

留学生の日本語学習における「エラー」の捉え方

—共生的学習の観点から—

北野 朋子

はじめに

ある日、一通のメールを受け取った。日本語学校で日本語を勉強している留学生からだった。そのメールは「日本人の友達がなかなかできません。日本人は留学生の気持ちがよく分からないと思います。たぶん、私の母国に興味がないので、あまり話したくないのかもしれませんが。日本人の心はなかなか開けられないですね」と訴えていた。いつも明るく前向きに日本語学習に取り組んでいるその留学生の、笑顔の裏にある痛みや寂しさ、そして失望が感じられた。

異種の生物が相互に作用し合う形で生存するという生物学的な意味の「共生」が、学びの場でも用いられ始めている。人間という一つの種でありながら、多種多様な文化や言語を持つ我々が共に生き、そして学ぶためには、どのような要素や心構えが必要とされるのであろうか。2007年の時点で、日本における外国人登録者数は210万人を超えた（法務省、登録外国人調査）。これは日本の総人口の1.5%以上にあたる。在留目的は就労、結婚、留学などさまざまであるが、その総数は増加の傾向にある。このような状況に際し、「共生」の概念が必要となってきた。諸外国に比べ、「外国人」を受け入れることに不慣れだと言われる日本という国の中で、外国人はどのように生きていけばよいので

あろうか。また「共生」という概念は、学びの場ではどのように生かされるのであろうか。

本稿では日本の日本語学校における「共生的学習」の在り方を、①ヒューマンファクターモデルであるm-SHELモデル、②教室内でのエラー及びそれに対する態度、そして③共生的学習に関わる個人的要素といった点から考察する。

1. 日本語学校の留学生の特徴

日本語教育振興協会により審査・認定を受けた日本語教育機関（以下、日本語学校とする）で学ぶ外国人学生数は2003年7月の時点で約4万人となった。しかし一三三（2003）が、留学生は日本語教師以外の一般の日本人との接触時間が短いと指摘しているように、就労や結婚といった事情で日本に滞在している外国人に比べ、留学生はどこか「日本人」から隔離された状態で生活している。例えば現在筆者が教えている日本語学校の2クラスで「日本人の友人がいるか」と質問したところ、「いる」と答えたのは34人中13人であった。その13人に、友人と会う頻度を聞いたところ、「毎日会う」が2人、「1週間に1回」が1人、「2～3週間に1回」が7人、「2か月に1回」が1人、「1年に1回」が1人、そして「まだ友達になっただか

り」というのが1人であった。この2クラスには初級後半から上級までさまざまなレベルの学生が在籍し、在日期間も2か月～1年8か月と幅があったが、全体として日本人との接触機会が多いとは言えない結果であった。

留学生が日常的に日本語を使わなくても生活できる理由の一つに、学校の事務スタッフの存在がある。日本語学校の事務室には英語・中国語・韓国語などの主要な言語を話せるスタッフが常駐していることが多く、留学生の日常生活もフォローする。そのため、留学生は日本人に対して日本語を使わなくても生活することが可能であり、留学生が日本語を使う場が「教室」に限られてしまう場合も生じる。

2. 共生的学習とは

岡崎・一二三(1994)は、共生を「言語間共生」と「言語内共生」という2つの側面から捉えている。「言語間共生」とは同一の地域社会に複数の言語が同時に共存する状況のことであり、例えば、日本において、日本語だけではなく、英語や中国語、韓国語などが同時に並行して用いられることである。一方、「言語内共生」とは同一の地域社会で異言語話者同士がコミュニケーションを図るために、ある言語を媒介言語、つまり「共生言語」として共有する状況のことであり、これは日本において、日本語母語話者と非日本語母語話者がコミュニケーションを図る際に日本語を用いるという状況を指す。この共生言語の運用には、接触場面での相互作用を経ながら、相手に合わせて施される調整があり、一二三(2002)はこの調整を意識面の調整と言語面の調整に分け、これらの調整を学習することを、「共生的学習」と定義している。

