

行動志向の授業設計

-communicative から metacommunicative へ-

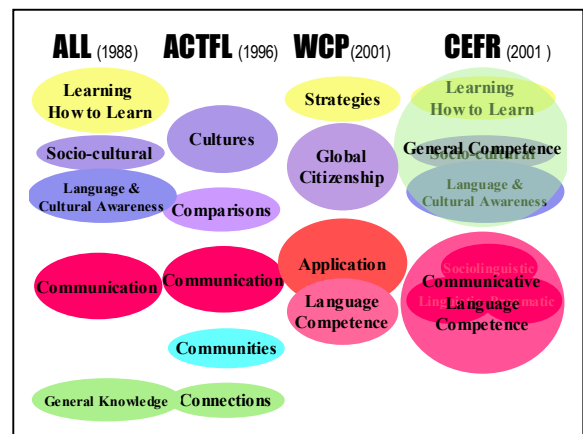
矢沢理子（国際交流基金関西国際センター）
Michiko_Yazawa@jpf.go.jp

1. はじめに

「教室内で学んだ知識や技能が外の現実場面では使えない」という嘆きは言語の教室のみならずすべての科目に共通するものであり、教育関係者の間で近代学校教育制度の内包する矛盾¹として強く意識され、その解消を目指して体験や状況に根ざした学習理論と実践が展開されてきた²。しかし、学校：「ウチ」での言語教育に対する現実社会：「ソト」からの実用性要求は、殊に 20 世紀後半、異文化接触の大衆化が加速し、一般の社会人が実際の異文化接触場面において「ことばが通じない」ことの苛立ちや「事が為せない」挫折を頻繁に味わうようになってから一層強まった。50 年代から 70 年代にかけて、社会人向けの言語能力レベルの査定や能力記述の枠組みが開発され、やがて学校用に修正されて、「ソト」から「ウチ」へと浸透していく。

先鞭をつけたのは米国だった。1950 年代に始まった米国での Proficiency³ Movement は、政府機関関係者のための外国語口頭コミュニケーション能力測定ツール、ILR (Interagency Language Roundtable) スケール開発に結実する。この ILR の学校教育用バージョンが OPI (Oral Proficiency Interview) であり⁴、ACTFL の Proficiency Guidelines (1986, 1999) の能力レベル記述の基盤となっている。一方、欧州では 1971 年の Threshold Level (van Ek: 1975) で、成人の「外国(但し欧州内の)」で事を為す、あるいは用を足すといった最低限の(サバイバルや旅行のような一時的接触よりは上の)ニーズを満たし、関係性を構築できるような言語能力を threshold (閾：しきい、すなわちコミュニティにメンバー参加していくための入り口) レベルと定めた。これが、ALTE, CEFR の能力記述の要石となる。

こうした成人を対象とした「ソト」での動きに触発されて、「ウチ」の言語教育にも新たなムーブメントが生じる。異文化が「どこか遠くにあるもの」ではなく、旅行で、仕事で、マスレベルに接触、体験、生活されるようになり、われわれの生きる社会の一部ともなったこの時代、外国語はエリート層の教養や高度人材の独占的スキルではなく、市民生活に必須の能力と認知されるようになり、中等教育レベルでの外国語科目必修が普及する。学校への immersion 制の導入や、コミュニケーションアプローチの隆盛、その展開としてのタスクやプロジェクトを織り込んだコース設計⁵も、教室の中：「ウチ」からの、現実社



【図 1】：各国・地域の新言語教育方針

会：「ソト」とのギャップを埋めるための試み、働きかけと見ることができる。

さらに、20 世紀末には、「ソト」で通じる実用的な言語能力養成を目指して、各地域・国レベルでの新たな言語教育のガイドライン、枠組み作り、スタンダードの策定が進む。1988 年の豪州、ALL を皮切りに、1996 年の米国、ACTFL Standards、2001 年には欧州、CEFR が、それぞれ数次の暫定版を経て、出版されるに至った。これらの言語教育スタンダードは、‘純’言語的な能力を超え、社会文化能力、方略的能力など、異文化間のインターアクションを支える構成要素が相互に作用する動的なコミュニケーション能力 Communicative Competence⁶を言語能力の構成要素記述モデルとしており、Proficiency、すなわち、ものの役に立つ言語能力を志向するという点で共通している⁷。【図 1】

