

問題発見解決学習と日本語教育

細川 英雄

キーワード

活動型日本語教育 コミュニケーション能力 場面 学習者主体 カリキュラム

はじめに

総合的な言語活動は、近年の日本語教育においてかなり意識的にとり入れられ、プロジェクト・ワーク等の名称でも知られるように具体的な活動を通して、言語習得を考えようという新しい動きでもある。

この学習の目的は、学習者の総合的なコミュニケーション活動能力をつけることである。それはすなわち、日本語運用能力の向上をめざすものであるが、では、どのようにしたら日本語運用能力は向上するのか。また、そもそも言語の運用能力とは何なのか。こうした問題に関して、コミュニカティブ・アプローチの当初の目論見は残念ながら成功しなかった。また、従来型の語彙・文型積み上げの方法だけでは、学習者の日本語運用能力の向上に限界のあることはすでにいろいろなところで指摘されている（川上1998、西口1999、細川1999a）。

ここでは、日本語運用能力の向上のための総合的な言語活動の一つとして問題発見解決学習を位置づけ、この考え方と方法について検討する。なぜ問題発見解決学習が日本語運用能力の向上に資するのかは、たんに技術的な方法の問題ばかりでなく、教師の言語観や教育観とも深く結びついている。そのことを問題にしなから、問題発見解決学習の目的と意義について述べることとする。

1 第2言語学習における「場面」の拘束

まず、学習者にはそれぞれの「考えていること」があり、それぞれの「言い

たいこと」があるという前提を確認しよう。これは、言語学習以前の段階です
でにそれぞれの学習者の中に存在するものである。

ところが、従来の言語教育の場面では、当該の語彙・文型を与えるという目
的のために本来学習者に固有であるべき「場面」が教師によって常に仕切られて
きた。

たとえば、教師が学生に質問する場合、教師がすでにその答えを知ってい
て、「この質問の答え方を知っていることを示しなさい」ということでは、正
常なコミュニケーションとして両者の関係は機能しない（ビアリストク・ハク
タ2000）。

ここに従来の言語教育の問題点の一つがあると考えることができる。学習者
は語彙や文型のストックを持っていない。だから、それをやさしい文脈の中で
与えてやらなければ、ことばは覚えられないというのが伝統教師の立場だろ
う。たしかに語彙や文型のストックが学習者にはないことは事実である。しか
し、問題は、その語彙や文型を使用する「場面」までも学習者は教師によっ
て拘束されているということである。

このように、語彙・文型を与えられ、さらにその使用する場面をも拘束され
て学習していると、いつのまにか与えられたものを与えられたとおりにこなす
だけの学習が身についてしまう。こうした受動的な態度そのものが、実際の言
語運用においてその学習が使い物にならないことにつながるわけである。

これに対して、従来の語学教師は、「訳を使わずに、状況理解のためにはこ
うせざるを得ない」と答えるだろうし、あるいは、「生徒は語彙も文型も覚え
ていないのだから、何もかも自分でやれとほったらかしたら何もできなくなっ
てしまうではないか」と反論するだろう。また、「わかりきっているからこ
そ、語学の学習になる」のだ。それだからこそ「文法がわかる、単語の意味が
わかる」ということもあるだろう。それこそが、従来の言語教育の問題点なの
である。

もちろん、現在の日本語教育がこうした語彙・文型積み上げ方式だけで行わ
れているとは考えられない。ただ、それは教師主導の擬似コミュニケーション、
つまりバーチャルリアリティ（仮想現実）による「拘束された場面」にもと
づくものではないだろうか。

問題発見解決学習は決して学習者をほったらかしにし、学習者のしたい放題にさせるわけではない。学習者の達成すべき道筋については、担当者の十分な展望と配慮のもとでなければ成立しないものである。

学習者は常に何か言いたいことを持っている。しかし、そのことを表現するための語彙や文型がまだそろっていない。だから、それを与えなければならないという発想は、言語学習における一番肝心な要素である学習者の表現意図とその場面の存立を無視するものと、ここでは考えるのである。

