

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士学位申請論文概要

中国の大学日本語専攻教育における

卒業論文支援に関する実践研究

—支援活動を通じた学習者の学びのプロセスをもとに—

申 請 者

楊 秀娥

2015年2月

1 問題の所在と本研究の内容、目的（第1章）

本研究は、筆者が中国の大学日本語専攻課程で行った卒業論文（以下、卒論）作成を支援するための実践を対象とした実践研究である。第1章では、まず、中国の大学日本語専攻教育（以下、日本語専攻教育）における卒論の位置付けについて述べた。日本語専攻教育の特徴は、日本語教育と同時に、学士教育を行うことにある。卒論は、大学4年間の学びの集大成、総決算とよく言われ、「最後の砦」として学士教育において重要な位置を占めている。日本語専攻教育においても、教育大綱¹では、「一般的に、学生は、卒業するまでに卒業論文を書かなければならない」（pp. 7-8）こと、そして「基本的には日本語で執筆する」（p. 8）ことが明記されている。日本語専攻教育における卒論は、学習者の表現力とともに、思考力を必要としているのと同時に更なる思考力の育成も望まれている。

しかし、卒論に関して、大きく2つの面における問題が指摘できる。まず1つ目は、卒論に至るまでの日本語専攻教育は、学習者の思考力を十分に育成していない点である。日本語専攻生は、「論理性」、「条理性」、「研究力」、「巨視的な思考」、「批判的思考能力」、「問題を分析する能力、独立した見解を提出する能力」などにわたる思考力が弱いと先行研究において批判されている。2つ目は、日本語専攻教育における卒論をめぐる問題点である。具体的には、次の3点を提起した。①卒論の質が低下している。②卒論指導について議論された研究が乏しい。③先行研究には研究者の感覚や経験に基づくものが多い。

本研究は、実践研究（細川 2005、舘岡 2008）の枠組みに沿って構成されている。実践研究は「実践＝研究」という考え方で、教師の教育観のもとで、教育実践がデザイン、実施され、実践のデータが検討されることによって、次なる実践につながるという循環である。本研究の目的は、①卒論支援のあり方を探索すること、②卒論支援の実践を踏まえ、日本語専攻教育を捉え直し、日本語専攻教育に対して提言を行うことにある。具体的な研究課題は、以下の3点とした。

研究課題①：教師は、日本語専攻教育における卒論作成の支援活動をどのように設計したらよいか。

研究課題②：学習者は、支援活動で支えられる卒論作成のプロセスにおいてどのように学んでいるか。

研究課題③：学習者の学びのプロセスと支援活動の振り返りから、今後の卒論支援と日本語専攻教育に向けて何が提言できるか。

¹『高等教育日本語専攻高学年段階教育大綱』（原語：《高等院校日语专业高年级阶段教学大纲》）（中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组 2000）を指す。日本の「学習指導要領」に相当する。

