



筑紫女学園大学リポジット

‘Learner Agency’ in the teaching practice of reading literary works with reference to the ‘Trajectory Equifinality Model (TEM)’

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-02-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 出雲, 俊江, IZUMO, Toshie メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/74

「学習者主体」の授業実践構築にむけて ～TEMを参考にした文学作品の読みの授業から～

出雲 俊江

‘Learner Agency’ in the teaching practice of reading literary works with reference to the ‘Trajectory Equifinality Model(TEM)’

Toshie IZUMO

0. はじめに

真の意味で「子どもが学習の主体である」という時、それは具体的にはどのような状況をさすのだろうか。まずそれが、単に知識・技能を習得する主体を指すのではないことは言うまでもないだろう。また、教師の定める到達点に向かう学習の過程における積極的な学習行為者であることでもない。真の意味で「子どもが学習の主体である」ということは、子ども自身が、彼自身の求めるところによって、自らその認識を構成・展開してゆく学習者であることだと考える。

日本語教育の分野では、これに近い概念を示すものとして「学習者主体」という表現が用いられている。学習目的を含めて自ら模索してゆく学習のあり方としての「学習者主体」は、単に学習者に能動的な学習姿勢を求める「学習者中心」とは、大きく考え方を異にするものである。

本論では、この違いが顕著となる文学作品の読みの授業について取り上げ、「学習者主体」の読みの授業を実現するための方法として、質的研究の方法の一つであるTEMを用いた実践について報告したい。

1. 主体としての学習者

「学習者主体」は、90年代半ば、日本語教育における学習者の多様化・高度化など実践上の必要から、学習者の主体的認識の重要性が指摘される中、細川英雄によって提示された語である。小川貴士(2007)^{*1}は、「学習者主体」について、『学習者主体 (learner-agency)』は『学習者中心 (learner-centered)』の別名ではなく、学習者の主観に基づく認識と学習者の主体的、さらに

は創造的参加を前提にする教育パラダイムを意味する。」としている。

佐々木(2006)^{*2}の整理によれば、日本語教育は現在、学習者自身が自分の学習を管理することを前提とする「第3のパラダイム」の局面にある。

日本語教育における「第1のパラダイムシフト」は、80年代半ばの、言語構造の理解と定着を重視する教師主導型の教授法から、コミュニケーションやニーズ重視のコミュニケーション・アプローチへの転換を指す。実践としては、場面設定をした会話練習といった構造練習、その後のロールプレイや教室の外へ連れ出すといった実践の時代がその時期にあたる。

「第2のパラダイムシフト」とは、学ぶべき知識の効率的授受を中心とする客観主義的教育観から、学習者の主観的認識をスタート地点とする構成主義的教育観への転換である。佐々木は、日本語教育の分野においては、現在が「第3のパラダイム」にあり、学習者が、個別的・主体的存在であり、また状況を認知し、現実のコミュニティーに実践的参加をしていく中で、新しい知識を既有知識と結びつけて真の習得を推進する人々として認識されるなど、その理念については理解されているとしている。

以上のような日本語教育の知見を踏まえつつ、ここでは、「学習者が、彼自身の求めるところによって、自らその認識を構成・展開してゆく」教育のあり方について、「学習者主体」の語を用いることとしたい。

2. 読むことの実践における「学習者主体」

「学習者主体」と「学習者中心」の違いは、授業実践の場面からは、実はわかりにくい。学習者の能動性の程度、または取り扱い内容や到達度の違いなどの形では、表面に表れにくいからである。ただし、読みの授業においては、その違いが大きく表れることになる。なぜなら、読みの授業においては、「学習者中心」の授業における読みの主体は教師であり、「学習者主体」の授業では、学習者となるからである。そこで、ここでは、読みの授業実践について取り上げ、「学習者主体」について考えることとした。

国語科の授業実践では、学習者が能動的に学ぶ授業実践についての模索は、これまでも様々に行われてきている。「主体としての学習者」、「主体的な読み」という表現は、これまでも多くの場で使われている。しかし、現状の文学作品を教材とした一斉形式の授業実践においては、読みの主体は誰かといえば、多くの場合教師一人である。いかに学習者の内面に留意し、学習者による発見を促す授業であっても、それは教師が用意した、教師の想定範囲内での展開であり、そうでないものは、例えば読みのアナーキーとして退けられ、顧みられないことがほとんどである。

