

JSL生徒の「主体的な学び」をどのように捉えるか

—日本語読解支援における垂直的相互作用への注目—

小林 美希

【キーワード】 JSL児童生徒・読解・学習観の転換・主体的な学び・相互作用

1 はじめに

近年、教師主導、知識注入型の教育の結果として、子どもたちが学習の意義を見出せないまま、ただ単に知識だけを積み上げているという現実に対する批判から、さまざまな教育現場で、学習観のパラダイム転換が唱えられてきている。学習を個人の頭の中での認知的、個人的な過程という視点のみで捉えるのではなく、個人を取り巻く社会との関わり、「主体」とその環境との相互作用の中で自身に変化していくという、個人的かつ社会的な過程であるという捉え方への転換である。

日本語教育の分野においても、1990年代前半には個人のストラテジーやビリーフを中心に行われていた研究が、1990年代後半には、個人をとりまく環境や学習過程への注目、更に、2000年に入ると学習者個人とその学習者をとりまく環境との相互作用という視点から研究が行われるようになってきた（林2005）。このような流れを受けて、年少者日本語教育においてもJSL児童生徒に対する教育を「全人的発達を支えるための教育」として捉え、それぞれの課題を「問題領域」として起点にするのではなく、個々の子どもの成長を中心に捉え、子どもの主体性を活かし、かつ他者との相互作用の中で学んでいくための将来を見据えた言語能力の育成を目指した年少者日本語教育のあり方が注目されてきている（川上2004a、齋藤2006など）。また、近年文部科学省により開発された「JSLカリキュラム」では「学習活動に日本語で参加する力」、他者との関わりにおける学びの体験を通じた「学ぶ力」の獲得の重要性が挙げられており、個々人における知識・技能の習得を目指した学びから、他者との関わりにおける学びあいへと年少者日本語教育の学習観の捉え直しの必要性が指摘されている（石井2006）。

以上のことから、JSL児童生徒の日本語教育を考えていく上でも、子どもの「主体的な学び」「他者との相互作用」という視点はますます重要になってくると考えられる。そこで、本稿では、「主体的な学び」について心理学、日本語教育における学習観の転換、日本語読解支援の過程から分析し、その内実を探るとともに実践のあり方について考察することを目的とする。

本稿の構成は以下の通りである。まず、2章では認知心理学、日本語教育の先行研究における学習観の変遷の議論から「学び」について考え、本研究における学習観の提示をする。3章では、筆者が継続的に行っている都内の公立中学校に通うJSL生徒を対象にした日本語読解支援の過程か

ら、「垂直的相互作用」に焦点を当てた分析を行っていく。4章では、3章における分析をふまえ、相互作用の観点から「主体的な学び」について考えていく。

2 先行研究—「学び」とは何か—

2-1 心理学的見地からみた学習観の変遷

心理学の分野では、学習を「条件付け」により形成される刺激と反応の連合であるとする行動主義心理学、学習者による能動的な知識の構成を解明していくことを主な研究課題とする認知心理学の段階を経て、1990年代に入り、地域社会における文化的実践や社会生活を営んでいく上での学習など、学校以外の学びも注目されるようになり、環境との相互作用のあり方から学習を捉えようとする考え方が注目されるようになってきた。

佐伯（1995）では、学習を個人の頭の中での知識獲得過程と見るのではなく、文化的実践への関わりとみることで、さらにその関わり方は「参加」であると述べている。文化人類学の分野では、Lave&Wenger（1991）が「正統的周辺参加論」を提唱し、人間がある文化的共同体に実践的に参加し、新参者から古参者へと成長していく過程が学習の過程であると述べている。更に、これらの考え方は、「社会的構成主義」の考え方とつながっていると見える。佐藤（1996）では、社会的構成主義を「他者とはたらきかけあうなかで、自らの考え・知識を構成していくものである」と定義している。学習者による主体的・能動的な知識の構成というピアジェの理論に象徴される構成主義の立場を共有しながらも、知識の構成を社会的状況の中で捉え、個人による認知的葛藤により知識を構成するという状況的認知論ということになる。

