

【特集】日本語教育学とは何か

# 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——

細川 英雄

## 要 旨

日本語教師は常に日本語学習者と向き合いつつ、その日本語教育という仕事のために日夜心身をくだしている。この日本語教育を「学」として体系化しかつ自律させることが「日本語教育学」であるとするならば、「日本語教育学とは何か」というテーマは日本語教育にかかわるもの一人一人にとって生涯の問いであるといえよう。

本稿では、日本語教育と日本語教育学の関係について「教育実践=研究活動」とする私見を述べた上で、日本語教育学の新しい方向性とその確立をめぐる、現在の日本語教育の準備主義、目的主義、応用主義に対する批判的な考察を試みる。こうした考察を経て、新しい日本語教育学の構想が、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ための言語活動環境設計にあることを理論提案として行い、その実現のための、実践研究を通じた教育実践の開示と議論の必要性について述べる。

【キーワード】 言語教育、教育実践、研究活動、思考と表現、言語活動環境設計

## 1. 「教育実践=研究活動」という思想

まず日本語教育と日本語教育学の関係について私見を述べよう。

私にとって日本語教育は、人間と人間が関係を取り結ぶコミュニケーション環境を設計(デザイン)することである。その環境とは、行為者一人一人がそれぞれの思考と日本語による表現を、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していけるような教育環境のことである。このような環境をつくること自体が日本語教育の仕事であり、そのような仕事そのものおよびその教育環境設計を絶えず振り返りつつ更新していく行為が、日本語教育の研究、すなわち日本語教育学であると考えている。

このように考えるようになったのは、この15年ほどのことであり、それまでは、日本語教育とは、まさに「日本語を教える」ことだと考えていた。もちろん、言語教育では、知識としてではなく、能力として体得することを第一に考えなければならないということは、この仕事に就いたときから自分に言い聞かせてきたことだったが、当時の私にとって「日本語を教える」とは、日本語の文構造や語彙あるいは音声上の特色などをどのように体系的にかつ効率的に教えるかということだった。

しかし、コミュニケーションとその活動とは何か、ということを考えるようになってから、こうした考えが少しずつ変化した。なぜなら、言語教育の目的をコミュニケーション

能力育成と捉えると、必然的に教育目標としては、その対象言語を用いて、どのようなコミュニケーションが可能なのかということが課題となるからである。それは、言語活動が、具体的な目的を持ってはじめて成立するものであることを意味するし、当然のこととして自己以外の他者の存在の重要性も浮かび上がってくる。

このように、言語によるコミュニケーションの力を、現実の社会において、ある具体的な目的のために、ことばによって自己以外の他者とやりとりを行うものとして捉えると、それを体系的にあるいは効率的に「教える」ということ自体が果たして可能なのかという疑問が生じてくる。

ことばの構造や体系を支える原理・システムを解明することが言語学だとするならば、言語教育という教育行為は、その言語学の研究成果を過不足なく「教える」ことなのだろうか。たしかに言語活動の根底にはある原理や体系のようなものが潜んでいるような気はする。しかし、その部分だけを切り取って提示できるような種類のものではない。なぜなら、そうした体系は、きわめて流動的であり、その場の状況から切り取って示そうとすると、とたんに生命を失ってしまうからである。その意味では、「体系性」という言い方をするしかないだろう。

そうすると、日本語教育がめざすのは、そうした潜在的な原理やシステムを取り出して「教える」ことなのではなく、行為者本人の言語による活動が活性化するような場を設定することではないか、と考えることができる。

以上のように、ことばの構造の体系や運用の原理・システムの発見・解明を目的とし、それを教育内容とすることから、行為者自身の言語活動の場のための環境設計の確立というように、私自身の教育実践と研究対象の方向性が変容したのである。