教師が、テキストとしての文学作品に見出した問いや子どもたちに考えて欲しい内容は、教師にとっての問いや内容でしかない。それにもかかわらず、授業において学習者に主体的であることが求められる現状について、難波(2008)^{*3}は、教師と学習者との身動きのとれない関係を指摘している。

では、読むことの授業において子どもが学習の主体であるとは、具体的にはどのような状況をさすのか。

「学習者主体」の定義（「学習者が、彼自身の求めるところによって、自らその認識を構成・展開してゆく」と同様に「読み手主体」を考えると、それは、「読み手自身の求めるところにより、読み手が自らの認識を構成・展開すること」となる。読むことの授業においても同様に、主体的学びは、学習者自身による、学習者にとって意味のある読むことの中にあるはずである。

「学習者主体」における主体としての学習者は、一人一人が、これまでの経験や能力や知識や置かれた状況などなどの背景を持った個人である。当然読むことにおいても然りである。「学習者主体」における学習行為としての読むことは、学習者自身が、読むことにかかわって自分をとりまく現実に向き合い、自分自身でそれを新たに捉え直そうとすることの上にある。

しかし実際には、文学作品を教材とする授業実践において、学習者が背景を持つ個として、作品に向き合うことはなかなか困難である。作品のことは丁寧に追おうとすれば、部分的に、または観点別に取り上げるしかなく、多くの場合、共通項としての作品の記述を中心に、少しずつ教室全体の読みを形成しながら読み進むことになる。おのずと授業の中心軸は作品の記述となり、個々の読みは寸断されてしまい、学習者がそれぞれが主体として向き合う読みは、もしあったとしても表に出ることはなく学習者の中に沈殿することになるからである。このことを踏まえ出雲(2012)^{*4}では、一斉授業における読みの実践を、教師主体の読みの追体験とし、徒弟制的学びの授業実践として捉え直すという提案を行った。これは、学習者を生活世界に地続きの個として教室に位置づけることを目指したものである。ただし「学習者主体」の観点で言えば、教師の読みの追体験における学習者は、学習主体であっても、主体的読み手とは言えない存在である。

3. 「学習者主体」の読みの授業を実現するために ～方法としてのTEM～

読みの授業における「学習者主体」を授業実践として実現するとはどういうことなのか。

上述のような問題点をふまえ、学習者主体の読みの授業について考えるため、方法として、質的研究の方法の一つであるTEM（複線経路・等至性モデル Trajectory Equifinality Model）に着目した。TEMは、個人の変容を、時間を捨象せず社会との関係との関係で捉え記述しようとする文化心理学における質的研究の方法論である。TEMの特徴として、個人の経験を記述するものである点、人が生きていく上での非可逆的な要素として時間軸を設定する点があげられる。

学習者主体の読みの授業を実現するにあたって、TEMに着目した理由は、以下の①～⑤の点である。

① 経験を記述することができること。

TEM図では、経験が、時間軸上に可視化される。TEMの方法を用いることによって、作品との関わりを、個の経験としてとしての読み手中心に可視化することができる。

② ゴール（TEMでは「等至点」）が自由に設定できる。

文化心理学研究においては、「等至点」は研究目的と直接つながる重要な点である。しかし、個の経験としての読みの記述を目的とした場合には、研究目的を「等至点」として設定するTEMの特徴は、学習者それぞれがゴールを自由に設定することが可能な柔軟性を担保することになる。

③ 選択の可能性が「複線経路」によって示される

「複線経路」が、同じゴールにたどり着く場合であっても、所々での読みの選択可能性を可視化し、柔軟性を担保する。

④ 「必須通過点」の設定

「必須通過点」を置くことによって、複数の経路を重ねて描くことが可能になるというTEMの特徴も、教室における読みの交流に活かすことができるだろうと考えた。そのとき類似の経験をサンプリングするのは、学習者自身であり、その作業自体に教室での読みの交流の契機が見いだされる。

上の①②の特徴は、まず学習者が、背景を持つ個としてテキストである文学教材に向き合うことを支援し、③④⑤の特徴は、それらの読みを教室で交流し、それぞれの変革につなげてゆくという教室実践としての「協働」を支援することになると考えた。

