

子どもの主体性を活かした「ことばの学び」をデザインする

—「手紙絵本プロジェクト」の実践から—

尾関 史

【キーワード】 移動する子どもたち・主体性・ことばの学び・学習環境デザイン

1 はじめに —移動する子どもの「学び」を考える—

世界のグローバル化に伴い、日本にも多様な言語文化背景を持った子ども達が増えている。彼らは様々な理由から、国や地域を越えて日本へと移り住んだ「移動する子どもたち」(川上 2004)である。子ども達はそれまでの見慣れた風景や環境から、突然、日本という環境に投げ込まれ、見たことも聞いたこともない文化や習慣、言葉の壁にぶつかることとなる。そして、これらの様々な壁にぶつかる中で、徐々に学習や生活の様々な場面において自信を失っていくことが少なくない。このような子ども達に対し、これまでも様々な学習支援や母語活用支援などが行われてきている。しかしその一方で、そのような支援の中で、自らの超えるべき現実の壁の高さを目の当たりにして挫折してしまう子ども達が多いのも事実である。筆者はそうした現実を目にする中で、周囲の環境にいかに関わり適応していくのかという視点からの支援だけでは不十分であり、自らが置かれた環境をいかに自分のものとして捉え、その中で自己実現をしていけるような学びのあり方が必要ではないかと感じるようになった。子ども達が今置かれている環境の中で、自分の存在に意味があると感じ、自信を持つきっかけとなるような「学び」を作りたいと考えたのである。そして、そのような学びの成功体験が、その後、子ども達が社会に出て行った際の自己実現につながっていくのではないだろうか。

本稿ではそのような考えのもと、子ども達が今ある環境の中で自己実現をしていける学びはどのようなものであるのか、またどのようにすればそのような学びが実現できるのかについて考えていきたい。

2 主体性を活かした「ことばの学び」のデザイン

自己実現のための「学び」とはどのようなものであるのだろうか。本章では、移動する子ども達に求められている「学び」についていくつかの視点から考えてみたい。

2-1 「学び」をデザインする

そもそも子ども達の学びはどのようなものなのか。以下では認知心理学に見られる学習観の転換から、学びについて考えたい。

認知心理学の分野では、近年学習に対する捉え方、いわゆる「学習観の転換」が起こっている。

これまで学習は学習者個々人の個別のものであり、個人の頭の中で起こっているため、教師はその個々人に知識を「与える」存在であると考えられてきた。しかし、そのような学習観に次第に疑問が投げかけられるようになった。学習は個人のいとなみというよりも、個人の参加している共同体全体のいとなみであり、学びとは「知識の習得」というよりも、具体的な意味のある実践活動に従事することである（佐伯 1995）という考え方がされるようになってきたのである。それゆえ、学びは個人である「主体」と個人を取り巻く「状況や環境」との相互作用の中で起こるものであるという（佐伯 1995、佐藤 1995）。そして、このような観点に基づいて学習を捉えるのであれば、子どもたちの学びが起こるためには、子ども個人だけに注目しているのではなく、子ども個人とその周囲の環境との相互作用を考えていく必要があると言える。

個人と周囲の環境との関係のあり方が学びを生み出すのであれば、この両者の関係を調整していくことが必要であろう。このような学習者と学習者を取り巻く環境をデザインしていくという考え方が近年注目され始めている。浜田(2006)では、学習者と学習者を取り巻く環境が学習に大きな影響を与えているとし、「学習環境のデザイン」の重要性を説いている。一方、子ども達の学びにとって学習環境が重要であるとすれば、学習者と環境を取り結ぶ媒介となるものは紛れもなく「ことば」ではないだろうか。そして、年少者日本語教育に求められているのは、この学習者が環境との関係を結んでいくための「ことば」を育てることであろう。それでは、そのような「ことばの力」を育てるためにどのようなデザインが必要なのだろうか、またそのデザインを考える上で考慮すべき要素とはどのようなものであるのだろうか。続く 2-2 では、「目指すべきことばの力」と「子どもの主体性」という 2 点の要素から「ことばの力」を育てるための学習のデザインについて考えてみたい。

