

アクション・リサーチの合理性について

広島大学 柳瀬陽介

概要：本論文は、アクション・リサーチの合理性を明らかにし、その規範と類型を提示することを目的とする。論証としては、社会科学における合理性の追求を行なった Simon(1996,1997)や、実践状況の解明を目指した Schön(1983)、心に対するアプローチの総括を行なった Searle(1998)、批判的教育研究の重要性を説いた Carr and Kemmis(1986)などの論に基づきながら、アクション・リサーチの合理性を、アクション・リサーチの四側面(plan, act, observe, and reflect)を捉えるキーワードである「デザイン」「実践」「心」「教育」の点からそれぞれ検討する。それぞれの合理性を基準の形で明確に示すことによって実験室内実験研究とは異なったアクション・リサーチの規範と類型を呈示する。

0 はじめに

アクション・リサーチとは、その代表的な定義に従うならば、「ある社会的状況内の複数の参加者によって行われる自己省察的(self-reflective)な探究の一種であり、その目的は、自らの実践、その実践の理解、その実践が行なわれる状況、の三者の合理性(rationality)と正義(justice)に関して改善を行なうこと」である(Carr and Kemmis, 1986:162. cf. Kemmis and McTaggart 1988:5)。この定義は多くの ESL 関係者によって言及されるが(Nunan 1992:18; Richards and Lockhart 1996:12; Burns 1999:30-33; Cornwell 1999: 5)、しかし ESL 関係者には「アクション・リサーチをとかく実践の技術的向上に関するものとしてとらえる傾向」(柳瀬 他 2000; cf. Wallace 1998: 1)があり、これは Crookes(1993)が指摘した状況が未だに続いていることを意味している。このような状況を引きずったままに、日本の英語教育界ではアクション・リサーチが普及の兆しを示しているが(佐野 2000; 八田 2000; リチャーズ・ロックハート 2000; 横溝 2000)、本格的な普及の前に、アクション・リサーチは新しい枠組としての独自性——実験室内実験研究の合理性とは異なった合理性——を明確に示す必要がある。新しい研究枠組にはこのような正当化が必要である(Edge and Richards 1998)。

それではそもそも「合理性」とは何であろうか。ここでは行動科学、経営学、心理学、コンピュータ科学、統計学といった様々な分野に広汎な影響を与えた Herbert A. Simon (1978 年度ノーベル経済学賞受賞)の定義を合理性の代表的な定義として取り上げる。彼によるなら「合理性とは、行動を、行動の帰結を評価する価値システムの観点から選択すること」(Simon 1997: 84)となる。つまり、合理性はある価値システムを含んだものであり、合理性は、特定の観点ごとに考察され、評価されるべきであり、唯一真正の合理性を想定するべきではない。社会科学ではともすれば完全な(唯一の)合理性を想定するか、非合理的な無意識を強調するかのも両極端にはしりがちである(前掲書: 87)が、そうではなく「合理性には修飾語

をつけて語るべき」(前掲書: 85)である。この観点から、本発表ではアクション・リサーチの四側面(plan, act, observe, and reflect) (Kemmis and McTaggart 1988)をとらえる際のキーワードである「デザイン」、「実践」、「心」、「教育」のそれぞれを修飾語とした合理性を明らかにし、それらの不在をアクション・リサーチの不全、それらの充足をアクション・リサーチの規範として呈示する。

1 デザインの合理性

何か——例えば私たちの場合なら「授業」——を作り出す plan は「デザイン」として考察することができる。しかしデザインに関する考察は、従来とかく大学のカリキュラムにおいて軽視されてきた。原因は大学が学問的 respectability を追い求めたからである(Simon 1996: 112)。現実世界問題に関して簡略化した行動科学(operations research)の伝統から出発し、極めて限定的な意味でしか私たちの現実世界問題を捉えなかった社会科学にとって、デザインは学問にならない、あるいはデザインは自然科学の結果を応用すれば自動的に成立すると想定されていた(前掲書: 27; Schön 1983: 16, 44)。しかしデザインは、人間が設定する目的に適った形で、一定の制約の中で自由に作り上げるという「可能性」(the contingent)を扱う点で、自然世界の変えることができない法則という「必然性」(the necessary)を扱う自然科学と異なる(前掲書: xii)。デザインされて作られたものとしての人工物(artifacts)——例えば授業——と、自然物——例えば学習者の身体——はつながっており、人工物も自然物同様、自然法則の支配下にあるが、人工物には人間が設定する目的(goals and purposes)が内在している点で自然物と根本的に異なる(前掲書: 3)。この点で人工物を対象とするデザインの合理性は自然物を対象とする自然科学の合理性とは同一でないのが適切であろう。人工物に対して、自然科学の方法が適用されるのは、人工物の目的やそのための適合を無視した時のみ(前掲書: 7)であるが、それらは無視することによってデザイン研究はその本質的な意味を失ってしまう。