本研究の構成は、図1のとおりになっている。

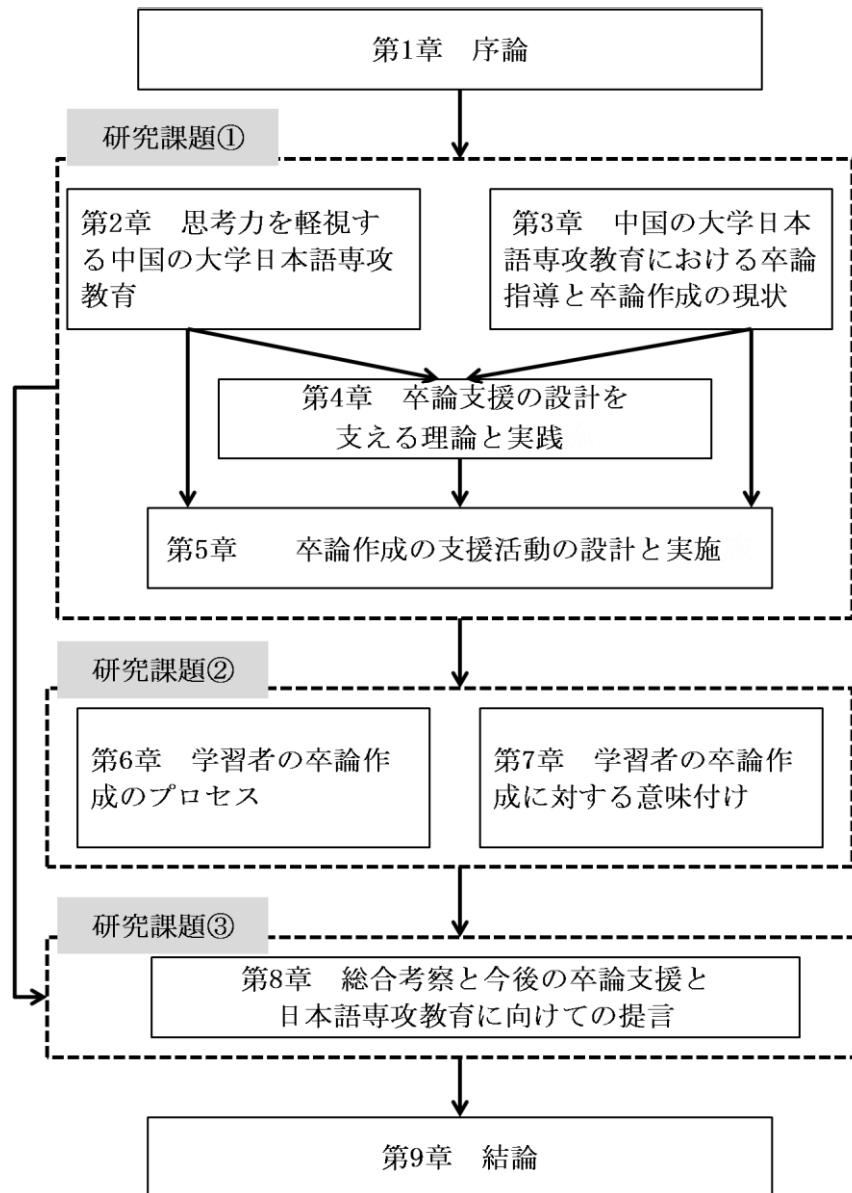


図1 本研究の構成

2 卒論作成の支援活動の設計と実施（第2章～第5章）

本研究の研究課題①「教師は、日本語専攻教育における卒論作成の支援活動をどのように設計したらよいか」を明らかにするために、第2章では、日本語専攻教育の問題点を、第3章では、日本語専攻教育における卒論作成と卒論指導の現状を、第4章では、卒論支援の設計を支える理論と実践について述べた。第5章では、卒論作成の支援活動（以下、支援活動）の設計と実施について説明した。以下、第2章から第5章までの概要を示す。

第2章では、卒論に至るまでの日本語専攻教育はどのように学習者の思考力育成を軽視

しているかについて振り返った。まず、日本語専攻教育の歴史的変遷を振り返り、日本語専攻教育は、政治的・社会的背景に大きく左右されてきており、思考力をはじめとする学習者の人文的素養を目指されてこなかったことを指摘した。次に、思考力育成を軽視する日本語専攻教育の問題点を、①従来の日本語や日本社会文化、日本文学などに中心が置かれる日本語専攻教育の教育目標、教育内容と方法、②声高に叫ばれている、従来とは異なる「日本語＋何か」を目指す複合型人材育成パターンに分けてまとめた。①をまとめた結果、現行の日本語専攻教育には、教師主導による日本語や日本についての知識を伝授し、「聞く・話す・読む・書く・訳す」の5技能を訓練する傾向が強いことがうかがえた。能力よりも、知識や技能が重視され、人文的知識より言語知識が重んじられることによって、思考力育成に欠かせないコンテンツの土台が危うくなる。教師主導の伝授と訓練が教室の中心になると、思考力に必要な学習者の能動性が発揮できなくなり、他者との対話が実現できなくなることを指摘した。②をまとめた結果、「複合型」について共通の理解はまだ得られていないことが明らかになり、複合型人材育成パターンの問題は、外国語専攻教育における人文教育の弱化、従来重視されていた技能訓練、特に「読む」と「書く」ための教育の弱化、そして、「日本語＋何か」にある「何か」の教育の質が保証されていないといった3点に集中していることがわかった。第2章のまとめを通して、卒論までの日本語専攻教育はどのように学習者の思考力育成を軽視しているかが明らかになった。

