

日本語教育実践における教室観の 歴史的変遷と課題

—実践の学び・相互行為・教師の役割に着目して—

寅丸 真澄

要 旨

本研究では、日本語教師の教室観の形成と実践の設計運営に寄与することを目的として、学会誌『日本語教育』掲載の実践研究論文における日本語教室観の有様と歴史的変遷を明らかにし、その課題に言及した。具体的には、『日本語教育』創刊号から156号に掲載された実践研究論文中的実践を対象に、(1) 実践の目的(学び)、(2) 相互行為(方向性、質、自己観、他者観、コミュニティ観)、(3) 教師の役割、(4) 教育分野という4種8項目を分析し、次の3点を明らかにした。(1) 教室観は言語形式習得の場、言語技能獲得の場、人間形成の場という3つに大別される。(2) 教室観は実践の目的と相互行為の拡大と深化とともに、〈自己〉から〈他者〉〈教室コミュニティ〉〈社会〉へと拡大していった。(3) 実践においては、特に実践の目的をふまえた相互行為の質に留意すべきである。

キーワード

日本語教育実践 教室観 実践の目的(学び) 相互行為 教師の役割

1. はじめに

日本語教育とは何か、あるいは何を目的として日本語教育実践を行うのかという日本語教育観の重要性が指摘されるようになって久しい。このような問いは、教育経験の多寡にかかわらず、実践に取り組むためには避けて通れない問いであり、教師は営々と蓄積してきた経験と日々の省察によって、自身の教育理念を築き上げていくほかないであろう。

しかし、教師がどのような教育理念を築くにせよ、理念から実践への道のりは遠い。理念を具現した実践を行うには、「何を目的としてどのような日本語教室をつくるのか」という具体的な教室観が確立されていなければならないからである。教室観とは、日本語教育とは何かという教育理念に基づいた、教室の設計運営に関わる実質的な問いである。教師は「何を目的として」という教育理念のみならず、理念を実現させるための実践の有様、すなわち「どのような」という問いにも答えていかなければならないのである。

一般的に、日本語教室として最低限必要なのは、適度な物理的空間と学習者、教師の3つである。日本語教育の場合で極論すれば、日本語を学ぶという学習目的があり、教える

者と教えられる者という相対的立場にある二者以上がある場所で有意な相互行為¹を行えば、それは教室活動であり、そこは教室である。とりわけ教室活動における相互行為が重視されるようになってからは、その傾向が顕著である。そのような教室では、「どのような日本語教室をつくるのか」という問いは、教師がどのような相互行為を設計し促進するのかという問いに還元できる。学習内容の重要性は述べるまでもないが、それを別にすれば、教室活動の成否は、実践の目的（学び）²と目的に適った相互行為、そしてそれらを実現するための教師の役割によって決定すると考えられる。

しかし、そのような重要性にもかかわらず、実践の目的や相互行為、教師の役割の関連性を有機的に捉え、教室観という大きな枠組みの中で実証的に分析した研究はほとんど見当たらない。これまでにどのような教室観が現れ、現在どのような状況にあるのか、日本語教師はそこから何を学ぶことができるのかという問いは未だ残されたままである。そこで、本研究では、日本語教師の教室観の形成と実践の設計運営に寄与することを目的として、日本語教育実践における教室観の有様と歴史の変遷を、これまでに行われた実践の目的、相互行為、教師の役割という3つの観点から明らかにし、その課題に言及する。

2. 先行研究

『日本語教育』掲載の実践研究論文を対象とした論考には、「実践研究」論文の質的変化に言及した市嶋（2009）、会話データの分析方法と意義を調査した寅丸他（2012）、「日本語教育研究」の歴史と展望に言及した西口（2013）等がある。本研究が実践研究論文に記述された実践の教室観を分析対象とするのに対し、先行研究では実践研究論文そのものが対象とされ、「実践研究」の定義も異なっている。「実践研究」の定義は、館岡（2008）³、市嶋（2009）⁴、日本語教育学会（2013）⁵、国際交流基金（2012）⁶、蒲谷・細川（2012）⁷等によってなされているが、本研究では、これらを踏まえた寅丸他（2012）の定義に従う。本研究における「実践研究」とは、「実践者や実践に関わる者が、実践現場をデータとして、実践の内実（目的・理念・方法・活動内容・プロセス・結果など）を具体的に記述・分析し、その意義・改善・提言などについて考察した論文」である。

また、『日本語教育』の時代区分については、学会50周年を記念した特集「学会誌の回顧と展望」（153号、2012）において、『日本語教育』掲載論文の全体傾向を学会誌委員会編集担当委員（2012）、分野別傾向を横山（2012）や西口（2012）が詳細に分析している⁸。

学会誌委員会編集担当委員（2012）は、全体傾向を5期に区分し、研究分野が「教育」から「日本語」「心理」「社会」へと周辺領域に拡大して学際化が顕著になり、研究の質の向上が求められるようになったと指摘している。一方、横山（2012）は、「心理」分野を3期に区分し、教授から学習への視点の転換により中間言語や学習過程の研究が注目され、拡大したと述べている。また、西口（2012）は、「教育」分野を4区分し、教育方法の確立を目指した第1期前期からコミュニケーション中心の日本語教育が始まった後期、コミュニケーション中心の実践が注目されて本格的に広がり、「分野的日本語教育学」の論文が隆盛を迎えた第2期、「日本語教育研究」が低迷し、「真の日本語教育学または日本語教育研究」の確立が模索されだした第3期について言及している。

分析観点が異なるため、3つの時代区分は一致していないが、これらの共通点は2つある。1つ目は、3期から5期に区分できる時代の中で、コミュニケーション中心の日本語教育、すなわちコミュニケーション・アプローチ（以下「CA」と呼ぶ）の出現が時代を大きく変化させたという点である。また2つ目は、『日本語教育』全体や各研究分野に研究領域の拡大と深化の過程が観察される点である。全体で言えば、「教育」から「日本語」「心理」「社会」へ分野が拡大し、「心理」分野では中間言語と学習過程の研究へ拡大、深化している。「教育」分野では「分野的日本語教育学」が隆盛する一方、「日本語教育研究」における原理と論理の必要性、いわば研究の深化が求められている。

このような全体傾向は、教室観にも影響していると考えられる。したがって、本研究においても、CA中心の日本語教育の隆盛期を教室観の歴史の変遷における一時代として位置づけるとともに、教室観の拡大と深化という現象に着目する。

3. 分析方法

本研究の分析対象は、日本語教育学会学会誌『日本語教育』創刊号（1962）から156号（2013）までの掲載論文1647本のうち実践研究論文として認定した論文163本である⁹。『日本語教育』を分析対象としたのは、創刊以来50年以上にわたり日本語教育を牽引してきた学会誌であり、質量ともに日本語教育における時代の趨勢を表す代表的資料といえるからである。

また、本研究では、教室観を【図1】のように大きく捉える。

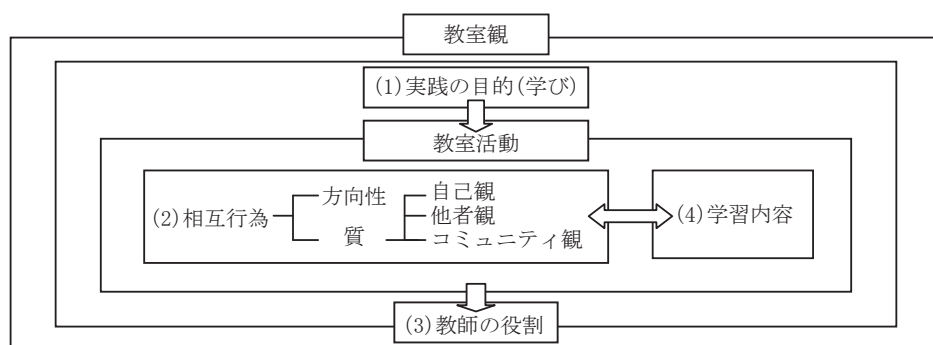


図1 教室観を形成する諸要素とその連関

教師の教育理念に基づいて実践の目的が設定され、教室活動が設計される。教室活動では、実践の目的に即した学習内容が選定され相互行為が行われる。図に記載された要素はいずれも重要であるが、特に（1）実践の目的と（2）相互行為¹⁰に着目し、これに（3）教師の役割と、学習内容としての（4）教育分野¹¹を加えた4種について量的、質的に分析する。なお、相互行為については、これまで一方向か双方向かという「方向性」のみ問題にされてきたが、「質」にも留意すべきであると考え（寅丸2013a,b）、（2-1）方向性、（2-2）質、（2-3）自己観¹²、（2-4）他者観、（2-5）コミュニティ観について分析する。

なお、分析は一次分析と二次分析の二段階で行った。第一次分析では、論文記載の実践ごとに分析項目4種8項目に当たる記述を抜き出してその傾向を帰納的に整理し、【表1】記載の3つの教室観に区分した。その後第二次分析では、分析対象論文を再読し、各項目に関する記述内容から論文中の実践を3つの教室観に振り分けた。

4. 分析結果

4.1 3つの教室観の特徴と時代区分

分析の結果、観察された教室観は大きく3つに区分された（【表1】）。時代区分は【表2】の通りである。無論、教室観の優劣はなく、3つの教室観は常に混在している。

「第1の教室観」は、言語形式の習得を目的とした言語形式習得の場としての教室観である。教室では、教師から学習者への一方向的な知識情報の伝達が行われ、学習者は社会文化的な個人としてではなく、学習者としての役割が前景化された存在として扱われる。自己表出の機会の少ない学習者同士は人間関係を構築しにくいいため、互いを教室という場の共有者としてしか捉えられず、自分たちを学習者集団として認識することになる。このような教室における教師は知識を伝授する教授者としての役割を担っている。

