学習に対する状況論的アプローチについての基礎文献報告

木林　理恵
（東京外国語大学大学院博士後期課程）
金　銀美
（東京外国語大学大学院博士後期課程）

1.　はじめに

言語教育においては，しばしば，その背骨となるべき「学習理論」が議論されてきた。本稿は，認知研究・言語教育研究を支えるものとして近年注目されている，学習に対する状況論的アプローチについて，先行研究による記述を整理して紹介し，それに関する基礎文献リストを紹介するものである。高木(1996)が「こうしたアプローチ全体を指し示す正式な名称は存在しない(1996:38)」と述べたように，このアプローチについては「状況主義」「状況論」「状況的認知」などさまざまな呼び方がある。本稿では，言語教育という場の対象を考慮し, 2005 年春の日本語教育学会において行われたパネルセッションで用いられていたように，「状況論的アプローチ」と呼ぶことにする(上野,2005)。

高木(1996:38)によれば，学習あるいは「現場の認知」の研究の背景には，さまざまな分野の相互作用があったという。その分野としては，コールとスクリプナーなどによる比較文化認知研究，ソビエト心理学におけるヴィゴツキー学派の成果，レイヴやウェンガーを中心とする文化人類学や社会学における認知研究，ギブソンの生態学的知覚理論といったものが挙げられており，このアプローチは，「主体と状況の協調的関係から『現場の認知』を理解するという視点で結びついた 1 つの学際的研究活動(1996:38)」であると述べられている。つまり，研究者によってさまざまな視点からまとめられてきたものであるため，いわゆる一枚岩ではない。そこで，簡単ではあるが，「状況論的アプローチ」が生まれてきた背景や用語の整理を行い，主要な文献(すべて日本語に翻訳されている)を紹介する。また最後に，「状況論的アプローチ」の視点から会話教育について簡単に考察する。これらが今後の関連分野での研究の一助となれば幸いである。

2.　背景の整理

まず，1950 年代からの学習観の流れ，「状況論的アプローチ」が生まれてくるまでを述べる。次に，「状況論的アプローチ」そのものについて，今まで述べられていることを整理する。

2.1.　学習観の流れ

学習はどのように行われているか，という問題は，心理学を中心に語られてきた。ここでは，日本語教育について述べている本や論文からの記述をもとにまとめる。詳しくは心理学や認知科学といった分野の専門書を参照されたい。

西口(1999a)や森(2002)によると，今まで言語教育に影響を与えてきた学習観として，行動主義心理学に基づいた学習観があり，それを批判するような形で認知主義の理論に基づいた学習観が現れてきた。そしてまた，それらを補うような形で現れたのが状況論的アプローチである。

行動主義心理学は，20 世紀前半に実験心理学で主流だった考え方である。この行動主義の心理学では，心理学の研究対象は外から客観的に観察することのできる「行動」に限るべきである，と考えられていた(森,2002:153)。したがって，学習を「経験の結果として生じる比較的永続的な行動の変化(森,2002:154)」であると定義している。この学習観は，一般に連合理論と呼ばれる。学習の基本単位を「条件付け」によって形成される，刺激に対する反応の結びつき(連合)だと捉えていたからである。「条件付け」方法のひとつであるオペラント条件付けプログラム学習法は，この原理を教室での学習に応用したものである。また，直説法による文法積み上げ方式(西口 1999a)やオーディオ・リンガル法(市川 1998，森 2002)といった教授法も，行動主義心理学の基本的な考え方との類似が指摘されており，行動主義心理学は言語教育に大きな影響を与えた学習観であると言える。