これらの概念によって捉えられる学習とは、学習主体である学習者が社会文化的実践に参加し、現場を認知することにより起こる主体の全人的な変容であり、学習主体と状況、環境との協調的な関係として位置づけることができる。

2-2 日本語教育における学習観の変遷—学習者の多様化・個別化の議論から—

日本語教育において、1980年代後半になり、学習目的、ニーズの多様性から、学習者の多様化が認識されるようになってきた。このような変化の中、学習者グループとしていわゆるニューカマーといわれるインドシナ難民や中国帰国者、また、留学生やビジネスマン、年少者など、それぞれの集団に分類され、それらに対応するために、「〇〇のための日本語教育」という議論が盛んに行われるようになってきた（林 2005）。

その後、認知心理学の台頭とともに、学習者による能動的な知識の構成が明らかにされていくことを受けて、1990年代前半には、「学習ストラテジー」や「ビリーフ」などの概念が提示された。つまり、学習者の多様化の議論の中心にあった学習者グループという枠組みの中の、個人の特徴である「個人化」の概念が注目されるようになったのである。このような流れを受けて、「年少者」という枠組みの中でも、在籍学年や母語の発達、日本に定住予定なのか、母国へ帰るのかなど、一人一人の「年少者」にとっての学習のあり方は異なってくるのであり、全体を類型化して捉えることはできないという考え方が広く認識されることとなった。

田中・斎藤（1993）では、上記のような「学習者の多様化」から「個人化」への対応として具体的な提唱をしている。学習を学習者と環境との相互作用として捉えるという視点に立ち、学習者の学習適正に適した「学習の個性化」を実現させるために不可欠なものとして学習者の自律的学習能力育成を挙げている。更に、舘岡（2002）では、この自律的学習能力育成に関する考察において、「自己実現」への強い欲求を挙げ、学習者自身が目標を設定し、計画を立てて遂行し、結果を自己評価し、学ぶことの重要性を挙げるとともに、教師である他者との相互作用の重要性を述べている。

また、文野ほか（2004）では、学習者が社会的相互作用の中でさまざまな意味の交渉（negotiation of meaning）を行うことを広く学習と捉え、日本語使用の有無に関わらず日本語言語社会への参加の一形態と見るという、社会文化的観点の強い主張をしている。

このように、近年では、「学習者の多様化」、「個別化」の段階を経て、学習主体である学習者が環境に働きかけ、その環境を変えたり、自身が変容していくという「学習主体と学習環境との相互作用」への注目が集まっているといえる。

2-3 本研究における学習観

以上のような先行研究をふまえ、本研究では、学習を個人の頭の中での認知的、個人的な過程という視点のみで捉えるのではなく、個人を取り巻く社会との関わり、「主体」とその環境との相互作用の中で自身に変化していくという、個人的かつ社会的な過程として捉える。

このような学習観のパラダイム転換の中で、「学習主体と学習環境との相互作用」に注目した読解研究も多くの教育現場で試みが行われてきており、一定の学習成果も報告されてきている。

佐藤（1996）では、国語教材「ごんぎつね」を題材にした小学校における国語授業の中で、話し合いの展開を観察しながら、子どもたちの自己の「読み」の過程を追い、対話と社会的相互作用の中で影響を受けながら進められる「読み」の過程を、他者と働きかけあう中で自分の考え、知識を形成する「社会的構成主義」と定義し、その重要性を述べるとともに、学びが本来他者との相互交流、相互の支えの中で行われるべきものであり、協同的視点で把握することの重要性を論じている。

舘岡（2005）では、学習者同士が助け合いながら対話的に問題解決を行い、テキストを理解していく読みの過程を「ピア・リーディング」と呼び、その有効性を論じている。舘岡によれば、読解と言うものは一般的には個人があるテキストを読み、そのテキストと向き合い、交流する中でテキストの意味世界を自分の中に作っていくという個人的な作業であるが、仲間とともに問題解決を行うことで、仲間から直接、知識や方略を学ぶことができ、自己と他者の異質のズレによって自己を見直す機会が生じ、学びがおきるという。