では、過去半世紀以上にわたる「ウチ」の努力は「ソト」の実用性要求を満足させるような成果を生んだのだろうか。日本語教育の実践は、現場の期待に応える人材を送り出しているのだろうか。

2008 年の日本語教育学会春季大会では、ある企業関係者から、日本語能力試験の合格級は単に採用の目安のひとつに過ぎず、絶対条件ではないことが指摘された。協働には、日本文化ではなく会社文化への馴染み、ビジネス常識の理解と、その分野で働くスキルが必要であり、第一言語能力に加え、高い日本語能力があるとしても、それだけで日本の会社にとって有用な人材と認められるわけではない。また、ソーヤー（2006）や柳町（2006）は理系大学院生の実験室における接触場面分析から、現場での志向、選好は適切な言語使用より「実践のコミュニティー」文化への対応力、暗黙の了解への感受性（ソーヤー）、指示や状況の理解、不理解の明確な表示、専門知識、実験スキルのような業務実行力など（柳町）にあると述べている。

「ソト」でのインターアクションに成功するには、言語能力だけでは事足りないとすれば、「ソト」へとつなぐために「ウチ」は何をすべきなのか。何をすることが可能なのだろうか。本稿では、国際交流基金関西国際センター（以下、KC）での過去 10 年以上に渡る行動志向アプローチから得られた知見を振り返る。

2. 「ソト」へとつなぐ：専門職従事者のための日本語研修のコースデザイン

KC では、1997 年の開所以来、専門職従事者（外交官・公務員、司書、研究者、学芸員など）およびその予備軍としての大学院生を対象とした専門日本語研修を提供している。研修参加者の目的は日本とかわる各自の業務（それが国際交流であれ、資料の管理・整理であれ、研究であれ）の円滑な遂行であるため、研修の目標として、業務遂行のための日本語能力と、異文化間能力が並び立つ。しかし、KC での研修は招聘ベースで宿泊型であり、滞在期間も活動範囲も限られているため、研修参加がそのまま留学や日本国内での就職、あるいは日本への赴任に直接結びつくことはなく、日本の「業界」参入から切り離されている。また、研修参加者は、国籍や言語、文化のみならず、各自の専門も日本語能力も業務上の日本語ニーズも多様である。日本語能力のばらつきにたいしてはレベル別クラス設定で、専門の違いからくる特定の日本語学習ニーズには個別に対応するしかないが、こうした日本語教室内；「ウチ」での分断対応はむしろ研修プログラム参加者としての一体感やグループ意識の醸成を妨げてしまう。このような状況の下、参加者の多様性を「ばらつき」としてではなく、研修のリソース、資産として活用するために、また外界とのインターアクションを促し、各自のディスコースコミュニティーへの自立的接近を可能にするための準備として、KC のコースではさまざまな「ソト」プログラム；外部の日本人との交流、日本社会・文化の体験プログラムが試みられてきた。

その経験をまとめた 11 年目の中間報告が「日本語ドキドキ体験交流活動集」（2008、以下、「ドキド

キ)である。「ドキドキ」は「体験交流活動」、「コースデザイン」、「Nippon ガイド」の3部構成になっており、「体験交流活動」として、「地域オリエンテーリング⁸」、「インタビュー」、「ホームステイ」、「フィールドトリップ」、「小学校訪問」など11の活動が紹介されているが、次章では、「地域オリエンテーリング」を例に、学習者からのフィードバック（FB）にみる「ソト」でのリアル・コミュニケーションの実態と、「ウチ」（教室）での学習者のパフォーマンスから得られた気づきを通じて、教室の「ウチ」を「ソト」につなぐ方途を探っていく。

