

大学日本語教師の持つアカデミック・ジャパニーズ観

小林浩明・清水順子・則松智子
(国際教育交流センター)

キーワード

アカデミック・ジャパニーズ 学部留学生 アカデミック・ジャパニーズ観

要旨

アカデミック・ジャパニーズ(AJ)は、2002年に導入された『日本留学試験』を契機として、その前の2000年から日本語教育界に広まった概念である。本稿は、学部留学生を対象とする日本語教育に携わる大学日本語教師のアカデミック・ジャパニーズ観をKJ法によって図示化を試みた。

1. はじめに

アカデミック・ジャパニーズ(以下、AJ)ということばは、2002年から導入された日本留学試験に先立つ2000年に発表された『日本留学のための新たな試験について一渡日前入学許可の実現に向けて』(以下、『2000年報告書』)で用いられるようになった表現であり、「大学での勉強・生活に必要な日本語力」を指す。門倉(2003)によると、当時の日本語教育界で流通していた用語ではなく、より踏み込んだ言い方をすれば、特に大学の日本語教育において、「アカデミック・ジャパニーズという表現がねらっている事柄について真剣に議論されてこなかった(門倉2003:123)」と指摘されている。しかしながら、その後多くの教科書が出版され、研究・実践報告も蓄積されており、教師K¹が学部留学生の日本語教育に携わるようになった11年前とは、全く異なる状況になっている。

学部留学生と日本語教育の現状について調査したものには、大学単位で行われた小川・丸山(2006)、村上(2003)、小林(2003)、松本(2006)など多数あるが、全国規模で行われたものは少ない。しかしながら、これらの調査を見ると、その多くが百人以上の学部留学生が在籍

する国立大学や大都市圏の私立大学であり、小規模な地方公立大学とは、単に留学生数だけでなく、教師数やカリキュラムなどの点でも大きく異なることがわかる。例えば、多くの大学では、プレイメントテストの結果によってクラス分けを行っているが、筆者らの属する北九州市立大学文系キャンパスでは、学部留学生全員が日本語科目を履修できるように時間割を考慮して2つのクラスに分けている。

本稿の筆者らは、2008年度から共同で文系学部留学生対象の日本語教育を行っており、AJ教育に役立つと判断されるものであれば、特に留学生向けの教科書や教材以外のものでも積極的に取り入れながら、AJの育成を目指している。その一方で、従来の授業方式と異なるチュートリアル（個別対応型授業）や学習者相互の学習を基礎に置くレポート作成授業におけるピア・レスポンスやピア・リーディングの導入を試みている（清水・小林2010）。そして、2009年度の試行を経て、2010年度から本格的なチーム・ティーチングを行っており、教師間の連携をさらに重視しているが、このような実践を積み重ねていく中で、「一つ一つ丁寧にレポートの書き方を練習していったのに、最終的な段階でレポートを書く時には、授業で行ったレポートの書き方が全く生かされていかなかった」「今のやりかたで大学での勉学・生活に必要な日本語力を育成できるのか」「そもそもAJとは一体何だろうか」といった疑問がいつしか共通認識となった。

このような疑問が共通認識となった背景には、AJが日本留学試験の導入により一般の日本語能力を測定する日本語能力試験との差異化によって強調されたことと、門倉（2003）の指摘にあるように、活発な議論のないまま「大学の日本語教育には、大学に相応しい目標があるべきだ」という漠然とした出発点から始めてしまったからだと考えられる。言い換えれば、学部留学生の日本語教育を行う者にとって、AJという言葉を得たことにより他の日本語教育と異なる特徴を認識しやすくなったことが目標の明確化に繋がり、そして、AJを志向する教科書や教材の増加がAJ教育の推進力となったのである。

そこで、本稿では、AJに関する先行研究をレビューしながら筆者らの実践を振り返り、これからどのような日本語教育を目指すべきかを考えるために、なぜ本稿の筆者らがAJに疑問を持つようになったのか、現時点で我々が持つAJ観を明らかにすることを目的とする。

2. 学部留学生対象の日本語教育の現状と課題：北九州市立大学文系キャンパスの場合

北九州市立大学における学部留学生対象の日本語教育は、文系キャンパスと理系キャンパスで教育実施機関が異なる。本稿の筆者らは、国際教育交流センターに所属し、文系4学部の学部留学生を対象とした日本語教育を行っている。

