

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士学位申請論文概要

論 文 題 目

日本語教室における
意味世界の協働構築とコミュニティの創造
—日本語学習者の相互行為と
認識の変容を通して—

申 請 者

寅丸 真澄

2015年 2月

1. 本研究の目的

本研究は、一人の学習者から筆者に向けられた「意味のある授業とは何か」という問いに対する筆者の答えである。学習者から「意味のある授業を受けたい」と相談された筆者が「意味のある授業」とは何かを問い続け、理論的考察と実践研究を重ねた軌跡である。

学習者は様々な目的で日本語を学ぶ。しかし、彼らが最終的に期待しているのは、眼前の学習目的を果たした先に透けて見える、よりよい生活や一生なのではないか。

一方、一生を絶え間ない自己形成と自己実現の過程であると捉え、市民性の獲得や社会参加を教育の最終目標とするのであれば、教育とは、人が自己の成長を実感しつつ、自己を取り巻く環境に自律的に働きかけ、多様な他者とともに、よりよい現実やコミュニティを創造していけるように支援することだといえる。教育に期待されるのは、人が自律的に自身の「居場所」を切り拓いていく力を育むことである。その「居場所」こそ、学習者にとって、よりよい生を保証してくれる場なのである。

こうした教育の最終目標は、教育の一端を担う日本語教育においても共有されるべきであろう。日本語ということばの教育を通して、学習者が「居場所」を作り、よりよい生を営めるように支援することが日本語教育の最終目標であり、そのように学習者の自己形成や自己実現に寄与する授業こそが「意味のある授業」といえるのではないか。

では、学習者がよりよい生を営むための自己形成や自己実現を射程に入れた日本語教育とは、具体的にどのようなものか。この問いに答えるには、教育という俯瞰的な視点から、学習者の生に寄与することばの学びとは何かという問題について、理論的に考察しなければならない。また、現実の実践において、そのようなことばの学びをどのように実現すべきか具体的に示さなければならない。つまり、理論と実践の両面において、明らかにする必要がある。そこで、本研究では、次の二つの課題を設定した。

【課題】

- (1) 日本語教室におけることばの学びとは何か。
- (2) (1) の学びを目指す日本語教室ではどのような実践が行われるべきか。

(1) は、人間の発達や教育に関わる諸分野の知見を踏まえた理論的考察によって明らかにする。(2) は、理論的考察に基づいて筆者が行った実践の実践研究によって明らかにする。

これまで、日本語教育において、どのようなことばの学びを目指すのかという問題につ

いては様々な理論が提唱され、議論されてきた。しかし、学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた日本語教育実践の具体的なありように言及した研究は、未だ十分になされていない。その原因は2点考えられる。一つは、学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた日本語教室観が十分に成熟していないことである。時代の変遷とともに、言語形式重視、言語技能重視、人間形成重視の日本語教室観が生まれたが、現在は、言語技能重視の教室観が中心であり、人間形成を重視する実践に対する理解は十分とは言えない。また、二つ目の原因は、そういった実践を検証する実証的な研究が進んでいないことである。実践の検証には、適切な分析手法と度量衡が必要である。また、分析手法と実践研究自体の正当性が広く認められていなければならない。しかし、いずれもその途上である。

