

早稲田大学大学院日本語教育研究科

修士論文概要

教室における初級学習者の学びのプロセス
—学びを促す教室デザインを目指して—

阿部 美紀子

2009年3月

第1章 序論 ―問題の所在―

日本語教育は多様であると言われて久しい。これまで、これらの多様性に対応し、できる限りそれぞれの学習者の状況や目的に合った教育をすべく、カリキュラムや教授法、コースデザインを工夫するなど様々な試みがなされてきた。しかし、学習特性については個人差が大きく、複数の学習者が在籍する「教室」での教育ではこれに対応できないのではないかという声もあり、学習者の自律的学習（個人学習）を促進させることで対応しようとする「教育の個性化（田中・斉藤 1993）」などが提案されている。

学習者の自律的学習を促進させることは、学習者の学びにとって非常に有用だと思われる。しかし教室は彼らにとって「特別な学びの場」である。「教室」という形態において、学びを促進させることは本当に難しいのだろうか。教室においてもっと一人ひとりの学習者の学びを促進させる方法はないのだろうか。筆者は、教室での日本語教育に携わる一人の教師として、学習者にとって「特別な学びの場」である教室を、一人ひとりの学習者それぞれの学びを促進できるような環境として整えたいと考える。

それを考える一つの方策として、筆者は学習者の「学ぶ力」に着目する。一人ひとりの学習者が、教室の中で自らの「学ぶ力」を最大限に生かすことができれば、もっと学びが進むはずである。そのためには、「学ぶ力」を生かすことのできる環境が必要であり、教師は、そのような学びが促進される環境をデザインすべきであると考え。そして、そのような環境を考えるためには、現状の教室においてどのように「学ぶ力」が発揮されているか（もしくは発揮されていないか）を知る必要がある。

そこで本研究では、次の2点を目的とする。

- ① 教室において学習者がどのように学んでいるかという学習者の「学びのプロセス」を詳細に描き出すこと
- ② そこから、教室の中で学びを促しているものは何か、という「学びを促す要素」を見出すこと

本研究では、学びを「リソースとの相互作用を通して知識が構成されること」、学びのプロセスを「リソースとの相互作用」であると捉える立場をとる。したがって本研究で描き出す学びのプロセスとは、「学習者が、どんなリソースにどのようにアクセスし、相互作用を行っているか」ということである。これらを明らかにするため、次の3つの観点から観察及び考察を行う。

- ① 教室では何がリソースになっているのか

- ② 学習者はリソースとどのように相互作用しているのか
- ③ 教室における相互作用はどのように学びにつながっているのか

第2章 先行研究—「教室研究」とその視点—

これまで、教室とそこで行われている相互作用を分析してきたのは「教室談話研究」の分野である。教室には、日常生活とは異なる談話構造が認められ、それによって「教室らしさ」が作られている、とされる。好井（1999）は、教室も、医療場面や法廷場面同様に「制度的状況」であるとし、上野（1992）は、教室における談話は、パターンの決まっている一種の「言語ゲーム」である、としている。また Mehan（1979）は、このような教室談話の構造が「I-R-E」の三部構造であることを見出している。

これらはいずれも、教室で行われている「ことばのやりとり」、その中でも「教師—ある学習者」のような二者間のやりとりにのみ着目してそれを分析したものであるが、その一方で、教室を「場（空間）」として捉え、その視点から教室談話を研究しているものに茂呂（1991）、文野（2003、2004）などがある。茂呂（1991）は、教室の中には発話スタイルや発話内容によっていくつかの空間の分化が認められるとし、それを「舞台と客席」あるいは「舞台中央と舞台裏」のように例えている。文野（2003、2004）もこれに倣うかたちで分析し、教室内には「公的」と「私的」の二つの空間の分化があるとしている。上述の「教室談話研究」における分析では、教室（談話）をパターン化されたものとして静的に捉えているのに対して、茂呂、文野らは、教室を、常に変化していく動的なものである、と捉えている。

