

日本語教育における 教室参加者の関係構築をめざす 教室コミュニティの考察

考えを伝えあう教室活動の実践に向けて

阿部葉子

要旨：本稿では、従来の日本語の教室が求める「現実のコミュニケーション」とは何かを検証し、ことばを学ぶ教室の意義の捉え直しを試みた。ことばを学ぶ教室を「教育とは何かを教えること」という既成概念から脱却し、具体的な対人関係の中で考えを伝える表現環境として捉えるとき、教室がめざすのは「教室の外側にある現実」に対応するために必要な情報知識の習得をめざす予備的教育ではなく、教室参加者が互いに考えを明確に伝え、関係構築を図る場として捉え直すことができる。このような表現環境の実現は、異なる考えを有する教室参加者が互いに「了解不可能」から「了解可能」とする関係を生み、「考えの共有」をめざすコミュニケーション活動の活性化によって可能になるということを論じた。

キーワード：「現実のコミュニケーション」、教室参加者関係構築教室コミュニティ、考えを伝え合う活動

はじめに

1960年代に英語教育を中心として発展したコミュニケーション・アプローチは、オーディオリンガル・メソドの限界を克服する言語教育理論として日本語教育に導入され、さまざまな実践活動に影響を与えてきた。このアプローチは、オーディオリンガル・メソドに近い、コミュニケーションとしての特徴の弱いものから、すでに獲得した言語をコミュニケーションのために使う、コミュニケーションとしての特徴の強いものまで、両極の間にそれぞれの開発者また実践者が主張するさまざまなコミュニケーション・アプローチと呼ばれるものが存在すると言われている（岡崎・岡崎, 1990, p. 17）。昨今の第2言語習得研究では、コミュニケーション能力の育成をめざした課題解決を基盤とする教育方法が注目され、意味に焦点をおき、到達点を明確に設定し、課題を達成するために目標言語を使用する現実社会に連続する活動が提案されている（高島, 2000, p. 36）。そこでは、構造より意味の伝達を重視し、課題の複雑性と現実性を高め、教育目標のために簡略化、固定化されない「現実のコミュニケーション」が強調されている。教育現場では、活動のための活動ではなく、学習内容も学習過程も日常世界との連続性が求められる。しかし、そこで設定されるコミュニケーションの現実性とは、教室に参加する学習者にとって具体的な対人関係の中で創りだされるコミュニケーションの「現実」が意図されているのかは疑問である。仮に、ことばの教室が「教室の外側にある現実」に対応するために何かができるようになることをめざすとすれば、ことばの学習は常に外側から「教えられるべきもの」として与えられることになる。教育とは何かを「教えること」という既成概念から脱却し、日本語の教室が何を「現実のコミュニケーション」と位置づけ、そこでどのような力の育成をめざすかについては検討する必要があるのではないだろうか。そこで、本

稿では、従来、日本語の教室が求める「現実のコミュニケーション」とはどのように捉えられてきたかを先行研究にもとづいて検証し、日本語を学ぶ教室のコミュニケーション活動を捉え直したいと考える。そして、教室参加者が考えを伝え合い、同時に関係構築を図る教室コミュニティをいかに実現するかを考察し、提言したいと考える。

1 日本語教育における「コミュニケーション活動」再考

1.1 問題提起——日本語の教室が求める「現実のコミュニケーション」とは何か

1980年代、日本語教育にコミュニケーション・アプローチが導入された後も、日本語教育が依然として文法教育中心主義の立場をとっているという問題認識から、ネウストプニーは、「コミュニケーションはコミュニケーションのためだけでなく、実質的な社会文化的な活動」であるとし、インターアクション能力^{注1}という総合的な日本語能力の育成が不可欠であると主張している（ネウストプニー, 1982, 1986, 1995）。この理論にもとづいたイマージョンプログラム（尾崎・ネウストプニー, 1986；宮崎, 1999）、ビジターセッションにおけるインタビュー活動（横須賀, 2000；山下・小川, 2002）など体験や情報収集を重視する活動が、国内外の日本語教育において注目され、さまざまな実践に取り入れられている。そこでは、インターアクション・ルールの実際使用の場が周到に計画され、日本人との「接触場面」で日本語を用いることによって学習者の学習動機を高め、コミュニケーション能力を伸長するというねらいが呈示されている。言語使用の明確な目標が設定され、その目標に向かってインターアクションを行うことは、架空のコミュニケーションとはなり得ないはずである。しかしながら、インタビューによる情報収集活動が紹介されている論考を見ると、そこでめざされているコミュニケーション活動は、話し手と聞き手の役割が固定

