

自律した文章表現学習へ向けて

—実践研究文章表現 8Cを通じて明らかになった問題から—

服部圭邦、鴨山敦史、李驩眞、松渕優子、中野玲子

【キーワード】 自律学習・学習ジャーナル・人的リソース・ピア活動・調整行動

1. はじめに

近年、日本語教育においては、学習者の多様化への対応策として、自律学習の重要性がよく聞かれる。Ellis・Sinclair (1989)でも述べられているように、学習者が自分の学習をコントロールするときに、より効率的に学習することができ、また、自己の学習に責任を持つ学習者は、教室を離れても学習を進めることができる。このことから、学習者の自律学習能力を伸ばす支援をすることも、教師の役割の1つと言えるであろう。学習者の自律学習を進めていくための学習支援は、様々な形で試みられている。トムソン木下 (1998)は、学習契約書を使ったプロジェクトを試み、自律学習能力の育成につながったとしている。他にも、自律学習に向けての意識化の試みは、多くの日本語教育機関で行われ (工藤 1990、石橋 1996、齋藤 1998 等)、成果を挙げている。

更に、学習者が自律した学習を行うためには、学習者自身が周囲の様々なリソースへ積極的に働きかけようとする姿勢が重要である (田中・斎藤 1993)とも言われている。そこで、2005年度秋学期文章表現 8C クラス (以下、8C とする) では、学習者から周囲に働きかけやすい環境を整え、自律的な学習能力を高められるようなコース設定を行った。大学院生 (以下、院生とする) やクラスメートとのやりとりを通じて、自ら周囲に働きかけ、意見を聞き、自分の文章をモニターすることで、問題解決能力を養成し、最終的に自らの文章作成過程をコントロールできる能力を身につけることを目標とした。具体的な取り組みは、学習ジャーナル、ピア活動、ファシリテータ制度の導入と、院生リソースを利用しやすい環境作り、の4つである。学習ジャーナル、院生リソースの2つの活動は、学習者から院生への働きかけ、ピア活動、ファシリテータ制度の2つは学習者から学習者への働きかけの促進、という狙いがある。そして、それぞれの活動において院生は役割を持ち、学習者に暗示的ではあるが、自律の重要性を伝えた。学習ジャーナルは、院生がコメントを書くことで学習者の意欲の向上につなげ、継続的に学習ジ

ジャーナルを書くことの有効性、更には文章表現における読み手の意識化を促した。院生リソースを利用しやすい環境を作ることは、人的ネットワークの有効性への気付きを狙いとした。また、ピア活動、ファシリテータ制度では、院生がモデルを提示することで学習者同士がお互いに働きかけ、意見交換を行うことの必要性を伝えるよう試みた。

しかしながら、必ずしもそれらが成功したとは言い難い結果を得た。そこで、本稿では、8Cでの学習者からの働きかけについて、「院生—学習者間」並びに「学習者同士」という2つの視点に分けて分析する。学習者に対して行ったインタビューを基に、クラスで行った取り組みのうち、前者の視点については学習ジャーナルと院生リソースを、後者は学習者の文章修正過程とピア活動、ファシリテータ制度についての分析を行う。

2. クラス概要と調査方法

8Cでは毎回、宿題として文章作成を学習者に課し、自らが作成したものについて翌週の授業時に3～5名の学習者と1人の院生から成るグループで話し合い、授業中または授業後に書き直しをする、という教室活動を行った。

8Cを受講している日本語別科生22名のうち20名に対し、8Cの全ての授業が終了した2006年1月下旬に、下記の項目について半構造化インタビューを実施した。

<表1>インタビュー項目

1 院生リソースについて	1) 院生リソースを使ったか否か	
	2) その理由	
2 学習ジャーナルについて	1) 学習ジャーナルを書いたか否か	
	2) その理由	
3 ファシリテータについて	1) ファシリテータをしたか、しなかったか	
	(ファシリテータをした場合)	a) ファシリテータとして何をしたか
		b) 理想のファシリテータとは (行動と意識(理想)が違う場合)
		c) なぜ理想通りにしなかったのか
	(ファシリテータをしなかった場合)	a) なぜしなかったのか
		b) 他のファシリテータについてどう思ったか
	2) ファシリテータは必要だと思うか否か	
3) その理由		
4 文章表現全般について	1) 文章表現が上達するには、何が必要だと思うか	

これらのインタビュー結果について、以下の3章(3.1.並びに3.2.)、4章(4.2.)