一方，行動主義心理学を批判して現れてきたのが認知主義の心理学である。若いチョムスキーが，行動主義心理学の代表的な研究者であるスキナーを批判したことはよく知られている。ここでは，人間の学習とは，構造化された知識の獲得過程であるとする。すわなち，認知の過程を，情報を符号化し，貯蔵し，必要に応じて検索・利用するという一連の情報過程と捉えるのである(森 2002)。人間は意味もわからずに物事を丸暗記することは苦手であって，何らかの意味付けをしたり，既有知識と結び付けたりして自分なりに知識の構築を行い，そうして初めて新しいものを知識として取り込むことができる(西口,1999a)。この学習観が反映された外国語教授法には，認知記号学習論(Cognitive Code-Learning Theory)があり，反復練習による学習よりもむしろ意識的な類推による言語ルールの獲得に重点を置いている(西口,1999a)。

さて，行動主義の心理学も認知主義の心理学も，「学習を個人の『頭の中』で起こることとしているという点では同じである(西,1999a:9)」。人間の知の営みが「頭の中」から出たきっかけとして，西口(1999a)は，コンピュータ科学の世界で起こった並列分散処理や，人間と機械との相互交流を研究するインタフェース研究をあげている。人間の知識を教え込むことによる人工知能の研究が思ったほど成果を上がらなかったため，「人間と機械とが相互に『知』を分かち合うことで高度なパフォーマンスが広がるという考え方(西口 1999a:10)」がひろまったと述べられている。

こうして，人間の知的活動はネットワーク型であり，何か道具や装置を使ったり，メモ

やノートに記録したりというように，身の回りのものを適切に利用しながら行なわれているものだと認識され始めてきた。人が多様な物事と協調して学習を行っていることを示す研究としてよく紹介されているのは，ハッチンスによるアメリカ海軍艦船航行チーム共同作業に関するものがある(レイヴ，ウェンガー,1993:高木,1996:西口,1999a)。その航行チームは，熟練の度合いの異なるメンバーを効果的に配置するという制度的な分業の体制が基盤となっている。そして各メンバー(例えば船の位置の測定においては，方位を測定する係・それを記録する係・それを作図に記す係など)の行為が，他のメンバーによってモニターされ，調整され，方向づけられ，またさまざまな道具を使用することによって，未熟さやエラーによって機能不全におちいることなく共同作業を達成している様子が明らかになっている。こうして，人間の知的行為は頭の中で行われているだけのものではなく，人と人の間，および人と道具の間に分散して，個人を越えたひとつのシステムとして機能していると考えられるようになった。このようなシステムは社会的分散認知(socially distributed cognition)と呼ばれている。そして，学習という現象は，社会分散認知システムと学習主体との協調関係の構築過程として理解される(高木,1996)。

2.2. 状況論的アプローチのさまざまな用語と背景

はじめに述べたように，このアプローチへのかかわりかたそのものが，さまざまな分野にまたがって行われている。本稿では高木(1996)の記述から，3 つの段階について記す。高木(1996)では「学習の文脈」「『現場の理解』の構築」「実践の構造の変革」と分けられているが，本稿ではさらに，その 3 つの中で「脱中心化方略」「正統的周辺参加」「最近接発達領域」という，状況論的アプローチにおいてよく使われる用語に焦点を当てて紹介する。

2.2.1 脱中心化方略

高木(1996)は,「学習主体の行為やそれを可能にしている知識などを直接捉えようとするのではなく，学習主体をとりまく多様な事物の諸関係，すなわち学習の文脈を入念に記述することで学習現象を捉えていこうとする(高木,1996:42)」方法について,「脱中心化方略」というレイヴとウェンガーによる名づけを用いている。そして,「脱中心化方略」をとる学習研究では，学習の文脈についてなにをどのように叙述していくのか，2 つのアプローチをまとめている。

ひとつに，学習の文脈の中でもとくに他者の役割に注目するアプローチがある。親と子どもの相互作用に見られるように，より有能な他者が，学習主体をさまざまなしかたで支援し，社会に共有された様式へと方向付けていく過程は，スキャフォールディング(足場づくり)と呼ばれている。このような過程は「ガイドされた参加」「認知的徒弟制」とも呼ばれている。

