

# パラダイムの転換期にある日本語教育 — 教育学的見地から日本語教育を考える —

小澤 伊久美

## 【要旨】

日本語教育界では学習者の増加と共に多様化が顕著だ。そのような学習者の多様化にあわせた教育を提供しようと、レディネス調査やニーズ分析を実施し、様々なカリキュラムや教材が作成・出版されている。

一方、教育史を見ると、産業化社会を背景とした近代の教育はボビット、タイラー、ブルームらの教育改革に代表される効率主義的改革によって大きな進歩を遂げた。しかし、ポスト産業化時代の到来による社会機構の変動によって近代的な教育モデルはゆきづまってしまったが、それにも関わらず効率主義的な近代教育制度を引きずってしまったがために様々な破綻を生じさせてしまった。これは日本に限らず先進諸国が直面している問題である。そして今、新しいパラダイムとして「文化的実践への参加としての学び」という学習観が提唱されている。

近代教育が終焉・破綻した背景を考察してみると、日本語教育も今や発展途上の段階を終えて、ポスト近代化時代を迎えようとしているのだと言える。

本稿では、このような経緯を踏まえて、日本語教育においても新たな学習観は必要であり、その新たなパラダイムとして「文化的実践への参加としての学び」という学習観を採用することを提言した。また、このような学習観を採用することによって、教員養成や教員研修のあり方、カリキュラムや教材、評価のあり方など、今後考え直していくべき課題についても指摘した。

## 【キーワード】

学習観 教員研修 カリキュラム 評価 文化的実践への参加としての学び

## 1 はじめに

この10数年の中に日本語教育界では、学習者の急増、学習者の多様化などが指摘されるようになった。それに対してレディネス調査やニーズ分析を実施し学習者の多様化にあわせた教育を提供しようという動きが非常に盛んになった。またそれらの結果を有効に利用して、様々なカリキュラムや教材が作成されている。

筆者には、この現象は教科教育の現場で最近話題になっている「教育の近代の終焉」(佐藤2000)と実はよく似た状況のように思われた。教科教育は効率主義的な教育改革に

よって非常に進歩した反面、社会背景の変動によって大きな転換を迫られていたにも関わらず効率主義的な近代教育制度を引きずってしまったがために様々な破綻を生じていると言われている。そして今、新しいパラダイムとして「文化的実践への参加としての学び」という学習観が提唱されているのである。

日本語教育界では未だにそのような破綻に直面してはいないが、このままでは教科教育の分野で起こっている現象は近い将来日本語教育界でも起り得ると考えられる。

そこで、本稿では、どのような背景から近代教育が破綻し、新たな学習観への模索へと至ったのかを教育学の分野の研究をもとにふりかえり、そこで明らかになった事柄から判断すれば日本語教育も今まさに転換期を迎えていたのだということを論じる。

## 2 教育学の分野での動向

### 2.1 近代の教育と効率主義の台頭

19世紀後半に確立した公教育制度と学校教育は、20世紀に入るとその画一性と硬直性への批判を受け、学校改革運動が世界規模で展開されるようになった。中でも特に大きな影響を及ぼしたのは、近代産業の原理を教育過程に応用した効率主義の一派である。

カリキュラムの科学的研究の創始者といわれるフランクリン・ボビットは、経営原理を教育に援用した。経営上の「生産目標」を「教育目標」という言葉に置き換え、その目標を中心に教育の過程を効率的に組織し、「原料」である子供が「完製品」である立派な大人に教育されたかどうかを「品質管理」のためにテストするという形で体系化したのである。また、ボビットは、大工場の流れ作業においては職人の労働が均質な作業時間を単位として分割され、かつ段階的に組織されていることをヒントに、学習を均質な時間で段階的に分割し、効率的に組み上げたカリキュラムの作成と評価の方法を論じた。このボビットの考え方は1910年代から20年代にかけて世界的に普及し、現行の学校教育の基本的な構造を作ったと言われている（佐藤1996、20-22）。

