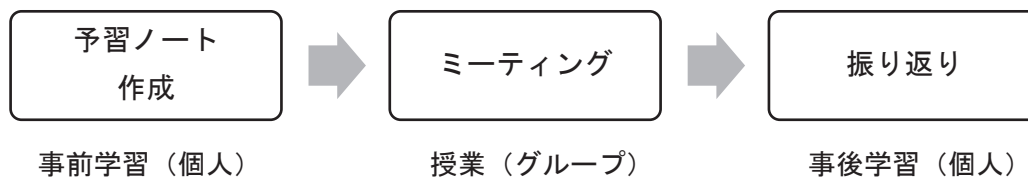


図1 LTDの流れ

各回のLTDは、安永・須藤（2014）のLTD過程プランに準拠して実施したが、授業後半に作成するレポートの問いや情報収集の材料になるよう、step7の課題文の評価の後に、課題文を読んで疑問に思ったことを問いの形式で書き、調べたことを共有するステップ「疑問点の共有」を筆者が独自に追加し、計9ステップ計65分のミーティングになるようアレンジして実施した（表2）。なお、予習ノートの作成やミーティングの進め方については、第3回授業時に筆者が安永・須藤（2014）をもとに説明を行い、協同学習の考え方を含めてLTDの導入目的や意図を学生が理解できるよう努めた。また、第4回授業時の初回ミーティングについては、ステップごとに筆者が説明し、ミーティングで話し合う内容を確認しながら進めた。

表2 LTDの手順

ステップ	活動内容	配分時間
step1	雰囲気づくり	3分
step2	言葉の理解	3分
step3	主張の理解	6分
step4	話題の理解	12分
step5	知識との関連付け	15分
step6	自己との関連付け	12分
step7	課題文の評価	3分
step8	疑問点の共有	5分
step9	振り返り	6分

ミーティングのグループの編成に際しては、同じ課題文を選択した学生という条件の他に、小グループでの活動が苦手な学生が重ならないよう配慮した上で、4人グループを9チーム編成した。具体的には、コミュニケーション不安尺度（近藤・Yang1996）のうち、小グループでの活動に関連すると思われる質問6問について、5件法で回答してもらい、回答結果から、小グループでの活動に不安や苦手意識を覚えている学生が同じグループに固まらないようグループを編成した。また、グループのメンバー間の信頼関係の構築を促すために、グループは、途中で変更せず4回とも同じメンバーでミーティングを実施した。

3. 分析方法

本稿では、LTDの効果を確認するために、2つの観点から分析した。まず、読解方略質問紙（犬塚2008）を用いてプレ・ポスト調査を実施し、本実践による読解方略の変化を分析した。読解方略質問紙は、33問（5件法）で構成されている。プレ調査は、LTDの開始前の第3回授業時、ポスト調査は、LTD最終回終了時の第7回目の授業後に実施し、それぞれ下位尺度ごとに合計得点の平均得点を算出し、得点の変化を分析した。有効回答数は、27であった。

次に、毎回のLTDの実施後に提出させた学生の振り返りシートの記述から、学生がどのように文献の理解を深めていたかについて質的に分析した。分析対象は、第5～7回目授業のLTDの実践後に提出した振り返りシートの記述である。なお、ミーティングの初回である第4回については、ミーティングの方法を理解させるために教員がステップごとに介入しながら進めたため、振り返りを実施していない。本稿では振り返りの記述のうち、「ミーティングによってテーマに対する自分の理解が変化したり、気づきや発見があったりしたか」という質問項目（5件法）に対する回答と自由記述を分析対象とした。自由記述については、課題文に対する個人の感想などミーティングによる理解の変化以外についての記述は分析の対象外とし、86件の記述を分析対象とした。分析の手順は、まず学生の記述内容を意味ごとに切片化し、LTDのステップを参考に6つのカテゴリーに分類した。次にそれぞれの記述を意味ごとにラベルを付与し、各ステップで学生がどのような気づきを得たかについて分析した。なお、本稿では、カテゴリーを【 】, ラベルを<>、振り返りの記述を「」で表している。

