

ゼロビギナーを対象とした「総合活動型日本語教育」の試み
—会話を継続させる「問いかけ」に着目して—

An Attempt of "Sogokatsudogata Nihongo Kyoiku" for a True Beginner of Japanese Language:
Focusing on "Teacher's Questions" to Encourage Conversation

張珍華（早稲田大学大学院生）

CHANG Jinhwa (Graduate Student, Waseda University)

要 旨

本稿は、前半で、「総合活動型日本語教育」のアプローチを採用し、実験的に行ったゼロビギナーとの会話実践の紹介と、学習者の自発的発話を促し、会話を継続させる教師の「問いかけ」に関する分析結果を紹介する。後半では、今回のラウンドテーブルの流れの説明と共に、学習者から言葉を引き出すための教師の工夫に関する参加者からのフィードバックをまとめ、報告する。

The first section of this paper introduces a series of experimental conversations that uses the approach of "Sogokatsudogata Nihongo Kyoiku (An Approach to Comprehensive and Interactive Japanese Language Education)" with a true beginner of Japanese language. It analyzes the questions a teacher asks in order to support the learner's voluntary utterances. In addition, I examine a round-table discussion as well as the subsequent written feedback, both of which focus on how a teacher can draw target thematic words from a Japanese language learner.

【キーワード】 ゼロビギナー, コミュニケーション, 継続, 問いかけ, 自発的発話

1. はじめに

学習者の「考えていること」を素材とし、その学習者の「考えていること」を表現させ、さらに、その表現を深めながら広げていく「総合活動型日本語教育」のアプローチは、近年、初級学習者向けにも実施されている⁽¹⁾。そして、本アプローチを導入した初級学習者の実践に関する研究には、森元（2009）、金他（2010）が挙げられる。これらの研究は、学習者の言葉に着目した分析であるが、本稿における分析は、同アプローチを採用し、実験的に行ったゼロビギナーとの会話実践の記録を用いて、教師の言葉、特に、教師の「問いかけ」に着目したものである。

分析結果は、教師の「問いかけ」は大きく、「教師の発話内容を学習者に理解させる」「学習者の発話内容の理解を教師が示す」「学習者の発話を展開させる」という3つの機能があり、それぞれの機能に合わせて9つの特徴がみられた（表2）。

今回の「学習活動体験型ラウンドテーブル」（以下、RT）では、ゼロビギナーとの会話の録音記録を聞くことで間接的に学習者との会話を体験することから始め、教師の「問いかけ」の特徴、問題点についてワークシートを用いつつグループ別に話し合い、その結果を参加者全員で共有する場とした。さらに、教科書を用いた会話練習に比べた本実践の意義についても考えてみた。

本稿は、「総合活動型日本語教育」のアプローチを採用し、実験的に行ったゼロビギナーとの会話実践の紹介と分析、RTの参加者から得られたフィードバックをまとめた報告である。

2. 実践の理論的背景

本実践の理論的背景は「総合活動型日本語教育」である。「総合活動型日本語教育」とは、細川（2002：243）によれば、「学習者の「考えていること」を引き出し、それを素材として行う授業の方法論」であり、このような考え方を「学習者主体」とも呼んでいる。ここでの「学習者主体」とは学習者のニーズを優先するという意味ではなく、「一人一人自分のやりたいことを探し、そのテーマにもとづいて活動する中で、何らかの形で自己実現を図っていくという道筋によるものである。」としている。そして、このような考え方にもとづいて行われる教室活動では、一定の内容や言語構造を教授することは行わないため、教室活動の中では教科書があまり使用されないのが大きな特徴である。

言語知識が少ない初級学習者の場合、教科書を使わず、教師はどのように学習者の言葉を引き出し、「何らかの形の自己実現を図っていくという道筋」をつくり、さらに自分のものにする言葉を学習者が増やして行けるのだろうか。金他（2010）では、日本語初級段階の学習者を対象とした「総合活動型日本語教育」クラスにおいて、ある言葉がどのように発生し、どのように共有されていったかを、質的、縦断的に記述したうえで、ことばの発生から、新たなことばが発生するまでのサイクルが繰り返される場を、「ことば（日本語）を獲得するための教室」として提案している。また、森元他（2009）では、同じく初級クラスの教室全体のメカニズムという観点から分析・考察を行い、学習者の主体的な参加態度が見られるのは、教室でのコミュニケーションの必然性の有無にかかわっていると述べている。