一方で、これらの先行研究は、日本語母語話者児童や成人の日本語学習者（留学生）を対象としており、「読み」の課題の向上としては、テキストが伝える内容を理解できているかどうかという読み取りを求めるテキストベースの読みから、テキストを読んでその内容を理解し、そこから新しい情報や知識を既有知識の中に取り込み、テキストの内容を再生したり要約したりできるようになるという状況モデルへと「読み」を深めていくことを目的としたものである。新しい語彙の理解が新

しい概念の獲得につながり、状況モデルに加え、格関係の把握により文章の主題を理解するといったテキストベースの読みも必要とされる J S L 生徒の課題とは異なっている部分も多いといえる。

更に、他者との相互作用について考えてみると、これらの先行研究は、Hartup (1989) による「水平的相互作用」「垂直的相互作用」の分類では、相互作用する相手が自分と同じレベル、年齢水準にある「水平的相互作用」に焦点を当てたクラス活動である。したがって、現在、年少者日本語教育において支援の中心となっている取り出し支援における、大人や教師などのより有能な他者を相手にした相互作用とは、質的に異なっているといえよう。

本稿で以下検討する J S L 生徒への日本語支援は、年齢水準が上である筆者との「垂直的相互作用」ということができる。「垂直的相互作用」は、例えば、話し合いの場面で教師が適切な指摘や補助を与えるような相互作用がこれにあたり、その典型的な支援形態の一つとして、子どもが新しい概念を理解しようとする時に、より有能な他者である親や教師が、子どもと課題の間に足場をかけるというスキヤフォールディングの理論が挙げられるだろう。更に、どのように子どもの学習活動を適切にスキヤフォールディングしていくかという問題は、ヴィゴツキーの重要な概念として挙げられる「最近接発達領域」の議論へとつながっていく。

そこで、本稿では、J S L 生徒の「主体的な学び」の内実を探るという目的のもと、公立中学校に通う J S L 生徒を対象に読解を中心に行った日本語支援を「垂直的相互作用」の観点から分析、考察していく。他者と協働で問題解決を行う実践（ピア・ラーニング）において挙げられる有効性の共有を目指しながらも、認知的に発達段階にあり、テキストベースの読みの理解も必要とされる J S L 生徒にとっての「読み」の課題の向上について、「垂直的相互作用」つまり、学習活動をどのように適切にスキヤフォールディングしていくのかということについて考え、J S L 生徒の「主体的な学び」を重視する年少者日本語教育の実践のあり方についての提案をおこないたい。

3 実践研究

3-1 生徒の概略

実践の対象はフィリピン出身でタガログ語を母語とする中学1年生の男子生徒Aである。2006年3月に来日し、同年5月に都内の公立中学校へ入学した。家庭内言語は主にタガログ語である。公立中学校入学後、約4ヶ月間、教育委員会派遣の指導協力者による初期適応指導が週3回行われ、初期日本語が教えられた。同時に、当該中学校の要請により、初期適応指導と並行して「早稲田日本語教育ボランティア」による支援が開始され、以来9ヶ月間筆者がAの支援を継続している。

3-2 今までの支援概要

「早稲田日本語教育ボランティア」開始後、9ヶ月間の支援の概要を以下に示す。

表1:9ヶ月間の支援概要

支援期間	支援目的	支援内容
① 2006年度 前期	生活日本語・基礎的な日本語の理解	ひらがな、カタカナ・数字・身体部位、曜日など
② 2006年度 前期	教科学習支援	数字・九九・正負の数・文字と式(加法・減法)