意識面の調整とは、母語話者と非母語話者との接触場面で共生言語を用いた会話を成立させるために、双方が行う意識的配慮のことである。

例えば、日本人側にとっては、相手の日本語能力に応じて相手の理解を促進し、互いに分からないことがあっても受け入れようとする配慮のことであり、外国人側にとっては、日本語で正確に表現しよう、自己主張は控えめにしようといった配慮のことである。

一方、言語面の調整には、相手の日本語能力に応じて、短い文を使う、平易な語句を選ぶ、繰り返しを多くするなどといった言語形式面の調整と、相手の発話内容に応じて相手への質問を多くしたり、相手の発話に対して意見や評価を控えたりするなどの発話内容面の調整があった。

円滑な言語内共生にはこの意識面と言語面での調整・学習が必要であるが、一二三(2003)は、従来の日本語教育では言語面での正確さばかりが重視され、言語を使う背景となる意識面に関する指導があまりなされてこなかったと指摘している。そして意識的配慮が言語面での調整を支える基盤であると考えた。そして一二三(2004)は、意識面で下記の4つの意識的配慮を特定した。

率直性配慮：自分の意見や感情を臆せず明示し、会話への積極的参加に努める。

自分発話正確性配慮：自分の発話における文法や発音の正確さ・適切さを志向する。

相手発話尊重配慮：相手の発話の機会を奪わず、最後まで耳を傾け、正確に理解しようとする。

同調配慮：相手との議論を避け、相手の本音を顧慮しながら自分の意見を相手に合わせていく。

また一二三の調査では、この4つのうち留学生の「自分発話正確性配慮」「相手発話尊重配慮」「同調配慮」の3つの配慮が日本人に対するとき活性化されることが明らかになった。

外国人と日本人が接触し、共に学ぶ共生的学習には下記のような利点がある（塩谷，2008）。

- 1) 「日本語で話をしたこと」への「高い満足感」、「喜び」（植田，1995）
- 2) 「日本への興味・理解度」、「日本語学習意識」（岸本，1995）、「日本語学習継続への意欲」（倉八，1994）の向上
- 3) 「教室の中では使われない言葉」の自然習得、学習者による日本文化の発見（溝口，1995）
- 4) 「通常の教室活動では実施困難な諸点」（村岡，1992）の気づき・「教師以外の日本人との接触中に起こった学習者個々人の問題点」の解明（溝口，1995）

しかし前述のように、日本語学校で学ぶ留学生は日本人と接触する機会を持つことが決して多いとは言えない。留学生たちが長時間接するのは、教師と同じクラスの留学生たちである。ほとんどの日本語学校は一つのクラスの中にさまざまな国籍の学生がいる。「共に生き、学ぶ」という観点、そして「相手を理解する」という態度は、日本人から隔離された状態で進められる教室の中でも必要である。従って、本稿では「共生」の意味を「日本人と外国人」だけに特定せず、「教室内の共生」に広げ、その共生的学習の在り方について、特に「エラーに対する態度」を中心に考えたい。

3. SHELモデルとm-SHELモデル

教室内には教師、学習者、教室環境など、さまざまな要素が存在する。その各要素が具体的にどのように関係し合っているのかということ、本稿ではヒューマンファクターに関するSHELモデル及びm-SHELモデルを用いて分析し、共生的学習を促進する教室の在り方を検討する。

Hawkins（1987）は、人間の判断や行動に影響

を与えるヒューマンファクターを、SHELモデルとして表した（図1）。S、H、E、Lとはそれぞれ以下のものを示す（小松原，2003）。

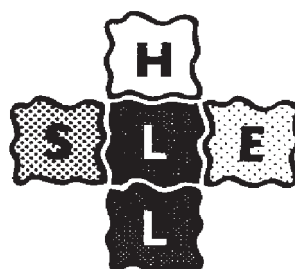
S：ソフトウェア（software）作業手順や作業指示の内容。その書いてある手順書や作業指示書。作業指示の出し方。教育訓練の方式など、ソフトにかかわる要素。