で分析する。また、このインタビューに先行して、文章修正過程についてのインターアクション・インタビューを4名の学習者に対して2005年12月下旬に実施した。文章修正過程に関しての詳細とインタビュー結果の分析は、4章(4.1.)で行う。

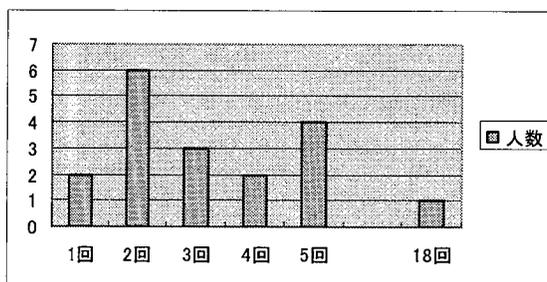
3. 院生—学習者間の分析

3.1. 学習ジャーナル

8Cでは、学習者からの働きかけが自律学習につながると考え、そのための活動の1つとして、学習ジャーナルを取り入れた。定期的に日記を書くことは、ストラテジーの自覚を高める(Rubin and Henze 1981)、学習の計画や自己評価を行う機会が得られる(板倉 1998)等の利点が挙げられ、自律学習への意識付けに効果があると考えたからである。学期開始時にノートを配布し、学習者は、授業の感想を始め、自分の日本語学習に対する意識、日本や日本語に関することなど、何でも自由に日本語で記述することとした。毎回授業時に回収し、院生が間違いやわかりにくい部分をチェックし、コメントを書き、翌日には学習者に返却した。ジャーナルの提出や内容は、授業の評価対象にはしていない。

学習者のジャーナル記入状況を表にすると、次のようになる。なお、記述量は考慮せず、トピックや日付で分かれているものを1つの固まりとし、書いた回数とする。

<表2> 学習ジャーナルを書いた回数とその人数



学習者22名中、18名の学習ジャーナルを回収し、記入回数を調べた結果、ほとんどが5回以下であることがわかった。書かない理由となるものを、インタビューから抜き出し、表3にまとめた。「強制ではなかったから」、「書かなくても何も言われなかったから」、「成績と関係あるなら、もっと積極的に書いた」等、「非自律的な態度」が最も多く、回答数は9で、全体の21.4%であった。なお、ここでは、学習者が周囲に積極的に働きかけない態度を「非自律的な態度」とした。次に多かった回答は、「試験やレポートがあって忙しく、時間がなかった」、「忙しかったので、書く余裕がなかった」、「宿題に追われていた」など、「時間がない」という回答が8で、全体の19%を占めて

いた。評価の対象となっている課題は毎回、ほとんどの学習者が提出していることから、強制ではないジャーナルは、時間不足で結果的に後回しになったと考えられる。また、「何を書いたらいいかわからない」、「書くネタがない」など、「アイデアがない」という理由が全体の16.7%、「机の前で勉強するのが好きじゃない」、「文章を書くのが苦手」など、「不向き／苦手意識」が理由となるものが全体の9.5%と、続いている。その他には、ジャーナルには何でも自由に書いていいと言っていたはずが、「勉強に関係ないことは書く必要がないと思う」、「学習については書くことがなかった」など、院生側の意図していたものと学習者の理解したものとの「ジャーナルの捉え方の違い」が理由となるものや、「深い問題もあるから、どこまで書くかと悩んだ」、「本当に書きたいことはあるけど、自分の秘密のようなものだから、他の人に見せたくない」など、「プライバシー」に関わる理由も出ている。