4. 結果と考察

4-1. 読解方略質問紙の得点の変化

表3は、LTDの実施前後の読解方略質問紙の下位尺度の平均値を示したものである。対応のあるt検定の結果、「意味明確化」、「構造注目」、「既有知識活用」の平均値に有意な得点の上昇がみられた。（意味明確化： $t = 3.69$ 、 $df = 26$ 。構造注目： $t = 3.63$ 、 $df = 26$ 。既有知識： $t = 3.06$ 、 $df = 26$ 。いずれも $p < 0.01$ ）。「意味明確化」は、文の語や文のレベルで読みや意味を明確にするための方略で、LTDの過程では、step2の「言葉の理解」に対応すると考えられる。また、「既有知識活用」は、自分が持っている知識を現在読んでいる情報と結びつけようとする活動のことであり、step5の「知識との関連付け」やstep6「自己との関連付け」に対応するものである。これら2つの方略は、LTDの予習ノートの作成時に手順として組み込まれていることが向上した要因であると推測される。一方、「構造注目」は、文章構成を把握するために接続詞や段落に注目する方略である（犬塚2002）。LTDには該当する明示的なステップはないものの、step3の「主張の理解」やstep4の「話題の理解」で、文意を理解しようとする中で方

表3 読解方略の変化

	プレテスト		ポストテスト		<i>t</i> 値	
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)		
意味明確化(4問)	3.58	2.66	3.96	2.8	3.69	**
コントロール (6問)	3.96	3.89	4.09	2.9	1.70	
要点把握(5問)	3.03	3.87	3.24	4.7	1.33	
記憶(4問)	3.11	2.39	3.06	3	0.42	
質問生成(3問)	2.09	2.19	2.35	2.8	1.44	
構造注目(7問)	2.97	5.02	3.41	5	3.63	**
既有知識活用(4問)	3.29	2.81	3.61	2.9	3.06	**

***p*<.01

略を用いるようになったのではないかと考えられる。

また、今回向上がみられた3つの方略のうち、「構造注目」と「既有知識活用」は、7つの方略の中でも最も高度な方略である「理解深化方略」にあたる（犬塚2002）。「理解深化方略」とは、理解をより深いものとするために、文章の構造のような必ずしも明記されていない点に注目し、自らの理解と統合しようとする方略（犬塚2002）のことで、LTDは、こうした理解を深めるための読み方を習得するのに有効であることが示唆される。

4-2. グループミーティングによる学生の気づき

次に、LTDのミーティングによって学生がどのように文献の理解を深めたかについてみていく。表4は、「ミーティングによってテーマに対する自分の理解が変化したり、気づきや発見があったりしたか」という設問に対する回答についての各回の平均値である。各回とも概ね平均値が高く、ミーティングによって学生が様々な気づきや発見があったことがわかる。

表4 各回のミーティングによる気づき

実施回	2回目 (n=27)	3回目 (n=28)	4回目 (n=28)
平均値	4.13	4.09	4.18

さらに、学生の自由記述を、LTDのステップを参考に分類すると、【言葉の理解】、【主張の理解】、【話題の理解】、【知識や自己との関連付け】、【評価や疑問点の共有】、【全体】に6つに分類できた。以下では、それぞれのカテゴリーごとに、どのような記述がみられたか整理する。

【言葉の理解】では、＜自分が読み飛ばしていた言葉に対する理解＞と＜わからなかった言

葉に対する理解>の2つの気づきが見られた。<自分が読み飛ばしていた言葉に対する理解>の例としては、「言葉の理解で自分では調べたつもりだったが、友達のを聞くとわからない言葉があったり、分かっているつもりでも意味は知らなかったんだと思った」などがある。また、<わからなかった言葉に対する理解>の記述には、「イマイチ理解できなかった言葉や文章があったが、グループの人たちの発言を聞いたらちゃんと理解できた」などがあり、ミーティングによって言葉の理解を深めた様子が見られる。