こうした環境を設計し実施すること自体がすでに日本語教育という教育行為そのものであり、その環境、つまり、行為者一人一人がそれぞれの思考と日本語による表現を、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していけるような環境とは何かについて考えることが日本語教育の研究、すなわち日本語教育学であると規定することができるようになった。しかも、この環境の設計と実施は、絶えず振り返りつつ更新していく私自身の活動行為であるから、ここで教育実践と研究活動は全き一つのものとなったのである。

ここから、実践とはすなわち研究であり、教育=研究でなければならないという思想が生まれた。一方で、研究のない教育は存在しないという厳しい見方もするようになった。与えられたことを上手にこなすだけの、批判精神のない実践は、教育でもなければ研究でもない、という立場に現在は立っている。

したがって、私にとって日本語教育の実践とは、日本語教育の研究、すなわち日本語教育学となる。日本語教育と日本語教育学は常に一体化した不可分の関係のものであり、両者を切り離して考えることはできないものだという結論に達したのである。

## 2. 「日本語教育」と「日本語教育学」の関係

日本語教育学とは何かを考えることは、同時に日本語教育そのものの内実を考えることでもある。しかし、日本語教育とは何かということについて私たちはどのような議論をし

てきただろうか。

1960年代から現在までの日本語教育の推移を見たとき、問題はそう単純に解決しないことがわかる(細川2002)。むしろ、日本語教育とは何かという議論を日本語教育自体が回避してきたようにさえ見える。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, p24-27)。とくに90年代以降の「教育パラダイム」の転換が指摘されるようになってから、日本語教育の考え方がきわめて多様化・多相化しつつある。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)

日本語教育学とは何かを考えるためには、日本語教育とは何か、つまり日本語教育の内実について言及しないわけにはいかない。このことから、近年の日本語教育の状況についてそれらを批判的に考察することで、日本語教育の学としての意味について考えてみよう。

## 2-1 日本語教育における準備主義批判ータスク達成型日本語教育について

現在の日本語教育では、タスク達成型教室活動が盛んである。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「概念・機能シラバス」として注目されている(野田編2005)。

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。この考え方は、想定した教室の外の、本物の社会に学習者を適応させる準備として、いかに日本語学習を「効果的」「経済的」に行うかというところに立脚点を置いている。

しかし一方で、このようなタスク達成型教室活動では、しばしば場面や状況を設定したロールプレイ等によって学習者の意思発信への内的動機がそがれる危険のあることも考えなければならない。

それは、仮想現実の場面・状況をタスク化すること自体が、実際のコミュニケーションとの乖離を生む怖れがあるということである。たとえば、どんなにくわしいビジネス場面を設定しても、実際のビジネスで行われる場面は千差万別であり、それらを教室活動として網羅することは不可能である。この場合、教室活動は一種のシミュレーションとなるが、それ自体が本当の社会のための予備練習という性格を持たざるを得なくなるからである。

しかも、そうしたバーチャル・リアリティ(仮想現実)の言語練習の状況設定の目標は、その「場面」における語彙・文型あるいは「その日に学習すべきこと」を前提とする。語彙・文型は、たしかに表現の形式として重要ではあるが、学習者自身の思想(考えていること)ではない。学べき目標が語彙・文型に収束してしまうと、学習者はそのことだけにとらわれ(そのことが目的化し)、自分の思想を表現する意欲を失ってしまう。もちろん、シミュレーションという行為は、教室活動に限らず、すべての人間の活動につきものであり、その行為自体を否定するものではない。

問題は、そのシミュレーションが目的化してしまうと、教室が現実社会の準備空間として機能する準備主義的発想から出られなくなるということである。このような準備主義の立場に立つ限り、教室活動において対等な人間関係は生まれにくい、本当のコミュニケーションも成立しがたいだろう。

## 2-2 日本語教育の目的主義批判－「～のための」という発想からの脱却

この準備主義に関連して、日本語教育は常に過渡的あるいは橋渡的として位置づけられやすい。日本語教育がしばしば「予備教育」と称されるのは、このような状況を表すものであろう。また同時に、教室担当者もそのような位置づけに甘んじている。もう少し広く考えれば、言語教育自体がそのような位置づけの中にある。