化され、日本人や日本の社会文化に関する知識を蓄積し、同時に、教室で学習したことを教室の内外に人為的に設定された場面で自力で試すことだとされている。すなわち、学習者自身が教室で学習した知識を駆使してやりとりを管理、展開し、予想されるさまざまな問題に対して何らかの調整のストラテジーを使用しながら会話を維持していくことが促されている。学習者が情報収集にかかわりながら、いま考えていることや意見のやりとりをするという意味においては、確かに「実質的な情報と意思の交流」(横須賀, 2000, p. 345)が行われると認めることができる。しかし、そこで求められることばの学習とは、日本語母語話者の言語と行動様式・習慣などを規範モデルとして、その型を「情報」として蓄積することが強調され、学習者が伝えようとする「意思」を自ら把握し、「交流」を通して出会う人と人が関係を構築するかというコミュニケーション活動の場は顧みられていない。したがって、日本語の教室におけるコミュニケーション活動は、あくまで、教室の内外に想定され「現実」に対応するための知識情報の獲得が重視され、「現実」で求められる「適切さ」を身につけるための事前練習の場と位置づけられる可能性がある。

本来、言語活動とは、所与の言語を共通のコードとして用いながら、自らを取り囲むさまざまな対象を意味づけし、思考し、他者に表現するという連環作用によって成り立っている。人は他者とのこのような活動を通して、自らの意味世界を編成し、また再編成を繰り返しながら、人格として内実を形づくる自己形成の「実践」に参加していると捉えることができる(佐伯, 1995; 佐藤, 1999; 岡本, 2000)。このような視点にたつと、日本語を異言語として学ぶことは、異なるコミュニティに共有されることばを受動的に習得していくことではなく、さまざまに異なる考えを有する自己と他者が、新たな対象との接触を契機として認識を互いに伝えあい、自分の考えを新たに再編成していく活動に参加することにほかならない。たとえば、ことばの教室が、コミュニケーション活動の現実性と現実世界との連

続性を高め、学習者を「ことばの実世界に結びつける」ことをめざしたとしても、ことばの学びを「教えられる」ことを前提として捉えるなら、教室が求める「現実のコミュニケーション」活動とは、自己と他者の互いの関係の中で創造されるのではなく、「習得」の結果として生まれたものにはすぎない。そこでは、自分の考えを他者に伝え、同時に互いの関係を構築する連環作用としての言語活動は不問にされる危険性があるのではないだろうか。このことから、ことばの教室は、考えを伝えあい、互いの関係構築を図る場であるという視点にたち、「架空」ではない、具体的な人と人の関係性の中から創りだされるコミュニケーション活動を位置づける必要があると考える。

次節では、日本語教育において現実性を求めるコミュニケーション活動は、どのように捉えられているかを先行研究にもとづいて検証することを試みる。

1.2 日本語の教室における「コミュニケーション活動」の捉えかた

——先行研究概観

石井(1989, pp. 6-8)は、「学習も人間の諸活動のひとつ」という立場から、教室の「社会的コンテキスト」に着目し、教室を「複数の人間が集まるクラスという小社会は現実のコミュニケーションを行い得る場」と位置づける。そこでは、さまざまな学習目的、言語レベル、興味・関心、個性を有する学習者の個性性が重視され、ことばの教室は「メンバーで構成された集団、つまり『社会』」であるとし、ことばの学習は、学習者の関心や必要性から出発した具体的なコンテキストで行われる「創造的な活動」であるとしている。教室は、日本語母語話者と接触する「教室の外側にある現実」の場面に向けた事前練習の場ではなく、学習者個々人が自らを取り巻く社会的リソースの活用が可能となる援助を提供する場であることが強調されている。