2.1. 学部留学生の現状

北九州市立大学文系キャンパスには、現在4学部1学群が設置されているが、留学生が在籍しているのは、4学部である。例年15名前後の入学者がおり、その特徴は、中国出身の私費留学生がほとんどであることと、入学者の半数が経済学部にも所属しているということである。これだけを見ると、あまり多様性のない学生のように聞こえるかもしれないが、上と下とは10歳近くの年齢に幅があり、母国で大学を卒業した者や中退した者がいたり、就労経験を持つ者がいたりするなど、中国出身者が多いと言っても日本人学生よりは実に多様であることが分かる。さらに、日本留学試験が導入された後もほとんどの留学生が日本語学校を経て本学へ入学していたが、2010年度には、日本の高校に留学して直接大学へ進学した者が2名いた。これは初めてのケースであり、今後益々学部留学生の多様化が予想される。

2.2. 日本語教育の現状

北九州市立大学文系キャンパスでは、国際教育交流センターが留学生特別科目として「日本語」を4科目8単位分提供している²。これは、外国語学部以外の学部では、第1外国語(英語)、外国語学部では、第2外国語の代替科目として認められるものである。そして、「日本語」は、必修科目ではないが、履修することが推奨されていることもあり、毎年ほとんどの学部留学生が1年次に4科目を履修している。

「日本語」のクラスは、2クラス開講しているが、先述したように日本語能力別のクラス編成を行っていない。これは、これまで日本語能力試験一級合格レベルを目安とする者が入学していたことと、10人未満の少人数クラスが保てたことによる。また一方で学部間の時間割調整が完全にはできていないために、必修科目やクラス指定科目と「日本語」が同じ時間帯に開講されることも生じてしまうので、どちらのクラスでも履修可能な状態を作らなければ、「日本語」の履修が大変難しくなるという現実的な問題もある。

しかしながら、小川・丸山(2006)が指摘しているように、学部留学生の多様化が入学時点での日本語能力の多様性を生み出しつつある現状は、本学でも同様と言える。近い将来、日本語教育カリキュラムの大幅な改革を行う必要性が出てくるだろう。

3. アカデミック・ジャパニーズと学部留学生に必要な日本語能力の先行研究

アカデミック・ジャパニーズは、「大学での勉学・生活に必要な日本語力」を指す。AJ研究は、AJという概念について理論的に研究したものと、学部留学生や大学教師等を対象に「大学生に必要な日本語能力」を調査したもの、それから、AJ教育の実践研究・報告の3種類に

分けられる。

3.1. アカデミック・ジャパニーズとは

筆者らが疑問を持つ以前から、「AJとは何か」について、多くの研究者によって見解が示されているが、共通理解は得られていないようである（門倉2005；2006）。AJの出発点と言える『2000年報告書』が示唆するものとして、門倉（2006）は、「学習のための日本語能力」「コミュニケーションのための日本語能力」がAJである、つまり、文法や語彙といった日本語に関する知識の集積ではなく、それらの知識をいかに「学習」や「コミュニケーション」のために運用するかが肝要であると述べている。しかしながら、『2000年報告書』から学べることは以上のことであり、AJとは「教養教育」であるという考えを提唱している（門倉2005；2006）。

AJが教養教育であるというのは、学部留学生対象の日本語科目が専門科目ではなく、一般教養科目の単位として位置付けられているという現実を反映したというのも一つの理由であると筆者らは考える³が、門倉（2006）は、「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力」だとまとめている。

「大学での勉学」の根幹は、「学び方を学ぶ」ことにある。「学び方を学ぶ」ことは、初年次教育において最も有効だが、大学教育全体を通じての「教養教育」の中心的課題である。「学び方を学ぶ」〈教養教育〉では、「問題発見解決学習」において、学習者の既有的「市民的教養」としての知識を有機的に活用させるとともに、学習者の「自己を表現し、他者と出会う」というコミュニケーション力を育成することが肝要である。（門倉2006：9）