この効率主義的な考えを継承すると共に1950年代から60年代にかけての行動科学と行動主義心理学の発展に支えられ、ラルフ・タイラーはカリキュラムと授業の計画と実践、評価のモデルを理論化した。タイラーはカリキュラムと授業を「1.目的から目標へ、2.教育的経験の選択、3.教育的経験の組織、4.結果の測定」という4つの構成要素に段階的かつ階層的に分け、それぞれの段階において観察可能な客観的な行動を言語化し、数量的な評価を可能にする目標を特殊化・明確化することを求めたのである（前掲書26-27）。

その後、1960年代から70年代には教育工学やカリキュラムの現代化が発展するが、中でもタイラーの後継者であるブルームは「教育目標の分類学」を提唱し、タイラーの原理を教育目標の階層的構造による特殊化と評価研究という側面において発展させた。

当時研究が盛んだった教科学習における学習者の適性についてブルームは、学習適性は

学習到達度と比例するのではなく到達に要する時間量に比例するというキャロル（1963）のモデルを基礎に、学習速度との相関を示すのであって学習到達の可不可との相関を示すものではないと捉えていた（ブルーム1976、65-67）。また、ブルームは当時の教育の現場においては、教師にも学生にも学習・教育目標が明確に理解されていなかったことが学習者の習得を妨げているのであり、学習・教育目標を明確化・階層化することでほとんどの学習者は目標に到達することが可能になると主張した（前掲書、61）。その上で、多様な適性や条件を持つ学習者に対して完全習得を目指した学習を展開するためには、その前提として学習者がいつ完全習得のレベルに達したかを定義し、測定できなければならぬと指摘したのである（前掲書、77）。

それ以前は評価の持つ選抜という機能が主に着目されてきたのに対し、ブルームはこのような理論に基づいて、学習の前に行う「診断的評価」、学習の過程で行う「形成的評価」、学習の後で行う「総括的評価」という3つの概念を導入し、それぞれを目的により使い分けることを提唱した。中でも「形成的評価」によって学習の個別化が促進され、カリキュラム修正が進み、最も有効で効果的な学習が組織されて「完全習得学習」が大多数の子供の個性に応じて達成されるとしている（前掲書、23）。

語学学習法に多大な影響を与えたスキナーのプログラム学習も、学習の効率化をはかることで個人の学習を促進させるものだという意味で、行動主義的教育の延長線上に位置づけられるだろう。1960年代から1970年代にかけて展開された教育改革においては、このような効率主義的思考が支配的であった。

## 2.2 産業化社会の終焉と効率主義的教育の破綻

ブルームの主張の根底には、当時の教師達のあいまいな目標の提示や評価によって「ごく限られた数の優秀な学習者にしか到達できない」教育の現状に対する批判と、そのような状況において学習意欲を減退させてしまったり幸福感を得にくくなってしまったりしている子供たちに救いの手を差し伸べたいという強い欲求があった（前掲書、5-7）。また、当時のアメリカを代表とする近代産業社会では、大量の労働者がより高いレベルの訓練を積んだ上で社会の働き手、担い手として活躍する必要性が生じ始めていたために、教育に寄せられる期待が変わりつつあったという時代背景もある（前掲書、3-5）。

行動科学主義者たちが提唱した、いわばアセンブリラインとして組織された教育方法は、「産業発展に必要な高度な知識を蓄えた労働者を大量に短期間に養成する」必要に迫られた発展途上国においては非常に有効であった。例えば佐藤（2000）は、特に東アジア型の近代教育においてそれが強力に機能し、社会の産業化を一気に進めたという事実を指摘している（26-27、29-30）。

しかし、ブルームが社会の要請するものと教育の提供するものの乖離を指摘し、教育学

に新たなパラダイムを提示してから30年余がたとうという現在、先進諸国では社会機構の転換がさらに進んだ結果、ブルームら効率主義者が示した産業発展型の教育モデルがうまく機能しないという状況に直面している。

これまでの教育モデルが機能しなくなっているのは、1999年9月8日付ニューズウイーク誌が取り上げているように日本だけでなく先進諸国に共通している現象である。しかし、日本を始めとした東アジア諸国では、教育の近代化が佐藤の指摘するように「非常に圧縮化された近代化」（佐藤2000、37-42）であったために、欧米諸国よりも大きな変動にさらされているのだと言えよう。