「第2の教室観」は、言語技能の獲得を目的とした言語技能獲得の場としての教室観である。教室では、学習者同士が教師から与えられたタスクや会話練習、ロールプレイといった情報伝達を主とした双方向の相互行為を行う。教室活動は学習者中心で行われるが、教室活動の枠組みの中では、学習者同士が互いのアイデンティティに踏み込むことがないため、人間関係は構築されにくく、学習者は自己を一学習者、他の学習者を言語技能の練習相手として捉えるようになる。教室ではコミュニティという意識が生まれにくく、学習者たちは、支援者としての教師によって学習を促進される学習者集団として位置づけられる。

表1 3つの教室観とその特徴

	<第1の教室観> (67) 言語形式習得の場	<第2の教室観> (69) 言語技能獲得の場	<第3の教室観> (27) 人間形成の場 (I) (II)
(1) 実践の目的 (学び)	①言語形式の習得	②言語技能の獲得	③人間形成 (自己形成と自己実現)
(2) 相互行為 (2-1) 方向性 (2-2) 質 (2-3) 自己観 (2-4) 他者観 (2-5) コミュニティ観	①一方向 ①情報伝達 ①学習者 ①教室の共有者 ①学習者集団	②双方向 ①情報伝達 ①学習者 ②言語技能の練習相手 ①学習者集団	②双方向 ②対話 ②アイデンティティを有する個人 (社会文化的な個人) ③他者 (他者性を有する個人) ②教室コミュニティ (学習共同体)
(3) 教師の役割	①教授者	②支援者	③学習環境設計者

※表上欄<教室観>の右端に記載された()内の数字は、その教室観に該当する実践数を示す。

「第3の教室観」は、人間形成の場（Ⅰ）としての教室観であり、学習者の社会における自己形成や自己実現が目的とされている。教室では、学習者の主体性を重視した双方向の対話が行われる。学習者のアイデンティティに踏み込んだ相互行為の過程が学びとされるため、人間関係が構築されやすく、教室コミュニティ（学習共同体）¹³といった有機的な集団意識も生まれやすい。教師は学習者の主体的な学びを設計する学習環境設計者¹⁴としての役割を担う。この第3の教室観がさらに拡大すると、人間形成の場（Ⅱ）としての教室観が生まれる。（Ⅰ）では、学習者グループや教室コミュニティの学びが重視されるのに対し、（Ⅱ）の場では、教室が1つの小社会として認知されるようになる。

表2 本研究における教室観の時代区分と『日本語教育』掲載論文の時代区分

年代	本研究 実践研究論文中的 実践における教室観	西口 (2012) 〔「教育」分野〕	横山 (2012) 〔「心理」分野〕	学会誌編集委員会 編集担当委員 (2012) (全体)
1960年代	第Ⅰ期 (1～55号) 1962～1985年 ＜第1の教室観＞ 言語形式習得の場	第Ⅰ期前期 (1～50号) 1962～1983年 関連分野の知見や実践経験を踏まえた教育方法の確立がめざされる	第Ⅰ期 (1～55号) 1962～1985年 次代の成長の種子となる重要課題が提示される	第Ⅰ期 (1～17号) 1962～1972年 指導上の課題や日本語教育の視点で見る研究の必要性が自覚される
1970年代	1970年代			
1980年代	第Ⅱ期 (56～81号) 1985～1993年 ＜第2の教室観＞ 言語技能獲得の場	第Ⅰ期後期 (51～70号) 1983～1990年 コミュニケーション中心の日本語教育が始まる	第Ⅱ期 (56～100号) 1985～1998年 教授から学習へと視点が転換する 中間言語研究が開始し、学習過程が注目される	第Ⅲ期 (67～95号) 1989～1997年 実践報告、地域日本語教室、年少者日本語教育が増加、コミュニケーション的な日本語が重視される
1990年代	第Ⅲ期 (82～125号) 1994～2005年 ＜第3の教室観＞ 人間形成の場（Ⅰ）	第Ⅱ期 (71～125号) 1990～2005年 コミュニケーション中心の教育方法が広がる 分野的日本語教育学の論文が隆盛、日本語教育論文が低迷する	第Ⅲ期 (101～151号) 1999～2012年 心理分野の研究が定着する 中間言語研究が発展する 学習過程を対象とする研究が拡大する	
2000年代	第Ⅳ期 (126～156号) 2005～2013年 ＜第3の教室観＞ 人間形成の場（Ⅱ）	第Ⅲ期 (126～151号) 2005～2012年 真の日本語教育学、日本語教育研究の確立が課題になる		第Ⅳ期 (96～119号) 1998～2003年 複合領域へ広がり、境界を超える教育が求められる
				第Ⅴ期 (120～150号) 2004～2011年 大きく伸展するが、教育研究の課題があり、複合化と融合化が予想される

※本研究の第Ⅳ期、西口 (2012) の第3期、横山 (2012) の第3期、学会誌編集委員会編集担当委員 (2012) の第5期は、現在も継続していると考えられる。

第1の教室観は第I期、第2の教室観は第II期、第3の教室観は（I）が第III期、（II）が第IV期に出現している。なお、本研究の第II期は横山（2012）の第2期、第IV期は西口（2012）の第3期の開始年と一致している。各期の始まりは、第II期（56号（1985）～81号（1993））が第二言語習得理論の知見をもとにコミュニケーション能力の開発を目指した當作（1985）や、「インターアクション」による「社会文化能力」の育成を目指した尾崎・ネウストプニー（1986）の実践である。第III期（82号（1994）～125号（2005））がジャーナル・アプローチにより日本語、日本事情教育の新方向を示した倉地（1994）や、CAとヒューマンスティック・アプローチを取り入れ、「受容的教室風土」により「言語学習共同体」を築こうとした村山（1994）の実践、第IV期（126号（2005）～151号（2012））が地域日本語教室における相互理解と課題発見を目的とした土屋（2005）による対話活動の実践である。

このような教室観の変遷は、実践の射程と相互行為の拡大、深化を伴って実現される、教室観の〈自己〉から〈他者〉〈教室コミュニティ〉〈社会〉への拡大として捉えられる。各期の量的、質的分析結果の詳細については、次節で言及する。

4.2 教室観の歴史的変遷

第I期から第IV期の教室観の時代別教育分野別変遷を示した表が【表3】である。本節では、量的分析と質的分析を踏まえ、第I期から第IV期までの教室観について詳述する。

4.2.1 第I期：言語形式習得の場——沈黙する〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉

第I期の傾向を『日本語教育』の「特集」で見ると、【「は」と「が」】（7号、1965）、【日本語の表現——慣用語句、特別な言いまわし】（33号、1977）等の文法や語彙等の基本分野に加え、【進んだ段階における話し言葉の指導】（23号、1974）、【日本語教育における視聴覚的方法】（38号、1979）といった教授法・教材、【海外における日本語教育の問題点】（19号、1973）等の海外の問題、【日本語教育の最終目標】（22号、1973）、【留学生の日本語教育以前の問題】（29号、1976）等の日本語教育全般に関わる問題が取り上げられたことがわかる。第I期は、内外の学習者の増加に伴い、教師それぞれが教育の基盤づくりや教授法、教材づくりに尽力した時代であったといえる¹⁵。そのような時代性は、【表3】の第I期において、「⑨教材・教具」（36.7%）が圧倒的に多かったことからもうかがえる。

石田（1966）は、大学のランゲージラボラトリー（LL）の使用報告を行うとともに、「読み方・書き方」の実践で使用したVTRの長所と短所の紹介（石田1969）や、コンピュータを利用した漢字学習の報告を行った（石田1979）。一方、VTRの特殊性を踏まえた聴解教育（木村1972）や上級の話し言葉教育（佐久間1974）、視聴覚教材を用いた教材の作成（佐久間1979）や利用法（有馬・石沢1979）等、四技能の教授法や教材を模索した実践もなされた。

このような実践の根底には、教授法や教材に関する問題意識と、母語話者と同じような日本語を習得すべきであるという第1の教室観が存在している。実践研究論文における相互行為や教師の役割に関する記述は希薄であり、第2、第3の教室観は観察されない。授業の前提が教師から学習者への一方向的な教授であるため、学習者同士の相互行為や教室

表3 教室観の時代別教育分野別変遷

期	教室観	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	⑯	⑰
		読解	作文	会話	聴解	発音	文法・文型	漢字・語彙	活動等	教材・教具	コンピュータ	短期研修等	専門日本語	日本事情	異文化間教育	年少者日本語	地域日本語	教員養成
I期	第1	30	1	5	3	2	0	0	1	0	11	2	3	1	0	0	0	1
		100%	3.3%	16.7%	10.0%	6.7%	0.0%	0.0%	3.3%	0.0%	36.7%	6.7%	10.0%	3.3%	0.0%	0.0%	0.0%	3.3%
	第2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
II期	第1	27	0	1	0	3	0	1	1	0	3	4	5	5	5	0	0	0
		55.1%	0.0%	2.0%	0.0%	6.1%	0.0%	2.0%	2.0%	0.0%	6.1%	8.2%	10.2%	10.2%	10.2%	0.0%	0.0%	0.0%
	第2	20	2	0	9	1	0	0	1	2	2	0	0	0	1	0	0	1
		40.8%	4.1%	0.0%	18.4%	2.0%	0.0%	0.0%	2.0%	4.1%	4.1%	0.0%	0.0%	0.0%	2.0%	0.0%	0.0%	2.0%
III期	第1	10	0	3	0	0	1	1	1	0	0	1	0	2	0	0	0	1
		22.2%	0.0%	6.7%	0.0%	0.0%	2.2%	2.2%	2.2%	0.0%	0.0%	2.2%	0.0%	4.4%	0.0%	0.0%	0.0%	2.2%
	第2	24	2	3	5	1	0	0	0	2	0	1	1	0	0	0	7	0
		53.3%	4.4%	6.7%	11.1%	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	4.4%	0.0%	2.2%	2.2%	0.0%	0.0%	0.0%	15.6%	0.0%
IV期	第1	11	0	2	0	0	0	0	1	5	0	0	0	0	0	2	1	0
		24.4%	0.0%	4.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.2%	11.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	4.4%	2.2%	0.0%
	第2	45	2	8	5	1	1	1	2	7	0	2	1	2	0	0	9	1
		35.9%	0.0%	5.1%	2.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	7.7%	0.0%	2.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	7.7%	10.3%
合計	計	39	1	6	8	1	1	0	1	4	0	2	2	1	2	0	4	2
		100.0%	3.7%	12.3%	15.3%	4.9%	1.2%	1.2%	3.7%	8.0%	9.8%	6.1%	6.7%	5.5%	5.5%	0.6%	8.0%	3.7%