3. 「地域オリエンテーリング」：活動の概要

「地域オリエンテーリング」は、電車などの交通機関を利用して、指定された場所へ行き、タスクをこなすグループ活動である。「ソト」での活動タスクには言語的タスクと観察/資料収集タスクがあり、事前の活動準備と事後の活動報告準備、活動報告セッションが「ウチ」での作業となる。KCではこの活動を通常、コース開始時に設定しているが、それは、この活動が1) グループ内の親和性を高めるアイスブレイキングアクティビティであると同時に、2) 交通機関を利用した行動の自立を早期に養うこと、3) 来日間もない時点で日本の社会を自身の目で観察する機会を得ることを狙っているからである。第一の目的にかなうよう、グループは文化的、言語的に多彩で、日本語レベルはばらばら、可能な限り日本語以外の共通言語がないよう構成される。このグループ分けについては、当初、日本語力の低い学習者にとってはグループについて行くだけに終わり活動の意味が薄れるのではないか、という懸念もあったが、現実社会で発揮される能力は言語だけではない(例えば、交通機関の乗りこなしに働く勘または類推や、いいレストランを見つけるスキル、面白い物を発見する目、異文化事象の分析力、社交性等々がある)ため、日本語のレベルを問わず満足感、達成感の高い活動となっている。また、上級の話者が言語タスクを全てこなしてしまうことのないよう、事前にタスクを割り振ったり、事後の活動報告を全員に分担させたりすることで、日本語力の低い参加者も確実に日本語を使用する機会が得られるようになっている。

「地域オリエンテーリング」では、以下のようなタスクが課される。(《言》は日本人相手の言語使用を伴うタスク)

- ①道を聞く《言》
- ②チェックポイント（指定された行き先）で写真をとる
- ③日本人にグループ写真をとってもらおう《言》
- ④日本人と一緒に写真をとる《言》
- ⑤面白いもの、珍しいものの写真をとる
- ⑥グループで一緒にレストランで昼ごはんを食べる《言》
- ⑦学校で待機している教師に電話で経過報告をする《言》
- ⑧指定の時間までにゴール地点にたどりつく

3-1. 学習者FBからの発見：「ソト」での「挫折」の意味と「成功」要因

「習った言葉が通じない」、「覚えたはずの言葉が出てこない」、「言いたいことがとっさに言えない」、「なんとされているかわからない」という外国語でのリアル・コミュニケーションにおける挫折は、学生からの訴え以前に、教師である我々自身の、強い恥ずかしさや気まずさの感情と共にフラッシュバックする自信喪失体験である。

当初は、こうした挫折を回避するために、①予想される接触場面の分析に基づいて、②必要と思わ

れる語彙や表現、文型を洗い出し、③それらの言語項目を導入し、④練習を通じて定着を図ることに焦点を当てて「事前」の授業を設計していた。「通じない」表現の不備を補い、「覚えられない」言葉を学習負担がより少なく、しかも効果的な言葉に置き換えることで、より有効で汎用性が高い「モデル会話」が開発でき、コミュニケーションを成功に導くことができると考えていたのである。ところが、言語使用場面分析の精緻化のために、学習者への聞き取りを重ねていくうちに、予想外の実情が明らかになった。

1) 学習者にとっては、挫折であれ、成功であれ、言語的なことではない。

(ア)「どうだった？」と聞くと、ほとんどの反応は「楽しかった」「うまくいった」「日本人は親切だ」に集中し、「自分の日本語が通じた」、「生の日本語がわかった」という言語に関するものは「日本語は？」と誘導しないと出てこない。

[分析]: オリエンテーリングで課されているタスクは「チェックポイントへ行く」、「写真を撮る」、「食事を注文する」、「電話をかける」といった行為であり、日本人とのインターアクションであって、言語使用や言語練習ではない。このタスクの本質を学習者は「予想外」の反応と感じた言語教師以上によく捉え、行為が首尾よく遂行できたことに達成感を感じている。学習者自身、教室の「ウチ」にあるときは言語使用の不備や不正確さを気にしているが、行為の遂行が優先する「ソト」では言語は付随的、副次的な要素となり、その分、言語使用に伴うストレスも軽減されているようである。

