

アカデミック・インターアクションの理解にむけて

J.V. ネウストプニー
(桜美林大学)

1. 「アカデミック・ジャパニーズ」から出発して

この報告書のキーワードになっている「アカデミック・ジャパニーズ」という用語の使用によって、新しい研究分野が生まれた。日本語教育は、単に「一般の日本語教育」だけではなく、直接「学生」である習者の活動範囲に適するものもあり、それを「アカデミック・ジャパニーズ」という名称によって固定し、調査研究の独立した領域にすべきであるという主張がなされている。たとえば、本報告書所収の門倉論文あるいは佐々木他（2002）を参照していただきたい。「アカデミック・ジャパニーズ」に栄光あれ。私たちは、この領域の性質やプロセスを明らかにし、日本語教育による支援を進めるべきであろう。

本稿では、このようなアカデミック・ジャパニーズに関するいくつかの一般の問題を取り扱いたいので、新しい留学試験から多少離れたことを述べるかもしれない。しかし、私にとっては留学生在が日本の大学に入学する前の過程と後の過程はあくまで継続した一つの全体にほかならない。試験からは必ず還流（ネウストプニー1997a）が流れていくが、それは日本留学の場面における狭い意味での言語問題についてのメッセージだけではなく、留学の社会的環境についてのメッセージもあるはずである。

ところで、この「アカデミック・ジャパニーズ」の考え方が生産的であるためには、一つ大きな条件があると思われる。もしアカデミック・ジャパニーズがジャパニーズ、つまり日本語や日本側の規範によってだけ決まるという考え方が前提になっているとしたら、問題がある。

つまり、非母語話者が日本にきて、日本でアカデミックな分野で行動する。この行動には多くの規範やストラテジーが使われるが、「郷に入っては郷に従え」の規則によって行動すべきだという意味であろうか。「日本語」ということだけではない。それ以外に、発表の形の細かいところ、あるいは調査の理論や方法論まで日本のそれに合わせるべきだろうか。母語話者の日本人と非母語話者の外国人とのあいだの相互作用である以上、接触場面であり、接触場面では一方的に「ホスト」（Fan 1994, ファン 2003）の規範やストラテジーを使うのが当然であるという考え方は正しくないと思われる。接触場面を日本の利益の観点から眺めるのは近視眼的な考え方であり、国際社会の在り方の観点からのアプローチが必要になってきている。国際社会のことを同時に考えないと、日本も繁栄しないのである。

外国人の学者、あるいは留学生在が日本に滞在することは、彼らのためになり、日本のためになる、また国際社会一般のためにもなる可能性がある。すべてに

現在の日本の規範を課すると、貴重なチャンスを逃すことになる。接触場面は、単に一つの体系の規範しか認めないのではなく、徐々に多くの規範を諮り、その中で最適なものを選ぶべきであろう。それは必ずしも従来の日本の規範ではないかも知れない。つまり、「ジャパニーズ」、日本の規範を指導するのではなく、「接触場面での最良の行動」を支援する必要があるだろう。文法能力のことだけであつたら、あるいは「ジャパニーズ」の規範だけでもいいかもしれないが、私たちは文法能力しか考えない段階は「卒業」したはずである。

このようなことを考慮に入れるという条件がみたされたら、「アカデミック・ジャパニーズ」という用語を使っても結構であるが、私は「アカデミック・インターアクション」と呼んだほうが、相互行動のプロセスの中で「交渉」、つまり管理プロセスが行われ、単に日本の規範の観点が取られるのではなく、より広範なアプローチが採用されていることが明らかになるので、呼び方としてはより適切であろうと思う。

2. アカデミック・インターアクションの3つの層

アカデミック・インターアクションは単に狭い意味での言語、すなわち「文法能力」（ネウストプニー1995a）だけの領域ではない。古い型の言語教師はこのような定義に親しみを持っているだろうと思われるが、現在の言語教育はすでにこの考え方を超越していると言えよう。