もうひとつは，レイヴとウェンガーが行ったように，社会実践の現場全体と学習主体とのかかわりを記述していくものである。レイヴとウェンガーによって提唱された概念であ

る「正統的周辺参加」については，次で述べる。

2.2.2.正統的周辺参加

「脱中心化方略」の次に，高木は，「『現場の理解』の構築」ということを述べている。「現場の理解」とは，我々自身の解釈である。脱中心化方略を採った場合，学習という現象は他者あるいは実践の構造全体との協調関係の構築過程として捉えられる。しかし，我々は，「自分がうまく○○をできるようになったのは，社会的実践の現場と協調関係を築いたからだ」とは考えず，「自分は○○できるだけの技術あるいは知識を身につけた」と考える。学習者主体によるこうした「現場の理解」の構築過程をも射程に入れたアプローチが，レイヴとウェンガー(1993: 原著 Lave and Wenger, 1991)によって提唱された「正統的周辺参加(Legitimate Peripheral Participation: LPP)」という概念に基づくものである。

この概念において，学習とは，状況に埋め込まれた(situated)ものであり，また，学習主体が実践共同体の正式メンバーとして実際の活動に参加し，その参加形態を徐々に変化させながら，より深く実践共同体の活動に関与するようになる過程全体を指す。彼女たちは，学校教育の枠から離れて「学習というものを理解するひとつの方法(レイヴとウェンガー 1993:17)」として，仕立屋などの「徒弟制」における学習に注目し，実践共同体の中で一人前とされる「熟練のアイデンティティ(identity of mastery)」が形成される過程について，観察，研究を行った。正統的周辺参加は，実践共同体における学習主体の位置とその変化を叙述することを通して，行為の熟達，実践についての理解，行為者のアイデンティティ構築という 3 つの過程を統一的に叙述するための基本的枠組みを用意しており，状況論的アプローチにおける「学習理論」のひとつの可能性として重要である(高木 1996)。

正統的周辺参加はマクロな理論だが，高木はその他に，理論的背景の異なるマクダーモットによるミクロな研究も紹介している。

2.2.3 最近接発達領域

最後に，高木(1996)は，「ある程度確立され，安定している共同作業のシステム」や「日常繰り返し用いられている会話の様式」が社会的実践の現場にいるメンバー自身によって作り変えられている過程に注目しているアプローチを紹介している。それには，ヴィゴツキーによる「最近接発達領域(the zone of proximal development)」，バフチンの提唱した「多声的な空間としての現場」に関する活動理論がある。ここでは，よく用いられている概念である「最近接発達領域」に絞って紹介する。

ヴィゴツキー自身の定義は以下の通りである。「それは，個別の問題解決によって決定される現実の発達水準と，大人の指導の下で，あるいはより有能な仲間との共同による問題解決を通じて決定される潜在的な発達水準との間の距離である(エンゲストローム 1999:204 より日本語訳)」。田島(1996)によれば，最近接発達領域は「より有能な大人や仲間が(社会相互交渉の参加者)が，子ども一人ではできない活動にその子どもが参加できる

よう，子どもとの相互作用を構築する方法を示したもの」として捉えられるようになってきたという。発達の最近接領域は大人や仲間の手助けを受け入れて問題解決が可能になる部分であるが，その相互交渉過程は，最初，大人の援助があるときのみ解決可能であったものが，その意味で問題解決に対する共同作業(活動)における大人の責任が大きい状態から，徐々にその責任を子どもの方に分担させられるようになり，ついには子ども自身で問題解決の責任をすべて担うことができるようになるという過程をふむのである(田島1996：76-77)。そして高木(1996)では，最近では，最近接発達領域が生じるときの対話を，人びとが，自分たちの共同的活動を媒介している言語的記号を再吟味し，それによって競争的活動そのもののあり方を変革していく過程として理解しようという傾向が強くなってきていることが述べられている。相互作用を通して変わっていくのは，学習主体だけではなく，支援しているより有能な他者や，かかわっている共同体自身でもあるという考えかたである。佐伯(1991)でも，最近接発達領域が「大人の側は変わらないで子どもを変えようとしている営みのインターラクションのように読まれてしまうと，まずい(p56)」と指摘されている。