たとえば、ある分野について学ぼうとするならば、その中でテーマが必要であり、そのテーマ実現をめざして言語活動が行われる。ここでの日本語教育の果たす役割は何だろうか。ある専門分野への橋渡しあるいはミニ専門のようなことをすることだろうか。もしそういう観点に立つと、日本語教育の学としての自律性は永遠に訪れないだろう。

もちろん、現実のニーズとして研究やビジネスのための日本語を求める学習者の存在を無視することはできない。

しかし、このときこそ、教室担当者の姿勢が問われるのではなかろうか。このことは、それぞれの教室の目標・目的は何かということと連動している。つまり、教師としての「私」が何をめざすのかが問われるのである。初級だから、中級だから、という現実問題以前に、ことばによる活動とは何か、という問いが教師には必要であろう。

たんに学習者のニーズに合わせるのではなく、教師の持つ自らへの問いと学習者一人一人の要求とのぶつかり合いに目をそらさず、まっすぐに向き合う教師の姿勢こそ重要なのではなかろうか。そして、それこそが教育のあるべき姿というべきだろう。

このめざすべき方向性が明確になったときが、日本語教育が、学としての、たしかな内容を持ちうるべきだろう。もちろん、学習者が自ら見出して学び取るといっても、教育の内容や方法が教室から消滅してしまうわけではない。ただ、どのような場合にでも、教室としてどのような力を育成するののかという目標・目的は明確にされるべきであり、自然発生的に生じるものでは決してないといえる。この場合の教師の役割とは、教師が教室の中で何をやるかということに限定されるべきではない。それは、「私はなぜ教えるのか」という教師自身の実践に対する問題意識の表れであるといえるからだ。

現実問題としての学習者のニーズを無視するという意味ではなく、特定の分野や領域に焦点化した「～のための」という目的主義的発想から脱して、言語教育は本来的に何をめざすのかという観点を持つことによって（春原・横溝編2006, pp374-379）、自分自身の教育実践のあり方を問うことが日本語教師には求められているといえよう。

## 2-3 日本語教育における応用主義批判－「基礎」と「応用」の意味

この準備主義および目的主義に関連して、いわゆる専門性の確立した分野との関係について述べよう。

日本語教育と諸科学分野との統合を考える場合に、その統合を「日本語教育への応用」とすることとその立場の問題性である。基礎学としての諸科学があり、その応用として日本語教育が存在するという発想そのものがすでに日本語教育を一段低いものと見るものとなっている。日本語教育が、言語教育学の一つとして自律するためには、基礎学とは異なる別の立場を形成しなければならないだろう。

たとえば、初級段階で問題にされるテ形の場合を例に考えてみよう。

テ形の意味や機能を観察・分析してその構造と運用の原理を見出そうとするのが日本語学の仕事だとすると、日本語教育では、そのテ形の構文が担う役割を考慮したうえで、教材としての提出順序や教室での扱い方を考えることになる。

しかし、なぜテ形なのか、ということは、ここでは問題にされにくい。なぜテ形を教えるのか、という根本的な問題に立ち返って考えた場合、その教育の内容・方法の自明性をもう一度問い直すことになるだろう。

もちろん、自己表現を行うためには語彙や文法の情報・知識は不可欠である。日本語教育で「テ形」を取り上げるのも自己表現力を伸ばすための一つの段階であると考える教師も多いだろう。しかし、ある項目の知識獲得が目的化したとき、教育そのものが硬直化する。

誤解のないように付言しておく、執筆者は「テ形」の指導の意義を全面的に否定しているのではない。たとえば、導入・練習という形で「テ形」を「教える」こと自体は、教室技術としてその場その場で柔軟に対応できることであるし、実際に行われてもいる。そのこと自体を否定するものではない。