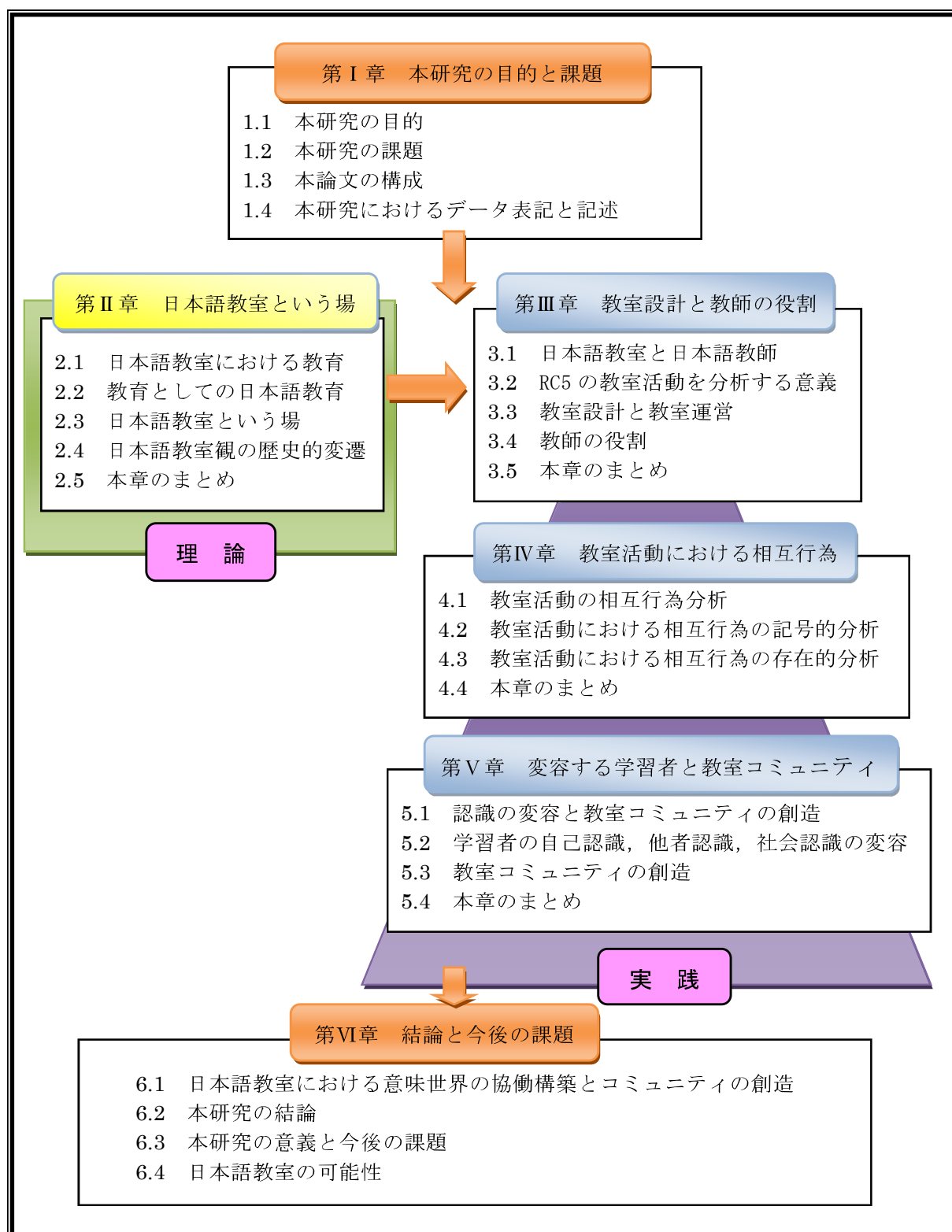
しかし、以上のような問題を解決しないかぎり、学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた実践の内実は依然として明らかにならない。そして、教師は、実践の方向性や方法について迷い、実践することに躊躇するか、経験によって蓄積した暗黙知を頼りに実践を重ねることになる。無論、暗黙知は貴重な財産である。しかし、経験量の異なる実践者間では共有されにくく、他の実践者や実践に寄与しうる可能性は低い。現在、教育経験の多寡にかかわらず、学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた実践の内実が具体的に理解できるような実践研究が期待されている。そこで、本研究では、理論研究と実践研究の両面から、「意味のある授業とは何か」、すなわち、学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた実践とは、どのような実践なのかという問いに答えていく。

2. 本論文の構成

本論文は、課題(1)の問いに答える理論編としての第Ⅱ章と、課題(2)の問いに答える実践編としての第Ⅲ章、第Ⅳ章、第Ⅴ章、理論編と実践編の結論にあたる第Ⅵ章から構成されている（【図1】）。

第Ⅰ章では、本研究の背景と目的を明らかにするとともに、本論文の構成、及びデータ表記と記述について言及する。第Ⅱ章では、教育という俯瞰的な観点と、日本語教育における教室観の歴史的変遷から、日本語教室という場では、どのようなことばの学びが必要なのかを検討し、日本語教室という場を規定する。第Ⅲ章では、第Ⅱ章で構築した理論に基づいて行った実践について、教室設計と教師の役割に着目して、その概要を示す。第Ⅳ章では、その実践において、どのような相互行為が行われたのかを、教室活動における話

し合いの相互行為分析によって可視化する。第Ⅴ章では、第Ⅳ章に示した相互行為の結果、学習者と教室コミュニティにどのような変容が生じたのかを評価に関わる話し合いの分析を通して明らかにする。最後に、第Ⅵ章では、結論と今後の課題を示す。



