

日本語教師が教えようとしている「こと」 の再考のために

大河原 尚

1. はじめに

普段の教授活動を振り返り、「他により良い教え方はなかったか」「いったい何を教えようとしていたのか」「そもそも何のために教えているのか」と自問してみることは重要です。そうすることによって、教室をより活発で有効な学習の場に組織しなおしたり、“コミュニケーション”という営みに対する洞察を深めたり、そして、教師自身の日々の教授活動に新たな意味を発見したりする可能性があると思われているからです。しかし、漠然と自問するのは難しいことです。では、何を手がかりに、そうした内省を始めていったらいいのでしょうか。

本稿では、自らの教授活動を振り返る上で、「何を」教えるかという観点から、そのきっかけとなり得るような問題を提起したいと思います。言い換えれば、個々のコースなり教室で、教えようとする「こと」を決める際に考えておかなければならないであろう問題です。一つは、教授活動の目標となるコミュニケーションとの関係において、もう一つは、「教室」で教えることの制約についてです。そして、それらの問題を、研究者の視点から考察の対象と考えるというよりも、教師の視点から教育実践に積極的に関わって行くうえでの問題として考えていきたいと思えます。

2. 「何を」教えるかという視点

日々の教授活動を振り返り、内省することによって、何を知ることができるのでしょうか。秋田（1998）は、教師教育に関する論考の中で、内省を三つのレベルに整理しています。

(1) 「いかにできたか」

教授技術にかかわる授業の見直しであり、授業目標の達成の手段としての効率・有効性にかかわる自らへの問いである。

(2) 「なぜこの方法か」

授業の文脈を考慮して、いろいろな方法を考え選択したり、さまざまな教授学習活動から生じる結果を予測することである。

(3) 「なんのために、誰のために（自分の）知識が使われているのか」

「なぜこの教材か」「なぜこの場でこのような形で授業が成立するのか」教師自身の授業観や指導観など、いわゆる教師の信念にかかわることである。言い換えれば、教師自身の「教えた経験」を再構築することである。

（浅田、1998：149）

つまり、自らの教授活動を振り返るということは、ただ単に教室での授業がうまくいったかどうかという、言わば「教え方（教授技術）」だけにとどまらず、学習者や教室を取り囲む、より広い全体的な文脈の中で、個々の授業を含めた自身の活動を検討しなおしてみるといことなのです。

このように、日々の具体的な教授活動を振り返るには、1. 教授活動における目標を達成するためには、どのようにすればいいのか（「いかに」教えるか）、2. どのような目標を設定すればいいのか（「何を」教えるか）、3. 個々のコースあるいは授業が置かれている状況において、その目標はどのような意味を持つのか（「なぜ」教えるか）といった、三つの対象が考えられます。本稿では、2番目の「何を」教えるかという視点から、教授活動を振り返る際のきっかけとなり得るような問題について考えていきます。

「何を」教えるかといった場合、ある日本語コースをデザインしたり、ある授業の計画を立てたりする際、そのコースを設置しようとする教育機関や社会、あるいはその授業を組織しているコースから、既にそのコースなり授業に求められている役割なり目的があるはずです。言わば、教授活動はまったくの真空状態から始められるわけでないのです。その意味で、何らかの「目標」を前提としているわけです。しかし、たいていこうした目標は抽象的、概念的なものです。たとえば、大学の授業を聞いて理解できる能力とか、日本での日常生活において必要な日本語能力など。ですから、実際の教育実践の場においては、その目標にたどり着くまでの過程を具体的に決めていかなければなりません。その過程において、「何を」教えていくかということなのです。

3. コミュニケーション能力

3. 1. 目標としてのコミュニケーションの能力

さて、日本語に限らず、言語を教える上での中心的な目標は、その言語を使用してコミュニケーションができるようになることです。いわゆる「コミュニケーション能力」です。では、コミュニケーションとはどんな営みなのでしょう。言語教育や社会言語学の研究者によってコミュニケーションに関する研究がなされ、それを記述するためのモデルが提唱されてきました。その一方で、個々の語学のコースでは、特定の状況に必要な、どちらかと言えばより個別的なコミュニケーションのための能力を目標としています。前者はより包括的で、一般的な概念としてコミュニケーションを捉えようとしているのに対し、後者は、教育という目的によって限定された、特定の選択されたコミュニケーションをその目標としています。例えば、大学への予備教育の場では、大学での授業に参加する、あるいは大学院で研究をし論文を書くのに必要なコミュニケーション上の能力ということになるわけです。また、そのコースが日本で行われていれば、日本での日常生活のためのコミュニケーションの能力も加わるかもしれません。