問題は、教師がその先に何を見ているかである。ことばを獲得することは、定められた語彙・文型を知識として学習することを目標とするものではなく、その向こうにある学習行為者一人一人の思想の表現されることがめざされるべきであろう。また、この場合には、その一人一人の思想の質が教室という活動において問われなければならない。これは第一・第二の言語の別を超えて行われるべきことであろう（牲川・細川2004）。

このように考えると、言語そのものの形態と意味そして場面としての文脈を結びつけることだけが言語教育の使命だと信じ込んできた言語能力観には、根本的な問い直しの視点が求められよう。従来、第二言語教育は、語・文・文章という段階を追って順に積み上げる考え方を取ってきたが、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が明らかだからである。

基礎としての学習項目の習得が教室活動として目的化するとき、その準備主義・目的主義ゆえに、到達地点としての目標を明確にせざるを得なくなる。その目標とは何かを問い直すこと、日本語教育学はここから始まらなければならない。

さらに、こうした“基礎的”な研究をいくら積み重ねても、教室活動全体の大きな枠組みは何も見えてこない。ことばを学ぶということは、一つ一つの言語現象をレンガのように積むことではない。行為者自身の思考と密接に連動し、その思考による表現そのものと行為者自身が対峙することである。「初級だから、基礎的なことをまず学んで」という発想そのものが、行為者の人間としての尊厳を冒瀆していると私は思う。基礎をいくつ積み上げてても現実の姿にはならない。応用それ自体が現実の実践であり、実践そのものが教室なのだから。

### 3. 日本語教育学の確立をめざして

#### 3-1 言語活動環境設計への視座

言語活動は、行為者一人一人の中にある目的にもとづいて起こるものであるから、言語そのものを教えることを中心に考えると、むしろ行為者のコミュニケーション活動を妨げ

る場合さえ生じることがあることを、準備主義、目的主義、応用主義という三つの考え方への批判として述べた。

このことは、言語の活動が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、冒頭に示したような、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。しかし、行為者の言語活動環境をつくるということは、行為者の勝手気ままに活動させるということではない。先に言語活動には行為者の中にあるテーマにもとづいて行われると述べたが、そのためには、テーマが何かということを見定める必要がある。同時に、そのテーマとは、行為者の固有性にもとづくものであるから、どこかで誰かが作った教育内容を押し付けることは、本来の姿ではないだろう。あくまでも、行為者による行為者の意思にもとづくものでなければならない。その上で、教室の活動としての具体的な目標を示し、それに向かって活動していくための指針を示さなければならない。これが活動の方向性である。

筆者は、こうした立場に立って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は、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教室活動を展開してきた。1999年に「日本語文化総合」というコンセプトを提起し、2002年にその活動を「総合活動型日本語教育」と命名し、2003年にはその実践例集を刊行し、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を始めている（細川1994, 1995, 1999, 2002, 2003, 細川+NPOスタッフ2004）。

紙幅の関係からこの詳細についてはそれぞれの文献を参照していただくほかはないが、基本的には、教室における参加者一人一人が、自分の興味・関心のあるテーマを立て、これにもとづいてそのテーマ設定の動機を書き、さらにその動機をめぐって教室内外の人物と時間をかけて対話をし、クラス内でのさまざまなインターアクションを引き受けながら、その結果をレポートにまとめるという、いたってシンプルな活動である。

ここでめざされることは、テーマの固有性（オリジナリティ）と論理の共有性であり、それを支えるインターアクションへの自覚である。それぞれの異なる価値観や考え方が、クラス活動を通して明らかになるとともに、それぞれが持つイメージの差異を認識し、それを他者に向けて記述するという試みである。

C. クラムシュは、学習者の「発見」を一つの目標とし、その「発見」が「他者との対話においてのみ可能だ」とした上で、「私たちの教育者としての責任は、これらのコミュニティの境界が開放され柔軟であることを確かめ、学生達の多言語的パーソナリティが萎縮することなく拡張していくことを確認することである」（クラムシュ 2005, p30）と述べる。