ただし本発表におけるTEMは、生徒を被験者として読みのデータを集める方法として用いるものではない。学習者個々の主体としての読みを記述する方法として、その形式だけを取り入れようとするものである。

TEMの概略について、以下に説明しておく。

TEMの主要な概念としては、分岐点 (Bifurcation Point : BFP)、複線経路 (Trajectory)、等至点 (Equifinality Point : EFP) がある。図 1-1 図 1-2は、TEMの基本的概念図である*5。

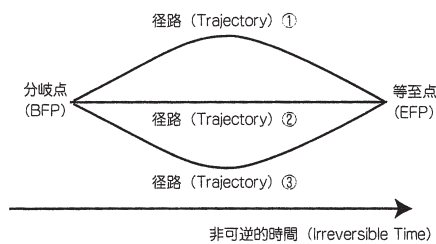


図 1-1 TEMの最小単位(安田・サトウ, 2012)

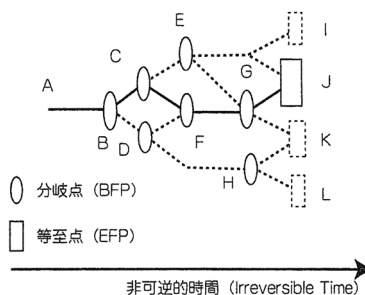


図 1-2 TEMの基本図

TEMの理解のために、実際の例を見てみる。

図 2 は、1980年代の女性の結婚についてTEMを用いた研究*6である。

この研究の目的は、「新しい女性の生き方という新たな社会の動向と、親の「男は仕事、女は家庭」という性別役割意識や「専業主婦」の結婚生活との狭間にあったであろう1980年代に結婚した女

性たちが、具体的にどのような影響を受けどんな経緯で結婚へ至ったのか。その結婚までのプロセスを明らかにすること」である。方法は、9人にインタビューし、データを意味まとまりごとにカテゴリー化し、TEM図によって可視化することである。

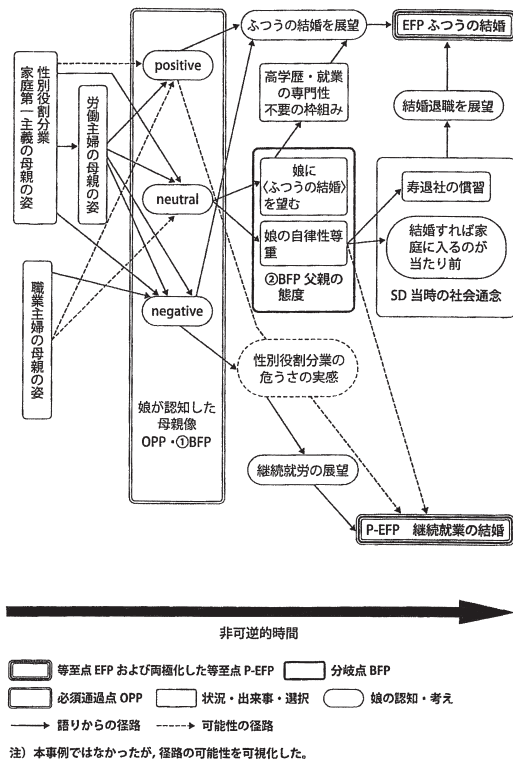


図2 調査対象者たちの結婚までの経路

- ・等至点EFPは、本人たちの表現による「ふつうの結婚」である。
- ・両極化した等至点として「継続就業の結婚」がある。必ず通る点が必須通過点BFPであり、ここでは「娘が認知した母親像」がそれである。
- ・選択しなかったが可能性があった経路は点線で示されている。
- ・時間軸は、経験された時間であり、時計的な意味での時間ではない。

研究結果として、彼女たちの結婚までの経路には大きく三つの流れがあったこととその経路形成に働いた外からの力などが明らかになっている。

TEMにおいては、研究者が関心を持った経験を等至点として設定し、その等至点にいたる経路のあり方を扱う。その際、自分が知ろうと思う経験事象に焦点を当てたサンプリングがなされる。異なる人の類似の経験を、研究者が自身の責任において焦点化してまとめて捉えられている。