H：ハードウェア（hardware）作業に使われる道具、機器、設備など、ハード的な要素。

E：環境（environment）照明や騒音、温度や湿度、作業空間の広さなどの、作業環境にかかわる要素。

L：周りの人たち（liveware）その人に指示、命令をする上司や、作業を一緒に行う同僚など、人的な要素。

SHELモデルの各枠が波打っているのは、



各要素が常に一定ではないことを表している。例えば、Lは体調や疲労などに影響を受け、Sは作業内容や手順の変更などによって変化する。

図1 SHELモデル

このSHELモデルを日本語学校に当てはめると、中心のLは留学生、Sは教材や問題集、またシラバスや教師の教え方などであり、Hはクラスの物理的な環境、そして隣接するLは他の留学生となる。これらは常に流動しながら、中心のLに影響を与えている。中心のLがこの各要素に満足しているか、またL自身に適しているかということは非常に重要な問題である。明るく発話の多かった学生が、クラス替えで、あまり積極的に発話をしない雰囲気になった場合、本人もおとなしくなってしまうこ

とがある。また教材や教師の教え方がL自身に合わない場合もある。こういった場合、L自身の能力が生かされず、積極的に授業に参加するという態度が損なわれるため、結果として日本語学習の上達が阻まれてしまう。このように学習においては、L自身の持つ要素だけではなく、周りのSHELによる影響も考慮されなければならない。

では教室の全体的な流れを方向づける存在である教師はどのように位置づけられるのであろうか。東京電子原子力研究所ヒューマンファクター研究室(1994)ではSHELモデルにマネジメント(m)をつけたm-SHELモデルを提案している(図2)。

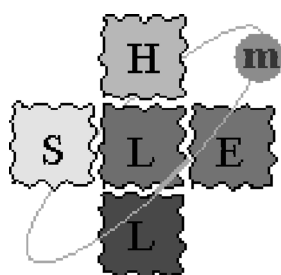


図2 m-SHELモデル

教師はこのmに位置づけられ、教室内にいながら、全体を見渡すように動き、それぞれの要素に配慮し、全体が良い方向へ進むように導く存在

であると考えられる。mが各要素を締めつけ過ぎると中心のLが苦しくなるが、かといってmが緩め過ぎれば各要素のまとまりがなくなってしまう。全体のバランスを配慮する教師の力量が問われる。

またm自身が持つ「あるべき教師像や授業像」によって、mそれぞれがSHELに対して取る態度や行動が異なり、教室内の活動に影響を及ぼす。田中(1999)は、知識獲得・運用に関する個々の教師の「哲学」は、その教師の教授行動にとって極めて重要なことであると、またその「哲学」や「育てたい学生像」などが授業活動に影響すると指摘している(田中・岩崎・齊尾, 2008)。また、人間は常に互いに影響し、成長する存在である。田中(2001)は、教師のスタンスを二分した。一つは自分の

描く人間像に生徒を形作っていく「形成」の姿勢で、ここでは変化するのは生徒側だけであり、教師には「自分自身も授業で学んでいる」という反省的实践家的側面は極めて薄い。それに対し、もう一つのスタンスは、授業は生徒にさまざまな知識を学ばせるのと同時に、自分自身も常に学んでいるというもので、共に学ぶ「共生」の姿勢である。授業は流動的なものである。その流れに教師も進んで関わり、学生と共に成長しようとする中で、「創造的学びの授業(田中, 2001)」が展開される。

また、教師の持つ教師像や授業像が担当しているクラスや授業に適しているかということや、授業内の問題点、学習者の精神状態などについて、講師会や研修会などで話し合い、解決策を考えることも教師にとっての「学び」となる。これらは教室外で行われることであるが、教室内部での活動に影響を及ぼす。さらに日本人教師だけではなく、母国が日本以外の教師とも協力して授業を構成していくことも、共生的学習の一つの形であると言えるだろう。北野(2008)は香港の日本語学校で日本人教師と香港人教師が協力してクラス運営をしていく過程で、互いの文化を理解しながら作業を進めていくことの重要性を指摘している。

教室内部ではさまざまな問題が生じる。その問題の原因をm-SHELモデルを用いて把握すれば、改善すべき点がより明確になると考えられる。次節では、教室内部で生じる問題のひとつである「エラー」について考察する。