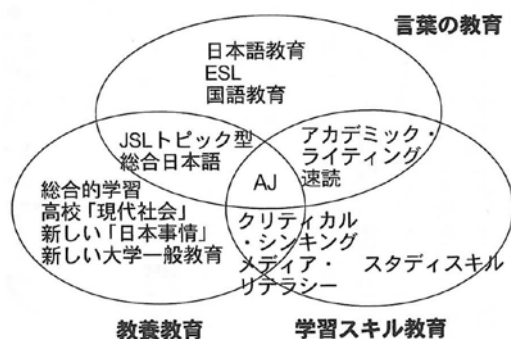


図1. 教養教育としてのアカデミック・ジャパニーズ（門倉2005）

前者の「学び方を学ぶ」とは、受動的な学習から能動的な学習への転換を目的とする教育であり、問題発見解決というプロセスを経て達成されるものと考えられている。そして、この「問題発見解決学習」を実現するために欠かせないのが「市民的教養⁴」だということ。

このように考えると、教養教育としてのAJは、既に狭い意味での言語教育の範疇を超えており、門倉

(2005:61) では、左図のように示されている。教養教育としてのAJは、従来の言葉の教育に加えて、学習スキル教育と教養教育の3領域からなる複合的な領域を持つことが分かるが、これを実践できる日本語教師が果たしてどれだけいるのだろうか。

3.2. 学部留学生に必要な日本語能力とは

学部レベルで授業を担当している教師から見て、どのようなレベルの日本語能力を備えていることが必要と考えているかを全国規模でアンケート調査したものに札野・辻村(2006)がある。

調査に先立って、大学生に必要な日本語能力を「①基本的な生活言語能力」「②人的ネットワーク作りのための日本語能力」「③大学生としての活動に特有な日本語能力」としながらも、①は大学入学以前に習得すべきと考え、②と③の調査を行った。その結果、②については、「書類を読んで記入する」などの日本語でしか目的が果たせない場面や相手とのコミュニケーションにおいて、③については、「論文を書く」「口頭発表をする」などのように能動的に自分の意見や考えを表明する行動にニーズが高い一方で、全般的に4技能の高い能力が求められていることがわかった。また、「コミュニケーションを図ろうとする積極的な態度や知的能力も重要である (p.235)」とまとめられている。

名古屋大学の学部留学生を対象にした村上(2003)は、調査で明らかになったことから「①人間関係を形成する能力」「②講義でよくつかわれる語彙・表現」「③文章を書く力」「④カタカナ語」「⑤批判的思考能力」の5つを備えておくことで大学での学習における困難を軽減するポイントとしてあげている。

3.3. 先行研究からの示唆

先行研究から実践者としての筆者らが得られるものは、限定的であると考え。AJの概念に関する研究も学部留学生に必要な日本語能力の調査研究も、AJ教育の内容を考える、とりわけ、授業内容の幅を広げるという点では大きなヒントとなる。しかしながら、結局のところ、学部留学生に求められる日本語能力が明確になればなるほど教育内容を拡充させなければならない方向性が見える。現行の限られた教師と授業時間数で行うには、何かを削らなければ何かを加えることができない。残念ながら、今回は、その判断基準を見出すことまではできなかった。

4. 調査概要

筆者らはこれまでも先行研究を参考にしながら、AJ教育を行ってきた。しかしながら、門倉（2005；2006）の提唱する教養教育としてAJを捉え直してみると、「言葉の教育」と「学習スキル教育」を中心に行ってきたと言い換えることができるかもしれない。ここで「かもしれない」となってしまうのは、先述したとおり漠然とした理解のもとでAJ教育を積極的に行ってきたからだ⁵。そこで、現在、学部留学生対象の日本語教育を行っている大学日本語教師である筆者らがどのようなAJ観を持っているのかを明らかにするために、調査を行った。

4.1. 調査対象者のプロフィール

- (1) 教師K：専任教師。学部留学生（文系）の日本語教育経験11年。文学部比較文化学科で日本語教師養成科目（日本語教育実習を含む）を担当している。大学での予備教育経験はあるが、日本語学校での予備教育経験はない。
- (2) 教師S：非常勤講師。学部留学生（文系）の日本語教育経験2年半。文学部比較文化学科で日本語教師養成科目を担当している。日本語学校で6年半の予備教育経験を持ち、現在も継続中。
- (3) 教師N：非常勤講師。学部留学生（文系）の日本語教育経験2年半。日本語学校で3年半の予備教育経験を持ち、現在も継続中。

