

【論文】

地域における活動実践再分析

参加を分析単位として

佐野香織*

概要

本稿では個人の能力の観点から分析した地域の外国人支援活動におけるやりとりを再分析する。具体的には、能力ではなく共同体への参加(レイヴ, ウェンガー, 1991/1993)を分析の単位とすることで、実践共同体を形成する人々がどのように実践へアクセスし、共有の意味づけを行っているのか事例を分析する。

キーワード

実践, 参加, 実践共同体, 意味づけ

1. はじめに

本研究は、地域社会に暮らす外国人生活者の「言語使用実態」を明らかにするために基礎資料として分析を行ったデータを、共同体への参加という観点から再分析し、学びの多様性を見るものである。

認知心理学における情報処理モデルの学習観では、文法知識、語彙、技能等が主な学習の対象となる(McLaughlin, 1987)。「中間言語」から「目標言語」に向かい連続して「習得する」ことが前提であり、知識を個人の頭の中に内化することが学習であると考えられる。「言語使用」実態もこのような観点から分析すると、言語知識について個人内言語知識を使った「できる - できない」が判断材料となる。佐野(2005, 2007a, 2007b)は、こうした観点から地域外国人支援活動グループでの「おしゃべり」活動における地域に暮らす長期定住外国人¹を縦断的に調査し、品詞の使用に焦点をあてて論じたものである。

しかし、日常生活において、人は頭の中にある知識・情報そのものを「持ち」、規範に添って形式を「使う」だけではない。これらの意味づけを通じて、社会を理解したり自らの行動を決めている(ガーゲン, 1999/2004)。言語学習で考えるならば、日々、言語知識を社会で共に意味づけて使用し、人々とのやりとりを結んで生きていく過程そのものが言語学習と考えられる。これは人が、地域社会で人々と折り合いながら生きて行くことを考えるならば、社会の枠組み作りを通じた学びのプロセスであるともいえる。地域に住む外国人とのやりとりだけに限らず、私たちは意識的・無意識的に関わらず、新たな「ことば」を創り出すプロセスを生きているのである。地域の日本語活動も、人々の間に「ことば」を創るプロセスそのものである。

このように考えると、佐野(2005, 2007a, 2007b)では、表面的な言語知識について「個人の能力としてできないことは何か」「どのようにしたら能力を獲得し、できるようになるか」という限られた点のみしか分析していないことになる。地域の日本語活動においては「まずは文法・語彙といった形式的な基礎知識を学んでからではないとコミュニケーションは無理だ」という発想から、知識習得主導の活動になるという論考も多くみられる

* ワルシャワ大学東洋学部日学科
(Eメール: karikarisan@gmail.com)

1 「生活者としての外国人」(日本語教育学会, 2008, 2009)とほぼ同義で使用している。

(岩田, 佐野, 2009; 等)。これは限られた一面から学びを切り取った結果の実践活動であろう。実践活動をデザインする上では、実際のやりとりを通してどのような意味づけをし、どのような「学び」を得ているのか、という点からも見る必要があると考える。同様の指摘は、言語学習は言語使用と離して考えることはできないとして、従来の第2言語習得研究に社会的な文脈・関係性を新たに加える必要性を説く論考にもある (Firth & Wagner, 1997, 2007; 柳町, 2006; Eskildsen, 2008)。

以上から、本稿は佐野 (2005, 2007a, 2007b) のデータを「参加」(レイヴ, ウェンガー, 1991/1993) という異なる観点から再分析し、個人の頭の中で「できないことをできるようにする」学習を考えるだけでなく、人と人との間に創り出される学びを見ることを目指すものである。

まず、佐野 (2005, 2007a, 2007b) の研究分析結果と限界について概観する。次に、「参加」を分析単位とした研究枠組について述べる。最後に佐野 (2005, 2007a, 2007b) のデータを例に挙げながら再分析を行う。