私たちにとって重要なことは、ここからどうするかである。そのための具体的な教育実践活動として何が構想できるのか。この問いに対して、筆者の実践は、一つの可能性を拓

くものであると考えている。

### 3-2 青写真はなぜ描けないか

しかしまた同時に、このような実践の試みとさまざまな場での議論から実感するものが、前述の三つの立場の閉塞性である。

教室を仮想現実と捉える準備主義、「～のために」という目的主義、基礎を固めて応用へという応用主義の発想は、教育の内容を極度に目的化し、教師の関心を目の前にある方法の問題に焦点化させる役割を果たしているといえよう。

こうしたとき、理論だけではなく実践の例を示してほしいという教師の要求がしばしばなされる。しかし、本来、言語教育にたった一つの最も優れた、唯一の方法が存在するはずがないことはその教育の歴史を振り返ってみても自明のことである。その意味で、どんな実践の例を示したところで、実践の方法のみを志向する教師にとって提示された実践例は、目の前の教室活動のための「便利」の域を出ないだろう。

したがって、ここで、さまざまな方法を並べ立てて、学としての方法論を定めようとしても、それが絵に描いた餅になることは目に見えている。むしろ、そうした実践例が示されることで、あたかも理論と実践が一体化し、その方法が目の前にある目的に対して有効であるとか効率的であるとかと考えることの問題性の方がはるかに重大なのである。

たとえば、前述の筆者の実践の試みに対してなされる質問の多くに次のようなものがある。

- ① 初級段階で可能なのか。
- ② 海外でも可能なのか。
- ③ 大学留学生別科のような恵まれた環境でなくても可能なか。
- ④ 評価はどのようにすればいいのか。

この質問からも明らかなように、実践者の多くが教育実践の中身や質ではなく、その方法にこだわっていることがわかる。また、実践の具体的なイメージが持てないという意見もしばしば耳にする。

だからこそ、その青写真を描かなければならないのは、すべての日本語教師一人一人なのである。青写真はその人にしか描けないはずのものである。にもかかわらず、他者から具体的な方法が示されると、その方法の技術的なところにばかりとらわれ、自らの理念を見失うということは、本稿で述べた準備・目的・応用主義による不幸というべきだろう。

繰り返せば、本来、言語教育にたった一つの最も優れた方法が存在するはずがなく、どのような方法も常に一つの試みでしかないことはすでに周知の問題である。だからこそ、仮に日本語教育の目的を「人間関係を構築するための自己表現」としたとしても、そこでめざされるべき行為者の固有性と社会としての共有性は、活動の方向性であって、決して具体的な目的ではないということになるだろう。つまり、方向性はあっても、具体的な目的は示せない、これこそが、言語教育学としての来るべき思想なのではないか。

### 3-3 日本語教育学は何をめざすか—「実践研究」の意味—

それでもなお、その方向性という概念の中で実践の具体的な姿がなければ議論ができないと考える立場も認めないわけにはいかない。このときにはじめて、日本語教師一人一人

にとつての「実践研究」の意味が問われるといえる。

はじめに、毎日の教室実践の中で日本語教師は学習者一人一人と向き合い、その活動の充実に日夜心とからだを砕いていると述べたが、このことを考えるためには、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。

言語教育学のめざすものが、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教師一人一人がどのように構想・設計・実施していくことができるかであろう。これが私の提案する実践研究の真骨頂であるからだ。

まず目の前の教育内容と教育方法の呪縛から抜け出すこと。「何を」「どのように」という呪縛は、日本語教師に目の前のことしか見えないようにさせる。そうではなく、まず「なぜ」という問いを持つこと。そして、この「なぜ」の実現のためには、冒頭で示した「教育実践＝研究活動」という、新たな枠組みのもとで、それぞれの実践そのものをひらく研究、すなわち実践研究を果敢に実行しその成果を積極的に提示・公開し、それをめぐって対等な議論を展開する以外に方法はないというのが筆者の立場である（細川2005, 2006）。