問題発見解決学習では、まず「あなたの考えていることはなんですか」「今あなたの関心のあることはなんですか」という質問からはじめる。

2 社会的なやりとりにアクセスするための切り口

わかりきった結論を示すようだが、人は、ことばによる交流を通して、その言語を用いている人々との社会的なやりとりにアクセスするために、そして、社会の中での他者との関係を築くことができるコミュニケーション活動能力獲得のために、第二言語を学習するのである。また言うまでもなく、ことばの意味は、日常の使われ方のなかにある。「あなたは今、何を考えているの?」「今、あなたの関心のあることはなに?」という質問こそ、学習者をこの社会的なやりとりの中に誘い込む、はじめの切り口なのではないだろうか。

ただ、この質問に答えるためには、それなりの語彙や文型とその操作能力を記憶していなければならないというのが、語学教師の言い分だろう。もちろん、そのとき即座に答えが帰ってくるのを期待するのは無理である。しかし、学習者はここでさまざまなことを考える。そしてそれを日本語で表現しようとする。はじめは自分の語彙・文型の不足にいらだち、言いたいことが相手に伝わらないもどかしさに悩むのだが、自分の意思にもとづいた表現にはどんな学習者も懸命になる。

問題発見解決学習は、従来の日本語教育にありがちだった即座の反応を期待しない。もちろん、そのための支援として、学習者のつくりだす意図と場面に応じて適切な表現をこちらから提示することはあるけれども、それ自体が目的ではない。担当者は、一定の限られた期間内で学習者が自分で考え、自分の言いたいことをたどたどしくてもかまわない、あるいは多少間違ってもいいから

から、学習者自身が自分のことばで表現するのをじっと待つのである。

では、この社会的なやりとりにアクセスするためには、どのような実践が可能なのか。

まず、具体的で必然性のある場面設定が必要であろう。

「あなたは今、何を考えているの?」「今、あなたの関心のあることはなに?」という質問の答えは、学習者一人一人の生活意識や学習目的によってさまざまに異なるものである。だから、この段階で定められたタスクやロールプレイのようなものを一律の練習として課してもあまり意味がないのである。

ところが、こうした考え方に対しては、語学教師からすぐにこんな反論が出るに違いない。「初級の日本語能力しかなくて、しかもクラス単位の活動となると、教師が言葉を選んだ一定のタスクやロールプレイがなければスムーズに進行しないのではないかと」。

これは前述の問題とも連動するが、このような語学教師の、学習者一人一人の問題意識に対する無自覚さが学習者の自由な言語活動を阻んでしまうのである。

基本的に学習者の考えていること、言いたいことは一人一人すべて異なる。だから、クラス単位の活動だからといって、何も皆が同じ活動をしなければならないという理由はどこにもない。むしろ、それぞれ能力が異なり、背景が異なり、考えていることが異なるのだから、一人一人の作業は異なっていていいと考える方が自然であろう。そうなると、クラス単位の活動ができないと考えるのは、与えられたものを与えられたとおりに与えなければならないという思い込みの中に教師自身が閉じ込められているからだといえる。スムーズに行くかどうかは、一般論ではなく、語学教師一人一人に問題として考えられるべきことである。タスクやロールプレイをする教師の頭の中には、そのことによって教えるべき項目（たとえば、テキストで用いられた語彙や句型そしてそれらの要素の使用場面など）がぎっしりと詰めこまれているのではないだろうか。

「あなたは今、何を考えているの?」「今、あなたの関心のあることはなに?」という質問は、一人一人の学習者に答えることを要求するわけであるから、むしろスムーズには運ばないのが普通だろう。学習活動そのものが求めるものは一時的なスムーズさではなく、学期なり学年なりを通した全体の活動の