以上のことから、「総合活動型日本語教育」においては、学習者が教室活動にどのように参加するかが、学習者の言葉の獲得と密接にかかわっていることが言えよう。そして、教室活動において学習者に主体性をもたらす要素はさまざまと思われるが、とりわけ教師の「問いかけ」と、学習者の主体的な態度が重要だと考える。

3. 実践概要

本実践は、2009年12月から2010年1月にかけて、計10回、約600分間（60分/1回）、「総合活動型日本語教育」のアプローチを採用し、実験的に行った会話実践である。

本実践の参加者は、ゼロビギナー学習者1名と、本実践の趣旨を理解し、会話をリードする役を担う教師9名（T1-T9）の計10名で構成された。

学習者は、2ヶ月間の日本滞在期間を利用し、本実践に参加した。日本語学習歴は、日本に来る前に、簡単なあいさつ言葉、たとえば「お元気ですか」「こんにちは」「さようなら」「ありがとう」「またね」などを覚えている程度で、文字は読めない、書けないレベルだったので、本実践を計画する段階で、ゼロビギナーであると見なした。

各回の会話には、学習者と本実践のコーディネーターである筆者、教師1-2名の計3-4名が参加した。会話は自己紹介を通して互いのことについて「知っていく」ことを目的としている。実践の実施前に会話の話題を設定していたが、実際は、それにとらわれること

なく、流動的に行われた（表1）。

筆者は、学習者のことも教師役の人物のこともすでにある程度知っていることから学習者と教師役の人について新しい情報が出てきた場面以外は会話には介入せず、主に本実践のサポーター役として参加した。会話を横で聞きながら、学習者がよく理解できない言葉が出てきたときは、単語カードにアルファベットで発音と英訳を付けて見せ、会話の流れをサポートし、各回の実践後には、引き継ぎのメールを出すことを主に担当した。

表1 会話の話題

	設定話題	実際の話
1	・私のバックグラウンド・今の私：	名前，仕事，専攻，彼氏，家族，食べ物，好きなこと，兄弟子供
2	名前，出身，家族，仕事，研究	名前，仕事，出身，食べ物，好きな食べ物
3	・私の一日： 今日，明日，週末，休みの日のスケ	休みの間，住んでいるところ，家族，旅行（一番いいところ）， 今日・明日・クリスマスの予定
4	ジュールやしたこと	リサーチテーマ，出身，ミシガン，仕事，住んでいる・いた国， タイ，韓国，スペイン，休みの間にすること
5	・旅行の話（東京での思い出）： 行ったことのある国，ところ，そこ でしたこと，食べたもの，見たもの，	仕事，家族，東京の好きなところ，ミシガン，行ったことあると ころ，韓国，スペイン，旅行，論文テーマ，スペインが好きな理 由
6	感じたこと。	仕事，ニュージーランド，フランス，出身，家族，論文，旅行， ニュージーランドの生活，フランスでの仕事
7	・一番関心があること／もの	休みの間，旅行，好きな食べ物，家族，温泉，映画
8	・私が___に関心がある理由	休みの間，行きたいところ，したいこと，家族，好きなこと（美 術），好きな食べ物
9	・私が___に関心がある理由	仕事，出身，家族，専攻，旅行（行ったことのある国，食べたも の），休みの間，趣味
10		お勧めの映画と好きな理由，好きな都市と好きな理由

4. 分析方法

分析に使用したデータは、本実践を録音し、文字化したトランスクリプトである。録音時間は約600分であった。分析は、学習者の発話の中から、学習者の主体的な参加態度として見られるものに注目し、その発話前後の文脈を観察することから、教師の「問いかけ」の機能と特徴を分類した。ここでいう学習者の主体的な参加態度は、冷（2009:35）が言及している自発的発話の定義である「発話をするように求められていない時に、自ら質問・依頼したり、情報提供・意見陳述をしたり、思いを語ったりするために行った発話」を対象とした。

5. 分析の結果

分類の結果、教師の「問いかけ」機能は、Ⅰ. 教師の発話内容を学習者に理解させる、Ⅱ. 学習者の発話内容の理解を教師が示す、Ⅲ. 学習者の発話を展開させるという3つの