2-2 目指すべき「ことばの力」を考える

まず、子ども達に求められている「ことばの力」とは、単に文法や語彙などの言語知識に留まらないということが言えるだろう。なぜなら、その「ことばの力」を使って子どもたちは周囲の環境とやりとりをし、環境に参加していく必要があるからである。それゆえ、「ことばの力」には環境を自分なりに捉え、環境と自分との関係を調整する「メタ認知的な能力」や自分自身の学びをコントロールする「自己学習能力」(波多野・稲垣 1984) といった能力も含まれると考えられる。川上(2007)では、子どもたちにとって「子どもが主体的に学び、かつ自己実現を図るための力」が必要だとし、子どもが日本語を使って主体的にかつ自覚的に自己の意見や考えを語る行為を周囲が支援し、そこで生まれる「ことばの力」を育成していくことが重要だとしている。つまり、自らがおかれた環境の中で主体的に自己発信をし、自己実現をしていく力こそが目指すべき「ことばの力」といえる。それゆえ、「自らが主体的に環境に参加していくための「ことば」を育てること」これこそが、年少者日本語教育に求められている課題だといえる。

一方で、このような「ことばの力」は周囲からの支援だけで育つものではない。子ども自身の個人の主体性のあり方が重要になってくると考えられる。そこで、次節では、この「ことばの力」と

子ども個人の主体性の関係についてまとめる。

2-3 子ども個人の主体性への注目

本節では、「ことばの力」と子ども個人の主体性の関係について考えていきたい。佐伯(1995)によると、学習とはそもそも「自分探し」であるという。学習を行う過程で自分自身を発見していく喜びを感じ、それが自己実現へとつながっていく。そしてこのような自己実現の過程と学習者の主体性が相互に影響を与え合いながら、学びが達成されると考えられている。このような観点で学びを捉えるのであれば、学びは子どもから大人までの長いライフスパンの中で絶えず続いていくものだと言えるだろう。そして、そのような長い発達の見点から子どもの学びを捉える必要性も言われ始めている。石井(2006)では、今、目の前にある現実のみに根ざした学びではなく、生涯発達の視点を持ち、その中で子どもの自己実現・自己発見としての学びを捉えていくことが必要だとしている。また、近年、「学び」は教師側から一方的に知識を与えられるものではなく、自分自身で主体的に作り上げていくものだという自律学習の考え方が注目されている(館岡 2002 など)。そして、このような主体的な学びには、自らの学習意欲や動機を元に自分自身で学びをデザインし、学びを意味あるものとして位置づけていく学習者自身の力が必要であるという。

このように子どもの自己実現を目指したことばの学びにとって、子ども個人という要素は切り離して考えることは出来ないものである。つまり、ことばの学びに子ども自身のあり方、つまり子どもの主体性が大きな影響を与えていると言える。

3 研究目的

以上を踏まえ、本研究では移動する子どもたちに求められている学びを広い意味での「ことばの力」から捉え直し、その「ことばの力」を育てるためにどのような学びをデザインできるのかを明らかにすることを目的とする。本稿では、実際に筆者が携わっている外国人児童への教育実践を通し、子どもの主体性に注目した学習のデザインから、そこでどのようなことばの学びが起こり、どのようなことばの力が育成されたのかという点から考察を行いたい。

4 実践の概要

本研究で対象としている子どもについて、以下で簡単に背景および支援の概要をまとめる。

4-1 子どもの背景

本研究で対象としているのは、筆者が支援に携わっているオーストラリア人のV(小学校3年生)である。2006年8月に来日し、公立の小学校に通っている。両親は共に英語を母語とし、家庭内言語は英語であり、Vの母語も英語である。一方で、日本語は主に学校での教師や友人とのやり取りに使用される。来日当初、Vの日本語能力は簡単なひらがなを読み書き出来る程度であった。来日から2ヶ月程経った2006年10月に行ったJSLバンドスケール(川上 2005)での日本語能力の判定結果は以下の通りであった。

V	測定日	聞く	話す	読む	書く
	2006.10	2	1	1	1

表から分かるように、レベルはいずれも1～2に集中し、ジェスチャーや言いかえを含んだ簡単な日本語でのやりとりは何とか理解が出来るものの、日本語のみで行われる在籍学級の授業についていくのは大変難しい状態であった。また、彼らは親の仕事の都合で日本にやってくることとなり、空間的にも時間的にも学びが分断されている状態である。その意味で、現在日本に数多く存在する「移動する子どもたち」の一人であると言える。