中で学習者が達成する充実感なのである。

したがって、この社会的なやりとりにアクセスするための学習者一人一人の表現の意図が他者に伝わるようにサポートしながら、クラス全体を組織・運営していくことが担当者の仕事なのである（細川1999b）。

3 担当者はあらかじめ答えを用意できない

言語学習における他者とのコミュニケーション活動能力獲得という目的を考慮した場合、それは少なくとも「他者への説得」に重点をおいた活動であることが要求される。もちろん、こうした状況の中では、いわゆる四技能（聞・話・読・書）がフルに発動されることは言うまでもない。この場合の四技能とは、人間の言語活動を表現と理解の領域に分割して分析的に分類した名称に過ぎない。

言語学習それ自体が具体的な目標を持った「他者への説得」のための活動である必要については、すでに自己形成を終えた第二言語学習者の場合はなおさらである。だから、言語の文法形式を正確にすることや語彙の数を増やすことだけをどんなに学習しても本人は満足できないのである。もちろん、言語の形式とそれを適切な方法で意味や意図をあらわすために用いる方法とに関連のあることはたしかである。しかし、その関連は、具体的で必然的な場面を伴わない無機的な練習の中からは生まれえない。すなわち学習者がこの社会の中で自己表現としてのことばを身につけようとするときはじめてその関連は機能するのである。

たとえば、日本文学を読みたいとか、日本の映画が原語で理解できるようになりたいとかいう具体的な目的を持った学習者の場合、そうした実際的な訓練への要望があるのは当然である。だからといって、すべてのクラスで一人一人の具体的な要望に答えるわけにはいかない。この場合の、一人一人の考えていることを実現させるというのは、そうした具体的な要望に表層的に対処するという意味ではなく、その考えていることを、具体的な自己表現のかたちとして他者に示すことができるようにすることなのである。

したがって、「あなたは今、何を考えているの?」「今、あなたの関心のあることはなに?」という質問に答えるとは、「日本文学を読みたい」とか「日本

の映画が原語で理解できるようになりたい」とかいう学習者の具体的な目的に対して直接的に答えることではない。「なぜ日本文学を読みたいのか」「どうして日本の映画が原語で理解できるようになりたいのか」という問いを今度は担当者の方から発していくことで、はじめて社会的なやりとりが開始するわけである。

これに対して、語学教師からは「普通の学習者の外国語学習はそこまで意識が高くない。これはエリート大学生の上級者だけを頭において組み立てている論だ」という反論が出るかもしれない。もちろん、「日本文学を読みたい」とか「日本の映画が原語で理解できるようになりたい」とかいう具体的な目的を持った学習者は、大学などに限られるだろう。しかし、日常生活で日本語に悩んでいる人や社会に溶け込めずにいる人たちにとってこそ、こうした方法は有効なのではないだろうか。佐伯1995では、尼崎市の公民館での在日外国人のための「日本語読み書き学級」で、自分のことを語ることによって学習意欲を取り戻したイラン人学習者の例が挙げられている。また、野元2000には、豊田市でのボランティア活動における南米日系人との課題提起型日本語学習が紹介されている。

このように、教育のテーマは学習者本人が「考えていること」でなのがある。それは日常的なことであればあるほどいい。たとえば、他者との交渉、自分を物語ること、計画をたてること、うそ、皮肉、冗談、そして自分が自分であることを示すことなど、さまざまな言語生活の豊かさがこの場面とその使われ方の多様性に反映していると考えることができる。それだけその人の生活とその意識に密着した問題であるからだ。学習者の「考えていること」を引き出すという行為は、決してエリートにだけ有効なわけではない。むしろ、大学などで一方的な講義や解説を受け、受け売りの日本像を抱え込まされた学生のステレオタイプ化ほど厄介なものはないのである。

問題は、そうした学習者の生活意識のところへ、担当者がどのようにして切り込んでいけるかということである。なぜなら、与えるべき教材のない状況の中で、担当者はあらかじめどこから与えられた答えを用意することはできないからである。むしろ学習者自身が自らの問いを発見し、この問いの答えを見つけ出す作業それ自体を担当者は側面からサポートするしかないのである。し