4.2. 調査方法及び調査内容

教師K・教師S・教師Nの3人でグループインタビューを行った。グループインタビューは、細かな質問を設定せずに「それぞれの持つアカデミック・ジャパニーズ観」について自由に話した。日頃から打ち合わせなどで利用している教師Kの研究室で、3人が三角形になって座り、その中心にICレコーダーを置いて録音した。録音時間は103分であり、分析データとするために、教師Sと教師Nが文字化資料を作成した。A4で18ページ程度の資料となった。

4.3. 分析方法

分析方法としてはKJ法を使用した。KJ法は、異質のデータ・情報を統合することによって、新しい発想とアイディアを生む方法論である（川喜多1967）。本研究は、教師同士のミーティングの中で産まれたアイディアを整理することで、授業についての新たな考えや、課題、今後の方向性を模索することが目的であるため、KJ法を採用した。

まず、得られた文字化資料を丹念に読み込み、一区切り毎にその区切りをよく表現できるような名前をつける。次に名前をつけたものを付箋に一つずつ書き出していき、模造紙に貼っていく。この段階で気づいたことは新しい付箋に書き出していくようにする。全ての付箋を模造紙に貼り終わったら、付箋毎に意味が似ている、近いと感じた物同士を集めて紙片の集まり(カテゴリー)を作る。カテゴリーに内容を表す名前をつけ、さらに、カテゴリーの名前を眺めて、親近感を覚えるカテゴリーを集め、大グループを作る。最後に、大グループ同士の関係性を見出していき、図示化する。

5. 結果及び分析⁶

付箋は総数約120枚になった。そこから、29の小カテゴリーができたところで、カテゴリーの名前を眺めて、親近感を覚えるカテゴリーを集め、大グループを作った。次に大グループ同士の関係性を見出していき、図示化した。以下がその図である。