では、教室における相互作用を解明するには、どのような視点で研究すべきだろうか。茂呂や文野が指摘するように、教室は、二者間の一次元的なことばのやりとりのみで成り立っているわけではなく、実際にはもっと様々な要素が入り込み、何層にも絡み合っ成り立っているものである。したがって、ことばだけ、二者だけ、またはある行為だけというように一つひとつの要素を取り出して研究しても教室本来の姿は見えてこないと思われ、それらを空間配置や人間関係をも含めた、切り離せない一体化したものとして捉える視点が必要なのではないかと考える。本研究においても、様々な要素（ことば、人、行為、など）を切り取らず、一体化したものとして捉え、分析していく。

第3章 調査

本研究では、日本語の初級レベルの教室において、筆者が「学習支援ボランティア（以下「ボランティア」）」という立場で教室に参加し、参与観察を行うという方法で調査を行

った。「ボランティア」は、教室で学習者のすぐ隣に座って共に授業を受け、学習者の質問に答えたり、会話の相手になったりしながら学習支援を行う立場にある。参与観察は、平均して週に1回、1コマ～2コマ行い、その際、学習者の学びの様子をフィールド・ノートにつけ、さらに学習者や他の参加者の了承を得た上で、授業をビデオに録画し、学習者と「ボランティア」とのやりとり、及び学習者の独り言があればそれも含めてICレコーダーに録音した。

本調査において明らかにしたいことは、①教室内で何がリソースになっているか、②そのリソースに学習者がどのようにアクセスし相互作用しているか、③教室における相互作用がどのように学びにつながっているか、の3点である。これらを明らかにするため、フィールド・ノートは、次の3点を中心につけた。

1. 学習者がリソースにアクセスした、と思われた場面の、リソースになったものと相互作用の内容、及び結果。
2. 学習者が「わかった」という表情、あるいは言動を示した場面で、その助けとなったもの(=リソース)は何か。またどのように「わかった」に至ったのか、その経緯。
3. 学習者が「わからない」という表情、あるいは言動を示した場面で、その原因は何なのか、またそれをどうやって解決しようとしたか。

このような観点から記述したフィールド・ノートを基に、文字化が必要な部分については該当箇所の録音を聞いて文字化し、また外からでは考察不可能な箇所については学習者本人にフォローアップ・インタビューを行った。

調査対象としたのは、早稲田大学日本語教育研究センター設置の初級1レベルのクラス、計4クラスである。調査期間は、各クラスとも1学期間(約4ヶ月)である。

第4章 データの分析と考察 —教室ではどのように学びが起きているのか—

本章では、大きく三つの観点から考察していくことにする。一つ目は、「教室」という学習環境において何がリソースになっていて、それがどんな意味を持つのか、という「リソース」の観点、二つ目は、学習者がリソースとどのように相互作用し、学んでいるか、という「学習者一人ひとりの学びのプロセス」という観点、そして三つ目は、教室という場を一つの「共同体」として捉え、その共同体における相互作用がどのように学びにつながっているのか、という「共同体における学びのプロセス」という観点である。

これらの考察の前提となる「教室の特徴」としては、教室には「メインの流れ」と「個

人の流れ」が存在している¹こと、教室における相互作用が「公共に開かれたもの」であること、教室活動の内容によって相互作用の構造が異なること、があげられる。

教室におけるリソースの特徴

教室において実際に何がリソースになっていたかを分析した結果、教室にいる「人」、教室の中に存在するあらゆる「モノ」、教室で生起するあらゆる「コト」が、リソースになる可能性を持っていることがわかった。特に、教師と他の学習者、または学習者と学習者のような、他者同士の相互作用（やりとり）が非常に有用なリソースであることが明らかになった。主な特徴として挙げられるのは、

- ①「メインの流れ」の中で行われていることがリソースになる確率が高い
- ②学習者によってリソースになり得るものが異なり、それは学習者の「意識化」に関わる問題である
- ③教室における相互作用は、人によって生み出される「動的」なものである

