

多様な学習者に対する授業技術再考

—なぜ学習者に柔軟に対応できる教師が求められるのか？—

足立祐子(新潟大学)・松岡洋子(岩手大学)
y nao@isc.niigata-u.ac.jp yokomat@iwate-u.ac.jp

【要約】

本稿では、筆者たちのこれまでの研究経過をたどりながら、多様な学習者に対して—特に、移民のような仕事や生活上の忙しさなどの事情のため積極的に学習意欲を持って日本語学習に臨めないような学習者に対して—柔軟に対応できる教師が強く求められていることについて述べる。本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金事業(c)「生活者むけ日本語学習支援における教授者育成のための基礎的研究」(課題番号 24520573)の一部をなしている。この科研では、教室という教育実践現場における教師のふるまいに焦点を絞り、具体的な授業技術について考察をおこなうものである。筆者たちは、具体的すぎる特殊な授業技術を習得しその技術がすべてであると考えすることは非常に危険であることを十分理解している。その上で、なぜあえて授業技術にこだわるのかという問いに対しては、グローバリゼーションの深化とともに移民が増加していることを理由としてあげる。

1. はじめに

日本語教育において、学習者に柔軟に対応できる教師が強く求められる傾向が時とともに増していると考えられる。その背景には、21世紀にはいり、よりいっそうグローバリゼーションが深化し、人々の移動が激しくなり、日本語を学習する人々の多様化がさらに広まったという現状がある。しかしながら、学習者の多様化は1980年後半から言われていることで、『日本語教育』66号(1988年)でも、多様化する学習者をテーマに特集が組まれている。つまり、30年近く前から学習者の多様化はもともと存在していたのだと認識されており、その多様化に対して柔軟に対応できる教師についての議論はなされていた。さらに「個別性」という問題もある。林(2006/2010)では「学習者グループ内の個人差」を指摘し、学習者の第二言語習得に関係する数多くの要因が習得過程に複雑にかかわりあう様子が一人ひとり異なっていることを「個別性」と捉えている。このような研究成果からみると、日本語教師は学習者のあるグループごとに見た場合の「多様性」と学びの違いを見る「個別性」の双方をすでに強く意識しているといえる。

しかし、奈須(2006/2009)が述べているように、頭で理解していることと、教育の現場で教師が実際におこなっていることは、ギャップがあるように考える。このギャップを少しでもなくすために、本稿では改めて日本語教師の授業技術—特に入門および初級レベルにおける教師の言動—の重要性について筆者たちの研究経過にそって述べる。

2. 奈須(2006/2009)の問題提起

奈須(2006/2009)は、「それが一見どんな些細な行為や言動であろうと、教室における教師の一挙手一投足が子どもの学びの質を大きく左右することを理解しない教師はいない」(p. 8)と述べている。

しかし、奈須は、教師のふるまいが学びの質に大きく関わっているということを、教育全体が観念的な理解にとどまり、実際のふるまいを軽視しているのではないかと教育の現状を批判している。さらに、教師たちは、個々の学習者を重視することや教師は支援者であるという意識や理念をもっているが、その意識が授業実践には反映されていないと述べている。そして、その理由として、教師の態度を以下のように主張している。

「まず『わかる』段階があって、それを『基礎』として、その後に『できる』ようになるという、理念の理解に関するモデルそれ自体が、誤りなのではないか。『わかる』ことと『できる』ことは同時に、そして相互促進的に進行すると考えるべきではないか」（奈須 2006/2009 : iv）

奈須が強く主張しているのは、意識や理念（わかること）と授業技術（できること）の相互促進的な関係に気づき、教師として生涯にわたって学びを深めていかなければならないという点である。

一方、技術に内在する問題を、以下のようにあげている。

1. 過度に具体的で特殊的な技術の習得とその無配慮な行使すること
2. 個別的・要素的な手続きとして技術を享受すること
3. 匿名性で脱文脈的なものとして技術を受容すること