同じ立場から、古川（1993, pp. 27-47）は、「伝統的な教室は、言語的に管理された場であり、教室の外の生活や社会などから隔離された場となっている」という問題認識を持ち、ことばの教室に「コミュニケーションやインターアクションなどの現実の社会的行為」としてのコミュニケーション活動を位置づけることを提言している。古川の実践事例^{注2}では、従来の日本語教育で行われてきた言語項目を「教え込む」という教育学習観は退けられ、学習者が課題を追求する過程でさまざまな社会的リソースを活用し、日本語を道具として用いながら、必要な情報・知識を得ることが「現実の社会的行為」として捉えられている。しかし、そこで得た情報・知識を学習者がどのように扱うのか、また、新たな情報・知識をもとに教室にどのような「社会的行為」とされているコミュニケーション活動を引き起こしていくかには言及していない。ことばはあくまでコミュニケーションの道具として扱われており、教室に「社会的」関係性を生み出す活動がどのように位置づけるのかは読み取ることができない。

これに対して、ことばの教室はそこに参加するメンバーが「共通の目的・関心」を共有し、共に何かを作り出そうとする社会化された「共同体」と捉える視座が提唱されている（高木, 2001；西口, 1998, 2000, 2004）。この提言は、Lave & Wenger が発表した状況的学習論の中心的理論である正統的周辺参加論（Legitimate Peripheral Participation：LPP）にもとづき、「人の学びとは何か」というプリミティブな問いから、言語教育における学習をとらえなおす必要性を指摘する。LPP 論では、学習者の共同体への参加形態の変化と連動して、自己認識が変化すると想定されている。すなわち、従来、「個人が客観的な何かを習得すること」と捉えられてきた学習を「個人の頭の中の現象」というよりもむしろ「社会的実践に埋め込まれ」、具体的な実践への参加を通して、知識や技能、実践における理解と行為、さらには自己認識が共同体の形成と不可分な変化として捉えられている。

この理論にもとづいて、西口 (2004, pp. 108-128) は、第2言語教育における教育環境デザインの理念を導き出そうとしている。実践事例「自己表現中心」の日本語教育の中では、「国籍、民族、興味や関心、専門分野など多様なメンバー」が「それぞれの背景を背負って」集まり、「自分自身を『語る』」ことによって「現実」を共有し、「わたしたちの共同体」を構築することが意図されている。この構想によれば、ことばの活動は、アブリオリに設定されるのではなく「具体的な個人の背景や状況、また個人におこったできごとなど」を「現実」と捉え、「活動の具体的なコンテキストの中で」徐々に「現実」を了解しながら、自己認識を形成する過程として捉えられている。参加メンバーは、いまここで「自己表現する私」が語ることこそが「現実」あることを意識化し、自己認識する「状況」におかれると思われ、このような活動の意義は否定できない。しかしながら、学習者が自らの考えに向き合い、認識の変化を他者との関係を通してどのように明確にしていくかという場は顧みられていない。実践事例は、自己の伝えたいことを他者に表明すれば、「仲間で共有する」コミュニティが形成されるというようにも捉えられる。自己を表現することが目的化されてしまうと、実践を通してどのような力の育成をめざすのかという視点が曖昧になる危険性がある。また、別の論考 (西口, 1999, p. 8) では、この実践で実施されるインタビュー活動について「教室外の世界を教室内に取り込み、クラスで共有」し、日本人母語話者との接触によって「日本社会の適当な個人や共同体と交流することも、日本のシステムと協調関係を構築する活動」としていることから、「現実」を語ること以上の、他者との関係構築をどのように図るか、また、自己の考えを内省的に思考することは「状況」に任されている見方をしていると思われる。

以上の先行研究が示すように、従来の日本語教育においては、コミュニケーション活動の「現実」は、「人間の諸活動のひとつ」として「現実の社会的コンテキスト」に位置づける試みが認められる。さらに、学習者