第3章では、日本語専攻教育における卒論作成と卒論指導の現状について整理し、残された課題と卒論支援への示唆をまとめた。第1節では、卒論指導と卒論作成についての教育政策と先行研究を整理し、残されている課題を述べた。まず、教育大綱に書かれている卒論に関する教育政策をまとめたことで、日本語専攻教育の政策面において卒論は重視されていることがわかったが、卒論指導の目標設定について書く技能の訓練手段に矮小化される恐れがある点と、指導方法についての記述がない点を指摘した。次に、教師に焦点を当てて先行研究を整理することで、実際に教育現場で卒論指導を行っている教師が目指す目標が一定ではなく、「日本語能力」、「学んだ知識を応用する能力」、「研究能力」、「論文作成のプロセスそのもの」など多岐にわたっていることがわかった。そして、個人指導が主流になっている中、教師の卒論指導不足や放棄といった問題も見えてきた。また、学習者に焦点を当てて先行研究をまとめることで、卒論作成の意味があまり見出されていないこと、そして、学習者の卒論のテーマ設定をはじめ、日本語能力、論理性、引用と参考文献、資料などが問題視されていることがうかがえた。これらを通して、①卒論支援の目標設定

を再考し、支援方法を探索すること、②調査手法、分析手法を多様にし、卒論作成、卒論指導の動的なプロセスを調査の範囲に入れることを課題として提示した。第2節では、学習者の卒論作成の現状を明らかにするために行った調査を分析し、学習者の卒論作成に対する意味付け、学習者のテーマ設定、学習者が捉える卒論作成の問題点を明らかにした。学習者の意味付けとテーマ設定についての分析結果から、卒論作成はさまざまに意味付けられ、学習者は卒論のプロセスで学んでいることが推測された。しかし、2割程度の学習者は卒論作成から何の意味も見出せていないことや、多くの学習者が「学習成果の測定」のみに卒論作成を意味付けていることもわかった。また、学習者が捉える卒論作成の問題点は、主に「論文を書く能力の不足」と「研究の必要性に対する不理解」の2点であった。これらの結果を踏まえ、卒論支援に向けての示唆を4点提示した。①卒論作成を評価手段から教育手段へ機能させる。②卒論作成における「研究」についての解釈を見直す。③教師が卒論作成を支援するための環境作りに努める。④アカデミック・ライティング（以下、AW）教育を日本語専攻教育のカリキュラムに組み込む。