4-2 支援の概要

このようなVに対し、2006年8月の来日当初より支援を行っている。支援は週に一度3時間程度の家庭支援と、同じく週に一度1時間程度、学校の教室への入り込み指導を行っている。支援内容は始めの数ヶ月は、ひらがな・数字・曜日・教科の名前などの「基礎的な日本語の指導や生活日本語の指導」を行っていた。そして、基礎的な日本語がある程度定着してきた2006年10月ごろからは、宿題を中心とした学校での「教科学習に結びつくような指導」と本人の「主体性を生かした指導」という二点を考慮しながら支援にあたっている。本稿ではこれらの支援のうち「主体性を生かした指導」に焦点を当て、考察を行っていく。なお、Vへの支援は筆者が様々な工夫を凝らしながら行うことが可能であり、その意味で自由にデザインが許されている場であるといえる。そのような場で筆者がなぜ、主体性を生かした指導に注目するに至ったのか、その背景と共に、実践の概要および考察を以下の5章で述べたい。

5 主体性を生かした実践 —「手紙絵本プロジェクト」の実践から—

5-1 主体性への注目に至るまでの軌跡

Vへの支援にあたり、筆者は常に模索を続けてきた。本節ではそのような模索の中で主体性への注目に至った軌跡を簡単にまとめる。

来日直後、日本での生活、日本の学校での生活に興味を抱いていたVは、毎日が異文化体験の連続であった。目にするもの耳にするものが全て驚きの対象であり、自然と気持ちも高揚しているようであった。しかし、来日後数ヶ月が経った10月ごろになり、学校での学習も本格的にスタートするころになると、徐々に学校の学習の文脈に参加することの難しさが見え隠れするようになって来た。また、学校での学習に意味を感じられず、学校の宿題や授業内容の学習に集中して取り組むことが難しい様子がしばしば見られるようになった。以下の記録にもそのようなVの姿が見て取れる。

【事例1】算数の学習に意味づけを感じられないV

漢字プリントの後、算数の授業の復習を行う。

教科書にある、漢字から数字への書き換えの問題を行おうとするが、「漢字で終わりって言ったじゃない。もうやりたくない。疲れた。何で私だけ・・・」の繰り返しで、なかなか勉強に入ろうとしない。父親は「学校での算数がわかるようになるでしょ」と説得するが、「こんな漢字で書いてあるのは（現実の社会には）無いのに、こんなの勉強して何の意味があるの?」と訴える。 (2006/10/25 支援記録より)

家庭支援において、算数の学習を行っている場面である。漢数字で書かれた数字（例：三千五百二十一）をアラビア数字（例：3521）に書き換えるという教科書の問題に意味を感じられず、取り組むことをかたくなに拒否している。

また、この頃には学習場面への参加の難しさに伴い、学習意欲の低下も目立つようになった。このようなVに対し、筆者は徐々にこれまでと同様の支援を続けていくことに疑問を感じるようになっていた。そして、日々彼女への支援のあり方を考え直すこととなった。支援のあり方を模索しつつ実践を続ける中で、ある日こんな出来事があった。Vがクラスの日本人の友人から手紙をもらってきたのである。そしてVは筆者の提案により、友だちに対して手紙の返事を書くことになった。

【事例2】友人への手紙を積極的に書くV

食事の後で、先日カナちゃんにもらったという手紙を読む。父親が翻訳し、それをうれしそうに聞いている。私が「返事を書いたら」というと、のってきて早速書き出す。先ほどまでとは打って変わって、自分から文を作りたいという気持ちが伝わってくる。

言いたいことを英語でこれはなんと言うのかと聞いてくる。父親が英語を日本語に翻訳するのを聞いて、ひらがなで書いていく。非常に集中しており、次々と文章が書かれていく。あっという間に便箋の半分が埋まり、最後に『カナちゃん大好きだよ』と書いたら?と提案すると、ひらがなの知識を総動員して一生懸命書く。 (2006/10/18)

直前に行っていた算数の学習にあまりやる気を見せなかったVが、先ほどとは打って変わってひらがなを進んで書き進める姿に、筆者ははっとさせられた。彼女にとって、自分のしたいことを達成するための活動とそれに付随して起こる「学び」を目の当たりにした気がしたからだ。そしてその経験を通し、筆者に大きな意識の転換が起きた。これまで、自分が身につけようとしていた力は、彼女が学校で教科の学習についていけるように、クラスの学習に少しでもついていけるようにということばかりに主眼が置かれていた。しかし、彼女に必要な学びはもっと大きな文脈での「学び」ではないだろうかと感じたのである。つまり、子どもの発達段階を見据えた長期的な視点での「学び」であり、彼女にとって意味のある文脈での「学び」、日本語が生きる文脈での「学び」、また自己表現の手段としての「学び」を作り出していかなければならないのではないかと思うようになった。それはこれまでの自らの年少者日本語教育実践のあり方を見つめなおすような体験でもあった。そして、このような意識の転換を経て、Vの主体性に注目した「手紙絵本プロジェクト」の活動のデザインへと発展していくこととなったのである。