以上，状況論的アプローチのさまざまな側面を，高木(1996)に基づき紹介した。まとめると，状況論的アプローチには，

１）学習主体をとりまく多様な事物の諸関係，すなわち学習の文脈を入念に記述する
２）学習主体の変化だけではなく，それについての学習者の理解，アイデンティティの構築までを叙述する
３）実践共同体自体が参加者によって変容していく過程に注目する

という 3 つの視点がある。
そこで次では，主な図書が，どのような視点を扱っているかに注目しながら紹介する。

3.　主な図書について

以下では，状況論的アプローチについての図書を 6 つ紹介する。

1. 波多野誼余夫偏(1996)『学習と発達　認知心理学 5』東京大学出版会

本稿で基にした高木の論文はここに収められている。「第 2 章　認知の実践的所産」で，いわゆる状況論的アプローチが現れてきた背景を説明し，また，各々の立場から行われた研究を詳しく解説している。

2. 上野直樹(1999)『仕事の中での学習―状況論的アプローチ』東京大学出版会

さまざまな実践の中での道具，知識，コンテキスト，社会組織といったものの相互作用的な構成のあり方を明らかにすることをめざしたものである。学習は，社会相互的に，テクノロジーや道具の使用を通して作り上げられるものであることを，旋盤工場や流通倉庫などの

仕事場での人と人，道具と人のやりとりを叙述する分析によって例証している。

3. ルーシー・A.サッチマン著，佐伯胖，水川喜文，上野直樹，鈴木栄幸訳(1999)『プランと状況的行為—人間-機械コミュニケーションの可能性』産業図書

プランとは，人工知能研究において想定されたモデルである。人と機械のインタラクション(相互作用)に関して，「プラン(計画)」のモデルは，人間の社会的行為が「状況に埋め込まれている」という特性を考慮していないため，必ずどこかで破綻する運命にあるという。そのことを，ハイテク社会における人間と機械とのコミュニケーションを通して，日常的会話に関するエスノメソドロジー研究をベースに分析し，その可能性と限界を明らかにしている。

4. ジーン・レイヴ，エティエンヌ・ウェンガー著，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

この本には，「正統的周辺参加」の中心的概念をいかに理論化しようとしたかが書かれている。筆者らは，徒弟制についての研究から，徒弟制のようなかたちでの学習は，個々の文脈(状況)から切り離せないことに気づく。そのような学習過程を文脈(状況)から切り離さないかたちで概念を整理したものが「正統的周辺参加」という考えである。「正統的周辺参加」は，新参者が，ある実践共同体に周辺的に参加し，やがてその中心的なところへ「十全参加」していくプロセスとされている。これは学習のひとつの新しい形態を提示するものであり，本書では，学校教育(文脈から切り離した学習)については論じることを控えている。

5. ジェームズ・ワーチ著，田島信元，茂呂雄二，佐藤公治，上村佳世子訳(1995)『心の声』福村出版

ヴィコツキーとバフチンの理論を統合し，社会文化的アプローチの理論的な枠組みを提示したものだといわれている。

6. ユーリア・エンゲストローム著，山住勝広，百合草禎二，庄井良信，松下佳代，保坂裕子，手取義宏，高橋登(1999)『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社

拡張による学習とは，行為者たちがみずからの活動システムのなかで発達的な転換を生み出そうという努力の中から現れ，それによって行為者たちは集団的な最近接発達領域を超えていくものであると述べられている。学習活動をより広い文化的，歴史的なコンテキストとして捉え，人間の制度や行為を転換する，集団的転換への実践的な参加へと向けている。

上野(1999)やサッチマン(1999)は，高木(1996)が位置づけるところの「学習主体をとりまく多様な事物の諸関係，すなわち学習の文脈を入念に記述」したものだといえよう。上野