という 3 点である。

①について、その理由として考えられるのは、「メインの流れ」という、授業の中核をなしている流れの中で行われていることであるから、当然、アクセスする確率が高い、ということである。特に教師に関するものがリソースになっている事例が多いが、それは、学習者たちは教師が「リソース」であることを（たとえ無意識的にでも）認識している、ということである。②については、たとえ「役に立つこと」が教室内に多くあったとしても、学習者の側がそれを「役に立つもの」と認識することができなければ、つまり「意識化」されていなければ、何の役にも立たず、活用することができないということである。その結果、学習者によってリソースになるものが異なる、ということになる。そして③については、リソースの種類及び事例を見ると、教室におけるリソースは、そのほとんどが「人と人」とが直接的・間接的に関わり、相互作用する中で生まれてくるものであるということがわかる。唯一「モノ」である「教材」にしても、ただそこにあるだけでは、何の意味も持たないただの「モノ」であるが、人がそれを「使う」—アクセスする—ことによって初めてリソースとしての意味、価値を持つ、ということになる。そう考えれば、これら「教材」も「人」なしにはリソースになり得ないのである。

教室では、常に人と人が関わり合っている。つまり言い換えれば、そこでは常に直接的・

¹ 第 2 章で挙げた「空間の分化」が今回の教室でも見られたため、文野（2004）の言う「公的な流れ」を本稿では「メインの流れ」、「私的な空間」を「学習者個人の流れ」と呼んでいる。（詳細は論文を参照）

間接的に相互作用が起こっていると言える。そしてこれらは時間と共に動的に動いていくものである。教室におけるリソースが、このような相互作用の中から生まれてくるものであるとするならば、それもまた非常に動的なものであると言え、動的であるからこそ、様々な解釈、様々な発想を生み出し「学び」につながっていくと言えるのではないだろうか。

学習者一人ひとりの学びのプロセス —リソースとの相互作用—

「メインの流れ」を理解するための相互作用

学習者は何のためにリソースにアクセスし、相互作用を行うのかといえば、「メインの流れ」において行われていることを理解するためである、と言える。学習者は、「メインの流れ」で活動が行われている時には、基本的にはそれにアクセスしている状態である。そしてその中で行われる教師の話や教室活動の中でわからないことができた場合、それを解決しようとしてさらに積極的に相互作用をしているということがわかる。「メインの流れ」が進行中に、一時的に「個人の流れ」に移行して他のリソースと相互作用を行うことがよく見られるが、これも「メインの流れ」をより理解するための「問題解決」の行為である。

「メインの流れ」の直接的な参加者になるための相互作用

「メインの流れ」と一口にいっても、その中で行われている活動は様々であり、活動によっては「理解」するだけでなく、「参加」しなければならないものもある。「メインの流れ」における相互作用の「直接的参加者」になるということは、「聴衆」の前で話さなければならないということであり、心理的なプレッシャーもあるため、これを好まない学習者もいる。教師側としても消極的な学習者に無理強いはいできない、ということもある。

しかし、今回の調査で観察された事例では、学習者は、「メインの流れ」における相互作用の「直接的参加者」になる、という条件の下では、そこでの「役割」をきちんと果たそうとする気持ちが働き、間接的参加者では見られなかった積極性を持って「メインの流れ」やボランティアといったリソースにアクセスし、その時の学習項目を理解しようとする姿勢がうかがえた。このように考えると、たとえ半強制的にでも「直接的参加者」になる場面があるということは、リソースとの相互作用の機会（本稿ではこれを「学びのチャンス」と呼ぶ）を増やし、学びを促進させることにつながると言える。

参加者の即興性によって生み出される相互作用

これまで見てきたことは、いわば「予定されている活動」における相互作用であるが、授業には予期していないこと—即興—が存在する。学習者は、この即興から生まれるできごととも相互作用を行い、学んでいる。

即興のうちのひとつは、学習者から生み出されるものである。学習者が、教師の想定外の質問をすることはよくあるが、これがクラス全体にシェアできれば、クラス全体のリソースになり、相互作用を生み出す。質問以外にも、誤答や言い間違い、発音の間違いなどもリソースになりうる。教師一人の発想には限界があるため、このように学習者側から、できれば複数の学習者からいろいろな質問や考えを引き出すことができれば、それだけリソースが増え、学びのチャンスが増えることになる。今回の調査でも、一人の学習者の質問がクラス全体のリソースになった事例が見られたが、もし、このような即興的なできごとによるリソースが教室に存在しなかったら、教師が予め用意しておいたリソースから学ぶしかないということになり、学びの幅が広がらない、つまり学びのチャンスが増えないということになる。