【図1】本論文の構成

3. 各章の概要

3.1 【第Ⅰ章】本研究の目的と課題

「教育」という俯瞰的な視点から捉えれば、日本語教育においても、学習者の自己形成や自己実現という問題に着目する必要がある。学習者の自己形成や自己実現を促すのは、〈他者〉との相互行為によってなされる自己認識と他者認識、社会認識の変容、及びその過程で構築される人間関係である。これらを日本語によって経験する場となることが日本語教室の役割であるといえる。しかし、そのような実践は、教室観の未成熟と実践研究の不足により、未だ十分に行われていない。そこで、本論文では、(1) 日本語教室におけることばの学びとは何か、(2) (1) の学びを目指す日本語教室ではどのような実践が行われるべきかという二つの課題を設定し、理論研究と実践研究を行うことによって解明する。

3.2 【第Ⅱ章】日本語教室という場

エリクソン (Erikson, E. H. 1959/1973) や溝上 (2008) の発達心理学の観点からいえば、人間は他者との相互行為の中で、自己形成と自己実現を果たしていく存在であり、それを支援するのが教育である。日本語教育もまた、教育の一分野として、そのような教育を目指すことが期待される。そして、成人学習者の場合、「模倣的教育」より「変容的教育」が必要とされる。「変容的教育」で特に重視されるのは、ヴィゴツキー (2001) やメリアムとクラーク (Merriam, B., and Clark, M. C. 1993), メジロー (Mezirow, J. 1991/2012) 等が言及する人間の生の文脈における意味の形成という問題である。

一方、教育という俯瞰的な観点から日本語教室を捉えた場合、そこには、学習者が越えるべき二つの課題があると考えられる。それは、母語で形成された概念の枠組みを日本語によって再形成するという認知的、個人的な第1の課題と、その日本語の概念の枠組みを用いて、他者と人間関係を構築していくという情動的、社会的な第2の課題である。

本論文では、学習者がこれら二つの課題を越えるための理論として、岡本 (2000) の意味形成論を検討する。岡本は、ヴィゴツキーの「意味」と「意義」の区分を踏まえ、ことばの意味には、記号と対象の指示関係に基づく「記号的意味」と、行為や存在の意図、根拠、効果、価値等に関わる「存在的意味」があると述べている。人間の概念形成や情緒の発達には、これら二つの意味が必須であるが、それは日本語学習者にとっても同様である。認知的・個人的な課題を越えるには、〈他者〉とことばの記号的意味世界を協働構築するこ

とによって認識を深化，拡大させ，自己形成を果たさなければならない。また，情動的，社会的な課題を越えるには，ことばの存在的意味世界を〈他者〉と協働構築することによって人間関係を築き，コミュニティを創り，社会の中で自己実現していく必要がある。

さらに，このような二つの意味の重要性に加え，佐藤（1995）や岡田（2004，2009）が示唆するように，学習者同士が「学習共同体」としての〈教室コミュニティ〉を創造していく経験も重要である。授業の目的ではないものの，コミュニティの創造は，人が生きていく上での根本的な課題であり，それを日本語で果たすことが彼らの役に立つからである。

以上のことから，学習者の自己形成や自己実現を支える日本語教育とは，〈他者〉と日本語による記号的意味世界と存在的意味世界を協働構築し，〈自己〉の認識を深化，拡大させると同時に，〈他者〉との関係性を築き，それによって〈教室コミュニティ〉を創造していけるようなことばの教育であると考ええる。そのような教育によって，成人教育において最も重視される「変容的教育」，すなわち，自己認識と他者認識，社会認識の変容を経た自己形成と，社会での自己実現が果たされるのである。

そして，このような実践を日本語教育の歴史の中に位置づけるため，従来の実践に見られる日本語教室観の歴史的変遷を分析する。『日本語教育』創刊号から 157 号に掲載された実践研究論文 163 本の分析の結果，まず，従来の日本語教室観は，言語形式習得の場（第 1 の教室観），言語技能獲得の場（第 2 の教室観），人間形成の場（第 3 の教室観）という 3 つに区分できることを示す。次に，第 1 から第 2，第 3 の教室観への移行に伴い，実践の目的（学び）と相互行為が拡大，深化してきたことを示す。一方，第 3 の教室観が未だ十分に認識されていないことと，実践研究が不十分なため，「協働」や「対話」の概念が曖昧になり，第 2 と第 3 の教室観が混同されていることを指摘する。第 3 の教室観に基づく日本語教室を実現するには，教室観の成熟と実践研究が必須である。これら二つの問題意識から，本研究の二つ目の課題に答えるため，第 3 の教育観に基づく実践と実践研究を行う。

