

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

日本語教師の成長の再概念化  
—日本語教師のライフストーリー研究から—

申 請 者

飯野 令子

2012 年 7 月



## 第1章 問題の所在と研究目的

1990年代、日本語教師の養成・研修において、一定のよい教師像に向かって、持つべき知識や技術をトレーニングによって身につける「教師トレーニング」から、個々の教師が、担当する学習者に最適な教育実践を目指す「教師の成長」への転換が起こったとされる(岡崎・岡崎 1997)。その後、日本語教育において「教師の成長」の必要性は共通の認識となり、1980年代から注目されるようになった学習者の多様化への対応という課題も、これで解決できると考えられてきた。ところが、その後も、日本国外、年少者、地域の日本語教育などで、多様な学習者に対応できない教師を問題視する指摘はあとを絶たない。しかも問題視されるのは、日本語教育を専門的に学び、実践経験を積んだ、いわゆる専門性を持った日本語教師である。多様な現場で問題視される日本語教師は、「成長する教師」ではないことが問題なのだろうか。

第1節では、まず研究の背景として、日本語教育に「教師の成長」概念が登場し、普及した経緯を概観する。心理学における行動主義から認知主義への学習観の転換によって、日本語教育実践でも、コミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach: 以下、CA) が隆盛し、学習者の学習過程が注目され、自律学習が推進されるようになった。そのため日本語教師の養成・研修においても、教師がどのように必要な知識や技術を獲得するかが注目され、反省や自己評価によって自らそれらを獲得していく「教師の成長」が紹介されるようになった。「教師の成長」とは、教師自身の内省にもとづく認識の変容であり、「成長する教師」は、内省や「自己教育力」(横溝 2002) などの能力を持つとされてきた。こうした「教師の成長」概念は、多様な学習者に対応できる教師育成の方向性を示すものとして、日本語教師の養成・研修に大きな影響を与えてきた。

第2節では問題の所在として、「教師の成長」概念が見落としてきた、日本語教師の成長を取り巻く三つの現状を指摘し、「教師の成長」概念の限界を述べる。まず一つ目は、日本語教育における、多様な異なる立場の教育実践の混在である。この実践の立場として、本研究では、文法翻訳法の立場、オーディオリンガル・メソッドを代表とする行動主義の学習観に立つ第一の立場、CAを代表とする認知主義の学習観に立つ第二の立場、90年代以降に登場した、第三の立場の4つに大きく分ける。そして、この第三の立場とは、客観的に存在する確固とした日本語を、個人が頭の中に知識や技能として獲得していくとする、行動主義や認知主義の学習観、および構成主義を批判的に捉える、社会文化的アプローチ

の学習観および社会的構成主義に立つものとする。二つ目には、日本語教師は、こうした多様な立場の教育実践が混在している中を、移動しており、必然的に、異なる立場の実践に直面することである。三つ目は、「教師の成長」の捉え方が、それを語る語り手の実践の立場によって、多様であることである。こうした状況のために教師は、移動する前には、かかわる実践の立場の枠組みの中で「成長する教師」であったかもしれないが、移動先で異なる立場の実践に直面すると、教師が持っている実践の立場が問題視される可能性があるのである。

「教師の成長」概念は、どのような立場の実践に関わる教師にとっても、内省にもとづいて認識を変容させることを成長とし、一般化してきた。そして、「成長する教師」に必要とされる内省する力や「自己教育力」などの能力を生み出した。これは「教師の成長」が能力の獲得によってもたらされるとし、それがあれば成長し続けられるとする一方で、「教師の成長」を教師が関わる実践の文脈から切り離すこととなった。しかし、多様な立場の実践が混在する日本語教育において「教師の成長」は、実はそれを語る語り手の実践の立場の枠組みの中にあり、「成長」のあり方も多様であった。たとえ教師個人が、「成長する教師」の条件である内省する力や「自己教育力」という能力を持ったとしても、その能力は、それを獲得した実践の立場の文脈に埋め込まれている。そのため、教師が異なる立場の実践に移動すると、現場で軋轢が生じる可能性があった。つまり、これまでの「教師の成長」概念では、異なる立場の実践へ移動する教師の成長は議論できなかつた。さらに言えば、内省する力や「自己教育力」などの能力を持った「成長する教師」は、どのような実践にも対応できるはずであるため、実践の立場の違いが認識されたとしても、それと「教師の成長」との関係性を議論する必要性は認識されることがなかつた。その結果、個々の実践現場で教師が対応できない問題は、教師個人の能力の問題とされた。しかし、ここで見直さなければならないのは、それぞれの実践の立場の枠組みの中だけで議論されてきた「教師の成長」概念であり、教師個人が内省する力や「自己教育力」などの能力を持つとする、「成長する教師」の捉え方である。