2. 先行研究

近年、社会的・経済的状況を背景に、外国人就労者、外国人配偶者、各種研修生など、就労や生活を目的として日本社会に参加・参加を目指す定住外国人の増加に伴う「日本語」の問題が取り上げられてきている (日本語教育学会, 2008, 2009)。地域日本語活動では、日本語を「教える」活動から、参加者全員が共に作り上げる「日本語」を目指した相互学習活動、対話活動などが行われている (深澤, 中河, 松岡, 2006; 等)。佐野 (2005, 2007a, 2007b) においても、形式的な知識を教える活動ではなく、日常生活の中で営まれる人と人との「おしゃべり活動」をフィールドとして調査を行っている。それは、長期定住者が日本滞在中、人々との間でどのようなことばを構築したのか、あるいは構築できないのか、という点を踏まえた日本語支援活動を考えるための基礎調査資料収集と分析をするためであった。

調査の対象者は、学校等で体系的に日本語を学習する機会を持たず、日本のある地域に長期にわたって滞在しているブラジル人である。佐野 (2005, 2007a, 2007b) は、「おしゃべり活動」に

おけるブラジル人対象者の発話について、文法項目に対する記述的頻度分析を行ったものである。コミュニケーションにおいて「名詞並列使用多用」「動詞の述語使用は難しい」「活用ができない」等の主に文法項目に対する「できること」「できないこと」が明らかになった。調査対象者は相手に名詞一語を発話することで、すべての発話内容の理解を相手に委ね、コミュニケーションを成り立たせていることが分かった。そして生態心理学の分析枠組みから「指し言語」(indicational language), 「語り言語」(predicational language) (リード, 1996/2000) を援用し、身近な相手とのコミュニケーションに必要な場所・人の名前等だけを発話することで話したい内容の理解を相手に委ねる「指し言語」使用は行えるが、身近な人々以外に自分が話したい内容を話せる「語り言語」使用は動詞述語使用の少なさから困難であることを指摘している。

上記の研究では、基礎資料としてのデータを「できる - できない」という指標で分析したものである。個人内の知識獲得について、「何ができ、何ができないのか」を客観的に知ることができる。しかし、例えば、名詞並列を用いた発話やりとりの中でどのような学びが活動参加者にあったのか、逆に学びが疎外されてしまったことはないのか、というような活動のあり方を見ることはできない。だが、次の活動実践に進むためにはこうした実践におけるやりとりを振り返り、多面的に学びを見ることが必要であると考えられる。

本稿では、異なる観点から佐野 (2005, 2007a, 2007b) での学びを新たに見て行きたいと思う。ことばを形式的に学習し使用した表面的な言語的実践だけが見られるのだろうか。実践と共に学び、意味づけを共有している可能性はないのだろうか。または、実践と切り離されているために学びが起らない可能性はないのだろうか。地域で暮らす人々を例にとるなら活動や実際に参加している・参加したい社会コミュニティにおけることばを使いながら創造的に学んでいることも、または学びから阻害されていることも考えられる。そして上記の学びは、参加者すべてに起こるのか／起らないのか、という点も見る必要がある。以上から佐野 (2005, 2007a, 2007b) のデータを新たに分析していく。

3. 分析の枠組み

学びの多様性を見る再分析にあたり、本稿では「参加」の概念を用いる。

レイヴ、ウェンガー（1991/1993）は、外部からの参入者が内部者で形成していた共同体形成に参加する過程を学習と捉えている。ウェンガー、マクダーモット、スナイダー（2002/2002）では、共同体は内外を問わず形成していくものと捉えられている。いずれも学習は必ずされるもの、として保障されているものではなく、人々の関係性で学習が起きる場合もあれば起きない場合もあるとしている。

レイヴ、ウェンガー（1991/1993）にユカタン半島の産婆の例（Jordan, 1989）がある。ソーヤー（2006）では活動や、古参者、共同体の情報、資源などへの「実践へのアクセス」に注目し、この産婆の例を実践のディスコースに参加はしているが、実践にアクセスできなかった例として挙げている。産婆たちは、欧米流講義形式授業のディスコースには参加していた。しかし、例えば講義において「子宮」ということばの辞書的な意味を聞いて理解することはできたが、それは産婆たちのユカタン半島での実践に埋め込まれている意味と共有され、学ぶことはなかった。ディスコースは欧米流の実践に結びついて学習されることがなく、講義形式での「意味伝達」のみであり、産婆たちの実践に生かされることは何もなかったのである。