現在の言語教育は基本的には三つの領域に強い関心を持っている（ネウストプニー1995a、2000、2002a）し、この類型化は、アカデミック・インターアクションにも適用できる（Marriott 2000, Jernudd 2002）。

（1）文法能力は、もちろんその中の一つである。私は、文法能力なしにアカデミック・インターアクションは全体としてはありえないと思う。しかし、これは絶対的な条件ではない。日本に来る学者の多くは、また長期間滞在している研究者や大学院生の一部は、日本語をマスターすることを目標としていないが、これはアカデミック・インターアクション全体から見て決して逸脱する行動ではない。アカデミック・インターアクションのための文法能力を対象にする場合には、とくに専門用語、構文、接続表現などの習得がその特徴として目立つ。

（2）文法外コミュニケーション能力（一時は「社会言語能力」と呼んでいた）は、いまだに一部の関係者にとって馴染みのないものだが、膨大で、しかもコミュニケーションにとって中心的な領域の一つである。これはハイムズ式モデルで把握できる（ネウストプニー1982、1995a、1997b）。こうした能力を「文化」の中で取り扱っている人がいるが、たしかに文化の一部ではあるが、その意味では、文法能力も文化であり、文法外コミュニケーション行動の特殊性が浮かんでこない。ここで大事なことは、いわゆる実質行動ではなく、コミュニケーションの決まりであるという点だ。アカデミック・インターアクションの場合、論文の形、討論の運び方、理事会の運営などがこの中に入る。誰が、い

つ、どこで、どのようにコミュニケーションをしているかが、その対象である。かつて Galtung (1981)がインテレクチュアル・スタイルと呼んだ概念に近い。こうした文法外コミュニケーション上のアカデミック・スタイルを体系的に対象にする必要がある。

(3) これに対して、社会文化的な問題は、コミュニケーションの問題ではない。アカデミック・インターアクションの場合、関係者が何を考え、どのように調査をし、何を主張するか、またどのような組織を持つかなどの決まりがここに属している。ここでパラダイムが問われ、調査研究のイデオロギー的な側面が目の前に浮かんでくる。またアカデミック・インターアクションの社会体系やそれに潜んでいるインタレストやパワーが問題になる。むろん、もっとも大きな問題は、アカデミック・インターアクションの主な現場である大学の組織、人間関係などであり、これは支援の重要なテーマの一つにならざるを得ないだろう。大学人の中の身分的關係、不平処理などの問題があり、言葉へのインプットになるが、それ自体が言葉の一部ではないのではないか。日本語教育は、このようなテーマを避けるのではなく、どのように取り扱ったらいいかを探らなければならないだろう。

3. 専門家 (expert) と見習者(novice)のアカデミック・インターアクション

アカデミック・インターアクションのことを考える時、大きく二つに分けることができる。一つは、専門家 (expert)、もう一つは習得者、あるいは見習者 (novice)という区別である。日本語教育などの立場から見ると、主として後者が考慮される。しかし、日本の大学では、見習者 (学生) は専門家の場面にも参加することが多い。たとえば、学会に出席し、受付の仕事を手伝う、大学院生ならば発表する、あるいは論文をまとめて学会誌などに投稿することもある。こうした見習者の特色を充分考慮に入れつつ、他の参加者との連続性も考える必要があるだろう。

4. 接触場面でのアカデミック・インターアクション

接触場面でのアカデミック・インターアクションの諸問題を考察するためには、アカデミック領域における場面の概観を欠かすことはできない。Jernudd (2002) では教授、学習、行政、研究、発表、サポート、統治(governance)と 7つの場面を設定した。次のリストは、イェルヌッドのリストより詳しく、予備的な分類ではあるが、考察への最初のアプローチとして使えるだろう。