(イ)挫折や失敗については「何かうまくいかなかったことはあるか」と方向付けないとなかなか出てこない。最も多い「挫折」は、「声をかけても無視された、逃げられた」、次いで、「時間が足りなくて、チェックポイントを全部回れなかった」「暑くて/たくさん歩いて疲れた」などである。

[分析]: 最頻出挫折、「なかなか相手が見つからない」ことは、日本語が通じなかったためではない。これはインターアクションの開始の失敗で、言語コミュニケーションそのものではないと受け取られており、言語使用についての挫折感や自信喪失にはつながらない。

2) 言語タスクであっても、タスク達成のためにそれほど日本語は使っていない。

①の「道を聞く《言》」のタスクを例にとると、

〈T: 道聞きはうまくできたか〉

S1: 道聞きはまったくしなかった。迷子にならなかったから。地図を見てわかったから。

〈T: どうやって informant を捕まえたか〉

S2: 地図を広げてきょろきょろしていたら、日本人から声をかけてくれた。

〈T: 探している場所の名前はうまく言えたか〉

S3: 地名/ランドマーク名を覚えていなかったもので、地図に書かれた名前/ガイドブックの写真を指差した。

〈T: 日本人による道の説明はわかったか〉

S4: 質問の担当は決まっていたが、答えを聞くときはグループで聞いた。自分(日本語力は初級)はわからなかったが、同じグループの上級の話者がわかったので、問題なかった。

S5: 詳しい説明はわからなかったが、方向を指差してくれたので、一応お礼を言って切り上げ、その方向に向かって歩いた。しばらく行ってからまた聞いた。

S6：わからなかったが、わからない様子を見て取って、いっしょに目的地まで連れて行ってくれた。10分以上かかるような遠いところだったのに。お茶もご馳走になった。日本人はとても親切だ！

[分析]：地図を読む力、方向感覚などが行動を滞りなく推進するのに役立っている。また、発話であれ、聴解であれ言語使用の正確さが期待できないと自覚している脆弱な面を補うために、地図や写真、文字情報、ジェスチャー、視線などが使用されている。特に理解は個人ではなくグループで請け負うことができる。

3) 相手を選ぶところからインターアクションが始まる

③「日本人にグループ写真をとってもらおう《言》」④「日本人と一緒に写真をとる《言》」のタスクについて、撮ってきた写真を見ながらどう相手を巻き込んだかを聞いてみた。

a) 逃げられない人を選んで頼む：

「お店の人」、「警備員さん」「待ち合わせで人を待っているらしい人」など

b) 相手の表情、状況を読んで声をかける：

「年配の女の人」(親切そう)「おじいさん」「おばあさん」(親切そう。忙しくなさそう)

c) 相手の心理を読んで声をかける(関心を示して、話しかける理由を明らかにする)：

「子供づれのおかあさん」。まず子供に見とれて、お母さんに、「かわいいですね」と話しかける」

「奇抜なファッションの若者」に、「かっこいいですね」と話しかける」

d) 偶発を装う、偶然を利用する：

「休んでいるとき、となりで同じように休んでいるグループに話しかける」

「外人を珍しがって、英語でハローと声をかけてきた中高生と少し話してから」

[分析]：相手の置かれている状況や、表情、心理を読み取ること、不安や警戒心を抱かせない接近、および声かけを演出する等の行動ストラテジーは言語とは無関係だが、インターアクションには欠かせない能力である。また、表情のほぐれたいい写真は撮る前にスマールトークをしている。

3-2. 「タスク先行型ロールプレイ」からの発見：メタコミュニケーション

上述したように、学習者からのFBには言語的挫折の具体例はほとんど現れず、出てきたとしても「事前に習った表現は使えなかった」というだけの使用状況から分離した報告になりがちでその原因分析は困難である。どんな言語表現が使えて、何が不足しているのか、導入すべき学習項目は何なのか、その見極めのために、タスク先行型ロールプレイ(山内 1994)を初級者を対象とした事前クラスで試みた。取り上げたタスクは特に意図の明確な言い分けが難しいと思われる2つの写真タスクである。

