

ビデオレタープロジェクトがもつ学習の可能性

大橋由希

1. はじめに

タマサート大学教養学部日本語学科では、2004 年度後期に「日本語聴解・会話 4」（3 年生対象）の授業活動の一環として実施した「ビデオレタープロジェクト」を、2005 年度前期の「日本語聴解・会話 3」（3 年生対象）でも実施した。「ビデオレタープロジェクト」とは、大学や街の紹介、および、メッセージをビデオ撮影し、海外の大学と交換するというプロジェクトワークである。2 回目となる 2005 年度のプロジェクトには、本校の他に 4 カ国 4 大学が参加した。

コミュニケーション・アプローチの浸透や教室を中心とした研究 (classroom oriented research) の成果によって、ペアワークやグループワークという活動形式が推奨され、実際の授業にも取り入れられている。一方で、近年、「学習」とは何か、そして、「日本語教育ではどのような学習の場が提供できているか、つまり、学習者の経験している学習はどのようなものか、またその学習はどのような可能性を持っているかが考えられるようになってきている」（岡崎、2001）。このような「学習」に対する視座をもって本プロジェクトの活動を振り返ってみると、発話の意識化などの個人内に見られる現象に加えて、協働的な活動、学習コミュニティの形成等の、学習の社会的側面を捉えることができるのではないかと思われる。そこで本稿では、ビデオレタープロジェクトの概要を記すとともに、プロジェクト参加者への質問紙調査および、インタビュー、制作過程における観察記録から、本プロジェクトに潜在する学習の可能性について考察したい。

2. プロジェクト発起の経緯

第一回目ビデオレタープロジェクトは、2004 年度後期の選択科目「日本語聴解・会話 4」（3 年生対象）の授業活動の一つとして取り入れられたものである。このプロジェクトを取り入れることになった背景には、以下の 2 つの学習者が抱える問題がある。

2.1 限られた学習環境

タイ国内の大学における日本語学習は、一般的に、外国語としての日本語 (Japanese as a Foreign Language 以下 JFL) の学習である。JFL の重要な特徴は、学習したものを実践的に使用する機会が限られる点にある。例えば、『平成 13 年度日本語教育の学習環境と学習手段に関する研究 タイ (バンコック) アンケート調査集計結果報告書』（国立国語研究所、2003）⁽¹⁾によると、高等教育における学習者の 62.8% は「日本語の授業外における日本語を使つてのやり取り」がないという。また、やり取りがあると答えた人 (37.2%) の「やり取りの相手 (授業以外)」は、「日本語教師 (639 人)」「学校の友人 (430 人)」が多く、日本語の使用が学内のやり取りに限られている

ことがうかがわれる。また、やり取りの相手を国籍別に見ると、日本人(58.2%)、タイ人(40.7%)、その他(1.1%)であり、日本人以外を相手とした伝達手段としての日本語使用が経験されることが極めて少ないことが分かる。

2.2 動機の維持の難しさと偏った学習観

コースをデザインするにあたって、担当講師の間で対象となる3年生の目的意識や動機が低下しているのではないかと問題点が取り上げられた。つまり、授業、課題、試験をこなしていく日々の中で、学習開始当初の明確な学習目的や達成目標を見失っているのではないかと懸念である。これと合わせて、学習観の偏りについての懸念も指摘された。つまり、試験や点数が重視され、伝達能力の伸長や日本語の使用への意識が薄れているのではないかと指摘である。

2.1、2.2で示したような問題を多くの学習者が抱えている一方で、日本留学を経験した学習者からは、日本人と日本語で話す機会があったことに加えて、日本語を用いて様々な国の留学生と伝達・交流できた経験の意義深さと、それによって日本語に対する認識が変化したということを耳にする。つまり、留学生コミュニティという接触場面でコミュニケーション達成のために用いられる言語、つまり共生言語⁽²⁾としての日本語を体験したことが日本語観や日本語学習観に影響を与えたという事例である。

以上のような背景から、学習者に伝達手段としての日本語、および、共生言語としての日本語を体験させ、学習者の目的意識や学習観に刺激を与えたいと考えた。しかし、他国の日本語学習者を集め、日本語で交流する場を作ることは容易ではない。そこで、ビデオを媒介することで、タイにいながらにして、共生言語としての日本語を体験させる本プロジェクトを考案した。また、他国の日本語学習者との交流、および、ビデオを媒介とする点から、新たな学習の場・形態の創造につながるのではないかと期待を込めて本プロジェクトを実施する運びとなった。