上記の例は、ことばの形式的・辞書的意味学習の観点から分析した場合、テストで知識獲得されていると判断されれば、学習できたと分析できるかもしれない。しかし、レイヴ、ウェンガー（1991/1993）は Jordan（1989）の結論として、言語的教示の効果は、産婆たちに臨床医学的なことばで話せるようにしたかもしれないが、それは産婆達のユカタン半島での実践には何も影響していないことを挙げている。このことから分かることは、言語実践は少なくとも二重に複数存在しているということである。一つめは支援を考える側が意図した言語実践で表面的に達成されて存在するもの、二つ目は実践者の実践から生まれて存在するものである。レイヴ、ウェンガー（1991/1993, p. 92）は前者のような言語実践での参加は学習の一形態ではあるが、実際の実践を学ぶことではないとしている。

佐野（2005, 2007a, 2007b）では、形式的・辞書的な意味学習の観点からの分析のみを行っていたと考え、「参加」を分析単位として見れば、複数の学び＝言語実践が見られる可能性があるといえる。本稿では、以上のような「参加」を単位とした枠組で分析を行う。

4. 調査フィールド

本稿で再分析の対象とするのは、日本に7年以上滞在しているブラジル人（シルバ〈仮名〉）と日本人（高橋〈仮名〉）の「おしゃべり活動」のデータである。調査データは、2004年9月から、6ヶ月間12回（2週間に1回）、東京近郊A市の外国人支援活動において自由なトピックによる1対1でのやりとりを録音・文字化した資料である。筆者は、支援活動参加者としてその場に参加していた。シルバは日系ブラジル人三世の夫と子供（2名）、祖母（日系2世）と共に来日した。日本語学習経験はなく、来日後、主に職場と居住地域であいさつ程度の日本語を使用している。生活・仕事の中心はポルトガル語で過ごしており、日本語を使うことはあまりなかった。高橋は非常勤で昼間は仕事をしており、勤務後の夜に週1回、外国人支援活動に参加している。日本語教育に関する知識や経験はなく、国際交流に興味を持っている。高橋もシルバも、この外国人支援活動が唯一お互い会ってゆっくり話ができる場所である。この活動は日本語を教える場ではなく、活動時間内には子供や家族についての相談、質問など様々な活動が局所的に同時並行で行われている。活動は日本人コーディネーターが中心となり、日本人の企画で始まり、運営されているものである。

Firth & Wagner（1997, 2007）は教室外活動のやりとりを分析した研究が少ないことを指摘している。本稿ではこの外国人支援活動を日本語教室と捉えず教室外の活動として分析する。