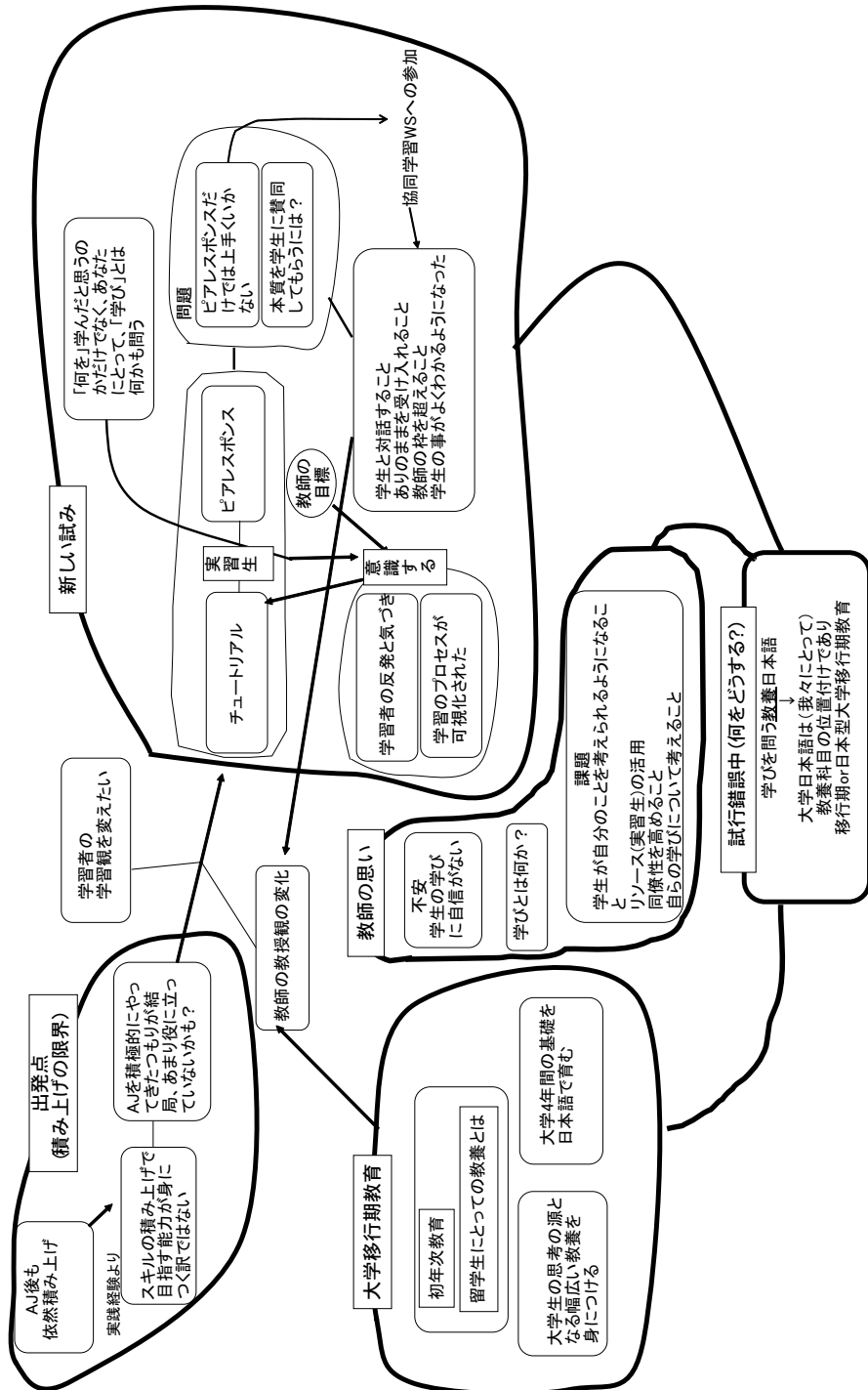


図2. アカデミック・ジャパニーズ観

「1. はじめに」でも述べたが、AJ導入後の日本語教育においては、様々なテキストが出版され、論理的思考、ノートテイキング、プレゼンテーションなど、アカデミックスキルの習得が重視されている。しかし、その多くは手順を細分化して、練習を積み重ねることで、最終的な能力の育成を目指している。つまり、【アカデミック・ジャパニーズ導入後も依然積み上げ】式が行われており、その点については、本質的には何も変わっていない。スキルを細分化し、それらをこなすことができても、【スキルの積み上げで目指す能力が身につくわけではない】ことが教師Kの実践経験の積み重ねから次第に明らかになってきた。AJ教育を積極的にやってきたつもりが、結局あまり役に立っていないのかもしれないという疑問が本稿の出発点である。

一方、日本語学校でも教えている教師Sや教師Nは、大学の日本語授業を「日本語学校の授業とは違うもの(13-96)」として捉えており、「日本語学校のような試験勉強は大学では通用しない(4-13)」と考えている。それでは、留学生にとって大学の日本語授業とは何を意味し、どのような目的が果たされるべきであろうか。

本学では、日本語の授業は一年次に履修するように推奨されており、授業の聴き取りやノートテイキング、レポートの作成などアカデミックスキルの養成を行っている。アカデミックスキルの養成は留学生に限った問題ではなく、日本人学生にとっての高校生から大学生へと移行するための【大学移行期教育】、【初年次教育】とも言えるが、留学生の場合、そのような授業で「日本人学生と日本語で対等に渡り合っていくための基礎を身につける必要がある(3-11)」。つまり、日本語の授業において【大学生の思考の源となる幅広い教養を身につける】ことが課題の一つだと言えそうである。そのような授業を創造していくためには【教師の教授観の変化】が求められると同様に、一斉授業形式や試験勉強に慣れた【学習者の学習観を変えたい】と思うようになった。そこで、これまでとは違う日本語の授業を印象付けるために、教師Kは、2010年度第1学期に初めてチュートリアルを導入し、日本語教育実習生と共に自律学習を試みた。その流れを受けて第2学期に、教師Nも初めて【チュートリアル】を実施し、自分の学習を意識する、学びについて自分に問うことを中心とした授業を行った。それと並行して、教師Kと教師Sは、チーム・ティーチングで【ピア・レスポンス】を取り入れたレポートの授業を行った。チュートリアルの授業では、常に、何を学んだと思うのかだけではなく、【学びについて学生に問い】ながら、自分の学習について【意識する】ことを目標に行った。このような授業は、恐らく留学生が今まで受けてきた日本語教育とは全く違うものであろうし、チュートリアルを受け入れ難い学習者もいた。しかしながら、反発が出るということ自体、それまでの自分の学習に気づくチャンスと考えられるし、反発への働きかけが気づきを促すこともあり得る【学習者の反発と気づき】。チュートリアルを実践することにより、「今まで

にないことを気づけるようになった(4-11)」。また、教師Kは、授業で自律学習を行うことで、【授業でプロセスが可視化される】ことにより具体的なアドバイスもしやすくなったと語っている。