3.3 【第Ⅲ章】教室設計と教師の役割

本研究の二つ目の課題に答えるため，まず，第Ⅱ章の理論に基づいて筆者が行った実践「考えるための日本語 5」（以下，「RC5」と記述する）の教室設計と教師の役割を分析，考察する。RC5 は，「学習者主体」の「動的で相互構築的な日本語教育」（細川 2009）を教育理念とする中級学習者向けレポート執筆クラスである。教室設計の特徴として，①教室活

動の前提としての「宛名性」と「他者性」、②存在的意味を開示する権利と義務、③「問い」と「応答」による記号的意味と存在的意味の協働構築、④主体性と自律性を育む公平な役割システム、⑤意味構築と公平な役割システムを実現する「居場所」としての「場」、⑥社会文化的文脈とアイデンティティを縫り合わせた結節点の創造という6点を示す。一方、教室運営の特徴として、①主体性と自律性の担保、②公平性の担保、③時間と場の担保、④応答義務の徹底、⑤「居場所」の担保、⑥省察の促進という6点を示す。

次に、本研究における相互行為分析の前提として、佐久間編著（2010）の「話段」の概念を参考に、教室活動の話し合いの話題提供者と話題から教室活動を7つの「場」に区分する。7つの「場」とは、「ジェイの場」「ミンの場」「キムの場」「リョウの場」「サシャの場」という5つの「学習者の場」と「教師の場」、「全体の場」である。また、藤本・大坊（2007）が話者役割の認定に使用した「叙述形式コード」を援用し、「場」という概念を用いた学習者の教室活動への参加構造を明らかにする。

さらに、日本語教室における教師の役割を明らかにするため、「教師の場」と「全体の場」における教師の発話を分析し、これら二つの「場」において、教師が何を行ったのかを分析する。「教師の場」では、①教室活動の枠組みの形成、②活動内容及び意義の提示と総括、③学習者に対する課題提示がなされていたことを示す。また、「全体の場」では、④手続き的な事柄についての問題解決、⑤活動理念に関わる意味構築、⑥教室活動の主要概念に関わる意味構築が行われていたことを示す。これらの分析結果から、学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた、学習者の主体性を重視する日本語教室においても、言語形式や言語技能を重視する教室同様、教師が重要な役割を果たしていることを指摘する。また、「全体の場」における⑤活動理念に関わる意味構築と、⑥教室活動の主要概念に関わる意味構築、すなわち活動の意味づけが特に重要であることを示唆する。

3.4 【第Ⅳ章】教室活動における相互行為

本論文では、RC5における相互行為を可視化するため、教室談話の相互行為分析を行う。

最初に、話題の連鎖の記号的分析から、第3の教室観に基づく教室活動の話題には、第1と第2の教室観に基づく教室活動と異なる機能があることを指摘し、(1)意味構築の相互行為における話題の機能とは何か、(2)学習者は意味構築の相互行為の中で、何の話にどのように参加したのかという点について分析、考察する。次に、話題の連関の記号的分

析によって、「メイン・テーマ」「コア・テーマ」「サブ・テーマ」という3つのテーマがあることを指摘し、その有機的構造と学習者の参加構造の関連性、また、そこから推測される学習者による話題の「専有」(アプロプリエーション)の様相を明らかにする。そして、学習者が〈他者〉と日本語の意味世界を協働構築することによって、自他の話題を専有して拡大させ、最終的に自身のテーマについての思考を深化させていったことを指摘する。

次に、教室活動において生成されたことばについて存在的分析を行う。学習者5名のレポートと教室活動の談話資料からレポートのキーワードを抽出し、それらの生成過程と、記号的意味と存在的意味の協働構築過程について、〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉という3つの観点から分析する。分析は、RC5と、その翌期にRC5の学習者2名が受講したRC6の2期にわたる縦断的分析である。分析の結果、学習者が生成されたことばを内化させると同時に教室全体で共有していたこと、また、そのためには、活動参加者の自他に対する問いと応答の促進、相互行為に対する可変的、縦断的な視点が重要であることを示す。