1 に対しては、明日からすぐに教室で役立つ技術や短期的に効果が見える技術などはないと批判している。2 については、特定の教材や場面ごとに、「こういう時にはこうすればいい」という詳細なマニュアルやノウハウが、「なぜうまくいくのか」という原理的説明なしに大量に提供されている現状を指摘し、技術を学び運用する際、常にその背後にある原理と結びつけることが肝要で学んだ技術は応用が効くと述べている。また、3 に対しては、匿名性の脱文脈的なものとして記述することは可能だが、そもそも技術とは具体的な個人に属し、具体的な文脈を含んで存在するもので、技術が実際に活かされる状態とは、具体的で一人称的・身体的なものであると述べている。

奈須のいう授業技術はおもに小学校教育における議論であるが、本稿でとりあげる授業技術も奈須が指摘しているものとほぼ重なるものである。

授業技術は上述のように「具体的で一人称的・身体的なもの」であるため、教師一人ひとりの個性によって大きく異なりとらえにくいものである。本稿で述べる日本語教育における授業技術は、「入門および初級レベルで教室内に媒介言語がなく日本語を使って日本語を教える際の教師の具体的な言動」と定義する。

3. 「地域の日本語教育」における議論から

ここでは、筆者たちが学習者の「個別性」と教師の関わりについてどのように考えてきたかについて述べる。2002 年から 2008 年まで筆者たちは「地域の日本語教育」¹について大きな関心を持ち、日本語教育学会などで自分たちの実践や提案について発表をおこなった。それは、筆者たち自身が直接もしくは間接的に地域の日本語ボランティア教室に関わっていたためである。また、田中（1996）の「地域社会に定住化していく学習者にとって従来の日本語教育は適切な学習とはいえない」という主張を強く支持していた。

¹ 1990 年前後から定住外国人の増加に伴い、市民ボランティア等が運営する定住外国人対象の日本語教室が増えてきた。このようなボランティアによる日本語教室での活動を「地域の日本語教育」と呼ぶことが多い。「地域の日本語教育」という名称も固定的なものではなく、「地域日本語活動」、「地域日本語学習支援」等々と呼ばれ、明確なものではなかった。

田中の考えは以下のとおりである。

「共生社会の理想は、すべてのメンバーが『自分の声』と『自分の顔』と『自分の身振り』で生きることができる社会である。ここでいう『声』とは、たんに言語的な能力のことではないし、また言語的な能力があれば『声』が上げられるというものでもない。言語能力はあってもコミュニティの力関係のなかで声が上げられないメンバーは大勢いるし、逆に言語的な能力がなくてもさまざまな方法で『声』を持っているメンバーもいる。

日本語教育は言語的な能力をあたえはするが、それを使う場を保障するわけではない。むしろ学習者は日本語を学習すればするほど、日本人との能力差を意識するようになり、かえって自分の声を上げるべき場に出ていくことを躊躇するようになってしまう。これはまさに言語を中心とする教育の弊害であり、日本語教育が共生社会の実現を阻害している姿ではないだろうか。」

(田中 1996 : 32)

さらに、田中は代替案として、「とくに初期の学習者たちには言語に依存しないコミュニケーションスペースを作ること」を周囲の日本人コミュニティに求めている。その方法は日本語学習には非効率的であるが、偏った力関係のない相互学習的な環境であるとしている。

足立・松岡 (2006) では、1980年代から2006年までの間、日本語教育関係者が研究論文などで地域の日本語教育に対してどのようなことを述べているのかを整理し分析をおこなった。この分析によると、大きな一つの転機として、石井 (1997) があるとしている。石井は、地域の日本語教育を「社会型日本語学習」という新しい視点で定義づけ、社会型の日本語教育に求められる役割として、日本語母語話者が非母語話者と円滑にコミュニケーションができる日本語力や異文化コミュニケーション力の向上にかかわっていかねばならないとしている。足立・松岡 (2006) は、石井 (1997) がきっかけとなりその後の日本語教育関係者が地域の日本語教育の状況を第三者的にとらえるのではなく、日本語教育学の問題として具体的に研究を進めるようになったという分析をおこなった。そして、筆者たちはその後展開されていく議論をまとめ、それにもとづき以下のような地域の日本語教育のシステムの枠組みについて提案をおこなった。