(注)「I期」から「IV期」の割合は各期の分析対象実践数に対する各教室観と各教育分野の実践数の割合を表し、「合計」欄の割合は分析対象実践数163件に対する各教育分野の実践数の割合を示している。また、各実践の分野が重複している場合は、より広範にわたる分野を主たる分野とした。

コミュニティの問題は取り上げられなかったと考えられる。

但し、実践の最終目標が言語形式の習得のみでなかったことは、木村(1973)や佐久間(1974)の記述から推測できる。木村は「留学生に対する日本語教育の最終目標について」という論考で次のように述べている。

「日本社会に入るといえることは、単に表面的な社会生活をするということではない。留学生にかかわりのあるいくつかの小さな共同体で、その共同体の当面する問題や悩みを意識し、それについて意見を述べあうことのできる会話能力があって、はじめて共同体への加入が認められるのである」(p. 15)

また、佐久間（1974: 44）は話し言葉教育の最終目標について、「Personalityの反映としての自分らしい『話し方』『聞き方』こそ、真に価値のあるものであり、アナウンサーや俳優などのそれは、練習（「模倣練習」など）の過程で意味があるだけであり、最終の目標でもないし、理想でもないと思っている」と述べている。木村や佐久間は、学習者の社会参加や自己実現という課題を意識化していたといえる¹⁶。しかし、最終目標への道程であるにせよ、実践の現実的な目標として掲げていた課題が言語形式の習得であったことも事実である。同様に、当時の大方の教室において言語形式の習得が最終目標とされていたことは、「①漢字の誤りが少なくなった、②学生全員が熱心に勉強するようになった、③整った漢字を書くようになった」（石田1969）というような効果報告からも明らかである。そして、このような教室における教師は、教師中心の授業を行う教授者の役割を担っていたと考えられる¹⁷。

4.2.2 第Ⅱ期：言語技能獲得の場——相互行為の始まりと＜自己＞＜他者＞の出現

第Ⅱ期は、第1の教室観に加え、CAによる第2の教室観と異文化間教育における第3の教室観の出現によって、＜自己＞と＜他者＞が見いだされた時代である。

第Ⅱ期の特集は、従来の分野では【助詞指導の問題点】（62号、1987）、【モダリティ】（77号、1992）等、教授法・教材関連では【コミュニケーション・アプローチをめぐって】（73号、1990）、【日本語教育とCAI】（78号、1992）等、海外関連では【国別の問題点（7）アメリカ・カナダにおける日本語教育】（61号、1987）、その他【日本事情のとらえ方】（65号、1988）、【多様化する学習者をめぐって】（66号、1988）、【日本語教育と社会】（70号、1990）、【日本語授業の分析と教育の改善】（75号、1991）、【中間言語研究】（81号、1993）等である。

従来の教育分野に加え、コンピュータ授業や日本事情教育、異文化間教育が注目され、日本語教育と社会の関係が見直された。認知主義的な教育観や心理学の知見により学習過程が着目され、学習者の思考過程（谷口1991）や授業分析（文野1991）も始まった。

第Ⅱ期において最も重要なのは、80年代後半から時代を席捲したCAである。第Ⅰ期からの構造主義的、認知主義的な教授法の限界に加え、第Ⅱ期になると、多様な学習目的や学習者ニーズ、学習ストラテジー、異文化間問題等を実践に反映させ解決する必要性が生じてきた（岡崎・岡崎1990）。学習者中心の教室活動や自律学習を標榜するCAは、理念のみならず、学習者の多様化や増加、異文化間問題に 대응するという時代のニーズに適合したといえる¹⁸。一方、CAが重視するのは、表現意図や機能、文より談話の単位に着目した流暢さや言語運用力であり、言語教育の目的が語彙や表現から談話レベルの意味伝達へ移行した。情報伝達力の向上という目的と学習者中心主義を掲げた新たな教室観が生まれたのである。

第Ⅱ期の教室観は3つに大別できる。1つ目は言語形式の習得を目指す従来からの第1の教室観（55.1%）であり、2つ目は、尾崎・ネウストブニー（1986）に代表される社会言語学的視点を取り入れたコミュニケーション能力の向上を目指した第2の教室観（40.8%）である。そして3つ目は、倉地（1988）に見られる学習者の認識の拡大や人間的成長を射程に入れた第3の教室観（4.1%）である。

第1の教室観による実践には、「⑫専門日本語」(10.2%)や「⑪短期研修等」(10.2%)、CAIを利用した「⑩コンピュータ」(8.2%)等の実践がある。理学部生のための実践を報告した加藤(1985)、中国医学研究者のための集中講座の効果や問題点を検証した林(1988)、会議通訳者・翻訳者養成のための聴解授業を行ったチェンバレイン(1988)、科学技術専門文献の読解力の養成を目的とした筒井(1989)、CAIを利用した漢字学習(清水・加納1992)や文法学習を行った藤原(1992)等である。

一方、第2の教室観の中心となったのは、「③会話」教育(18.4%)である。現実社会で「使用できる」日本語の獲得をめざした尾崎・ネウストプニー(1986)は、インターアクションによるコミュニケーション能力の育成を目的として、社会言語学的視点を取り入れたオーストラリアのイマーシオンプログラムを紹介した¹⁹。イマーシオンプログラムの目的は次の4点である。(1)日本社会の一分野について日本語で情報を収集させる。(2)その分野に関して日本語でコミュニケーションができるようにする。(3)情報収集活動を通して、語学教室以外の場面でも日本人と適切に相互作用が行える能力を育てる。(4)以上のインターアクションに不可欠な文法能力を高める。(p.126)

尾崎・ネウストプニーは、プログラムの過程における学習者の様子や評価、学習者に対するアンケート結果から、教師と学習者のみの教室場面では学べない事柄がイマーシオンで学べることを明らかにした。そして、学習過程を「(1)外国語の実際的な使用場面と、(2)その使用に直接先立つ(教室での)演習、という2つの要素の繰り返し」(p.138)であると捉えることにより、教室を「演習の場」として位置づけることができると主張した。

イマーシオンプログラムは、第1の教室観における実践の目的、相互行為、教師の役割のすべてを変質させた。言語が知識ではなく、社会生活を営むための手段とされたことで、実践の目的は言語技能を獲得することとなり、相互行為は言語技能の「演習」、学習者同士は「演習相手」、教室は社会に出る準備のための「演習の場」となった。社会言語学的視点を取り入れたことによって、それまで社会を構成しながらも社会とは一線を画していた日本語教室に、実体としての社会が取り込まれたのである。社会に出る準備の場、すなわち自己実現の演習の場としての教室と、本番としての社会との往還が提唱された。日本語教師の役割もまた、学習の教授者から支援者に変質した。第2の教室観の誕生である。

コミュニケーション能力が重視されたことによって、サジェストペディア(川口1983、壹岐1987)、Community Language Learning(山本1987)、TPR(竹田1987)、サイレント・ウェイ(三枝1987)等の教授法も紹介された。90年代には、文脈の役割に着眼しCAに基づく漢字実践を行った川口(1993)や、コミュニケーション能力を向上させる討論活動を行った岡崎(1990)、情報伝達学習を試みた伊豆原・嶽(1992)等の実践が出現した。

岡崎は、学習者の相互行為への主体的な参加が有意義な修正を引き出し、インプットの理解を促進するという第二言語習得理論に基づく上級の討論活動を行い、学習者は「伝達の座礁」を繰り返しつつ聞き返し等のストラテジーを用いながら切り抜けたと報告している。また、伊豆原・嶽は、学習者が読んだり聞いたりした情報を他の学習者に伝えるというインフォメーションギャップを利用した情報伝達学習を行い、学習者の独話に観察された談話構成、話し方のストラテジー、文体の問題を指摘した。岡崎と伊豆原・嶽の実践の目的は、いずれも思考や感情を円滑に伝える伝達能力の向上である。相互行為の方向性が

一方向である独話と双方向の対話という違いはあっても、コミュニケーション能力を意味伝達能力と捉えている点では一致している。

このようなCAを基盤とする実践は、国内では、第二言語習得理論や認知主義的な教育観に基づく岡崎や伊豆原・嶽のような実践としてなされ、国外では、社会言語学理論に立脚した接触場面や社会的場面を取り込んだ社会性の強いイマージョンプログラムとして実現した。教室観における社会性の濃淡は、実践現場が日本語母語話者と接触機会の多い日本国内か、少ない国外かという違いに起因するところが大きいと考えられる。

