

日本語教育学における「実践研究」の意味と課題

細川 英雄

要 旨

言語教育において「実践」と「理論」とを統合するためには、具体的な教育実践の内実の提示がきわめて緊急の課題である。このためには、日本語教育学における実践研究がこの分野での中軸的存在として認知され位置づけられなければならない。

日本語教育においては、この課題探求が未だ不十分であることを、その研究の扱うデータの種類と質について指摘し、一つの正解を求める教育実践から正解のない実践研究へという言語教育観のパラダイム転換の重要性を論じる。

さらに、実践研究それ自体が、90年代以降、21世紀に入って、ますます多様化・複雑化する時代状況において、言語教育としての大きな問題を社会に問い、かつその問題点を探求するための不可欠な基盤になりうるものであるという課題に言及する。

キーワード

言語教育・実践研究・部分と全体・言語活動環境・ヨーロッパ言語共通参照枠

1. 今、なぜ実践研究なのか

本稿は、日本語教育における「実践研究」の意味について、その理論的な位置づけを明らかにし、今後の課題について論じるものである。

日本語教育の水準向上に資することを目的として、教師自らによる「実践研究」が重要な役割を担っていることは、近年、さまざまに指摘されてきている⁽¹⁾。筆者も、日本語教育が「教育」という現場における実践であることを重視する立場から、実践と研究が不可分かつ往還すべきものであるという実践研究理論を提起してきた（細川、2005、2007a など）。

日本語教育における「実践」と「研究」とを統合するためには、各々の教育場面で育成すべき力、その教育方法や手段、そして評価を、一貫した理念の下で、具体的な教育活動としてどのように設計・実施するのか、について検討しなければならない。そのためには、「何を・どう」教えたかという How-to を主とする技術交流型の実践報告だけでなく、「言語能力とは何か」「言語教育が発達に及ぼす影響」「言語教育の社会的位置づけ」などと

いった根本的な問題、つまり、「なぜ」それをそう教えるのか、を再考する必要があるだろう。この教育上の自明の問いを活性化するためには、具体的な実践の内実がどのように示されるかという点がもっとも重要な課題となるはずである。

しかし、日本語教育においては、この課題探求が未だ不十分であることが、その研究が扱っているデータの種類と質からも明らかである。日本語教育の研究データとしては大きく分けて次の3種が指摘できる(細川、2007b)。

- i. 自然言語データ資料(談話の録音・文字化、新聞記事、小説の類、いわゆるコーパスと呼ばれるデータ資料など)
- ii. 人為的な操作による場面資料(会話場面やロールプレイのやりとりを録音して文字化したもの、インタビューやアンケートなど)
- iii. 教室活動そのものの記録等をデータとしたもの

教育学・心理学や教科教育などでは、多くの教育実践データが組上に載るが、日本語教育においては、「iii. 教室活動そのものの記録等をデータとしたもの」が最も少ないのが現状である。また、この実践データ iii. の使用も、いわゆる実践報告の提示にとどまっていた、その言語観や教育観を展開するまでには至っていない(細川、2007b)。しかも、日本語教育学が教育現場に基づく研究であるとするならば、実践研究とは、教室活動を観察・分析し、新しい活動へとつないでいくものでなければ意味がない。その際に、こうした教室活動観察とそのデータは、実践研究にとって不可欠なものである。さらに、日本語教育学が「教育」という現場に支えられて存在するものであるとするならば、こうした実践研究がこの分野での中軸的存在として認知され位置づけられなければならないといってもいいだろう。

しかし、問題はそう単純に解決しない。むしろ、日本語教育は、教育そのものの内実とは何かという議論を回避してきたようにさえ見えるからである。このことは、教室活動の内実の議論の乏しさから見ても明らかだろう(細川、1999: pp24-27)。冒頭で示したデータの種類と質は、このことを如実に表しているといえる。

2. 日本語教育の歴史的現状と実践研究

ここでは、まず実践研究を、よりよい教育活動をめざして行われる、現場に即した具体的な実践の内実に基づく研究と定義する。それは、各々の教育場面で育成すべき力、その教育方法や手段、そして評価を、一貫した理念の下で、具体的な教育活動としてどのように設計・実施するのか、について検討しようという方向性をもつ研究と言い換えることもできよう。こうした観点から、戦後から現在に至る日本語教育の歴史的現状を概観してみる。