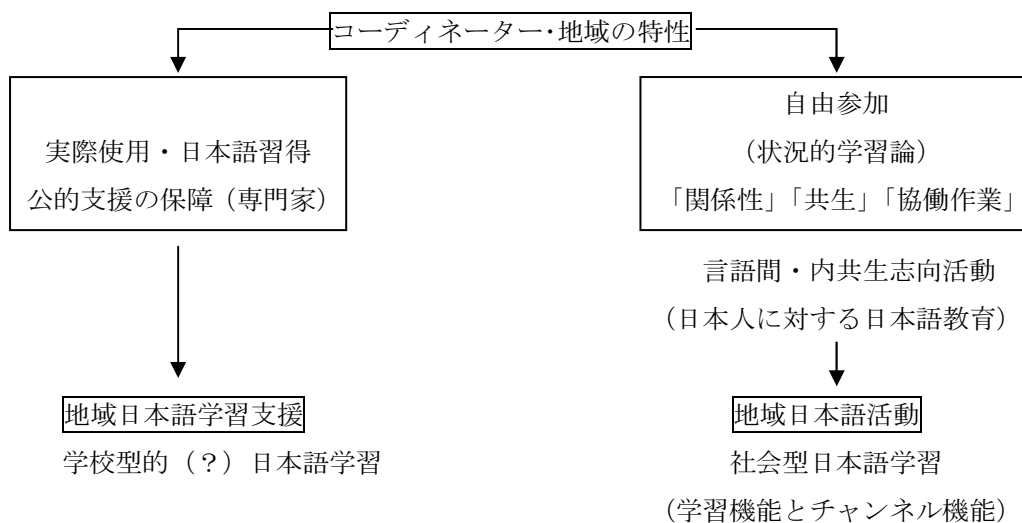


図1 日本語教育学における地域日本語活動のフレームワーク

筆者たちが次に注目をしたのは、上の図の左側の部分であった。なぜならば、図1はすべて社会型日本語学習であるが、日本語がまったく話せない学習者の初期指導は学校型的な日本語学習が設定されていることでより円滑に社会型日本語学習が進むのではないかと考えたからである。それに加え、地域の日本語ボランティア教室に関わっている日本人ボランティアたちの悩みは、入門期の日本語指導であった²。学習者の「個別性」をよく理解し、媒介語なしの直接法で、さらに、田中が述べている「声」になる力を与えられる日本語教育ができる人材は、経験豊かな日本語教師であるというのが筆者たちの考えであった。このようにして、学習者の個別性に十分対応できる教師とはどのような教師なのだろうと研究の関心は、次の段階に発展していった。

4. 教師の役割および資質について

足立・松岡（2010）では、日本語教師にはどのような役割や資質が求められるのかについて考察をおこなった。ここでは、足立・松岡（2010）でとりあげた、ガニエ他（2007/2009）の教師の関われる部分と内海（2003）が述べている地域の日本語教育に求められる日本語教師の役割について再確認する。

ガニエ他（2007/2009）は、学習事象を内的要因と外的要因に分け、教師が直接関与できる部分は外的要因の部分であるとしている（p.12）。（図2）

そして、ガニエは、外的に関われる事象として以下の9項目をあげている。

- ①学習者の注意を喚起する；学習への準備をさせ、学習者の注意を方向づける。
- ②学習者に目標を知らせる；期待される成果を明らかにする。
- ③前提条件を思い出させる；学習者がすでに知っているものと新しく学習するものを関連させ、新しい学習の着地点を示す。
- ④新しい事項を提示する；学習すべき新しい情報、手順、プロセスや問題解決のタスクを提示する。既習の知識と結びつける。
- ⑤学習の指針を与える；④で行なったことを精緻化する。例示、解説、ディスカッションなどを活用する。
- ⑥練習の機会をつくる；学習者の反応を誘い出す。目的は評価ではなく、不確かさや誤解を発見することである。
- ⑦フィードバックをあたえる
- ⑧学習の成果を評価する；学習した知識やスキルの（時間がたった場合における）保持をテストする
- ⑨保持と転移を高める；定期的な練習によって学習したことを強化する。「転移」とは学んだことを異なる文脈や状況において適用できることを意味する。（R. M. ガニエ他 2007/2009 p.35）

一方、内海（2003）は、日本国内に定住する外国人のための日本語教育について言及し「日本語教育は多言語・多文化共生社会の実現に資する人材を、その役割のひとつとする」としている。そして、その人材を育てるうえでの日本語教師の役割を以下のようにまとめている。