5. 分析と考察

5. 1. 事例1 — 参加者と実践との切り離し

高橋：ご家族を教えてくださいませんか？

シルバ：かぞく？

高橋：はい

シルバ：私と子供は2人。2人は同じ子。名

前はB, 9歳です。えと,, Cです。2歳です。

高橋：それから何歳の時に生んだか教えてあげてください

シルバ：Bちゃん？ 18歳

佐藤：えー, すごい, すごいとかって,,

シルバ：はい,, (笑い) 主人,, 主人のお母さんです。

高橋：主人のお母さん,, と, 住んでいます。

シルバ：住んでいます。

高橋：友達と話す時は 子供が二人, で十分通じます。でも, 目上の人と話す時あるでしょ。

会社, の偉い人と話す時, 上司と話す時, 上司, 分かりますか。

シルバ：・・・

高橋：とても公式な時には, 私の名前は〇〇です。ですをつける。でも友達同士の時, いらぬ。

シルバ：あ いらぬ。

高橋：子供もふたり, で友達同士, 大丈夫。

シルバ：大丈夫,,

高橋は見学に来ている佐藤に自己紹介をするように「質問」の形でシルバを誘導し, シルバは自己紹介を始める。シルバと高橋は以前, お互い初対面の時に, テキスト²を見ながら自己紹介表現活動を行ったことがある。おしゃべり活動を始めて間もなかった高橋は「シルバについてもっと知りたい, 自分についてもっと知ってもらいたい」というよりも, テキストにある「自己紹介表現」を紹介し, その後練習のために自分達の状況を当てはめて自己紹介表現を「使った」ことがある。高橋はそれがテキスト練習ではなく実際に使えることを示すために「ご家族を教えてくださいませんか」と促し, シルバを誘導していることが見受けられる。その後, シルバの「主人,, 主人のお母さんです」と言ったことに対し「主人のお母さんと住んでいます」というように「です」ではなく, 「住んでいます」という動詞を使った表現に訂正するように言い換えている。これはシルバが使った表現に対し, テキストに出ていた, 高橋が「適切だ」と思う形式に置き変えた行為であるといえる。シルバはしかし, 「住んでいます」の部分だけを機械的に

繰り返したのみであった。さらに高橋は「～です」という形式をいつ使用するのか説明を始めた。シルバは高橋の発話の最後を繰り返す形で「いらぬ」「大丈夫」と言っている。

この一連の高橋とシルバのやりとりは, 前半は初対面時のおしゃべりにも見えるが, 実は「自己紹介の時に使うことば・表現形式」だけに集中していることが分かる。3人は初めて会う相手とどのように知り合い, 自分がどのような人間であるのかを伝えあうためのことばを実践しているのではない。学んだことのある「自己紹介表現」を使ってシルバが練習を試みる場となっている。途中, 佐藤がシルバの出産年齢に「えー, すごい, すごいとかって,,」と反応し話に加わろうとするが高橋の形式訂正と説明に口をつぐんでしまう。その後, 高橋も初対面であるはずの佐藤とお互いに自己紹介はせず, そのまま活動が続けられる。

事例1のやりとりでは表面的にはシルバの「自己紹介」ができている。しかし, この活動にはユカタン半島の産婆達の例におけるソーヤー (2006) の指摘と同様のことがいえる。高橋が意図することばでシルバは自己紹介表現を言えたかもしれないが, それはシルバの現実の実践には何も影響していない。シルバは初めて会った佐藤とお互い知り合う, という実践にアクセスできないまま活動が終わる。そして高橋自身も, 初対面の佐藤と知り合う, という実践にこの場では参加していない。初対面の人間がいる場合, 最も重要なことはお互いに知り合う, ということである。そのために自己紹介を行うはずである。「自己紹介表現」がいかにか形式的に正しいものになろうとも, お互いに知り合うことがなければ参加としては問題があるといえる。

5. 2. 事例2——参加者と実践との結びつき

事例2(1)

高橋：その7人は, ニュースは自殺をした,, 自殺はわかりますか。

シルバ：わからない

高橋：じさつ,, 7人の人が自分で死んだの

シルバ：あーそうそうそう

高橋：自分で死んだニュースを見ましたね。覚えてますか

シルバ：はい覚えてます。

高橋：自分で死ぬ, 死ぬでしょ, 死ぬ

シルバ：ひぬ(辞書をひきはじめる)

2 文型積み上げ型のテキストの一部を持っていた。

高橋：死ぬ

この活動の日の前に男女7人が車で練炭自殺を図って死亡した、という事件が報道されていた。高橋はおしゃべりのトピックとしてこのニュースをまず取り上げ、写真入りの記事を見せて話している。シルバはニュース自体はどこかで見たことがあったようだが、「自殺」「死ぬ」ということばは知らなかった。そこで聞き取ったことばを辞書で引き、形式と意味を知った。「(自分で)死んだ」では辞書の掲載がないため、高橋が「死ぬ」という形式である、ということを探り返し言っている。ここでシルバは「死ぬ」ということばの形式と辞書的な意味を知る。