3. プロジェクト概要

本章では、前章で述べた背景から考案、実施されたビデオレタープロジェクトの目的、および、第2回プロジェクト(2005年度実施)を実施した授業、参加大学、活動日程等をまとめ、プロジェクトの概要を示す。

3.1 授業概要

本プロジェクトは3年生対象の「日本語聴解・会話」の授業の一環として実施した。第2回プロジェクトを実施した2005年度の授業を取り上げ、概要を以下にまとめる。

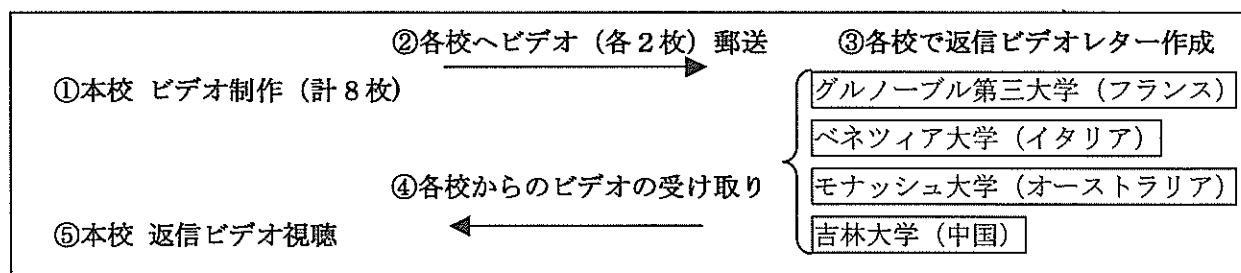
科目名および対象 : 「日本語聴解・会話4」(選択科目) / 3年次対象
担当講師 : 日本人講師2人
学生数 : 2クラス 計50人
授業期間および時間 : 2005年6月8日～9月28日 / 水・金曜日各90分

主な学習内容 : リスニング (毎回) /スピーチ/インタビュー/ビデオレター

3.2 ビデオレタープロジェクトと参加大学

ビデオレタープロジェクトとは、自分の大学や街等の紹介、および、メッセージを撮影したビデオを海外の日本語学習者と交換するというプロジェクトワークである。本プロジェクトは大きく分けて、「ビデオ制作」と「ビデオ視聴」の活動からなる。第1回プロジェクト(2004年度)には、グルノーブル第三大学(フランス)が、第2回プロジェクト(2005年度)には、グルノーブル第三大学(フランス)、ベネツィア大学(イタリア)、モナッシュ大学(オーストラリア)、吉林大学(中国)の4校が参加した。授業編成の都合上、グルノーブル第三大学、モナッシュ大学、吉林大学では、授業内の活動ではなく、希望した学生が参加する課外活動という位置付けで実施されている。第1回、第2回ともに、企画校である本校が先にビデオ作成をし、返信を受けるという構成になっている。プロジェクトの流れをまとめると図1のようになる。

図1 ビデオレタープロジェクトの流れ



3.3 プロジェクトの目的

本プロジェクトの目的については、前章でも触れたが、2005年度の場合はメーンの授業活動を自分およびタイに関するトピックのスピーチ⁽³⁾とインタビューの方法としたため、ビデオレターの作成を学習したことの応用の機会としても位置づけた。目的をまとめると以下のようなになる。

目的1 伝達手段としての日本語、共生言語としての日本語を体験させる

目的2 「目的1」により、学習者の動機や学習観に刺激を与える

目的3 新たな学習の形態・場を創造する契機とする

目的4 当該の科目で学習したスピーチ、インタビューの方法を応用する機会とする

3.4 活動概要

3.4.1 活動の概要と日程

ビデオ作成はグループ活動とし、6人で構成されるグループを各クラス4つ作った⁽⁴⁾。よって、合計8枚のビデオ(VCD)を作成し、相手校4校に対し各2枚ずつ送付した。送付先の決定においては、学習者の希望を尊重した。

授業時間内では、ビデオの構成案をメモするシートを配布し⁽⁶⁾、学習者間で意見を出し合い、ビデオの構成・撮影場所を決める、大学・名所案内の内容を考える、または、スクリプトを書くなどの制作準備を自由にする時間を取った。準備期間中、スクリプトのメモを担当講師に提出することを課題としたが、その他の準備の内容や時間配分等は学習者の裁量に任せた。講師は、この授業時間に加え、授業時間外でも質問・相談を受け付けることとし、実際にスクリプトの校正や発音指導などを学習者からの依頼に応じて個別に行った。