第4章では、卒論支援の設計を支える理論と実践をまとめ、日本語専攻教育を反省しつつ、卒論支援の設計への示唆を述べた。まず、対立する教育理論として、客観主義の教育理論と構成主義の教育理論、フレイレ（1970[1979]）が提示した「銀行型教育」と「課題提起教育」を概観した。これによって、①日本語専攻教育は、基本的に客観主義に基づいており、「銀行型教育」になっていること、②日本語専攻教育や卒論支援は、客観主義、「銀行型教育」から脱却し、知識の捉え方、教師と学習者の関係性を見直す必要性が示された。卒論作成は、学習者が対象との対話、自分との対話に伴い、他者との対話（佐藤 1995）に支えられる社会的な営みであると捉えられなければならないと指摘した。次に、「批判的思考」という研究分野を取り上げ、批判的思考の概念、批判的思考のプロセスとその教育をまとめた。これにより、理論的に、①卒論作成に思考力が必要であり、そして、卒論作成で思考力を育成することが期待できること、②なぜ日本語専攻教育は学習者の思考力を育成していないのかという2点が説明できた。そして、③思考力育成の側面から、対話の重要性を再度確認できた。また、日本語教育分野に関して、日本語教育の全体的なパラダイム転換、作文教育の変遷を振り返り、卒論支援に近い日本語AW教育を概観し、対話を取り入れた日本語教育実践、中国人日本語学習者を対象としたビリーフ調査及びピア・ラーニング実践についてまとめた。そこから、①表現力と思考力を卒論作成の目標とする可能性、妥当性が確認できた。②日本語教育における三位一体の対話の実践（池田・館岡

2007)、「聞く・話す・読む・書く」の形態を統合した言語活動(細川2002など)の視点が参考になった。③中国人日本語学習者が対話的日本語教育を受け入れる可能性があることが確認できた。

第5章では、まず、第2章～4章のまとめから、第1章で提示した問題の所在、「卒論までの日本語専攻教育は、学習者の思考力を十分に育成していない」点と「日本語専攻教育における卒論をめぐる問題点」に対して、次の2点が確認できた。第一に、日本語専攻教育における卒論作成には、学習者の思考力育成が強く要求され、また、思考力育成が可能であることがうかがえた。第二に、卒論支援を研究するのが喫緊の課題になっていることが明らかになった。そこで、第2章、3章から見えてきた問題点、第4章から示唆された点を踏まえ、支援活動の設計ポイントを次のように設定した。①卒論を日本語専攻教育における重要な教育の一環と位置付け、卒論支援で卒論の教育的機能を十分に発揮させるべきである。②支援活動の目標を学習者の思考力と表現力の育成に設定する。③支援活動を、学習者が他者との対話、学ぶ対象との対話、自己との対話からなる三位一体の対話的実践の実現を目指して、教室内の話し合いを中心に展開するように設計する。④支援活動における教師の役割は、支援活動を設計することと、支援活動内の対話を促し、支援活動内の対話に参加することにある。以上に基づいて設計した支援活動のスケジュールを表1に示した。

表1 支援活動のスケジュール

時期	週	支援活動を構成する各活動	事前課題	
前期 (12月～ 1月)	1	ガイダンス	—	
	2～7	読みの検討	タスクシート	振り 返り シート
		テーマの検討	—	
8	相互・自己評価会	—		
後期 (2月～ 6月)	9～20	研究全般の検討	発表レジュメ	
		表現項目の発表 (10～16週、20分程度)	表現項目まとめ のレジュメ	
	21	口頭発表の練習	卒論、発表資料	
	22	相互・自己評価会	—	

3 学習者の学びのプロセス (第6章、第7章)

本研究の研究課題②「学習者は、支援活動で支えられる卒論作成のプロセスにおいてど

のように学んでいるか」を明らかにするために、第6章では、学習者の卒論作成における行動の側面から、学習者の卒論作成のプロセスを、第7章では、卒論作成に対するメタ的な認識の側面から、学習者の卒論作成に対する意味付けを分析・考察した。