③日本人にグループ写真をとってもらおう《言》

④日本人と一緒に写真をとる《言》

これらのタスクを、最もシンプルな形で、適切な丁寧さをもって感じよく遂行するにはなんと云えばいいのだろうか。③については「すみません、私たちの写真をとっていただけませんか」、④は「いっしょに写真に入ってくださいませんか」を用意していたが、初級の学習者にとってはこの単文すら、生の場面がもたらす緊張の中で正確に再現するのは容易ではない。

しかし、③のタスクを割り振られたパフォーマーが、教室に小道具として持ち込まれたカメラを手に微笑みながら日本人役の相手に近づき、カメラを押し付けて、「すみません、お願いします」と言い、

被写体となるグループの中に戻ってポーズしたとき、これ以上何も付け足すことがないのを知った。そして④のタスクは、待ち合わせ場所や観光写真スポットという場面想定で、パフォーマーが、少し離れたところでカメラを構えるグループメンバーに向かって写真取られお決まりポーズの V サインをしながら、隣にいる日本人役に小首を傾けつつ横目で視線を送って、にこやかに、「いっしょに！」と声をかけるだけで成立してしまっただのである。

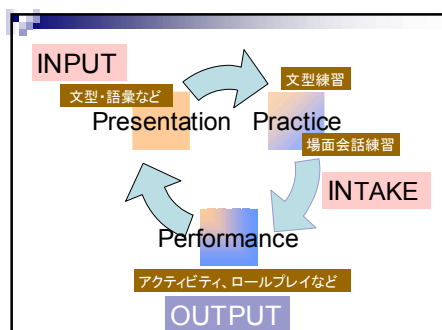
タスク先行型の教室活動は、まず output を試みさせることにより言語的挫折を引き起こし、言いたいことと言えることのギャップに気づかせてから必要な表現を導入したほうが定着につながる、という認知心理学的な、説得力に富む主張に立脚しており、その有効性は KC でのクラス実践でも確かめられてきた。しかし、「ソト」でのタスク遂行には言語以外のさまざまなリソース（物：カメラ。表情：微笑。動作：カメラを差し出す、グループに戻る、ポーズをとる、カメラマンを指差す、体を傾ける。ジェスチャー：V サイン。視線：アイコンタクト、横目で見ると、視線を送って対象物を示す。身体：立ち位置、姿勢。セッティング：待ち合わせ場所、観光写真スポット。）が用いられるため、言語能力の低い学習者であっても言語的「挫折」を起こさずにインターアクションに「成功」できる。

物言いのトーン、声質といったパラ言語的要素を含め、言語的要素がコミュニケーションをそしてインターアクションを支えるもっとも有効なツールであることは言うまでもない。しかし、現実のインターアクションがこのように多彩なリソースを同時並行的に効果的に運用することで成立している以上、これら全てのリソース使用をコントロールする包括的概念が必要になる。この、使える全てのリソースを管理して、コミュニケーションを調整し、解釈し、構成する、または修復、遮断する、コミュニケーションについてのコミュニケーションをメタコミュニケーション⁹という。

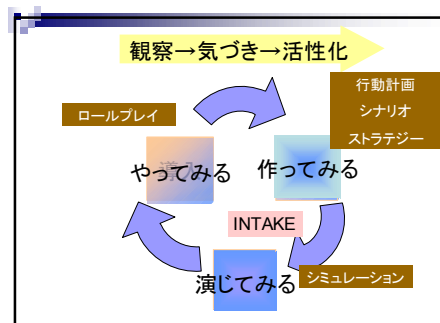
4. 行動志向の授業設計：コミュニケーションからメタコミュニケーションへ

メタコミュニケーションが調整の対象とするのは情報ではなく、人間関係や相互作用である。したがって、メタコミュニケーション・アプローチでは、従来の言語学(情報理論、記号学)の情報伝達を核としたコミュニケーション観から、関係作り、相互作用を核とした社会学、教育学、心理学的関心からくるコミュニケーション観に移行し、情意伝達、グループダイナミズムの形成へと焦点化する¹⁰。