また、「文章表現が上達するには、どうすれば良いか」という問いに関しては、「たくさん書く」、「書いて訂正してもらう」、「日常の自分の気持ちを書き続ける」など、「書く」ことを挙げている学習者が20名中、12名存在し、全体の60%を占めている。しかし、このうちジャーナルを活用していたといえる学習者は、18回書いた学習者1名のみで、残りの91.7%は、行動に移していないことがわかった。意識と行動が違う学習者の回答に注目してみると、その理由となるものは、「非自律的な態度」と「アイデアがない」という回答が多く、それぞれ4で19%ずつを占めていた。以下、表4に示す。

<表3> 書かない理由（複数回答）

理由	回答数	割合 (%)
非自律的な態度	9	21.4
時間がない	8	19.0
アイデアがない	7	16.7
不向き/苦手意識	4	9.5
日記の捉え方の違い	3	7.1
プライバシー	2	4.8
期待していたものと違った	2	4.8
日記を書く習慣がない	2	4.8
他の日記の存在	2	4.8
優先順位が低い	2	4.8
プレッシャー	1	2.4

<表4> 意識と行動が異なる理由（複数回答）

理由	回答数	割合 (%)
非自律的な態度	4	19.0
アイデアがない	4	19.0
時間がない	2	9.5
日記を書く習慣がない	2	9.5
期待していたものと違った	2	9.5
不向き/苦手意識	2	9.5
その他	5	23.8

以上、分析の結果、自律性を高めるために導入された学習ジャーナルが、多くの学習者から積極的に利用されなかったことがわかった。これは、ジャーナル導入時に説明が足りず、学習者とその効果や重要性を認識できなかったため、結果的に、学習者が主体的に動かなかったことが考えられる。また、学習者は「書く」ことの重要性についての意識はあるものの、指導者主導の下でなくては行動できないという要素を持っていることが明らかになった。

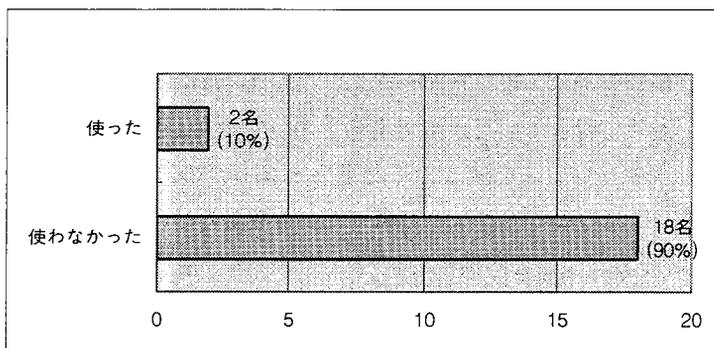
3.2. 院生リソース

8C では、教室内で行われる院生の役割とは別に、教室外でも院生を人的リソースとして利用しやすい環境を整えていた。熊倉（2005）でも述べられているように、相互作用の可能な人的リソースを獲得し、継続的なインターアクションを行うことは、日本語学習者の学習面、生活面において肯定的な影響を及ぼす。つまり、院生リソースを提供することによって、相互作用の可能な人的リソースへの選択肢が増え、自律学習にもつながると考えられる。

しかしながら、学期中に教室外で院生リソースを活用していた学習者の数は意外に少ないことが明らかになった。以下、今回のインタビューを通じ、院生リソースに対する学習者の意識を分析する。

今回の調査で、教室外で院生リソースを使ったと答えた学習者は、20名中2名（10%）のみであり（表5参照）、その活用度が非常に低いことがわかる。院生リソースを使った理由としては、「わかりやすく説明してもらえる」、「先生とは違って、相談しやすい」ことが挙げられていた。一方、院生リソースを使わなかったと答えた学習者は、20名中18名で、全体の90%であった（表5参照）。院生リソースを使わなかった理由については、表6に示す。