第6章では、まず、卒論作成のプロセスを分析するために、「読みの検討」活動と、学習者のテーマ調整を分析対象に選んだ。次に、学習者の「読みの検討」活動での学びについて分析した結果、学習者が論文の構成について理解を深め、論文の言語使用について、語彙、文法、文体などのマイクロレベルと、文章全体のわかりやすさ、行間の論理性などのマクロレベルにわたる特徴に気づき、「論文スキーマ」を形成・拡大させたことが確認された。そして、「批判的な読みの学び」をめぐって、学習者が課題論文をそのまま鵜呑みにするのではなく、批判的に課題論文の言語面と、論証の論理性、データの量や質、研究方法の妥当性などの研究面を考えながら読んでいたことが確認できた。さらに、「読みの検討」活動で形成・拡大された「論文スキーマ」、及び活性化された「批判的な読み」を、各自の文献レビュー、執筆に活かそうとする学習者の姿が見られた。また、学習者のテーマ調整のプロセスについて、学習者がどのようにテーマ調整を行ったのか、そのテーマ調整に影響を与えた要因は何かを分析し、テーマ調整における「調整」、「規範」及び「要因」に関する特徴及びテーマ調整プロセスについて考察した。その結果、学習者は、テーマ間調整及びさまざまなテーマ内調整を行い、テーマを検証し、精緻化していくプロセスが浮かび上がった。学習者は、テーマ調整のプロセスにおいて、「支援活動」、「学習者の研究実践」及び「教室外の他者との交流」からなる「要因」の相互的、相乗的な作用を受け、「学習者の内的条件」、「研究の条件」及び「環境」などのテーマ調整についての「規範」を顕在化・生成させ、その「規範」を満たそうとしていた。最後に、以上の分析・考察の結果を、支援活動の全体的な目標である「学習者の思考力と表現力の育成」という視点で捉え直した。この2つの活動において、学習者は、さまざまな「話し合う・読む・書く」言語活動を行い、言語表現に焦点を当てた課題でも、「AWの約束事」に気づき、各自の執筆に活かすことができたため、学習者の表現力が育成できたと考えられる。そして、学習者の行った課題論文の論理的な構成をつかみ、課題論文を批判的に評価し、テーマを検証し、精緻化するプロセス自体が、批判的思考になっているため、学習者の思考力が育成できたと捉えた。

第7章では、学習者の卒論作成に対する意味付け及びその変容のプロセスについて分析、考察した。分析した内容は、次の4点である。①卒論作成の意味をメタ的に話し合う2週目の学習者の学ぶ様子、②支援活動後の調査から見る5名の学習者の卒論作成に対する意

味付け、③2名の学習者の卒論作成に対する意味付けの変容プロセス、④学習者の卒業一年後に行った追跡調査から見る卒論作成が卒業した学習者に与える影響、である。その結果、「思考力の育成」、「表現力の育成」、「思考志向の育み」、「表現志向の育み」、「自己認識の深まり、自分作り」、「思考と表現の経験」、「後の社会生活に活用される経験」といった7つの意味付けが抽出できた。つまり、学習者は、「卒論作成における思考と表現の経験によって、思考力、表現力が育成され、思考志向と表現志向が育まれ、自己認識を深め、自分作りをする」点、そして、「その経験は、学習者の卒業後の社会生活に活用される」点に、卒論作成の意味を置くようになったことが明らかになった。先行研究及び本研究の第3章で分析した現状調査の結果とは大きく異なり、支援活動に支えられる卒論作成は、学習者によって多様に意味付けられていた。また、卒論作成に対する意味付けが深化し、生成する変容のプロセスが確認され、その変容は教師が行った支援活動と学習者が行った研究実践の両方から促進されていることも確認された。

4 卒論作成と卒論支援についての総合考察（第8章第1節）

本研究の研究課題③「学習者の学びの分析と支援活動の振り返りから、今後の卒論支援と日本語専攻教育に向けて何が提言できるか」について第8章で述べた。当概要書では、第4節と第5節に分けて、第8章の結果をまとめる。本節では、卒論作成と卒論支援について総合考察を行った結果を示す。

