

早稲田大学大学院日本語教育研究科

# 博士學位申請論文概要

## 論 文 題 目

「対話的アセスメント」の意義と課題  
—日本語教育における「実践研究」からの問い—

申 請 者

市嶋典子

2011年2月

本研究では、日本語教育実践から生じた評価の問題を解決するために行った「実践研究」をもとに、「対話的アセスメント」という新たな評価の概念とアプローチを提案することを目的とした。日本語教育においては、評価と教育、実践は異なる文脈で語られることが多く、各々の関係性については、ほとんど言及されてこなかった。また、これまではとかく評価の方法や信頼性といった評価技術の問題に関心が偏りがちであった。

このような問題の解決のためには、評価を実践と切り離れた文脈で考察するのではなく、実践の文脈に定位した上で考察していく視座が求められる。つまり、実践現場固有の問題を分析の観点として設定し、その問題を追求していく「実践研究」によって、評価の問題点を解決していく必要があるといえる。

本研究では、以上の問題点を踏まえ、以下の研究目的を立てた。

- 1) 日本語教育における評価の変遷と問題点を明らかにする。
- 2) 日本語教育における「実践研究」の概念を再考し、「実践研究」における評価の意味を再考する。
- 3) 先行研究における評価の問題点と、自身の「実践研究」から浮かび上がってきた評価の問題点の接点を見出し、包括的にとらえ直した上で、「対話的アセスメント」という評価の新しい概念を示し、そのアプローチを提言する。

まず、1) 日本語教育における評価の変遷と問題点を明らかにする一の研究課題を考察するにあたり、梶田(1983)が提起した評価の分類を参考に、日本語教育における評価を①「実態把握」的評価、②「目標到達性の把握」的評価、③「測定」的、「査定」的評価に整理した上で、問題点を確認した。日本語教育の分野で行われている①「実態把握」的評価としては、ポートフォリオ評価、自己評価、相互自己評価などが挙げられる。②「目標到達性の把握」的評価としては、OPI(Oral Proficiency Interview)、Can-do-statementsなどが挙げられる。③「測定」的、「査定」的評価としては、日本語能力試験が、中心的な役割を果たしている。本研究では、日本語教育における評価を上記の3つの領域に分類し、これらの問題点を考察した。さらに、日本語教育の評価研究の変遷、教育観と評価の関係をより明確に浮かびかがらせるために、日本語教育学会発行の学会誌『日本語教育』(以下『日本語教育』)1号(1962年発行)から146号(2010年発行)の全論文から、評価に関する論文を抽出し、内容を分析した。分析の結果、「測定」的、「査定」的評価の研究が評価研究全体の6割以上を占めていることが明らかになった。言語教育のパラダイム転換により、

2000年代以降、言語能力や言語活動の普遍性だけでなく、動態性、関係性に注目した学習観、評価観が見られるようになってきた。しかしながら、日本語教育の分野で、評価を冠する先行研究においては、多くが、言語能力を固定的、本質主義的にとらえる傾向にあった。また、OPIやCan-do-statementsといった②「目標到達性の把握」的評価は、様々な日本語教育実践現場において、理念的側面が考慮されず、評価方法の枠組としてのみ受容される傾向にあった。①「実態把握」的評価として報告されている評価においては、どのような実践の文脈で、いかなる教育的観点のもとに評価を行うのか、という教師の認識論を明らかにしていない問題点が浮かび上がってきた。

次に、2) 日本語教育における「実践研究」の概念を再考し、「実践研究」における評価の意味を再考する一の研究課題に関連して、日本語教育における「実践研究」がどのように意味づけられてきたか、そして、「実践研究」の中で、評価はどのようにとらえられてきたかを考察した。その上で、「実践研究」と評価の関係を明らかにし、そこに内在する問題点を考察した。

まず、先行研究を踏まえ、「実践研究」の概念を再考した。日本語教育学、教育心理学における「実践研究」および授業研究の先行研究を踏まえ、「実践研究」を「自身の教育観に基づいた授業のデザインを示し、実際の授業で起こっていることを具体的な教室データによって検討することによって自己の実践を振り返り、次の実践へとつないでいくプロセス」と再定義した。このように、「実践研究」を定義した上で、日本語教育学会誌『日本語教育』に掲載された「実践研究」論文の内容分析を行い、その傾向と問題点を明らかにした。