国内で社会性の濃い教室観が観察されたのは、第3の教室観を生み出した倉地（1988）による「⑭異文化間教育」（2.0%）や奥田（1986）による「⑬日本事情」（2.0%）である²⁰。「⑬日本事情」では第1の教室観（10.2%）が中心であったが、奥田は、受講者の心理的・社会的側面に配慮しつつ自己実現や自己教育力育成のための自発的な学習参加をめざした「学生中心」の日本事情教育を提唱した。また倉地は、異文化間教育心理学の立場から、自主的な外界との接触による自己拡大が重要であるとするキュンメル（1985）やボルノー（1969）を理論的背景とする「グループ研究プロジェクト」を実践した。

倉地が指導上の留意事項として挙げたのは次の4点である。(1) 学習者が主体になり、自分の力で異文化探究の道を切り開いていこうとする積極的な意欲とそれに伴う行動力を喚起する。(2) 日本に滞在しているということが異文化学習に利点になるように、学習の場を教室中心に考えるのではなく、むしろ「一般社会との触れあい、出会いの中にこそ、真の文化理解に到達する機会がある」という発想転換をする。(3) 教師が一つの枠にはまった教科内容を教え込むという指導だけではなく、多様な背景をもった学生の発見学習や問題提起によって学習の方向性が教師の思想を遥かに越えて広がり深まっていくよう『開かれた』学習指導をめざす。(4) 学生が教師やみんなの前で独自の考えや意見を躊躇なく自己開示できるようなクラス環境を整える。(pp. 50-51)

倉地の実践は、次代の実践で着目される問題の萌芽をすでに含んでいるという点で重要である。特に重要なのは、倉地が学習者の学びを検証するために挙げた6つの観点である。(1) 学習者の自主性や積極性を重視し、教師の枠組みを越えることを期待した学習者主体の姿勢、(2) 異文化との出会いによる認識・視点の変化、(3) ささまざまな背景を持つ留学生同士の共同作業、(4) グループがサポートシステムの機能を果たすという相互協働性、(5) 学習者のセルフレポートによる効果の検証、(6) 実践の改善を行うためのアクション・リサーチ (pp. 54-58)

(1) は学習者主体、(2) は学習者の変容、(3) は協働、(4) は教室コミュニティの機能、(5) は学習者の省察、(6) は教師の省察というように、現今の重要課題に言及している。

倉地と尾崎・ネウストプニーの理念的な相違については、塩谷（2008）において詳細に検討されているが²¹、具体的な実践に見られる教室観においても、その差異は明らかである。倉地における相互行為とは、学習者同士が個として向き合い、その文化を相互理解していく過程そのものであり、教室は学習者が互いの文化を協働で弁証法的に統合していく実践の場であると同時に、人間形成の場であったといえる²²。学習者同士は理解し歩み寄るべき不可知な他者であり、学習環境設計者としての教師が設計運営する教室活動というグループ活動の構成員でもあった。倉地と尾崎・ネウストプニーの教室観は、学習者の社会

性や相互行為を重視している点では同様であっても、別種の教室観であったと考えられる。

4.2.3 第Ⅲ期：人間形成の場（Ⅰ）——〈教室コミュニティ〉の出現

第Ⅲ期は、【年少者のための日本語教育】（83号、1994）²³という特集が物語るように、学習者の多様化と増加に伴い、地域日本語教室の実践（家根橋・二宮他1997）やJSL児童の実践（池上1998、清田2001等）が注目され始めた時代である。これらの実践では、人間関係を構築し、学校の授業を理解するための日本語教育が必要とされた。演習の場ではない、社会の入り口、または社会そのものとしての日本語教室が求められるようになったといえる。

学習者の多様化と増加により実践が社会化し拡大していく一方、CAに対する批判と反動から、実践では言語形式や技能より学習内容が重視され、他者との親密な相互行為が追求されるようになった。実践における相互行為の内面化、深化である。縫部（2001: 28）が指摘するように、CAの概念・機能シラバスの開発のための言語分析で言語機能の分析が中心になったこともあり、CAは流暢な伝達性と機能性のみが重視された、人間と言語の関わりが欠落した言語教育として評価されていく。構造主義言語観の否定から成立し、伝達者の表現意図や意味を重視しようとしたCAが伝達性や機能性を追求しすぎたがゆえに、コミュニケーションの形骸化を招いたのである²⁴。

その結果、学習者の人間形成を射程に入れた日本語教育理念や実践に言及する論考が出現する。縫部（2001）、細川（2002）、岡崎他編著（2003）等である²⁵。これらに共通するのは、それまでの日本語教育で看過されてきた人間中心主義と全体性への回帰、対話の重視である。そして、このような潮流の中で、実践現場では、他者同士が有機的に集う学習共同体としての教室コミュニティが着目されだし、自己形成や自己実現をめざすプロジェクトワーク、相互理解や人間形成を目的としたグループモニタリング、構成的エンカウンター、教室内でのソーシャルネットワーク等、心理学の知見を生かしたグループ学習が行われるようになった。

第Ⅲ期に最も多いのは、第Ⅱ期同様、第2の教室観（53.3%）であった。第3の教室観（24.4%）と第1の教室観（22.2%）がほぼ等しく、第3の教室観の増加が顕著である。

第1の教室観としては、文章作成における談話展開パターンの育成をめざした門脇（1999）等による「②作文」（6.7%）が最も多く、次いで、科学技術日本語の読解のための実践を行った山本（1995）や、テレビ番組を利用して聴解や図表の説明、要約等の練習を行った三門（1994）による²⁶「⑫専門日本語」（4.4%）、口頭発表指導の音声に着目した中川（2001）による「⑤発音」（2.2%）等の実践となっている。門脇（1999）は、文章作成の談話展開パターンの習得度を教材の有無によって検証し、教材の必要性を示唆した。また、中川（2001）は、中・上級学習者の口頭発表指導において、日本語母語話者の「へ」の字型イントネーションに注目したフレージング指導を実践した。このように、第1の教室観は専門日本語教育、短期技術研修、コンピュータ授業といった技能重視の分野や、文章作成、聴解、発音教育といった相互行為を必須としない分野でのみ観察されるようになった。

第2の教室観としては、教科としての「国語」と日本語教育を統合し内容重視のアブ

ローチを試みた清田（2001）等による「⑮年少者日本語教育」（15.6％）が最も多く、次いで、コミュニケーションの方略的能力を育成した金・赤堀（1997）等による「③会話」（11.1％）、プロジェクトワークによる問題解決型学習を試みた倉八（1994）と体験学習によりコミュニケーション能力の育成を図った溝口（1995）による「⑧活動等」（4.4％）となっている。

倉八は、言語経験の多さがコミュニケーション能力育成の学習成果につながるとし、インフォメーションギャップを利用した問題解決型のプロジェクトワークを行った。また、溝口は、対象文化の中での文化学習と実際使用されている場面での言語学習が重要であるとして、日本人家庭訪問とその後の口頭発表、礼状書き、レポート作成等のタスクを行った。金・赤堀は、第二言語のコミュニケーション能力には不完全な言語知識を補う方略的能力が必要であると考え、方略的能力を伸ばすための訓練を行っている。これらの実践の共通点は、相互行為の中で問題を顕在化させ、その解決を通してコミュニケーションの方略的能力を育成している点である。

第3の教室観としては、文化間の統合的理解の促進を重視する可変理論に基づきジャーナル・アプローチを実践した倉地（1994）や、グループ・ダイナミクスの観点からコミュニケーション能力と異文化理解のためのプロジェクトワークを行った架谷他（1995）等による「⑧活動等」（11.1％）が最も多く、次いで、自己成長をめざすエンカウンター・グループ理論を応用して留学生と日本人学生の作文交換活動を行った得丸（1998）等による「②作文」（4.4％）、外国人児童と日本人児童の相互行為を支援する教室内ネットワークの形成をめざした矢崎（2004）等による「⑮年少者日本語教育」（4.4％）、「自律的学習態勢」を促進するための内的動機づけを重視し、CAとヒューマンスティック・アプローチを統合した実践を海外で行った村山（1994）の「⑦漢字・語彙」（2.2％）となっている。

第Ⅱ期と第Ⅲ期の境界に位置づけられる村山（1994）の実践の特徴は、(1) CAとヒューマンスティック・アプローチの統合、(2) 受容的教室風土における相互行為の促進、(3) 学習者全員が一つの課題を達成する過程で創造される「言語学習共同体」、(4) 学習の結果観察された学習対象（漢字）と自他に対する認識の高まりである。また、架谷他（1995）の実践では、グループ内の相互作用の高まりが「参加」「共有化」「役割分担」を促し学習効果を生むと同時に、グループ間でも有効な相互作用が観察されたことが報告されている。さらに、得丸（1998: 170-177）は、実践の結果、(1) 活動参加意欲、表現意欲の顕在化、(2) 自己表現、自己開示、(3) 自己理解、自己受容、自己変革、(4) 他者受容、他者理解、他者援助、(5) 人間関係親密感の体験、人間関係期待感の増大、(6) 行動意欲、表現活動創造意欲、(7) 日本語能力（文章表現力）の向上が観察されたと述べている。

「参加」「共有化」「役割分担」「自己表現・自己開示」「自己理解・自己受容・自己変革」「他者受容・他者理解・他者援助」といった用語が示唆するように、これらの実践の共通点は次の3点である。(1) 学習者の学習意欲や自律性の育成が目指されている。(2) 自他の相互理解と変容が期待されている。(3) グループの協力によって教室活動が達成されるため、人間関係が構築され、学習共同体が創造されやすい。第Ⅱ期同様、第3の教室観による相互行為とは、単なる情報伝達に留まらない、他者性を有した相手との対話的な相互行為である。そして、他者の集合体としてのグループや教室コミュニティは、学習者が教