佐藤がくり返し強調するのは、これまでの近代産業化社会では、流れ作業の一部に位置付けられるような職種において高度な知識を要する単純労働を担う者が大量に必要とされ、産業発展型教育が生み出す「大量の知識を身に付けた労働者」が重宝されていたが、現代のポスト産業化社会においては、単純労働者は必要とはされず、非常に高度で複雑な知識と情報をもとに複合的で知的な活動に従事できる人材が求められているという点である（前掲書、37-40）。

このように、近代の産業化社会の終焉と共にこれまでの教育モデルの作り上げてきた人材がもはや必要ではなくなったのにもかかわらず、それでもなお近代的教育モデルに従って教育・学習が続けられているために、学習の意味が実感できなくなりつつあるのである。つまり、教育・学習の新たなパラダイムが模索されるべき時代が到来しているのである。

### 2.3 ポスト近代の教育のあり方

効率主義的教育改革が時代の趨勢を占めていた1960年代には認知心理学や文化人類学の発展に刺激を受けた新たな教授理論が既に提唱され始めていた。

中でもヴィゴツキーの「発達の最近接領域」は当時から注目を集めた概念であるが、近年アメリカの教育学者・語学教師を中心に改めて高い評価を与えられおり、それは例えばアメリカ応用言語学会の2000年度年次大会でもパネル討議の一つに選ばれて半日にわたって多数の参加者が熱心に議論をしていたほどである。

ヴィゴツキーは学習を、学習者個人と学習する内容という認知的な次元だけでなく、学習者同士あるいは学習者と教師という対人的な次元、また学習者が自分自身と向き合うという自己内的な次元という3つの複合的な実践として捉えている。そして、子供が一人でも達成できる発達の水準と、誰かや何かの援助によって達成できる発達の水準との間の領域を「発達の最近接領域」と呼び、この上層部で教育と学習が行われると主張している。これは学習が発達を主導するという主張であり、また人間の発達の可能性は人や道具を媒介として社会的な文脈の中で構成されているという主張なのである（ヴィゴツキー1962）。

ヴィゴツキーだけでなく、様々な認知心理学者らを中心に「教育・学習とは何か」「学ぶとはどういうことか」という、教育の根底を見つめ直す問いが現在なされている。そこで共通して指摘されているのはこれまでの学習がいかに脱文脈化したものであったかという批判である。

この分野の日本における先駆的研究者は佐伯胖であるが、佐伯も「学ぶ」とはそもそもどういうことを意味するのかについて繰り返し論じている（佐伯1995a, b）。

一般に、我々が何かを「学習した」という時、その何かについて時間を費やして勉強した結果としてそれが「身についた」ということを指して言うことが多い。しかし、佐伯によれば「学び」とは決して結果として何ができるようになるかだけを指すわけではなく、その過程における自己と他者との有機的な繋がりをも含んだ概念として捉え直す必要があり、究極的には学びとは「自分探しの旅」なのだと定義している（佐伯1995a、序文）。

また、佐伯は「学習」の目的が一般に「学習した結果、身についた何かを将来別の何かの役に立たせることだ」としか考えられていないことにも疑問を呈している（前掲書、200-201）。教育・学習内容が、社会の要請に従って高度化・複雑化され、効率主義的教育改革によって細分化・階層化されたことによって、ある学習は次の段階の学習に進むための学習だという認識が生じやすくなってしまった。そして、その結果どこまで学習しても実際の生活にどう結びつくかが不明確になり、学ぶ目的がよくわからなった学習者が「何のために学ぶのか」と問うようになった。しかしその際に、教師を始めとした周囲の人たちが明確に答えを示さないで来たことが学習に無気力・無関心な子供をはぐくんできたというのである。