本校におけるビデオレタープロジェクトに関わる活動の日程は表1の通りである。

表1 ビデオレタープロジェクトの日程

6月8日	水	プロジェクト紹介	プロジェクトの説明 ⁽⁶⁾ と前年度の学生が作成したビデオおよびグルノーブル第三大学からの返信ビデオの鑑賞。
8月26日	金	グループ決定	各クラス 6人×4グループ (全8グループ)
8月31日	水	準備①	構成・撮影場所・インタビューの相手などを決める
9月2日	金	準備②	スクリプトやインタビューの内容を考える
9月7、9日はスピーキング試験のため一斉授業は行わなかった。 この期間、授業時間外で担当講師がグループごとに質問・相談を受け付けた。			
9月14日	水	準備③	リハーサル、または、撮影(教室外活動)
9月16日	金	準備④	撮影(教室外活動)
9月23日	金	ビデオレター提出	鑑賞会

ビデオ(VCD)は、提出後各校に郵送した。本校と他国の参加校では学期編成が違う(クリスマス・正月休暇がある)ため、各校でビデオ鑑賞会が行われたのは年明けであったと報告を受けている。各校からの返信を受けるのは、2006年5月以降になる予定である。

3.4.2 ビデオの内容

表2 ビデオの内容

	分類	学習者に示した例	実際に撮影された内容
①	あいさつ		タイ語あいさつ、自己紹介
②	大学の紹介(2つ)	大学のシンボル、建物、歴史、授業の様子	シンボルトワー、図書館、創立者、学部紹介、校章の意味、制服、授業風景など
③	タイやバンコクの紹介	建物、景色、食べ物	寺院、お参りの仕方、市場、カオサン通り、タイのお菓子、屋台など
④	日本人へのインタビュー	教師、留学生、バンコクに住んでいる人	教師、留学生、観光客
⑤	相手への質問	日本語の勉強のこと、授業のこと	試験や宿題について、漢字の学習方法について、タイの印象、相手国の名物は何か、など
⑥	その他		連絡を求める、オフショット

ビデオは10～15分に編集するように指示をし、表2に示した5点については必ず入れることとし、その他の内容および編集方法は自由とした。また、自主的にEメールアドレスを記載したCDパッケージやカバーレターを作成し、ビデオ以外での交流を積極的に図ったグループもあった。

4. ビデオレタープロジェクトのもつ可能性

本章では、ビデオレタープロジェクトのもつ学習の可能性を、「協働的な学習の構築」「プロジェクトに埋め込まれた学習」「学習コミュニティの形成」という3つの学習の社会的側面に注目して、考察したい。

4.1 協働的な学習の構築

本節では、グループ活動という形式が学習にどのような示唆を与えるかに注目し、ビデオ制作準備段階におけるグループ活動の様子の観察記録から本プロジェクトが持つ協働学習の可能性について考えてみたい。

グループでの活動中、学習者は生起する様々な問題を解決するために互いにアドバイスをし合う、訂正・修正をし合う、意見を出し合うという協働的な活動を見せた。例えば、教師へのインタビューのための質問をグループのメンバーで考えている場面に見られた図2の対話である。

図2 活動中に見られた協働的な対話の例

【状況】「いつから日本語を教えていらっしゃいますか。」という文を作成しようとしている。

【参加者】A、B、C、D：学習者 T：教師

- | | |
|--------------------|------------------------------|
| 01 A：いつ…お教え… | |
| 02 B：から？ | 【修正の促し（提示） リカースト（recast）の形式】 |
| 03 A：ああ。いつから…お教え… | |
| 04 C：お教え…なる？ | |
| 05 D：教えるようになさいました？ | |
| 06 C：なさいました？ | |
| 07 T：教えるようになさいます？ | 【修正の促し（指摘）】 |
| いつから…教えて… | 【共同構築】 |
| 08 D：あーいらっしゃる | |
| 09 C：教えていらっしゃいますか | |

学習者Bの発話02、教師の発話07に見られるこのやり取りは、「スキャフォールディング(scaffolding)」⁽⁷⁾と捉えることができる。「スキャフォールディング」とは「足場作り」の意味で、社会文化理論における重要な概念である「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development)」を規定する二水準⁽⁸⁾の間に対話を通して足場を作り、高次の発達水準に引き上げるような援助的な行為を指す(Wood, Bruner & Ross, 1976)。また、明確な熟達者（大人や教師）が存在しない学習者間のやり取りなどでも援助的な行為が見られることが指摘され、「ピア・スキャフォールディン