分析の結果、『日本語教育』1号（1962発行）から146号（2010年発行）に掲載された全論文のうちほとんどは、言語学、国語学、第二言語習得などに関する分野で、日本語教育実践と切り離れた文脈で研究されたものであり、実践に関わりのある論文は、全体の10%にすぎないことが明らかになった。

さらに、論文の中で、「実践と教育理論の関わりを重視するもの」に分類された論文を「理論の実践化」、「実践の典型化」、「実践の中の理論」（佐藤1998）の3つの基準に沿って内容分析を行った上で、それぞれの時期区分の特徴を指摘した。

まず、1966年から1979年においては、「実践と教育理論の関わりをそれほど重視しない」論文が多く掲載されていた。この時期は「日頃の教育実践を他の教師に具体的に伝え

るもの、すぐに役立つ教え方の情報が得られるもの」としての論文が注目されていたことが分かる。

1980年から1989年においては、「実践と教育理論のかかわりを重視するもの」の中の「実践の典型化」に分類される論文が多く抽出された。この時期は、TPR、サイレント・ウェイ、コミュニカティブ・アプローチといった、既存の教授法や理論を前提としているものが多い点を特徴として挙げた。

1990年から1999年においては、「実践の典型化」に加え、「理論の実践化」「実践の中の理論」に分類される論文も多く見られるようになった。特に、「実践の中の理論」は、1990年以降、急激にその数を増やしていった。また、教室内でのインターアクションに注目した授業分析や自己の内省に基づいた論文も見られるようになってきた。

問題点としては、教育実践として、常に自身が何のために何をしようとしているのかという教育観を論じた論文がほとんどないということが挙げられる。論文の中で、実践の目標を箇条書きにしたものは散見されたが、実践において、なぜこの目標を立てるのか、という根拠となる教育観が示されないまま目標を立てられ、実践が行われている場合が多かった。

また、実践を評価と関連付けて描き、その意義を考察している論考について考察した。分析の結果、『日本語教育』の「実践研究」の中で、実践と評価を一体のものとしてとらえたものは、ほとんど見出されなかった。今後、自身がどのような教育的立場に立ち、いかなる実践をデザインし、評価を行っていくのか、というように評価を実践に内包されたものとしてとらえる視座が必要になる。

さらに、実践者であり、なおかつ研究者でもあるという立場は、どのような意味を持つのか、その意義を考察した。そして、学校教育と日本語教育における研究の「科学化」志向という問題点を指摘した。その背景として、教師として教育実践に携わることによって、研究方法としての妥当性、信頼性が担保されないことが、研究の限界としてとらえられてきたこと、また、実践者と研究者の視点や立ち位置は、質の異なるものとして位置づけられ、そこに連続性を生み出すことは困難であるととらえられてきたことを示した。このような研究観を批判的にとらえた上で、「実践研究」においては、自らの実践を内省し、教師の成長へとつなげていくこと、実践者自身の教育的立場や内省を記述することが重要な要素になることを示し、教師自身による「実践研究」の蓄積こそが、求められるべきである

ことを主張した。

さらに、3) 先行研究における評価の問題点と、自身の「実践研究」から浮かび上がってきた評価の問題点の接点を見出し、包括的にとらえ直した上で、「対話的アセスメント」という評価の新しい概念を示し、そのアプローチを提言する一の研究課題を明らかにするために、自らの日本語教育実践を分析し、新しい評価の概念とアプローチを模索した。

1990年代から2000年代にかけて、言語や文化を固定的な体系・知識としてとらえる本質主義の立場から、多様で動的なものにとらえる非本質主義の立場へとパラダイム転換していった。それにも関わらず、現場での実践の多くは、言語を固定的にとらえた立場で行われ、学習者の日本語能力も、測定やテストによって、数値化され続けてきた。筆者は、このような実践や評価のあり方を乗り越えるために、相互自己評価（学習者が自己と他者のレポートを評価し合う活動）を組み込んだ日本語教育実践を試みた。そして、本活動に対する学習者の評価への認識を、M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）（木下1999）に基づき、調査した上で、評価活動の意義と課題を考察した。学習者の相互自己評価活動に対する認識としては、①相互自己評価活動に対する心理的負担②関係性の構築による心理的負担の解消と相互行為による自己把握の促進③心理的負担の解消、相互行為による自己把握の促進による評価の意味づけ④これらのプロセスを経て認識された日本語学習への影響が明らかになった。このようなプロセスや学びを創出することこそが、相互自己評価活動の大きな意義であると主張した。そして、〈意義の自覚とぬぐいきれない不満〉というカテゴリーを課題点とし、相互自己評価活動のあり方、さらには、自身の教育観を再考した。その上で、評価活動に関する不満や問題点についても授業の中で忌憚なく話し合い、解決の道を教室参加者皆で対話する場を設けることの重要性を主張し、「対話的アセスメント」というアプローチを提案し、次の日本語教育実践に組み込んだ。