戦後の日本語教育は60年代から本格的に展開されるようになるが、この60・70年代の日本語教育は、テキスト中の語彙の選別や文型の種類分け等、ことばの「構造」に終始するものだった。「-は-です」から「ある/ない」、過去、受け身、使役などを経て敬語に

至る文法項目の順に学習する「構造シラバス」が中心であったことは周知のことである。いわば「何を教えるか」という教育内容の充実に力を注いできたといえるだろう。

しかし、これは新しい方法にはなりえても、理念には至らなかった。ここで考えられたことは、言語による人間理解の理念とその達成ではなく、「外国人に何をどのように教えるか」という方法が模索されたに過ぎない。結果として、言語形式確定への強い意思が生じ、その成果として、基本語彙・文型の確定へと日本語教育はその力を注ぐことになった⁽²⁾。したがって、この段階での日本語教育は、どのような語彙・文型を教えたかということが教育実践の目的であったといえる。

これに対して、80年代ころから、場面や機能による表現選択を重視する「概念・機能シラバス」が用いられるようになり、実際のコミュニケーションの場で利用できる「自然な日本語」習得への応用の必要性が主張されるようになってくる。それは、すでに定められた語彙・文型を「どのように教えるか」という教育方法への注目でもある。

この傾向は、2000年以降の現在でも盛んに行われていて、むしろ現在の日本語教育の主流というべきかもしれない。たとえば、タスク達成型の教室活動は、文構造と場面機能を融合した機能文法を機軸にしたもので、従来のいわゆる文型積み上げ中心の考え方から移行した「新しい」シラバスとして注目されている（野田編、2004）。

タスク達成型の教室活動では、タスクを達成するのは、まさに学習者であり、その達成の過程で、学習者は一定の語彙・文型を習得していく。この教室活動のめざす教育目的は、一定の語彙・文型をどれほど「効果的」「経済的」に教えたかということになる。

80年代後半からは、教育パラダイム転換といわれる教育思想上の大きな波の影響を受け、言語教育の世界も大きく変容を始める。近年の英語教育におけるコミュニカティブ・ランゲージ・ティーティング（CLT）の流れを見てもこのことは明らかである（Nunan, D. 1991, Brown, H. D. 1994）。とくに90年代以降、日本語教育の世界はきわめて多様化・多相化しつつあるが、この問題は、文化をどう捉えるかという視点と無関係ではなく、たとえば、1960・70年代の文化・文明（Large Culture）を教えるという立場から、80年代の日本人の日常生活に潜む文化（Small culture）の教育へと移行し、さらに90年代以降には、そうした複文化を持つ個人のアイデンティティの形成・構築と社会の多面性・複雑性を考える教育へと変化してきている。こうした動きに伴う総合活動型日本語教育における問題発見解決学習の考え方、そして新しいアカデミック・ジャパニーズの流れ（門倉、2006）もこの中に位置づけることができよう。

90年代以降に問われはじめた「アイデンティティ」の意味については、さまざまな解釈が可能だが、大きく捉えれば、それは行為者一人一人の自らの居場所と考えることができる。つまり、「自分とは何か」「自分とはだれか」という問題を考え続ける過程で形成される行為者の自分自身に対する答えのことである。別の言い方をすれば、私が私であることを保障される場所ということもできる。それは、常に「ここにいてよかった」「ここにいていいのだ」という「私」自身の感覚を伴っている。おそらくクラムシュのいう「第三の場所 the third place」に近いものだと思われる（Kramsch, C., 1998）。クラムシュは、学習者自らが考えつつ、ことばと文化を「自分のものにする（appropriate）」ことの重要性を述べ、そのことによって形成される自分の立場を「第三の場所」と呼び、言語教育のめ

ざすべきものとして主張する。

しかも、この自分の立場としてのアイデンティティは、自覚した段階ですでにさまざまな側面から形成されている上に、また同時にさまざまな形で変容し続けるものであるから、「形成」「構築」という用語でさえも一元的に表現しにくいものである。今までであったものを捉えなおすという意味では、「再形成・構築」であるし、自分以外の他者とともにつくっていくという意味では「共構築」であろう。しかも、その「再・共・形成・構築」の方向性は、教師にも学習者自身にも当初から明確化されているわけのものではなく、いわば更新されつづけることによって形成・構築されるものである。