機能と9つの特徴が観察された。以下、分類結果を表2でまとめ、教師の「問いかけ」の機能別に会話事例を示す。文字化に用いた記号は以下の通りである。

数字：発話番号，T：教師，S：学習者，？：語尾が上がる，↑：音調が上がる，[]：重なる，::：伸ばす，{ }：非言語行動，(数字)：ポーズの秒数。

表2 教師による「問いかけ」の機能と特徴

「問いかけ」機能	「問いかけ」特徴
I. 教師の発話内容を学習者に理解させる	① 教師の発話内容を学習者が理解しているか、確認する問いかけ
	② 教師の発話内容に隣接した問いかけ
II. 学習者の発話内容の理解を教師が示す	③ 学習者の発話意図を確かめる問いかけ
	④ 学習者の発話内容をまとめ、確認する問いかけ
	⑤ 教師の感情をあらわす問いかけ
	⑥ 学習者からの問いかけを問い返す問いかけ
III. 学習者の発話を展開させる	⑦ 学習者の発話内容にリンクした情報を求める問いかけ
	⑧ 学習者の発話内容から推測可能な情報を求める問いかけ
	⑨ 学習者の応答の予測ができない問いかけ

I. 教師の発話内容を学習者に理解させる「問いかけ」

教師の発話内容を学習者が理解しているかを確認する問いかけ (278T1, 280T1, 283T1) が、学習者の自発的発話 (389S) につながっている事例である。

 - 第1回目の会話記録から -

276T2: 私は、かれしが、いません、{笑} Merry Christmas がさびしい、いません。

277S: ok

⇒278T1: わかりますか? わかりますか{単語カードに wakarimasu :to know と書く} understand? Do you understand? Means, do you understand?

279S: oh, ok, わかります(3)か?

⇒280T1: わかりますか?

281S: いいえ。

282T2: かれし?

⇒283T1: いいえ、わかりません? 意味は、boyfriend, です。～中略～

288S: Ok, わかり、かれし。～中略～

387S: いもうとは、かんこうにです、[あ、います]、います。

388T2: [韓国に↑]

→389S: えと、えと、かれし

390T3: かれし?

→391S: かれし、は、かんこくに、います。

II. 学習者の発話内容の理解を教師が示す「問いかけ」

教師は学習者の自発的な発話 (37S, 41S) を問い返す形で学習者に問いかけて (44T5,

46T5) いる。このことから、学習者は、学習者自身の発話が教師に伝わっていることが確認でき、さらに次の自発的発話(47S, 49S, 51S)につながっている事例である。

 -第4回目の会話記録から-

35S: がくせい?	⇒44T5: いいですか、Sさんもリサーチをしますか↑
36T5: あ、私ですか?あ、学生です。	45S: はい
→37S: Research リサーチ↑	⇒46T5: あ、しますか?
38T5: 研究?	→47S: はい、hmmmm えー、私の
39S: え::, を	48T5: はい
40T5: はい	→49S: リサーチ, え::, スペイン人
→41S: しますか?	50T5: お::
42T5: はい、リサーチをします。	→51S: まし(6)です。

Ⅲ. 学習者の発話を展開させる「問いかけ」

学習者の発話内容(51S, 55S)から、教師が学習者の「出身」を推測し、問いかけている場面である(60T5)。この「問いかけ」によって、会話の話題が「リサーチ」から「出身」へと変わり、学習者の自発的発話(65S)が観察された。

 -第4回目の会話記録から-

44T5: いいですか。Sさんもリサーチをしますか↑	～中略～
→51S: まし(6)です。	～中略～
→55S: まし, city, Spanish cities	
56T1: お::	
57T5: スペインの町?	
58T1: スペインの町{単語カードに machi: cities と書く}	
59S: あ::right, right	
⇒60T5: あ::, え::, Sさんはどこから来ましたか。スペイン, から, 来ました?	
61S: アメリカ	
62T5: あ::↑	
63S: アメリカです。	
64T5: あ, そうですか, [私は日本です, 東京です。]	
→65S: [え::とうきょう?(3)ですか?]	