たがって、担当者もその答えがどこにあるかはわからない。それこそが、問題発見解決学習のあるべき姿なのだ。

4 問題発見解決学習と「学習者主体」

このように、問題発見解決学習とは、学習者自身が自らの能力獲得のために、一人一人自分のやりたいことを探し、そのテーマにもとづいて活動する中で、何らかの形での自己実現を図っていくという筋道によるものである。そして、学習者がある問いを発見し解決する筋道自体は、担当者がある程度つくってやらなければならない。この筋道というのは、たとえば、後述するような、自己紹介からレポート提出にいたる一連の活動の組織化とその枠組みのことである。さらに、自己実現をめざす学習者の活動とその意欲を担当者が側面から支えてやる必要があるのである。このクラス内のコミュニケーション活動をどのように組織化し学習者の意思をいかに支援していくかが担当者の役割にほかならないのだから。その上で、あえて学習者の問題発見解決に随伴し、学習者とともに問題を発見し解決する喜びを担当者は共有するのである。

「基本的な考え方はわかる。でも、それは一種の理想論で、具体的な活動としてのイメージが浮かんでこない。じゃ教室で私はいったい何を中心にすればいいのかしら？」という語学教師には、今まで述べた考え方を参考にして、自律的に考えてほしいとしかいいようがない。この学習にとって大切なことは、学習者が主体的に自らの学習に取り組むこと以上に、教師自身の自律した理念と活動への姿勢が求められるからである。

とくに重要なことは、学習者自身が提案するような場面的な状況を担当者がサポートするという発想を持つことだろう。たとえば、レポート集作成という活動の場合、自己紹介に始まり、それぞれのテーマ設定、取材、クラス発表、討論、推敲、提出、相互評価といった一連の活動の枠組みはすでにできているわけであるから、後の「何をテーマにするか」は、学習者の提案を待つしかない。筆者の場合は、できるだけ学習者の意思を尊重し、「〇〇と私」というゆるい枠だけを決め、後はすべて学習者一人一人の提案にゆだねている。なぜ「私」が必要なのかについては、別のところで詳しく述べるが(細川2000b)、この「私」をくぐらせるというやり方は、学習者のステレオタイプ崩しにきわ

めて有効な方法の一つであると筆者は考えている。こうした枠組みならば、たとえば「家族と私」「故郷と私」「仕事と私」などのように、初級者でも取り組みが可能なテーマである。もちろん、そうしたテーマについてどこまで書かせるかが、担当者の力量ということになるのだが。

以上のように、コミュニケーション活動能力を獲得するのは、学習者自身であり、そしてそれは、学習者自身が自らの考えていることを他者に向けて表現しようとする意思において、つまり話し手としての学習者が自分自身の内言と外言をどう結ぶかということに直面したとき、はじめて立ち現れる問題なのである。その意味で、問題発見解決学習は、言語学習がすべて「学習者主体」であることを確認するものであるといえよう。

5 活動型日本語学習の陥りやすい問題点

こうした総合的な活動の担当者のつらいところは、ルール・ブックがないことである。この作業には、与えられたマニュアルも、決まったシラバスも、指定された到達点も原則的にない。学習者とともに過ごすクラスの雰囲気は毎回異なっていて、作業は自分の経験と勘だけが頼りになることがしばしばである。唯一参考になるのが、複数の担当者による議論と相互批判による協働性・共振性の確立である。このことによって、総合活動の独善性を担当者は回避できるのである。そうした相互批判を怠ると、この総合型活動学習は、担当者の自己満足に陥りやすい危険をはらむことになる。

活動型日本語学習の問題点として、たとえば「学習者主体」を標榜する総合的な活動にしばしば起こる、理念なき「活動の目的化」あるいは「目的論の不在」(川上2000)をあげることができる。