そこで、こうしたコースの目標となるコミュニケーションの能力を、コースの

成果として、学習者にもたすために、コースの中で、さらには一時間一時間の授業において、教える項目を選択していかなければなりません。ここで、まずコース・デザインをする場合のことを考えてみましょう。最初に、学習者やその教育機関、さらに必要であれば学習者が参加するであろう社会のニーズ分析を行います。そして、その結果をもとにコースの目標としてのコミュニケーションの能力を定め、さらに、その定めたコミュニケーションの能力から、教えるべき項目を決めていくわけです。したがって、個々の授業で教えられる項目は、目標としてのコミュニケーションの能力に必要な内容となるのです。そこには、目標となるコミュニケーションの能力と教室で教えられる項目との間にある程度の必然的な関係があることとなります。

ところで、目標としたコミュニケーションの能力から、教える項目を決めていく時、少なくとも次の二つのことが分からなければなりません。一つは、目標としたコミュニケーションはどのような過程を経て行なわれているのかということです。例えば、大学の講義を聞く場合、そこで話される事柄を理解するために、どのようなことに注意して教師の話す日本語を聞き、分かったこと、または分からなかったことをどのように処理し、それをもとに、次にどうすればいいかをどのように決めているか、といったようなこと。もう一つは、そうしたコミュニケーションを行なうためには、どんな知識と経験が必要なのかという点です。上の大学の講義の例で言えば、その講義内容や講義科目に関する予備知識、およびその話題特有の語彙的知識、大学の講義で使われる日本語に関する文法的知識などはどの程度必要なか。また、不特定の日本語母語話者に向けて話される日本語を聞いて理解しようとした経験や、講義を聞いてその内容を試験されるような経験などはどうかです。実際の、または擬似的な状況での「経験」によって、学習者が得るものは結局「知識」なのかもしれませんが、それは、その経験をした学習者の中だけの知識であって、それを形にして表現することが難しいものではないかと思えます。したがって、それは学習者自身が経験によって自ら得るものだと思います。

次に、教えている「こと」について振り返る場合を考えたいと思います。コー

ス・デザインをする場合は目標としたコミュニケーションの能力から教えるべき項目を決めましたが、今度は逆に、教室で教えていることが、目標とするコミュニケーションの能力とどのように結び付いているのかを考えてみることとなります。したがって、コースや授業の初めに計画を立てたときと同じように目標としたコミュニケーションの能力をもう一度確認し、また必要であれば再定義しなおした上で、教室で教えようとしてきたことがそのコミュニケーションの能力とどのように結び付いているのかを再度、検討するのです。コースや授業の前に教えようとして計画していたことが、必ずしもその教えている学習者に適しているとは限りません。もしかしたら、既にある程度の文法的知識を持っているかもしれないし、また教えようとしたことが学習者には多すぎるかもしれないといったような、学習者の条件もあるからです。また、その条件も学習が進むにつれて変化する可能性も考えられます。

3. 2. 教師の「仮説」としてのコミュニケーション

前項では、目標としたコミュニケーションの能力について、そのコミュニケーションの過程とそれに必要な知識を決める必要があると言いました。しかし、それらを決めることはそんなに簡単にできることはありませんし、また一般的なコミュニケーションについても、いくつかの提案がなされていますが、それらも完全なものだとはまだ言えないと思います。では、どうしたらいいのでしょうか。少なくとも今できることは、最終的なものではなくてもいいですから、とりあえず、目標のコミュニケーションについての捉え方、つまりどのような過程でコミュニケーションが行なわれているか、そしてそれにはどんな知識が必要かという点を、一応、教師自身が決めておくことです。これは、言わば、それぞれの教師が教育実践を行なっていく上での「仮」のコミュニケーションに関する想定、あるいは教師自身の「仮説」なのです。もしかしたら、その教師の「仮説」がコミュニケーションに関して、ある程度の一般性を持つものになるかもしれませんが、それが問題ではありません。ただ、教育実践の上で必要な「仮説」にすぎないのです。しかし、教師がそれを持たなければ、学習者の要求やその他の状況に

合わせた、柔軟且つ創造的な教育実践を行なうことはできないでしょう。さもなければ、毎年繰り返されるコースや授業をただなぞるだけになってしまうかもしれません。さらには、そうした硬直化した教育実践の場に入ってきた新人教師は、同じことを毎度毎度繰り返すことが、日本語教育の実際なのだ信じてしまうかもしれません。