もう一つは、教師の即興性である。上述のような、学習者の予期せぬ質問を全体にシェアする、ということも含めて、授業中の学習者たちの言動・様子に敏感になり、想定していないことにも即興的に対応することによって、またそこに相互作用が生まれ、学びが起きる。学習者の中には、目の前にあるリソースに気づくことができない者もいる。そのような学習者が学びのチャンスを逃さないようにリソースを可視化することも重要である。このように教師が学習者の学びに敏感になり、リソースを可視化させる、気づきを促す、などの手助けをすることで、より学びのチャンスが増えると言える。

「教室」としての学びのプロセス —相互作用はどのように学びにつながるのか—

「メインの流れ」と「個人の流れ」の関係

学習者は、「メインの流れ」と「個人の流れ」を必要に応じて行ったり来たりしているが、完全に「メインの流れ」から離脱しているわけではない。「メインの流れ」において発生した問題を解決するために個人の流れに移行しているということであり、また、教室にいる限り、基本的には「メインの流れ」の影響を受けない状態になることはないと考えられる。学習者は、必要に応じて「個人の流れ」に移行し問題を解決できることによって、より「メインの流れ」に集中し、理解することができると言える。

参加者の入れ替わりによる構造の変化

教室においては、相互作用の参加者が常に入れ替わっていく。相互作用の参加者が入れ替わるということは、すなわち相互作用の構造が変化するということである。人が入れ替わり構造が変化すると、同じやりとりをまた違う角度から見ることになり、そこに新たな見方や発想が生まれ、それがまた誰かのリソースとなり、相互作用を生み出す可能性があ

る。このように場が動的に変化していくことによって、新たな相互作用が生み出され、学びを促すと言える。

相互作用の連鎖

相互作用は、教師が半ば強制的に作り出しているものもあれば、学習者の側から自発的に出てくるものもある。いずれにせよ、その一つの相互作用が、それ一つで完結してしまうことなく、連鎖的につながっていくことが学びを促すと言える。ある一つの相互作用が、誰かのリソースになり新たな相互作用を生み、それがまた誰かのリソースになり相互作用を生み出す・・・というような「相互作用の連鎖」が重要である。

何が学びを促すのか ―学びを促す要素とは―

本研究により見出された「学びを促す」と思われる要素は、次の5つである。

1. 「意識的」なリソースへのアクセスが生み出す「学びのサイクル」

「メインの流れ」にアクセスする→何か「わからないこと」に気づく→それを解決してさらに「メインの流れ」を理解したいと考える、という一連のサイクルがあることがわかる。この場合の「メインの流れ」というのは、「学びに役立つ（だろう）」と学習者に認識されているものであるから、学習者はこれらに「意識的」にアクセスしていると考えられ、この「意識的」である、ということが学びにとって非常に重要な要素であると言える。

2. 相互作用の「直接的」な参加者になること

メインの流れにおいて行われていることを「理解」するだけでなく、自分もやりとりを「産出」しなければならない、つまり相互作用の「直接的な参加者」にならなければならない、という場合には、前項で述べたような、「メインの流れを理解したい」という気持ちがさらに強まると考えられる。なぜなら、メインの流れにおいて「やりとりする」ということは、周りに「聴衆」がいる、ということであり、そのやりとりが誰かのリソースになる可能性がある、ということである。学習者からすれば、やはり「失敗したくない」という気持ちが働くと考えられ、失敗しないためには、よく理解しておかなくてはならない、ということになる。したがって「理解したい」ということへの動機が高まるのではないかと思われるのである。動機が高まれば、上で述べた「学びのサイクル」が活性化されることが予想され、これが学びを促すと言える。

3. 教室の「動的」なプロセス

一つは、「リソース」が動的であるということである。教室におけるリソースは、「人」

によって生み出され、相互作用とともに変化していくものである。「変化」ということは、その過程で新たな発想が生まれたり、新たな視点が加わったりする可能性があるということであり、それが連続して起こっている。この「新たな発想」や「新たな視点」が、教室の中で、誰かのリソースになり学びにつながっていく可能性を持っていると言える。