3.5 【第Ⅴ章】変容する学習者と教室コミュニティ

RC5では、相互行為の中で、学習者と教室全体が変容していったことを明らかにする。

学習者の事例の一つは、日本語に対する劣等感という自己認識と、特定の国の出身者に対する偏見という他者認識を変容させたサシャの事例である。二つ目は、日本の医療福祉制度を理想化していたミンが、〈他者〉との相互行為によって厳しい現実を受け入れ、日本に対する社会認識を変容させていったという事例である。これらが示唆するのは、学習者は、〈他者〉や〈教室コミュニティ〉と意味世界を協働構築する過程で、自己認識や他者認識、社会認識を変容しうることと、その相互構築性である。認識の変容は、学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた日本語教室の一つの到達点として捉えられる。

一方、RC5における〈教室コミュニティ〉の創造の過程を明らかにするため、「全体の場」で行われた評価活動の実態を分析、報告する。RC5では、学習者の主体性を重視し、自律性を育む目的で相互自己評価が行われた。相互自己評価とは、学習者が〈自己〉と〈他者〉のレポートを評価し合う活動である。相互自己評価を行うには、各学習者に評価観が形成されていることと、評価方法と評価項目が決定していることが必須である。RC5における評価観は、「よいレポートとは何か」という話し合いにより育成された。また、評価方法と評価項目は、話し合いによる合意形成により決定した。本論文では、それらの評価活動の

経緯を詳細に分析し、〈教室コミュニティ〉が創造された過程を明らかにする。

3.6 【Ⅵ章】まとめ

日本語学習者は、日本語教室において、ことばの記号的意味世界と存在的意味世界を〈他者〉と協働構築するという相互行為を行うことによって、自己認識、他者認識、社会認識を変容させ、人間関係を構築し、〈教室コミュニティ〉を創造していく。その過程こそが自己形成と自己実現の過程であり、日本語の学びの過程であると考ええる。

4. 本研究の結論

4.1 課題（1）の結論——日本語教室におけることばの学びとは何か

- (1) 教育とは、人が自己の成長を自覚しつつ、自己を取り巻く環境に自律的に働きかけ、多様な〈他者〉とよりよい現実世界やコミュニティを協働で創造していけるように支援すること、すなわち、学習者が社会において、自身の「居場所」を自律的に獲得していけるように支援することである。したがって、日本語教育においても、学習者が社会で「居場所」を獲得し、自律的に生きられるように支援することが期待される。
- (2) 学習者は、第二言語学習者として二重の課題を抱えている。母語から日本語へと堅固な概念の枠組みを築き直すという認知的、個人的な第1の課題と、第1の課題を土台として、他者との情動的、社会的関係を築くという第2の課題である。日本語教室は、学習者がこれらの二重の課題を越える場となることが期待される。
- (3) 二重の課題を越える場としての日本語教室の役割は、学習者の認知と情動、社会性に関わる次の3点である。
 - ① 〈他者〉とことばの記号的意味世界を協働構築することによって、学習者の認識を深化、拡大させ、自己形成を促す。
 - ② 〈他者〉とことばの存在的意味世界を協働構築することによって、学習者の情動や社会性を深化、拡大させ、〈他者〉との関係性の構築や教室内の自己実現を促す。
 - ③ ①と②の相互行為を行うことによって、学習者に独自の〈教室コミュニティ〉を創造させ、〈教室コミュニティ〉における自己実現を促す。

4.2 課題（2）の結論

——（1）のことばの学びを目指す日本語教室ではどのような実践が行われるべきか

（1）教室設計

学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた日本語教室の設計において重要なのは、次の6点であると考ええる。

- ①教室活動の前提としての「宛名性」と「他者性」
- ②存在的意味を開示する権利と義務
- ③「問い」と「応答」による記号的意味と存在的意味の協働構築
- ④主体性と自律性を育む公平な役割システム
- ⑤意味構築と公平な役割システムを実現する「居場所」としての「場」
- ⑥社会文化的文脈とアイデンティティを縫り合せた結節点の創造