自然物と人工物を分けるその目的であるが、それは現実世界においては「唯一の目的」が与えられているなどという単純な構造は持っていない。「唯一の目的」というのは言葉の綾にすぎず(Simon 1997: 38)、目的の階層構造はゆるやかであいまいな結びつきをもつ(前掲書: 74)。例えば英語教育の中では「リスニングの力をつける」という目的は、「単語の想起力を伸ばす」や「英文の短期記憶力を伸ばす」をおそらく下位目的としながらも「スピーキング」「ライティング」といった目的と並列的に絡み合いながら、「コミュニケーション能力の育成」という上位目的に浸透しているといえるだろうし、また「人格の完成」というさらなる上位目的にも連続しているはずである。これら他の目的を一切考慮せずに「リスニングの力を向上させる」という目的だけを追求するデザインは現実世界では考えられない。

こうしてみると基準 1a: デザインの合理性は、自然法則を前提としたものであり、自然法則を対象としたものではない。また、一連の目的を追求することであり、単一不変の目的を追求することではない、と総括できる。デザインの合理性とは、自然法則の法則性にに基づきながら、一連の目的を追求・達成することにあるのであって、自然科学のように自然法則自体を対象として、その法則性を探究・解明することだけにあるのではない。アクション・リサーチにおけるデザインも、したがって、自然法則そのものを検証・発見するためのものでなく、また派生効果を考察の外に置き単一の効果だけに注目するものでもないと言える。つまり基準 1b: アクション・リサーチにおけるデザインは、その人工物(授業)が、どのように教育目的と教育文脈の中で作用し、全体としてどれだけ「望ましい」方向に向ったかという合理性で判断されるべきである、となる。

2 実践の合理性

従来、action あるいは「実践」は、とかく「理論」と相反するものとして捉えられていた (Schön 1983: vii-viii)。科学的理論の厳密な応用により問題は単純に解決されるとする「技術的合理性」(Technical Rationality) の考え方がこの傾向を助長していた(前掲書: 21)。しかし複雑性、不確実性、不安定性、独自性、価値葛藤は、実践にとって不可避の特徴である(前掲書: 18)。アクション・リサーチは複雑な状況でのマネジメント¹であるとも言われる (Kemmis and McTaggart 1988: 7) ことからするならば、アクション・リサーチはこのような複雑なものとしての「実践」を正面から扱うものとして規定されなければならない。

さらに実践状況では「問題解決」だけでなく「問題発見・設定」も重要である (Schön 1983: 18)。技術的合理性を強調すると、当初与えられた問題を「解決」することだけを重んじて、新たに見えてきた状況を新たな問題として「設定」するを行なわない(前掲書: 40)。しかし実践状況が技術的合理性の前提とするような単純で固定した問題構造を持つことはない (Winograd and Flores 1986)。またそもそも目的が他の要因と連動して曖昧であると「問題解決」もできない (Schön 1983: 41)。デザインの箇所でも説明したように、目的は単独に孤立しては存在しない。このような実践は技術的合理性の考えでは説明できない。

それでは実践に関してはどのような説明が可能だろうか。「行為内省察 (reflection-in-action)」によって実践者は問題状況に対処している、というのが Schön の見解である。実践内での合理性は変化する状況に対応するものであり、技術的合理性の前提では説明できない。このプロセスは「状況との対話」(conversation with the situation) と呼ばれる (前掲書: 79)。この「状況との対話」から実践者はとにかく自分が解けそうな問題を発見・設定し、さらには自分が設定した問題を理解し、またそれを変革しようともする (前掲書: 134)。やがて意図しなかった結果も生じるかもしれないが、いずれにせよ生じた結果を全体として肯定的に判断するか、否定的に判断するかが重要である。