二つ目は、教室の中で相互作用が動的に動いていくことによって、学習者一人ひとりの相互作用への参加形態、そして「立場」も変わっていく、ということである。相互作用への参加形態によって、「当事者」になったり「聴衆」になったり、というように立場が変わる。立場が変われば、そこから見えてくるものも違ってくるということである。つまり、「立場が変わることによる気づき」あるいは「視点の変化」が学びを促す、と言える。

そして三つ目は、メインの流れにおける相互作用の「参加者」が入れ替わっていくこと、つまり「相互作用の連鎖」である。「直接的な」参加者そのものが入れ替わることもあれば、参加者が増える、減る、ということもある。また教師によって替えられていく場合もある。しかしいずれの場合も、参加者が入れ替わることによって、発想の転換や視点の変化が起こる。この中には、「自分」にはないものもあると考えられ、これが学びを促すと考えられる。

そして最後に四つ目は、「メインの流れ」と「個人の流れ」がある、ということである。二つの流れがあり、学習者がこれを「行ったりきたり」し、「個人の流れ」において問題の解決ができることによって、より「メインの流れ」に集中できる、ということが言える。またいちいち「メインの流れ」をさえぎることなく授業に参加できるため、情意面においても緊張が少ないことも学ぶ上での重要な要素であると言える。

4. 教師の即興的なアレンジによって生み出されるリソース

四つ目として、教師が、メインの流れにおいて、学習者の誤用や質問を即興的にアレンジすることによって作り出すリソースを挙げる。メインの流れにおいて行われていることは、重要なリソースになっていると言えるが、かりにメインの流れの中で起こっていても、そのままではリソースとして機能しないようなものもある。それらの中から、教師は、学習者たちの「学び」につながると思われるものを見極めてアレンジし、クラス全体のリソースとして作り変えていくことが必要である。そうすることによって、教室全体のリソースが増え、したがって学びが促されると言える。

5. クラスメイトへの興味・関心

学習者が教室に来る理由は、もちろん「日本語を学ぶ」ためであるが、「自習室」のような個人学習をする空間でない限りは、必ず人と関わることになる。ましてや、「ことば」を学ぶ教室では、人への関心なくしてはことばのやりとりは生まれまいだろう。もし全く相手に興味がなかったら、ことばを交わそうとする気持ちも、相手のことを知ろうとする気持ちも、また何よりも自分のことを話そうとする気持ちも生まれない。したがって、教室においては、他者への関心、そしてその他者と関係性を構築すること、は外せない要素であると言えよう。

第5章 結論 —「学びを促す教室」のデザインと教師の役割—

教室における教師の役割は、学びにつながる相互作用が多くなるように教室をデザインし、また学習者がリソースをうまく活用できるようにスキヤフオールディングすることである。

これまでに述べてきたように、相互作用が学びにつながっていると考えると、教師の役割はそのような相互作用が多く起こるような教室をデザインすることである。一つは、予めの計画の中にそのような活動を入れておくこと、例えば教師と学習者、または学習者同士の相互作用が多くなるような活動を組み込んでおく、相互作用の連鎖が起こるように話題の展開を考える、などである。もう一つは、その場その場で即興的に相互作用の連鎖を引き起こさせること、たとえば、何か広がりがありそうな内容が学習者から出てきたら、それを教師とその学習者との二者間のやりとりだけに終わらせずに、もっと複数の学習者を巻き込んで相互作用の機会を増やすなどすることである。教師がこのように「仕組んで」無理にでも相互作用を起こさせ、その意義を示していけば、次第に学習者たちが自主的にできるようになるのではないか。

そして、学習者全員がうまくリソースを活用できているわけではない、という問題に対処するために、リソースの可視化が必要である。教師は、学習者の様子に敏感になり、今何が必要とされているかを見極めて、リソースにしたほうがいいものを取り上げる。このようなことを何度もくり返すうちに、学習者の側が、自らリソースを見つけ、自律的に学習できるようになっていけることが理想である。