グ(peer scaffolding) 』⁽⁹⁾と呼ばれる。学習者 B が A に行った援助的な発話 (02) がこれにあたる。

また、この事例は、援助的な行為に限らず、グループの仲間（ピア）が一つの質問を作成するという目的のために、各々にもつ知識を出し合い、また互いの知識を引き出すという協働的対話 (Swain, 2000) を構築していることを示している。

このように、ビデオ作成という非構造的なタスクの遂行過程において、学習者は教師からの特別な指示がないにもかかわらず、グループの仲間（ピア）を援助し、互いに知識を出し合って問題を解決するという共有される学習の文脈を協働的に作り上げたことがわかる。

4.2 プロジェクトに埋め込まれた学習

プロジェクトの目的は、ビデオレターを制作することであったが、その目的を遂行する過程に、学習者は各々異なる目的や学習への期待を内在させていることが、プロジェクトの概要導入直後の事前質問紙調査、および、プロジェクト後のインタビューからわかった。事前質問紙調査（図中 [ア]）、事後インタビュー（図中 [イ]）から得られた、「ビデオレタープロジェクトで勉強したいこと」「活動中の目標」についての学習者のコメントを紹介する（図 3）。

図 3 プロジェクトにおける学習者の目的と学習への期待

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">① 物や場所を簡単に説明することを勉強したい。[ア]② ビデオを面白くするために、友達と一緒にギャグを考えることを楽しみにしています。[ア]③ 自分たちの今の力でやって、伝えたかったんです。だから、撮影の時は、文法の間違いとかあってもあまり撮り直しはしませんでした。本当にコミュニケーションしているようにしたいので、自然な話し方、友達と話すときの話し方をしようと思いました。[イ]④ 話すことはもちろん、グループで力を合わせて仕事することも勉強できると思う。また、ビデオの使い方が分からないので、撮影や編集の方法について勉強したい。[ア]⑤ 行ったことがない所とか、タイ人でも分からない（タイの）こととかあるから、その勉強になると思いました。[イ]⑥ タイの大学についてのこととか、タイについてのこととか、日本人に聞かれる機会があると思います。だから、そのための練習のチャンスだと思いました。[イ] |
|--|

①②③のように言語面に関する目的を意識している学習者がいる一方、④⑤⑥のように言語の枠組だけでは捉えられない目標を持っている学習者もいたことが分かる。また、言語面の目標と言っても、①のように授業内の学習項目に沿った目標を立てる学習者もいれば、②のように授業では扱われないことばを使う機会にしようとする学習者もいた。さらに、「正しさ」に注目し、学習者同士でモニターし、言い間違いがあれば何度も撮り直したというグループもあれば、③のように、現実のコミュニケーションという面にこだわったグループもあった。これは普段の一斉授業ではともすれば見過ごされがちな、個々の学習者がもつ学習観やビリーフを浮き彫りにする興味深い事例であると思われる。それと同時に、忘れてはならないのは、学習者はビデオを制作す

るという共有の目的を持っている点である。つまり、個々の学習者は、ビデオ制作という大きな目的を共有しつつも、プロジェクトの意義を自分なりに解釈し、自己およびグループが求める学習をプロジェクトの中に埋め込み、学習を作り出しているのである。本プロジェクトを巡る学習は、教師が提示したものとして存在するのではなく、学習者の解釈と意味づけによって新たな意味を持ち存在することがうかがわれる。これは、従来の認知心理学的な学習観に新たな視座を与え、背景や能力を異にする学習者が各々の目標に合わせ、学習のリソース（状況や他の学習者）を利用しながら活動の中に学習を創造していることを示しているのではないだろうか。

4.3 学習コミュニティの形成

本プロジェクトを企画する際、新たな学習の場（学習コミュニティ）の形成につなげたいという期待があった。本項では、この学習のコミュニティの形成という点から本プロジェクトを振り返る。この点に関する学習者のコメントを図4に示す。