- 1 調査研究の諸場面
～ テーマ選択の場面

- ～ 自己捜査
- ～ 文献捜査
- ～ 相談
- ～ 研究計画の作成
- ～ データ収集の場面
 - ～ パイロット調査
 - ～ 本調査
- ～ データまとめの場面
 - ～ データの整理（文字化など）
 - ～ 分析
 - ～ 結論
- 2 報告書き上げの諸場面
 - ～ 計画
 - ～ 参考文献調査
 - ～ 図書館の利用
 - ～ 下書き
 - ～ 参考文献の整理
 - ～ 最終原稿
- 3 書き言葉による発表の諸場面
 - ～ 計画
 - ～ 原稿の修正（2の「最終原稿」から続く）
 - ～ 原稿の提出、編集者による登録
 - ～ 編集（査読などを含む）
 - ～ 校正
 - ～ 最終原稿
- 4 話し言葉による発表の諸場面
 - ～ 計画
 - ～ 原稿の作成（2の「最終原稿」から続く）
 - ～ パワーポイントなどの準備
 - ～ 発表
 - ～ 討論
- 5 会議出席
 - ～ 聞く発表の選択
 - ～ 司会
 - ～ 発表を聞く
 - ～ 討論
- 6 翻訳諸場面
学術論文の翻訳、あるいは会議の通訳は、アカデミック・インターアクションにとって重要な場面である。
- 7 研究者同士の社会体系的場面

- ～ 教授会など
- ～ 協会（学会など）
- 8 サポートと行政の諸場面
 - ～ 研究者とサポートスタッフの場面
 - ～ 研究者/教師と行政スタッフの場面
 - ～ 見習者と行政スタッフの場面
 - ～ 行政者同士の場面（文部省との接触など）
- 9 アカデミック・インターアクション習得の諸場面
 - ～ 講義
 - ～ 個人学習
 - ～ 指導
 - ～ 調査研究の諸場面
 - ～ テーマ選択の場面
 - ～ 自己捜査
 - ～ 文献捜査
 - ～ 相談
 - ～ 研究計画の作成
 - ～ データ収集の場面
 - ～ パイロット調査
 - ～ 本調査
 - ～ データまとめの場面
 - ～ データの整理（文字化など）
 - ～ 分析
 - ～ 結論
 - ～ レポート
 - ～ 計画
 - ～ 文献捜査
 - ～ 図書館
 - ～ 下書き
 - ～ 最終原稿
 - ～ 演習（ゼミを含む）
 - ～ 傍聴
 - ～ 発表
 - ～ 討論
 - ～ 試験

これらの場面のリストは、不完全ではあるが、アカデミック・インターアクションを支援するときに有益な手掛かりになりうる。1, 2, 4は9に含まれるが、参加者が異なるし、別種類の場面とみなされる。9ではネウストプニー（2002）での記述を元にして作成した。ただし、大学院生などが学会で発表す

る時には、2の場面になるし、論文を雑誌に提出するのは3になる。日本語教育と直接つながる場面である。なお、注目していただきたいのは、これらの場面にむけての支援は「教える」ことだけではなく、学習者監督下の「学習」によるものが多いので、ここでの出発点としてはマリOTT (1999) が相応しいだろう。

以上の1の場合、特定の目標を目指す一部の調査研究(横溝 2000)もあるが、それは一部の場面が欠けている。なお、採用された方法論によって場面構成が変わり、たとえば記録を使う方法論を使う場合に、「録音」や「ビデオ記録」という場面が登場する。

5. 接触場面における問題の管理

以上の場面において種々の規則(規範、一般原理、マクシム、ストラテジー、普通ルールなど、ネウストプニー1988)が使われるが、その段階において問題が起こり、「言語管理」が現れる。言語管理のモデルはすでに Neustupný 1983 で完成されたが、これはさらに Jernudd & Neustupný 1987 で磨かれ、ネウストプニー1995b で日本語教育に適用された。なお、このモデルがアカデミック能力の研究で使われたのは、マリOTTの Marriott (2000) である。