そうした教師の「仮説」は、「仮説」であるがゆえに、常に検討されて、確認あるいは変更されていかなければなりません。そして、その恒常的に行なわれなければならない再検討は、日々の教育実践における経験やそこでの観察を手がかりに、日本語教育をはじめとする関連する諸分野で得られてきた知見を参考にしながら、進んでいくことができると考えます。語学教師がその専門性を発展させていく過程をモデル化した Wallence (1991) も、教師の持つ職業的な知識を(1)受容された知識(専門家や科学者から読んだり聞いたりして得た知識)と(2)経験的な知識(その実践を通して得られた知識)とに分け、双方を行ったり来たりしながら、実践と内省を繰り返すことにより、職業的能力の形成及び向上を目指していくとしています。

3. 3. コミュニケーションと語学教育

ここで、少しコミュニケーションと語学教育について考えてみたいと思います。コミュニケーションを語学教育の目標として明確に打ち出してきたのが、コミュニケーション・アプローチです。岡崎、岡崎(1990)の分析によれば、コミュニケーション・アプローチの発展の過程で、教える内容についても、現実のコミュニケーションにできる限り近づけようと、それまでの教授法にはなかった内容が提案されています。つまり、現実のコミュニケーションにおける機能的な要素や概念的な要素を、教える内容の中心に据えたのです。しかし、実際の多くの教育の現場では、それまでの文型中心のシラバスが放棄されることはほとんどなく、結果として、それらの新しい内容が、従来のものに単に追加されてしまったのではないのでしょうか。したがって、コミュニケーション能力に関する研究によって、多くの構成要素が提唱されると、教育現場ではますます教える内容が多くなり、「何

を」教えるかという問題は深刻になってしまいます。

そもそも、そのような構成要素を細分化していくような分析によって得られた知識を詰め込めば、コミュニケーションができるようになるのでしょうか。Widdowson (2000) もこの点を指摘し、それまでに提案されたコミュニケーションのモデルに対し、いくら構成要素に分解しても、それら構成要素間の関係が示されていないければ、現実のコミュニケーションは説明できないとしています。また、清地 (1986) も、コミュニケーション・アプローチを含めたこれまでの教授法に共通の問題点の一つとして、学習項目の多様さと複雑さを指摘しています。つまり、仮にそうした項目(言語規則など)の全てを教えるとなった場合、学習者はその全てに精通しなければならないのか。そうだとすると、それは可能なのか。さらに、それらを意識的に操作して言語運用することができるのかといった疑問を投げかけているのです。では、コミュニケーションの捉え方について、語学教育という観点から応用可能性のありそうな、何か他の方法はないのでしょうか。

3. 4. 人間の営みとしてのコミュニケーション

ここで、コミュニケーションについて、少し違った視点から考えてみたいと思います。上で触れたようなコミュニケーションに対する捉え方は、コミュニケーションという「現象」を説明するための方策のように思えます。結果的に現れたコミュニケーションという現象を実現できるようにすることは、一人一人の人間の成長と向き合う教育実践の現場には、あまりそぐわない面があるように思います。ひとりの人間が何らかの目的を持って、その人の置かれている状況(コミュニケーションをする相手も含む)に働きかけ、また状況からその反応を得ることによって、状況との相互作用の中から目標を達成していく。その過程で、その人も変化し、状況も変化していく。その状況との相互作用の過程で、結果として様々な知識や経験を使ったコミュニケーションが形成されていく、というも見方でもできるのではないかと思うのです。

人間は、コミュニケーションのためにコミュニケーションをするのではないと思います。また、生きていく中で不変の個人がコミュニケーションをし続けてく

のでもないと思います。コミュニケーションを通じて、情報を得、それを自分の知識として習得して、自分なりのものの見方を獲得いくわけです。また、日常生活の中で周囲の人々と様々な人間関係を構築していくのもコミュニケーションによってなされるわけです。その意味で、コミュニケーションは人間生活の社会的、文化的営みの基幹的な部分と言えるのではないのでしょうか。佐伯（1995）は、「学び」について考察する中で、人間を「自分探し（アイデンティティー形成過程）」のために「他人と学ぶ存在」と捉えています。つまり、他者との関係の中において、自分自身のあり方を求めつつける中で、自らも「学び」、変化（成長）していく存在だというわけです。他者との関係を結び発展させていくためには、その他者とのコミュニケーションが不可欠ですし、そのコミュニケーションを通じて自分自身も成長していくのです。さらに、その成長にともない、他者とのコミュニケーションのし方も必然的に変化していくことでしょう。