このことを実践者が行なう「実験」(前掲書: Ch. 5) の意味合いから説明するなら、実践者が主に行なう実験は、研究者が実験室内で行なう実験である仮説検証実験 (hypothesis-testing experiment) (= 仮説の確証・不確証を調べる: confirmation or disconfirmation²) (前掲書: 149) とは異なることになる。実践者の実験は、試行検証実験 (move-testing experiment) (= やってみた結果を全体として肯定できるか、否定するか: affirmation or negation) (Schön 1983: 146) なのである。仮説検証実験では通常、ある一つの要因が効果を持つかどうかを検証するために、その要因の有無だけで異なるようなグループを作りそれらを比較する。その要因以外の要因はランダムなノイズにして統制しなければならない。しかし実践状況では、往々にして仮説の要因以外の要因が発生し、実験デザインを乱す。ここで仮説検証実験と試行検証実験の違いがでる。仮説検証実験にとって、最も大切なのは仮説であるがゆえに、そこでは仮説が当初の実験デザインのまま残るように、他の要因に影響された被験者は実験から排除したり、できるだけ他の要因が介入しないように工夫に工夫を重ねて、仮説の純粋性を守らなければならない。

¹ ここでいうマネジメントとは、「技術的合理性」による厳密な意味での「問題解決」だけに限った事態の改善手段を意味するのではない。マネジメントは、実践のもつ容易に定義化を許さないような複雑な問題状況をそのままに引き受けたうえで全体的な調整をはかり、事態の改善を図るやり方を意味する。

² 通常、「仮説検証」は 'verification'、「仮説反証」は 'falsification' という用語で表現されるが、ここでは Schön の言葉遣いである 'confirmation'、'disconfirmation' を踏襲する。

一方、試行検証実験において、実験者は実践者の立場を取る。目の前の実践を「よく」することが実践者にとって最重要課題であり、仮説検証のための厳密な実験デザインは実践者にとって二次的関心事に過ぎない。例えば、もしリーディング速度を上げるための教授方法仮説に基づいて授業を重ねてゆくうちに、ある生徒が自主的に課外教材を読みはじめたら、実践者ならその生徒を誉めて励まし、クラス全体を自発的読書の方向へ導こうとするであろう。しかしもし仮説検証実験者なら、そのような生徒の自発的な行動は禁止(制御)するか、あるいはそれらの生徒を被験者から除外しなければならない。さもないと純粋な比較にならなくなってしまうからである。

これが仮説検証実験の confirmation と試行検証実験の affirmation から生じる違いである。仮説検証実験者があくまでも仮説が confirm されるか disconfirm されるかに興味を持ち、それ以外のことが起るのを避けなければならないのに対して、実践者は、自分が信じる仮説に基づいて起こした行動の結果の全て——予期していた結果も予期していなかった結果も含めての全て——に責任を持ち、その結果全体がよい方向に向かうように工夫する。こうして実践者は自分の行動を affirm(あるいはうまくいかない場合は negate)する。

しかし実は実践者が自分の行動を affirm ばかりしようとするのは必ずしも好ましいことではない。自分の行動を過信してしまい、見るべきものが見えなくなってしまうかねないからである。他の視点から自分の実践を見ることが阻害されてしまうからである。これを定式化するなら実践者にとっては affirmation より double vision(前掲書: 164)の方が重要ということになる。Double vision とは自らが信じる仮説にしたがって状況の変化を見ながらも、同時にその仮説が適切でない可能性にも基づいて状況を見ることである。優れた実践家は、自分の信念・行動を大切にしつつも、常に double vision を持って、自分と状況が持つ新たな可能性を模索している。これが先に述べた「状況との対話」である。

以上をまとめるなら、実践とは、行為内省察に導かれ、問題発見・設定と問題解決を繰り返す、一連の行為と規定できる。実践者は、自らの認識で状況をとらえ、状況との対話でそれを修正し続ける。実践は複雑性、不確実性、不安定性、独自性、価値葛藤と共にあり、実践者は問題を完全解決せずに manage する。こういった意味で、基準 2a: 実践の合理性とは、実践者が自分で実践できる範囲の試行を、double vision を持ちながら affirmation できるように修正してゆくこと、とまとめられる。実践者にとって実験室的な confirmation より、現実状況の改善の方がはるかに重要である。実践とは、単なる問題解決ではない。実践者は、自らの認識を対象に一切反映させない「中立の」介入者ではない。実践状況は一義的に解釈されるべきではなく、一面的な介入の成功は必ずしも実践全体の成功を意味しない。その仮説の側面が改善されても全体として状況が悪くなれば意味がないからである。Confirmation より affirmation、affirmation よりも double vision を重視するのが実践である。したがって 基準 2b: アクション・リサーチの実践は、実践者がどれだけ double vision を堅持し affirmation を目指したかという合理性によって判断されなければならない、とまとめられる。