佐伯はこういった近代的な学習観に対して、1988年に刊行されたレイヴの『実践における認知』に代表される地道なフィールドワークや「正統的周辺参加」という学習についての概念を様々な著書で紹介しつつ、学習とはそもそも日常の現場における実践の中に埋め込まれている認知活動だという学習観を提示している（佐伯・藤田・佐藤1995、169-173）。さらには、1993年に発表されたトマセロらの“cultural learning”を論じた研究などをふまえて、佐伯らは「文化的実践への参加としての学習」という学習観を提示している（佐伯1995a、85-88、佐伯・藤田・佐藤1995、85）。佐伯の言葉を借りれば文化的実践、文化的学習とは次のようなことである（佐伯1995a、86-87）。

文化的学習というのは、文化の成員の一人ないしはグループが、これまでよりも「よい」もの（文化的産物）をつくり出したり、それらをこれまでよりも「よく」利用する方法を見いだした場合に、その産物の生産・利用の技能が、急速に同世代間、さらには次世代に伝播されるということと、ひとたびそのように広がると、もはやもとへは戻らないという、人間社会に固有の、文化的実践を生み出す学習をさす。

全ての学問や学びはこの文化的実践に参加することだ、というわけである。そして、このような視点から学びを捉えれば、子供たちにとって身近な経験から学習が展開されるべきだという問題解決型学習の主張は妥当だが、身近で限られた世界だけを経験世界として、文化の営みと無関係なまま完結してしまってはいけないと指摘しているのである（前掲書、220-222）<sup>1)</sup>。

佐藤は、結果として何かを身に付ける勉強から（文化的実践への参加としての）「学び」への転換を実現するために次の3点の遂行を具体的な課題として提示している（佐藤2000、57-60）。

1. 「モノや人やこと」との出会いと対話による「活動的な学び」
2. 他者との対話による「協同的な学び」
3. 知識や技能を獲得し蓄積する「勉強」を脱して知識や技能を表現し共有し吟味する「学び」を実現する

しかし、こういった学びが遂行されるためには、教育に従事するものや学習者を取り巻く周囲の者が学習観を転換する必要があるだけでなく、どのような評価・カリキュラム観が必要となるのか、どのような役割が教師に求められるのか、このような教育活動を担う教師の専門性とはどこにあり、どのようにその専門性を高めるのかなどを明らかにしていく必要がある。これらについては今後の研究が待たれるところである<sup>2)</sup>。

### 3 教育の一分野としての日本語教育

#### 3.1 日本語教育をとりまく環境の変化

日本語教育も「教育」という名が与えられているのであるが、こういった昨今の教育界一般の動向は、語学学習の材料として取り上げられることはあっても、我が事として論じられてはこなかった。

しかし、2章で述べたように教育の近代の終焉がどのようにもたらされたか、どのような形で破綻したかを考えて見れば、日本の教育一般の動向と非常に似通った経緯が日本語教育界でも既に観察されていることに思い当たるだろう。

まず、日本語教育自体も東アジアの教育が経験したような非常に「圧縮された近代化」を経験しているということが言える。日本語を学習する者は少数ではあっても古くから存在した。しかし、現在のように教育方法が研究され、教育制度の一つとして確立し、教育機関がこれほど整備されたのは過去50年ほどの間のことで、その間に非常に急速に実現しているのである。

それに伴って学習者の数も急増し、学習者の多様化が報告されるようになってきたが、

学習者の急増の背景の一つには、世界情勢における日本の認知度の高まり、日本の経済的影響力の増大などにより、日本語を習得した学習者が世界的規模の産業社会において必要とされたことがある。第二次世界大戦直後は、俗に“Army method”と呼ばれるような訓練が、極限られた人数の強力な動機を持ち、かつ非常に知的なエリート集団であるような学習者に対して集中的に行われていたが、その後、構造主義や行動主義の理論を応用する形で教育改革が進められ、現在ではやはり完全習得理論に基づいてかなりの学習者が効率良く学習目標を達成できるような環境を整えてきている。

また、学習者の多様化・多数化に伴って、日本語学習者にも日本語を覚えて何をしたいという明確な目的がない者が増加する一方、日本語をかなりの段階まで習得しないと現実に社会に出たときに有用ではないほど日本語のできる者が世界各国に増えてきた。