このように考えると、言語教育の立場も当然のこととして変容する。言語は個人と個人間のコミュニケーションとしてのツールとしての色合いを強く持つことになるため、言語の形式（いわゆる語彙・文型）を学習/教育の目的にすること自体が難しくなる。個人一人一人が何を考え、それをどのように表現しようとするのかという、いわばことばによるアイデンティティの形成・構築・更新のプロセスを考えざるを得なくなるからである。

このことは、ひとり言語教育の世界のみならず、教育全体の問題として捉えられなければならないだろう。人間の形成としての教育がどのようにあるべきかという議論は、教育学をはじめとして、すでにさまざまな分野で行われている。

とくに、2001年以降の議論での大きな転換として指摘できるのは、実践が一つの正解をめざして行われるものではないという教育の根源に帰る議論の萌芽である。そして、皮肉なことに、この議論は、戦後の日本語教育がめざしてきた、教育の内容と方法の確定という大きな目的そのものを根底から揺さぶることになりはじめていたのである。

3. 実践研究には何が必要なのか

実践研究は、自らの教育活動を設計し・実施・評価する活動であり、同時に、そのプロセスそのものを他者に向けて公開するという行為である。たとえば、ある具体的な目的が定められていて、それに向けての達成が唯一の成果だということになると、こうした他者志向の行為は必然的に起こりにくくなることが予想される。なぜなら、一つの成果の達成へ向けられた、いわば直線的な行為は、成果報告にはなっても、その行為者の逡巡や苦悩を表すプロセスとしてその活動全体を描くことは困難になるからだ。

また、教育実践を設計するということは、たんに「何を・どのように」教えたかという成果を報告することではなく、その活動を「なぜ」つくるのかという担当者自身の問いがなければ成立しない問題だろう。ここに「実践報告」と「実践研究」の大きな差異があるともいえよう。

実践研究は、実践することすなわち研究であるという立場をとる。これは、日々の実践こそ研究であるという教育の姿勢である。そのためには、教育担当者は、自らの実践を公開することによって、その理論の具体化としての実践を世に問う必要があるだろう。

こうした実践研究には何が必要かといえば、教育活動の全体を見せることだろう。教育活動の全体とは、その理論的背景と教育観そしてその理論の実現としての具体的な教育実践の内実である。なぜ教育活動の全体化といえば、教育活動を見せるということは、言語

活動全体を「今ここ性」として表現することが必要だからだ。

従来、第二言語教育は、部分を積み上げることによって全体を形成するという考え方を取ってきたといえる。しかし、人間の言語活動を考えたとき、決してそのようには機能していないことはもはや議論の余地のないところだろう。たとえば、語・文・文章として人間の言語活動が積みあがっていくという考え方自体、すでに人間の言語活動を動態として見る視点を失ったものであるということをわたしたちは考えなければならない（時枝、1950）。

たとえば、次のような記述がある。

各言語での形は別として、人間の言語で、単語、文、文の集合体としての段落のない言語はないのであるから、OPIが普遍的な言語構造にもとづいて言語運用能力を判定できる、とする思想には間違いなからう。（略）超級は複段落、上級は単段落、中級は文、初級は語句というように、言語の普遍的な形式が各レベルを特徴づける基礎的な単位になっている（牧野、2000）。

たしかに、人間の言語活動を表われた形式として分析すると、たとえば、音声、文法、語彙といった単位から成り立っているが、それらは勝手に存在しているわけではない。たがいに影響を及ぼしながら、言語活動をいう大きな活動を形成・維持しているといえる。さらに、言語活動は、人間としての生命体の一部に組み込まれたものであるとも言える。つまり、部分の寄せ集めが全体となるのではなく、全体を分析していくと、そこに部分があるということだ。

にもかかわらず、言語教育は、人間の言語活動を「全体」として捉えるのではなく、むしろ「部分」の積み重ねとして捉えているところに問題の根源がある⁽²⁾。

ただし、ここで確認しておかなければならないことは、言語の形式の学習／教育の意味である。教育の大きな目的が個人のアイデンティティの形成・構築であるからといって、言語の形式についての学習／教育を蔑ろにすることはできない。アイデンティティの形成・構築のためには、ことばによるやり取りが不可欠であり、そのためには言語の果たす役割はきわめて重要であることはいままでもないことであり、言語の形式が、教室活動における不可欠の要素として存在することがたしかである。教育目的としてのアイデンティティの形成・構築が、いわば人間のための教育総体の目的であることを見失わずに、その大きな目的の中で、言語による表現の内容と形式について、その習得をどのように考えるかを追求することが言語教育であるというのが本稿の立場である（細川、2008、pp140-141）。