「対話的アセスメント」の「対話」の概念については、主にミハイル・バフチンの「対話原理」を参考にし、「完全な一致や収束を目的としない、価値の衝突と共有を創出し続ける相互行為」と規定した。また、「対話的アセスメント」のアセスメントを、評価研究の先行研究を踏まえ、①測定やテストという言葉と混同されてとらえられるようになってしまった評価という概念を乗り越えるための概念②学びのプロセスやエピソードに注目し、内省や自叙伝的理解を連続的に試みる活動③学習者もアセスメント行為の主体となりえ、アセスメントの目標や基準を关系的に創り出し、更新し続けていくプロセスと規定した。以

上のように、評価をアセスメントとしてとらえ直し、測定やテストの概念と切り離して位置づけ、アセスメントを動的、可変的なプロセスの総体として提起した。さらに、これら 2 つの概念を踏まえ、「対話的アセスメント」を「価値の衝突と共有を含んだ対話に基づいて、教室参加者が、アセスメントの目標や基準を関係的に創り出し、更新し続けていくプロセス」と定義した。そして、言語能力を「動的な学びのプロセスを創り出す言葉の力」として広くとらえ、このようなプロセスを育む教室を目指した日本語教育実践の「実践研究」によって、日本語教育における評価に関する新たな提案を試みた。

分析対象としたのは、学習者自らが自身のレポートのテーマを決め、クラス内で検討を重ねながらレポートを書き上げていく授業の中で行った一連の「対話的アセスメント」活動である。本実践における対話的アセスメント活動は、(1) 毎時間行われるレポートの検討：それぞれの学習者が作成したレポートをクラスで検討し、お互いのレポートの良い点、足りない点をコメントし合った。(2) 「対話的アセスメント」活動について話し合う：「対話的アセスメント」活動の意義について議論する場を設けた。(3) アセスメント基準の決定：学習者が結論をまとめる前に、レポートをどのような基準で評価するのかを決定した。(4) コメント会：決定したアセスメント基準に基づいて最終的なレポートの検討を行った。学習者がお互いのレポートを読みあった上で、皆で話し合っただけで決めたアセスメント基準に基づき、クラスメートと自分のレポートに対してコメントをした。教師も参加者の一人として、レポートに対してコメントを行った。教師は、レポートを書くときの大切なポイントとして、「オリジナリティー」、「議論の受容」、「論理性」(細川：2004) という 3 つの基準を示した。しかし、筆者は、この 3 つの基準を絶対的なものとしてとらえるのではなく、学習者と共有できる新たな基準を創出するためのたたき台としてとらえ、学習者には、この 3 つの基準は、修正可能であることを伝えた上で授業を進めていった。また、最終的な成績は、出席率、参加度(BBS へのコメントの書き込み・ワークシート・評価表・レポートの提出)、コメント会への参加を基に算出した。このような「対話的アセスメント」活動は全て実践のプロセスに段階的に組み込まれていた。本実践では、(1)から(4)までのプロセスの総体を「対話的アセスメント」として位置づけた。

「対話的アセスメント」の教室談話分析からは、学習者達が、対話活動の指針や方向性を意味する教師の言葉や、「オリジナリティー」、「議論の受容」、「論理性」というアセスメント基準を「専有」(ワーチ：2002[1998])、収奪し、自己のものとしていく過程が明らか