以上を踏まえ、第3節では、本研究の目的を述べる。今日の日本語教師の成長は、教師の移動、それに伴う異なる実践の立場との接触と共に捉えることが不可欠であり、実践の立場と教師の成長との関係性を議論していく必要がある。そのためには、教師の成長を、教師がかかわる実践と切り離し、教師個人が認識を変容させたり、ある能力を獲得したりす

ること、すなわち教師個人の内面の問題として捉える「個体能力主義」（石黒 1998）を見直す必要がある。つまり、多様な立場の実践間を移動する教師の成長を、教師が関わる実践の文脈と共に、教師を取り巻く環境や他者との相互作用・対話にもとづく、社会的な関係性の中で、その関係性の変容とともに捉える必要があるということである。それは、教師がかかわる実践の変容も意味し、教師の成長を、実践の発展と共に捉えることになる。本研究ではこのように教師の成長を、実践の立場間の移動を視野に入れて議論しうるものとして、再概念化することを目的とする。

## 第 2 章 研究の視座：日本語教師の成長を捉える視点

教師の成長を、教師個人の内面のみの問題とせず、教師を取り囲む環境や他者との社会的な関係性の中で捉えるのは、第三の立場の学習観と共通する。そのため、第 1 節ではまず、第一の立場の背景にある行動主義心理学の学習観と、第二の立場の背景にある認知心理学の学習観を概観し、それぞれにもとづく日本語教育実践の特徴、および日本語教師の成長に関する研究を批判的に検討する。第一の立場にもとづく日本語教師の成長に関する研究は、日本語教師の資質の研究、第二の立場にもとづくものでは、日本語教師の成長過程の研究、成長要因の研究、日本語教師の成長を促す方法の研究、日本語教師の教育観の変容を捉える研究を取り上げる。そして、第二の立場にある「教師の成長」概念も、第一の立場と同様に、「個体能力主義」にあることを指摘する。

それに対して、第三の立場の学習観を支える社会文化的アプローチの学習論では、学習を、個人の内面の変化ではなく、他者や事物との相互作用の中での活動であるとする（佐伯 1998）。そのため学習について、個人を分析単位とするのではなく、学習者と相互作用する他者や事物などの状況を含めて分析単位とする。このような第三の立場の学習観は、ヴィゴツキーの学習理論や Lave&Wenger(1991/1993) の正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation：以下、LPP）の理論に代表される。これらの学習論は、1990年代後半から、日本語教育でも援用されるようになった。その特徴は、社会的構成主義の視点から、言語の知識や技能などを習得することを中心とせず、クラスというコミュニティ、あるいは教師と学習者、学習者間の関係性の中で、言語による相互作用・対話を行い、お互いに影響を与え合って、関係性が変化し、コミュニティが変容し、参加者のアイデンティティの形成・更新などの全人的な変容、これらが相即的に起こることを学習とする。

そのため、教師の成長に関する研究でも、第三の立場の教育実践に参加した教師の成長を捉えようとした研究も見られるようになった。ただし、いずれも一つの実践内での教師の変容を捉えるものであり、教師が複数の実践間を移動するという観点を持って教師の成長を捉えたものはなかった。

そのため、第2節では、第三の立場から、学習と移動との関係を捉える方法を、主にLPPを取り巻く、アイデンティティの議論から検討する。第三の立場の学習観では、学習者が他者と間主観的に、アイデンティティを形成したり変容させたりすることが、学習を捉える重要な視点となってきた。LPPも学習を、アイデンティティの変容という、全人格にかかわることとしている。ただし、このアイデンティティの変容とは、ある単一のコミュニティでの一人前、あるいは、ある社会的カテゴリーとの同一性の獲得に向けたアイデンティティの変容を成長と捉える、従来のアイデンティティ論と共通するものである。一方、社会的構成主義においては、アイデンティティを、あるコミュニティでの一人前や、ある社会的カテゴリーに同一化されるものではなく、言説実践による他者との交渉によって、多様に生産・再生産される過程であると考えられるようになった(上野 2005)。この視点を用いると、LPPでも、実践コミュニティで他者との関係性の中で、絶えず行う言説実践の結果として、アイデンティティの変容を捉えることはできる。しかし、LPPでは、その学習とは結果的に、特定のコミュニティの一人前への同一化としての、単一で直線的な方向性を持った変容過程として捉えざるを得ない(田辺 2002)。アイデンティティの変容は、単一の実践コミュニティにおいて目指される一人前への同一化だけではなく、個人史のなかでたえず反復する実践によって形成された、歴史化された自己をまきこんだ複雑な相互作用の結果であり(田辺 2002)、複数の実践コミュニティとの関係、あるいは、ある実践コミュニティに対する非同一化も含め、多元的な可能性があり得るといえる。