- ①教室における教師の役割—学習コミュニティの創造
 - a 学習者を理解して受け入れる
 - b 学習者の自己表現を支える

² たとえば尾崎（2010）によると、ボランティアの悩みとして「日本語の教え方がわからない」「媒介語がないので入門期の指導がむずかしい」であった。自治体国際フォーラム pp.2-5

- c 教室の内と外をつなぐ
 - d 日本語学習の目標について明確なイメージを持ち、伝える
 - e 教師もマルチカルチャル・パーソンを目指す存在であり続ける
- ②社会的存在としての教師の役割
- a 協働的コミュニケーションのあり方を実践する役割
 - b 外国人の代弁者としての役割

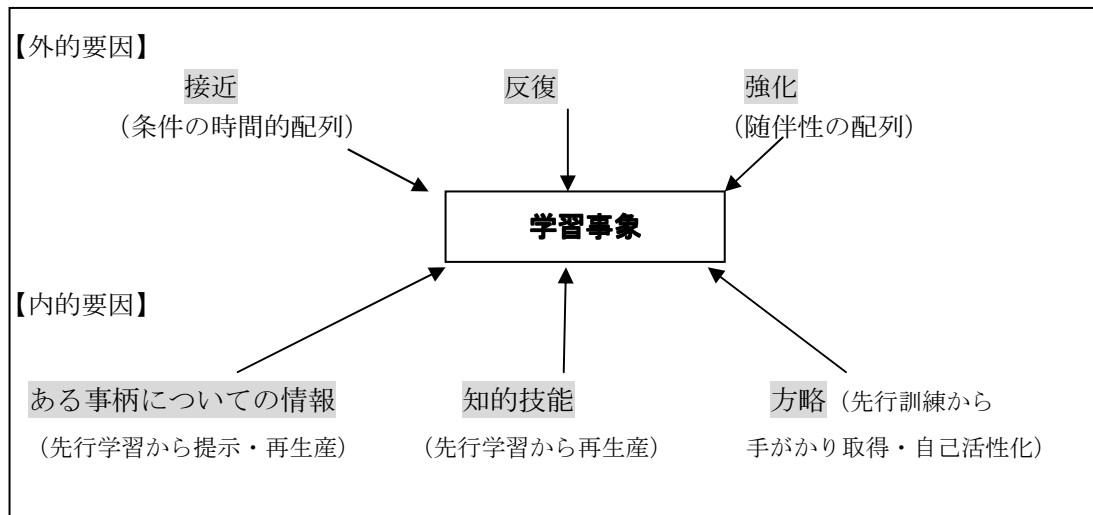


図2 学習事象の外的要因・内的要因

日本国内における日本語学習の場合、学習者がいったん教室の外に出れば、あるコミュニティー（地域社会）の一員となる。内海の言うように、日本語教師は学習者が関わる教室の内と外をつなげ、教師自身が「社会的存在の私」を意識し教育活動につなげていかなければならないであろう。しかし、学校型の日本語教育において、「現実には入門・初級段階では依然として文型積み上げ方式が行なわれている。その理由としては、これまでの教育方法で十分に成果が上がっている、これまでの教育方法を支持する学習者が多数いる、日本語教師の教育観、学習観は簡単には変わらない、などの説明が考えられるだろう」（尾崎 2004 p. 304）という現状がある。よって、地域日本語教育において内海の示す日本語教師はまれにしか存在しないことになる。

先述の奈須（2006/2009）は、教育理念を教育実践に結びつけるとは、「その理念が十全に達成された実践の鮮明なイメージを、教室で生じるさまざまな局面について縦横無尽に描けるようになること」であり、そこにおいて自身がとるべき行為と、行為を可能にする技術を正確に特定できるようになること」と述べている。奈須に従えば、多くの日本語教師は、頭では内海（2003）が提案する教師の役割について理解できても、結局自分の現場と具体的に結びつける作業ができないために、理念は理念、現場は現場という結果になってしまうと考える。地域の日本語教育に限らず日本語力が向上するにつれて自律的な学習者に成長できるように学習環境をととのえられていなければならない。そのためにはまず入門および初級レベルの学習項目の理解と定着が重要であり、その大半は教師の力によって大きく影響されると考える。筆者たちはここに至った段階で、入門および初級レベルを担当する教師について考えるようになる。