4. エラーの種類と要因

第2言語習得研究において、学習者が犯したエラーを収集、識別、分類し、それによって学習者の誤用の原因や指導法を考える誤用分析研究は、1960年代後半から70年代初めにかけてCorderの考えに基づいて発展した。それまで

対照分析研究などによって「回避すべき」と考えられていた誤用は、この誤用分析研究によって「必然的なものであり、誤用を犯すことで習得は進む」と捉えられるようになった。研究が始まった当初は誤用にのみ焦点をあてていた誤用分析であったが、1980年代後半に入ると、学習者の習得過程の解明のために研究が行われるようになり、誤用だけでなく正用も研究対象となっていくた。さらにSelinkerは目標言語に向かう発達段階にある学習者言語に着目、これを中間言語と定義し、中間言語研究としての形を整え、「第2言語を使用する際に、ある項目を回避し使用しないという現象」、つまり非用も研究対象として取り扱われるようになった(追田, 2002)。

日本語学習における正用・誤用・非用は、助詞の場合、下記のような例が挙げられる。

正用(助詞が正しく用いられている場合)

例: 大阪でごはんを食べる。

誤用(助詞が正しく用いられていない場合)

例: 大阪へごはんを食べる。

非用(助詞が省略されている場合)

例: 大阪、ごはんを食べる。

日本語学習ではこのような誤用や非用といったエラーが頻繁に発生する。

リーソン(1994)は、エラーのタイプを意図した行動の失敗(スリップとラプス)と、期待した目標に到達するための意図的な行動の失敗(ミステイク)に分けた。またこれらのエラーはRasmussen(1986)によると、そのパフォーマンスレベルによって3種類のエラー形式に区別される(表1)。これをSRKモデルという。知識ベースでの行動は、事象に対応するときに自分の知識を総動員して対処方法を考える段階で行われるため、意識的に考えなければならず、時間がかかる。一方、事象の特徴を把握し、そ

の特徴をもとに対処方法を選んで対応する規則ベースでの段階や、無意識に制御され、滑らかで自動的な状態であるスキルベースの段階では無意識的に行動ができるので、時間はかからない。しかし、無意識的に行動するということは、裏返すと何もしないということであり、不注意状態で作業を行っているということになる。そして慣れれば慣れるほど、不注意によりエラーが起こりやすくなると小松原(2003)は指摘している。

表1 Rasmussenの3つのパフォーマンスレベルとエラー形式の関係

パフォーマンスレベル	エラー形式
スキルベース(SB)のレベル	スリップ、ラプス
ルールベース(RB)のレベル	RBでのミステイク
知識ベース(KB)のレベル	KBでのミステイク

ではこれらのエラーは日本語学習におけるエラーとどのように対応するのであろうか。スキルベースのエラーはスリップとラプスである。スリップとは、「意図は適切であるが、計画通りに行動されなかったもの」であり、「取り違い、思い違い、思いこみ、考え違い」などのエラーである。一方、ラプスとは「失念」であり、「覚えているが、肝心のときに思い出せない」という種類のエラーである。

先述した日本語学習における誤用及び非用の例が、どのエラーに当てはまるのかを考えてみよう。まず誤用の場合では、「動作の場所+で」という正しい機能を用いず、「目的の場所+へ」の機能と取り違いをしている。これはスリップにあたる。

また助詞の省略である非用では、仮に「大阪()ごはんを食べる」といった文を学習者に提示し、()に入る適切な助詞を学習者に問い、「で」と正用を答えられた場合、これは

「覚えているが、思い出せなかった」という失念にあたる。したがって、こういった場合の非用はラプスにあたると考えられる。

ではルールベースのエラーはどのような場合が考えられるだろうか。日本語学習においては、例えば文法規則に則っていない文を生成することであり、「昨日、大阪でごはんを食べます」といった、過去形と非過去形を使い分けられない場合などが考えられる。