学習を社会的な関係性の中で捉えようとした場合、LPPのように実践コミュニティとの関係で、アイデンティティの変容を学習の一側面として捉えることは可能であるが、それは必ずしもあるひとつの実践コミュニティでの一人前への同一化という、単一で直線的な方向性をもつものではない。アイデンティティは、学習者が複数の実践コミュニティを移動するなかで、それら全てとの関係を通じて、常に変化し続けて行くものである。学習者が複数の実践コミュニティのそれぞれで、他者との関係性から、それまでの歴史を背負った自己を位置づけ、それを他者との対話の中で提示し、間主観的に位置づけし直していく、

アイデンティティの交渉が、学習として捉えられるのである。

したがって、移動する学習者の学習を、第三の立場から捉えるには、学習者がそれまでに関係してきた複数の実践コミュニティとの関係性を背負い、現在関係する複数の実践コミュニティのそれぞれで他者と対話し、それぞれで多様な位置づけをもたらすアイデンティティ交渉を捉えることが、すなわち、学習を捉えることであると考えられる。そのため、第3節では、日本語教師の成長を捉えるにあたって、教師が移動とともに、関わる複数の実践コミュニティとの関係から、教師が実践のアイデンティティの交渉を積み重ねることによって、教師の実践の立場の変化、教師がかかわる日本語クラス、日本語コースという実践コミュニティの変容、日本語教師としてのアイデンティティの変容、教師が参加する日本語教育という実践コミュニティ（以下、日本語教育コミュニティ）の変容を相即的に起こし、それが教師の成長であることを述べる。そして、そうした教師の成長は、教師個人のみならず、教師が関わる実践コミュニティの発展と共に捉えられるものであることを指摘する。

### 第3章 研究方法：日本語教師のライフストーリー研究

第1節では、第2章で示した日本語教師の成長を捉えるために、日本語教師のライフストーリー研究を採用する意義を述べる。生涯発達心理学のライフストーリー研究（やまだ2000）からは、個々の日本語教師の長い教授歴で、関わる実践コミュニティのすべてを視野に入れて、そこでの経験を理解するためには、教師との対話によって、ライフストーリーを聞き取ることが必要であること、それを通して初めて、教師の経験や自己が構築され、それを理解できることが示唆される。また、学校教師のライフヒストリー研究は、これまでの教師の成長や教師教育に関する研究が、教師の実践の文脈から切り離され、教師の個人史および教師自身の視点が見過ごされてきたことへの問題意識から行われてきた。そして、その研究成果をもとに、段階的で直線的、脱状況・脱文脈的ではない成長のあり方を示してきた。このような成長観の転換は、生涯発達心理学のライフストーリー研究でもその可能性が指摘されている。本研究においても、日本語教師が長い教授歴を通して、関わってきた複数の実践コミュニティ間の移動の軌跡を、長期的で広範な視野から把握し、第一の立場、第二の立場で示されてきたような、段階的で直線的、脱状況・脱文脈的ではない教師の成長を捉えようとしている。その点で、教師のライフストーリーを聞き取って行

う研究が有効であることは、先行研究でも示されてきている。

また、語り手と聞き手の相互作用でライフストーリーが共同生成されると考えるライフストーリー研究やライフストーリー研究では、ライフストーリーを聴き取るインタビューの場で、語り手が経験を新たに意味づけたり、意味づけし直したりすることで、後の行動までも変化すると考える（高井良 2006、やまだ 2000）。それは、教師のその後の実践の変容にもつながる成長をもたらすと考えられる。ただし、本研究がこの立場に立つのは、教師研修という実践的な志向からではなく、教師の成長が、教師個人の内面のみで起こることではなく、他者との関係性の中で社会的に立ち現われるという捉え方に立つからである。特に本研究では、聞き手である筆者も語り手と同様に日本語教師であり、語り手もそれを承知した上でライフストーリーを語っている。そのため、語り手と聞き手が共に日本語教育コミュニティの参加者であり、語り手は日本語教育コミュニティとの関係性、また筆者を代表とする具体的な他の日本語教師との関係性から、インタビューの場で、間主観的に、自らを位置づけるアイデンティティ交渉を行っており、その過程が捉えられると考える。したがって、本研究では、インタビューの場での相互作用によって、教師の経験がライフストーリーとして生成されると捉え、そのライフストーリーを分析・考察することから、教師の成長過程を明らかにする、日本語教師のライフストーリー研究を行う。