このことから、教師による「問いかけ」は、学習者に教師の発話を理解させるだけでなく、学習者自身の発話がどのように教師に伝わっているのかを確かめさせることが分かった。また、このような理解の確かめ合いが、学習者の自発的発話を起こしているのではないかと考える。

6. RT 当日の流れ

実践研究フォーラムの当日は、以下のように進めた。

- ① ゼロビギナーとの会話実践の理論的背景と、会話例と共に教師の「問いかけ」の機能と特徴を説明したあと、次のような流れで進めた。本稿の第2章から第5章までに当てはまる。
- ② ゼロビギナーとの会話を聞く体験
- ③ ②の実例から教師による「問いかけ」の特徴と工夫について考える
- ④ 本実践の意義と学習者の言葉を引き出すための工夫についてディスカッション

ここでは、②から④までの実施方法およびディスカッションで出された意見について記述する。

6-1. ゼロビギナーとの会話を聞く体験

参加者が本実践の音声記録を聞く体験は、ゼロビギナーとの会話を間接的に体験することに目的があった。会話の音声記録は、第6回目の会話の一部（3分38秒）であった。その際に、参加者は、会話の内容を正確に理解するため、ワークシートにある音声記録のトランスクリプトを参考にしながら聞いた。RTで教師がゼロビギナーを演じる体験ではなく、このような間接的な体験を選んだのは、参加者をより教師側の立場に立たせ、「問いかけ」に注目させ、留意点や改善点などを一緒に考えていくためであった。

6-2. 教師の「問いかけ」の特徴と工夫について考える

会話の音声記録を聞いた後、本稿の表2を参考にしながら、ワークシートにあるトランスクリプトに教師の「問いかけ」の番号を書き込んだ。筆者が考える特徴とのつきあわせを行った上、それぞれのグループで、トランスクリプトの会話の場合、学習者の自発的発話を増やしていくため、教師はどのような工夫ができるかについて話し合った。

6-3. 本実践の意義と学習者の言葉を引き出すための工夫について

教科書を使う会話練習と本実践の目的を比較し、その類疑点や相違点について意見交換をすることで本実践の意義について考えた。そして、学習者の言葉を引き出す方法について、どんな「問いかけ」がよい「問いかけ」であるか、「問いかけ」以外に教師はどのような工夫ができるかについてグループ別に話し合った後、各グループから一人がディスカッションの内容をまとめて発表した。

7. 参加者からの意見

RTでの体験とディスカッションを通じて、さまざまな貴重な意見が得られた。以下の参加者からの意見は、口頭による質問や意見と、RT当日に使用したワークシートに書かれたものに基づき、まとめられた。ワークシートにはトランスクリプトと教師の「問いかけ」の特徴を書く欄のほかに、ディスカッションの時に使える空欄をもうけていたので、そこに書かれた意見や質問を参考にした。

7-1. 教師に必要な「問いかけ」の工夫について

ここでは、ワークシートのトランスクリプトを素材として行われた、学習者の自発的発話を増やすための教師の工夫についてのディスカッションの内容を述べる。括弧内の番号はトランスクリプトにおける発話番号である。また、本節の最後には、「問いかけ」の機能を表す番号と共に、RTで使用したワークシートを記載した。

- ① 教師の発話（20）は、学習者の発話（19）に「寄りそっている」「学習者の発話をうけとめて尊重している」「自発的発話の気持ちをつなげている」「問いかけ」である。
- ② 学習者の発話（21, 41）と「リンクしている」問いかけ（34, 46）が学習者の言葉を引き出すよい問いかけである。
- ③ 会話内容が理解しやすくするため、「言い直し」「言い換え」の工夫がもっと必要である。（25, 29, 83）

- ④ 学習者の話を十分「広げる、掘り下げる、深める」ためには、学習者の話に対して教師が「なんの」「どんな」「どうして」などのオープンクエスチョンで対応する工夫が必要である。(48, 57, 91)
- ⑤ 学習者が会話内容を本当に理解できたかどうか、消化できたかどうか、教師は学習者の反応を待ったうえで、会話を進める。(75~84)
- ⑥ 教師が聞きたいことより、学習者が話したいことを優先し、問いかける。(63)
- ⑦ 教師自身のことを話す時は、学習者が理解しやすい言葉を選び、話したほうがよい。(61)
- ⑧ 会話を継続させようとして教師があせって質問をしすぎると、教師が質問者、学習者が回答者という立ち位置が固定される恐れがあるので、学習者の自発的発話(19, 75, 94)をもっと利用したほうがよい。