【主張の理解】については、<著者の主張に対する認識のずれや修正>、<文章構成に対する気づき>、<意見の違いによる理解の深まり>、<自分の理解に対する自信>の4つの気づきが見られた。<著者の主張に対する認識のずれや修正>の例としては、「著者が言いたいことが自分の思っていたところと違うことに気づいた」、「著者の考えを深く考えず、読み飛ばしていた。今回、議論を通して著者が熱意をもって主張していることだと気づいた」などがある。これらの記述から、著者の主張に対する理解を他のメンバーの意見を聞くことによって修正していたことがわかる。また、「他のメンバーと一致する部分が多くあったが、著者が同じことを何度も繰り返したり、自分の主張と明言したうえで、何かを書いたりすることで、自分の言いたいことを明確化しているからだと思った」など<文章構成に対する気づき>もみられた。このほかに「違いを見つけることで筆者は文章中で何を強調したいのかがよく分かった」など、<意見の違いによる理解の深まり>や、「みんな似ている部分に着目していたため、自分の考えに少し自信を持つことができた」など<自分の理解に対する自信>を得た学生もいた。

【話題の理解】では、人によって注目した話題が異なることへの記述が多くみられた。「注目している部分がこんなにも違うんだと思った」など、単に<注目する話題の違いの大きさ>について記述しているものだけでなく、その違いから多くの気づきを得ている様子が見られた。具体的には、「その部分も自分が書いた話題の理解のところに付けたしたい」、「そこも重要な部分であると気づいた」など<注目していなかった話題に対する理解>や、「わからずなんとなく書いたところの疑問が解けました」と<理解が不十分であった話題に対する理解>を深めた学生もいた。さらに「同じところが大事だと思って一致したところもあれば逆に、それぞれ抜き出したところも考え方も違うところがあり、自分とは異なる視点で本文の内容理解を深めることができました」のように、<異なる視点による話題の理解>によって、課題文の内容を読み深めていた学生もいた。また、「自分は観点がずれていたのではないかと思った」、「自分のまとめたところは表層的な事実としてのものばかりで、理解と読み込みがあまかったように感じる」と<話題に対する認識のずれや修正>をしていた学生もいた。このように、話題の理解は、注目する観点が人によって異なり、そうした多様な視点による読みから理解を深めていた様子が見られる。

また、〈要約の仕方や視点〉に関する記述もみられた。具体的には、「みんな同じ内容であったが、しっかりと簡潔に自分の言葉でまとめられていたので、筆者の文章をしっかりと読んで班の人と同じように自分の言葉でまとめたいと思った」、「他のメンバーの話を聞いて書きやすいとらえやすい点をstep4で教えてもらった。視点を変えて次の予習ノートに取り組もうと思った」などである。他者のまとめ方から気づきを得て、次回の予習ノートの作成の際に活かそうとする学生の様子がかがえた。

【知識や自己との関連付け】では、〈他者の体験を聞くことによる理解の深化〉と〈関連付けの方法に対する気づき〉に分けられた。〈他者の体験を聞くことによる理解の深化〉では、他のメンバーの実体験や具体例を聞いたことにより、課題文の内容に対する理解を深めていた様子がかがえた。例えば、「実際にオーストラリアに行った時に、たくさんの人から話しかけられたという実体験を聞いて、課題に対する理解が深まった」、「冗長率の部分の文章があまり理解できなかったが、グループのみんなが実体験を交えて話してくれたのでわかりやすかった」などである。また、「関連付けがうまい人は、ささいなことでも自分と関連づけられる」、「ニュースと関連付けている人がいて私もニュースをみようと思った」等、他のメンバーの〈関連付けの方法に対する気づき〉を得て、今後活かそうとする姿勢もみられた。

【評価や疑問点の共有】では、〈主張に対する批判的な視点〉と〈批判的読みの方法〉の2つに分けられた。〈主張に対する批判的な視点〉では、「最初と最後で筆者の言っていることちょっと違う？と発表したメンバーがいて、本を読んでいてそう感じなかったが、言われて思い出してみれば確かにそうだなと気づかされた」などの記述のように、自分では気づけなかった批判的な視点についての記述がみられた。また、「私はそうは思わないと主張するメンバーの姿勢を見習おうと思った」、「著者が言っていることに『あーなるほど』と納得するだけで、それは本当にそうなのか？のような深い所まで考えていなかった。何にしても納得するだけでなく、本当にそうなのか？と疑問を持つことで、さらに深く理解することができるのだと感じた」など他者の批判的な意見から〈批判的読みの方法〉に対して理解を深めている様子が見られた。