第2節では、日本語教師のライフストーリー研究の手続きを述べる。本研究では欧州在住の日本語母語話者教師 33 名を研究協力者として、ライフストーリー・インタビューを実施した。調査期間は 2007 年 3 月から 2010 年 3 月まで、インタビューの時間は 1 回につき 1 時間半から、3 時間程度で、33 名の協力者に、延べ 43 回のインタビューを実施した。インタビューの内容は、協力者の承諾を得て IC レコーダーに録音し、筆者自身が文字化したものを分析・考察の対象とした。

第3節では、分析の視点について述べる。本研究では研究協力者 33 名のうち、5 名の日本語教師のライフストーリー・インタビューを詳細な分析・考察の対象とした。それは、調査と分析を同時に進める中で、徐々に実践の立場の変化という視点が形成され、この 5 名の教師には、実践の立場の変化があったと判断した結果である。その後は、この 5 名の教師を比較しながら分析・考察を進めた。分析では、個々の日本語教師が、実践の立場の変化をどのように理解し説明しようとしているかを、教師の移動と絡めて解釈した。そして、その過程での他者との相互作用・対話、つまり実践のアイデンティティの交渉と、そ

の結果としての、教師がかかわる実践コミュニティの変容、また、それに伴う、日本語教育コミュニティのとの関係性からの、日本語教師としてのアイデンティティの交渉を捉え、個々の教師の成長のあり方を記述していく。さらにそれが、他の教師とどのように類似し異なっているのかを考察することから、実践の立場を変化させる教師の成長の概念化につなげていく。

#### 第4章 分析：5名の教師のライフストーリーの記述と解釈

5名の日本語教師のライフストーリーを、筆者の解釈と共に、個別に記述する。ライフストーリー・インタビューを文字化したデータには、筆者の発話も含めて、全ての発話に通し番号を付した。教師たちのライフストーリーは、分析の視点をもとに、筆者が解釈した結果として示し、解釈の拠り所となっている対話を、インタビュー・データからそのまま引用し、掲載した。

各教師について、筆者が、初期の実践の立場が現れている部分と、実践の立場に変化が見られた部分とに分けて提示した。また、それぞれの時期の中で、まとまりのある話題に見出しをつけた。

#### 第5章 考察：5名の教師のライフストーリーの横断的な考察

第1節では、5名の教師たちの初期の実践の立場をまとめる。5名の教師たちは、養成講座で学んだ実践方法や最初に勤務した機関での実践方法、あるいはそれまでの個人的な経験や目にする教材や参考書が影響して、第一の立場、あるいは第二の立場で初期の実践の立場を形成していた。

第2節では、5名の教師たちの教育機関・研修機関間の移動と、教育機関内の役割の変化を、教師の移動としてまとめ、実践の立場の変化との関係を述べる。

第3節では、教師たちが実践の立場を変化させるとき、何が起こっていたかを詳細に示す。教師たちは、初期の実践では、その実践の立場の背後にある学習観を意識化することなく、単に方法として、ある立場にある実践を行っていた。それが移動によって、異なる立場の実践に接したり、他者との相互作用から実践に対する思索を深めたりすることで、単に方法としてではなく、その背後にある学習観も含めて、自分が行っていた実践の立場を意識化し、同時に、異なる実践の立場を理解するようになった。そして両者の検討の結

果、異なる実践の立場を選択し、実施するようになった。

第4節では、5名の教師たちが実践の立場を変化させるときに同時に起こる、実践コミュニティの変容について述べる。教師たちは、実践の立場を変化させるとき、自他の実践の立場の背景にある学習観を理解していたが、学習観の違いは同時に両者の、実践の目的と、実践の参加者の関係性の捉え方の違いにつながった。教師たちはそれらを理解し、実践コミュニティの参加者との相互作用からそれらを検討して、実践の目的や参加者の関係性を見直し、変化させた。したがって、実践の立場を変化させるということは、同時に、教師が形成する実践コミュニティの発展的な変容となった。