このうち特に重要なのは、存在的意味を開示せざるをえない設計かどうか、また、参加者の「問い」と「応答」による意味構築が十分に行われているかどうかである。その意味構築の相互行為を支えるのが「場」のシステムと「相互行為の質」である。「場」は学習者誰もが活動の中心になりうる公平性が確保された「居場所」である。学習者は、「居場所」としての「場」において、質の保たれた相互行為を行うことによって、自身の意味世界を〈他者〉と協働構築し、それぞれの社会文化的文脈とアイデンティティを縫り合せた結節点としての〈教室コミュニティ〉を創造していくと考えられる。

（2）教室運営

- ①主体性と自律性の担保、②公平性の担保、③時間と場の担保、④応答義務の徹底、⑤「居場所」の担保、⑥省察の促進という6点が重要である。また、教室設計と教室運営の他、相互行為の根幹において重視されるべき事柄として、「相互行為の質」と、「認識の変容を促す不可逆的な学び」の2点が挙げられる。

（3）教師の役割

学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた日本語教室では、教師は教室環境設計者の役割を担う。教室環境設計者とは、教授者や学習支援者という役割に留まらずに、教室活動全体を設計し運営する者である。学習者の自己形成や自己実現を射程に入れ、学習者の自律性を育もうとする日本語教室では、一般的に、教室環境設計者の役割を担う教師により学習者の主体性を重視する教室活動が行われる。しかし、それは、教

室活動の運営を学習者にすべて任せればよいということではない。教師は次の6点を行うことが期待される。特に、教室活動の意味づけを行う⑤⑥は重要である。

- ①教室活動の枠組みの形成 ②活動内容及び意義の提示と総括
- ③学習者に対する課題提示 ④手続き的な事柄についての問題解決
- ⑤活動理念に関わる意味構築 ⑥教室活動の主要概念に関わる意味構築

(4) 学習者の学び

学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた学びとは、次の①②に示したことばと思考に関わる学びである。

- ① 学習者のレポート・テーマやその話し合いで生じた話題が互いに「専有」(アプロプリエーション)される。この現象は、学習者にとって重要な記号的意味世界と存在的意味世界が〈他者〉と共有され、〈自己〉と〈他者〉それぞれの意味世界が深化、拡大したことを示している。端的に言えば、学習者が相手の問題を自身の問題として捉え、共通の問題として解決しようとしたということである。
 - ② 活動参加者のことばの記号的意味世界と存在的意味世界が〈自己〉内、〈自己〉と〈他者〉、〈自己〉と〈教室コミュニティ〉、〈教室コミュニティ〉と他の〈教室コミュニティ〉の間で相互主体的に協働構築される。
- ①と②の学びは、〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉間のことばと思考の往還の過程で、ことばと思考の双方において実現される。したがって、教室活動では、ことばの意味世界の協働構築と、学習者間でそれぞれのテーマの「専有」(アプロプリエーション)が実現できるような教室活動が設計、運営されることが期待される。

(5) 学習者の認識の変容

(4)のようなことばと思考に関わる学びが経験される過程で、学習者は教室活動への参加度と、日本語教室に対する「居場所」意識を高めていく。また、活動前に有していた自己認識や他者認識、社会認識を変容させていく。本研究の事例では、日本語能力に対する劣等感という自己認識や、特定の国の出身者に対する偏見という他者認識、固定観念から形成された日本社会に対する社会認識の変容が観察された。

(6) 教室コミュニティの創造

日本語の意味世界を協働構築する過程で、教室活動に参加している学習者独自の〈教室コミュニティ〉が創造された。〈教室コミュニティ〉は、教室活動の開始時から、

活動参加者が互いに理解し合い、信頼感を深めていく活動の過程で、徐々に創造されていくものである。したがって、合意形成が必要な活動を必須とはしない。但し、合意形成が必要な活動は、〈教室コミュニティ〉の創造をより促進する。本研究の事例では、特に、活動参加者同士の合意形成を要する相互自己評価に関する話し合いを通して、〈教室コミュニティ〉の創造が促進されている。

5. 本研究の意義と今後の課題

5.1 本研究の意義

本研究は、日本語教育において学習者の人間形成の重要性を主張した先行研究、及び今後行われる日本語教育実践の教室設計と教室運営、特に学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた実践の設計運営に対して、次の5点において寄与しうると考える。