5.1 どのような規則からの逸脱があるか

どのような規則からの逸脱が現れるかは重要な問題である。私たちはできる限りもらさずにその逸脱を登録すべきである。一時代前は、接触場面の規範は、当然接触場面におけるネイティブスピーカーの規範だと考えられていた。これはいわゆる **base norm** である。たとえば、アメリカ人と日本人が英語で会話をする時には、アメリカ英語の規範が守らなければならないということになる。しかし、これに対して二つの方向から疑問がなげかけられた。まず、**contact norm** というものがあるのではないか。大半はベース規範が守られるが、一部は非母語話者へ配慮があり、彼らにとって実行しやす¹い規範も認められるということが分かった(Marriott 1990)。もう一つの方向は、S.K.ファンの研究であった(Fan 1992)。ファンが記述した用法は、香港の中国人と香港を訪れている日本人の接触場面で、英語が使われていたが、そのような「第3者接触場面」では、英語の規範への意識がルーズで、その一部を守らなくていいという使い方であった。つまり、使用されている言語の規範がすべてではない。

このようなことを考えると、何が規範であるかについては、それぞれの場面や、その一部の場合にどのような規範が使用されているかということ、別々に確認すべきであるということが分かった。現在このような研究を行っているのは加藤 (2002) である。むろん、使用されている言語・文化体系の役割は大きい。

アカデミック・インターアクションの場合も同じことであろう。文法外コミュニケーションに関しては、日本語で行動しても、すべての行動が日本語の規範によるのではないだろうと思われる。たとえば、外来語の使い方が広範に認

められる、批判的な発言が承認される、日本における理論の知識が要求されないといったことなどがあるかもしれない。これは、具体的な場面でしか確かめられないことである。このような可能性が存在することを学習者に指導する必要があるのではないだろうか。

5.2 規則の種類

どのような規則が規範の対象になるだろうか。つまり、規則の類型化が必要である。ここで、先にもふれたように、まず3種類に分けることができる。

- (1) 社会文化行動の規則
- (2) 文法外コミュニケーション行動の規則
- (3) 文法行動の規則

の3つである。アカデミック・インターアクションに関しては、私たちはこのような規則のリスト、そしてそれらの接触行動での規範化についてはまだあまり詳しい知識がないと思う。これを増やす必要があるだろう。しかも、文法能力だけではなく、文法外コミュニケーションと社会文化行動についても、それらの規則が十分に探求されなければならない。

5.3 どのような管理があるか、あるべきか

接触場面におけるアカデミック・インターアクションに規範からの逸脱があるとき、それが留意され、評価されることがある（ネウストプニー1995b）。また次の段階で、それを取り除くストラテジーが選ばれることがある。これらのストラテジー（いわゆる「調整ストラテジー」）を、かりに4種類に分けることにしたい。

ストラテジー1： 目標体系の規則を適用する

つまり、日本での留学生を例にすると、日本のベース規範によって、日本の行動規則を選ぶ。日本語で話し、日本のゼミで使われるような「レジュメ」を作り、日本人の教授が勧めている観点を取る。つまり、「同化」するための調整である。この点については、5.4でもう少し詳しく考察してみたい。

ストラテジー2： 干渉を受ける

母語干渉というストラテジーは、目標体系の要素を選べない（たとえば、知らない）、あるいは選びたくないところで、無意識的あるいは意識的に自分の母文化の規則を選ぶことからくる。たとえば、英語の専門用語を日本語のセンテンスの中で使う、発表の時に母語のフランス語のジェスチャーを使用する、あるいはロシアの大学で習った理論に従う。この場合は、この参加者の当面の問題が調整されるが、新しい管理プロセスが始まる可能性がある。つまり、ベース規範と合わない行動が含まれるので、それが留意され（否定的な評価もあれば、肯定的な評価もある）、また新しく調整が行われる可能性もある。