第5節では、こうした一連の過程で5名の教師たちが、他者との相互作用・対話を行っていることを示す。教師たちは、勉強会、研修、大学院、インターネットや参考書など様々な方法で新たな知見を得るとともに、実践において学習者と相互作用することはもちろん、同僚教師や学習者の家族などの関係者、所属機関内外の日本語教育関係者と対話する環境にいたり、意図的にそのような環境を作ることによって、自他の実践の立場の背後にある学習観、実践の目的、参加者の関係性への理解を深め、それらを検討し、実践の立場を変化し、あるいは強化してきた。つまり、教師たちは、異なる立場の実践に接して、自分の立場を意識化し、異なる立場との関係から自分の実践を位置づけること、すなわち、自分の実践のアイデンティティを意識化し、それを他者と交渉し、その結果、自分の実践の立場を形成してきたのである。そして教師の移動に伴って、実践のアイデンティティを交渉する範囲が広がり、教師自身の実践の立場は、担当する日本語クラスから日本語コース全体へ、そして教師が同時に関わる他の実践コミュニティへも広がる。そして、そこでの学習者との相互作用や関係者との、実践のアイデンティティの交渉が、さらに教師自身の実践の立場の見直しや変化をもたらす。このように、同僚教師や学習者、その他の日本語教育関係者と、実践のアイデンティティを交渉していくことが、複数の実践の立場の理解、実践の立場の検討、そして教師自身の実践の立場の形成と、その広がりをもたらしている。

第6節では、こうした教師の実践のアイデンティティの交渉が、日本語教育コミュニティとの関係性による、日本語教師としてのアイデンティティの交渉につながることを述べる。実践のアイデンティティの交渉は教師が、他の実践の立場との関係から、自らの実践の立場を意識化したことから始まる。また、実践の立場の意識化は、日本語教育コミュニティの意識化にもつながる。そして教師たちが、日本語教育コミュニティの広がりや限界

に意識的になり、日本語教育コミュニティとの関係から、自らの位置づけに意識的になることは、日本語教師としてのアイデンティティ交渉の始まりである。その交渉は、教師の実践のアイデンティティを背景に、他者との対話的關係の中で実践されるものである。それは決して、日本語教育コミュニティの十全的参加者としての、熟練の感覚の増大、熟練者への同一化といった、単一で直線的な変容ではなく、教師によって多様な位置づけを生み出す。しかもその位置づけは、固定的なものでもなく、常に変容過程にあり、他者との対話によって実践されるものである。そのため、インタビューの場で、筆者との対話によっても実践されたと考えられる。

## 第6章 結論：日本語教師の成長の再概念化

第4章、第5章の分析・考察をもとに、第1節では、5名の日本語教師の成長過程をモデルとして提示する。それをもとに、第2節で、日本語教師の成長を再概念化する。日本語教師の成長は、異なる実践の立場に接し、自分の実践の立場を意識化し、同時に、異なる実践の立場を理解することから始まる。それは、第一の立場にある教師が第二の立場に、第二の立場にある教師が第三の立場について知り、理解することである。そして、たとえ教師自身が実践の立場を変化させないとしても、日本語教育における多様な実践の立場を理解し、その中で自分の実践のアイデンティティを交渉し、それにもとづく自分の実践を設計し、それをもとに他者と交渉していく一連の過程が重要である。実践のアイデンティティの交渉は、自分の実践設計にもとづく他者との相互作用・対話であり、他者の実践にも自分の実践にも影響を与えて行くものである。実践のアイデンティティを交渉する教師は、第一の立場にいるとしても第二の立場へ、第二の立場にいるとしても第三の立場へ変化する可能性を持っている。

そして、この多様な実践の立場の認識と理解は、日本語教師に、日本語教育コミュニティの広がりと限界を意識させ、実践のアイデンティティにもとづいた日本語教師としてのアイデンティティの意識化とその交渉が始まる。その結果、教師たちの日本語教師としてのアイデンティティは、日本語教育コミュニティとの関係から多様に形成され、その多様性から、教師たちは新たな知見の獲得のために積極的な行動を起こす。このように、自らの日本語教師としてのアイデンティティを意識化し、多様なアイデンティティにもとづいて日本語教育コミュニティの参加者と活発に相互作用・対話することは、教師たちが持つ