5-2 「手紙絵本プロジェクト」の試み

「手紙絵本プロジェクト」とは、それまでの数回の支援において日本語で手紙を書くことに興味を示していたVに対し、筆者が持ち込んだ一冊の絵本(『こんにちはおてがみです』福音館書店 2006)をきっかけに始まった活動である。絵本には様々な登場人物からの手紙が、実際の手紙と同じように封筒に入った形で登場する。そして、子ども達はその手紙を一つ一つ封筒から取り出して、あたかも本物の手紙のように読むことができるという仕掛けになっている。実際に、支援の際にVに絵本を見せると、Vもこの絵本に大変興味を持ち、熱心に手紙を一枚一枚読んでいった。そして、日本語が不十分で内容が理解出来ない部分については、何と書いてあるのかと筆者に内容の翻訳を求め場面も見られた。このような絵本への興味をきっかけに、その後も何回か手紙を書く活動を支援の中に組み込んでいき、徐々に二人での話し合いから私達もこの絵本を作ってみようというアイデアが浮かび上がった。これはVの主体性を存分に活かした学習であると言える。その証拠に、絵本を作ることを伝えたときのVの顔は、本当に嬉しそうであった。このような経緯を経て、11月末よりいよいよ「手紙絵本プロジェクト」が始動し、本人の強い希望によりクリスマスイブまでに完成を目指すこととなった。続く5-3では、この手紙絵本作成の活動の中で見えてきたVの変化について考察を行う。

5-3 「手紙絵本プロジェクト」の活動を通して見えた「ことばの学び」

手紙絵本プロジェクトの活動を通し、Vには様々な変化が起こった。以下ではそれぞれの項目ごとに、主体性を生かした学習がどのような「ことばの力」の育成に結びついたのかを、実際の例を交えながら詳述する。なお、ここでいう「ことばの力」とは2-2.で前述したように、言語知識に留まらない幅広い文脈での「ことばの力」を指している。

1) 意味のある文脈での言語使用による「書く」意欲の増進

手紙絵本の作成を通して、Vの書くことに対する意欲は日に日に高まっていった。何らかの作品を作り上げること、誰かに伝えたいと思うことがVの書くことへの動機を高め、ひいては書く力の伸長へとつながっていったと考えられる。その証拠に、始めは支援者とのやり取りを通して手紙を一語一語書き進めていたVが、1ヶ月ほど経ったころには自分だけの力で(必ずしも正確では無いにしろ)スラスラと長い文章を作り上げていた。以下の例からも、そのようなVの書くことに対する意欲の高まりが見られる。

【事例3】書くことに対する意欲の高まり

何通かの手紙を自由に書いていくことを決める。内容、宛先などは全て自分で決めていいよということにする。

「じゃあ、次は誰に書く？カナちゃん？お父さん？Kさん？」と聞くと、「誰でもいいの？」とたずね、「ドラゴンでもいい？」と聞いてくる。「うん、いいよ」と伝えると、空想のドラゴンに向けて手紙を書き始める。Vが言いたいことを英語で伝え、それを逐語訳で日本語にし、口頭で言ったものをひらがなで書いていくという活動を行う。

ひらがなの聞き取り間違いは依然としてちらほらと見られるものの、書くことに対する意欲ははかなりある様子で、ひらがなの練習をあれほど嫌がる彼女が、次々と進んでひらがなを書いていく。

(2006/11/29)

これは、誰かに向けて手紙を書くという意味のある、目的性を持った文脈の中で言葉が使われたためだと考えられる。そのような意味のある文脈の中での言葉の使用がVの書くことへの動機を高め、書く力の伸長へとつながっていったのではないだろうか。

2) 自己表現としての書き

前述したような意欲の高まりに伴い、V自身の書きたいこと(内容)への思いが強まっていく様子も見られた。以下の事例には、自分の書きたいことを書くため、つまり自己表現をするために、支援者である筆者と熱心に何度も粘り強くやり取りをしているVの姿がある。