やサッチマンは，「プラン」といった従来の認知科学の概念と状況論的アプローチを対比させたが，レイヴとウェンガー(1993)は，文脈から切り離された学校教育については扱わないと著書の中で述べており，状況に埋め込まれた学習のみについて触れている。そして，「脱中心化方略」「正統的周辺参加」「十全参加」といった概念を用いることによって，状況論的アプローチを理論化している。ワーチ(1995)やエンゲストローム(1999)は，ヴィゴツキーの理論をもとに彼らの理論を展開しているが，それは高木(1996)が位置づけるところの「実践共同体自体が参加者によって変容していく過程に注目する」ものである。そして彼らは，実践共同体の参加者ばかりではなく，実践共同体そのものも変化しなければならないと述べている。

4．会話教育への視点

ここで簡単に，状況論的アプローチの視点から，言語教育学班談話グループが行っている言語社会心理学的アプローチによる自然会話分析(宇佐美,1999)や，会話教育について考え，いくつかの観点に触れたい。

会話教育ということを考えると，自然会話は基本的に「実践共同体」に参加して学ぶものだといえよう。ここで，第一言語と第二言語の違いを持ち出すまでもなく，ハリデー他(1977)がレジスターについて記述したとおり，会話はそれが行われるさまざまな文脈によって，適当なものとして選択される言語のタイプが異なる。簡単な例を挙げると，職場で話す日本語と家庭で話す日本語は，共通語と方言が使い分けられるといったように，タイプが異なるものである。そこで，適切に会話を行うためには，自分が参加している実践共同体でのやり方に熟練する必要がある。

では，実践共同体でのやり方は，どのようにして知ることができるだろうか。言語社会心理学的アプローチでは，自然会話を，定性的・定量的な側面から分析するため，定量的な分析によって「実践共同体」の具体的なかたちを示すことが可能ではないかと考える。例えば，定量的な分析として，研究対象となる現象の「基本状態」を数値で出すという手法がある。これは宇佐美(2001a:b:2002)の提唱する「ディスコース・ポライトネス理論」の鍵概念であり，宇佐美(2001a)では理論とともに，社会人の初対面 2 者間会話におけるスピーチレベルの基本状態が「敬体 6：常体 1：マーカーなし 3」であったという実践研究が紹介されている。このように，言語社会心理学的アプローチに基づいて会話の基本状態を出すことによって，その実践共同体で「適切に会話すること」のモデルを提示することができるのではないだろうか。文化人類学やエスノメソドロジー的手法のように，実践共同体の参加者の動きを丁寧に記述するばかりでなく，定量的な分析により実践共同体の姿と描くことも，方法論として可能ではないかと考える。

また，接触場面の会話教育を考えると，「状況(文脈)から切り離した学習」と「状況(文脈)に埋め込まれた学習」の対比は，モニター・モデルという言語習得理論を提唱したKrashen(1985)が言うところの「学習(learning)」と「習得(acquisition)」に似ているともいえ

る。

Krashen(1985)は，モニター理論の中で，5 つの仮説を提唱した。そのうち，習得ー学習仮説(acquisition-learning Hypothesis)は，無意識的に言語を覚えていく「習得」と意識的に学ぶ「学習」とは異なるものである，という理論である。また，接触場面研究に最も影響を与えたのは，インプット仮説であろう。これは，言語習得を促進するために，学習者は，現在レベルより少し高い段階のインプット，つまり理解可能なインプット(comprehensible input)を十分に受けること必要がある，という仮説である。Krashen は習得(acquisition)と学習(learning)の両者の間の交流を完全に否定しているが(Krashen and Scarcella 1978),「理解不可能なインプットも学習者が自分の言語の限界に気づき習得の次の段階に進むためのチャンスになり，言語学習を促進するには必要であるという批判や，意識した学習が，意識しない習得に繋がるということの説明ができない」という点から批判を受けた。