図4 学習のコミュニティに関する学生のコメント（活動後インタビューより）

- ① 編集のことで分からないことは、他の学部友達に教えてもらいました。
- ② 僕は（スクリプトを）日本にいる日本人の友達にメールで送ってチェックしてもらいました。
- ③ 私のグループは先生にスクリプトをチェックしてもらう前に、一度撮影に行ったんですけど、サムットプラカン県に日本人がいたので、文法が正しいか正しくないか聞きました。
- ④ グループの仕事なので、友達じゃなかったらあまり意見とか話したくないというか、ちょっと恥かしかったんですけど、ビデオレターで、ちゃんと堂々と自分が考えたことを相手に話せました。… 実は、私のグループはいつも一緒にいるすごく仲のいい友達ではなかったもので、最初不安でした。グループのほかのメンバーは私のことどう思うか、ちょっと心配したけど、ビデオレターをやるうちに、みんな助け合うようになってよかった。

先に、タイ高等教育における日本語学習者の日本語使用場面が偏っていることを指摘したが、本プロジェクト遂行中、学習者は前項に述べたようにグループの仲間（ピア）と互いに援助し合いながら学習の場を構築したことに加え、教室外・学外でも日本語の使用・学習を経験し、[個人<グループ<クラス<校内（上級生、学科外の学生、日本人留学生）<学外（日本在住の友人、タイで出会った日本人）<海外（プロジェクト参加大学）]というような広い学習のコミュニティを形成したのではないだろうか。また、日本人留学生や日本にいる友人、日本人旅行者とのやり取りでは、図4の②③のコメントが示すように、質問や支援を求める際に、手段としての日本語が用いられたようである。さらに、本校学生および参加校から、インターネットを利用した日本語での交流へつなげたいという声があり、新たな学習のコミュニティが形成される可能性がある。

また、プロジェクト開始時点から存在する「グループ」というコミュニティを見ると、グループの成員（参加者）としてのあり方に変容があったように思われる。例えば、④のコメントに

見られるように、活動に対してより積極的・主体的になり、また、グループの仲間（ピア）との関わり合い方が深くなったようである。つまり、プロジェクトを通して、既存の「日本語学科の学生」という学習のコミュニティが強化されたのではないだろうか。

このように、本プロジェクトは、JFL における限られた学習環境を拡張し、新たな学習のコミュニティを形成する可能性、および、学習コミュニティでの参加を深化させる可能性を持っているのではないだろうか。

5. おわりに

従来、プロジェクトワークの意義を考える際、知識がどのように獲得され、個人の中に取り入れられたかが注目されてきた。しかし、本プロジェクトをめぐる活動から、学習者は単に教師やプロジェクトから与えられた文型や情報を交換しているのではなく、プロジェクトを媒介に、自己・他者・状況を相互に学習のリソースとして、学習・習得の機会を協働で構築していることがわかった。本プロジェクトは個人内の現象に目を向けるのみならず、学習の社会的側面に目を向けさせる点に意義があると思われる。活動概要から分かるように、本プロジェクトをめぐる学習者が経験する活動は、ビデオレターを作り上げるという明確な目標がある一方で、形式（何を、どのようにするか）は極めて自由であり、学習者の選択・意志が反映されたものである。そして、プロジェクト遂行過程で生起する問題解決のあり方も学習者に任された。その結果、学習者が何をどのように学ぶかはグループの成員である学習者および状況に拠り、また常に変容していくという状況に埋め込まれた学習につながった。そこでは、学習者は常にグループの成員と協働で学習を構築する主体であった。社会文化理論の立場では、発達活動の中に位置づけられる。これを受け、Danato (1994) は、「参加者がコミュニケーションイベントを協働的に構築し、自分自身の目的を構築する言語的インタラクションの研究は、言語能力についての重要な洞察を与える」としている。本プロジェクトをめぐる活動は、協働的な活動であり、「(第二言語) 学習」に示唆を与える可能性を秘めていると思われる。

ここで、他の参加大学からの報告を紹介しておきたい。2004 年度参加校であるグルノーブル第三大学では、学期編成の都合上、プロジェクトは有志の学生によって行われ、0 年生から 6 年生までが参加し、学年間での交流や支援行動が見られたという。また、プロジェクト後も、学生間の交流・本校との交流を目的とした「日本語クラブ」設立の動きもあり、ここでも新たな学習コミュニティの形成が見られる。さらに、活動が進むにつれ、活動に責任を持ち積極的になる等の参加態度の変化が見られたという。このように、グルノーブル第三大学の実践からも学習の社会的側面がうかがわれる。2005 年度参加の吉林大学では課外活動ながら 40 名以上の学生が参加しており、本校同様のグループ活動が行われ、モナッシュ大学では、日本語学習者の他に、日本人留学生等も活動に加わり、新たな学習の場が作られているようである。