多様な視点から、日本語教育コミュニティに影響を与え、日本語教育コミュニティが当然視する事柄に疑問を投げかけ、日本語教育コミュニティの常識を見直す、つまり発展をもたらす可能性がある。それと同時に、教師の実践のアイデンティティと日本語教師としてのアイデンティティも、交渉によって常に見直される。したがって、教師の実践のアイデンティティにもとづく日本語教師としてのアイデンティティの交渉は、教師自身の実践の立場にもとづく実践設計とその改善のみならず、日本語教育の発展とも結びつく、教師個人にとどまらない成長をもたらすものである。こうした教師の実践のアイデンティティにもとづく日本語教師としてのアイデンティティの交渉過程が、本研究で示す日本語教師の成長である。

第3節では、日本語教師の成長の再概念化の意義を述べる。本研究で詳細に分析・考察した5名の教師は、他者との相互作用・対話から、日本語教育の実践の立場の多様性、日本語教育コミュニティの広がりや限界に気づき、その中に自分の実践と自分自身を位置づける交渉をしてきた。ところが、日本語教育コミュニティでは、これまで、こうした実践の立場間の対話が行われてきたとは言えない。それは、本研究の研究協力者である33名のうち、多くの教師が、実践の方法のみに注目して、無意識に、ある実践の立場の中いることからわかる。このような、単に方法として教室活動を組み合わせる実践は、教師自身の実践設計とはいえない。自分の実践の立場も、異なる実践の立場も認識できなければ、実践の立場間の対話をすることは不可能であり、複数の実践の立場を検討して、自分の実践の立場にもとづく、自分の実践を設計することもできない。そして、最も大きな問題は、自分が設計した実践にもとづいて、他者との対話ができないことである。つまり、実践のアイデンティティにもとづく日本語教師としてのアイデンティティの交渉がなければ、個々の実践の発展のみならず日本語教育全体の発展も望めないということである。

個々の実践の発展、日本語教育全体の発展とは、そこで当然視されている価値や考えや規範を見直していくことである。柄谷(1986)は、同じ規則・規範を共有している者、同じ考え、価値基準を持っている者の間の対話はモノローグと同じであり、他者は自己の延長上にいる人、その場は、閉鎖的な対話の空間であるとする。同じ規則・規範、考え・価値基準を持っていないからこそ、他者との対話によって暗黙に持ってしまっているコミュニティの閉鎖的な規範、パラダイムを壊していくきっかけが生まれてくるのである。日本語教育において、無意識に同じ実践の立場にある教師同士の対話はモノローグと同じであ

る。その閉鎖的な空間からは、教師の実践の発展、ましてや日本語教育全体の発展を望むことはできない。他者とは異なる自分自身の立場をもとに、実践のアイデンティティおよび日本語教師としてのアイデンティティを交渉していくことは、真の対話であり、日本語教育の閉鎖的な規範やパラダイムを壊していくきっかけが生まれ、そこに新しいものが生み出されていくと考えられる。日本語教育の発展のためには、このような教師による、個々の実践の立場間の対話が重要であり、教師が実践のアイデンティティと日本語教師としてのアイデンティティを交渉し続けることが必要なのである。

#### 参考文献

- 石黒広昭（1998）「心理学を実践から遠ざけるもの—個体能力主義の興隆と破綻—」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
- 上野千鶴子（2005）「脱アイデンティティの理論」上野千鶴子編『脱アイデンティティ』勁草書房、1-41
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク
- 柄谷行人（1992）『探求 I』講談社学術文庫
- 佐伯胖（1998）「学びの転換—教育改革の原点—」『岩波講座 現代の教育 第 3 巻 授業と学習の転換』岩波書店、3-24
- 高井良健一（1996）「教師のライフヒストリー—研究方法論の新たな方向—ライフヒストリー—解釈の正当化理論に着目して—」『学校教育研究』第 11 号、65-78
- 田辺繁治（2002）「日常実践のエスノグラフィ—語り・コミュニティ・アイデンティティ—」田辺繁治・松田素二編『日常実践のエスノグラフィ—語り・コミュニティ・アイデンティティ—』世界思想社、1-38
- 横溝紳一郎（2002）「日本語教師の資質に関する—考察—先行研究より—」『広島大学日本語教育研究』第 12 号、49-58
- やまだようこ（2000）「人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学—」やまだようこ編著『人生を物語る—生成のライフストーリー—』ミネルヴァ書房、1-38
- Lave,J.&Wenger,E.(1991)*Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press. (佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書、1993)