日本人の支援者は、ここでまず何が起きているか正しく分析し、適切に調

整を助ける用意がなければならない。

ストラテジー 3 : ピジン化

ピジン化というのは、参加者が調整できなくなり、あらゆる規則ないし文化の制約の消えたような行動をする。例えば、留学生がセンテンスを作る代わりにただ単語を並べる、発表の時に「根拠なし」に笑う、あるいは、言いたくなかった「子供らしい」ことを言ってしまふ、といったことがある。ここでも参加者はある程度自分が言いたかったことを表現できた、笑いによって友好的な態度を示した、あるいは簡単ではあるが、何かの内容を表した。つまり、局所的に調整が行われたが、この留学生のアウトプットはさらに次のサイクルの管理の出発点になる。むろん、この管理は単に留意のレベル、あるいは評価のレベルで止まり、調整まで行かないことが多いだろう。

ここでも日本人の支援者による支援の仕方は容易ではない。前のストラテジー 1 と同じように文法能力（専門用語の使用、文の語順と助詞の使用など）を支援することはさほど難しくない。文法外コミュニケーション行動（ジェスチャー、笑いなど）を訂正するのは、本人の社会化を疑っているという解釈がありうるので、難しい。もっとも難しいのは、社会文化行動、人の考え方、態度などを調整することであろう。

ストラテジー 4 : 中間言語

中間言語というのは、目標言語の規則を使いたいという目標を持っているが、調整が目標言語までは行かずに、中途半派になるというケースである。たとえば、アクセントの発音はいい方向に向いているが、「アメリカ'ジン」というアクセントを正しく発音できるのに、「ニホンジ'ン」はまだできない(山田 1999)。あるいは、教授の研究室に入る時に挨拶しなければならないという規則は習得しているが、「失礼しました」と言ったりする。また、社会文化行動としては、仲間の論文を読むが、公的に批判する。この場合の日本人の支援者は、中間言語のストラテジーを充分理解した上で行動する必要があるだろう。

5.4 同化の問題

アカデミック・インターアクションの場合に特に問題になりそうなのは、上記のストラテジー 1 の適用である。文法行動に関しては、このようなストラテジーは当然のもののように勧められ、それを実行することは日本語教師の美德と考えられてきた。確かに、これは、文法能力（狭い意味での日本語教育）の場合にはそれほど抵抗がない。文法能力が強く恣意的で、人間の存在とはあまり関係がないからだろうか。つまり、私たちは別の言語を話すときに口が痛くなるかもしれないが、別の人間にはならない。とは言うものの、そう感じている外国人もいることは無視してはならない。

しかし、文法外コミュニケーション能力の場合には問題が多い。むろん、家に帰ったときに「こんにちは」ではなく、「ただいま」という場合は、狭い意味

の言語に近く、おそらく問題はない。ただし、お辞儀になると、多くの言語で特殊な意味があり、抵抗がありうる。敬語はさらに問題の多い領域である。一方、もっとも大きな問題をもたらすのは、社会文化行動である。私たちの感情、態度、考え方は、直接私たちのパーソナリティ、社会的存在とつながっている。ここで、自分の「文化」を変えるのは、非常に抵抗があることが多い。

学部留学生のためのアカデミック・ジャパニーズは多くの場合に大学生活の経験のない若い人を対象にし、その意味では、空白の中で新しい規則を育てていると考えられる。しかし、この考え方は正しいだろうか。というのは、このような留学生は、対象の規則は持っていないかもしれないが、そのような規則を生むようなストラテジーなどは持っている。と言うと、日本のアカデミック・ジャパニーズの規則は、留学生たちの潜在的な nascent（発生しようとする）ストラテジーと衝突する可能性があるのではないか。ここには、もうすこし考える仕事がある。留学生を同化しないで、アカデミック接触場面における問題を取り除くことはできるだろうか。