一方、知識ベースのエラーとしては、目上の人に対して「私は先生にプレゼントをあげます」や「先生はこの本が欲しいですか」といった文を用いることなどが考えられる。これは「文法的には正しくても、表現として目上の人に使うてはいけない文型である」という知識を知らないところから生じるエラーである。スリップやラプス、またルールベースのミステイクなどは、母語話者に許してもらえる場合が多いが、知識ベースのミステイクの場合は母語話者は不快に感じることもあり、人間関係に深く関わるエラーとなる。

このように、エラーにはさまざまな種類がある。これらのエラーの原因と、 $m-SHEL$ との関係を考えてみる。

$m-SHEL$ モデルでは、ヒューマンエラーを中心のLの凹凸とそれを取り囲む各要素の凹凸がうまくかみ合っていないところに発生するものとしている。それぞれの例を挙げる。

mに関するエラー：教師が「あげます・欲しいです」の文型導入時に、その文型の奥にある「日本文化（目上の人に用いてはいけない）」の知識を教えない場合、知識ベースのミステイクが生じる。

Sに関するエラー：教材に「目上の人に用いてはいけない表現がある」ことが記載されていない。

Hに関するエラー：授業中に用いられる教材機

器の使い方が分からないために、学習者が授業についていくことができない。

Eに関するエラー：教室の環境が悪いために学習に集中できず、スリップやラプスといったエラーが生じる。

Lに関するエラー：会話練習のとき、ペアになった学習者同士の相性が良くないために、「相手の話を理解しよう」という姿勢や「相手に理解してもらうために正しく話そう」とする正確性が欠け、エラーが生じる。

中心のLに関するエラー：中心のL自身の体調の悪さによるスリップやラプスなどのエラー。

言語を学ぶ教室内でエラーは必ず発生する。そのとき、 $m-SHEL$ のどの要素に原因があるのかを特定し、改善することで、教室内でのより良い共生的学習を育てることができると考えられる。

5. エラーに対する態度

エラーの原因を追求すると同時に、教室内で生じるエラーが、人的要素である「 m ・中心のL・L」にとって、どのように受け取られているのかといったことも非常に重要である。なぜなら、エラーに対する m やLの反応によって、中心のLが積極的に学習を進められるか、逆にエラーを犯すことを恐れ、非常に慎重に、また神経質に学習を進めるか、といった違いが生まれるからである。

学習者はそれぞれエラーに対する態度を持っている。例えば「エラーは悪であり、常に正されるべきものである」と考える学習者もいれば、「学習の過程でエラーは必然的なものであり、必要なときにのみ正されるべきものである」と考える学習者もいる。そしてその態度は自分自身だけではなく、周囲の学習者に対しても向けられる。

もちろん、語学学習において正確性は欠かせない。それは自身の語学力を高めるためという意味だけではなく、相手の理解を助けるためにも必要な配慮（自分発話正確性配慮）だからである。しかし常にエラーを悪とし、正確性のみを追求しようとした場合、教室内に不必要な緊張感が漂い、自然な発言などが制限されてしまう。そういった雰囲気ではなく、教室内で生じるエラーを当然のことと受け入れ、理解を示し、指摘し合える雰囲気があれば、それは互いの能力を高めるきっかけとなる。

相手の意図を汲み取る心と、「受け入れられているという実感」をお互い持つことができる雰囲気。その雰囲気の中で共生的学習が育ち、お互いの能力がより高められていくと考えられる。そしてこういった雰囲気は教師や留学生の意識改革によって育てることができるだろう。

6. 共生的学習に影響するその他の要素

エラーに対する態度は共生的学習の在り方に影響を与える個人的要素の一つであるが、その他にも以下のような要素が考えられる。

1) 目標言語への態度

第2言語学習者はそれぞれ「目標言語への態度」を持っている。これは目標言語の属する文化に対して学習者が好意的であるか、否定的であるかなどによって左右され、一般的に、好意的であるほうが学習が進むと言われている。

2) 学習動機

学習者が持つ動機として、Gardner&Lambert (1959) は、「道具的動機」と「統合的動機」を挙げた。前者は、ある目標（社会的地位を得たい、試験に合格したいなど）を達成する手段として学習する場合の動機であり、後者は目標言語を話す集団の中に社会的文化的あるいは精神的