室活動に参加することによってことばと自己を形成しうる有機的な場として捉えられ、その設計運営を担う教師は、学習環境設計者として位置づけられる。第Ⅲ期は、＜教室コミュニティ＞が出現し、第3の教室観が広まった時代であるといえる。

4.2.4 第Ⅳ期：人間形成の場（Ⅱ）——＜社会＞としての日本語教室

第Ⅳ期の特集は、【日本語教育の実践報告——現場での知見を共有する——】（126号、2005）、【日本語教育学とは何か】（132号、2007）、【関連領域の動向と日本語教育】（150号、2011）等である。日本語教育が再考されると同時に、実践や他領域との連携が広がったことがわかる。【作文教育のための語彙研究】（140号、2009）等に加え、【コーパスと日本語教育——現状と課題】（130号、2006）等の新しい観点からの研究も見られる。また、【年少者日本語教育の現在——その課題と展望】（128号、2006）、【多文化共生社会と日本語教育】（138号、2008）等の特集からは、学習者の多様化と問題の深刻化がうかがわれる。

実践としては、JSLバンドスケールを導入した川上・高橋（2005）をはじめ、ポートフォリオ（川村2005）、ディクテーション用ディクトグロス（桑戸2007）、CMCコーパス（広谷2010）を利用した実践等、さまざまな分野で新しい試みがなされた。特に、この時代に注目された協働学習や対話的問題提起学習は重要である。母語話者と非母語話者による共生社会の実現を所与の課題とし、そのための協働学習や対話学習を教室で行うことによって、日本語教室が一つの小社会として捉えられるようになったからである。

第Ⅳ期に最も多かったのは、第2の教室観（64.1%）であったが、第3の教室観（35.9%）が次に続き、第1の教室観はまだ観察されていない。第Ⅳ期になると、これまで第1の教室観が観察された専門分野やコンピュータ分野においても、学習者の相互行為を生かした双方向の実践が増加した。教室観が第1から第2の教室観へシフトしていると考えられる。

第2の教室観で最も多いのは「③会話」（17.9%）である。ロールプレイを用いて実践的な待遇表現教育を行った山本（2005）、ストーリーテリングに必要な談話能力向上のための実践を行い、指導項目を検討した中井（2005）、聞き返しのストラテジー能力を育成する実践を行った椿（2010）等の実践が挙げられる。次いで、「アイデアシート」を使う作文構想支援を行った吉田（2008）等の「②作文」（10.3%）、多読によって読解意欲を高め、読解ストラテジーを獲得させる多読授業を行った江田他（2005）による「①読解」（2.6%）等となっている。江田は「読解ストラテジーの向上」、山本は「実践的なコミュニケーション能力の向上」、中井は「談話技能の向上」、椿は「コミュニケーション・ストラテジーの獲得」を実践の目的としており、相互行為を方略的能力の観点から捉えていることが推測できる。

第3の教室観で最も多いのは、自己表現型シラバスで参加者それぞれの課題発見と相互理解をめざした土屋（2005）や、日本人と外国人の対話活動を行い、対話の意義と方法の精緻化をめざした野々口（2010）等による「⑥地域日本語教室」（10.3%）である。次いで、言語活動の経験と言語発達を促進する生活実態に着眼した実践を行った齋藤（2005）や、「言語的課題」と「文化的課題」の統合という観点から社会科学習を行った南浦（2008）等による「⑮年少者日本語教育」（7.7%）、自主的・協働的な研究態度の育成を意図してジグソー学習法による教師養成を行った砂川・朱（2008）の「⑧活動」（7.7%）等となっ

ている。

年少者日本語教育でも地域日本語教室でも、社会における自己実現という喫緊の重要課題に答えるため、相互行為に参加して自己表出し、課題発見と課題解決を行うという、日本語教室を現実の問題解決の場として捉える実践が増加している。非母語話者としての学習者と母語話者としての教師やボランティア、あるいはホストとゲストという役割のない、協働で問題を発見し解決する場、すなわち一社会としての日本語教室の出現である。第Ⅳ期は、年少者日本語教育や地域日本語教室の実践の増加や、協働学習や対話学習の出現に伴って、第Ⅲ期の教室観がさらに広まるとともに、〈社会〉としての日本語教室が出現した時代であるといえる。

4.3 教室観の変遷——〈自己〉から〈他者〉〈教室コミュニティ〉〈社会〉の誕生へ

前節では、3つの教室観の歴史の変遷を4期に分けて概観した。第Ⅰ期は第1の教室観のみであったが、第Ⅱ期には、第2、第3の教室観が現れ、特に第2の教室観による実践が時代を席捲した。第Ⅲ期には、第1の教室観が専門日本語教育や短期研修等、実践の目的や特定の分野の実践のみに縮小する一方、第2の教室観が半数を占めるようになり、第3の教室観の増加も顕著となった。第Ⅳ期には、第1の教室観はまだ観察されておらず、すでに定着した第2の教室観と、現在拡大傾向にある第3の教室観が共存している状況である。

このような歴史の変遷は、実践の目的と相互行為の拡大と深化に伴って実現される教室観の拡大を意味すると考えられる。相互行為が一方向から双方向へ拡大し、情報伝達から対話へ深化したことによって、それまで問われなかった学習者の〈自己〉が問われ、〈他者〉が見いだされ、〈教室コミュニティ〉や〈社会〉が創造されるようになったのである。現実には〈教室コミュニティ〉が創造されたかどうかはともかく、このような変遷の意味は大きい。教室観の拡大は、学習者同士が社会文化的存在として認め合い、ことばを学び、関係を構築する一社会としての日本語教室の可能性を示唆しているからである。

さらに、このような教室観の拡大は、時代ごとの変遷のみならず、教育分野や学習法ごとに見ても明らかである。これまで第1の教室観の中で展開してきた教育分野が第2、第3の教室観に移行したり、第2の教室観の下で用いられてきた学習法が形を変えて第3の教室観の下で使用されたりしているからである。教育分野の壁を越え、学習法の可能性を広げながら、第1から第3の教室観へとシフトしてきたといえる。

たとえば、聴解教育は、日本語母語話者による独話や対話を正しく聞き取るための指導を行うという性質上、第Ⅰ期は第1の教室観の実践として行われていた（木村1972、今田1974）。しかし、第Ⅱ期になると、第二言語習得理論を背景とした実生活のための聴解力を養う岡崎（1988）や遠藤（1988）等の実践が行われるようになった。岡崎は「理解可能なインプット」（Comprehensible input）の拡大が重要であると考え、実生活の聴解の特徴を踏まえたコミュニケーション活動を増やした聴解練習を行った。また、遠藤は「お勉強のための日本語」を「コミュニケーションや思考の手段」にするためのテレビ・ニュースを使用した聴解実践について報告している。コミュニケーション手段として聴解能力の向上をめざす実践はその後も続き（岡崎1993等）、第Ⅳ期には、協働を取り入れた

ピア・リスニングが報告された（横山他 2009）。横山他は、聴解の過程をピアで共有し協働で理解を築く実践を行い、聴解教育においても、他者と協働することの重要性を示唆している。第1から第2の教室観へのシフトである。

また、これまで母語話者の発音を指導の到達点としてきた発音教育や、文章を正しく理解することを実践の目的としてきた読解教育、個人的な言語技能として見做されてきた作文教育においても、協働による教室観のシフトが観察される。第Ⅲ期の村田（2004）は発音指導におけるピア・フィードバックの有効性を示す実践、第Ⅳ期の房（2010）は発音の自己モニタリングの養成を目的として、学習者同士が発音の学習過程を共有し、発音知識を協働で構築していくピア・モニタリングの実践を行った。また、第Ⅳ期の砂川・朱（2008）と朱・砂川（2010）は、日本語専攻出身の大学院生の学術コミュニケーション能力の向上をめざして協働を重視したジグソー学習法を行い、「独習型」から「協働型」、「受身型」から「自主型」へと学習者の意識の変容を促した。第Ⅳ期の原田（2007）や岩田・小笠（2007）は、作文活動におけるピア・レスポンスの有効性とその過程を検証している。

一方、学習法の可能性を広げた例としては、第Ⅲ期の倉八（1994）の問題解決型学習と第Ⅳ期の野々口（2010）の対話的問題提起学習が挙げられる。倉八（1994）は、コミュニケーション能力の向上を目指した実践ではコミュニケーション活動を経験させることが効果的であると考え、インフォメーションギャップを利用した調査研究のプロジェクトワークを行った。その結果、新聞記事の理解力、意見発表力の向上、学習意欲の高まり、学習への肯定的態度が観察されたと報告している。ここで行われた相互行為は主として情報伝達であり、実践の目的はコミュニケーションのための技能の獲得である。一方、野々口は、地域日本語教室で日本人と外国人の対話活動を行い、提起された問題について対話することによって、二者間に相互理解と認識の変容が生じたことを報告している。その目的は技能の習得というより社会における共生そのものである。問題を顕在化し解決していく過程で日本語を学ぶという学習法は同様であっても、「問題解決型学習」と「対話的問題提起学習」という名称の差異が示唆しているように、実践の射程をどこに置くのか、どのような相互行為を行うのかという観点は異なっており、倉八の実践は第2の教室観、野々口の実践は第3の教室観に区分できる。

4.4 相互行為というブラックボックス——教室観をシフトさせる協働と対話

日本語教室観は、教育分野の壁を越え、学習法の可能性を広げながら、第1から第3の教室観へとシフトしてきた。今後も日本語教育の潮流とともに変遷していくと考えられるが、第2と第3の教室観が共存する現在、これら2つの教室観の差異について、改めて留意しておく必要がある。それは実践の目的、すなわち射程の遠近と相互行為の質における差異である。実践の射程を眼前の技能獲得に置く第2の教室観と、社会における自己実現という遠くに置く第3の教室観では、実践の枠組みの大きさや焦点が異なる。また、相互行為が双方向であることは同様でも、第2と第3の教室観では、自己観、他者観、コミュニティ観といった質が異なるのである。