③ 2006年度 後期	自由会話、教科学習支援 興味・関心のある内容から 「読解」能力の育成へ	「バスケット」「忍者ナルト」「フィリピン」「鳥」など興味のある内容に関する記事、物語を用意し、その内容について筆者と会話をし、日本語・内容の理解を深めていく。図書室で支援を行うことも多く、A自身が興味を持つ本を自ら選ぶこともあった。
-------------	---	--

支援当初の2006年度前期は、主に生活日本語を中心に支援を進めていくとともに、Aとの自由会話を通して信頼関係を築いた上で、興味・関心を引き出し、それらに関わりのあることから日本語支援をデザインしていきたいと考えていた。数学に興味を持っていたことから、数学の教科学習支援も並行して行っていったが、来日間もなく、生活が安定しないことなどの理由からAとの日本語支援は主に生活日本語、更には生活指導の場として機能することとなった。

2006年度後期には、前期の反省もふまえ、数学を中心とした教科学習支援や「自由会話を通してさまざまな日本語表現を学ぶ」という活動に加え、A自身が興味を持つ「読み」の活動を支援に入れ、日本語支援を展開することとし、2006年度後期全14回の支援の中で、7つのタスクを読み、その内容について対話をしながら理解を深めていった。日本語が理解できないことにより、中学校で習う教科学習範囲の広さ、難しさを目の当たりにし、教科学習に対して学ぶことの意義を感じることができず、授業中は周りの生徒に迷惑をかけるような行動をとり始めたAにとって、興味関心のある記事や物語を通して日本語表現を学び、そこから対話へと発展させ、筆者と「やりとり」をしていくという活動は「自己実現」へとつながる、A自身にとって意味のある文脈での「主体的な学び」へと向かっていくのではないかという期待を持った。

3-3 言語能力の把握

3-2で述べた一連の支援を通して、言語能力の把握を重ね、支援の軌道修正を行ってきた。言語能力の把握は、Aの学習活動をどのように適切にスキヤフォールディングしていくかという「垂直的相互作用」を見ていくうえで、欠かすことはできない。日本語能力をJSLバンドスケールによって測定した結果を以下に示す。

表2：JSLバンドスケール測定結果

測定日	聞く	話す	読む	書く
2006/6/6	1	1	—	1
2006/7/18	2	1-2	1	1
2006/11/7	2-3	2	2	2
2007/1/22	2-3	2-3	2-3	2

測定結果からも分かるように、4技能すべてが2から3に集中しており、いずれも重点的な支援が必要なレベルであるといえる。聞く力の特徴としては、日本語の理解語彙が限られるため、特に学習場面などの聞き返しができないような場面において会話を理解していくことは困難である。話

す力の特徴としては一語文で返すことがほとんどであり、母語から日本語に翻訳している様子が見られることも多く、英語や母語で言い換えようとすることが多い。また、読む力と書く力では、教科書を読むこと、ノートをとることなどにも困難が大きく、分かりやすい日本語で言い換えるなどの配慮が必要である。一方で、初期適応指導担当教師によると母語は年齢相応に発達しており、母語で培った力を日本語にシフトしていくことができるような支援を行うことにより日本語力の向上を図ることができるのではないかと考えられる。

3-4 分析の対象と分析方法

本研究の分析データは、2007年1月22日に行われた日本語支援における読解タスク実施時のプロトコルデータ、フィールドノーツである。これらのデータから、以下に示す支援の流れのそれぞれの場面において「垂直的相互作用」の観点からスキヤフオールディングが行われている箇所を抽出し、概念を付けた。更に、4章の考察では、それらの相互作用が「何を目的としたスキヤフオールディングなのか」という点からデータを見直し、再分類を行っている。

3-5 分析結果

実践形態は、週1回の取り出し支援である。支援概要は以下の通りである。

- 使用テキスト：『したきりすずめ』（1997） フレーベル館
- 支援全体の流れ
 - ① 題名からどのような内容の話か予測をする
 - ② 語彙の意味と読み方を確認しながら音読する
 - ③ 内容理解の確認のための質問（ワークシート）を行う
 - ④ 途中で物語を切り、話の続きを予測する
 - ⑤ 話の続きを語彙の意味と読み方を確認しながら音読する
 - ⑥ 物語の内容について会話、内容を深める