それぞれの立場による教育活動の内実の開陳とその内実の質をめぐる議論こそが、これからの日本語教育学の実体を構築しうる唯一の方向性ではないかと考える（宮崎・川上・細川2006）。

**おわりに－教師の立場形成と今後の議論のために**

以上のような日本語教育が言語教育学として確立するためには、最終的には、自分の立場を形成しうる日本語教師の誕生が必要だろう。

自分の立場を形成する日本語教師とは、できるだけ多くの教育的立場に立ち会うことで、自らの言語観や教育観をその都度問い直し、その内省と他者とのインターアクションによってその立場を更新しつづける、強く柔軟な意思を持った教師のことである。言うまでもないことだが、これは、前述の学習行為者のためのプログラムと共通するものである。

したがって教員養成や教師研修では、さまざまな情報を的確に判断し、絶え間ない他者とのインターアクションの試練および自己表現とによって、常に更新し続ける自らの「文化リテラシー」(細川2001)を、教師一人一人が自覚するようなプログラムを明確に打ち出していくことが必要だろう。

そして、このとき失ってならないことは、それぞれの立場の相互の対話と議論であろう。

言語教育は、枠組みとしての社会における制度の影響を強く受けつつ、たえず流動する教育研究の領域であり、多言語多文化共生における個と社会の関係を問うきわめて重要な教育分野である。その日本語教育が、さまざまな政策の狭間でたえず右往左往する状況のもとにあることを十分に自覚しつつ、「日本語教育学とは何か」という教育活動の大きな枠組みについてのさまざまな立場の教師たちが、今後どのような対話と議論を展開できるのか。その意味で、本誌の今回の特集は、日本語教育の未来へ向けての論争にどれだけ貢献できるかへの試金石であるともいえるだろう。

#### 関連文献 (執筆者50音順)

- (1) クラムシュ, クレア (2005) 「文化リテラシーとコミュニケーション能力」 「国際研究集会 ことば・文化・社会の言語教育」 2005.9 pp4-30
- (2) 牲川波都季・細川英雄 (2004) 『わたしを語ることばを求めて』三省堂, 2004
- (3) 野田尚史編 (2005) 『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, 2004
- (4) 春原憲一郎・横溝紳一郎編著 (2006) 『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして—』凡人社, 2006
- (5) 細川英雄 (1994) 『実践「日本事情」入門』大修館書店, 1994
- (6) 細川英雄 (1995) 「教育方法論としての「日本事情」」 「日本語教育」(日本語教育学会) 87号, 1995.07 pp102-113
- (7) 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, 1999
- (8) 細川英雄 (2001) 「文化リテラシー育成としての日本語教員養成—早稲田大学大学院日本語教育研究科「日本語教育実践研究」の場合」 「21世紀の日本事情」(21世紀の日本事情研究会編) 3号, 2001.11 pp44-54
- (9) 細川英雄 (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, 2002
- (10) 細川英雄 (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, 2003
- (11) 細川英雄 (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」(日本語教育学会) 126号, 2005.7 pp 1-10
- (12) 細川英雄 (2006) 『研究計画書デザイナー—大学院入試から修士論文完成まで』東京図書, 2006
- (13) 細川+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, 2004

- (14) 宮崎里司・川上郁雄・細川英雄 (2006) 『新時代の日本語教育をめざして』明治書院, 2006
- (15) Brown, H. D. (1994) *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd ed.). New Jersey: Parentice Hall.
- (16) Nunan, D. (1991) Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly* 25/2: 279-295.

【付記】本稿は、2006年5月13日（土）に行われた早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程完成記念シンポジウムでの提案原稿をもとに全面的な改稿を施したものである。

(早稲田大学)