日本語学習経験がなく、日常日本語を使う機会もあまりないシルバのような場合、高橋がシルバに伝えたいことを、分かりやすく示すことが必要なのもある。高橋は記事の写真と「死ぬ」という形式を探り返し、言いたいことをどのように言うかを示した。しかしこの時点では、辞書の指さしで辞書的な意味を伝えるにとどまっている。シルバと高橋の間には、「死ぬ」ということばがあるが、それは新聞記事の内容を知るためのリソースでしかない。

事例2(2)

高橋：うん、生きてます。お父さんは？

シルバ：はい、私のお父さんをー、死んじゃった。

高橋：あ、お父さんはいないの？

シルバ：いない

高橋：死んじゃった？

シルバ：はい、死んじゃった。

(中略)

高橋：自殺して死ぬことをどう思いますか

シルバ：ん？

高橋：自殺すること。自分で死んじゃったでしょ

シルバ：自殺、

高橋：病気や最後に年をとって死ぬんじゃなくて7人ね、自殺をした人たちは、20代、まだ若いんだって。

シルバ：頭悪い

高橋：頭悪いでしょ 頭悪い

シルバ：死ぬ、うーん、分かんない

高橋：頭悪い、ですよね

シルバは「自殺」の話題から出てきた「死ぬ」ということばは知らなかったが、「家族が亡くなっている」ということを「死んじゃった」という形式で言うことは知っていた。高橋はそれに気が付き、「お父さんはいないの?」「死んじゃった?」と確認している。その後、シルバは父の死因や家族の死について高橋と語り合う(中略)³。

シルバは辞書的な意味での「死ぬ」と自分が今まで家族の死について語る時に使っていた「死んじゃった」につながりがあることに、辞書を引いた時点では気付いていなかった。しかし、家族の死の話をつきかけとして、「死ぬ」ということばの意味共有が高橋とシルバの間でなされた。高橋は当初辞書的な意味の「死ぬ」について注目し話していた。しかし、シルバとの「家族の死についての語り」という実践から、二人の間で「命の尊さ」「近い人を亡くす悲しみ」というような意味づけを「死ぬ」に関して共有したことが窺える。シルバの「頭悪い」ということばは、「家族の死についての語り」を通して「家族に先立たれた者の悲しみ」からくる苛立ちを表していると考えられる。これは、「死ぬ」を辞書で引き理解しただけの知識ではない。辞書に掲載されている「自殺」や「死ぬ」の意味を知る目的で話しているのではなく、2人の家族についての語りという2人の関係から生まれた意味である。Firth & Wagner (2007)においても実践コミュニティでの学びとして、インターアクションの中で紡がれる参加者協働の例を挙げ同様の指摘をしている。

形式的な部分だけを見れば、シルバの「死ぬ、うーん、分かんない」(私には自分で死ぬなんて良く分からない行為だ)は、動詞活用のないトピック使用であり、「文で説明することが出来ない」事例であるといえる。しかし、やりとりを見れば、高橋とシルバは「死ぬ」ということばの意味を二人の間で共有し生成し、シルバにとっての学びを生みだし実践に参加しているといえる。

5. 3. 参加者間での意味づけの共有と限界 事例3

この日は、活動場所にあったチラシの写真を見ながら話している。

シルバ：あー、江の島知ってる

高橋：江の島と鎌倉、すぐ、すぐ、歩いていける。

3 プライベートなことを含む内容のため中略した。

シルバ：あー,..,
 高橋：あー,, 歩いては行けないかな
 シルバ：江の島, ちょっと遠い。
 高橋：江の島, ちょっと遠い(笑い) うーん,..
 鎌倉と江の島は近い。
 シルバ：あー,..,
 (中略)
 シルバ：うーん, 神社,.., ××神社知ってる？
 高橋：あー, 知ってる, 知ってる, うんうん
 シルバ：私, も, 近く
 高橋：うんうん, 近くは××神社？
 シルバ：うん, そう！××神社