的に溶け込みたい、またそのことを通じて自分自身を成長させたいという動機である。

どちらの動機が強ければ学習が進むかは研究によって意見が分かれている。出世の手段として勉強する（道具的動機）ほうが短期間で結果が出る場合もあれば、日本の文化や音楽に憧れているからといった理由で日本語を勉強する（統合的動機）ほうが学習が進む場合もある。つまり学習動機の内容と共に、達成したいという動機自体の強さも学習の成果に影響すると考えられる。

3) 学習者の言語学習に関する信念

言語学習に対する信念とは、学習者が言語学習を効果的に進めるのに、どのような学習方略が有効であると考えているかということである。オックスフォード (1994) は言語学習ストラテジーを、「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、そして新しい状況に素早く対処するために学習者が取る具体的な行動」と定義した。さらにオックスフォードはストラテジーを「記憶ストラテジー・認知ストラテジー・補償ストラテジー・メタ認知ストラテジー・情意ストラテジー・社会的ストラテジー」の6つに分けた。この6つのうち、「社会的ストラテジー」には、具体的に「質問をすること」や「他の人々と協力すること」、そして「他の人々へ感情移入をすること」などがあり、学習者がこれらのストラテジーを大切であると考え、実行に移すことで、学習の効果が促進されるとした。

学習者個人に影響を及ぼす要素には以上のようなものがあり、共生的学習を促す上でどの要素も欠かせないものであるが、個人的な要素も一つ、挙げたい。それは個人の「周囲に対する意識や受け止め方」である。

留学生は、両親の強制などの場合を除けば、

ほとんどの学生が自らの意思で来日している。日本人との交流意図も高い。しかし日本人と接触したものの、「受け入れ、理解してもらえ」という経験ができずに、日本人そのものに対して否定的な感情を持ってしまう場合もある。ある留学生が「日本人は親切だと思っていたが、今はそう思わない。お店の店員の日本語での説明が速くて聞き取れないとき、『もう一度説明してください』と何回頼んでも、結局同じスピードで説明する人が多い」と述べた。これは日本人の外国人に対する接し方に問題がある例と考えられるが、これに対し、クラスメイトの留学生が「早口で何回説明してもらっても、同じだよ」と相手の感情に同調した上で、「でもそれは日本人だけではなく、国それぞれで起こることだよ」と慰めた。この留学生は日本語がなかなか上達せずに悩んでいる留学生に対しても「語学学習はダイエットと同じ。初めは大きな成果が感じられるけど、突然止まることもある」と励ます。こういった物事の考え方や捉え方、また語学学習への取り組み方を教室内で学習者同士がシェアすることもまた共生的学習を促進することになるだろう。

同様に、日本人と接触したときに感じた嫌な感情を一人で抱え込んでしまうよりは、留学生同士で話し合ったりしたほうが、留学生の精神面にとって好ましい場合もあるだろう。留学中は異文化に身を置いていることで神経質になる学生もいる。また自分一人に向けられた日本人からの悪意を、自分の母国全体に対する悪意と取りかねないこともある（「私が〇〇人だから、不親切にされた」など）。こういう場合、母国が同じ人とその経験を共有するよりも、同じ経験をしたことがある、母国が異なる人とも共生言語を用いて話し合うことで、「自分だけではない」という安心感が得られたり、視野の転換につながったりすることがある。

共生的学習とは単に学問的な学びだけを指す

のではない。精神的に支え合い、共に成長し合おうという全人格的な働きかけなのである。

おわりに

共生的学習の在り方を、m-SHELモデルや教室内でのエラーへの態度、また個人的な要素といった観点から考察してきた。日本語学校の留学生は、日本人との交流の難しさを感じている。大学の留学生の場合、大学側の主催で、日本人学生を交えた歓迎会が行われたり、学生同士で語学交換ができる場が設けられていたりする。また日本人学生で構成されているクラブやサークルに入部することで日本人の友人を作ることできる。しかし本稿で対象とした日本語学校の留学生にはこういった機会は少ない。