また特定のstepではなくLTD【全体】に関する記述については、〈理解が不十分であった内容に対する理解〉、〈自分にはない考えや視点の獲得〉、〈他者と同じ意見による納得や気づき〉、〈テーマに対する多角的な視点の獲得〉、〈意見を持つ視点や方法〉、〈伝え方〉の6つに分類できた。

〈理解が不十分であった内容に対する理解〉の例としては、「グループで話し合ううちに、うまく解釈できていなかった文章を人の意見をきいて解釈できるようになった」、「完璧に理解することができなくてもやややっていた部分がありましたが、グループメンバーの意見を聞いて

て、より理解を深めることができた」などがあった。このように、一人では難しかった文章や内容について理解を深めていた様子がうかがえた。また、「他に書けるところないんじゃない?」と思ってたのにグループ内で話を聞くと違う意見とかも色々でてきて、そういう考え方、捉え方があるのかと思った」、「自分では国際共通語としての英語がどれだけ大切になってくるのかということばかりみていたけど、ミーティングでそれだけでなく今後どうしてほしいのかという作者の考えを改めて知ることができた」など〈自分にはない考えや視点の獲得〉によって理解を深めていた様子もうかがえた。一方で、「ある程度予習ノートに書いたり取り上げようと目を付けたところがグループのメンバーと同じで妙な納得を覚えた」、「グループの意見がおおよそ同じだったので、自分の意見を再確認するような形になったと思う」のように〈他者と同意見による納得や気づき〉を得た学生もいた。

また、課題文に対する理解だけでなく、意見の述べ方や方法について気づきを得た学生もみられた。具体的には、「今回の講義での一番の収穫は、自分と異なる、反対意見や解釈はそのテーマを多面的に捉えることに貢献することを発見できたことだ」など〈テーマに対する多角的な視点の獲得〉や、「毎週のミーティングで予習ノートの抜き出しでこういう所が意見を言いやすい抜き出しポイントなのか!と学びがある」、「今後何かを学ぶ際に、〇〇さんならこう考えるかもしれないと自分の考えから一歩飛び出すことを意識しようと思った」、など、〈意見を持つ視点や方法〉について他者の視点から気づきを得たという記述もみられた。また、「伝え方や話し方によっても相手に伝わる伝わり方が違うということに気が付いた。もっと具体的だったり、ここは端的だったり伝え方を変えるのもコツだと学んだ」など、〈伝え方〉に関して学んだという記述も見られた。

以上、学生の振り返りから、LTDのミーティングによって学生がどのように理解を深めていたかについて分析した。分析の結果、3回のミーティングすべてにおいて、多くの学生がグループメンバーとの議論によって理解を深めていたことが明らかになった。また、振り返りの記述からは、個人での読みや理解を修正したり、自分が注目していなかった言葉や話題に対して理解したり、他者の体験を聞くことなどによって理解を深めている様子が明らかになった。ライティング科目では、通常文献を読む作業は、個人で行うことが多く、学生の読解力に委ねられる部分が多いが、グループでのミーティングを通して、理解が不十分な点や注目していなかった点について気づきを得たり、他者の体験を聞くことによって理解を深めること等によって、テーマについてより正確かつ深い理解ができることが明らかになった。また、課題文の内容に対する理解だけでなく、文章構成や、テーマに対する多角的な視点、意見を持つための視点などに気づきを得た学生もみられた。このような視点は、レポートの構成や内容を検討する際にも生かせる視点である。テーマについて自分の意見を持つことが難しい学生も多いよ