5. 入門および初級レベルの日本語教育とは

筆者たちは、田中（1996）の影響もあり、入門および初級レベルであっても、成人教育であるため

学習者が自分のことを表現できることを重視した³。つまり、図3のように、本当の自分の声を獲得するためには、自分のことを表現するためのパーツを獲得する一連の作業と自分のことを表現する実践の両方が必要であると考えた。

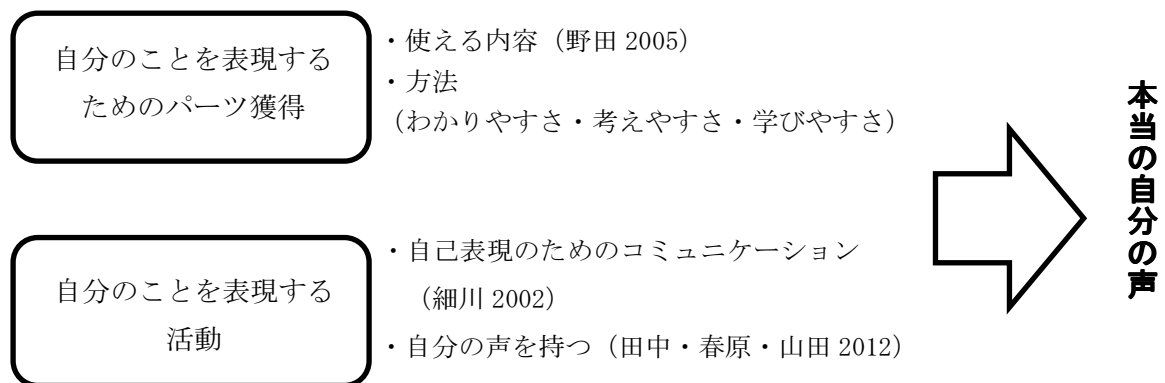


図3 入門および初級レベルの日本語

授業技術に関わる部分は、図3の「自分のことを表現するためのパーツ獲得」の方法の部分である。どんなパーツ（語彙，表現，文法など）かについては、野田（2005）が提案する「コミュニケーションのための日本語教育文法」と関連する部分である。野田（2005）は、多様な学習者に対応するために日本語学に依存している従来の文法から、聞く，話す，読む，書く，それぞれの目的に応じたもので、正確さより個々のコミュニケーション活動が成功するかどうかを基準にどんな文法項目を重視するかを決められる日本語教育文法が求められるとしている。一方、「自分のことを表現する活動」では、「場面の認識と理解にもとづいて、入ってきた他者の言語を自分なりに組み立てなおし、自分のことばとして発信する行為をとおして初めて、ことばの芽が根づくのである」（細川 2002：144）というように学習者自らが発信していく行為である。さらに、田中他（2012）のいう「自分の声を持つ」ことは、どのような人生を送るかという「生きる」ことに向き合うことに大きくかかわっている部分である。

教室内と限定した場合、教師が主として関われる部分は「自分のことを表現するためのパーツ獲得」の部分であり、筆者たちはその中でも特に、学習者にとってわかりやすく、考えやすく、そして、学びやすい、表現パーツ獲得の方法にしぼり考察を進めた。このような経緯で研究をしぼっていったのには理由がある。それは、2005年に始まったドイツの統合コースにおける移民に対するドイツ語授業の見学⁴である。筆者たちは、ドイツの移民政策に関する研究を継続しておこなっており、移民対象のドイツ語教室にも何度か見学に行っている。そして入門レベルの教室で、授業中の教師のあらゆる行動が学習者の理解や定着に大きな影響を与えていることを目の当たりにした。筆者たちは、教師の授業技術のよしあしで学習定着が大きく変わるということを理解した。それにより、入門期の段階の学

³ 田中の影響だけでなく、2000年ごろに筆者たちがOPIのレベル設定について話し合っている際、松岡が足立に「入門レベルであっても成人ならばさまざまなことを言いたいのでは？」と言ったことがそれからの研究の前提になっている。

⁴ 日本学術振興会科学研究費補助金事業（B）「移住者と受入住民の多文化的統合を視座とした共通言語教育」（代表 松岡洋子 課題番号 16320069）の研究の一環としてドイツに調査にでかけている。現在は日本学術振興会科学研究費補助金事業（B）「移住者と受入れ住民のコミュニティ形成に資する複言語コミュニケーションと人材育成」（代表 松岡洋子 課題番号 24401025）で調査を継続している。