この研究は、文化心理学の研究として行われたものであるが、人間の発達や人生経路の多様性と複雑性を描くというTEMの特徴から、図がそのまま研究結果を示すものとなっていることがわかる。

繰り返して言えば、本発表は、学習者主体としての読みの授業実践の構築を目的としてTEMを用いることを提案するものであり、学習者それぞれが言わば被験者であり研究者である。文化心理学研究において「等至点」を定め、類似の読みをサンプリングするといった研究者にあたる役目を担う別の誰かは存在しない。

4. TEMを用いた実践

「学習者主体」の文学作品を読む授業実践を作ることを目指し、まずは、筑紫女学園大学の「国語科教育法Ⅰ」の授業において、TEM図による実践を行ってみることとした。以下はその報告である。

<実践の概略>

参加者 文学部 日本語・日本文学科3年生16名。

教材 川上弘美『花野』（東京書籍「精選国語総合」）

『花野』は、1998年出版の単行本『神様』に収録された短編である。あらすじは、私が、死んだ叔父と花野で会って、世間話をしては別れることを繰り返すもの。特に大きな出来事があるわけではなく、死者との交流を描きながら、日常を感じさせるやわらかな空気感を持つ作品である。

実践の大まかな流れ

I 感想の交流

- ・川上弘美『花野』を読んで、感想を書く（A4一枚） （事前課題）

-
- ・感想を人数分印刷して配布。全員で読む。
 - ・授業の目的（読み手主体の文学作品を読む授業実践を作るため）の説明。

II ライフライン図 作成と発表

- ・ライフライン法の簡単な説明。
- ・作業 自分の読みをライフライン図に書く。
ゴール・縦軸の設定は各自に任せる。横軸は作品の記述に沿うことを指示。

（90分）

-
- ・各自のライフライン図を全員分印刷・配布し、一人ずつ前に出て説明。
 - ・（課題 ライフライン法を用いた実践について、感想を書く。（A4一枚））

III TEM図の作成と発表

- ・TEM図について説明。
「中絶経験における気持ちや認識、行為や選択の変化の経路」図及び「中絶におけるパートナーとの関係」図を資料に。

（90分×2）

- ・TEM図作成のためのグループ作り。(学生に任せる形で自由に)。最終的に5グループに別れた。
- ・各グループでTEM図作り。
- ・できあがったTEM図を全員に印刷配布。グループ代表者による発表。
- ・(本実践全体についての意見交換)

(90分×2)

<実践の場面から>

Ⅱ ライフライン図 作成と発表について

まずは学習者が、個としてテキストである文学教材に向き合い、また教室で、互いに自分自身の読みを語る際の手がかりとするために、まず、ライフライン法による読みの記述を作成、発表することとした。(図3 参照)

ライフライン法は、TEM図を描くにあたって、被験者の語りを引き出す上で有用な方法の一つである。個人の経験の概略を、同じく時間を横軸に線で図に表してもらう方法である。この図を描くことによって、たとえば、その変曲点(方向が変わるところ)で何が起きたのかを尋ねることができる。このときの時間も時計的時間ではなく経験された時間である。

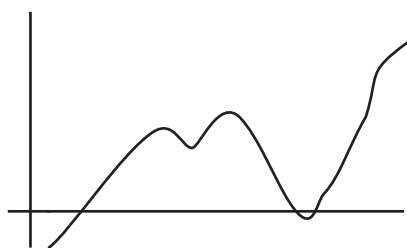


図3-1 ライフライン法

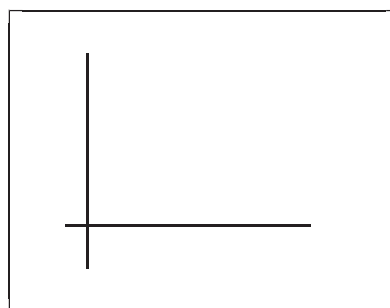


図3-2 記入用に配布した用紙(A4)

実際の手順

- ・簡単な説明の後、各自で読みのライフライン図を作成。(書ききれなかった分は課題に。)
- ・それぞれが作成した図を全員に印刷配布の上、口頭で発表。

全体の様子

- ・設定したゴールも縦軸のとり方も多様で、様々な内容の発表が見られた。
- ・発表はいずれも熱心で、5分以内に発表を終える者はいなかった。
- ・発表中に、「面白い」という声は何度も出るほどの熱中ぶりであった。