しかし、これら2つの教室観は現実の実践において混同されやすい。実践の射程が二者択一の問題ではなく、現在から未来に及ぶ同一線上の遠近の問題であると捉えれば、実践

の焦点は曖昧になりやすい。また、教室活動の相互行為の方向性にのみ気を取られ、質に留意しなければ、協働や対話という活動概念の仕掛けによって、協働や対話を掲げた実践すべてが第3の教室観による実践であると誤認される可能性もある。それまで第1の教室観が中心であった聴解、発音、読解分野等における第2の教室観へのシフトも、問題解決型学習と対話的問題提起学習に見られた学習法における第2から第3の教室観へのシフトも、協働や対話という仕掛けに起因していることは明らかである。しかし、これらの例が示すように、協働や対話を掲げた実践がすべて第3の教室観に基づくというわけではない。

たとえば、作文活動における推敲活動へのピア・レスポンスの影響を検証した原田(2007)や、ピア・レスポンス中の会話の発話機能とプロセスを分析した岩田・小笠(2007)は、実践の最終目標は共生社会で生活できるようにすることであるとしている。館岡(2007:7)が協働の主要概念として「対等」「対話」「創造」「協働のプロセス」「互恵性」の5つを挙げ、「互恵性」について「協働する主体はそれぞれが自己拡大すると同時に、互いが安全・安心に共生するための新たな関係性を構築する」と述べているように、協働による実践が学習者の社会参加と共生を想定した体験的な活動であることは確かであろう。それは、バフチン(1996)やワーチ(2002,2004)の対話主義を踏まえ、学習者の表現したいことを協働で引き出す作文活動を行った広瀬(2012)の実践報告にも示されている。

しかし、作文執筆を目的としたピア活動が正しい日本語を記述するためだけに行われる認知的な活動となり、学習者同士の相互理解ではなく、正誤判断のための情報伝達に終始するのであれば、第2の教室観による実践として捉えるべきである。同様に、聴解、発音、読解における協働が正確な聴解や発音、読解のために知識を出し合う共同学習であったり、問題解決のための話し合いが表層的に終始したりすれば、本来の意味での協働や対話とは言いがたい。たとえ協働や対話ということばや概念を用いても、実践の内実によって第2と第3の教室観は区分されるべきであろう。第3の教室観による協働や対話とは、学習者の社会での自己実現を射程に入れた実践であり、正答のない相互構築的な活動概念だからである。

教室観が時代の潮流と教師の理念や経験から必然的に形成されるものである以上、そこに優劣はない。しかし、教師は実践の射程をどこに定めるのか、どのような相互行為を設計し促進するのか、その場にどのように関わるのかという問題について熟考しなければならない。また、実践の中で繰り広げられている相互行為が自身の意図した相互行為なのか常に省察しなければならない。その際は、相互行為の方向性のみならず、質についても着目すべしである。実践の目的と相互行為の質の関係性と重要性は、本研究による知見からも明らかである。また、実践の学びの相互行為への依存度は、第1から第3の教室観に向かうに従って高まり、現在の日本語教室はまさにそうした潮流の只中にあるからである。相互行為の闇は未だ深い。相互行為というブラックボックスを理論的、実証的に分析、解明するとともに、その操り方にも留意する必要があると考える。

5. まとめ

本研究では、日本語教師の教室観の形成と実践の設計運営に寄与することを目的として、学会誌『日本語教育』掲載の実践研究論文における日本語教室観の有様と歴史の変遷を明らかにし、その課題に言及した。具体的には、『日本語教育』創刊号から156号に掲載された実践研究論文中的実践を対象に、(1) 実践の目的（学び）、(2) 相互行為（方向性、自己観、他者観、コミュニティ観、質）、(3) 教師の役割、(4) 教育分野という4種8項目を分析し、次の3点を明らかにした。(1) 教室観は言語形式習得の場、言語技能獲得の場、人間形成の場という3つに大別される。(2) 教室観は実践の目的と相互行為の拡大と深化とともに、<自己>から<他者><教室コミュニティ><社会>へと拡大した。(3) 実践においては、特に実践の目的を踏まえた相互行為の質に留意すべきである。

本研究は学会誌掲載論文の実践という限定的な分析対象と分析項目によって行われた研究である。したがって、本研究で明らかにしたことが日本語教育全体の潮流であるとは言いがたい。学会誌掲載論文の特殊性や分析項目の特徴を差し引いて考える必要がある。さらに、本研究では3つの教室観に区分したが、それぞれの教室観の中にも実践の別や時代による相違がある。しかし、それらを踏まえても、本研究には2つの意義があると考えられる。

1つ目は、これまでの教室観を区分し、その歴史の変遷を明らかにすることによって、教師が教師自身とその実践の立ち位置を明確にする一助となることである。多くの実践者にとって自明であっても、教室観についてあらためて考え、実態を把握することは、実践の地歩を固め、実践を改善するのに役立つ。どの教室観もすべて相対的な優劣を有している。実践の射程を近くに置けば、目的物を即座に獲得できるが、遠くに意識が及ばなくなる。逆に、遠くに射程を置いたため、眼前の目的に到達できずに終わることもある。重要なのは、自身の教室観と実践を客観的、批判的に捉え直し、眼前の学習者と対峙しつつ時代と環境に合った教室を創造していくことであろう。現在すでに、インターネット等の普及により、従来とは異なる教室観、あるいは教室という枠組みさえ否定するような教室観の萌芽が見え隠れしているからである。

2つ目は、実践の設計運営とその省察において、相互行為の質に着目することの重要性を示唆することである。よりよい日本語教室を創造するには、教育理念を教室活動に落とし込むための明確な教室観と、それに基づく実践の一貫した設計運営、及び日々の省察が必要とされる。しかし、現実的に、教師は何に基づいて教室を設計運営し、何について省察すればよいのか。日本語教室の設計運営や省察において留意すべき事柄は数多くあるが、本研究で明らかにしたように、その中でもとりわけ相互行為の質に留意する意味は大きい。

教師は、教室観の現在の有様と歴史の変遷をふまえて独自の教室観を形成するとともに、目の前で繰り広げられている教室活動の相互行為に留意することによって、自身の実践を客観的、批判的に捉え直し、よりよいものにしていく必要があると考える。

謝 辞

本稿の執筆にあたり、貴重なご助言を賜りました査読の先生方に深く御礼申し上げます。

注

- 1 本研究では、「相互行為」ということばを情報伝達と対話の2つの意味を内包する用語として使用する。類義語として「コミュニケーション」「インターアクション」等の用語があるが、宇佐美（2012）が指摘しているとおり、これらの意味は研究者によって異なるため、さまざまな論文を分析する本稿において厳密に定義することはできない。本稿では、筆者の用語として使用する場合は「相互行為」を用いることとし、論文の分析の記述の際は、原則としてその論文で使用されている用語を使用する。
- 2 「実践の目的」とは、実践の目的とされている学習者の学びを表す。ここでは「実践の目的（学び）」と併記したが、以後2つを合わせて「実践の目的」と示す。
- 3 館岡（2008: 45）は、「教師が自らのめざすものに向けて、その時点で最良と考えられる学習環境をデザインし、よりよいと思われる実践を行い、それを実践場面のデータにもとづいて振り返ることによって、次の実践をさらによくしようとする一連のプロセスである」と規定している。
- 4 市嶋（2009: 6）は、「自身の教育観に基づいた授業のデザインを示し、実際の授業で起こっていることを具体的な教室データによって検討することによって自己の実践を振り返り、次の実践へとつないでいくプロセス」としている。
- 5 「実践報告」投稿規定には、「教育現場における実践の内容が具体的かつ明示的に述べられているもの。実践の内容を広く公開し、共有することの意義が明確に述べられていることが必要」と記載されている。
- 6 『国際交流基金日本語教育紀要』の「実践報告」投稿規定には、「教育、教材開発などの実践の目的、特色、経過、成果などについて紹介、分析した報告」と記載されている。
- 7 蒲谷・細川（2012: 74）では、「実践のための研究」を「よりよい教育活動をめざして行われる、現場に即した具体的な実践の内実に基づく研究」であり、「おのおのの教育場で育成すべき力、その教育方法や手段、そして評価を一貫した理念のもとで、具体的な教育活動としてどのように設計、実施するのか、について検討しようという方向性をもつ研究」としている。
- 8 「日本語」分野の傾向を示した庵（2012）と「社会」分野の傾向を示した宇佐美（2012）は、年代ごとに分析している。153号以外では、先述の市嶋（2009）や寅丸他（2012）の研究があるが、これらは実践研究論文そのものが分析対象であり、かつ年代ごとの分析であるため、本研究では詳細に触れない。
- 9 掲載論文として認定したのは、「研究論文」「実践報告」「寄稿」「調査報告」「研究ノート」で取り上げられた論文であり、「書評」や「大会報告」等は含まない。また、本研究の分析対象は、寅丸他（2012）において実践研究論文として認定された191本（創刊号～150号）から、カリキュラム等組織全体に関わる実践研究論文と研究方法に関わる言及を主目的とした論文を除外し、151号から156号掲載の実践研究論文6本（筆者認定）を加えた163本である。163本の内訳は、「寄稿論文」9本、「研究論文」100本、「実践報告」48本、その他（「調査報告」及び「研究ノート」）6本である。
- 10 分析項目となった「相互行為」とは、学習者同士の相互行為を表している。
- 11 本分析の中心は実践の目的と相互行為であるため、学習内容は教育分野のみを分析項目とした。
- 12 分析項目となった「自己観」「他者観」「教室コミュニティ観」とは、実践に参加した学習者にとっての自己と他者、教室コミュニティの位置づけである。但し、学習者一人一人に確認できないため、教師が教室活動で学習者に課した役割（アイデンティティを尊重する「個人」か一方向的に教授されるべき「学習者」かなど）から演繹的に類推した。一般的に、人はその場に適した役割を割り当てられ、担った役割の視点で周囲の事象を意味づけるからである。そのような観点から