になった。学習者達は、教師の言葉の中に、「自己の志向とアクセント」(バフチン：1996[1975])を含め、レポートの内容や対話の文脈に沿って、アセスメントの観点を再構築していった。また、教師も活動の流れに沿って、学習者の言葉を「専有」しながら、問いを具体化していった。このように、教師と学習者が、相互に影響を与え合いながら、対話を展開させていったプロセスが浮かび上がってきた。教室においては、教師の教育観に基づいた授業が展開されている。教育内容は、教育観のあらわれであり、その意味では、「権威的な言葉」－宗教、政治、道徳上の言葉、父親や大人や教師の言葉であり、「権威的な言葉」が要求するのは、無条件の承認であり、自由な適用や、自分自身の言葉との同化では全くない(バフチン 1996[1975])－という性質を帯びている。もし、教師の言葉と学習者の言葉とが、「無条件の承認」を要求するような関係にあれば、教師の言葉は、学習者にとって、「権威的な言葉」となる。教室の中で、教師であること、学習者であることという社会的、形式的に規定されている身分を同定することはできない。また、教師として教育観を反映した教師の言葉と学習者の学習観を反映した学習者の言葉を融合させることもできない。重要なのは、双方の役割や言葉の意味を無化することによって、教室から権威性をぬぐい去ることではなく、教師と学習者の言葉を交錯させることによって、双方の関係を編み直すことであるといえる。このような状況の創造によって、教師の言葉と学習者の言葉が対話的相関関係になり、「内的説得力のある言葉」－「内的説得力のある言葉」が肯定的に摂取される過程において、〈自己の言葉〉と緊密に絡みあう。我々の意識の日常において、内的説得力を持つ言葉は、半ば自己の、半ば他者の言葉である(バフチン 1996[1975])－同士が緊密に絡み合う対話を創出する教室が実現することを主張した。

また、教室談話分析からは、「教師と学習者の評価観の異なりと衝突」、「学習者間のアセスメント観の異なりと衝突」、「アセスメントの意義の問い直し」、「アセスメント基準の更新・共有」というプロセスを抽出することができた。「教師と学習者のアセスメント観の異なりと衝突」の場面は、学習者が自分自身にとってのアセスメントの意味を意識化する契機を作った。「学習者間のアセスメント観の異なりと衝突」の場面では、学習者が、それぞれが異なるアセスメント観をぶつけ合うことによって、このクラスでのアセスメントにおいて重要なものは何かという理念的な側面を考える契機を作った。「アセスメントの意義の問い直し」においては、学習者達は、上述した意見の衝突を経て、「教師が評価すべきか、学習者が評価すべきか」といった二項対立的な議論を乗り越え、より包括的なアセス

メントの議論に発展させていった。「アセスメント基準の更新・共有」においては、学習者らは、これまでの活動を通して養われたアセスメントの基準を出し合い、教師から提示された基準を、一連の活動を通してとらえ直し、自身らの言葉で意味付け、更新していった。さらに、その内容を議論することによって、基準を共有することができた。以上のことから、学習者達は、教師の立てたアセスメント基準やアセスメント目標自体をも更新して言葉の力を養っていったことが明らかになった。

上記の分析結果を踏まえ、「アセスメントの意義や目標を教師と学習者が共に考える場の設計」と「アセスメント基準を協働で創造していく場の設計」を提言した。「対話的アセスメント」の意義や目標を教師と学習者が共に考える場においては、学習者から提起された疑問や問題をあえて議論の俎上に上げることによって課題化し、その問題を教室参加者で解決していくことが重要になる。その際、学習者も教師も、一人ひとり異なるアセスメント観、価値観を持っているという前提に立つこと。そして、お互いの異なる価値観、アセスメント観をぶつけ合い、ゆさぶりをかけ合う場を保障することが重要な要素となることを主張した。

アセスメント基準を協働で創造していく環境の設計においては、教師にのみ許されていたアセスメント基準の決定権を崩すことが必要になることを指摘した。そのことによって、教師の思惑を超えた、新しいアセスメントの意味づけや基準が見出されることを示唆した。

これら2つの場の設計において共通することは、教師と学習者達の多様な解釈と価値観が交換しあえる場と状況があってはじめて、アセスメントの新しい意味とそれを創り出す言葉が生成されるということであることを主張した。アセスメントの解釈には完結された状態などといったものではなく、活動の中で創出され、更新され続けていくものであるといえる。アセスメント活動の到達や完成形を目指すのではなく、教室参加者の間にその場において共有できる基準を創出するプロセスを創り続けること、途上にあり続けること、より良いアセスメント活動の姿を教室参加者皆で求め続けること、このような関係性にもとづいた、絶えざる動きの創出こそが、「対話的アセスメント」において重要な理念になることを示した。

最終章では、評価研究の先行研究から浮かび上がってきた問題点と、「実践研究」から浮かび上がってきたアセスメントの意義を包括的にとらえ直した上で、i 制度が規定する評価から教育観を起点とした評価へ、ii 方法としての「実践研究」から思想としての「実