<表5> 院生リソース活用の割合



<表 6> 院生リソースを活用しなかった理由（複数回答）

理由	回答数	割合 (%)
時間の問題（他の課題が多い、バイト等で忙しい）	7	24.1
困ったことがなかった	4	13.8
他の人的リソースを持っていた	3	10.3
院生の迷惑になるのを懸念	3	10.3
授業中に聞けばいいと思った	3	10.3
授業以外でも使えると思っていなかった	1	3.5
質問に対する返事を即時にもらえない	1	3.5
メールするのが面倒くさいと感じられた	1	3.5
院生へのメールは皆に見られると思った	1	3.5
聞くことに慣れていなかった	1	3.5
院生リソースを使ってくださいと言ったのに気を付けて聞いてなかった	1	3.5
院生に聞くほどのことではないと思った	1	3.5
性格のせい（聞くことが恥ずかしいから）	1	3.5
学習ジャーナルに書いた	1	3.5

表 6 から、「時間の問題」という回答が 7 であり、24.1%という一番高い割合を占めていることがわかる。次に多かった「困ったことがなかった」という回答は 4 で、全体の 13.8%であった。その次には、「他の人的リソースを持っていた」、「院生の迷惑になるのを懸念」、「授業中に聞けばいいと思った」との回答が 3 ずつあり、各 10.3%の割合を占め、比較的高い割合を占めていることがわかる。また、「授業中に聞けばいいと思った」という回答数が 3、「授業以外でも使えると思っていなかった」が 1 であることから、学習者の中には、院生リソースを教室内に限定している人が見られる。また、「質問に対する返事を即時にもらえない」、「メールするのが面倒くさいと感じられた」、「院生へのメールは皆に見られると思った」との回答から、院生へのコンタクトはメールだけと認識している学習者がいることがわかる。これは、授業中の連絡事項等を主にメーリングリストを通じて行っていたからであると考えられる。また、「聞くことになれていなかった」、「院生リソースを使ってくださいと言ったのに気を付けて聞いてなかった」、「院生に聞くほどのことではないと思った」、「性格のせい（聞くことが恥ずかしいから）」の回答からも、学習者が積極的に院生リソースを活用していなかったと思われる。「学習ジャーナルに書いた」との回答から、他の学習リソースの選択も見られた。

このように、今回のインタビューでは、全体的に院生リソースを活用していないことがわかる。院生リソースの活用に向けて、人的リソースの選択肢を増やすのみでなく、

人的リソースが学習に有効であることを各学習者が認識する必要がある。

4. 学習者同士の分析結果

4.1. 文章修正過程における調整行動

授業では毎回、5つのグループに分かれ、院生1人が学習者3~5名を担当して行うグループ活動を取り入れた。その内容は、まず、院生により当該時間の学習項目が導入され、その後、院生と学習者が1対1で作文添削をし、その間にグループの残りの学習者同士が自他の作文について意見交換するピア活動を行う、というものである。文章表現の過程では、西條(1999)でも述べられているように、自問自答を通じて新しい考えを産出する必要があるのだが、自問自答するためにピアからの支援を得て、新しい考えを産出するほうが、容易かつ効果的だと考えたため、ピア活動を中心に授業を進行した。もう1つピア活動を中心に捉えた理由は、1人で書くという作業以外にも、他人の意見を聞いて内省したり、他人と意見交換したりすることで自分の思考をまとめることが、文章表現には大切であることを学習者に伝えたかったからである。

そこで、ピア活動が実際にどのように機能していたかを調査するため、「書き直し前」と「書き直し後」の文章を比べるため、4名の学習者にインターアクション・インタビューを実施した。具体的には、書き直された箇所が院生・ピアの意見によるものなのか、または学習者自身の推敲によって行われたものであるか、書き直されていない箇所については、どうして書き直さなかったのか、について調査を行った。調査協力者や、分析対象とした文章の詳細は以下の表7に記す。なお、分析対象とした文章は、12月の中旬から1月の4回の授業にかけてレポートを1つ書かせるよう指導した際の「アウトライン」、「序論」、「本論」、「結論」の中から選んだ。