それは、この活動のインターアクションそのものが目的化してしまって、この活動の本来めざしている理念が見えなくなってしまうという問題である。たとえば、こうしたクラスでは、学習者を教室外に出して活動させることがしばしば起こる。地域に暮らす日本語母語話者との交流等が典型的な例である。このこと自体は、他者とのインターアクションを考える上できわめて有効だ。学習者も教室でのものとは異なるスタイルで楽しく勉強ができるため、好感を持って受け入れられることが多く、担当者自身の準備も手間がかかるため、そ

れなりに達成感があり、充実した活動のように評価されることが多い。そして、こうした活動の目的として、教室外活動の活性化、日本人との交流、四技能の総合といった目的がしばしばあげられることになる。しかし、そうしたものの自体、活動型の日本語教育としてはすべて当然のことなのである。問題は、そうした活動の目的を挙げるだけで、その活動が本来何をめざすものなのかという視点が見失われていることなのである。

では、こうした活動の目的化を防ぐには、そうした諸活動によって、何が得られたのか、学習者のどのような点がどのように変化したか、学習者は何をどのように達成したか、というような観察と分析そしてその成果の明示化が必要になる。とくに、その成果は学習者の変容・成長・達成等が形で示されるものでなければならない。そうでなければ、一連の活動は、単なるお祭り騒ぎに終わってしまうからである。こうした総合的な活動は、いわば教材が存在しないために、具体的に何がどこまで達成されたのかが見えにくくなる。この活動によって、学習者の何を、どのように引き出すのか、という視点を明確にしておかないと、結局学習者が勝手に楽しく動き回るだけの自主活動と変わらなくなってしまうたり、最終的にはきわめて常識的なステレオタイプをなぞることで満足してしまったりするからである。しかも、これは担当者にとって当初見えていたものが途中から見えなくなるという種類のものではなく、はじめから活動の理念を喪失しているために、こうしたことが起こると考えることができる。

とくに、教えるべき「何か」があり、それを教授する方法として「活動」があると担当者の側が無意識的に思い込んでいる場合、すなわち担当者が前述のような伝統的な言語教育観に縛られている場合に、こうした目的を失った活動のための活動になる現象がしばしば見られる。こうした活動は、むしろ学習者の考えを引き出すところに意味があるのだから、素材となるべきは、学習者の「考えていること」であり、それを抜きに活動は行えない。しかし、たとえば、前回までに学習した語彙・文型を使わせるために活動を行うのだという前提があると、それは明らかに定められた内容の知識を確認するという学習になってしまう。それでは、この活動の本来の意味が薄れるばかりでなく、何のための活動なのか、という最も重要な点が見失われてしまうのである。

したがって、この総合的な活動の最も重要な理念は、学習者の「考えていること」を引き出し、それを素材として、担当者も気づかなかった新しい世界へと教室を巻き込んでいくことになるというべきだろう。つまり、担当者の知っていることを学習者に与えるのではなく、学習者の「考えていること」の提示によって、担当者もまた他の学習者とともに新しい視野を拓くという発想なのである。このあたりの理念の把握が最も重要な課題となるのである。