【事例4】自己表現のための積極的な意味交渉

文を書き終わると、文の横に絵を書き始め「scale (うろこの意)」は日本語で何と云うのかを聞いてくる。しかし、わたしがVの言う英単語が理解できず、「羽」やら「エラ」やらといろいろと電子辞書で示すが、Vは納得しない。Vは懸命に自分の体を魚に見立て、「ここ、ここ！」と手を小さく胸の横の辺りで折り曲げ、震わせながら言ってくる。それでも分からないと今度は魚の絵を書き始める。しかし、それでもまだよくわからず、電子辞書にスペルを打ち込んでもらうよう渡す。しかし、スペルが不確かなため、上手く単語が見つからない。結局、絵を見て、もしかして・・・と思った、「うろこ」の英訳がヒットし、「『うろこ』だよ」と伝えると、Vは絵の下に「うろこ」と書き入れる。(2006/12/6)

子どもが自分の伝えたいことを自分のことばで語りだすこと、つまり主体性をもった「語り」は、自己実現としての「学び」への大きな前進と考えられる。

3) 自分自身での活動のモニタリング

さらに、活動を通し、Vの認知的な能力にも変化が見られた。このプロジェクトにおいて、筆者は常に活動の方向性やゴール、活動へのフィードバックなどについて二人で議論を重ねながら作り上げていくことを基本姿勢とした。これは、子どもの主体性を十分に活かした形で、子どもが自分の伝えたいことを自分の力で表現するための活動をデザインしていきたいと考えていたからである。そして、このような筆者の姿勢に対し、V自身も自分で自分の学びを管理する姿勢が見られるようになった。以下の事例5を見てみると、手紙絵本の目指すべき方向性、読み手、完成のスケジュール、活動内容を二人で話し合いながら共有している様子が伺える。

【事例5】活動の自身での管理

〔状況〕漢字が一段落し、絵本作りの活動へと移っていく。活動に入る前に、いつまでにどんなものを作るのか、手紙は何通ぐらい書くのか、出来上がりのイメージはどんなものなのか、二人でやり取り(英語)をしながら決めていく。話し合いの結果、先日読んだ絵本のようなイメージで作ること、母親へのクリスマスプレゼントにするため、20日には完成を目指すこと、いろいろな人に当てた手紙を書くこと、絵本のページなどの装飾もVがすることが決まった。

(2006/12/6)

また、次の事例6では、完成までの残り時間を考え、自分なりのスケジュール管理を行いながら、自分の活動をマクロ的に捉えているVの姿が見られる。

【事例6】学習スケジュールの自己管理

(ページが白い状態の) 絵本に手紙を一通り貼り終るが、絵本のページはまだ10ページ以上余っている。「どうしようか」というと、「24日までに手紙を書け！」とVが言う。そして壁にかけてあるカレンダーのところへ向かい、カレンダーの日にちを指を折りながら懸命に数えている。残りページと一日あたりのノルマを計算しているようだが、途中で計算が出来なくなり、「dad!」と隣の部屋にいる父親を呼ぶ。

父親がやってくると、残り何ページ残っており、それを残りの日数でどのようにこなしていけばいいのかと相談する。父親はヒントを出しつつ、Vにページ数を計算させていく。計算の結果、一日6ページずつ書かなければ終わらないことが分かり、「ふう〜っつ」と両手を肩の横に上げ、目を丸くしながら、息をつく。筆者が「大丈夫?出来る?」と聞くと、「今夜から、書き始めなくちゃ。夜ベットでも書いていいか、聞いてみるわ」と英語でつぶやき、やる気満々の様子。

(2006/12/20)

4) 自己訂正力の促進

また、出来上がった手紙に対し、自分自身で日本語の表記の間違えに気づき、自己訂正が加えられる場面もあった。このように自分の学びを客観的に捉え直し、自己訂正が出来るということは、学習者の主体的な学びにつながる大きな一歩と考えられる。

【事例7】表記ミスへの自己訂正

〔状況〕出来上がった手紙絵本を私に対して読み聞かせてくれている場面。Vは手紙を一枚ずつ取り出し、音読を始める。

「かにちは (こんにちは)」「りすうちゃん (りすちゃん)」など表記ミスが目立つが、読んでみると、正しい音で読むことが多い。しかし、時々自分の書いたものが何を意味するのか分からないようで(表記が間違っているため)、読みにつまずく場面も見られた。

また、発音と表記の不一致に関しては本人も間違いに気づいているようで、「あ」と気づいて消しゴムで消して書きなおす場面も見られた。長音、促音などが苦手なようで、間違いが目立つ。しかし、一方で、手紙についての内容を説明することが出来る。