実践研究」へ、iii 実践に内包された評価へ、というパラダイムシフトを示し、iv 「価値の創造」としての「対話的アセスメント」の概念を示した。

#### **i 制度が規定する評価から教育観を起点とした評価へ**

学会誌『日本語教育』に掲載されている論考は、戦後から現在に至るまで、ほとんどが「測定」的「査定」的評価に関するものであった。このことから、教師によって、「測定」的「査定」的評価が、評価の中心に据えられ、評価制度として再生産され続けてきたことが見て取れる。また、『日本語教育』の論文を分析した結果、自身の教育観、教室デザイン、教育実践のプロセスを示すデータ、次の実践への示唆、評価について一貫性を持って記述している「実践研究」論文は、極めて少なかった。「実践研究」論文においては、評価に関する教師の理念的側面は、ほとんど問われてこなかったという問題が指摘できる。また、成績や制度が評価や教育の内容を限定させている現状が浮かび上がってきた。評価への視座は、制度ありきで規定されるのではなく、個々の教育実践「何のために評価するのか」という日本語教育実践における目標や、教師としての教育観を起点として、構築されていくべきものであることを主張した。いかなる教育目標のもと、どのような日本語教育実践を行うのか、それを実現するためにはどのような評価が考えられるのか、というように、実践における教育観を起点に評価を考えていく必要がある。日本語教育実践の内部から生成された評価の理論と方法こそが、新たな構想力と実践への指針を生むと考えられる。評価研究において、制度を自明視するのではなく、制度という枠組みを批判的にとらえ、制度に働きかけていくことによって、制度そのものを変容していく、教育観を起点とした評価へという視座が求められる。

#### **ii 方法としての「実践研究」から思想としての「実践研究」へ**

「実践研究」においても、評価の問題と共通する問題点が挙げられる。それは、実践における「教育観の不在」である。日本語教育学会誌『日本語教育』に掲載された「実践研究」論文は、教育実践として、常に自身が何のために何をしようとしているのかという教育観を論じた論文がほとんど見受けられなかった。日本語教育において、教師一人ひとりの教育への思想は、ほとんど問われていないということになる。この教育観と評価の不在は、日本語教育学としての思想の欠如へとつながると考えられる。

一方で、日本語教育では、「実践研究」の記述の方法や研究方法が重視されるようにな

ってきた。しかしながら、「実践研究」の多様性、重層性は、形式化された方法によって、一般化することには限界があるということも指摘しておかなければならない。「実践研究」の中には、教師の願いや価値観といった自身のスタンスが反映されている。これらをどう描いていくかが重要になる。研究方法や実践の記述の方法は、自身の研究スタンスとリンクした方法を、「実践研究」を重ね、改善しながら、自ら創造していくことが必要になってくる。「実践研究」は、単純な様式ではないし、形式主義的な理解にとどめるべきではない。より多元的、重層的なものであるといえる。佐藤学（2008）は、教育心理学において、授業研究が形式化してきた歴史的背景を踏まえ、制度化された授業研究に警鐘を鳴らし、「授業の科学」の神話を脱構築し、授業の観察と記録と語りの様式を形式主義から解き放つことを主張している。教育の場に参加し関わる「実践研究」がどのような問いや教育観により成立し、どのようなことに心を砕いて「実践研究」という営みがなされるかというプロセスを伝えることが重要になる。

2007年に発行された学会誌『日本語教育』132号では、「「日本語教育学とは何か」について」という特集が組まれ、日本語教育研究の「核」を再確認し、その「広がり」の可能性を追求している。その中で、縫部（2007）と細川（2007）は、日本語教育への理念的、思想的な立ち位置を示している。このように、研究者が、自身の問題意識に基づき、思想的な立ち位置を発信し合うことによって、日本語教育学としての固有性が立ち現れてくるのではないか。教師一人ひとりの「実践研究」への多様な思想の蓄積によって、日本語教育学としての思想が成熟していくと考えられる。水谷（2007）が、「日本語教育研究への期待は、その研究の手法や内容が、外国語教育・言語教育の枠をこえて、日本の、あるいは世界の新しい人文・社会科学研究領域の形態を示唆するものになっていくことである」（p12）と主張しているように、今後、他分野に影響を与えうるような研究分野として、より発展させていくことが求められる。そのためには、日本語教育としての思想を積極的に発信していく視座が重要になる。