6 問題発見解決学習と日本語教育カリキュラム

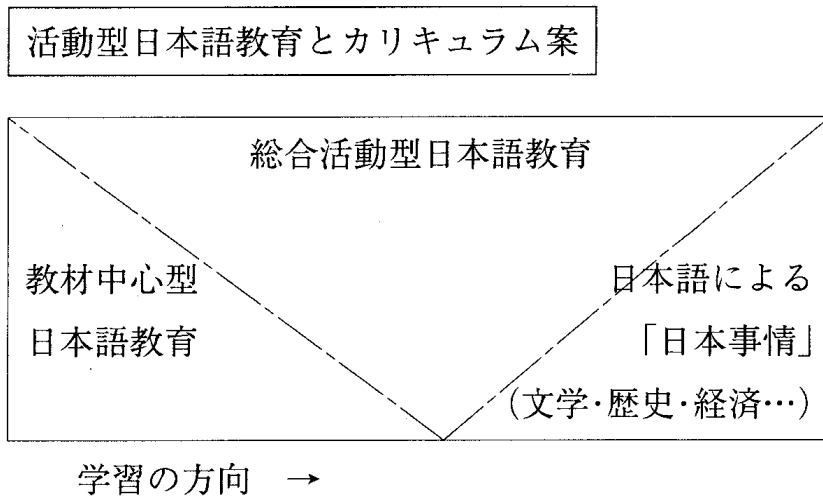
すでに述べたように、こうした総合的な活動は、特定の教材を用意しない。従来の語彙・文型積み上げ型の日本語学習と、知識注入型の「日本事情」から、その教育パラダイムを180度転換させて、学習者の「考えていること」を手がかりにしつつ、コミュニケーション空間としての教室を運営していくことにあたる。いわば、その両者のどちらでもない、新しい考え方による日本語と文化の学習を教室活動に組み込むことである。もしそこで、特定の知識のまとめや積み上げを行おうとすると、それだけでこの教室は矛盾に満ちたものとなる。だからまず、担当者は、学習者の「考えていること」を引き出すことに全力を注ぐ。しかし、そこには、特定の方法があるわけではない。このようにすれば、学習者が自分の意見を出してくれる、という簡単な手順が存在するわけではない。仮に、そのためのマニュアルのようなものを作成し、それにしたがって実行したところでそのとおりになるわけではない。したがって、まず活動の中身は、担当者にも学習者にもはじめは見えないといえるだろう。いわば他者の「考えていること」が「私」にとっては常にブラックボックスであるように、この活動の中身は変容し、流動する不可視のものである。これが、総合的な活動の「中身」(内容)と「型」(方法)と「方法論」(考え方)である。

では、この問題発見解決学習は、実際の教育制度の中でどのように機能するのか。その具体的なカリキュラムを、どのようなかたちで組むことができるのか。

本稿においては活動型日本語教育という観点から、問題発見解決学習の在り方について検討しているが、カリキュラム全体を考えた場合、語彙・文型積み上げ学習そのものを完全に否定しているわけではない。すでに述べたように、

実際の日本語教育の現場においては、学習者のレベルを考慮しつつ、語彙・文型積み上げ学習と活動型による問題発見解決学習とがバランスよく導入されることは自明である。

従来の語彙・文型を積み上げるための教材中心型日本語教育の問題点は、日本語による、やや専門的な「日本事情」への移行とその能力のギャップが問題だった。そこで、この総合活動型日本語教育はその中間に位置することになり、これを日本語教育担当者の領分として考えようとするのである。



ただ、上の図からも明らかなように、総合活動型の学習は、初級の段階から少しずつでもはじめておいたほうが効果的であると筆者は考えている。教材中心の学習とはそのスタイルや方法がかなり異なるため、突然導入すると、学習者が戸惑う恐れがある。また、従来のように、ここで「知識」としての「日本事情」を専門的な学習の入門として導入してもあまり意味がないことは今まで述べてきたとおりである。日本語母語話者ならば、20年くらいかけて少しずつ行われる学習が数年で終わるはずはない。その意味でも、中学や高校のテキストをこの時期に読ませるといふ授業がいかにナンセンスかは了解されるだろう。

学習者は、自分の問題をどのようにしたら日本語で実現できるかに絶えず苦慮しているのである。この学習者の自己実現をどのようにしたら支援できるか、そのためのクラスの組織化はどのようにしたらいいのかが、新しい日本語教育の課題なのである。

したがって、現実的な対応としては、当初は教材型の構造積み上げスタイルではじめ、次第に総合的な方法を取り入れていくのが妥当だろう。その意味では、98年度からこの活動型日本語教育を「総合」として導入した早稲田大学日本語研究教育センターの方法は無理のないカリキュラムになっている。後は、総合活動型学習のなかでどのように充実した問題発見解決学習を具体的に組織化していけるかという問題である。