3 心の合理性

これまでの授業研究では、主に外に現われた教師行動を客観的にチェックする方策が工夫されてきた。しかし、アクション・リサーチの「観察」(observation)は外に現われた実践者の行動にとどまらない。アクション・リサーチは実践者の内面つまりは「心」(mind)をも対象とする。しかし心へのアプローチは、従来「主観的接近」とされ、「客観的接近」として捉えられてきた身体へのアプローチと二分法的に対立・分離されて考えられてきた。Ochsner (1979:

53-80) は客観的な法則定立的科学(nomothetic science)と主観的な解釈学(hermeneutic science)の二分法をふまえた上で、応用言語学者はこれらをあたかもバイリンガルのように使い分けるしかないと主張した。Nunan (1992:xii) も"the truth exists 'out there'"という立場と"truth is a negotiable commodity contingent upon the historical context within which phenomena are observed and interpreted."という立場の二分法を認めた上で、自らは後者を支持すると宣言している。

しかしこういった二分法的思考は、アクション・リサーチを単なる主観的な解釈の問題、恣意的印象の表明に貶めかねない。アクション・リサーチにおいても「真理」(truth)は重要である(Carr and Kemmis 1986:182)。真理を第一義に考える自然科学と対立・分離されたものとして構想される解釈学には、客観的な基準を放棄し、因果説明を排除するあまり、社会的現実(social reality)を無視しかねず、イデオロギーなどの'false consciousness'をそのまま認めてしまいかねないなどの限界があるからである(前掲書: 94-96)。

こういった真理の軽視を防ぐためには、合理性の弁証法的見解(a dialectical view of rationality)を取るべきというのが、Carr and Kemmis (前掲書:184)の宣言であるが、「弁証法的」という言葉は多義的で misleading であり、Searle(1998)のアプローチの方が明晰であると考えられる。

Searle によれば、心は、第一人称的存在様式をもつ (=当事者に経験されてはじめて存在したといえる) が、そのような存在様式にも認識的客観性(epistemic objectivity)を持ってアプローチすることはできる。その一つが充足条件(conditions of satisfaction)を満たすかを客観的にチェックする方法である。ある人がある考え・信念などを有するというのなら、それは同時に多くの条件を満たしているはずだということである。その充足条件の充足具合によって心のありようも客観的にアプローチできる。例えば「生徒の自発性を育てる」信念を持っているはずの教師を特定するには、直接にその教師がその信念を有していると思っ
ているかをアンケートで主観的に答えさせるだけでなく、その教師がどのような指名の仕方
や課題・宿題の出し方をするか等といった他の「生徒の自発性を育てる」ための充足条件を
満たしているかを他人の目からチェックすることによって客観的に認識することもできる。

以上をまとめてみるならば、心とは、ある人間の主観を主な舞台とするが、その性質は数々の充足条件の検討によって客観的に——あるいは「組織的に」「方法論を持って」——アプローチできるものである。こうしてみると、基準 3a: 心の合理性とは、その心が有するとされているある特性が、どれだけそれに伴う充足条件を満たしているか、で判定されるということになる。アクション・リサーチにおける行為者の心とは、行為者だけによって特権的に語られるべきものではない。また、「客観主義」の名の下に還元主義(reductionism)や消去主義(eliminativism)によって存在を否定されるべきものでもない(Searle 1998)。基準 3b: アクション・リサーチにおける行為者の心とは、どれだけ研究者がそれに伴う充足条件を想起でき、それを行為者の行動で観察できるかという合理性で判定されるべきである、となる。

4 教育の合理性

今まで説明されてきたような形でデザインされ、心的側面からも検討される実践であるが、その実践も最終的には「教育」として省察(reflect)されなければならない。前に、目的の階層構造はゆるやかで曖昧な結びつきを持っていると述べたが、教育においては、特に目的と過程に本質的差はない。教育においては、目的だけでなく、過程も教育の見解、価値、美德を体現したものでなくてはならない(Kemmis and McTaggart 1988: 36; Carr and Kemmis 1986: 76-78)。極端な例を挙げるなら、いくら実利的な目的を掲げようが、その目的達成が学