が自分自身の「現実」を他者に語る実践を通して、自己認識の変化を生み、自分を取り巻く状況（共同体）への認識を形成するという教育環境デザインの具現化を図る可能性が示されている。しかしながら、教室に集まる参加メンバーがコミュニケーション活動を通してどのようにかわりながら「社会的行為」を作り上げていくか、また、考えを伝え合い、思考過程を検討しながら、自己の考えを把握し、いかに他者との関係を構築する「共同体」を形成するかについての明確な方向性は見出せない。理由としては、それぞれの教育理論には、研究者や実践者の理念は提示されているものの、ことばの教室のコミュニケーション活動を通して、どのような力の育成をめざすか（目標）という視点が明確ではないことがあげられる。また、教室の設計を担う担当者がどのように教室コミュニティの形成にかかわり、教室コミュニティのコミュニケーション活動を巻き起こしていくか（組織化）という点が言及されていないことも理由のひとつである。したがって、ことばの教室にどのような教育理念を持ってコミュニケーション活動を位置づけるか、またどのような力の育成をめざして教室活動を運営するかという視点から検討する必要があると考える。

次節では、ことばの活動とは人にとっていかなるものかを問い、教室の参加者が時間・空間を共有することばの教室に位置づけられるべきコミュニケーション活動とは何か、またどのような力の育成をめざすかを考察する。

2 ことばの教室に位置づけられるべきコミュニケーション活動とは何か

2.1 ことばを学ぶ教室の意義とは何か

ここでは、言語活動は自己の形成にいかにかかわるかを考察し、それに基づき、人と人が関係を構築することをめざすことばの教室の意義を明らかにしたいと考える。

人は、この世界に生命の主体として生れ落ちると、人々に引き継がれ、人々の経験が蓄積された社会、歴史を内包する言語が与えられる。この瞬間から、人は、さまざまな対象を認識し、内言活動や言語化を繰り返しながら、対象世界に対する認識の編成と再編成の経験を重ねていく。他者の言語は、生命の主体の歴史に引き継がれ、対象世界に対する意味づけを繰り返すことによって獲得されると考えられる。しかし、他者の言語を「わたしのもの」とする過程は、所与の言語を受動的に了解していくことではない^{注3}（バフチン、1929a）。所与の言語を共通のコードとして、出現する世界に向き合い、認識し、意味づけし、考えを他者に語るという連環としての言語活動に参加していくことである。このような言語活動を通して、生命体としての主体は、周囲の環境や他者と繰り返される相互作用を通して成長し、自己を形成していく。人の発達を意味形成のプロセスという観点から見ると、言語活動とは、自己の内なる思考・意識の内容によって構成される意味世界を形成するプロセスにはかならない。このプロセスは他者にとっても同様である。

言語活動の連環作用は、価値、ものの見方、考え方、意識の統一された人としての「私」の内実を形づくり、同時に、自己と他者との関係を構築するプロセスを生み出す。自己も、他者も、そして互いの関係をも変容させる主体は、時間・空間の変遷の中で発展しつづけるという意味で歴史的であり、他者を志向するという意味で社会的である^{注4}。それゆえに、人は、それまでに重ねてきた時間を現在から振り返り、また、これから拓かれる未来を展望しながら、他者との関係の中で築かれる自己の存在意義を探求し続けるといえるのだろう。それは、生命としての主体が朽ちるまで繰り返される自己を実現していく活動と捉えることができる。このことから、あらゆる生命体の中で他とは異なる、人だけに与えられた固有の言語活動は、自己の実現をくりかえし、自己の内実を形づくる自己形成の過程そのものであると考えるのである。

では、ことばの教室において、歴史的、社会的存在としての自己と他者が出会い、その時間・空間を共にする意味とは何であろうか。互いの関係の中で、意味世界の再編成を繰り返し発展する自己と他者は、それぞれの意味世界を有するという点で共通し、編成されてきた意味世界がそれぞれであるという点で異質なものとして遭遇している。ここにことばの教室が注目すべきものがある。本質的には、他者は「了解できない」意味世界を有するものとして出現し、その異なりのために、自己の意味世界とはいかなるものかを伝え、応え、了解しようとする関係の中でしか互いが考えを共有し得ない存在として出会っているのである。