<表7> 調査協力者の詳細

調査協力者	性別	国籍	分析対象とした文章
A	男性	台湾	序論
B	女性	中国	序論
C	女性	韓国	序論
D	男性	韓国	本論

分析の枠組みは、宮崎(1998 他)の規範から逸脱した問題を誰がマークし、調整を行うか、という概念を基に、マークを自己マーク、ピアマーク、院生マークと3通りに、調整を自己調整、ピア調整、院生調整、無調整と4通りに分類した。3通りのマークと4通りの調整から、12通りの調整パターンが考えられるが、今回のインタビューから実際に見られた調整パターンは以下の6つである。まず、調整が行われる調整パターンと

して、①自己マーク自己調整型（文章に対する不適切さを書き手自身がマークし、調整を行うパターン）、②院生マーク自己調整型（文章に対する不適切さをグループの院生がマークし、調整は書き手が行うパターン）、③ピアマーク自己調整型（文章に対する不適切さをグループのピアがマークし、書き手が調整を行うパターン）、④院生マーク院生調整型（文章に対する不適切さのマークも調整もグループの院生が行うパターン）の4つが見られた。調整が行われない調整パターンとしては、⑤院生マーク無調整型、⑥ピアマーク無調整型の2つが見られた。各調査協力者の「書き直し前」、「書き直し後」の文章、文字化されたインタビュー資料を分析した結果は以下、表8の通りである。

<表8> 各協力者の文章における調整パターンとその数

調査 協力者	①自己マーク 自己調整	②院生マーク 自己調整	③ピアマーク 自己調整	④院生マーク 院生調整	⑤院生マーク 無調整	⑥ピアマーク 無調整	合計
A		1		2		1	4
B	4	2		7		2	15
C	6		1	2			9
D	4	4	1	2	1		12
合計	14	7	2	13	1	3	40

上記の表8を見ると、AとBは院生にマークされたものは調整されているが、ピアからのマークは調整されていない。Cはマークされたものは全て調整されており（ただし、院生マーク院生調整の2つは、グループ活動の際、院生に「書き直し前」の文章を見せる時間がなく、調整行動を調べる本インタビューで院生からいくつかの不適切さをマークされ、最終稿の「序論」でそれが調整されていたものである）、Dもまた、マークされた問題はほとんど調整されている。次に、マーク数を比較すると、院生マークの総数は21個（表8における②、④、⑤の総数）であるのに対し、ピアマークのそれは5個（表8における③、⑥の総数）のみであることがわかる。このピアマークの少なさから、ピア同士でお互いの文章を読み、話し合う時間を設けても、相手の文章に対して調整のきっかけとなるコメントをしないことがわかる。また、院生マークの問題がどの程度の割合で調整されているか計算すると、約95%の割合で調整されており（院生マーク自己調整・院生マーク院生調整の総数-20、院生マークの総数-21）、ピアマークの問題の調整されている割合は40%である（ピアマーク自己調整の総数-2、ピアマークの総数-5）。このことから、調査協力者は院生の意見には注意を傾け、書き直しに高い割合で反映させるが、ピアの意見は院生マークの時ほどは書き直しに取り入れていないことがわかる。

以上のように調整行動を調べた結果、ピア活動を行っても、ピアからのマークが得ら

れない、また、ピアマークがされたとしてもピアの意見はあまり取り入れないという問題が明らかにされた。その原因としては、院生を日本語の権威として見すぎるあまり、同じ立場の学習者であるピアを「読み手」として意識していなかったからであろう。そのため、「読み手」として意識していないピア同士で活動を行っても意見交換があまり行われず、ピアマーク自体も少なくなったものと思われる。池田（2002）でも、学習者同士のグループでお互いの作文について「書き手」と「読み手」の立場を交換しながら意見を交換するピア・レスポンスが作文の内容面で推敲を促進させると述べられており、今後は1人の「読み手」としての院生・ピアの重要性をコースの始めから認識させる必要があるだろう。