そういう事態に対して、我々日本語教育関係者はどのように対処していただろうか。前者についてはニーズ調査やレディネス調査などを推奨し、その結果をカリキュラムに活かすことで動機づけを試みてきた。あるいは以前の学習者と異なって積極的に学ぼうとしない学習者の学習態度を嘆いたり、学習意欲のないものは切り捨てるという厳しい姿勢で接したりする者もいるだろう。また、後者については、多種多様な目的とレベルに応じたクラスを開講し、教材を整備するという形で対応してきている。

しかし、そのどちらにしても、自分たちの対処の仕方が妥当であるかどうかの判断は、ブルームの提唱したように評価の様々な機能を使い分け、目標に到達したかどうかを測定し、習得の上のつまづきを探しだし、より効率良く習得するためにはどうすればいいかという視点から行われているのではなかろうか。学習者の多様性に対応するためのニーズ調査とカリキュラム作成の連携が仮に純粋に学習者の意欲を鼓舞するためになされたとしても、「個別の学習者のニーズに応じたコースデザイン」は現実にはクラスという単位で学習する限りにおいては若干の差異には目をつぶってまとめられたある程度の幅のある単位に「個別」という名をつけているにすぎないのである。そのクラスの在り方を反省する時には、個々の学習者の欲求をどれだけ満たしたかよりも、そのクラスの要求するレベルにどれだけ個々の学習者が到達したかが反省され、到達地点により多くの者がたどりつくにはどうしたらよいかという視点から画一的な究極の方法の模索へと収斂されがちだからだ。

これまでの日本語学習者は非常に強い学習動機と明確な目標を持っており、目標を達成するだけの言語技術を結果として身に付けるために懸命に学習に取り組む者たちであったので、そのゴールに到達する最短距離を効率的に駆け抜ける道を築き上げることは非常に効果的であった。また、学習者自身も自らの学習目的を疑うことなく、学習した結果身に付いた能力を生かそうと日々学んでいた。時代背景としても日本語教育そのものが発展途上にあり、日本語を解する外国人話者を一気に大量に必要とした社会機構のニーズと、効

率良く多数の日本語学習者を育てて提供しようという日本語教育界の方向性とがうまく合致していたのだと言えよう。

その結果、我々はそれ以上のレベルで、つまり根源的な問題として彼らにとって日本語を学ぶということにはどのような意味があるのか、という問い合わせはこななかったし、向き合わずに済んでいたのである。

しかし、日本の経済的影響力が減少し、なおかつ日本語が話せるようになった外国人を既にたくさん輩出している現在では、日本語を学習している者全員が完全に習得した日本語を自分の人生に技術的に活かしていくということは現実問題としてはありえない。また、日本語教育の機会となるべく多くの人々に与えようと努力して来た結果、以前ほど明確な動機をもたずく、例えば日本のポップカルチャーに興味があるから何となく学びたいという学習者の増加をもたらしたのである。

### 3.2 日本語教育において求められる新たなパラダイム

このような状況は、教育一般において、公教育制度が浸透したために学習者数が非常に増えて学習目的が不明確なまま学ぶ学習者が多くなったり、従来型の教育で一定レベル学習しただけでは教育機関を出た後に実生活に学習事項を生かせなくなっているという状況に非常によく似通っている。

であるとすれば、現状において我々日本語教員に必要なのは、学習者にとって日本語を学ぶことはどんな意味があるのか、彼らにとって何がどうなることが「学んだ」ということになるのかという根源的な間に真摯に向き合うことである。

語学教育は教科教育と違って特殊な技能の習得であるといった形でとらえられがちである。例えば「語学教育を通して情操教育をする必要はない」「論理的思考その他の基礎的なものごとの学習の終わった者に言葉を習得させれば良いだけだ」などの意見だ。しかし、語学教育も一つの学問領域を形成しているのであるから、語学を学習することは、実用的に言葉を覚えていくという側面以外に、その学問の知的再生産の営みに参加していくという側面を持っているのである。語学教師がすべきことは、実用的な言葉の使い方を教えることを越えて、言葉を使い、言葉について考えることから生まれる喜び、そして言葉を通した知的な営みへと学習者を導いて行くことなのではないだろうか。