1月22日は支援全体の流れで示した活動④までを行った。以下、支援のプロトコルデータからの抜粋である。筆者が行ったスキヤフオールディングの事例を支援の流れに沿って詳述していく。

【①：題名からどのような内容か予測をする】

K(筆者、以下K):『したきりすずめ』だって。どんな話だろう。Aはフィリピンで鳩飼ってたよね。どんな話だと思う? (物語の展開を予測させる)

A(対象生徒、以下A):「すずめが舌(自分の舌を指しながら)、cut」

K:「そうか、すずめが誰の舌を切るの?」

A:「(首をかきあげながら、おじさんの絵を指す)あ、わかんない」

(中略)

(すずめがおばあさんにいたずらをしたという場面で)

A:「あー、おばあさんがすずめの舌、切った」

ここでは、題名から物語の展開を予測させる活動を行っている。母語や英語で漫画や本に親しんできたAにとって、母語で培ってきた知識を活かし新しい情報と個人の系にある既有知識とを関連付けることにより文章理解を促す足がかりになっている様子が見て取れた。

【②：語彙の意味と読み方を確認しながら音読する】

K:「ごちそうって何？A、この絵見て」(意味の明瞭化を促す)
A:「ごはん？」
K:「うん、ごはん。でも、今日の給食は何だった？ごちそうだった？」
A:「やきそば…牛乳…とか」
K:「うん、それはごちそう？」
A:「(首をふる)」
K:「そうだよ、ごちそうは…」
A:「(絵を見ながら)肉…？」
K:「そうそう、肉とか魚とかおいしいそうな食べ物がたくさんあることだよ。」
A:「あー、ごちそうはフィリピン、魚」

語彙の辞書的な意味を確認している活動である。ここで挙げられている事例は、おおむね語彙の意味を絵の補助などを通して理解できているものを確認している場面であるが、母語においても発達段階にある子どもにとっては、日本語での新しい語彙の獲得がそのまま新しい概念の獲得へとつながっていく場合も考えられる。語彙の意味を1つずつ明確にしながらか適切なスキヤフオールディングを加えていく必要があるだろう。

【③：内容理解の確認のための質問（ワークシート）を行う】

A:「おじさんのつづらの中には何が入っていましたか、という質問を読みながら」「何、どこ？わかんない。」
K:「Aと一緒に読んだところ。おじさんはつづら、箱を持って帰ったよね。で、何が入っていたっけ？中には…」
A:「たからもの」
K:「そう。どこに書いてあった？」(テキストとの整合性を確認)

Aの日本語支援しててしばしば見られる言動として考える間もなく、すぐに「分からない」と言って質問を投げかけてくるのが挙げられる。一方で学校の教員の話によると、授業中は分かりやすい日本語で問いかけをしてもすぐに「分かったふり」をして授業に参加することを完全に諦めている様子だという。このことから個別の取り出し支援という環境を与えられている日本語支援の時間では、Aの質問をキャッチし、できる限り「理解できた」「分かった」「もっと知りたい」という実感を味わうことのできる場にしていきたいと考えている。「読み」の活動における「理解できた」「分かった」という状態へと進んでいくためには、まず、一つひとつの質問に対する答えとテキストとの整合性を吟味しながら、徐々に読みを深めていく必要があるだろう。この事例では、文章の中に記述されている事実を問うている設問に対し、テキスト本文のどこを理解して答えたのかというテキストとの整合性を確認することにより、日本語での理解深化を促しているといえる。

【④：途中で物語を切り、話の続きを予測する】

K: (この物語の続きはどうなると思いますか という質問に対して)「おばあさんはおみやげ持って帰ったと思う？」

A:「うん。」

K:「重いほうと軽いほうどっち？」

A:「うーん…重い？」

K:「うん、重いほうね。中に何が入っていたと思う？」

A:「(首をふる)」

K:「たからもの？」

A:「(首をふる)あー、虫？」

K:「うんうん、なんでおばあさんの箱の中は宝物じゃなくて虫だと思った？」(既有知識との関連付けを行いながらテキストの予測を促す)