これをもう一度、言語教育という点から見れば、コミュニケーションに必要な能力、あるいは知識として、文法的な規則や社会言語学的な規約（決まりごとの知識）を、言わば「マニュアル」的、「ノウハウ」的に教えて、ある特定の場面において誰にでも一様なコミュニケーションを期待するといった発想ではなく、個々人の、その人なりの、状況との相互作用を援助できるような方向で言語教育実践のあり方を考えることはできないのでしょうか。また、そうしたとき、教師はどのように学習者の成長に関われるのかといった視点から、教師自身の役割を再検討する必要が出てくるでしょう。

4. 「教室」で教えられること

教授活動を振り返り、「何を」教えるかを再点検する上で、実際に何ができるのかを考えることは重要な点です。たとえ、目標から教える項目を導き出したとしても、それが実際に「教室」という教育実践の場で教えられなければ意味がありません。そこで、「教室」とはどのような特質を持った場なのかということを確認することから始めたいと思います。そして、それを踏まえた上で、「教室」と言う場での教育活動において、「何を」教えるかというよりも、「何が」教えら

れるかという点について考えていきたいと思います。

4. 1. 「教室」という場所

ほとんどの教育活動は教室で行なわれます。しかし、ここで考えたい「教室」は、物理的な空間のことではなく、教育活動が行なわれる場としての「教室」です。つまり、そこへの参加者が、「学習する」という目的を前提にして、参加してくる場所です。ですから、そこへの参加者には、学習するという目的が共有されていることになります。ただ、何を学習しようあるいは、学習させようと思って参加してくるのかは参加者によって違うかもしれません。したがって、言語について意識的に学習することがその場の目的となっているのが、語学「教室」という場を特徴付けている特質ではないでしょうか。

ところが、語学の授業では、様々な場面を設定して、その場面にいるつもりになって、言語使用の練習をするといったことがしばしば行なわれます。また、外部から第三者が来て、言語とは関係のない内容の話をするかもしれません。そして、学習者は、その場面設定をよく理解して上手に話し、振舞うことができるかもしれませんし、外来者の話に興味を示すかもしれません。しかし、なぜ、教室で、そのような架空の設定で話さなければならないか、なぜ、第三者が外部から来てそんな話をするのかといえば、それは、とりもなおさず、言語を学習するためなのです。言語の学習ということを除いてしまうと、そこでそうすることの必然性や意味は全くなくなってしまいます。せっかく、教師が学習者の興味や実用性を考慮して、場面設定や活動を考えても、「どうせ練習なのだから、ウソでもいいのだ。とにかく「何か」を話せばいいのだ。」と開き直ってしまう学習者も出てきてしまうのです。教師がどのようにがんばって工夫したり考えたりしても、所詮そこは「教室」なのです。

しかし、ここでもう一つ考えておきたいことは、「教室」も、それぞれの目的を持った他の場面と同様に、「本物の (authentic)」コミュニケーションの行なわれる場面の一つであるということです。上でも言ったように、学習ということが中心的な目的として意識されるという点においては、教室は、他の場面と区別

されますが、そこへの参加者（主に学習者と教師）の間で、その場の（「学習」という）目的のためにコミュニケーションが図られるという点では、その他の場面と同じわけです。その目的を達成するためには、最善のコミュニケーションの手段や方法が採用されるのも同じです。したがって、日本語の授業であっても、全てを日本語で話さなければならないわけでもないのです。しかし、これこそが本当のコミュニケーションではないでしょうか。こう考えてくると、語学教室は「コミュニケーションの学習」の場というよりも、「コミュニケーション」と「学習」の場と考えることもできると思います。