4. 言語教育実践の内実に向けるために

どんな活動であっても、常にひとつの真実に向き合っているといえる。それは、人間一人一人の他者理解と自己表現である。ことばによって、自己を語り、他者と共存することで社会を形成していくというプロセスの中で、そこに参加するもの一人ひとりが自分を表現する力を持つということが、私たち人間の活動の原点であろう。これを抜きにして、人間の存在や生活はありえない。人文社会科学は、この問題を解き明かすために、個人と社

会の関係について常に論争を繰り返しているといえるだろう⁽⁴⁾。

言語活動の教育では、学習者一人一人の個性とその変容状況を最重要視するため、活動そのものはかなり流動的である。この活動に参加する場合は、教師と学習者という対立関係をを超えて、TAやボランティア、あるいは見学者等も、この活動に協力し参加活動を行う。同時に、学習者も活動に参加することが求められ、実際のクラス活動では、担当する教師と学習者の関係は時折見えにくくなることさえある。最終的には、ことばを使って自己表現を図るのは、学習者自身の意思によるほかはないという原則があるからだ⁽⁵⁾。効果的・効率的に仕組まれた教科書の限定的な世界で活動することよりも、自然なかたちのコミュニケーションをとりあうことによって、参加者一人ひとりの自己表現と人間関係を学習者自らが作り上げていくというプロセスをこの教育は大切にしている。

この言語による活動の考え方では、すべての言語活動はその行為者一人一人の意識によるものなのだから、最終的には、その言語の活動がどのように活性化するかを他者として見守ることしかできないという教室担当者の立場を説明することにもなる。このように考えることによって、どのようにして行為者の言語による活動の活性化の環境をつくることができるかという視点が生まれる。行為者による言語活動の活性化の環境をつくることと、教えるべき学習内容を準備したりその教育方法を工夫したりすることとは次元を異にするという問題がすなわち「教育パラダイム」の転換を意味している。

この言語教育観の問題は、言語教育のみならず、より大きな近代科学としての教育思想の問題でもあるだろう。もちろん、思想の自由はすべての人に委ねられている。ここでの問題は、どちらかを選択すればいいかというような単純なことではない。現実の問題としても、日本語教育界において、さまざまな考え方・立場が存在し共存しているといえる⁽⁶⁾。しかし、それは、日本語教師一人ひとりが自らの立場・職業・思想を通して、全身全霊をかけて戦わなければならない大きな問題なのである。

「実践研究」とは、自らの教育活動の全貌を教師自身の自己表現という形で提出しなければならない。教室はそれ自体が生きた活動体であるから、部分を切り取って出すということがきわめて難しい。だからこそ、そのためには、日本語教師は、まず自分自身の教育実践を振り返らなければならないだろう。

それは、なぜこの教室なのかという理念からはじまって、日々の教室活動の具体化を経て、この教室で何ができたのかという、全ての振り返りが「実践」であり、同時に「研究」でもあると捉えることになる。つまり、「実践研究」とは、「実践に関する研究」でもなければ、「実践を通じて何かを研究すること」でもない。「実践」それ自体が「研究」であるという思想である。この「実践研究」とは、教師自身の問題意識の発見とその解決のための自己表現であると同時に、その自己を他者に向けてひらき、他者との協働において新しい教室を創造する行為であり、その結果として、またプロセスとして、教師自身にとって、また学習者にとって、よりよい実践を拓く行為なのである（細川、2005）。

この場合の「実践研究」とは、教師自身が自分の実践を内省的に振り返りつつ、その意味を確認し、他者とのインターアクションを積極的に受け入れ、より高次の自己表現をめざそうとする活動であると定義することができよう。「私はどのような教室をめざすのか」という問題意識に根ざした発見と解釈から固有の実践が生み出され、その実践が軸となっ

てさらに新しい実践へと展開する教師自身の自己表現こそ、「実践研究」の原動力といえるものだろう。

5. 教育実践の充実から社会・制度・政治へ

21世紀の課題として重要なことは、90年代からの発展として、さらに社会の多様性・複雑性を考えることであり、それは、学習行為者のアイデンティティの構築（再・共）の具体化であるだろう。文化を社会の外側から見た産物として捉えるのではなく、個人のアイデンティティの中にあるものとして捉えることで、社会をつくる個人という発想が生まれるに違いない。そうすると、教室は、アイデンティティ調整の場、そのような環境をどうつくるかという認識が必要になるだろう。このことは、従来の教室観・教師観を大きく変容させるに値する力を持っているといえよう。たとえば、CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）が始めたポートフォリオによる意識化と自己調整は、こうした問題の具体化への第一歩といえるだろう。