A:「あ、frogs？」

K:「うん、じゃあ、なんでfrogs、かえるだと思った？」

A:「おばあさん…」(中略)「おばあさん、意地悪ですから。」

ここでも、事例①と同じように、ここまで読んできた文章や既有知識から文章の展開を予測させる活動を行っている。A自身がなぜそのような考えたのかということを筆者に伝えることにより、前述のように、母語で培ってきた知識を活かし新しい情報と既有知識を関連付けることにより、文章理解を促す足がかりになると同時に、支援を始めた当初よりも日本語での発話数が増えてきている様子が見られた。更に、この物語を読み終わった後には、自分がフィリピンで飼育していた鳩の飼い方、鳩の色など日本との違いについて日本語で説明を伝えようとする場面も見られた。

4 考察

3-4におけるプロトコルデータから、筆者がAのことばを引き出しながら物語の理解を深めようとスキヤフオールディングを加え、対話を進めていることが分かる。更に、これらのデータを「何を目的としたスキヤフオールディングなのか」という視点で捉えなおしてみると、「語彙の知識、辞書的意味の確認を促すような推論を必要としない質問によるスキヤフオールディング」と「新しい情報と既有知識との関連付けを行うことを促すようなスキヤフオールディング」に大きく分類されていることが分かる。

舘岡 (2001) では、課題設定および解決過程の違いを検討する中で、語彙の辞書的意味を必要とするような階層の下位にあるような問いをローカルな問い、既有知識を動員しての推論を必要とするような上位の階層にある問いをグローバルな問いと呼び、双方の問いはネットワーク化されていて一部の理解は全体の理解を、全体の理解はある部分理解をダイナミックに促進すると述べている。

前述の「語彙の知識、辞書的意味の確認を促すような推論を必要としない質問によるスキヤフオールディング」と「新しい情報と既有知識との関連付けを行うことを促すようなスキヤフオールディング」はそれぞれ、舘岡 (2001) によるローカルな問い、グローバルな問いに位置付けられるのではないだろうか。ローカルな問い、グローバルな問いが重ねられていく過程の中で、語彙の理解、

新しい概念の獲得だけでなく、他者である筆者の質問と自身の中にある既有知識を関連付けながらその情報を自身の中に新たに位置づけていくという過程が見て取れ、理解や知識といった個人的な過程と他者との関わりという社会的な過程、両者は有機的に絡み合いながら理解深化を促しているということができる。このことから、読解支援における垂直的相互作用において、教師がJSL生徒の理解深化を促すようなローカルな問い、グローバルな問いを段階的に与えていくことの重要性が示唆される。

以上の考察から、JSL生徒の「主体的な学び」について考えてみると、先行研究から明らかになったように、個人を取り巻く社会との関わり、「主体」とその環境との相互作用の中で自身が変化していくという、個人的かつ社会的な過程であり、その内実とは、社会的な過程として挙げられる他者との関わりを通して新たに入ってきた情報を、個人の系にある知識やスキーマとのすり合わせを行いながら、学習主体の中に位置づけ、内化していく一連の活動であるということができる。更に、そのために必要とされる日本語読解支援のスキファールディングのひとつとして、教師がJSL生徒の理解深化を促すような「語彙の知識、辞書的意味の確認を促すような推論を必要としない質問によるスキファールディング」と「新しい情報と既有知識との関連付けを行うことを促すようなスキファールディング」を段階的に行っていくことが挙げられる。