4. 2. コミュニケーション能力は教えられるか

先に、語学教育の主目標はコミュニケーション能力だと考えました。しかし、コミュニケーションをどう捉え、それには何が必要だと考えるかによって、何を教えるかは左右されます。もし、コミュニケーションに必要なものを、いくつかの種類の規則や規約のような決まりごとの知識の集まりだけだと考えれば、それらの知識を教えることによって、コミュニケーション能力が教えられるということになるでしょう。しかし、既に触れたように、そうした知識を教えて、コミュニケーションができるようになるという考え方には問題がありました。Widdowson (2000) は、このことについて、実際のコミュニケーションの場面で必要となるコミュニケーション能力は、その場面では学習できないと考えました。したがって、教室で教えられることは、実際の場面で学習ができるようにするための準備にすぎないということです。例えば、語彙の意味や文法規則を教室で教えるとしても、それはコミュニケーション能力として教えるのではなく、実際のコミュニケーション場面でのコミュニケーションを通じてその能力を学習する際の、言わば手がかりとして教えるというわけです。では、コミュニケーション能力は「教室」という場で教師が教えられるものなのでしょうか。まずそのことを考えてみなくてはなりません。

ここで、規則とか規約といったような決まりごとの知識を教えることだけでは不十分だとすると、「教室」では他にどんなことができるのでしょうか。先に、

コミュニケーションに必要な知識として、形に表せる知識と、経験を通じてでしか獲得できない知識ということを行いました。そして、形に表せる知識は「学習」の場である教室で、教師から学習者へと教えることはできるでしょう。しかし、経験を通じて獲得する知識についてはどうでしょうか。また、教室を「コミュニケーション」の場でもあると言いました。確かに、そこでのコミュニケーションの経験が、その他の、学習者が直面するであろう全ての場面にも直接応用できるわけではありません。やはり教室でのコミュニケーションも、その場面に特有の限られたコミュニケーションでしかないのです。しかし、教室でのコミュニケーションは、教師も当事者として参加できる、言わば「本物」のコミュニケーションなのです。そこでは、当事者である教師の意識的な操作によってコミュニケーションの設定や流れを調整することも、ある程度可能なのではないのでしょうか。そうすれば、教室という特定の場面のコミュニケーションではあっても、そのいくつかの場合を学習者に経験させることもできるのではないのでしょうか。例えば、教師の日本語での長い説明を聞くこともあるでしょうし、突然わからない言葉にでくわすかもしれません。また、説明された内容で、何か質問したいことがでてるかもしれませんし、自分の意見が言いたくなるかもしれません。

もちろん、そうした経験によって、本当に学習者がどんなことに気づき、どのような知識を獲得したかは、第三者（教師）が確認することはできないでしょう。また、学習者本人もそのことに気づいていないかもしれません。ですから、同じような経験を何度も重ねることによって、そうした知識を得ただろうと想定するしかないのです。しかし、大切なことは、学習者が、コミュニケーションの場面に直面した時、そこでどんなことが起り得て、それに自分のできる範囲でどう対応すれば、どのような結果なり反応が得られるかといった、予測ができる知識が必要なのだと思います。

4. 3. 教師ができること

教師が教室で何を教えることができるかと考えるとき、教える必要があると考えられる全てのことがそこで教えられるわけではありません。というのは、学習

者の、言語の習得過程の全てに、教師が関わることはできないからです。例えば、ある学習者はコースが終わってからも、一生涯日本語を学習しつづけるかもしれませんが、コースが実施されている期間であっても、教室で先生と会っている時だけが、学習者の学習の機会ではありません。このことは、日々学習者と接していればすぐに気が付くことです。ですから、教師が関わるができる教室での教育活動が、学習者の習得過程全体の中でどのように位置付けられ得るかを考えておくことが必要でしょう。また、その他にも、教室には様々な制約があります。例えば、教室が狭い、設備が足りない、時間が短いなどの物理的な制約もあれば、教師自身の教える内容についての知識も無限ではありませんし、技術も未熟かもしれません。また風邪をひいていたり疲れていたりするかもしれません。こうした様々な制約の中で、「学習」という目的のために「コミュニケーション」を通して、教育活動が行なわれる場が「教室」なのです。ですから、何ができるかを考えていく時、こうした諸々の制約があるということを、まず、認識しておく必要があります。

全てを教えることはできません。では、何を教えたらいいのでしょうか。次は、それを決めなければなりません。仮に、目標とするコミュニケーションの能力から教える必要のあるものが全てリストアップされたとします。その目標となるコミュニケーションの能力の特質を規準にして、もっとも重要だと思われるものから、選んでいくことになるでしょう。しかし、その時も、先に言いました「教室」という場の制約を十分に考慮に入れなければなりません。