ピア活動を取り入れたレポートの授業は、教員Kが3年、教員Kと教員Sが2年実践してきたが、ただピア活動という形態だけを取り入れても、ピアであることへの良さを生かせない、つまり、【形だけでは上手くいかない】ことを痛感した。学習者の持つ学習に対しての直接的な働きかけなしには、ピアの良さが学生にとって見出されず、それはつまり、教師が良いと思う授業の【本質を学生に賛同してもらうには?】という問題につながる。そこで教師Kと教師Sは、日本協同教育学会が主催する協同学習ワークショップへの参加を通して、協同学習の意義と技法を学んだ。2学期の授業を行う中でも、学生が書いてきたレポートの中に当初の意図やピアで築き上げたアウトラインが反映されていないことが見受けられた。レポートのテーマ自体に価値がないわけではなく、皆に分かるような論証が不十分であることが多かった。しかし、学生と「一生懸命話す(14-105)」ことで学生のレポートの主張を汲み取り、誰が聞いても分かるような論証のための話のつながりにまで踏み込んで【学生と対話すること】で、学生が納得してくれることが多くあった。そこで感じたことは、教師は自分だけ安全な場所にいるのではなく、学生と同じ立場に立ち、同じように考え、その経験を「メッセージとして伝える(17-120)」ことであった。教師Sは当初、学生が考えるべきことに教師が立ち入ってしまうと影響を与える恐れがあるから助言をしないほうがいいと考えていたが、「何も考えられない学生には自分を提供するのも大事(14-100)」であるという考えに至った。それは教師Kとのチーム・ティーチングを通して学んだことである。教師Kは「メタした自分をさらけ出して学生に伝える(13-99)」姿勢で授業に臨んでおり、教師が教師の役割を超え、一人の人間として考えることを感じることを率直に学生に伝える【教師の枠を超えること】で、学生にリアリティを持って接していた。また、そうやって【学生と対話する】ことで、学生の考えや、志向、主義など【学生のことがよく分かるようになった】。反面、対話することにより、一斉授業形式の維持は難しくなるため、授業は一見無秩序状態に見えることもある。チュートリアルも同様である。しかし、個々の学生の学習状況や思いが異なっていることを前提とするならば、こうでなければならないという教師の理想を持ちすぎってしまうよりも、個々が授業の時間を上手に活用していくためのゆるやかさもある程度必要ではないだろうか。そうなるとその状態というのは一見整然とした授業とはならないため、教師は常に「授業をうまくやっていないんじゃないかという不安(4-15)」にさらされ続けながらも、【ありのままを受け入れること】そのありのままの状態に「耐える(14-101)」ことも必要となってくる。それと同時に、教師の側でも、これまでの教授観の問い直しが行われた。教師Sは「ピア・リーディングの授業は自分

の授業がゆらぐ (13-96)」と述べており、「学生が逆らわない関係を作る (8-25)」「学生と一歩置く存在 (14-103)」から「自分を出す教え方 (19-100)」「メタした自分をさらけ出して教える (13-99)」へ【教師の教授観の変化】が見られた。

一方、チュートリアルを半期続けることは教師Nにとって初めての試みであり、手探りの状態であった。教師Nの授業では、学生はチュートリアルに対して反発や不満を言っていたわけではない。淡々と言われたことをこなしてはいるが、問いかけても「さらりと流されて (5-16)」しまい、「無理やり話させている (5-14)」ように教師Nは思った。学生が自らの学びについて深く考えていないように感じられたことから、「学生が何かを学んだか自信がない (9-34)」「もっといいやり方はないのか (1-2)」と授業に対する【教師の不安】を打ち明けた。教師の言われたとおりのことをしているだけでは目指す能力が育成されないのは明らかであり、チュートリアルが学習者の学習者オートノミーを養成することを目的とするならば、チュートリアルで行うことをそのままやるだけでは学習者オートノミーは育たない。今後の課題として、【学生が自分のことを考えられるようになること】、そのための問いかけや引き出す方法が必要である。さらに、「一人よがりの授業は怖い (11-70)」「方向性の共有をしたい (11-69)」ともあり、今後益々教師間の連携や同僚性を高めていく必要があろう。そして、チュートリアルやピア・リーディングの授業にはリソースとして実習生が参加していたが、教師Sや教師Nは一般学生に授業に入ってもらうのが初めてであったため、毎回の授業が試行錯誤の連続だった。実習生を日本語の授業に参加させるだけでは【リソースの活用】にはならない。つまり、実習生は、そのままでは、「リソースとして機能しない (11-74)」ことが分かり、「リソースを育てる必要性 (11-78)」が新たな課題として見つかった。そのような中でも、「実習生のきづき (16-119)」が生まれることがあり、「取り組みも変わる (12-83)」ようになった。