うに思われるが、そのような学生にとって、LTDの実践は、自分の主張を述べるための視点や気づきを得る機会になると考えられる。

5. まとめと今後の課題

本稿では、リーディング学習を取り入れたライティング授業の実践事例として、LTDを導入した実践について報告し、読解方略の変化やミーティングによる気づきという2つの観点から、その効果について考察した。読解方略については、LTDによって、「意味明確化」、「構造注目」、「既有知識活用」の3つの方略が向上していたことが明らかになった。また、なかでも「構造注目」と「既有知識活用」は方略の中でも最も高度とされる「理解深化方略」であり、LTDはこうした読みを深める読み方の習得を促すのに有効であるといえる。初年次や低年次に、より高度な読む技術を身につけることによって、専門科目の授業など他の授業で文献を読む経験を積むことを通して読解力を高める可能性が期待できる。

また、学生の振り返りの記述から、ミーティングによって様々な気づきを得ていたことが明らかになった。具体的には、理解が不十分な点や認識がずれていた点を修正したりすることを通して、より文献の内容を正確に理解したり、自分では着目できなかった言葉や話題について理解を深めていた。他者の経験などを聞くことを通して理解を深めていた様子もうかがえた。さらに、課題文献の内容そのものに対する理解だけでなく、文章の要約の仕方や文章構成、テーマに対する多角的な視点など、レポートを作成するために必要な視点についても学んでいたことが明らかになった。このことは、ライティング科目において、LTDの実践が、テーマについてより正確かつ深い理解を促すだけでなく、テーマについて多角的に考えたり、自分の意見や主張を持つきっかけになる可能性になることを示唆している。今後、LTDの実践がレポート作成にどのように寄与するかについてさらに詳しく調査していく必要がある。

付記

本研究は、JSPS科研費20K14032の助成を受けている。また、本稿は、嶋田ほか（2019）と嶋田ほか（2020）の研究を再分析し、発展させたものである。

参考文献リスト

- 犬塚美輪（2002）「説明文における読解方略の構造」教育心理学研究（50）pp.152-162
- 犬塚美輪（2008）「中学・高校期における説明文読解方略の発達と指導」博士論文、東京大学
- 犬塚美輪（2013）「読解方略の指導」教育心理学年報 52 pp.162-172

ライティング授業におけるLTDの導入と効果—読解方略の習得とミーティングによる理解の深まりに着目して—

大場恵理子・大島弥生 (2016)「大学教育における日本語ライティング指導の実践の動向—学術雑誌掲載実践報告のレビューを通じて」言語文化と日本語教育 (51) pp.1-10

要弥由美 (2012)「調査レポート執筆のための資料読解時に見える学生が抱える問題点」リメディアル教育研究 (7) pp.154-164

小林至道・杉谷祐美子 (2012)「ワークシートの利用に着目した論文発展プロセスの分析」大学教育学会誌34 (1) pp.96-104

近藤真治・Yang, Y (1996)「コミュニケーション不安の形成と治療」ナカニシヤ出版

嶋田みのり・遠海友紀・村上正行 (2019)「LTD 話し合い学習法の実践が学生の読解力に及ぼす影響 読解方略に着目して」日本教育工学会2019年秋季全国大会 (第35回) pp.55-56

嶋田みのり・遠海友紀・村上正行 (2020)「LTD話し合い学習方法のミーティングによる学生の気づき」大学教育学会第42回大会要旨集録 pp.224-225

杉谷祐美子 (2021)「ライティング教育にいかに関読学習を組み込むか—初年次教育科目において—」大学教育学会誌43 (1) pp.33-37

須藤文・安永悟 (2011)「読解リテラシーを育成するLTD話し合い学習法の実践—小学校5年生国語科への適用—」教育心理学研究 59 (4) pp.474-487

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) pp.78-85

古庄高 (2013)「LTD話し合い学習法」初年次教育学会 (編)「初年次教育の現状と未来」世界思想社 pp.237-249

文部科学省 (2023)「令和3年度の大学における教育内容等の改革状況について」https://www.mext.go.jp/content/20230908-mxt_daigakuc01-000031526_1.pdf (閲覧日：2023年12月11日)

安永悟・須藤文 (2014)「LTD話し合い学習法」ナカニシヤ出版