以下は、学生による「感想」の抜粋である。(この「感想」は、ライフライン法をやってみて

の感想と、授業でやるとしたらどうか。の二点について書くように指示した。）

* ライフライン図の作成と発表をやってみて参加者としての感想（一部）

楽しい（ほぼ全員）。

ゴール設定が難しい（多数）。

様々な視点や発想に触れることが出来る点が良い（多数）。

人前で、自分の考えをグラフを使って説明することが、かえって自分の読みを深める結果になった。

表現力が必要となる（多数）。

個々が自分なりの意見を持つ必要がある。

理由を書く欄があったらよかった。

自分は最初は感想が薄かった。

自分の意見が持てなかった。

作者の伝えたいことという枠に捕らわれて文章を読んでいたことに気づいた。

言葉では言い表すことの出来ないちょっとした気持ちの変化をグラフの微妙な上がり下がりから表現することが出来る。

視覚的な刺激も大きくて、より興味をひきだててくれた。

正解や不正解がない。

自分の中の様々な言葉や印象や経験が脳裏をよぎることを捉え、見える形に出来たことに楽しさを感じられた。

ゴールも自由なので、読書好きな人もそうでない人も、それなりのつきあい方が出来る。

* 中学・高校の授業でやるとしたらどうか。

資料の作成に時間がかかるのが問題である。

発表に時間がかかる。

初発の感想として活かすことが出来る方法である。

国語が苦手な子にはとっかかりが難しい。

同じような発表を中高で行うには、クラスで自由な発言が出来る雰囲気作りが必要。

黒板を使って図を示しながら行う方が視覚的にわかりやすい。

物語の要約ではないことを生徒に把握させるべき。

教材選びが重要 読みの揺れがある作品が良い。

自由さが半減してしまうかもしれないが、軸の設定をある程度教師が示して、教師が生徒たちの何をしたいかという点を明確に伝達できるようにすべきである。

縦軸を読んだ自分の心境という風に揃えてもよいと思った。

小学校低学年や中学年の児童には、作文などを書かせる前の気持ちや考えの整理として有効。

Ⅲ TEM図の作成と発表について

各ライフライン図を合わせてTEM図を作成する。これは、ライフライン図に示した学習者それぞれの読みを、TEM図を作る作業を通じて交流し、その中で新たな考えを見いだしてゆくことを目指しての実践部分である。

・ TEM図の例を配布。

ここでは「中絶経験における気持ちや認識、行為や選択の変化の経路」「中絶経験におけるパートナーとの関係」*7を例とした。これを例とした理由は、一つのテーマの中で、観点を絞って複数の図を作成する場合の例を併せて示すためである。

・ TEM図を作るためのグループ作り

ライフライン図による発表を聞いていることもあり、参加者にまかせた。

グループに分かれる前は、自分は一人になりそうだと考えていた参加者が半分くらいいたが、実際は、そうはならず、席の移動も楽しそうであった。やや時間がかかったが、以下A～Eの5グループに分かれた。

* TEM図作り グループと分かれ方

- A「叔父があの世界に還るまで」 叔父が死を受け入れることをゴールにした者
- B「教材として見ました」 「花野」を読むことをどう考えるかを問題にした者
- C「花野の世界観の解釈に挑む」 自分なりの観点から独自の読みを展開した者
- D「Going my way ～ 自分視点」 自分の感想や思いから離れなかった者
- E「花野を読んだ心境の変化」 作品を中心にした気持ちの変化を記述した者
(「 」は、学生が考えた各グループのキャッチフレーズのようなものである。)

・ 各グループ代表者による発表

TEM図の発表時は、ライフライン図の時のようには盛り上がりせず、時間的にもすぐに終わった。

* TEM図作りと発表の感想 及び 本実践についての意見交換 から (一部)