この文脈から言語教育がめざすコミュニケーション・アプローチを人の言語活動に接近する考え方として捉え直すと、異言語を学ぶことは、“異質な話し手と聞き手が互いを排除しながらも、互いが必要としあい、異質であるために了解する過程を繰り返すということばの活動を、どのように活性化するか”ということになる。なぜ、ことばが必要とされ、言語活動の連環作用および互いの関係構築が不可欠かという理由はそこにあると考えられる。

このような言語活動の場は、教室に参加する個々人の中から生み出される「それぞれに独立して互いに融け合うことのないあまたの声と意識」が「各自の独立性をもったまま」（バフチン、1929b）交差し、他者との関係性の中で創造されるコミュニケーション活動の「真の具体的な現実」といえるのではないだろうか。

以上の立場から、筆者は、日本語の教室に位置づけるべき「現実のコミュニケーション」とは、歴史的・社会的存在としての自己と他者が出会い、互いに異なる考えを明確に伝え合う関係の中で生み出される活動であり、互いの価値、ものの見方、考え方を共有するために関係構築を図る力の育成をめざしたいと考えるのである。

2.2 教室参加者が考えを伝えあい、関係構築を図ることをめざす教室コミュニティとは

ここでは、1節の考察にもとづき、教室参加者がそれぞれの価値、ものの見方、考え方を共有するために「考えを伝え合い、他者との関係を構築する力」を図る教室コミュニティをいかに形成するかを検討し、実現の可能性を探る。

細川（2002）は、「言語の最も重要な機能を、思考・思想の伝達による人間相互の社会的関係の成立と考えれば、この言語活動のあり方が大きく問われる」と述べ、言語教育の目的は、ことばの活動、すなわち、思考と表現の連環を通して他者との関係の中で自己アイデンティティを確立していくという考えを提示している。

わたしたちが問題にしなければならないのは、架空の存在としての「社会」ではなく、具体的な対話者の「他者性」そのものなのである。だからこそ、コミュニケーション活動能力を育てる言語教育能力とは、個を含めた、さまざまな社会形成の中で自己実現を果たすこと（略）すなわち他者とのコミュニケーションによって、自己を実現する力をつけることである。（細川, 2002, p. 291）

ことばの教室が求めるコミュニケーション活動の核は、教室の外側に「社会」を想定するのではなく、教室参加者が互いに考えを伝えあい、対人関係の中で関係を築くところに生み出され、同時にそこで自己が築かれるという考え方と捉えられる。そこでは、考えを有する「私」がことばの活動から切り離されることなく、「感覚・感情から思考へ、思考から内言へ、内言から外言へ、外言から行動へ」（同, p. 104）という思考と表現の連環プロセスとしてコミュニケーション活動が捉えられている。

ここで考えなければならないのは「自己と他者の関係はいかにして構築されるのか」という問いである。なぜなら、自己と他者のそれぞれの歴

史的時間の中で編成された意味世界は、個々人のしかるべき文脈で編成された個別的・唯一的なものである。言い換えれば、固有の自己と他者は異なるものとして立ちはだかる。自己も他者も互いが固有であるがために、異なるもの、了解できないものとして対峙しているともいえる。いかに「了解不可能」から「了解可能」へと関係を変容させ、関係を構築する力となるかを検討する必要があるだろう。

筆者は、自己と他者が互いに考えを伝え合う行為は、不一致や矛盾をはらみながら、伝え、応え、そのズレを埋めながら、互いが了解する過程を生み出していく活動であると述べた。その過程は直線的ではなく、表現する主体にとっては、自らの意味世界に散在する意識や考えの断片を話し、考え、書き、再び考えるという「表現行為」を、そして、もう一方で、理解主体の聞き、考え、読み、再び考えるという「理解行為」の「やりとり」の繰り返しによって創りだされる^{注5}。このように考えると「考えを伝え合う」行為は、「表現行為」と「理解行為」の連環の過程としての表現活動を作り上げることと捉えることができる。しかし、何が自己と他者のズレを埋め、互いに向き合う関係を築き、考えを伝え合う表現活動を活性化するかは吟味されなければならないだろう。