繰り返せば、言語活動能力育成のためのアプローチにおいても、語彙・文型積み上げによる教材学習をまったく切り捨てることは現実的な選択とは言えない。総合活動型と教材中心型の二つは、車の両輪のように相補的な関係として構築されつづけることが求められている。問題は、担当者がそのことにどのように自覚的になれるかということである。従来、語彙・文型積み上げ式からやや専門性の高い「日本事情」学習へのつなぎの部分についての検討が十分でなかったわけだが、このカリキュラムによって、非日本語社会においても日本語による専門性の高い学習へ至る道筋は得られるだろう（細川2000c）。もちろん、それはこれで完結するものではなく、日本語社会とのカリキュラムとの連携によって成り立つものであることは言うまでもない。

おわりに

以上、問題発見解決学習と日本語教育の関係について述べてきた。

問題発見解決学習においてもっとも大切なことは、この学習活動に関する理念である。別の言い方をすれば、担当者の活動に対する立場といってもいいかもしれない。学習者の「考えていること」を引き出すという考え方が方法論として確立していれば、教室の活動は十分に機能するはずである。それは具体的な方法としての型とは異なるが、むしろ教室全体を支える核として授業そのものを形成する基本的な理念となるだろう。そのような理念のもとでならば、たとえば、その活動形態そのものは、レポートの執筆、スピーチ、テキスト読解、新聞づくり、本作り、あるいはホームページ作成等、さまざまであっていいのである。

だからこそ、この総合型の言語学習の場合、担当者の創意工夫、忍耐、さまざまな思いつきと発想の転換が必要なのである。ここで述べたように、それを

担当者自身が自律的に方法論化し、自己のスタイルとして実績を積み上げていくことによってそれははじめて可能になるのである。もちろん、その形態・スタイル・成果の達成等は、担当者ひとりひとりによってさまざまに異なる。否、異ならなければならない。このことを認めつつ、そして担当者が自己の視座と方法論を確立すること、このことによって、日本語教育の流れはたしかに変わるのである。

【付記】 文中の「伝統的な語学教師」とのいくつかのやりとりや議論は、佐々木倫子さん（国立国語研究所）の協力を得て想定したものである。佐々木さんの助言に謝意を表しつつ、文章化の責任はすべて細川にあることをお断りしておく。

関連文献一覧（執筆者50音順）

- 川上郁雄「日本文化を書く——「日本事情」を通じてどのような知からを育成するか——」（宮城教育大学紀要32巻）
- 「Multiliteraciesの観点から日本語教育を考える」（「早稲田大学日本語研究教育センター日本語・日本語教育研究会」2000・6・22発表資料）
- 佐伯伴「文化的実践への参加としての学習」（『学びへの誘い』東京大学出版会、1995）
- 西口光一「状況学習論と新しい日本語教育の実践」（「日本語教育」100号、1999・03）
- 野元弘幸「課題提起型日本語教育の試み」（「人文学報」No. 308、2000・3）
- ピアリストク・ハクタ『外国語はなぜなかなか身につかないか』新曜社、2000
- 細川英雄「日本語教育と国語教育——母語と第二言語の連携と課題——」（「日本語教育」100号、1999・3）
- 『日本語教育と日本事情』（明石書店、1999・10）
- 「崩壊する「日本事情」——ことばと文化の統合をめざして——」（「21世紀の日本事情」2号、2000・10）
- 「新しい個の表現をめざして——早稲田大学日本語研究教育センターにおける「総合」の試み——」（「講座日本語教育」36分冊、2000・11）
- 「「個の文化」としての表現の確立——日本語教育におけることばと文化の統合——」（韓国日本学会第61回国際学術大会 日本語教育国際シンポジウム Proceedings 2000・11・25-26）

* 本稿は、2000年度早稲田大学特定課題研究「表現活動の組織化と支援」による研究助成の成果の一部である。