- 言えば、これらは「教室」という場が規定した見方、さらに言えば、教室設計した教師が意識的、無意識的に学習者に課した見方であるといえる。
- 13 佐藤 (1995) は、学校教育における教室という場所を「原初的共同体」、「集社会的社会」、「学習共同体」という3つの相から捉えた上で、教室が学習共同体となることの重要性を指摘した。本稿では、先行研究での用語の使われ方を踏まえ、「教室コミュニティ」と「学習共同体」の2つの用語を使用する。
 - 14 細川 (2007: 79) は、「新しい日本語教育学の構想が、人間と人間が関係を取り結ぶためのコミュニケーション環境をつくるための言語活動環境設計にある」と述べている。
 - 15 1972年に国際交流基金、1976年に国立国語研究所が日本語教育部を日本語教育センターに改編するなど、1970年代から日本語教育機関が本格的に整備されだした。国内では、中国残留孤児の初来日 (1981) や「留学生10万人受け入れ計画」(1983)等による学習者の増加、海外では、日本の経済発展を背景にした学習者の増加が顕著になった。
 - 16 国語教育の視点から、湊 (1974) は、言葉が言葉になるためには経験が不可欠であり、日本語教育でも国語教育でも、言語教育においては「正当な経験の場」の創出が重要であると指摘している。そして、教師は学習者にとって、「仮説モデルとは異なり、生きた場面のなかで生きた人格の背景のもとに生きた意味作用をにないつつ使用されている生きた話しことばを、学習主体に提供していくものである」として、教師が学習者の「思考の教育者、感情の教育者、そして生活の教育者となる。この意味で、話しことば教育は、人間教育の最先端の部分を形成しているといわなければならない」(1974: 59)と述べている。
 - 17 教師が学習者を教授するという一方向的関係が所与の事項であるため、実践研究論文においては、学習者同士の相互行為のみならず、教師と学習者の相互行為についても言及されていない。
 - 18 岡崎 (73号、1991) は、欧米で実践されているCAをそのまま受容するのではなく、CAの可能性を認識し育てていく姿勢が重要であると述べている。
 - 19 オーストラリアのイマーシオンプログラムの報告より先に、當作 (1985) は文法能力、社会言語学的能力、談話構成能力、会話ストラテジーの4点を重視した海外の教室実践を報告している。但し、社会言語学的視点を取り入れた日本語教育理論は、ネウストブニーによって80年代初頭から提唱されている。
 - 20 倉地 (1988) や奥田 (1986) は異文化間教育や日本事情教育において、学習者相互の異文化理解と統合をめざしたのに対し、小林 (1988) は中国帰国者に対する日本事情の指導を日本社会に適合するための実践として位置づけている。日本事情教育や異文化間教育といった同一分野においても、教室観には異なりが見られる。
 - 21 塩谷 (2008) は、ネウストブニーの提唱するイマーシオンプログラム等、CAを基盤とした実践における「学習者の解放」について批判的に検討している。
 - 22 細川 (2009: 36) は、倉地の実践について「アイデンティティ形成に関する問題への取り組み」の「萌芽を見ることができるとしている。
 - 23 1995年から2004年までの『日本語教育』には「特集」が組まれていない。
 - 24 中川・McNeil (1991) は、CAを『「教室」というものの枠から語学教育を『解放』する試み』として評価しながらも、「何を教えるのか」という学習内容や「自立したコミュニケーション主体としての『考える』学習者」について再考することを促した。そして、流暢に話せるのみではなく、学習者が学習内容について自立的に考え、表現できるようする教室の在り方について言及している。
 - 25 縫部 (2001) は「人間中心」のホリスティック教育哲学に立脚した「ホリスティック・アプローチ」、細川 (2002、2009) は社会に参加し社会を形成しつつ、社会の中で自己を実現していけるコミュニケーション能力の獲得を目指した「総合活動型日本語教育」と、その発展型としての「動的で相互構築的な日本語教育実践」、岡崎他編著 (2003) はバフチンとオングの言語論に立脚した「人間主義の日本語教育」を提唱した。なお、本稿における第IV期になるが、岡崎 (2009) は言語生態学の視点から「持続可能性教育としての言語教育」を提唱している。
 - 26 専門日本語教育においては、言語形式の習得を目的とした実践 (三門 1994、山本 1995) や、専

門日本語教育実践を円滑に行うための専門分野と日本語教師の連携に言及した実践（中村 1991）等がある。

引用文献

- 有馬俊子・石沢弘子（1979）「視聴覚教材の利用法—海外技術者研修協会の場合—」『日本語教育』38号、69-92.
- 庵 功雄（2012）「『日本語』分野—『日本語』研究の再活性化に向けて—」『日本語教育』153号、25-39.
- 池上摩希子（1998）「教科に結びつく初期日本語指導の試み—教材『文型算数』を用いた実践例報告—」『日本語教育』97号、118-129.
- 石田敏子（1966）「日本語教育における語学ラボラトリーの使用方法に関する考察—国際基督教大学日本語科における使用報告—」『日本語教育』9号、24-46.
- 石田敏子（1969）「日本語教育におけるVTRの可能性について」『日本語教育』14号、34-41.
- 石田敏子（1979）「コンピュータを利用した漢字の個別学習」『日本語教育』36号、55-66.
- 伊豆原英子・嶽 逸子（1992）「中・上級学習者の話し言葉（独話）の分析と考察—情報伝達を通して—」『日本語教育』77号、103-115.
- 壹岐節子（1987）「楽しい学習『サジェストベディア』」『日本語教育』61号、90-104.
- 市嶋典子（2009）「日本語教育における『実践研究』論文の質的变化—学会誌『日本語教育』をてがかりに—」『日本語教育論集』25、3-17.
- 今田滋子（1974）「—上級の聴解指導の問題点（1）—」『日本語教育』23号、45-52.
- 岩田夏穂・小笠恵美子（2007）「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133号、57-66.
- 宇佐美洋（2012）「『社会』分野—研究観の再考と拡張を促すための原動力として—」153号、55-70.
- 江田すみれ・飯島ひとみ・野田佳恵・吉田将之（2005）「中・上級の学習者に対する短編小説を使った多読授業の実践」『日本語教育』126号、74-83.
- 遠藤裕子（1988）「大学生のための聴解—ニュース番組の特集を利用して—」『日本語教育』64号、109-121.
- 岡崎志津子（1993）「初級段階でのニュース教材の導入」『日本語教育』79号、148-159.
- 岡崎敏雄（1991）「コミュニケーション・アプローチ多様化における可能性」『日本語教育』73号、1-11.
- 岡崎敏雄（2009）『言語生態学と言語教育 人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社.
- 岡崎敏雄・岡崎 眸（1990）『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社.
- 岡崎 眸（1988）「第二言語習得の促進を目指す聴解指導—Comprehensible Inputの場合—」『日本語教育』64号、86-98.
- 岡崎 眸（1990）「第二言語習得の飛躍を目指す上級指導—討論活動のあり方—」『日本語教育』71号、134-146.
- 岡崎洋三・西口光一・山田泉編著（2003）『人間主義の日本語教育』凡人社.
- 奥田久子（1986）「学生中心の『日本事情』—基礎的な着眼点と授業研究—」『日本語教育』65号、51-63.
- 尾崎明人・ネウストプニー、J.V.（1986）「インターアクションのための日本語教育—イマージョンプログラムの試み—」『日本語教育』59号、126-141.
- 加藤英司（1985）「理学部における日本語教育—ミニ講義の効果—」『日本語教育』56号、93-96.
- 学会誌委員会編集担当委員（2012）「学会誌50年の記録」『日本語教育』153号、71-80.
- 門脇 薫（1999）「初級における作文指導—談話展開を考慮した作文教材の試み—」『日本語教育』102号、50-59.
- 蒲谷 宏・細川英雄（2012）『日本語教育学序説』朝倉書店.