### iii 実践に内包された評価へ

3 つめの観点として、評価の問題を実践の外側から、日本語能力を測定すべきか、しないべきか、日本語能力は測定できるか、できないのか、または、教師が評価すべきか、学習者が評価すべきか、というような二項対立的な議論をするのではなく、教師が、測定や

評価が行われている反復的な実践の中に身を置き、実践を遂行する中で、実践の枠組みを揺り動かしていくことこそが重要であることを主張した。たとえその試みによって、自身が身を置く枠組を改変せざるをえなくたつたとしても、枠組みそのものを自明視せず、可変的なものとしてとらえ、実践の中で考え続けることを提起した。評価の問題を考える時に、重要になるのは、制度といった外側から評価を規定するのではなく、個々の実践現場の内側から評価が考察されることによって、枠組みを改善していく視座であることを述べた。評価の教育的問題を考察し、改善を可能にするのは、実践の内部でしかありえず、評価を実践の中に定位すること、実践に内包されたものとしてとらえることが、今後の評価研究の重要な示唆となることを主張した。

現実に、能力評価を基にした教育が現存する以上、能力を測定するための具体的な方法や実践のあり方こそを問うべきであるという議論に対しては、その現状認識そのものを問い直すことが求められることを指摘した。また、その問い直しは、自らの実践の内部で行われるべきものである。代替案を外側に求め、無批判に受容する安易性こそが問題視されるべきである。

#### iv 「価値の創造」としての「対話的アセスメント」

評価は、それ自体完結した構造を持つものではなく、教師の教育観、学習者の学習観から政治や社会制度の諸問題に至るまでを教室内に凝縮した「概念」であり、実践の文脈で展開される複合的な価値の創造のプロセスであると考えられる。この価値の創造のプロセスは、必ずしも合意的であるとは限らない。制度が統制する評価の枠組み、教師の教育観、学習者の学習観の間には、相容れないものもあり、衝突が生じることもある。実は、この衝突の中に新しい評価の可能性が秘められている。衝突は、制度の中で自明視された評価の概念や、固定的な教育観、学習観を打ち壊し、新たな評価の概念や考え方を創造する。教師や学習者は、その衝突の狭間に身をおいて、自らの価値観を再考することになる。このような多元的・多層的に構成された実践の文脈の中に評価を定位すること、そして、その文脈の中で評価の概念や自身の価値観を編み直し続けることこそが重要になる。この編み直しのプロセスによって、教師や学習者の間に、言葉を学ぶことに対する自分自身の信念が育まれていく。教師と学習者が言葉の学びへの固有の信念を育み、これらを相互に共有していくプロセスこそが、「対話的アセスメント」の重要な要素になる。「対話的アセス

メント」とは、多様な見方や信念が交差する、多声としての評価なのである。また、「対話的アセスメント」や「実践研究」には、実践過程における不断の問題の構成と再構成が必要になること。さらに、制度の中で自明のものとされた価値を対話によっては破砕し、一元的価値を問い直し、新たな価値を創造していくことが求められる。

## 【引用文献】

- 梶田叡一（1983）『教育評価〔第二版補訂版〕』有斐閣
- 木下康仁（1999）『グランデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生』弘文堂
- 佐藤学（1998）「第一章 教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・宮崎清隆・佐藤学・石黒  
広昭著『心理学と教育実践の間で』9-56，東京大学出版会
- 佐藤学（2008）「第3章 日本の授業研究の歴史的重層性について」『授業の研究 教師の学習  
レッスンスタディへのいざない』秋田喜代美・キャサリン・ルイス（編）43-46，明石  
書店
- 縫部義憲（2007）「英語教育学と日本語教育学」『日本語教育』132，13-22，日本語教育学会
- バフチン，M.M.（1996[1975]）『小説の言葉』（伊藤一郎訳）平凡社（平凡社ライブラリー）  
[原文ロシア語]
- 細川英雄（2004）「第1章「考えるための日本語」のめざすもの1 クラス活動の理念と設計」  
細川英雄+NPO 法人[言語文化教育研究所スタッフ]『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—』8-43，明石書店
- 細川英雄（2007）「日本語教育学がめざすもの—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』132，79-88，日本語教育学会
- 水谷修（2007）「日本語教育の核と日本語教育学」『日本語教育』132，3-12，日本語教育学会
- ワーチ，J.V.（2002）『行為としての心』（佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳  
世子訳）北大路書房（Wertsch,J.V.(1998) *Mind as Action*,New York:Oxford University  
Press)