メタコミュニケーションに焦点を当てた行動志向、関係作りのための授業設計は【図3】のように変わる。



【図2】：一般的な授業設計



【図3】：行動志向の授業設計

一般的な授業設計【図2】の核となる「必要な言語の導入」や「モデル会話」は、【図3】には登場しない。タスク先行型の「いきなりロールプレイ」は、ここでは「何と言ったらいいか」ではなく、「ど

うすればいいか」を検討するための仕掛けである。経験する挫折は言語的挫折ではなく、ふるまい方の挫折、つまり不適切な行動、効果のない働きかけ、失礼なマナーになる。どんな相手に声をかけるべきか見極めずに声をかけること、必死の面持ちでまっすぐに近づいていくこと、相手との距離が近すぎること、表情が硬いこと、声のトーン、直接的過ぎる物言い、失礼な物言い、くどくどと説明しすぎること、お礼を言い忘れることなど、すべて取り上げられ¹¹、適切にふるまうための行動ストラテジーに注意が喚起される。日本人役は教師が務め、下手な声かけに対して逃げて見せたり、自然だが速すぎる、非標準的な話し方をしたりする。拒否されたとき、聞き取れないとき、答えがわからなかったときにいかに対処すべきかを検討させるためである。

活動に携帯するもの（カメラ、地図、写真付きタスクシート、鉛筆、財布など）はすべて小道具として教室に持ち込まれる。黒板にはランドマークとなるたてものや看板が描かれ、ドア、机、いすはレストランシーンの大道具になる。使われるストラテジーはコミュニケーションの挫折や不備を補償する類のもの¹²ではなく、事前に、戦略的にあらゆるリソースを駆使し、相手の心理に配慮して、インターアクションを組み立てるメタコミュニケーションストラテジー¹³である。ことばは、使うために覚えるものではなく、使えるよう作るものとなる。そして、教室で焦点化されるのは、「何と言ったらいいか」ではなく「どうしたらいいか」、つまり、言語表現を覚えることではなく、行動計画を立て、シナリオをつくる作業である。この *reframing* が教室を行動志向に変える。

5. おわりに

モデル会話は一般にもっとも有効と考えられる言語コミュニケーションの型であり、文レベル、談話レベルに必要な「言語」のみならず、最善の言語的方略が盛り込まれている。だが、無頓着にそれを提示してしまうことの問題は、インターアクションの中にある言語以外の要素を一般化のためにほとんど捨象してしまうことにある。有効かつ完璧に練り上げられた‘純’言語的リソースを前にした学習者の意識には、自分が第一言語のコミュニケーションで通常うまく使っているものすらなくなってしまう。「ドキドキ」のモデル会話は、覚えて運用するための型ではなく、学習者が自分で作って見たシナリオの言葉を補強するための参考資料として付したものである。

言語教育が目指すべき言語能力の構成要素は「言語」を超えて外延的に広がり、絡み合い、影響し合いながら動態的に「行為」を形成する。この動態性に向けて学習者を備えさせる「ウチ」の授業においてもまた、言語の枠を超えて、インターアクションの場に存在するあらゆるリソースを効果的に利用しつつ、相手の心理に配慮して戦略的、互恵的に行動を組み立てていく行動志向性に貫かれたデザインが求められている。

¹産業革命に始まる近代が、良質な労働者の大量養成のために教育を大衆化・標準化する必要に迫られ、教育の場を「学校」として家庭からも職場からも分離したが故に、目標だったはずの「職場」の「知」や「スキル」の実態から隔てられ乖離したまま「学校」文脈の中での「知」や「スキル」が生まれたこと。Resnick(1987)は、求められる認知タイプ、重きを置かれる手段、練成の焦点、学習の目的の4点から学校の「ウチ」と「ソト」を対比している。