19 S : um, um, え : : 日本語先生ですか

20 T8 : はい, そうです。日本語の先生です。メガンさんは?仕事は何ですか。 ← (2 または 6)

21 S : え : : スペイン語, 先生, です, [え, ニュージーランドに

22 T8 : [う : : : ん, うん, うん。

23 T8 : あ, ニュージーランでスペイン語の先生? ← (4)

24 S : はい

25 T8 : ニュージーランドのどこですか?

26 S : where is it?

27 T8 : うん, ニュージーランドのどこ?

28 S : とおい

29 T1 : [遠い, そうですね : : 遠いですね : : それはそうですね {笑う}

30 T8 : [{笑う} そうですね。それはそうだ, それはそうですけど

31 S : オースト, オーストラリア

32 T8 : うん, オーストラリアの隣で, ニュージ, ニュージーランド? {笑う}

33 T1 : {笑う} ニュージーランド

34 T8 : ニュージーランドの ↑ [どこ, ですか? ← (7)

35 S : [Ah : : , え : : もなみ? south?

36 T1 : あ, みなみ

37 S : みなみ,

38 T8 : ふ : : ん

39 S : え : : まち

40 T8 : うん

41 S : なまえ Dunedin

42 T8 : De, Dunedin

43 S : Dunedin,

44 T8 : Dunedin ふ : : ん

45 S : はい。

46 T8 : ふ : : ん, 小さい町ですか?大きい町ですか? ← (7)

47 S : ちょっと,

48 T8 : ちいさい町?大きい町?ちいさい 49 S : ちいさい?

50 T8 : ちいさい

51 T1 : {単語カードに書く} はい, ちいさい, small です

52 S : Ok, はい, ちいさい。

53 T8 : う : : ん

54 S : え, ニュージーランド, に,

- 55 T8: うん, 56 S : わかりますか?
57 T8: え: : と, ニュージーランドの, オークランドに行ったことがあります。
58 S : おくらと? 59 T8: ニュージーランドの Oakland, .
60 S : ah, Oakland, ah, はい。 61 T8: うん, オークランドに行ったことがあります。
62 S : ah, え: :
63 T1: メガンさんも, オークランドに, 行ったことがありますか? ← (2)
64 S : え: : {笑う} おっと, 行った(3)行ったことないです。{笑う} で
65 T8: 本当? (2) 本当? 本当? {笑う} ← (3または5) 66 S : 本当?
67 T1: うん
68 T8: うん 69 S : ah, はい, でも
70 T8: うん, うん
71 T1: あ, でも
72 S : え: : soon は何ですか? soon? 73 T1: soon はすぐ, もうすぐ? {単語カードに書く}
74 T8: うん 75 S : え, すぐ, え: : オークランドに,
76 T8: う 77 S : え: : 行きます。
78 T8: う: : ん, へ: : 79 T1: あ, もうすぐかな
80 T8: もうすぐ, じゃあ, オークランドに 81 S : はい
82 T8: 行きます。 83 T1: すみません, じゃ, もうすぐ
84 S : ah, もうすぐ
85 T8: うん, オークランドで何をしますか。 ← (7)
86 S : え, Conference 87 T8: うん, うん,
88 S : Conference, what' s the article? 89 T1: conference に↑行きます。For。
90 S : ah: : カンファレンスに, 行きます。 91 T8: うん へ: :
92 S : 東京 93 T8: うん
94 S : 東京人ですか?
95 T1: {笑う}
96 T8: {笑う} いいえ, 広島です。
97 S : どこ? 98 T8: 広島
99 S : ah: : はい 100 T8: 広島に行ったことがありますか。← (2)

7-2. 学習者から言葉を引き出すためにできる工夫

ここでは、本実践の例だけではなく参加者自身の実践の場を思い浮かべながら、学習者から言葉を引き出すために教師ができる工夫について話し合ったことを述べる。

7-2-1. 「教師＝問いかける、学習者＝答える」パターンから抜け出すための「問いかけ」

教師が「問いかけ」にこだわると、質問する側（教師）と答える側（学習者）の立ち位置が固定されやすく、学習者の自発的発話を起こすことが難しいため、むしろ、そのパターンから抜け出すための「問いかけ」を工夫し、用いることで、学習者に「話したいという気持ち」にさせ、自発的発話が起きやすいのではないかという指摘があった。そして、