6. おわりに

本稿では、学部留学生の日本語教育に携わる日本語教師がAJ導入後に積極的にAJ教育実践を積み重ねていく中で自らのAJ教育に疑問を投げかけるところから始まった。筆者ら3人は、教育歴に異なりはあるものの、同じ現場で同じ学習者を相手にチーム・ティーチングを行っている。今回の調査で、筆者らの持つAJ観をKJ法で明らかにすることを試みたが、分析する過程でも考えの修正が起きたり新たな考えが生まれたりするような状態である。それでも、こうして図化することによって、互いに何を考え、何に迷い、これからどのようなチーム・ティーチングをしていけばいいのか、そのヒントを得ることができたと考える。

門倉 (2005; 2006) が提唱する「教養教育としてのAJ」には、大筋としては理解・賛同で

きるものの、それを具体的な教育実践に結び付けられるまでには、至っていない。これは、筆者らの課題であり、目標であり、今後に期待したい。

注

- 1 個人に言及する場合には、教師Kは小林、教師Sは清水、教師Nは則松とし、それ以外の場合には、「筆者ら」とする。
- 2 留学生特別科目には、「日本事情」4科目8単位も開講しているが、特に「日本語」とは連携していない。
- 3 門倉（2005）では、AJ教育の主要対象は、大学院留学生ではなく学部留学生であり、専門への橋渡し教育（専門用語などの導入）の意義を認めながらも（それは専門教育のイニシアチブで行われるべきであるとし）、AJの主要部分ではないとしている。一方、筆者らは、門倉の立場に賛同しつつも、専攻学科別の日本語クラスがないことやカリキュラム全体の中で教養科目に位置づけられているという現実的な面も重視したい。
- 4 現代社会において市民として生きていくために必要な教養であり（門倉2006）、問題発見のための関心の地平をなす知識や知性（論理的・批判的な思考力・判断力などを含む）の統合体から形成されている（門倉2005）。もう一つの側面として、自分を表現し、他者と出会い、他者と繋がる力、市民としてのコミュニケーション力を挙げている（門倉2006）。
- 5 筆者らがAJについて全く議論してこなかったわけではないが、AJとは何かを問うよりもAJ教育に相応しい授業内容を考えることが優先されてきた。
- 6 分析を行ったのは、清水・則松であり、清水・則松の分析結果を小林が確認する形を取った。

参考文献

- 小川誉子美・丸山千歌（2006）「日本語教育の現状と課題—学部留学生対象の日本語教育を中心に」『留学交流』第18巻第3号、2-5
- 門倉正美（2003）「アカデミック・ジャパニーズとは何か」門倉正美代表『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』平成14～16年度科学研究費補助金（基盤研究(A)(1)一般）研究成果中間報告書
- 門倉正美（2005）「教養教育としてのアカデミック・ジャパニーズ」『月刊言語』第34巻第6号、58-65
- 門倉正美（2006）「〈学びとコミュニケーション〉の日本語カーアカデミック・ジャパニーズからの発信」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- 川喜多二郎（1967）『発想法—創造性開発のために』中公新書
- 小林幸江（2003）「東京外国語大学留学生日本語教育センターにおける日本語教育」『留学交流』第15巻第3号、10-11
- 清水順子・小林浩明（2010）「自律学習を目指した読解授業試案—チュートリアルとピア・リーディングの応用」『北九州市立大学国際論集』第8号、53-62

- 札幌寛子・辻村まち子（2006）「大学生に期待される日本語コミュニケーション能力に関する調査について」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』アルク
- 松本哲洋（2006）「麗澤大学における学部入学後の日本語教育」『留学交流』第15巻第3号、14-15
- 村上京子（2003）「留学生と日本語教育—学部留学生の実態と問題」『留学交流』第15巻第3号、6-9