まず、第6章と第7章で分析した学習者の学びを整理し、学習者にとっての卒論作成の意味を捉え直した。支援活動の全体的な目標は、「学習者の思考力と表現力の育成」である。第6章で、学習者の思考力と表現力が育成されたと推測したが、その推測は、「読みの検討」活動と学習者のテーマ調整プロセスともに、学習者が批判的思考を行うプロセスになっており、「話し合う・読む・書く」言語活動が伴っていたという確認に基づいている。そして、第7章で学習者が行った意味付けとして、「思考力の育成」、「表現力の育成」のみならず、学習者の志向性における変容である「思考志向の育み」、「表現志向の育み」も、学習者のアイデンティティ構築における変容である「自己認識の深まり、自分作り」も確認された。さらに、学習者は、「思考と表現の経験」に意味を見出し、または、卒論作成を「後の社会生活に活用される経験」と意味付けていた。これらを踏まえ、卒論作成は、思考力と表現力といった能力を育成するためだけの活動というよりは、総合的に「学習者が思考と表現の経験を構築すること」になると捉え直した。つまり、卒論作成は、学習者の

能力育成だけではなく、学習者による志向性の育み、アイデンティティの構築も含めた、総体としての「思考と表現の経験の構築」という意味を持つと考える。「思考」とは、「批判的思考」であり、論理的思考から創造的思考まで含まれる。「表現」とは、他者と意思疎通を行い、新しい意味を創出するインターアクションであり、学習者たちが行っていた「話し合う・読む・書く」言語活動である。

そして、「経験」の連続性と相互作用という2つの原理（デューイ 1938[1984]）の観点で、卒論作成という「経験」を捉えた。連続性の観点から見れば、学習者は卒論までの過去の学習経験をもって卒論作成に臨み、過去の自分を踏まえ、未来の自分を見据えて卒論作成を意味付けた。そして、卒論作成の経験は、実際に卒業後の社会生活で活かされている。卒論作成という経験は、学習者の過去の経験を踏まえ、次の経験に影響を与え、方向付けると言える。そして、経験が相互作用によって形成されるという相互作用の原理から見れば、卒論作成は、学習者が他者との対話、学ぶ対象との対話、自己との対話からなる三位一体の対話によって構築されている。支援活動は、学習者の三位一体の対話を形成し、促進することによって、学習者の「思考と表現の経験の構築」を支えることになる。

次に、学習者の「思考と表現の経験の構築」を支える支援活動の意味について述べた。まず、学習者に対する支援の観点から、支援活動の意味を、①「学習者が思考と表現を継続して経験する場」、②「教室外における学習者の研究実践を連動させる場」、③「学習者のメタ的な認識を支援する場」として捉えた。①に関しては、支援活動の回数と、学習者の参加状況から、時間的な「継続」が保障されたこと、そして、支援活動が学習者の研究をめぐって体系的に設計、実施されていたため、内容的な「継続」が保障されたことについて述べた。②に関しては、支援活動は、教室外の学習者の研究実践に基づき、そして、学習者の研究実践を推し進めるように設計され、実施された点、そして、第6章で分析した学習者のテーマ調整の事例から考察した。③に関しては、学習者のメタ的な認識に対して行った計画的支援と、支援活動が進むにつれて必要となった支援から考察した。次に、教室内における関係性の観点からは、支援活動には、④「教師と学習者が対等に対話する場」と⑤「学習者の仲間と対話する意識が芽生える場」の意味があった。④に関しては、教室内の話し合いにおいて、教師—学習者間のやり取りが多かった点に対する学習者の捉え方、教師—学習者間の対話の広がりについて考察し、支援活動において教師と学習者間で、学習者が言いたいことが言え、教師の意見を批判的に吟味できる「対等」な対話ができる関係が新たに構築されたことを示した。⑤に関しては、教師の促しのもと、学習者間

の話し合いが行われていたこと、学習者は、仲間との話し合いが不足していると反省し、仲間の意見が大事であると考えていたことから考察した。最後に、教師の学びの観点から、⑥「教師と学習者が学びあう場」としての支援活動の意味を確認した。教師は、支援活動で学習者を支援しただけでなく、学習者やほかの教師から、または、支援活動に参加することで、自分の教育、研究について再考、再認識でき、知的刺激が得られたことがわかった。