習者の人格を否定あるいは無視した形で行われれば、私たちはそれを教育とは呼ばない。

また教育はしばしば学校で行われるが、学校のような「制度化された教育」(schooling)は常に「教育」(education)の観点から批判されなければならない(Kemmis and McTaggart 1988: 27, 35, 37)。制度はどうしても自己保存の論理を持ちはじめ、それはしばしば教育の論理と葛藤をおこすからである。「制度化された教育」は、「教育」という理想の観点から吟味され、私たちは現行制度の歪みや片寄りに気づき、それを少しでも是正できるように努めなければならない。

しかし多くの ESL のアクション・リサーチでは教育の「状況」について考察することが欠落し、「制度化された教育」とは異なる観念としての「教育」の観点からの批判が軽視されている(Crookes 1993. cf. Nunan 1992: 229; Richards and Lockhart 1996: 12; Wallace 1998: 1)。そこでアクション・リサーチを通じて、教育の状況に関する当事者間の対話とコミュニケーションを促すことが重要課題となる。そしてその対話とコミュニケーションは実践に返さなければならない。この点でアクション・リサーチはただ解釈するだけの歴史研究とは異なる。

まとめてみるなら、教育とは、達成目的のみならず達成過程も「教育」的であるように不断に努力される一連の営みである。この場合の「教育」とは、私たちの共通理解を起点としてやがては現存の制度を超えて問いかけられるべき概念である。したがって 基準 4a: 教育の合理性とは、目的と過程がいかに「教育」的かということになる。 アクション・リサーチにおける教育とは、目的達成の単なる効率化ではない。また現存の教育制度内での行為に限られたものでもない。基準 4b: アクション・リサーチにおいて教育は、目的と過程の「教育」性を、アクション・リサーチを通じての対話とコミュニケーションで、いかに探求してそれを実現させようとしてゆくかという合理性で判断されなければならない、といえる。

5 アクション・リサーチの規範と類型

以上、基準の形(1a・4b)で明らかにしてきたアクション・リサーチの四側面における合理性を、アクション・リサーチを考える際の規範として本論文は考える。

これらの規範それぞれを否定した研究を考えると、それらはアクション・リサーチと呼ばれるべきでない研究(Non-Action Research)となる。それらは次の四種類である。

N-AR1: 教育の目的と文脈から独立した単一の教授法則のみに関心をよせる研究 (基準 1a および 1b の否定)

N-AR2: 一つの仮説の検証のみを追求して、他の派生要因や全体像を考察しない研究 (基準 2a および 2b の否定)

N-AR3: 実践者が特権的語り手として無制限に語る研究、もしくは実践者の語りを無条件に禁ずる研究 (基準 3a および 3b の否定)

N-AR4: 現体制内での改善だけを考えて、教育の状況に対して目を向けない研究、および解釈だけで終わり、次の行動へのつながりがまったくない研究 (基準 4a および 4b の否定)

逆にアクション・リサーチの規範を重視した研究を考えるなら、それらがアクション・リサーチとして推進されるべき研究(Desirable-Action Research)となる。

D-AR1: 実践が、どう教育目的や教育文脈、また他の実践と相互作用をするかに予め着目しておく研究 (基準 1a および 1b の重視)

D-AR2: 望ましい結果を実現させる中での一連の変化の全体像について理解を深める研究 (基準 2a および 2b の重視)

D-AR3: 実践が充足すべき充足条件を多く想起し、それらの充足具合を自然状況やテスト

状況で的確にチェックする研究（基準 3a および 3b の重視）

D-AR4：対話とコミュニケーションによって「教育」のあり方を明らかにして、理想の教育を少しでも具体化しようとする研究（基準 4a および 4b の重視）

これらアクション・リサーチとは呼ぶべきではない擬似アクション・リサーチ四種類(N-AR1・N-AR4)、および望ましいアクション・リサーチ四種類(D-AR1・D-AR4)が、本論文が提示するアクション・リサーチの八類型である。