いい例がコミュニケーション言語教育（CLT）だと思うが、CLTは学習と学習者の現実の生活世界との結びつきを強調し学習を動機づけ支援することを目的としている。しかし、問題解決型学習が勘違いされるように、学習者の身近な世界のみに閉じこもって実用的なノウハウを練習することがCLTなのだと教師は勘違いしがちだが、そうであってはならないのである。

つまり、クラス活動は実際に世の中に出で言語を使うための準備教育としてのみ位置づ

けられたり、現実世界のシミュレーションを行う場所として位置づけられたりしてはいけないのだ。

学校教育は子供たちの将来の現実の生活のための準備として各種の教科教育を提供してきたが、将来用いる知識を貯めるという役割に徹してしまったために子供の学習のつまづき、学級崩壊、「学びからの逃走」（佐藤2000）などの諸問題を抱え込んでいる。

子供達の学校離れと塾の盛況ぶり、しかし実は減退している子供たちの学ぶ意欲、などと報じられる状況は、学校教育に限らず、教育に携わる者全員がこのままではいつかは面する事態であろう。その意味で日本語教育も新たなパラダイムを模索するべき時期を迎えている。そしてそのパラダイムとして日本語教育においても「文化的実践への参加としての学び」を実践することを筆者は提言したい。

#### 4 今後の課題

社会状況の変化などを受け、日本語教育は新たな転換期を迎えていた。筆者は新たな学習観として「文化的実践への参加としての学び」を日本語教育においても試みてはどうかと提言した。しかし、それが実現するためにはまだまだ数多くの課題が残されている。

まず、教員養成あるいは教師の自己研修において意識改革が必要だろう。

行動主義的に教育や学習を捉える場合、教育の専門家は教科内容を熟知し、まとまりのある均一な単位に内容を分割し、効率的に段階を踏めるようにそれらをカリキュラムとして組織することが求められた。また、そのカリキュラムを具体的な教材に具現すること、それを用いて教授活動を行うこと、そして学習者の学習を行動目標に照らして評価し、カリキュラムや教授方法に修正を加えることが必然的に求められていた。

それでは「文化的実践への参加としての学び」を各自が学びの現場で実践しようとするためには、教師には何が求められるのか。

まず第一に、語学の教室で「文化的実践への参加として」学ぶこととは一体どういうことであるかを具体的に教師は熟知し、そして自らが日々実践していることが前提となる。その上で、学習者達をそのような学びに導くにはどのように支援したらよいか知らなければならぬし、クラスをそのような形で運営できるだけの技量が求められる。また、この学びは前述のように学習者と学習対象との間だけでなく、学習者同士の間、学習者と教師の間、学習者と学習者自身との間で生まれ、深まるべきものである。つまり非常に動的な要素の上に成り立つ学習であると言える。従って、それを支援する教員の技量としても、いわば究極の教授技術によって指導するのではなく、個々の場において全ての要素を鑑みて柔軟かつ臨機応変な判断によった指導をすることが求められるだろう。教員養成や教員の自己研修はともすれば専門的知識を身に付けることや教材研究などに偏りがちであるが、それだけでは教員の資質は高められないことがこの学習観においてはより一層明確になる。

その意味でも教員養成や教員研修のあり方を考え直す必要性があるだろう。

教育・学習の目的が変わるのであるから、従来のような「到達目標にいかに早く到達するか」という観点からの教材選択やコースデザインも変更を迫られるはずだ。到達点に至るまでの過程としての学習をどう刺激するか、いかにクラスメート・教員・自分自身との学び合いを促進するか、身近な経験社会からどのように文化的学習の世界に導くか、個々の教育の現場の柔軟性・多様性をどのようにすれば妨げずに済むかといった観点からカリキュラム構成や教材編成をすることが求められるだろう。

さらに、学習を成果だけにとどめないということは、評価の対象も目的も方法も当然従来のものとは異なって来るわけであり、この点についても今後十分な議論が必要である。

## 5 おわりに

以上、教科教育における教育のあり方をめぐる動向を参照しながら、日本語教育においても新たな学習観が必要なのではないかということ、その新たなパラダイムとして佐伯らが提案している「文化的実践への参加としての学び」という学習観を本稿では提言した。