人間がことばによって思考するかぎり、それがどんな構造を持つ言語であろうとも、必ず人間としての論理があるということになる。したがって、ことばを習得し言語生活を営むということそれ自体が、人間の論理としての思考の筋道を身につけることにほかならない。(細川, 2002, p. 26)

「思考の筋道」とは、なぜそう考えるのか、なぜそう言えるのか、何が伝えたいのか、これらの問いに対する答えを求め、根拠や理由を精緻していく連環作用をことばの活動に求めていくことと捉えられる。考えの論理を自己に、同時に他者に求めることばの連環が、自己も、他者もまたその関係の変容をも促す。その結果、考えを深め、考えを把握し、考えを明確に伝えあう行為としての表現活動を生み出し、同時に他者との関係を築く

推進力になると考えられる。このように教室は、考えの論理を高めることによってもたらされる考えの明確化と関係構築を両輪とし、考えを伝え合うことを教室参加者の共通の関心とするひとつのコミュニティである視点にたって、日本語を学ぶ教室のコミュニケーション活動を次のように捉え直すことができると考える。

ことばの教室は、教室参加者が互いの考え・ものの見方を玩味する場である。そこで設定される目標は、考えを明確に伝え合い、同時に他者との関係構築を図る力の育成である。このような力の育成は、「考えの論理」を高め、「考えの明確化」「互いの考えの共有」をめざす表現行為と理解行為の連環作用としての表現活動が活性化される教室コミュニティにおいて実現可能となる。

このような表現の場は、日本語を学ぶ教室に人と人との関係構築を図るための「真の具体的な現実」のコミュニケーションの実世界が具現化された表現環境といえるのではないだろうか。

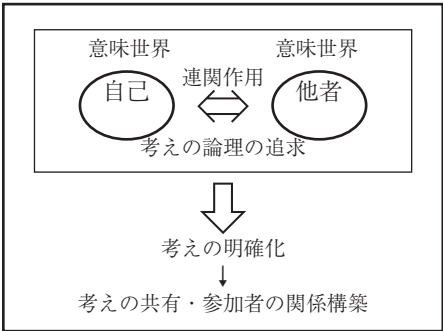


図 教室参加者の関係構築を図る教室コミュニティ

3 考察と提言

本稿では、日本語の教室が求める「現実のコミュニケーション」とは何かを検証し、ことばを学ぶ教室におけるコミュニケーション活動の捉え直しを試みた。その結果、ことばの教室の活動を「人間の諸活動のひとつ」として「現実の社会的コンテクスト」に位置づける試みがされるが、ことばはあくまで知識・情報や意見を伝達するための「コミュニケーションの道具」として捉えられていることが明らかになった。言語活動とは、自己と他者が考えを伝え合う相互行為の中に生み出されると捉えるとき、ことばの教室は「ことばを教える」という視点からではなく、教室にどのような表現活動を位置づけるかということから問い直す必要があるだろう。近年、日本語の教室を教室参加が共通の目的をもった「教室コミュニティ」として捉え、自己を表明する活動を通して自己認識を形成し、同時に他者との関係構築、コミュニティに対する理解をめざすという理念と実践に関する提言は注目される。しかし、学習者を一人一人異なるルーツによって編成されてきた固有の考えを持つ主体と捉えるとき、参加者が時空間を共にする教室でいかにかわりながら、コミュニケーションを生み出すのか、どのような力の育成をめざすのかのかという明確な視点がなければ、活動は目的化される危険性があると思われる。

「教育の営みとは「何か」を教えることである、という既成概念を一旦棚上げにする」という視座からことばを学ぶ教室を捉え直すと、その意義は教室参加者一人一人の考え・ものの見方を玩味享受するためのコミュニケーションの場であり、そこで育成されるべき力とは、考えを明確に伝え、同時に、考えを共有するための関係構築を図ることを育むということに行き着くと考えるのである。その実践の場には、教室参加者が互いに考えを明確に伝えるために考えの論理を高めながら、「了解できない」関係か

ら「了解できる」関係を生み、考えの共有をめざす「現実のコミュニケーション」が顕在化されると考える。

今後の課題として、考えの明確化、互いの関係構築を推進する「考えの論理」とはどのように実践活動の中で追求していくのか、またどのように教室参加者の関係構築と連動するかを検証していきたいと考える。