Swain,M.(1985)はインプット仮説への批判からアウトプットの重要性を指摘し，習得を促進するためには理解可能なインプットだけではなく，理解可能なアウトプットも重要であると主張した。理解可能なアウトプットとは外から正しい発話を強制された結果，相手が意味を理解できるだけではなく，文法的にも正確で語用論的にも適切になるように，学習者によって修正された発話である。

これに対し，Long(1983)はインプットとアウトプットの両方を含む話し手と聞き手のインターアクションが習得を促進すると考えた。Long(1983)は母語話者と学習者のインターアクションの過程で生じる問題を避けるためのストラテジーと修復する方法を，両者の会話分析を通して抽出している。Long(1983)は，話し手が互いにさまざまな情報をやりとりすることであるインターアクションの過程の「協議的会話(negotiated conversation)」が学習者の習得を促進するとしている。Long は従来インターアクション仮説に修正を加え，言語習得を助長するような言語環境が習得に貢献することができるかどうかは，学習者による選択的な注意及び学習者の中で発達している L2 処理能力に左右され，これらの学習側の要素が同時に効果を発揮するのは意味の交渉の際に最も顕著であると述べている(吉岡 1999)。

母語話者と学習者のインターアクションの過程で行われるやり取りについて，意味交渉(negotiation of meaning)に関する研究は近年 Gass and Varonis(1985)や Pica(1991)などにより実証されてきた。しかし，Firth and Wagner(1997)は，これまでの接触場面でのコミュニケーションについての考え方は，学習者を不完全なコミュニケーションを行う者(defective communicator)と捉え，学習者側の言語能力の欠如やコミュニケーションの問題に焦点をあてて研究してきたと指摘する。そして，学習者は限られたコミュニケーション・リソースしかなくとも外国語でのコミュニケーションに成功することを実例を挙げて検証し，コミュニケーションの成功に焦点をあてた研究を行うべきだと主張している。西口(1999b)は，この考え方を状況論的アプローチと結びつけ，「NS と NNS のコミュニケーションは NS 同士のそれと比較するものではなく(西口,1999b:12)」，「理解可能なリソースを動員して

(Firth and Wagner1997;290, 日本語訳は西口 1999b:12)」,「共通理解という両者が共有する目標を達成する(西口,1999b:12)」ための独自の社会的実践であると見ることができる，と述べている。Firth and Wagner(1997)のいう「コミュニケーションに成功すること」や，西口(1999b)が焦点をあてた「共通理解」は,「状況(文脈)に埋め込まれた学習」を通して実現できるものであろう。

つまり，学習者と母語話者とのコミュニケーションの中で問題が生じた場合，両者はその状況で有効なリソースを用いたり，互いに共有できる情報のやり取りを行ったりするため，両者の意味交渉はコミュニケーションの成功につながることであろう。

このように，接触場面での会話教育を考えるとき，NS と NNS が共同理解の構築のために行うやり取りに注目することによって具体的な会話教育の適切なモデルの提示が可能になってくると考える。

5．その他の文献リスト

以下に，状況論的アプローチに関する文献を，日本語による図書・論文・雑誌特集に分けて記す。ここではタイトルを記すのみに留める。

【図書】

上野直樹(2001)『状況のインタフェース　状況論的アプローチ 1 』金子書房

加藤浩，有元典文(2001)『認知的道具のデザイン　状況論的アプローチ 2 』金子書房

茂呂雄二(2001)『実践のエスノグラフィ　状況論的アプローチ 3 』金子書房

田島信元(2003)『共同行為としての学習・発達－社会文化的アプローチの視座』金子書房

【論文】

＜理論の紹介＞

小倉康仁(1996)「認知・学習研究における新しいパラダイムー状況論(状況的認知・学習理論)の主張とその歴史的背景ー」『杉野女子大学・杉野女子大学短期大学部紀要』vol.33，91-108

西口光一(1999a)「状況論的アプローチから見た日本語教育」『大阪大学留学生センター論集　多文化社会と留学生交流』第 3 号, 1-15，大阪大学留学生センター

西口光一(1999b)「状況論的アプローチと新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100 号, 7-18