2000年度から、お茶の水女子大学大学院日本語教育コースでは、地域在住の外国人と日本人の参加者を募集し、教室を特設して取り組む共生日本語実習が行われている（岡崎，2007）。これからの共生日本語教育の在り方に影響を与える取り組みである。しかし、日本人と外国人の共生的学習の常設的な場の実現までにはまだまだ道のりが遠いのも事実である。その一方、教室内での共生的学習の取り組みは今すぐに始めることができる。教師が学生に、単に知識を与える授業を繰り返しては、学生は孤立してしまう。教室では、学生だけではなく教師もまた共に学ぶ存在である。授業を固定的なものと捉えずに、m-SHELモデルなどを活用し、教室内の各要素の関係とその流動性に目を向け、共に学ぶ雰囲気を作ることがこれからの現場には必要ではないだろうか。

日本語学校の留学生は教室の中でたった一人で勉強をしているわけではない。教師と、そしてさまざまな国籍や人生を背負った人たちと共に学んでいるのである。その共生的学習を豊かにするために、教師や学習者の意識改革が望ま

れる。

文献

- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Hawkins, H. F. (1987). *Human Factors in Flight*. Gower Technical Press Ltd.
- 一二三朋子 (2002). 接触場面における共生的学習の可能性—意識面と発話内容面からの考察—. 風間書房
- 一二三朋子 (2003). 意識的配慮の共生的学習に関する因果モデルの検討—アジア系留学生の場合—. 教育心理学研究, 51, 175-186.
- 一二三朋子 (2004). 意識的配慮の共生的学習に関する因果モデルの検討—ボランティア日本語教室アジア系学習者の場合—. 教育心理学研究, 52, 93-106.
- 岸本敏子 (1995). 米国地方都市におけるプロジェクト・ワークの展開—日本人コミュニティとのインターアクションを取り入れたプログラム—. 世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉, 3, 265-280.
- 北野朋子 (2008). 日本国外の日本語学校で日本留学を目的としたクラスを設置する過程と問題点. 千里への道 (関西大学大学院外国語教育学研究科), 6, 113-135.
- 小松原明哲 (2003). ヒューマンエラー. 丸善株式会社
- 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性との関連. 日本語教育, 83, 136-147.
- 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, 114-125.
- 村岡英裕 (1992). 実際使用場面での学習者のインターアクション能力について「ビジターセッション」場面の分析. 世界の日本語教育, 2, 115-127.
- 岡崎眸 (2007). はじめに. 野々口ちとせ・岩田夏穂・張揄珊・半原芳子 (編) 共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—. 雄松堂出版
- 岡崎敏雄・一二三朋子 (1994). 多言語・多文化共生のパーспекティブに立つ日本語教育. 教育学研究紀要 (中国四国教育学会), 40, 527-532.
- オックスフォード L. レベッカ (1994). 言語学習ストラテジー—外国語教師が知っておかなければならないこと—. 宍戸庸庸・伴紀子 (訳) 凡人社
- Rasmussen, J. (1986). *Information Processing and Human-Machine Interaction*. Elsevier Science Publishing.
- J. リーソン (1994). ヒューマンエラー—認知科学的アプローチ—. 林喜男 (監訳) 海文堂
- 迫田久美子 (2002). 日本語教育に生かす第二言語習得研究. アルク
- 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
- 田中俊也 (1999). 知識獲得・運用に関する教師の哲学と教室におけるコンピュータ利用の関連(1). 関西大学教職課程研究センター年報, 13, 37-91
- 田中俊也 (2001). 創造的な学びの教室実現に必要な教師の意識改革. 授業研究21 (明治図書), No.527, 15-16.
- 田中俊也・岩崎千晶・齊尾恭子 (2008). 教員の持つ教科認識、教え・学びの哲学とICT活用形態の関係. 教育改革IT戦略大会2008発表論文集
- 東京電力株式会社技術開発本部原子力研究所ヒ

ヒューマンファクター研究室 (1994). Human Factors Topics (ヒューマンファクター研究技報). 東京電力社内資料

植田栄子 (1995). 海外日本人家庭で行うホー

ムステイプログラムの有効性 タイにおける日本語学習者の場合. 世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉, 2, 213-232.