最後に、本プロジェクトの課題について述べる。本プロジェクトにおける問題点の一つは、各校間の学期編成のズレにどのように対応するかという点である。04年度は送付から受け取りまで半年ほどのズレが生じ、活動への意識・記憶が薄れてしまった。この点については、教師・大学間の連携を強めて、計画の精緻化を図る必要がある。また、学習者からビデオレター交換後もインターネットを利用して他国の学習者と交流をしたいという希望が出た。このような学習者間の交流と情報交換のネットワークは、共生言語としての日本語使用の機会につながり、ひいては学習のコミュニティーの形成となる。このようなネットワーク作りに対して教師も働きかける必要があるだろう。

注

- (1) タイ国バンコック市内で日本語教育を実施している機関における日本語学習者と日本語教師を対象に、平成13年12月1日～21日に行われた質問紙調査。学習者の有効回答数5919人、うち高等教育における学習者2559人（大学生2531人、大学院生28人）。
- (2) 共生言語としての日本語については岡崎（2005）を参照されたい。
- (3) スピーチではタイの「祭り」「観光地」「ことわざ」などのトピックを取り上げた。
- (4) グループの構成は学習者の希望に任せた。これは、授業時間外での活動が増えるため、連携のとりやすい学生同士のグループにするためである。
- (5) シーンごとに目的、撮影場所、話す内容、話者をメモすることで、ビデオの構成案を作り、撮影の計画を立てることを目指したシートである。
- (6) プロジェクトの目的については、「日本語を学んでいる他国の大学生との交流を通して、日本語をコミュニケーションの手段として使う」とした。
- (7) 「スキヤフォールディング」の概念について、ヴィゴツキーは直接論じていない。「スキヤフォールディング」はヴィゴツキーの理論を由来に、Wood, Bruner & Ross (1976) によって導き説かれた概念である。
- (8) 「独力での問題解決で規定される現下の発達水準」と「援助の下での問題解決で規定される潜在的発達水準」という二つの発達水準。Vygotsky (1978) はこの二水準に囲まれた領域を「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development 以下 ZPD)」と規定した。ZPD はもともと子供の精神発達について述べられたものであり、ZPD が第二言語の発達においてどのような意味を持つかについては、現在も研究が続けられている。
- (9) 同じ目的の達成のために強く結びついて活動する点に注目し、ゆるい結びつきの集まりを含む「グループ」と区別し、「ピア (peer)」として捉えられている。「ピア・スキヤフォールディング」については、Donato (1994), Ohta (2000,2001), Guerrero & Villamil (2000) 等を参照されたい。

参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザインー言語習得過程の視点から見た日本語教育ー』 凡人社
- 岡崎眸 (2005) 「多言語・多文化共生時代の日本語教育ー共生言語としての日本語学習ー」『言語教育の新展開 牧野成一教授古希記念論集』 p367-382、鎌田修、筒井通雄、畑佐由紀子、ナズキアン富美子、岡まゆみ編
- 岡崎洋三、西口光一、山田泉 (2003) 『人間主義の日本語教育』 凡人社
- 国立国語研究所 (2003) 『平成 13 年度日本語教育の学習環境と学習手段に関する研究 タイ (バンコック) アンケート調査集計結果報告書』
- 田島信元 (2003) 『共同行為としての学習・発達ー社会文化的アプローチー』 金子書房
- 西口光一 編著 (2005) 『文化と歴史の中の学習と学習者 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 凡人社
- 茂呂雄二 (1999) 『具体性のヴィゴツキー』 金子書房
- Donato,R. (1994) Collective scaffolding in second language learning. Vygotskian Approaches to Second Language Research, J.P.Lantolf and G.Appel(ed.), 33-56
- Guerrero, M.C. and Villamil, O.S. (2000) Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. The Modern Language Journal 84. 51-68
- Ohta, A. (2000) Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford University Press.
- _____ (2001) Second Language Acquisition Processes In The Classroom Learning Japanese. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Swain,M. (2000) The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Sociocultural theory and the second language learnig. J.P.Lantolf(Ed.) 97-114
- Wood,D.,J.S. Brunner and G. Ross (1976) The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry 17, 89-100
- Vygotsky, L.S. (1978) Mind in society: The development of higher psychological processes. M. Cole, V.John- Steiner, S. Scribner, and E.Souberman(ed.), Harvard University Press.