次章では、同じく学習者同士の相互作用の分析としてファシリテータについて述べる。

4.2. ピア活動におけるファシリテータ制度

ここでは、ピア活動における学習者の意識を、ファシリテータ制度という側面から行ったインタビューを基に考える。

学期当初、グループ活動は院生中心に行っていたため、ピア活動にも学習者の受身的姿勢が見られた。そこで、学習者に自律的にピア活動に関わってもらうために、第6週目からファシリテータ制度を導入した。ファシリテータ制度とは、ピア活動促進のために、グループの中で毎回1人の担当を決め、その学習者を中心に活動を行うというものである。院生が1人の学習者を指導する間に、学習者同士で自律的にピア活動を行うことを狙いとした。ファシリテータについてのインタビュー結果は以下表9の通りである。

<表9> ファシリテータについてのインタビュー結果

質問	回答
ファシリテータをしたか？	した…16名 しなかった…4名
ファシリテータとしてどういう活動をしたか？	周りの人をリードして司会者的な役割をした…5名 意見・質問を出して活動をスムーズにする…5名 雰囲気作り…1名 特に何もせず…5名
理想のファシリテータとは？	他の学生をリード…10名 日本語レベルが上の人…2名 院生と同じ役割…2名 積極的に行動…1名 時間配分を行う…1名 授業準備をする…1名 わからない…1名
自分の活動と理想が違う理由は？	何をするのかわからない…5名 自分の能力不足…5名 相手の学生が気になる…4名 自分が消極的…1名 時間不足…1名 院生がやってくれるから…2名
ファシリテータ制度は必要か？	必要…13名 不必要…5名 その他…2名

ファシリテータを経験した学習者は20名中16名で、このうちファシリテータとして自分が行った活動と、理想とするファシリテータ像が一致していたのは2名のみであった。

実際にファシリテータとして行った活動としては、「司会者的な役割(5名)」、「意見・質問を出す(5名)」が多かったが、これは学期の初めに院生がグループ活動時にとっていた役割とほぼ同じである。また、「特に何もせず」も5名見られる。これに対して、理想のファシリテータ像が「わからない」としたものは1名のみで、他の学習者は様々な形で、自分の理想像を持っていることがわかる。「日本語レベルが上位の学生」や「院生と同じ役割をする」がそれぞれ2名、「他の学生をリードする」、「積極的に行動する」、「時間配分を行う」、「授業準備をする」がそれぞれ1名という結果であった。

実際の活動と理想の間にギャップがある理由として、「何をするのかわからない」、「自分の能力不足」、「相手が気になる」が主に挙げられる。「何をするのかわからない」については、ピア活動やファシリテータ制度についての説明が足りず、学習者の同意を得られていなかったのが原因であろう。「自分の能力不足」からは、ファシリテータとしての自信がなく、不安が大きかった学習者がいたことがわかる。クラッシュの情意フィルター仮説では、自信がなく不安な状態だと情意フィルターが上がり、インプットを取り入れにくいとしているが、情意フィルターが高まると積極的に活動できなくなるともいえるであろう。他の学生からの協力が得られていない場面も見かけたが、このことも情意フィルターを上げる要因となったかもしれない。次の「相手が気になる」という回答については、このクラスに「支持的教室風土」がうまく形成されていなかったのが理由ではないかと考えられる。「支持的教室風土」とはお互いの個性を尊重し、容認しあうような雰囲気という(縫部 2001)が、これがうまく形成されていないため、相手の反応が気になったり、ファシリテータとなった学習者を支援しようとしなないものがあったと考えられる。

ファシリテータ制度については、「必要」と答えた学習者が13名いた。この結果からも、ファシリテータ制度そのものには賛成だが、実際にどう行動すべきかわからないという学習者の実態がわかる。