習定着は、すべてが学習者個人の責任というわけではなく、むしろ多くの部分が教師側の責任であるという考えに至った⁵。つまり、日本国内で実施されている地域の日本語教育は、CEFRの基準で言うA1レベルはすべての学習者が完全に習得⁶できるように教師が責任を持ち授業を進めていく必要があると考える。また、地域の日本語教育は先に述べたように、従来の日本語教育の枠組みに取り込むのではなく、図3のように教師側が学習者の「当事者性」を重視した新しい日本語教育の方法を理解し進めることが重要である。

6. 授業技術に関する先行研究と授業技術の分析について

日本語教育において、授業技術に関する研究はあまり多くない。横溝(2011)、川口・横溝(2005)、川口(2007)、朝倉(2000)、今村(1996)、日本語教育学会(1995)、文化庁(1991)などがあるが、具体的な記述が詳細にあるのは、横溝(2011)と今村(1996)である。そして理念も含めて授業技術に触れているのは今村(1996)である。以下、今村(1996)について概観する。

今村は本稿で述べている授業技術をわざと呼び、熟練した言語教師のわざを客観的に分析し適切な指針が得られれば意識的に習得できるものであるとしている。つまり、熟練した教師の授業技術は、継承できない名人わざではなく意識的に学ぶことができるかと述べている。そのわざとは、教師が教室で学習者とともにインタラクティブにコミュニケーションをおこなうためのスキルであると定義している。熟練した教師の授業を観察分析しその特徴を9点あげている。

- ① 楽しくて退屈することがない。
- ② わくわく快い緊張感があり集中できる。
- ③ インパクトが強く、強い印象とともに記憶が残る。
- ④ 重要なことを際立たせるとコントラストがつく。
- ⑤ 学習者に個別対応すると自然に変化がつく。
- ⑥ 一つの事柄を多角的に捉えるとメリハリがつく。
- ⑦ 文章に感情を込めると読みに起伏があらわれる。
- ⑧ 場面性の豊かな文脈を演出すると気持ちが動く。
- ⑨ 体の動きがことばの意味を明らかにすることがある。

今村(1996)では上の9点をさらに詳細に分析しているが、これらを足立・松岡(2012)で、①基本的な授業技術、②さまざまなインターアクション力、③状況を引出し設定する力、の3つにまとめた。この3つは、それぞれ独立しているものではなく、実際の授業では3つが複雑にからみあい一つのまとまった教師の言動として表出されるものであると考える。教師は、あらかじめ準備してある授業案にもとづき、実際の授業における学習者の状況の認識と理解から、教師が自分なりに授業を組み立てなおし自分のことばとして発信する、さらにそれを受信した学習者が・・・というような動的变化の授業の波のなかで学習が展開されていくとイメージする。よって、基本的な授業技術、さまざまなイ

⁵ 教師側に責任があるという点から考えると、日本国内の地域日本語教育の場合、ボランティアによる教育ではなく職業人としての日本語教師による教育が求められることは自明であろう。

⁶ 完全取得学習はB.S.ブルームなどによって1960年代にモデル化された教育方法として存在する。が、現在は学習者一人ひとり学習ペースが異なるので個別教材などを活用してマイペースで学習を進めるのがいいとされている。反転授業も同じような考え方である。ここでは移民の言語政策として補講も含めてA1レベルは全員獲得できることを考えている。

ンターアクション力、状況を引出し設定する力を統合するためには、授業の目的、内容を十分認知し、現場でおこっていることをモニターする力が求められる。その上で、目的を遂行するために、さまざまな授業技術を活用しながら学習者とともに授業をつくりあげていくことが、特に入門および初級レベルの授業に求められると考える。