高橋はシルバが「江の島」という地名を知っていたため「鎌倉」も知っており、高橋の中の常識である「江の島と鎌倉は近い」ことがシルバの中にもあると思込んでいる。シルバは「江の島, ちょっと遠い」といい、「自分は江の島と鎌倉は近くないと思う」という意見表明を試みている。シルバは「近い」「遠い」と表現はできるが、「近くない」と活用することはできない⁴。その中で何とか自分の言いたいことを伝えようとしていた。しかし高橋は「江の島はちょっと遠い」「鎌倉と江の島は近い」というように自分が感じる距離感に置き換え、シルバが言いたかったことを汲み取ろうとしなかった。シルバは「あー,..」となんとか反対意見表明をしようとするがここではあきらめている。

しかし、その後神社の話に移った時、シルバは自分の距離感についての説明を再度試みている。高橋もシルバも双方が知っている地域の神社名をシルバが出し、その神社が家の「近く」だと指摘、自分の「近く」に対する距離感を説明することで、先ほどの反対意見表明を再度試みている。高橋は前の会話時に違和感を感じていたが、ここでシルバの「近い」距離感を理解し、「近くは××神社？」というようにシルバの反対表明を確認し納得している。

会話活動の中では、相手の言いたいことを汲み取れず、自分の理解に置き換えて表現することも多い。しかし、双方にとっての実際の実践の場に置き換え、「自分の言いたいことを説明する」ことが可能な場合もある。高橋がシルバの言いたいことを表現に置き換えるだけではなく、シルバが高

橋に「自分の言いたいこと」の表現置き換えを求めて行く姿が見られる。意味づけの共有は双方の間で共有できない場合もあれば、共有されることもある。この例では始めは意味づけの共有が高橋の思い込みによって疎外されていたが、後にシルバが示した他の例によって共有することができた。しかし、意味づけの共有は簡単ではないことが示唆される。

6. まとめ

5章では3つの事例を見てきた。まず、表面的な言語実践はできているが、実際の実践とのアクセスがなく、実践とは何の関わりもなく終わる事例、2つ目に、会話中での新たな言語形式・意味の導入後、双方の間での意味付けが創り出され共有される事例、3つ目に共有の意味づけに試行錯誤しながらもあきらめずに共有を進める事例である。この3例はいずれも活動は一つの切り口からだけでは説明できない多様な局面を見せていたといえる。本稿ではこれらの事例を指標・モデルに基づき個人の能力がある項目において「できる-できない」を分析するのではなく、参加を単位として見てきた。佐野(2005, 2007a, 2007b)では個人の知識獲得に関する考察が中心となっていた。しかし、この調査結果を分析する方法のみでは「基礎的な資料」を提供するが、シルバの表面的な言語知識という一つの面だけを見ることになる。シルバと高橋の「おしゃべり活動」実践はお互いをもっと知り、近所の知り合いとしての親交を深めるためのものであり、日本語の形式を練習するために会話を行っているのではない。そのように考えれば、二人がどのようにことばを意味づけ、折り合いながら学んでいるのか、というやりとりの分析が必要である。例えば、佐野(2005, 2007a, 2007b)の分析では、動詞の限定的使用、つまり「動詞の活用を適切に使いながら表現できない」、ということが指摘されている。しかし、高橋とシルバのやりとりを見ていくと、事例2の「死ぬ」の例のように、シルバと高橋の間では辞書的な意味から、「家族の死についての語り」を通して「家族を失った悲しみ」といった意味を共有・生成した様相が窺える。

今回の再分析では、シルバと高橋の間での意味生成という学びを見ることができた。それと同時に

4 調査期間のデータにはなく、他の形容詞も固まりでの発話と見られる。

に、この活動の危険性も指摘できる。なぜなら、事例1のように、実践における参加を全く伴わず形式的な知識・スキルを学ぶための表面的なやりとりを行うだけの活動にもなり得ることを支援者側が認識していない場合もあるためである。佐野(印刷中)では、参加者全員が身近なことを話すことを通して、言いたいことを具現化する活動が、日本人参加者の言語「規範」を固定化した絶対のものであると考えることから「規範」を言いたいことにあてはめるだけの活動になってしまう危険性を指摘している。こうした活動の調査結果を形式面からのみ見た場合、「言語実践ができた」と評価されるかもしれない。しかし、本稿では複眼的に分析することで、「実際の実践を学ぶこと」(レイヴ, ウェンガー, 1991/1993, p. 92)ではないことを指摘した。