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

＜実践報告＞

高木 光太郎(1999)「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張--実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』第 10 巻，1-14，東京学芸大学海外子女教育センター

田尻敦子(2001)「いかにして共同体は変化するのか?正統的周辺参加論(LPP)における学習論の再検討」『大東文化大学紀要 社会科学』第 39 巻，189-210，大東文化大学

細田聡・井上枝一郎・菅沼崇(2001)「問題解決教育における状況的認知論の検討－学習者の状況と享受者の役割について－」『労働科学』vol.77，No.10，403-413

久地岡啓一郎(2001)「状況論的アプローチによる地域参加型学習の試み」『社会科教育開発研究』社会科教育開発学会/社会科教育開発学会事務局編，3-12

佐伯 胖(2001)「参画を支える理論を学ぶ」 『子どもの文化』33(8)，36-43，子どもの文化研究所

橋本啓紀(2001)「正統的周辺参加理論の教育実習研究への展開試論--実習過程の社会学的研究に向けて」『教育学研究紀要』47(1)，165-170，中国四国教育学会

西口光一(2001)「発達の最近接領域としてのチュートリアル・セッション」『大阪大学留学生センター研究論集　多文化社会と留学生交流』第 5 号, 1-18

岡崎 洋三(2003)「学習者が学習内容を選ぶ教室活動--ビデオ教材使用の初級クラスの場合」『大阪大学留学生センター研究論集　多文化社会と留学生交流』第 7 号，63-76

倉石 一郎(2003)「正統的周辺参加(LPP)論の<教育批判>理論としての射程－受容の四類型を手がかりに」『東京外国語大学論集』65 号，東京外国語大学，41-59

川村 尚也(2003)「異文化間教育のための地域ネットワーキングにおけるキーパースンの役割--組織論の視点から」『異文化間教育』第 18 巻 47-59，異文化間教育学会

高木 光太郎(2003)「「学習」としての地域ネットワーキング」『異文化間教育』第 18 巻，60-67，異文化間教育学会

長岡健(2003)「A Situated Approach to Management Education: Re-Conceptualising Legitimate Peripheral Participation from the Perspective of Actor-Network Theory」『産能大学紀要』24(1)，19-44，産能大学

伊藤崇・藤本愉・川俣智路他(2004)「状況論的学習観における「文化的透明性」概念について:Wenger の学位論文とそこから示唆されること」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』vol.93，北海道大学大学院教育学研究科，81-157

【雑誌特集】

「特集　教育に何ができるかー状況論的アプローチ」『現代思想』1991 年 6 月号

・ 対談：佐伯胖，三宅なほみ「状況的教育とは何か」
・ J.S.ブラウン，A.コリンズ，P.ダグイッド著，道又爾訳「状況的認知と学習の文化」
・ 上野直樹「行為としての知能・外側にある表象」
・ 茂呂雄二「対話としての知・行為としての知」
・ J.V.ワーチ著，石黒広昭訳「合理性の声ー精神に対する社会的アプローチ」
・ 美馬のゆり「「思考の道具ー教育」のミッシング・リンク」
・ 有元典文「教室のチューリング・テスト」
・ 小島康次「仮想世界のモデルと知識」
・ 藤永保「数の認識とピアジェ」
・ 武藤隆「教育におけるフォーマルとインフォーマル」

「特集　文化心理学の展開」『心理学評論』Vol.43, No.1, 2000 年

・ 田島信元「文化心理学の起源と展開」
・ 川床靖子「人，もの，世界の官益を可視化するインスクリプション」
・ 當眞千賀子「人がインスクリプションを用いて可視化する「人・もの・世界の関係」の多様性　ー川床論文に対するコメントー」
・ 上村佳世子「子どもの認識形成への社会文化的アプローチ」
・ 社会文化的アプローチからの示唆ー上村論文に対するコメントー　柴山真琴
・ 高木光太郎「行為・知覚・文化ー状況的認知アプローチにおける文化の実体化についてー」
・ 倉石一郎「「文化」心理学における他者なきナルシシズムの問題ー高木論文に対するコメントー」
・ 北山忍・宮本百合「文化心理学と洋の東西の巨視的比較ー現代的意義と実証的知見ー」
・ 塘利枝子「北山・宮本論文に対するコメント」