こうしたとき、「教室は一つの社会」（細川、2007c）という考え方が重要だろう。社会における言語使用とは何か、言語活動は教えられるのか、という問いを教師自身が持つことによって、〈教える—教えられる〉関係から〈学びあう〉関係へと教師—学習者の関係も変容するだろう。それは、日本語を教えるとは何かという問いと背中合わせである。

文化との関係で言えば、アイデンティティの形成・構築への言語教育とは何かという問題を避けて通るわけにはいかない。それは、言語教育学の成立と社会的位置づけとも深い関係がある。人は言語を学ぶことで何を得るのかという問題は、言語教育学の政治的役割・制度へのかかわりでもある。

問題は、マイクロコスモスとしての教室が、行為者一人ひとりの人間としての形成にどのように関与し、さらにそのことがその行為者自身にとってどのような意味を持つのかを明確に位置づけることだろう。つまり、空間としてのマイクロコスモスでありながら、そのコミュニティでの経験・記憶が行為者の生活や仕事にとって重要な意味を持つものとして認識される必要がある。

教室のめざすものが、人間のめざすべきものである以上、教室は、人間探求の場であり、その経験・記憶によって、行為者は自らのことばで自らを語りうる場を自ら獲得するところに、このマイクロコスモスの意味があるといえよう。それがすなわち、教育実践の充実から社会・制度・政治への参加という道筋を示すことにもなる。

岐路に立つ日本語教育の今後にとって、「実践＝研究」という概念をどのように共有できるかという問題は、きわめて重要な鍵となる。それは、教育活動の内実の公開と議論の活性化の問題でもあり、言語教育が社会を作る個人の育成へと向かうことができるかという、大きな問いでもある。

その意味で、実践研究は、90年代以降、21世紀に入って、ますます多様化・複雑化する社会状況において、言語教育としての日本語教育をどのように考えなければならないかという課題を、日本語教育界全体の問題として社会に問い、かつその問題点を探求するための重要な基盤となりうるものであるといえよう⁽⁷⁾。

参考文献

- (1) 実践研究にいち早く注目したのは、実践研究プロジェクトチーム（2001）である。これは日本語学校という現場から教育がはじまるという、強い問題意識に支えられた研究であった。ただ、方法論的にはまだ達成を見ないものであり、データ等も外部には公開されていない。その後の、石黒（2003）、細川（2005）、横溝（2005）のような理論的な意味での実践研究の必要性・重要性を説く研究が出現するのは、関連領域としての教育学・心理学および教科教育からの影響によるものであるといえよう。
- (2) このことは、日本語教育学会誌「日本語教育」創刊号（1962年12月刊行）の記述にも明らかである。
- (3) 「全体」を分析した部分を積み上げると再度「全体」が出来上がるという考え方を整理すると、次のようになる。
 - ① すべてのものは、「要素」に分解することができる。
 - ② 「要素」は独立した存在で、他のものと交換することができる。
 - ③ 悪い「要素」を排除すれば、「全体」の問題を解決することができる。