では、以上のことは、これまでの読解研究における「主体的な学び」の議論に、どのような意味をもたらすのだろうか。これまで、「主体的な学び」とは、学習主体がテキストとの相互作用を通して意味的なつながりや話・物語の流れを個人の視点で読んでいくことにより個人の頭の中に自分なりの意味世界を作り上げていくこと、つまり学習主体の個人レベルでの自主的な活動として捉えられてきた。しかし、それだけでは不十分であり、個人の知識や既有知識を起点とした「学び」が、周囲との相互作用の中でどのように相互にはたらきかけ、その後個人に内化され、位置づけられていくのかという視点から「主体的な学び」を捉えていく必要があるといえるだろう。

5. 結論と今後の課題

本研究では、「学び」について認知心理学、日本語教育の学習観の変遷の議論から明らかにするとともに、JSL生徒Aの日本語読解支援の実践から、学習活動をどのようにスキファールディングしていくのか、更に、個人の学び→周囲との相互作用→内化という一連の流れの中で「主体的な学び」を捉えていくことの重要性を示唆した。今後もAの支援を継続していくことにより、更に考察を深めていきたい。尚、本稿では、相互作用の対象を「周囲の他者（筆者）との関係性」と限定した考察をおこなったが、今後は、学校、家庭、社会などより大きな環境の枠組みの中で子どもとの関係性を捉え、その中でどのように子ども一人ひとりが「主体的な学び」を築き上げ、「自己実現」を果たしていくことができるのかということにも注目した実践研究を行っていきたいと考えている。

【参考文献】

石井恵理子（2006）「年少者日本語教育の構築に向けー子どもの成長を支える言語教育としてー」『日本

語教育』128号 pp. 3-12

石崎俊・波多野誼余夫 (1992) 「状況に埋め込まれた認知と学習の文化」『認知科学ハンドブック』共立出版 pp. 36-51

上野田鶴子 (1988) 「日本語学習者の多様性」『日本語教育』66号 日本語教育学会 pp. 1-13

海保博之・柏崎秀子 (2002) 『日本語教育のための心理学』新曜社

川上郁雄 (2000) 「転換期の日本語教育」『宮城教育大学紀要』第35号 pp. 1-19

川上郁雄 (2004a) 『移動する子どもたち』の教育を考える『日本語学』2004. 8月号明治書院 pp. 62-73

川上郁雄 (2004b) 「子どもたちがことばを習得するとき」『日本語学』2004. 9月号 明治書院 pp. 78-89

齋藤恵 (2006) 「J S L 児童生徒の成長における『audibility』と『行為主体性』の意味」『リテラシーズ2ーことば・文化・社会の日本語教育へ』 pp. 113-128

佐伯胖 (1995) 「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編著『学びと文化1 学びへの誘い』東京大学出版会 pp. 1-48

佐藤郡衛・斎藤ひろみ・高木光太郎「小学校 J S L カリキュラム『解説』スリーエーネットワーク

佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界ー対話と協同的学習をめざしてー』北大路書房

佐藤学 (1995) 「学びの対話的实践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編著『学びと文化1 学びへの誘い』東京大学出版会 pp. 49-91

館岡洋子 (2001) 「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』111号 pp. 66-75

館岡洋子 (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センター』第22号 pp. 1-20

館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ』東海大学出版会

田中望・斎藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際』大修館書店

西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100号 日本語教育学会 pp. 7-17

林さと子 (2005) 「日本語学習者の多様性と個別性ー第二言語習得研究の視点からー」『津田塾大学紀要』第37号 pp. 25-41

バーバラ・ロゴフ (2006) 『文化的営みとしての発達ー個人 世代 コミュニティ』(當眞千賀子訳) 新曜社

文野峯子研究代表 (2004) 『日本語学習者と環境の相互作用に関する研究』科学研究費補助金基盤研究(c)

(2) 課題番号 13680365 研究成果報告書

Hartup, W. (1989) Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44 pp. 120-126

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimated Peripheral Participation*. Cambridge University (レイブ, J. & ウェンガー, 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)

【参考資料】

小沢正 (1997) 『したきりすずめ』 フレーベル館

(コバヤシ ミキ・修士課程1年)