この八類型を用いて、アクション・リサーチに関してよくある偏見や誤解について若干考えてみたい。一つの偏見は、アクション・リサーチを厳密な仮説検証を怠っている二流の実験研究とみなすことである。これは「アクション・リサーチでは、厳密な仮説検証をどのようにしておこなっているのか」³という疑問などの背景に隠れている。これは実験室的実験研究（厳密な意味での仮説検証実験研究）の合理性のみを唯一の合理性と捉え、アクション・リサーチも N-AR1 や N-AR2 のようにあるべきと考えるものであり、D-AR1、D-AR2、D-AR4 といったアクション・リサーチのあり方を理解していない偏見だと言える。逆によくある誤解の一つに、アクション・リサーチを「お手軽」で「気楽にやってよい」実験研究として促進する考えがある。これはアクション・リサーチから D-AR1 や D-AR2 あるいは D-AR3 の要素を取り除き、なおかつ実験室的実験研究としての N-AR1 や N-AR2 の厳密性も取り入れていない試みとなってしまう。このような試みが「アクション・リサーチ」として誤って認知されれば、「アクション・リサーチ」という用語は実践を大切にする人にも実験を大切にする人にも受け入れられない用語となってしまうだろう。

このような偏見や誤解を振り払い、アクション・リサーチは日本の英語教育界に普及すべきだと筆者は考える。確かに仮説の立証方法としてはアクション・リサーチよりは厳密な仮説検証型の実験デザインの方が望ましいだろう。しかしそのような厳密な実験デザインの教育現場への適用は、基準 4a の否定という意味で反教育的な営みとすらいえるのかもしれない。また実験研究の強行によって、現場はかき乱されかねない。学習者は confirmation のための材料となり、教師と学習者の自然な営みが破壊されてしまう。つまり N-AR1 や N-AR2 のような研究ばかりが促進され、授業は専ら研究者にとっての実証の場となり、授業の全体像や学習者の全体像がいわば組織的に無視される。教育関係者は、学校は実験場ではなく、学習者の自己実現の場であり、教育関係者は学習者の援助・指導者であることを主張し続けなければならない。そういった意味で、実験室的実験研究とは異なる、教育実践の特性をとらえたアクション・リサーチは推進されるべきであろう。

参考文献

- Burns, Anne. 1999. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr, Wilfred and Kemmis, Stephen. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Cornwell, Steve. 1999. Interview with Anne Burns and Graham Crookes. *The Language Teacher*, 23(12), 5-9.
- Crooks, Graham. 1993. Action research for second language teachers: Going beyond

³ 第 26 回全国英語教育学会埼玉研究大会の問題別討論会（「授業研究」のあり方）におけるフロアーからの質問

- teacher research. *Applied Linguistics*, 14(2), 130-144.
- Edge, Julian and Richards, Keith. 1998. May I see your warrant, please?: Justifying outcomes in qualitative research. *Applied Linguistics*, 19(3) 334-356.
- Kemmis, Stephen and McTaggart, Robin. 1988. *The Action Research Planner (Third Edition)* Victoria: Deakin University.
- Nunan, David. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochsner, Robert. 1979. A poetic of second-language acquisition. *Language Learning*, 29 (1) pp.53-80.
- Richards, Jack and Lockhart, Charles. 1996. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Searle, John. 1998. *Mind, Language and Society*. New York: Basic Books.
- Simon, Herbert A. 1996. *The Sciences of the Artificial (The Third Edition)*. Massachusetts: The MIT Press.
- Simon, Herbert A. 1997. *Administrative Behavior (The Fourth Edition)*. New York: The Free Press.
- Wallace, Michael. 1998. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winograd, Terry and Flores, Fernando. 1986. *Understanding Computers and Cognition: A New Foundation for Design*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- 佐野正之。(編) 2000. 『アクション・リサーチのすすめ』東京：大修館書店。
- 八田玄二. 2000. 『リフレクティブ・アプローチによる英語教師の養成』東京：金星堂。
- 柳瀬陽介、横溝紳一郎、峰野光善、吉田達弘、兼重昇、那須敬弘、藤井浩美、加藤賢一、三浦省五. 2000. 「アクション・リサーチと第二言語教育研究」『英語教育 10 月増刊号』東京：大修館書店。
- 横溝紳一郎. 2000. 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』東京：凡人社。
- ジャック・リチャーズ、チャールズ・ロックハート著、新里眞男訳. 2000. 『英語教育のアクション・リサーチ』東京：研究社出版。