- (1) 従来の日本語教育実践における日本語教室観の歴史的変遷を明らかにすることにより、教師の日本語教室観の形成、または再形成に寄与しうる。
- (2) 学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた日本語教室において、必須であるとされる「相互行為」や「対話」とは何かを記号的意味と存在的意味という概念を用いて説明した。これは、教師の暗黙知を可視化し、教室活動における「相互行為」や「対話」について、新たな観点を提示したという点で重要である。
- (3) 第1と第2の教室観の教師とは異なる、第3の教室観における「学習環境設計者」としての教師の役割を明らかにした。これにより、学習者の主体性に任せるだけでは成立しない意識的、支援的な教室運営が可能になると考える。
- (4) 教室活動の縦断的、横断的な実践研究によって、学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた日本語教室の相互行為のありようを、「話題」と「ことば」という観点から可視化した。このことは、教室の設計運営上、重要な要素となる「話題」と「ことば」に対する新たな捉え方を提示したという点で重要である。
- (5) 本研究の結論を踏まえ、教室活動においては、〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉の関係性と「相互行為の質」に着目することが必要であると指摘した。このことは、実践者が今後の日本語教育と実践について考える一つの観点になりうると考える。

5.2 今後の課題

- (1) 本研究の分析対象となった実践と同様の理念によって設計された実践でも、学習者の背景や性格等、教師の運営や問題への対応の仕方等によって、本研究とは異なる現象が生ずる可能性がある。他の事例を検証し、多様な事例から本研究の研究課題について考察することが重要であると考ええる。
- (2) 学習者の自己形成や自己実現を射程に入れた日本語教室では、他の教室観に基づく教室とは異なる様々な現象が観察される。今後は、それらの現象を分析、考察することによって、第3の教室観に基づく日本語教室の具体的なありようを多角的な観点から明らかにしていきたい。
- (3) 本研究の分析対象とした実践は、活動参加者同士の話し合いを中心とした実践であった。実践の設計上、対話の機会の多い実践であったため、学習者同士の意味構築や〈教室コミュニティ〉の創造が促されやすかったといえる。しかし、現実の日本語教育現場では、本実践とは活動内容の異なる様々な実践が行われている。そこで、そのような実践においても、〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉の関係性の問題に着目し、「相互行為の質」を担保するにはどうすればよいのか考えていきたい。

実践は際限のない問いと応答の連鎖から生まれる。本研究の実践もまた、学習者によって投げかけられた一つの問いから生まれた。そして、具体的な実践の分析と考察によって実践のありようを明らかにすることで、その答えを見いだした。本研究の過程と結論がともに今後の実践者とその実践に寄与することを願いたい。

【参考文献】

- Erikson, E. H. (1959) *Identity and the life cycle*. NY: International Universities Press.
エリクソン, E. H. (1973) 『自我同一性——アイデンティティとライフ・サイクル』小此木啓吾訳, 誠信書房.
藤本学・大坊郁夫 (2007) 「小集団コミュニケーションにおける話者の叙述パターン」『社会心理学研究』23-1, pp. 23-32.
細川英雄 (2009) 「動的で相互構築的な言語教育実践とは何か」『社会言語科学』12-1, pp. 32-43.
Merriam, S. B., and Clark, M. C. (1993) Learning from life experience: What makes it significant?, *International Journal of Lifelong Education* 12 (2), pp. 129-138.
Mezirow, J. (1991) *Transformative dimensions of adult learning*. CA: Jossey-Bass.
メジロー, J. (2012) 『おとなの学びと変容 変容的学習とは何か』金澤睦・三輪建二監訳, 鳳書房.
溝上慎一 (2008) 『自己形成の心理学 他者の森をかけ抜けて自己になる』世界思想社.
岡田敬司 (2004) 『「自律」の復権 教育的かかわりと自律を育む共同体』ミネルヴァ書房.
——— (2009) 『人間形成にとって共同体とは何か 自律を育む他律の条件』ミネルヴァ書房.
岡本夏木 (2000) 「意味の形成と発達」岡本夏木・山上雅子編『意味の形成と発達—生涯発達心理学序説』ミネルヴァ書房, pp. 1-28.
佐久間まゆみ編著 (2010) 『講義の談話の表現と理解』くろしお出版.
佐藤学 (1995) 「教室のディレンマ—生成の構造」佐藤学編『教室という場所』(教育への挑戦 1) 国土社, pp. 16-43.
ヴィゴツキー, L. S. (2001) 『新訳版 思考と言語』柴田義松訳, 新読書社.