【主な参考文献】

秋田喜代美編著（2006）『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会

- 阿部美紀子 (2008) 『『教室』における初級学習者の『学び』のプロセス—『学び』を促すリソースと相互行為—』『早稲田大学日本語教育学会 2008 年秋季大会 第 12 回研究発表会 資料集』 24-27
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』 ひつじ書房
- 石井恵理子 (1997) 「教室談話の複数の文脈」『日本語学』 vol.16、21-29
- 石黒広昭 (2003) 「言葉の教授から言葉を創る実践へ—新しい言語学習環境のデザインに向けて—」 AJALT no.26、16-20
- 石黒広昭 (1998) 「心理学を实践から遠ざけるもの」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』 東京大学出版会、103-156
- 稲垣佳代子・波多野誼余夫 (1989) 『人はいかに学ぶか』 中公新書
- 上田智子 (1997) 「『授業』の相互行為的産出—授業分析の一視点として—」『日本語学』 vol.16 明治書院、52-63
- 上野直樹 (1992) 「『言語ゲーム』としての学校文化」『学校の再生をめざして 1 学校を問う』 東京大学出版会、51-111
- 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」編著 (2007) 『自律を目指すことばの学習』 凡人社
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン』 凡人社
- 岡崎眸・池田玲子 (2002) 書評「学び手の視点からの第二言語発達過程」『社会言語科学』 第 5 巻第 1 号、135-144
- 海保博之・柏崎秀子編著 (2002) 『日本語教育のための心理学』 新曜社
- 金田智子 (1989) 「日本語教育における学習者と教師の相互交渉について」『日本語教育論集』 6 号 国立国語研究所、39-75
- 菊岡由夏 (2004) 「第二言語教室における相互作用—“favorite phrase の使いまわし” という現象を通して—」『日本語教育』 122 号、32-41
- 菊岡由夏 (2005) 「教室コミュニティの歴史と言葉を研究する」西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 凡人社、212-233
- 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版部
- 国立国語研究所 (2007) 『教室活動における「協働」を考える』 日本語教育ブックレット

- 佐伯胖 (1995a) 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店
- 佐伯胖 (1995b) 『「わかる」ということの意味』 岩波書店
- 柴山真琴 (2004) 「エスノグラフィー」 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウ
タツヤ編 『質的心理学』 新曜社
- ソーヤーりえこ (2006a) 「社会的実践としての学習—状況的学習論概観」 上野直樹・ソー
ヤーりえこ編著 『文化と状況的学習—実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン—』
凡人社、40-88
- 舘岡洋子 (2001) 「読解過程における自問自答と問題解決方略」 『日本語教育』 111 号、66-75
- 舘岡洋子 (2002) 「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」 『東海大学紀要
留学生教育センター』 第 22 号、1-20
- 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
- 舘岡洋子 (2008) 「協働による学びのデザイン—協働的学習における『実践から立ち上
る理論』—」 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編著 『ことばの教育を実践す
る・探求する』 凡人社、41-56
- 田中望 (1993) 「教師の役割の新たな広がり」 『日本語学』 3 月号 明治書院、7-12
- 田中望・斉藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発—』 大修
館書店
- 西口光一 (2001) 「状況的学習論の視点」 『日本語教育学を学ぶ人のために』 世界思想社
- 西口光一 (2007) 「母語話者による第二言語話者の語りの支援」 小川貴士編著 『日本語教
育のフロンティア—学習者主体と協働—』 くろしお出版、37-53
- 西口光一編著 (2005) 『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的
パースペクティブ』 凡人社
- 西阪仰 (2003) 「会話分析の可能性：『学習』の捉え直し」 (第 10 回研究大会ワークショッ
プ) 『社会言語科学』 第 5 巻第 2 号、86-89
- 西村よしみ (1993) 「日本語授業における学習者の認知過程と学習ストラテジー」 『日本語
教育論集』 筑波大学留学生教育センター、153-173
- 浜田麻里 (1999) 「学習者ストラテジー再考」 『日本語の地平線』 くろしお出版、179-189
- 浜田麻里・折笠摂子 (1994) 「学習者ストラテジーと言語習得—外交官日本語研修におけ
る調査から—」 『日本語国際センター紀要』 第 4 号 国際交流基金日本語国際センタ