(2007/1/10)

以上のように、この手紙絵本の活動を通してVの「ことばの力」の伸びが様々な局面で見られた。そしてその学びは、書くことに対する意欲の増進や自己表現としての書きと書いた、いわゆる言語的能力の伸びだけに留まらず、モニタリングや自己訂正などの広い意味での「ことばの力」の伸長にもつながっていることが分かった。これは、主体性を活かした学びのデザインによって起こった「ことばの学び」であるといえる。そして、これらの成長はVにとっての主体的な学び、つまり自己実現のための学びへの第一歩となっていくと考えられる。

6 「手紙絵本プロジェクト」の展開

手紙絵本はひとまず2006年12月末を持って完成した。この活動を通して、前述したように様々な「ことばの力」の伸びが見られた。しかし、その一方で、前述したVへの変化はその多くが個人

レベルでの深まりに留まっている。主体性を活かした学びは個人から個人を取り巻く周囲との相互作用へと発展していく中で、活性化することからも、今後この手紙絵本を周囲の他者との相互作用の場に広げていきたいと考えている。具体的には、筆者や親への絵本の読み聞かせ、また友人への読み聞かせを行いたい。そして、そのような他者との交流を通して、この活動の内容が個人から他者へと広がり、他者とのやり取りを踏まえて再び個人へと内化していく、つまり主体性を活かした「学びの広がり」が実現出来ると考えている。また、このような個人レベルの支援で見られた学びが、学校の教科学習場面でどのように発展していくのかについても今後検討が必要である。子ども達にとって最も参加が難しいとされる教科学習場面においても、このような主体性を活かした学びが有効であるのかという議論は重要であると考えられる。今後の課題としたい。

【参考文献】

- 秋田喜代美(2000)『子どもをはぐくむ授業作り—知の創造へ』岩波書店
- 石井恵理子(2006)「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」『日本語教育』128, pp.3-12
- 尾関史(2006)「JSL 児童生徒が授業に参加するために必要な「ことばの力」とは何か—子ども自身の持つ文脈への注目の必要性—」『早稲田大学日本語教育実践研究』5, pp.55-64
- 川上郁雄(2004)「「移動する子どもたち」の教育を考える」『日本語学』23, pp.62-73
- 川上郁雄(2005)「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」『リテラシーズ1』 pp.3-18 くろしお出版
- 川上郁雄(2007)「日本語能力の把握から実践への道すじ—「JSLバンドスケール」の意義と有効性」『国際研究集会「移動する子どもたち」の言語教育—ESLとJSLの教育実践から—予稿集』 pp.166-187
- 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広(2004)「年少者日本語教育学の構築に向けて—『日本語指導が必要な子どもたち』を問い直す—」『2004年日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.273-284
- 齋藤恵(2006)「JSL 児童生徒の成長における「audibility」と「行為主体性」の意味—子どもの成長を支援する言語教育のために—」『リテラシーズ2』 pp.113-122 くろしお出版
- 佐伯胖(1995)「文化的実践への参加としての学習」 pp.1-48 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編(1995)『学びへの誘い』東京大学出版会
- 佐藤公治(1996)『認知心理学から見た読みの世界—対話と協同的学習をめざして』北大路書房
- 佐藤学(1995)「学びの対話的実践へ」 pp.49-92 佐伯胖(1995)「文化的実践への参加としての学習」 pp.1-48
- 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
- 野山広・三宅なほみ・池上摩希子・石井恵理子(2006)「多言語環境下にある子どもの「学習能力」—年少者日本語教育学の観点から—」『2006年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.273-284

- 波多野誼余夫・稲垣佳世子(1984) 『知力と学力—学校で何を学ぶか—』 岩波書店
- 浜田麻里(2006) 「学習環境と日本語学習支援」『2006 年度日本語教育学会第 4 回研究集会「学習環境を考える」報告集』
- 林さところ(2006) 「第二言語習得から見た第二言語学習／習得の個別性」津田塾大学言語文化研究所 言語学習の個別性研究グループ編『第二言語学習と個別性—ことばを学ぶ一人ひとりを理解する—』 春風社 pp48-58
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimated Peripheral Participation*. Cambridge University Press. (レイブ、J.・ウエンガー、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)
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford Univ. Press. (バーバラ・ロゴフ 眞千賀子訳(2006) 『文化的営みとしての発達—個人、世代、コミュニティ』 新曜社)

(オゼキ フミ・博士課程1年)