卒論作成と卒論支援についての総合考察から、「学習者の思考と表現の経験の構築」としての卒論作成を図2のように示した。図中の三角形は、池田・舘岡（2007）を参考に作成した。学習者は、卒論作成において、「他者」、「学ぶ対象」、「自己」との三位一体の対話を通して、批判的思考と「話し合う・読む・書く」言語活動を行い、思考と表現の経験を構築する。卒論支援は、学習者の三位一体の対話を形成し、促進させることで、「学習者の思考と表現の経験の構築」を支える。卒論作成によって構築される思考と表現の経験は、学習者の卒論までの経験を踏まえ、卒業後の経験を方向付ける。

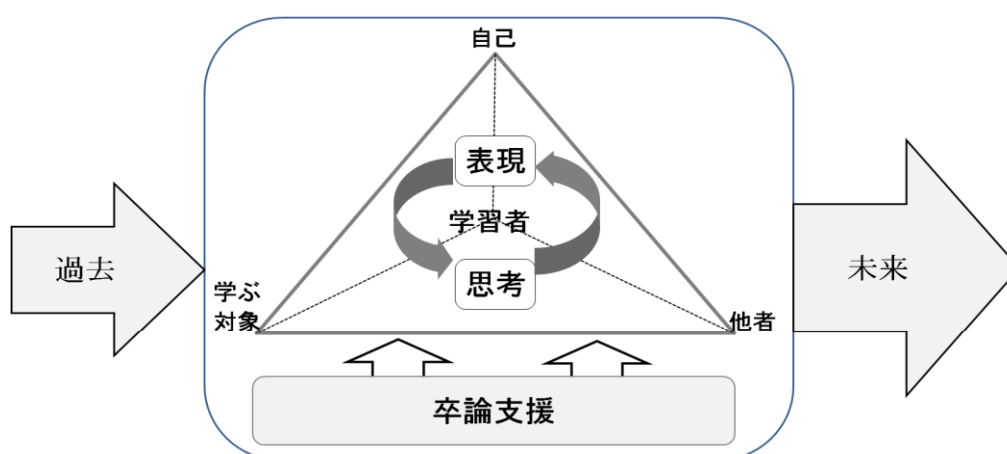


図2 「学習者の思考と表現の経験の構築」としての卒論作成

5 今後の卒論支援、日本語専攻教育への提言

5.1 今後の卒論支援への提言（第8章第2節）

卒論作成と卒論支援に対する総合考察を踏まえ、本研究の第3章で述べた卒論に関する現状を中心に触れながら、今後の卒論支援に向けての主張を述べ、提言を行った。まず、卒論の存廃については、卒論支援の実践を踏まえ、日本語専攻教育の現状を省みて考える必要があると考える。また、本研究の結果を踏まえ、筆者は、卒論は、望ましい教育形

態であり、現段階の日本語専攻教育には必要であるという立場を取る。次に、卒論の形式にとどまった評価的機能が重視される問題点を指摘し、卒論の教育的機能を強調し、卒論が日本語専攻教育における重要な教育の一環であるという位置付けを再認識しなければならないと提言した。また、卒論の支援体制を確立することを提言した。そのため、支援を定期的に行えるように制度として確立する必要、支援の形式をグループ活動に変えることが検討される必要がある、教師の協働支援も検討されてよいと述べた。さらに、これまでの卒論指導で目指される目標の問題点について振り返り、「学習者の思考と表現の構築」の支援を、卒論支援の目標に設定することを提言した。最後に、一人ひとりの教師は、卒論の位置付けを再認識し、支援目標を再考した上、実践者として「学習者の思考と表現の構築」を支援できる方法を探索しなければならないと主張し、本研究で考察した支援活動の意味を踏まえ、支援方法についての具体的な提言を行った。