² 20世紀初頭のDewey, KilpatrickのProject Methodは「Learning by doing: することで学ぶ」、80年代; KolbのExperiential Learningは「Learning through doing: 体験を通じて学ぶ」、90年代; Lave & WengerのSituating Learningは「Learning in situ: 実践の場において学びが起きる」と、いずれも「ソト」の実践と学習を結び付けている。

³ proficiencyの本質は「ものの役に立つ」explicitな能力であり、言語の使用、実用性、実効性と結びつく発現された力を意味する。そして、proficientであるか否かは「もの」つまり、使用の場面の特定

なしには語れない。

⁴ ILR の Level 2 までを novice-intermediate-advanced に細分化し、3-5 の 3 レベルを superior 一つに納めるといように OPI のレベル分けが下に厚くなっているのは、高校から大学までの学習年限内の言語能力達成度水準を考慮したためである。(Liskin-Gasparro:1984 等参照)

⁵ project work, task-based learning, performance activity など

⁶ Hymes:1972, Savignon:1972, 1983, 1997. Canale & Swain:1980, Canale:1983

⁷ 但し、豪州は今世紀に入ってから文化学習と言語学習の融合を強調した異文化間能力 Intercultural Competence を新たな能力概念モデルとして打ち出し、やや志向を異にしている。

⁸ バルダン田中:1988 からヒントを得たプロジェクトワーク型の活動。1997 年の開所当時から KC のほとんどすべてのコースで実施され、多彩なバリエーションがある。

⁹ Watzlawick, et al:1967, Bateson:1972 など。Tyler:1978, スタップズ:1989 の用法は、メタ言語、またはメタメッセージ的で、マリノフスキーの phatic 機能、ヤコブソン:1960、ハイムズ:1962 のメタ言語機能の合わさったようなものではないかと思われる。

¹⁰ Watzlawick, et al:1967 は、医療場面の非言語的、関係的コミュニケーションをめぐる論考であり、Bateson:1972 では子供の発達、特にグループ内での笑いや発声による情意伝達(遊びか攻撃か) に焦点が当てられている。

¹¹特に、悪いマナーや失礼なふるまいのような非言語的な失敗は教師が誇張して演じて見せると、笑いと共にたちまち了解される。

¹² Tarone: 1981, Canale:1983 や Oxford:1990 など。

¹³バックマン：1997 の方略的能力に関する議論にはここでメタコミュニケーションストラテジーと呼ぶものとの近似性が見られる。

参考文献

バックマン, L. F. 1997 「言語テスト法の基礎」(池田・大友監修) C.S.L.

ベイトソン, G. 1990 『精神の生態学』(佐藤良明訳) 新思索社

Crozet, C., Liddicoat, A.J. & Lo Bianco, J. 1999, 'Intercultural competence: From language policy to language education'. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet (eds), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*, Melbourne

国際交流基金関西国際センター 2008 「日本語ドキドキ体験交流活動集」 凡人社

Liskin-Gasparro, J.E. 1984 'The ACTFL Proficiency Guidelines: A Historical Perspective', In T. V. Higgs (ed.) 'Teaching for Proficiency: The Organizing Principle' The ACTFL Foreign Language Education Series, vol.15. National Textbook Company

McNamara, T. F. 1996 'Measuring Second language Performance' Longman

Resnick, L.B. 1987 The 1987 Presidential Address: Learning in School and out, *Educational Researcher*, Vol. 16, No. 9. (Dec., 1987), pp. 13-20+54.

ソーヤーりえこ 2006 理系研究室における装置へのアクセスの社会的組織化 「文化と状況的学習—実践、言語、人工物へのアクセスのデザイナー—」 凡人社 pp.91-124

Watzlawick, P., Beaven, J.H., Jackson, D.D. 1967 'Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes'. New York, W.W. Norton & Company

柳町智治 2006 実践に埋め込まれたインタラクション—理系研究室における実験の社会的組織化— 「文化と状況的学習—実践、言語、人工物へのアクセスのデザイナー—」 凡人社 pp.125-153

山内博之 1994 日本語中級クラスにおける新しいロールプレイ学習の試み 岡山大学文学部紀要 第2号 pp.101-116