このような考え方は、私たちに問題を固定化して捉える習慣を作り、「全体」を把握するという思考を自ら閉ざしてしまうところに問題がある。専門が細分化し、それにしがたって、教育も細分化し、分野ごとの専門家ができるにつれて、専門家は自分の専門でしか物事を判断しないという習慣が生まれつつある。学習者一人ひとりを目の前にして、その個人を対等な関係として全人的に見るという視点を失ってしまうといえるだろう。同時に、学習者のほうも、そうした部分的な指導を専門的であると考へ、それに追従する習慣が生まれていることも事実だろう。
- (4) 言語教育のめざすものが、社会において人間と人間が関係を取り結ぶためのコミュニケーション環境をつくる教育的作業の構築であろうという仮説にたどり着くのは、こうした実践研究の結果であるともいえる。人はだれでも、ある固有のテーマを持っている。このテーマはさまざまな形で現れるが、それをどのように表現化し、それぞれの自己表現につなげていけるかが重要だからである。その環境の中で、行為者一人一人はそれぞれの思考と表現を、自らの固有のテーマにもとづき、さまざまな他者との協働によって活性化させていくのである。その際には、行為者の固有性（個別性）と、社会を形成するための共有性（公共性）に着目しなければならない。この固有性と共有性の両者を満たす教育実践をどのように構想・設計・実施していくことができるかが私の提案する実践研究であるからだ。
- (5) 筆者は、こうした立場形成の一環として、1994年に「学習者主体」という用語を提案し、その具体的な形として1998年から勤務先の留学生別科および大学教養課程の日本語コースにおいて、さまざまな教室活動を展開してきた。細川（1999）で「日本語文化総合」という概念を提起し、その活動を「総合活動型日本語教育」と命名したのは2002年のことである。翌2003年にはその実践例集を刊行し（細川、2003）、2004年6月には、こうした教育コンセプトのもとでNPO法人を立ち上げ、大学における教育研究成果を社会にひらく試みとして出版したものが細川+NPO法人言語文化教育研究所スタッフ2004である。さらに、この実践編を2007年5月に刊行した（細川編、2007）。
- (6) 異なる立場の共存関係についての議論は、細川（2007c）を参照されたい。
- (7) 本稿における「実践研究」の理論と実践の統合とは、教育内容を中心とした「何を」と教育方法を中心とした「どのように」から、教育の根本を問う「なぜ」という問いによって従来の実践データの種類と質を見直し、日本語教育の新しい理論枠組みを構築するところにある。また、そのことは同時に、大学・地域・日本語学校・海外との関係を大きく捉えることによって乖離を超え、新たな連携を作り出そうとするものである。たとえば、国内外のどこからでもアクセスできるインターネット上の実践研究ネットワークの確立によって、さまざまな実践を蓄積・データベース化し、多くの教師たちとの対話と議論によって新しい「実践研究」を構築する。このことにより、共通のデータベースという知識枠の構築が可能となり、さまざまな教育研究上の連携が縦横にとれるようになる。結果として、広く議論に参加した国内外の実践者による教育現場への波及効果

も期待できるとともに、それぞれの場所のそれぞれの教育を統合する日本語教育をめざすことができ、この分野における全体的な水準向上が期待できる。以上のコンセプトにより、筆者は、早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室内に「実践研究ネットワーク」を構築し、2007年7月よりそのシステムの試験運用を開始している。

関連文献（執筆者 50 音順、欧文はアルファベット順）

- 石黒広昭、2003「フィールドの学としての日本語教育実践研究」『日本語教育』120号、pp.1-9
- 門倉正美、2005「教養教育としてのアカデミック・ジャパニーズ」『言語』（大修館書店）2005年6月号、pp.58-65
- 実践研究プロジェクトチーム、2001『実践研究の手引き』財団法人日本語教育振興協会
- 時枝誠記、1950『国語学原論続編』岩波書店
- 野田尚史編、2004『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
- 細川英雄、1999『日本語教育と日本事情—異文化を超える』明石書店
- 、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
- 、2003『『総合』の考え方と方法』早稲田大学日本語研究教育センター
- 、2005「実践研究とは何か—「私はどのような教室をめざすのか」という問い」『日本語教育』126号、pp.1-9
- 、2007a「日本語教育学のめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味」『日本語教育』132号、pp.10-19
- 、2007b「日本語教育において実践研究はなぜ少ないか」『第4回実践研究フォーラム予稿集』（日本語教育学会）、p.13
- 、2007c「日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味」『変貌する言語教育』くろしお出版、pp.27-46
- 、2008『論文作成デザイン—テーマの発見から研究の構築へ』東京図書
- 細川英雄 + NPO スタッフ、2004『考えるための日本語—問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店
- 細川英雄編、2007『考えるための日本語【実践編】—総合活動型コミュニケーション能力育成のために』明石書店
- 牧野成一、2000「OPIの思想とその可能性」『月刊日本語』2000年9月号、pp.56-59
- 横溝紳一郎、2005「実践研究の評価基準に関する一考察—課題探究型アクション・リサーチを中心に」『日本語教育』126号、pp.10-19
- Brown, H. D., 1994. *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Cadre europeen commun de reference pour les langues: apprendre, enseigner, evaluer, division des langues vivantes, Strasbourg, Didier, 2001（吉田茂、大橋理恵訳『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠』朝日出版社、2004）
- Kramsch, C., 1998 *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press
- Nunan, D. 1991. Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly* 25/2: 279-295.