7. おわりに

ボランティアを中心として活動する日本語支援活動の場や地域の日本語教室では、実際に参加者が現れた瞬間から、参加者同士の関係性を作ることが始まる。本当に相手を知りたければ、ことばだけでなくあらゆる手段を使って「自分の言いたいこと」を表現したり、「相手が伝えたいこと」を理解しようとするはずである。実際には「ことばを知らないから無理だ」「文法ができないから無理だ」という「できる-できない」の側面で評価してしまい、伝えること・理解しようすることを怠ることが多い。しかし、同じデータを「参加」の側面という異なった観点から見た時、人々の多様な学びがあることが見える。一側面的な見方から離れ、私たちに人と人との関係作りに一歩踏み出す機会を与えてくれるのではないだろうか。筆者は地域の日本語活動は、人と人との関係作りを目指し、ことばを使いながらお互いの考えを認識・変容しあう学びの過程であると考え。容易ではないが、人にはことばの生成・意味づけを試行錯誤しながら行う中にも学びがある。そう分かった時、異なる実践に進めると考えたい。

文献

岩田一成, 佐野香織(2009). ボランティアによる試用結果, 筆者による試用結果から言えること, 提言. 日本語教育学会(編)『外国人に

対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業)報告書』(pp. 93-100) 日本語教育学会. <http://wwwsoc.nii.ac.jp/nkg/book/b-hokoku.htm>

ウェンガー, E., マクダーモット, R., スナイダー, W. M. (2002). 野村恭彦(監) 櫻井裕子(訳)『コミュニティ・オブ・プラクティス——ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社. (Wenger, E., McDermott, R., & Synder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.)

ガーゲン, K. J. (2004). 東村知子(訳)『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版. (Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage Publications.)

佐野香織(2005). 『社会で生活する成人定住ブラジル人の日本語習得過程』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科言語文化専攻修士論文(未公刊).

佐野香織(2007a). 参照点能力とL2言語習得——長期定住外国人と日本語母語話者との会話データを通して『日本認知言語学会論文集』7, 23-31.

佐野香織(2007b). 地域社会に暮らす長期定住外国人の日本語使用実態『人間文化創成科学論叢(お茶の水女子大学大学院)』10, 25-33.

佐野香織(印刷中). 関係性を作る実践を通して考える「日本語」——「規範」と「使用」の間で『ヨーロッパ日本語教育 15』第15回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集.

ソーヤーえりこ(2006). 社会的実践としての学習——状況的学習論概観. 上野直樹, ソーヤーえりこ(編)『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ン』(pp. 40-87) 凡人社.

日本語教育学会(編)(2008). 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業)報告書』日本語教育学会. <http://wwwsoc.nii.ac.jp/nkg/book/b-hokoku.htm>

日本語教育学会(編)(2009). 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者とし

- ての外国人」に対する日本語教育事業) 報告書』日本語教育学会. <http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/book/b-hokoku.htm>
- 深澤のぞみ, 中河和子, 松岡裕見子 (2006). 地域在住外国人に対する日本語ボランティアの養成シラバス『富山大学留学生センター紀要』5, pp. 1-15.
- 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. 上野直樹, ソーヤーえりこ (編)『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ン』(pp. 125-153) 凡人社.
- リード, E. S. (2000). 細田直哉 (訳), 佐々木正人 (監)『アフォーダンスの心理学生態心理学への道』新曜社. (Reed, E. S. (1996). *Encountering the world: Toward an ecological psychology*. Oxford: Oxford University Press.)
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖 (訳)『状況に埋め込まれた学習——正当的周辺参加』産業図書. (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.)
- Eskildsen, S. W. (2008). Constructing another language: Usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30/33, 335-357.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Firth, A., & Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal*, 91, 800-819.
- Jordan, B. (1989). Cosmopolitical obstetrics: Some insights from the training of traditional midwives. *Social Science and Medicine*, 28(9), 925-944.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London, UK: Edward Arnold.