グループ作りの過程が面白い (多数者)。

グループ内での話し合いがとても面白い (多数者)。

図にする課程で、納得するまで考えを聞くことになる (複数)。

TEMの発表はやりにくかった (複数 理由不明)。

Aグループ TEM図にする中で、全体に読みが痩せていく感じがした。

結局それぞれ意見はあまり変わらないまま全部をTEM図に載せた。

黒板に大きく図を出して、説明したかった。

全部を一緒にした大きな図を作りたい。

〈実践のまとめ〉

ライフライン法を用いた主な狙いは、個として読むことへの支援が主なねらいであったが、学生の感想からは、参加者による様々な読みにふれたことの喜びの方が大きいようであった。自分の読みについて、十分に説明したいという意欲が非常に高く、発表もかなり熱心で、表現力の必要を感じたとした参加者が多数であった。

TEM図の作成については、グループ分けや、図の作成など、かなり楽しんで取り組んでおり、TEM図にする話し合いの中で、ライフライン図の段階では感じられなかった発表内容の焦点や深さ、取り組みの方向などの差異が明らかになっていた。ただし、学習成果の発表形態としては、TEM図は適当ではないと思われた。例えば「叔父が死を受け入れる」ことをゴールに設定したグループAは、TEM図にすると、自分達の読みが痩せてしまうという感想を述べている。グループDやEは、読むことによって生じた個人的な感情を、TEM図のライン外に浮き雲のように載せている。

TEM図の発表については、この実践中、唯一低調で、それぞれ、他グループの発表に意義を見いだせない様子が見て取れた。例えばグループAに対し、グループCは、「要約でなく自分なりの解釈をすべきである」とした批判をしている。他に、『花野』という作品を読むこと自体の意義についてを中心に話し合い、図を作成し、作品の内容にはあまり踏み込んでいなかったグループBは、あまり内容を読めていなかったとして低く判断されてしまっていた。これらはいずれも読むこととはこうあるべきという価値意識に立った判断である。「学習者主体」での読むことの授業において何を指すかは、学習者によるのであって、その如何に価値の上下は無いはずのものであるから、これは、「あるべき読み」への囚われから抜け出せていなかったというレディネスの問題でもある。

TEM図を用いた取り組みは、個としての読みの交流を通じて、学習者自身が既有知識に照らし、その認識を修正してゆくことを目指すものであったが、その目的は達成されていない。あくまで生活世界を生きる主体としての認識の修正を目指すのであるなら、そのレベルでのコミュニケーションが起こることが必要であり、その意味で、TEM図作成は不十分であったと考える。

5. おわりに

「学習者主体」は、学習すべき内容がはじめからあるわけではないとし、学習者の主体としての主観的認識を基礎とする構成主義的教育観に基づくものであり、教育におけるパラダイム転換を要請するものである。しかし、「学習者主体」と「学習者中心」はこれまで明確に区別されてこなかった。「学習者中心」の教育実践においては、学習者が「彼自身の求めるところによって、自らその認識を構成・展開してゆく」という意味での真の主体ではないにもかかわらず、学習者の主体性を条件として構想される実践が多く見受けられる。

「学習者中心」と、「学習者主体」が、明らかな違いとなって表れる読みの授業において、「学

習者主体」としての授業の実践化を試み考察を行った。

今回の実践から見えてきたことについて述べる。

ライフライン法を用いた実践では、学習者が一人の個として読むことの支援という所期の目的は達することができたと感じられた。教室は開放感に満ち、また学習者は、自分の読みについて、十分に説明したいという意欲が非常に高く、発表もかなり熱心で、表現力の必要を感じたとした参加者が多数であった。また学生の感想からは、参加者による様々な読みにふれたことの喜びが予想以上に大きいことがうかがわれ、教室におけるライフライン法を用いた発表は、読むことへの動機付けとしても十分機能すると言える。

TEM図作成では、個の読みを背景にした読みのすりあわせを目指した。そこでのグループ作りと、グループ内での話し合いは、読みの交流活動としては充実したものとなったと思われる。しかし成果としての各グループのTEM図の発表は、学習者にとっては達成の表現にはなっていなかったと考える。