注

- 1 この提唱によれば、日本語教育が最終的に目指すのは、「社会・文化・経済的なインターアクションのための能力」であり、その能力は「文法能力」「文法外コミュニケーション能力」「社会文化能力」から成るとしている。日常生活の行動、経済・政治・思想行動などの「社会文化行動」（または「実質的行動」）を行うためのルールを知ることが社会文化を理解し、「日本文化のルール」に違反しない行動のために必要な能力とされている（ネウストプニー, 1982, p. 13）
- 2 「大学での専門教育学習としてのプロジェクトワーク」として、課題レポートを日本人チューターと協力して完成する「内容優先」の実践事例が報告されている。詳細は古川（1993, pp. 45-48）を参照
- 3 バフチンは、個々人が発生的に異質なルーツをもつことから、言語活動における「ずれ」は必然であるとする。自己と他者は「相手との不一致が解消不能であることを前提に」しつつ言葉を交わし、お互いの不一致を徐々に埋めていくしかないところに「対話」の必然性があると言う。筆者はこの言語観に賛同する。
- 4 筆者が「歴史的、社会的存在」として自己と他者の関係を捉えるようになったのは、早稲田大学大学院日本語教育研究センターの山本氏から示唆を受けたことによる。
- 5 この考え方は蒲谷（2003）の「1-2「主体」と「行為」」の影響を受けた。

文献

- 石井恵理子 (1989). 学習の捉え方と教室活動 『日本語教育論集 (国立国語研究所日本語教育センター)』 6.
- 岡崎敏夫・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.
- 山下早代子・小川小百合 (1994). 『インタビュー・プロジェクト——日本人の価値観発見』 くろしお出版.
- 岡本夏木 (2000). 意味の形成と発達 『意味の形成と発達』 ミネルヴァ書房.
- 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——イマーシヨンプログラムの試み 『日本語教育』 59.
- 蒲谷 宏 (2003). 「待遇コミュニケーション教育」の構想 『講座日本語教育 (早稲田大学日本語研究教育センター)』 第39分冊.
- 佐伯 眸 (1995). 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店.
- 佐伯 眸 (1995). 『文化的実践への参加としての学習学びへの誘い』 東京大学出版会.
- 佐藤公治 (1999). 『対話の中の学びと成長』 金子書房.
- 高木光太郎 (2001). 正統的周辺参加論のアイデンティティ構築概念の拡張——実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために 『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』 10.
- 高島英幸 (2000). 『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』 大修館書店.
- 西口光一 (1999). 状況的学習論から見た日本語教育 『大阪大学留学生センター研究論集——多文化社会と留学生交流』 3.
- 西口光一 (2004). 留学生のための日本語教育の変革——共通言語の生成による授業の創造 石黒広昭 (編) 『社会文化的アプローチの実際——学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』 北大路書房.
- ネウストプニー, J. V. (1995). 『新しい日本語教育のために』 大修館書店.

- 古川ちかし (1993). 内容優先・学習重視の日本語教育 大坪一夫・梅田千砂子 (編)
『日本語教育の方法と実践』シンガポール国立大学日本研究学科.
- バフチン, M. M., 桑野隆 (訳) (1929a (1989)). 『マルクス主義と言語哲学——言語学における社会学的方法の基本的問題』未来社.
- バフチン, M. M., 望月哲男・鈴木淳一 (訳) (1929b (1995)). 『ドストエフスキーの詩学』ちくま学芸文庫.
- ヴィゴツキー, 柴田義松 (訳) (2001). 『思考と言語 新訳版』新読書社.
- 宮崎里司 (1999). インターアクション能力の習得を目指したイマーシブプログラム——98年度早稲田・オレゴンプログラムでの試み 『講座日本語教育 (早稲田大学日本語研究教育センター)』第34分冊.
- 細川英雄 (1995). 教育方法論としての「日本事情」——その位置づけと可能性 『日本語教育』87.
- 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.
- 横須賀柳子 (2003). ビジター・セッション活動の意義とデザイン 『接触場面と日本語教育——ネウストプニーのインパクト』明治書院.