(1) まず、「同化しない」ということは決して一般的な目標になってはならないということを知りたい。すでに触れたように、文法能力の場合に同化が問題と感じられない場合が多い。文法外コミュニケーション能力の場合に、たびたび学習者の誤解がある。日本語では普通程度のお辞儀には特別の謙遜の意味はない。または、日本語の敬語は、人を侮辱する道具にもなるが、必ずしもそういうものでないことを、学習者に説明すべきだと思われる。(むろん、自分の意見を押し付けることはよくないが。) 社会文化行動の場合はもっと複雑な事情がある。日本の科学には多くの独立した、世界の学問のためになるような特徴があるが、これは留学生に理解してもらいたいし、世界に伝えてもらいたい。その一方では、社会文化行動のすべてが模範的だとは限らない。社会・人文科学には先端的な考え方があれば、かなり古い思想もある。これを留学生に推薦することはどうだろうか。また、大学を含め、日本の学界の社会体系にはしばしば古い構造が残り、留学生にそれに賛同することを勧めるのは、おそらく間違っている方策になるだろう。

しかし、一部の留学生が積極的に同化したい希望をもっていることも忘れてはならない。自分の元の文化を忘れてまで同化を望むケースもあれば、単に二重文化能力を並列して持ちたい人もいる。彼らは、この計画を実施する権利がある。ただし、無意識的に同化していくことの意味を説明するのは日本語教師の義務だと思う。むろん、私たちは現在個々の規則に関する同化の意味、評価的基準などは持っていない。どの程度同化していいかという基準は欠けているのである。この基準を探ることは、日本語教育という職業において研究目標の一つになるべきだと思われる。

(2) さて、同化がアカデミック・インターアクションの問題を取り除く一般的なストラテジーでなければ、他にどのようなストラテジーに期待できるだろうか。まず、留学生自身の持っている規則を使わせ、回りの日本人もそれを受

け入れるという可能性がある。むしろ、この場合にただ自分が慣れている規則だから、いいというのではなく、何かの意味で、一般的な有効性があることが望ましい。

(3) 現在まであまりなかった解決方法を探すこと。つまりこれが冒頭でふれた手続きである。日本の規則だからというわけでもなく、あるいは海外のものだからというわけでもなく、一般的に将来性があり、多くの関係者によって妥当だと思われるもの、つまり、「普遍的」な規則を求める必要がある。

最後に一言言わせていただきたい。言語管理理論ですべての問題を解決することはできないだろう (ネウストプニー1995b)。しかし、私たちはそれで勇気を失うべきではないということ。

6. 終わりに

私たちは、アカデミック・インターアクションの支援を考えるときに今まで考えられていなかったいくつかのポイントを考える必要があるだろう。門倉正美が提案しているように留学生を日本の社会の改善に利用するというのではなく、ただ現在の体系に同化させるということが行われているが、これは正しくない。現在の日本のアカデミック・インターアクションに同化させる試験があったら、これを始発点に戻し、その試験の還流、余波などを考慮してから、再出発しなければならない。海外と日本のアカデミック・インターアクションを超越するパターンを探るべきである。つまり、これからの世界におけるアカデミック・インターアクションの在り方を考える必要があるが、これは見習者の段階から始まる課題ではないだろうか。

最近までの日本語教育は、楽しいことしかなかった。これからの日本語教育は更に楽しくなるだろう。ただし、その楽しさは単に技術としての日本語を持たせるのではなく、国際社会における人間の日本語を育てるところにあるだろう。つまり、日本語教育の場合、社会文化行動との関係において人間がどのように変わるかという問題がある。これはたとえば同化の問題、あるいは日本の組織（大学、官庁など）との関係の問題である。これも日本語教育の一部として考えざるを得ない。このような日本語教育は始まったばかりだが、アカデミック・インターアクションの考え方もそれに貢献できると大変うれしく思う。

参考文献

Fan, S.K. (1992) *Language Management in Contact Situations between Japanese and Chinese*. PhD dissertation, Department of Japanese Studies, Monash University, Melbourne.