目的を先に設定しない「学習者主体」の授業実践では、必然的に「主観的である個人の経験を、主体的・意識的なコミュニケーション参加によって、協働的に発展させていく活動」*⁸ という形が有効なものとなるとされている。いわゆる「学びの共同体」もそれに連がる考え方である。今回グループでの発表が学習者に成果として認識されなかったことは、この活動が「学習者主体」の活動になり得ていなかったためであると考えられる。協働が個々の学習となるためには、学習者が、生活世界を生きる主体として教室におけるコミュニケーションに参加することが重要な前提となる。教室をそのようなコミュニケーションの場としてゆくことも今後の課題である。

6. 追記 電子黒板の開く可能性

今回の実践では、それぞれのライフライン図やTEM図について、図を拡大して示しながら説明しなかったという感想が多く出されていた。教室に電子黒板を導入することによって学習者が個々に描いたライフライン図やグループで作成したTEM図を、その場で教室に大きく拡大表示し、学習者自身がそれを示しつつ自身の読みを語ることは、簡単に実現することが出来る。

「学習者主体」の実践では、学習者自身が自分の学習についてを他者に説明することが必須となる。佐賀県などでは、教室への電子端末や電子黒板導入がすすんでいるが、それらの機器は「学習者主体」というあり方を一層進めるものとして期待できると考えた。

授業のもつベクトルが、教師から学習者へという方向から、学習者と学習者の交流へと変化するにあたって、そのための環境整備も重要となると思われる。国語科では、教室の電子黒板や学習者個々の端末などの電子機器の使用意義は、多くの場合既存の資料集であるいわゆる「学習便覧」の延長上で捉えられているが、今後はこれらの機器の特性を活かした「学習者主体」の実践についても考えてみたい。

【注】

- * 1 小川貴志「主体的なコミュニケーションをどのようにクラスで実現させるか」(小川貴志編著『日本語教育のフロンティア 一学習者主体と協働』 2007 くろしお出版)
- * 2 佐々木倫子「パラダイムシフト再考」(独立行政法人国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈 一学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性一』 2006アルク)
- * 3 難波博孝「母語教育の可能性」(難波博孝『母語教育という思想 国語科解体／再構築に向けて』 2008 世界思想社)
- * 4 出雲俊江「教師の学びに学ぶ文学の授業」(「国語教育思想研究 第4号」2012 国語教育思想研究会)
- * 5 安田裕子「複線経路・等至姓モデル (TEM) 一人生の経路を捉える一」(サトウタツヤ 若林宏 輔 木戸彩恵編『社会と向き合う心理学』 2012 p.52)
- * 6 谷村ひとみ「女性に働く力——パワーアナリシス (文化圧力分析)」(安田裕子・サトウタツヤ編『TEMでわかる人生の経路—質的研究の新展開—』 2012 p.137)
- * 7 安田裕子「複線経路・等至姓モデル (TEM) 一人生の経路を捉える一」(サトウタツヤ 若林宏 輔 木戸彩恵編『社会と向き合う心理学』 2012 p.58)
- * 8 小川貴志「主体的なコミュニケーションをどのようにクラスで実現させるか」(小川貴志編著『日本語教育のフロンティア 学習者主体と協働』 2007 くろしお出版 p.35)

【その他 参考文献】

- ・小川貴志編著『日本語教育のフロンティア 一学習者主体と協働』 2007 くろしお出版
- ・片桐準二「学習者主体を目指した作文授業導入が学習ビリーフへ与える影響 一M-GTAを用いたビリーフの形成・変容過程の質的研究一」(「小出記念日本語教育研究会論文集 (20) 2012.3)
- ・川上弘美「花野」(東京書籍『精選総合国語』)
- ・境愛一郎, 中西さやか, 中坪史典「子どもの経験を質的に描き出す試み: M-GTAとTEMの比較」(広島大学大学院 教育学研究科紀要 第三部, 教育人間科学領域61 p.197-206 2012)
- ・サトウタツヤ, 木戸彩恵, 若林宏『社会と向き合う心理学』(2012 新曜社)
- ・細川英雄「新しい言語教育をめざして」(小川貴志編著『日本語教育のフロンティア 一学習者主体と協働』 2007 くろしお出版)
- ・安田裕子・サトウタツヤ編『TEMでわかる人生の経路—質的研究の新展開—』 誠信書房 2012
- ・やまだようこ編『質的心理学の方法 ——語りを聞く——』 新曜社 2007

(いづも としえ: 日本語・日本文学科 准教授)