以上、ファシリテータという側面から、8Cのピア活動の問題点について分析した。今回の実践でピア活動を自律的に行わせる試みとして取り入れたファシリテータがうまく機能しなかった原因として、ファシリテータに関して説明不足であったこと、新しい取り組みであったため不安が大きく自信がなかった学生がいたこと、そして8Cのクラス内に「支持的教室風土」が形成されていなかったこと等が考えられる。

5. 考察とまとめ

以上、4章まで、自律学習に向けて学習者からの積極的な働きかけを導くために行っ

た8Cの取り組みの不足している点について述べてきた。以下に、これまでの分析を踏まえた考察を行う。

「学習者同士」の分析という観点からは、文章表現クラスにおけるピア活動を活性化するためにピアを「読み手」として意識することや、「支持的教室風土」が形成されることが必要であることが明らかになった。そして、「院生—学習者間」、「学習者同士」両方の分析という観点からは共通して、指導側のみが活動の重要性を認識していても学習者その重要性を認識しなければ、学習者の自律的な行動にはつながりにくいことが明らかになった。よって、教室内外での様々な取り組みを行う際に、それぞれの背後にある有効性・重要性について学習者が意識することが必要である。つまり、指導側は学習者への意識化ということも念頭において、クラスでの取り組みについて考える必要がある。また、指導側は今後、学習者の意識を積極的な行動にどうつなげるかについても、クラスや学習者の事情に応じて臨機応変に考えなければならない。

【参考文献】

- Ellis, G. and Sinclair, B. (1989) *Learning to Learn English-A Course in Learner Training Teacher's Book*. Cambridge University Press
- 池田玲子 (2002) 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESL から日本語教育に向けて—」『言語文化と日本語教育』2002年5月特集号 pp. 289-310 お茶の水女子大学言語文化学会
- 石橋玲子他 (1996) 「中級日本語学習者の自律的学習に向けての学習の意識化の試み」『言語文化と日本語教育』11号 pp. 101-117 お茶の水女子大学言語文化学会
- 板倉ひろこ (1998) 「自律的言語学習の場としての学習日記の活用」『日本学刊』2号 pp. 89-95
- 工藤節子 (1990) 「自律学習を考える」『文化外国語専門学校日本語過程紀要』5号 pp. 6-31 文化外国語専門学校
- 熊倉裕子 (2005) 「人的リソースとのインターアクションが日本語学習者に及ぼす影響—ベトナム人就学生の個別性を捕らえる試みとして—」早稲田大学院日本語教育研究科修士号論文
- 宮崎里司 (1998) 「第二言語習得理論における調整、意味交渉及びインプット」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』11号 pp. 177-190 早稲田大学
- 宮崎里司 (2005) 「日本語教科書の会話ディスコースと明示的 (explicit)、暗示的 (implicit) な調整行動：教科書談話から学べること・学べないこと」『早稲田大学日本語教育研究』7号 pp. 1-25 早稲田大学日本語教育研究科
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教師のための外国語教育学』風間書房
- Rubin, J. and Henze, R. (1981) The foreign language requirement: A suggestion to enhance its educational role in teacher training. *TESOL Newsletter* 2. pp. 17, 19, 24

- 西條美紀 (1999) 「弁証法的作文過程のための作文指導」『日本語教育』105号 pp.91-100 日本語教育学会
- 齋藤ひろみ(1998) 「自律的学習能力を養うために教師は何ができるか」『言語文化と日本語教育』16号 pp. 1-10 お茶の水女子大学日本語言語文化研究会
- 田中望・斎藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実践』大修館書店
- トムソン木下千尋(1998) 「学習契約書を使った自律学習の試み－事例からの考察－」『第二言語としての日本語の習得研究』2号 pp. 27-39 第二言語習得研究会

(ハットリ ケイホウ・修士課程1年)

(カモヤマ アツシ・修士課程1年)

(イ ファンジン・修士課程1年)

(マツブチ ユウコ・修士課程1年)

(ナカノ レイコ・修士課程2年)