Fan, S.K. (1994) Contact situations and language management. *Multilingua* 13/3, 237-252.

ファン、サウクエン (2003) 接触場面のタイポロジーと会話参加者の言語管理 『日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成』第2巻 300-308頁

ファン、S.K. (1998) 接触場面と言語管理 特別研究『日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成』会議要録

Galtung, J. (1981) Structure, culture and intellectual style. *Social Science Information* 20/5, 817-856.

Jernudd, B.H. (2002) Managing languages at bilingual universities: Relationship between universities and their language environment. *Opportunities and Challenges of Bilingualism*, ed. by Li Wei, J.M. Dewaele and A. Housen, 297-309. Berlin: Mouton de Gruyter.

Jernudd, B.H. and J.V. Neustupný (1987) Language planning: for whom? *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*, ed. by L. Laforge, 69-84. Québec: Les presses de l'Université Laval.

加藤好崇 (2002) インタビュー接触場面における「規範」の研究『東海大学留学生研究センター紀要』22, 21-40頁

Marriott, H.E. (1990) Intercultural business negotiations: the problem of norm discrepancy. *ARAL Series S*, No.7, 33-65

マリオット、H. M. (1999) 留学生のマクロ学習ストラテジー『日本語教育と日本語学習』宮崎里司・J. V. ネウストプニー編、くろしお出版、197-208頁

Marriott, H.E. (2000) Japanese students' management processes and their acquisition of English academic competence during study abroad. *Journal of Asian Pacific Communication* 10/2, 279-296.

Marriott, H.E. and S. Miyazaki (2000) Japanese students and their cultures of learning. *Language and Learning: The Learning Dimensions of Our Work*, ed. by G. Crosling, T. Moore and S. Vance, Melbourne: Monash University.

ネウストプニー、J.V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』岩波書店

Neustupný, J.V. (1983) Towards a paradigm for language planning. *Language Planning Newsletter* 9/4, 1-4. 日本語訳「言語計画のパラダイムをめざして」は『社会言語学の探求』(応用言語学講座 3) 明治書院 1985 年 270-279 頁に掲載された

ネウストプニー、J.V. (1988) 日本社会のタイポロジー 『個人・間人・日本人』 R. マオア・杉本良夫編 学陽書房 283-316 頁

ネウストプニー、J.V. (1995a) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店

ネウストプニー、J.V. (1995b) 日本語教育と言語管理 『阪大日本語研究』 第 7 号 67-82 頁

Neustupný, J.V. (1996) Current issues in Japanese-foreign contact situations. *Kyoto Conference on Japanese Studies 1994*, Vol. 2, 209-216. Kyoto: International Research Center for Japanese Studies.

ネウストプニー、J.V. (1997a) 試験からの還流について 『日本語教育論文集—小出詞子先生退職記念』 凡人社 540-559 頁

Neustupný, J.V. (1997b) Teaching communication or teaching interaction? *Intercultural Communication Studies* (Kanda University of International Studies) 10, 1-13.

ネウストプニー、J.V. (2000) 『今日と明日の日本語教育』 アルク

ネウストプニー、J.V. (2002a) インターアクションと日本語教育 『日本語教育』 112 号 1-14 頁

ネウストプニー、J.V. (2002b) 方法論のプロセス 『言語研究の方法』 J.V.ネウストプニー・宮崎里司共著編 くろしお出版

佐々木瑞枝他 (2002) 日本語留学試験の「日本語」を考える 『2002 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 245-256 頁

山田伸子 (1999) 中間言語の生成過程解明に向けて：日本語アクセント習得の場合 『茨城大学人文学部紀要 コミュニケーション学科論集』 第 6 号 51-66 頁.

横溝伸一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 凡人社