5.2 今後の日本語専攻教育への提言（第8章第3節）

本研究で行った卒論支援の実践とその分析、考察を踏まえ、再び、日本語専攻教育に立ち返って、日本語専攻教育を捉え直し、今後に向けての提言を行った。まず、本研究の第2章と第4章を中心に振り返り、現行の日本語専攻教育が抱える、知識伝授、技能訓練の重視により、学習者に思考と表現の経験を構築できる教育を提供していないという問題点を整理した。そして、この問題点は、外国語が固定した存在、単なる道具であると信じられ、学習者の経験とは無関係な存在であると捉える「外国語＝道具」論に由来し、この問題点を抱える日本語専攻教育は、日本語を学び、使う学習者を見なくなり、人間育成を軽視・無視していると指摘した。次に、今後の日本語専攻教育に向けて、3つの面から、具体的な提言を行った。まず、日本語専攻教育が人間育成を目指す人文科学系学科であるという位置付けの復権を主張した。本研究の実践を通して、学習者が、過去の経験を踏まえ、未来の経験を方向付ける「思考と表現の経験」を構築することができ、能力、志向性、アイデンティティに変容がもたらされ、より豊かな人間になっていたことが確認できた。この結果をもって、日本語専攻教育に人間育成が可能であることを示せた。次に、本研究の実践を踏まえ、学習者が思考と表現の経験を構築できるように、カリキュラムの改革の観点から、「ゼミの新設」、「AW授業の新設」、「既存科目の見直し」という3点を提言した。最後に、日本語専攻教育のキーパーソンとなっている教師に対して、教師は、「外国語＝道具」論の教育観に向き合い、それを自覚し、更新させなければならないと述べ、教師の教

育実践と研究を支えられるように、教師研修を展開することを提言した。

6 本研究の意義と今後の課題、筆者自身にとっての意味（第9章）

本研究の意義について、(1) 実践をもって、日本語専攻教育における卒論支援のあり方を探索できたこと、(2) 卒論支援の実践を踏まえ、日本語専攻教育の問題点を指摘し、日本語専攻教育の位置付けを捉え直せたことの2点を挙げた。この2点の意義を踏まえ、(3) 中国の外国語専攻教育、更には中国の大学文科系における卒論支援に向けて参考となる点が多いことについて述べた。

今後の課題として、まず、分析対象に関しては、支援活動における「読みの検討」以外の活動や、学習者のテーマ調整以外の研究実践も分析対象に取り入れる必要性を述べた。次に、分析手法に関しては、教室内の話し合いについてさらなる分析が必要であると考えられる。また、研究の枠組みである実践研究アプローチから見る課題として、卒論支援の実践を積み重ねることと、ほかの教師を巻き込んで、協働で卒論支援の実践研究を行うことを挙げた。最後に、卒論支援以外の実践研究を行うことも、今後の課題として挙げた。

最後に、筆者自身の日本語教育実践の過去を振り返り、これから目指したい日本語専攻教育が見えてきたところに、本研究の筆者自身の意味があると考えられる。

参考文献

- J. デューイ (1938 [2004]) 『経験と教育』市村尚久 (訳) 講談社
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 佐藤学 (1995) 『学びの快樂—ダイアローグへ—』世織書房
- 館岡洋子 (2008) 「第1部第4章協働による学びのデザイン—協働的学習における「実践から立ち上がる理論」—」細川英雄+ことばと文化の教育を考える会編著 『ことばの教育を実践する探求する—活動型日本語教育の広がり—』 pp. 41-56 凡人社
- パウロ・フレイレ (1970 [1979]) 『被抑圧者の教育学』小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 (訳) 垂紀書房
- 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
- 細川英雄 (2005) 「実践研究とは何か—『私はどのような教室を目指すのか』という問い』『日本語教育』126 pp. 4-14
- 中国教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组 (2000) 『高等院校日语专业高年级阶段教学大纲』大连理工大学出版社