それは、学習者の発話を「より良く理解しよう・知りたい」という教師の態度の表れということも言及された。教師の発話の役割による会話の展開が課題として残された。

7-2-2. 学習者のストレス軽減

参加者から、学習者の「言えないストレス」を考慮した教師側の態度について言及があった。教師は沈黙に耐えられず発話してしまうことがあるが、学習者側は「言いたいが、言えないストレス」があることに留意し、「話をさえぎらない」「空白ができて待つ」「ほほ笑む」など、学習者の話を「よく聴く」「教師は話さない」という態度を示すことが大事であるとワークシートに書かれていた。また、学習者に、学習者以外の人間同士が会話するのを聞くチャンスを与えることは、会話のモデルを示すことになると同時に、学習者のストレス軽減につながるのではないかという提案もあった。

7-2-3. 話を深める＝よりよく相手を知る＝言葉のインプットが増える

会話の話題が次に飛ぶよりも、より内容が縦につながるようにすることで、本活動の目的である「互いのことをよく知る」ことにつながるという指摘があった。また、学習者が話したいことが何なのかを理解し、そのことを深めていくことが、学習者の日本語のインプットの量を増やすという見方も出された。これは、内容を深めていくことが、言葉の数を増やすということで、それが言語学習の意義であるということを示唆している。そして、日本語のインプットを増やす方法として、教師自身のことについて情報を提示することが提案された。

7-2-4. 「覚える」ことより「通じた」という体験が先

教科書を用いた会話練習と本実践を比べて話し合った内容について述べる。文型と話題が固定されている場合は、会話が教師の設定話題からそれた時、話題が修正されるが、実際の話話を重視するとなると、会話の軌道修正はあまり行われなない。そのため、本実践のようにコミュニケーションのブレイクダウンが起りやすく、話の内容を深めるための教師の対応が課題として示された。しかし、本実践のような実際の話話を重視する会話は、学習者が「何かを覚えた」ということより、学習者の言葉が「通じた」という成功体験が何よりのメリットであるので、このような体験を優先した上で、話の内容を深めていく工夫が必要だという意見も出された。

8. まとめ

本稿では、ゼロビギナーを対象とした「総合活動型日本語教育」の試みの記録を用いた教師の「問いかけ」に関する分析と、RTの流れおよび学習者から言葉を引き出すための教師の工夫に関する参加者からのフィードバックをまとめ、報告した。

分析結果では、教師による「問いかけ」は、学習者に教師の発話内容をより良く理解させるだけではなく、学習者自身の発話がどのように伝わっているかを確かめさせる機能とそれぞれ特徴があることを示し、学習者の自発的発話は、このような教師の「問いかけ」に起因しているのではないかと記した。

RTのディスカッションでは、学習者の言葉を重視することがさらに強調され、教師が学習者の言葉をよく理解した上で、テーマの一貫性を持って、話を深めていくための教師の「問いかけ」の工夫が具体的に言及された。また、学習者の「言えないストレス」を軽減させ、「話したい気持ちにさせる」ための教師の「問いかけ」と態度の工夫、そして、学習者の話を深めることは「相手を知る」ことだけではなく「言葉のインプット」が増えることになる、ということについて意見交換がなされた。そして、学習者の言葉と実際の話題から成り立つこのような実践は、何かを「覚える」ことより「通じた」という成功体験に実践の意義があるという意見が出された。

今後は、RTから得られた教師の工夫に留意し、学習者の言葉を素材とする教室活動の実践に臨みたい。そして、RTから得た視座である、学習者の話の内容を深めていくことが、どのように言葉を増やす・広げる学習になるかについて実践研究をしていきたい。

謝辞

本実践に協力して下さった皆様、ラウンドテーブルに参加して下さった皆様、また、コーディネーターの藤川美穂氏、金子史朗氏、高木美嘉氏、発題者の小島祐子氏に、この場を借りて、お礼を申し上げます。

注

- (1) 「総合活動型日本語教育」は細川英雄により提唱され、初級学習者向けのクラスは、早稲田大学日本語教育研究センターにて2007年春学期から開始された。

参考文献

- (1) 金龍男・武一美・古屋憲章 (2010) 「人と人の間にことばが生まれるとき—教師自身による実践研究の意義」『早稲田日本語教育学』7, 25-42
- (2) 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
- (3) 森元桂子・金龍男・武一美・坂田麗子 (2009) 「学習者が主体的に参加するとき—総合活動型日本語教育の初級クラスの実践から」『言語文化教育研究』7&8, 100-123
- (4) 冷麗敏 (2009) 「学習者はどのように主体的な授業参加をしているか: 自発的発話に注目して」『応用言語学研究論集』3, 29-42