このような学習観を採用することによって、教員養成や教員研修のあり方、カリキュラムや教材、評価のあり方など今後考え直していくべき課題は多い。しかし、ポスト産業化時代を迎えて、より高度で複合的な学びの必要性が高まっているにも関わらず「学ぶ」ことの意味があいまいになっている現在、日本語教育の現場においても「学び」の意味を根源から問い合わせ直す必要があると思われる。

- 1) こういった学びの危機は、風間が高校生や大学生を始めとして「知の営み」の危機が見られるという言葉で繰り替えし警鐘を鳴らしている内容とも一致しており、問題は佐伯らが例としてとりあげている小学生・中学生だけでなく教育界全体に言える問題なのである（風間、1998、2000a,b）。
- 2) 教師の専門性についてや教員研修については、佐藤学の一連の著作にその実践が紹介されてはいる。

## 参考文献

- 秋田喜代美（2000）『子どもをはぐくむ授業づくり--知の想像へ』岩波書店.
- ブルームB.S.・ヘスティングスJ.T.・マドウスG.F.（1976）『教育評価法ハンドブック 教科学習の形成的評価と総括的評価』（邦訳初版は1973年、原著は1971年）.
- CARROLL, J.(1963) "A model of school learning." *Teachers College Record*, 64, pp.723-733.
- 古川ちかし（1991）「教室を知ることと変えること--教室の参加者それぞれが自分を知ることと変えること」『日本語教育75号』24-36頁.
- 稻垣忠彦・河合隼雄他編（1991-93）、『シリーズ授業』全11巻、岩波書店.
- 稻垣忠彦・佐藤学（1996）、『授業研究入門』岩波書店.
- 風間晴子（1998）「国際比較から見た日本の「知の営み」の危機」『大学の物理教育1998-2号』4-16頁、日本物理学会.
- 風間晴子（2000a）「とんでもない勘違い？ 「知の営み離れ」の背景を探る」『遺伝』54巻3号、30-36頁、裳華房.
- 風間晴子（2000b）「いま再び、"知の営み"を求めて--リバラルアーツ教育におけるひとつの試み」『科学70号』983-994頁、岩波書店.
- 長柄迪・茅野直子・中西家栄子（1989）『NAFL選書10 外国語教育理論の史的発展と日本語教育』アルク.
- ネウストプニーJ.V.（2000）『今日と明日の日本語教育--21世紀のあけぼのに』アルク.
- 日本語教育学会教授活動研究委員会編（1992）『平成3年度文化庁日本語教育研究委嘱 教授活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究--最終報告書』.
- 縫部義憲（1991）「日本語授業の「人間化」の工夫--外国語相互作用分析システムの利用--」『日本語教育75号』24-36頁.
- 岡崎敏雄・岡崎眸著、日本語教育学会編（1990）『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社.
- 岡崎眸・伊藤孝恵・杉浦まそみ子・高橋織恵・張穎・徳永あかね・村上律子（1999）「分かる授業は満足する授業か　社会人学習者の視点から」『日本語教育102号』40-49頁.
- 佐伯胖（1995a）『子どもと教育 「学ぶ」ということの意味』岩波書店.
- 佐伯胖（1995b）『子どもと教育 「わかる」ということの意味』（新版）岩波書店.
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編（1995a）、『シリーズ「学びと文化」1 学びへの誘い』東京大学出版会.
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編（1995b）、『シリーズ「学びと文化」2 言葉という絆』東京大学出版会.
- 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭（1998）、『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会.
- 佐藤学（1996）、『教育方法学』岩波書店.
- 佐藤学（2000）、『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレットNo.524.
- 田崎清忠編（1998）、『現代英語教授法総覧』（初版は1995）、大修館書店.
- ヴィゴツキー（1962）、『思考と言語』柴田吉松訳、明治図書（原著は1934年）.
- 横溝紳一郎著、日本語教育学会編（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社.
- 「世界が探す理想の教育」『Newsweek』（日本語版）16-29頁、1999.9.8.