- 川上郁雄・高橋理恵 (2006) 「JSL 児童の日本語能力の把握から実践への道すじ—新宿区立大久保小
学校の実践をもとに—」『日本語教育』128号、24-35.
- 川口義一 (1983) 「サジェストベディアの理論と実践」『日本語教育』51号、88-100.
- 川口義一 (1993) 「コミュニケーション・アプローチの漢字指導」『日本語教育』80号、15-27.
- 川村千絵 (2005) 「作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践—学習者の内省活動に関するケ
ーススタディ」『日本語教育』125号、126-135.
- 金シミン・赤堀侃司 (1997) 「日本語学習者を対象にしたコミュニケーション方略のトレーニングの
効果の分析」『日本語教育』93号、49-60.
- 木村宗男 (1972) 「聴解指導の方法について (2)」『日本語教育』16号、51-61.
- 木村宗男 (1973) 「留学生に対する日本語教育の最終目標について」『日本語教育』22号、10-16.
- キュンメル、F. (1985) 『現代解釈学入門—理解と前理解—』松田高志訳、玉川大学出版部.
- 清田淳子 (2001) 「教科としての『国語』と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み」『日
本語教育』111号、76-85.
- 倉地暁美 (1988) 「中級学習者の日本語日本事情教育におけるグループ研究プロジェクトの試み」『日
本語教育』66号、48-62.
- 倉地暁美 (1994) 「ジャーナル・アプローチの展開—日本語・日本事情教育の新しい方向に向けて」
『日本語教育』82号、123-133.
- 倉八順子 (1994) 「プロジェクトワークが学習成果に及ぼす効果と学習者の適正との関連」『日本語教
育』83号、136-147.
- 国際交流基金 (2012) 「はじめに」『国際交流基金日本語教育紀要』第8号、1.
- 小林悦男 (1988) 「中国帰国者に対する日本事情の指導」『日本語教育』65号、74-94.
- 齋藤ひろみ (2005) 「『子どもたちのことばを育む』授業作り—教師と研究者による実践研究の取り組
み—」『日本語教育』126号、35-44.
- 佐久間勝彦 (1974) 「『進んだ段階における話し言葉の指導』をどうとらえるか」『日本語教育』23号、
27-44.
- 佐久間勝彦 (1979) 「テレビ・ドラマ使用による上級日本語教科書編集の試み」『日本語教育』39号、
101-122.
- 佐藤 学 (1995) 『教室という場所』国土社.
- 塩谷奈緒子 (2008) 『教室文化と日本語教育—学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書店.
- 清水百合・加納千恵子 (1992) 「CAI を利用した漢字学習—授業における漢字学習と自学自習のメカ
ニズム—」『日本語教育』78号、92-105.
- 朱桂榮・砂川有里子 (2010) 「ジグソー学習法を活用した大学院授業における学生の意識変容につい
て—活動間の有機的連携という観点から—」『日本語教育』145号、25-36.
- 砂川有里子・朱桂榮 (2008) 「学術的コミュニケーション能力の向上を目指すジグソー学習法の試み—
中国の日本語専攻出身の大学院生を対象に—」『日本語教育』138号、92-101.
- 竹田恵子 (1987) 「TPR を利用した初級日本語授業」『日本語教育』63号、105-122.
- 館岡洋子 (2007) 「ピア・ラーニングとは」池田玲子・館岡洋子著『ピア・ラーニング入門』ひつじ
書房、35-69.
- 館岡洋子 (2008) 「協働による学びのデザイン—協働学習における実践から立ち上がる理論」細川英
雄・ことばの文化の教育を考える会編著『ことばの教育を実践する—探究する—活動型日本語教
育の広がり』凡人社、41-56.
- 谷口すみ子 (1991) 「思考過程を出し合う読解授業：学習者ストラテジーの観察」『日本語教育』75号、
37-50.
- チェンバレイン富士子 (1988) 「会議通訳・翻訳養成科における聴解指導法—クインズランド大学の
場合—」『日本語教育』66号、165-176.
- 土屋千尋 (2005) 「外国人集住地域における日本語教室活動—相互理解と課題発見のための日本語コ
ミュニケーション—」『日本語教育』126号、25-34.
- 筒井通雄 (1989) 「MIT における科学技術者のための上級日本語集中講座」『日本語教育』68号、

- 216-227.
- 椿由紀子 (2010) 「コミュニケーション・ストラテジーとしての『聞き返し』教育—実際場面で使用できる『聞き返し』をめざして—」『日本語教育』147号、97-111.
- 當作靖彦 (1985) 「コミュニケーションの能力開発を助ける日本語クラス—理論と実践—」『日本語教育』56号、97-109.
- 得丸智子 (1998) 「留学生と日本人学生による作文交換活動—構成的エンカウンター・グループを応用して—」『日本語教育』96号、166-177.
- 寅丸真澄 (2011) 「日本語の教室における意味の構築とアイデンティティ形成—ことばの意味世界を協働構築する〈私〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉—」細川英雄編『言語教育とアイデンティティ』春風社、202-223.
- 寅丸真澄・中井陽子・大場美和子 (2012) 「会話データ分析を行う実践研究論文の社会的意義への言及の考察—学会誌『日本語教育』掲載の実践研究論文の分析をもとに—」『WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』1-10. http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2012forum/2012_P19_toramaru.pdf
- 寅丸真澄 (2013a) 「教室活動における相互行為の質とは何か—学習者の自己認識・他者認識の変容に着目して—」『早稲田日本語教育学』14、1-25.
- 寅丸真澄 (2013b) 「教室活動におけることばの学びとは何か—〈自己〉〈他者〉〈教室コミュニティ〉間の意味の協働構築過程に着目して—」『早稲田日本語教育学』15、1-24.
- 中井陽子 (2005) 「談話分析の視点を生かした会話授業—ストーリーテリングの技能指導の実践報告—」『日本語教育』126号、94-103.
- 中川千恵子 (2001) 「『へ』の字型イントネーションに注目したプロソディー指導の試み」『日本語教育』110号、140-149.
- 中村重穂 (1991) 「専門教官と日本語教官との協働による社会科学系留学生のための上級日本語教育—一橋大学に於ける実践報告—」『日本語教育』74号、172-185.
- 中山晶子・Ken McNeil (1991) 「教室内のインターアクションを生かした教え方」『日本語教育』73号、108-126.
- 西口光一 (2012) 「『教育』分野—日本語教育研究の回顧と展望—」『日本語教育』153号、8-24.
- 日本語教育学会 (2013) 「『日本語教育』投稿規定」『日本語教育』156号、142.
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教師のための外国語教育学—ホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイナー—』風間書房.
- 野々口ちとせ (2010) 「共生を目指す対話をどう築くか—他者と問題を共有し『自分たちの問題』として捉える過程—」『日本語教育』144号、169-180.
- 架谷真知子・二村直美・津田彰子・三好和恵 (1995) 「上級学習者のプロジェクト・ワークグループ・ダイナミックスに関する実験的考察—」『日本語教育』87号、126-138.
- バフチン、M.M. (1996) 『小説の言葉』伊東一郎訳、平凡社 (平凡社ライブラリー).
- 林 伸一 (1988) 「中国医学研究員のための日本語講座」『日本語教育』64号、191-200.
- 原田三千代 (2007) 「中級学習者の作文推敲課程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較—」『日本語教育』131号、3-12.
- 房 賢嬉 (2010) 「韓国人中級日本語学習者を対象とした発音協働学習の試み—発音ピア・モニタリング活動の可能性と課題—」『日本語教育』144号、157-168.
- 広瀬和佳子 (2012) 「教室での対話をもたらし『本当に言いたいこと』を表現することば—発話の単声機能と対話機能に着目した相互行為分析—」『日本語教育』152号、30-45.
- 広谷真紀 (2010) 「学習者のCMCコーパスを利用したアプリケーションの開発と試用報告」『日本語教育』145号、72-83.
- 藤原雅憲 (1992) 「CAI学習と授業過程の分析—文法学習を中心として—」『日本語教育』78号、67-78.
- 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.
- 細川英雄 (2002) 『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 (2007) 「日本語教育学のめざすもの—一言語活動環境設計論による教育パラダイムの変換とその意味—」『日本語教育』132号、79-88.
- 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、32-43.
- ボルノー、O.F. (1969) 『人間学的に見た教育学』 浜田正秀訳、玉川大学出版部.
- 三枝恭子 (1987) 「サイレント・ウェイによる日本語入門—学習者と教師にとっての初日の重要性」『日本語教育』63号、123-133.
- 三門 準 (1994) 「テレビ番組『視点・論点』を利用した専門日本語教育の試み」『日本語教育』82号、158-170.
- 溝口博幸 (1995) 「インターアクション体験を通じた日本語・日本事情教育—『日本人家庭訪問』の場合—」『日本語教育』87号、114-125.
- 湊 吉正 (1974) 「話しことば教育の理想像を求めて」『日本語教育』23号、57-62.
- 南浦涼介 (2008) 「JSL 児童生徒のための社会科授業構成—二文化統合理解学習としての単元『私たちのまわりのお店のくふう』をもとに—」『日本語教育』139号、72-81.
- 村田晶子 (2004) 「発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバック分析—学習者同士のビデオ観察を通じて—」『日本語教育』120号、63-72.
- 村山純子 (1994) 「コミュニカティブ&ヒューマニスティック・アプローチの漢字指導—オックスフォード大学での実践報告—」『日本語教育』82号、99-109.
- 矢崎満夫 (2004) 「外国人児童と日本人児童のインターアクションのための日本語支援—教室内ネットワーク形成をめざしたソーシャルスキル学習の試み—」『日本語教育』120号、103-112.
- 家根橋伸子・二宮喜代子 (1997) 「レベル差の大きいボランティアクラスにおける相互学習の試み」『日本語教育』95号、109-120.
- 山本一枝 (1987) 「Community Language Learning の応用—コミュニケーションのための学習活動として—」『日本語教育』61号、105-125.
- 山本一枝 (1995) 「科学技術者のための専門文献読解指導—チームティーチングによる MIT 夏期集中日本語講座」『日本語教育』86号、190-203.
- 山本千津子 (2005) 「実践的なコミュニケーション能力向上のための待遇表現教育—『言いにくい場面』への取り組みを例に—」『日本語教育』126号、84-93.
- 横山紀子・福永由佳・森篤嗣・王璐・ショリナ、ダリヤグル (2009) 「ピア・リスニングの試み—海外の日本語教育における課題解決の視点から—」『日本語教育』141号、79-89.
- 横山紀子 (2012) 「『心理』分野—『日本語教育』50年の軌跡と今後への展望—」『日本語教育』153号、40-54.
- 吉田美登利 (2008) 「『アイディアシート』を使った作文構想支援の効果」『日本語教育』138号、102-111.
- ワーチ、J. V. (2002) 『行為としての心』 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳、北大路書房.
- ワーチ、V, V. (2004) 『心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ』 新装版、田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳、福村出版.