具体的な授業技術を分析するために、足立・松岡（2013）では、Zoltán Dörnyei（2001/2005）をもとに「動機づけ」に着目した。ここでいう「動機づけ」は、教師が一方向的に学習者に植えつけるものではなく、学習者が自律的に学習しようという動機が持てるように教師が促し役として学習内容に関連する行為や事柄などを提示することを意味する。Zoltán Dörnyei は、教室の観点から学習の動機づけを動的なものとして捉え、時間の経過による動機づけの変化を明らかにした。動機に関する研究はさまざまな分野でおこなわれているが、動機に関わる内容そのものに関する研究が多く、学習意欲を維持するための時間的経過と関係する動機の種類に関する研究はあまり多くない。足立・松岡（2013）は、Zoltán Dörnyei の枠組みをもとに、経験豊かな日本語教師に入門および初級レベルの授業で重要だと考えることについてインタビューをおこなった。その結果、授業技術を、①教師の個人的資質（姿勢、声、表情）、②授業活動（教材、質問の方法等）③インターアクション（不安の解消、自律性の発達促進）と分類したが、明確に線引きできないものも多く、改めて教師がさまざまな授業技術を統合して具体的なある状況においてその状況に適切だと教師が判断したふるまいをしていることがわかった。

足立・松岡・今村（2014）では、John M. Keller の ARCS モデルについて参照して、ドイツにおける入門レベルの授業を録画したものの分析をおこなった。J.M.Keller（1979, 1983）は、学習意欲に関する文献の詳細な調査を行い、共通する属性に基づいて概念のクラスタリングを試みた結果、学習意欲に関連する概念が4つに分類できることを見いだした。クラスタの分類名に何度かの修正が加えられた結果、ARCS モデルができた。（ケラー2010:47）ARCS モデルは、①学習者の知的好奇心を産出し維持する（Attention）、②学習者個人と学習内容を関連づけ内発的動機をつくりだす（Relevance）、③学習者の無力感を排除し自信を構築する（Confidence）、④学習者が自ら出した成果に対する学習者自身の満足感を創出し次の学習へとつなぐ（Satisfaction）という4つのカテゴリーから成り立っている。そして、動機づけについての研究と人の学習意欲を高めたり変化させたりする教育実践を結ぶもので、さまざまな分野の動機づけ理論を高次元のモデルに統合させたものである。このモデルでは、教師は学習者の意欲を制御することはできないが、影響を与えることはできるとし、学習者が学びたいと思う気持ちに影響する学習者の内的特徴や肯定的な学習環境をつくるといった動機づけ方略は教師の責任であるとしている。また、ARCS モデルが重視している点は、学習者の目標志向型の行動を刺激・維持するための方略・原理・プロセス・方策であるとしている。方略は目的を達成するための全体的なアプローチで、方策は方略を実現するために役立つ、ある特定の活動であると定義されている。

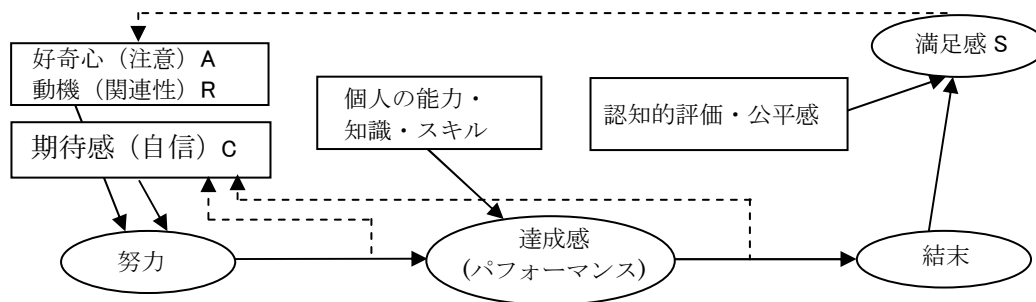


図4 ARCSモデルの全体枠組み (ケラー2010:6より)

7. まとめと今後の研究

以上、見てきたように、本稿はある種の研究レビューとして位置づけられるものである。足立・松岡 (2006) から足立・松岡・今村 (2014) の流れの中から浮かびあがってきたものは、「学習者を一人の人間として尊重する」ということである。当たり前のことであるが、改めてこれまでの一連の研究を再確認すると、筆者たちが日本語教育という土俵の中で教師と学習者という関係でさまざまなものを見ていたのではないかと反省する。ドイツの移民の場合、コミュニティのメンバーの一員として受け入れるという姿勢が、統合コースの教科書の内容にも反映されている⁷。