- 青山征彦・茂呂雄二「活動と文化の心理学」
- 山住勝広・保坂裕子「21 世紀の活動理論へ－青山・茂呂論文に対するコメント－」
- 根ヶ山光一「比較行動学から見た文化心理学」
- 川野健治「根ヶ山論文へのコメント」

付記

本稿をまとめるにあたっては，2005 年度 COE 第 3 回研究会（5 月 13 日）において，宇佐美まゆみ先生よりたくさんのコメントをいただきました。また，参加者との意見交換もたいへん参考になりました。記して感謝いたします。

引用文献

市川伸一(1998)「認知科学と日本語教育」1998(平成 10)年度日本語教育学会秋季大会予稿集，17-22

宇佐美まゆみ(1999)「談話の定量的分析—言語社会心理学的アプローチ—」，『日本語学』18: 40-56，明治書院.

————————(2001a)「談話のポライトネスーポライトネスの談話理論構造」「談話のポライトネス」(第 7 回国立国語研究所国際シンポジウム報告書)，国立国語研究所編，9-58.

————————(2001b)「ディスコース・ポライトネス」という観点からみた敬語使用の機能—敬語使用の新しい捉え方がポライトネスの談話理論に示唆する事—」『語学研究所論集』第 6 号，1-29.

————————(2002)「連載ポライトネス理論の展開」『月刊言語』31(1)-31(5), 31(7)-31(13) .

佐伯胖(1991)「状況的教育とは何か(対談：佐伯胖，三宅なほみ)」「特集　教育に何ができるかー状況論的アプローチ」『現代思想』1991 年 6 月号，40-56.

高木光太郎(1996)「実践の認知的所産」『認知心理学 5 学習と発達』東京大学出版会，37-58.

田島信元(1996)「ヴィゴツキー」『別冊発達』No.20, 74-94.

西口光一(1999a)「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 7-18.

西口光一(1999b)「状況的学習論から見た日本語教育」『多文化社会と留学生交流』第 3 号，大阪大学留学生センター，1-15.

上野直樹(2005)「学習環境のデザイン：状況論的アプローチ」『日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会，248-249

森敏昭(2002)「学習指導の心理学エッセンス」海保博之・柏崎秀子編著『日本語教育のための心理学』新曜社，153-176

ハリデー，M.A.K.，A.マッキントッシュ，P.ストレブンズ著，増山節夫訳(1997)『言語理論と言語教育』大修館書店

吉岡薫(1999)「第二言語としての日本語習得研究ー現状と課題ー」『日本語教育』100 号日本語教育学会 19-32

レイヴ.J.，E.ウェンガー著，佐伯胖訳(1993)『状況に埋めこまれた学習ー正統的周辺参加』産業図書

Firth, A and J.Wagner. 1997.　“On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts

in SLA Research." *The Modern Language Journal*, 81-3. 285-300.

Krashen, S. D. 1985 *The Input Hypothesis: Issues and Implications*.. London: Longman.

Krashen, S. D and Scarcella, R 1987. "On routines and patterns in language acquisition and performance" *Language Learning 28*: pp283-300

Long, Michael. 1983 "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers" *Studies in Second Language Acquisition.* vol.5.no.2,177-193.

Pica, T. 1991 "Classroom interaction, negotiation, and comprehension: Redefining there Relationships. " *System*, 19 ,4:437-452.

Swain, M.1985. "Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development".In S. Gass and C. Madden.(eds.).*Input in Second language Acquisition.* Rowley. Mass.:Newbury House .pp.235-253.

Varonis, E. and S.Gass. 1985. "Non-native / non-native conversations: a model for negotiation of meaning." *Applied Linguistics, 6,* 71-90