一、1-12

- 林さと子（1991）「授業分析における学習者の視点」『日本語教育』76号、101-109
- 林さと子・尾崎明人（1993）「動的ネットワークと教師の成長」『日本語学』3月号 明治書院、53-60
- 林さと子（2005a）『学習環境』から見た日本語教育』『月間言語』34（6）（通号407）、50-57
- 林さと子（2005b）「日本語学習の多様性と個別性—第二言語習得の視点から—」『津田塾大学紀要』第37号、25-41
- 林さと子他（2006）『第二言語学習の個別性要因に関する基礎的研究—社会文化的要因を中心として—』 科学研究費補助金基盤研究（c）（2）課題番号14580340 研究成果報告書
- 伴紀子（1989）「日本語学習者の適用する学習ストラテジー」『アカデミア 文学・語学編』47、1-21
- 福永由佳他（2004）「日本語学習者と学習環境との相互作用—二つの学習者調査から—」『平成16年度日本語教育学会秋季大会予稿集』169-171
- 藤江康彦他（2008）「自己学習再考—その基底への省察—」『日本教育心理学会第50回総会 予稿集』10-11
- 藤江康彦（2008）「教室におけるサバイバルストラテジーとしての自己学習：授業談話の観点から」『日本教育心理学会第50回総会 予稿集』10-11、準備委員会企画シンポジウム1 配布資料
- パウロ・フレイレ（1979）「銀行型教育と課題提起型教育」小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、65-92
- 文野峯子（1991）「授業分析と教育の改善—客観的な授業分析の試み—」『日本語教育』75号、51-63
- 文野峯子（2003）「日本語教室の談話分析とその研究方法」『藝』1 人間環境大学、36-51
- 文野峯子（2004）「授業参加過程の質的研究—「サイド発話」への注目—」『日本語教育』121号、103-108
- 文野峯子他（2004）『日本語学習者と環境との相互作用に関する研究』科学研究費補助金基盤研究（c）（2）課題番号13680365 研究成果報告書
- 細川英雄（2002a）『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践—』明石書店

- 細川英雄編 (2002) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社
- 三宅なほみ (2007) 「教室での協調的な学習過程の分析から」『日本教育心理学会総会 発表論文集』 49、34-35
- 村岡英裕 (1999) 『日本語教師の方法論—教室談話分析と教授ストラテジー—』 凡人社
- 茂呂雄二 (1991) 「教室談話の構造」『日本語学』 vol.10 明治書院、63-72
- 茂呂雄二 (1997) 「教室の声のエスノグラフィー—授業の談話分析の課題—」『日本語学』 vol.16 明治書院、4-12
- 柳町智治 (2002) 「書評論文：Amy Synyder Ohta 著 『Second Language acquisition Processes in the Classroom : Learning Japanese』」『第二言語としての日本語の習得研究』 5号、144-152
- 柳町智治 (2006a) 「教室における知識・情報のネットワーク—入門フランス語クラスでの調査から—」上野直樹・ソーヤーリエコ編著『文化と状況的学習—実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン—』 凡人社、154-167
- 山下隆史 (2005) 「授業の中の相互行為を理解する」西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 凡人社、123-143
- 好井裕明 (1999) 「制度的状況の会話分析」『会話分析への招待』好井裕明・山田富秋・西阪仰編 世界思想社、36-70
- レベッカ L. オックスフォード著 宍戸通庸・伴 紀子訳 (1994) 『言語学習ストラテジー』 凡人社
- レイヴ, J・ウェンガー, E 佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』 産業図書
- Gutierrez,K. , Larson,J. , Rymes,B. (1995) *Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom : James Brown versus Brown v. Board of Education* *Harvard Educational Review* vol.65, No.3, 445-471
- Hall,J.K. (1995) *(Re) creating our Worlds with Words : A Sociohistorical Perspective of Face-to-Face Interaction* *Applied Linguistics* 16(2), 206-232
- Ohta,A.S. (2001) *Second Language Acquisition Processes in the Classroom : Learning Japanese*. LEA PUBLISHERS