日本の場合、ドイツのような明確な移民政策はない。文化庁では『生活者としての外国人』に対する日本語教育として標準的なカリキュラム案をはじめ指導法等が2010年より出され、移民的性格の強い定住外国人に対する日本語教育にも着手しようとしている。その内容を見ても、文型積み上げ式ではない授業展開に対して、経験を積み柔軟に対応できる教師が必要であるかがわかる。

筆者たちの研究は今後も継続していくものであるが、授業技術と理念を結びつけるような教授項目リストを完成させ、教師養成の基礎資料として活用できることをめざす。

【引用文献】

- 朝倉美波 (2000) 「授業をするー教室の技術」『日本語教師必携ハート&テクニック』アルク
- 足立祐子・松岡洋子 (2006) 「地域の日本語ボランティアに関するフレームワーク」2006年度日本語教育学会秋季大会予稿集 pp. 165-170.
- 足立祐子・松岡洋子 (2010) 「多様化する学習者に対応できる日本語教師について」 「2010世界日語教育大会論文集(CD版)」, (179)
- 足立祐子・松岡洋子 (2012) 「教師に求められる『授業運営上の技能』について」日本語教育国際研究大会名古屋2012第2分冊, pp. 325-325.
- 足立祐子・松岡洋子 (2013) 『『動機づけ』機能に着目した教師の指導技術の体系化の試み』2013年度日本語教育学会春季大会予稿集, pp. 215-220.
- 足立祐子・松岡洋子・今村和宏 (2014) 『生活者としての外国人』に対する第二言語教育における教師の教授行動と学習意欲ードイツの移民に対する言語教育現場からの日本語教育への提言ー』2014年度日本語教育学会予稿集, pp. 231-232.

⁷ ヘッセン州のヴィスバーデン市民大学における統合コースで使用されている教科書「Aussichten A1.1」(2009)を見ると第1課から生活や仕事に関する内容で、移住者自身が中心的な登場人物として具体的な状況とともに描かれている。

- 石井恵理子 (1997) 「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94号, 日本語教育学会, pp. 2-12.
- 今村和宏 (1996) 『わざー光る授業への道案内』アルク
- 内海由美子 (2003) 「多言語・多文化共生社会の実現に向けた日本語教師の役割」宮崎里司他編『接触場面と日本語教育ーネウストプニーのインパクトー』明治書院 pp. 397-410.
- 尾崎明人 (2004) 「地域型日本語教育の方法試案」小山悟他編『言語と教育ー日本語を対象としてー』くろしお出版, pp. 295-310.
- 川口義一 (2007) 「わかりやすさの実態ー初級クラスの授業実践における技術的側面」日本語センター紀要 20号, 早稲田大学日本語教育研究センター
- 川口義一・横溝紳一郎 (2005) 『日本語教育ガイドブック下』くろしお出版
- 田中望 (1996) 「地域社会における日本語教育」, 鎌田修・山内博之編『日本語教育・異文化間コミュニケーションー教室・ホームステイ・地域を結ぶものー』凡人社, pp. 23-37
- 田中望・春原憲一郎・山田泉 (2012) 『生きる力をつちかう言葉ー言語的マイノリティーが〈声を持つ〉ために』大修館書店
- 奈須正裕 (2006/2009) 『教師という仕事と授業技術』ぎょうせい
- 日本語教育学会 (1995) 『タスク日本語教授法』凡人社
- 野田尚史 (2005) 「コミュニケーションのための日本語教育文法的设计図」野田尚史編『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, pp. 1-20.
- 林さと子 (2006/2010) 「第二言語習得研究から見た第二言語学習/習得の個別性」, 津田塾大学言語文化研究所・言語学習の個別性研究グループ編『第二言語学習と個別性』春風社, pp. 48-58.
- 横溝紳一郎 (2011) 『クラスルーム運営』くろしお出版
- 文化庁 (1991) 『異文化適応をめざした日本語教育』
- 細川英雄 (2001) 『日本語教育は何をめざすかー言語文化活動の理論と実践ー』明石書店
- Zoltán Dörnyei (2001/2005) "Motivational Strategies in the Language Classroom" Cambridge, 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』大修館
- J. M. ケラー (2010) 『学習意欲をデザインするーARCS モデルによるインストラクショナルデザイン』北大路書房
- R. M. ガニェ, W. W. ウェイジャー, K. C. ゴラス, J. M. ケラー 『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房