そして、何を選択したかと同様に重要なのが、何を選択しなかったかを認識することです。つまり、教えない、あるいは教えられないものをはっきりと自覚することによって、「何を」教えるかがより一層明確になるからです。教えないことは、教室以外の場面、あるいはコース期間の終了後に、学習の機会を譲ることになります。その教室で、教師はその学習者の全ての習得過程には関わるができないことを再度ここで確認し、教師ができることの限界を知る必要があるのです。そのことによって、その「教室」つまり教育活動の場で、その学習者に、教師ができることがわかり、その役割もはっきりと自覚できるようになると思う

のです。

5. まとめ

本稿は、教師自身が普段の教授活動を、「何を」教えるかという視点から振り返る際の手がかりとして、次の二つの問題について考えて来ました。まず第一の問題では、語学教育の主目標であるコミュニケーションの能力について、①教えることと目標となるコミュニケーションの能力との結び付きを考え直してみること、②教師自身のコミュニケーションの捉え方を「仮説」として持ち、それを実践での観察と関連分野の知見とで常に検討していくこと、③筆者自身の視点から、成長していく人間の社会的・文化的生活の根幹部分としてコミュニケーションを捉える試みを示して来ました。また第二番目の問題では、①教育実践が行なわれる「教室」という場を「学習」と「コミュニケーション」の場と考えた上で、この教室の二つの特性によって、コミュニケーションに必要な決まりごとの知識と経験から得る知識が教え得る可能性があること、②教室での様々な制約を認識した上で、まず教師は教室を通して部分的にしか学習者の習得過程に関われない、つまり全てを教えることはできないという点を確認する。そして、目標のコミュニケーションの能力を規準に、教えることを選択し、教えないことを認識することの重要性に触れました。

本稿では、何を教えるかという観点から、教授活動を振り返る際の問題を考えましたが、関係する全ての問題を取り上げたわけではありません。例えば、「何を」教えるかという問題の中には、「どの程度」教えるかという問題もあります。どの程度抽象的な知識として教えるかは、どれだけ応用可能性があるかという点にもつながってくるでしょう。単に一つの特定の場面でしか使えないものなのか、一定の条件下なら応用できるのかという点です。また、「何を」という視点のほかにも、教授活動全体を振り返るには、「どのように」教えるか、また「何のために」教えるかという視点も考えられます。これらの点については、本稿では扱うことができませんでした。

最後に、ここでの考察は、筆者が日本語教師として日々の教授活動を振り返

る作業の中で重要だと考えたものを、教育実践を行なっていく上での問題として、ラフ・スケッチしてみたものです。そのため、抽象的で、さらに詳細な検討を要する問題もあるだろうと思います。その一方で、わざわざ取り上げる必要のないと思われる問題もあるかもしれません。さらに、取り上げた問題も、筆者の限られた教授経験をある程度念頭に置いたものとならざるを得なかったことは否めません。しかし、ここでの問題提起が日々教育実践に関わっている方々に、ご自身の普段の教授活動を振り返る際の何らかのきっかけになることを希望します。

参考文献

- 浅田匡 (1998) 「自分の授業を見直す」、浅田、生田、藤岡編『成長する教師—教師学へのいざない』金子書房 147 - 160。
- 秋田喜代美 (1996) 「教師教育における「省察」概念の展開」『教育学年報 5 教育と市場』世織書房 451 - 467。
- 岡崎敏雄、岡崎眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社。
- 岡崎敏雄、岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習：理論と実践』アルク。
- 佐伯眸 (1995) 『「学ぶ」ということの意味』岩波書店。
- 佐伯眸、藤田英典、佐藤学編 (1995) 『学びへの誘い』東京大学出版会。
- 清地恵美子 (1986) 「非・項目積み上げ式教授法のすすめ」『日本語教育論集』3 国立国語研究所日本語教育センター、66-81。
- 大河原尚 (印刷中) 「日本語教育日記の自己分析から見た「内省」」『世界の日本語教育』12 国際交流基金日本語国際センター。
- Wallence, Michael J. (1991) Training Foreign Language Teachers - A reflective approach -, Cambridge University Press.
- Widdowson, Henry G. (2000) "Communicative language testing: The art of the possible", In C. Elder *et al.* eds. Experimenting with

Uncertainty: Essays in Honor of Alan Davis, Cambridge University Press, 12-21.

Bachman, Lyle F. (1990) Fundamental Considerations in Language Testing, Oxford University Press. (大友賢二他訳 (1997) 『言語テスト方の基礎』 C.S.L.学習評価研究所。)

L. F. バックマン、A. S. パーマー著、大友賢二、ランドルフ・スラッシャー (訳) (2002) 『〈実践〉言語テスト作成法』大修館書店。