

## 大学での「日本語」教育の意味と可能性

－日本語教育、国語教育、人間関係教育、アカデミック・スキルズ教育を結ぶ視点－

三宅和子（東洋大学）

堀口純子（桜美林大学大学院）

三原祥子（東京女子医科大学）

筒井洋一（京都精華大学）

### 1. はじめに

#### 1-1. パネルの目的

本パネルでは、日本語教育という専門の分野と仕事の範囲を、これまでのように「第二言語としての日本語」の教育に限らず、母語話者に対する「日本語の教育」をも含めて、高等教育全体の中でとらえ直すことを提案したい。「日本語を教育する集団」としての日本語教師が、「言語教育」としての日本語教育、「人間教育」としての日本語教育のノウハウや経験の集積を生かし、いま教育全体の中でどのように貢献できるかを考えたい。それは同時に、これからの日本語教師という職業の、より堅固な地歩の確保や教育領域の拡大、社会全体における重要性の認識の変化にもつながっていくものと考えている。

#### 1-2. パネルの背景

近年若年層人口の減少から、受験生全入状態の大学が増え始め、大学の教育も変化を余儀なくされてきている。日本人大学生の日本語力、思考力低下を指摘する声は年々高まり、大学での勉学を支えるための日本語表現法、アカデミック・スキルズの導入教育など、広義の「日本語」の教育が、ほとんどの大学で何らかの形で実施されている（私学高等教育研究所 2003）。とくに初年次を中心に、日本人大学生に向けて以下のような教育が実践されつつある。

- ①**転換教育**（大学入学前から入学後の勉学・生活への移行をスムーズに行うための教育）
- ②**補習教育**（大学での勉学に欠けている学力や知識を補う教育）
- ③**アカデミック・スキルズ教育**（大学の勉学に必要な論理的な思考力、表現力、情報収集能力などの基礎能力の育成）
- ④**導入教育**（例、専門の基礎知識を導入しながらアカデミック・スキルズを高める教育）

「第二言語としての日本語」教育を職務と考えていた日本語教師も、徐々に日本人大学生の日本語力・学力育成という課題に（③アカデミック・スキルズ教育、④導入教

育を中心に)取り組む機会が増えてきている。

いっぽう日本語教育学会内にも、2004年1月、テーマ研究会として「アカデミック・ジャパニーズ・グループ」が設立され、第二言語としての日本語教育とともに、母語話者への日本語教育の経験や問題意識を共有する人の輪が広がっている。同年春季大会でのパネルセッション(二通信子他「アカデミック・ライティング教育の課題」、夏の国際大会ワークショップ(門倉正美他「アカデミック・ジャパニーズ」)も行われ、今後日本語教育がアカデミック・ジャパニーズに関わっていく機会がますます増えることが予想される。日本語教育はいま、高等教育における言語表現教育、人間教育という広い枠組みの中で捉え直されることが必要になってきている。

### 1-3. 自立した社会人の育成としての「日本語」教育

日本語教師が「日本語」の教育に関わる場合、大学1～2年生向けの言語表現教育(前述の初年次教育の③、④)を担当する場合が多い。このため、日本語教育関連学会においても、その種の実践報告や研究成果が、徐々にではあるが、発表され認知されるようになってきている。しかし、日本人大学生への「日本語」の教育は、すでに、さらに多様な拡がりをみせてきている。多様化した日本語教育実践の場では、アカデミック・ジャパニーズの考え方をさらに広げ、「自立した社会人育成」という究極の目標のもと、高等教育の現場に参画することになるだろう。

本パネルのメンバーは、「日本語」の教育というコアの概念を共有しつつ、以下のように異なる立場で日本語能力の育成に携わっている。その大学教育現場の実情や立場、実践例を紹介しつつ、「自立した社会人育成」を視野に入れた日本語教育、国語教育、アカデミック・スキルズ教育の連携を実現していく道を考える。

日本語教師養成教育における教育：堀口純子

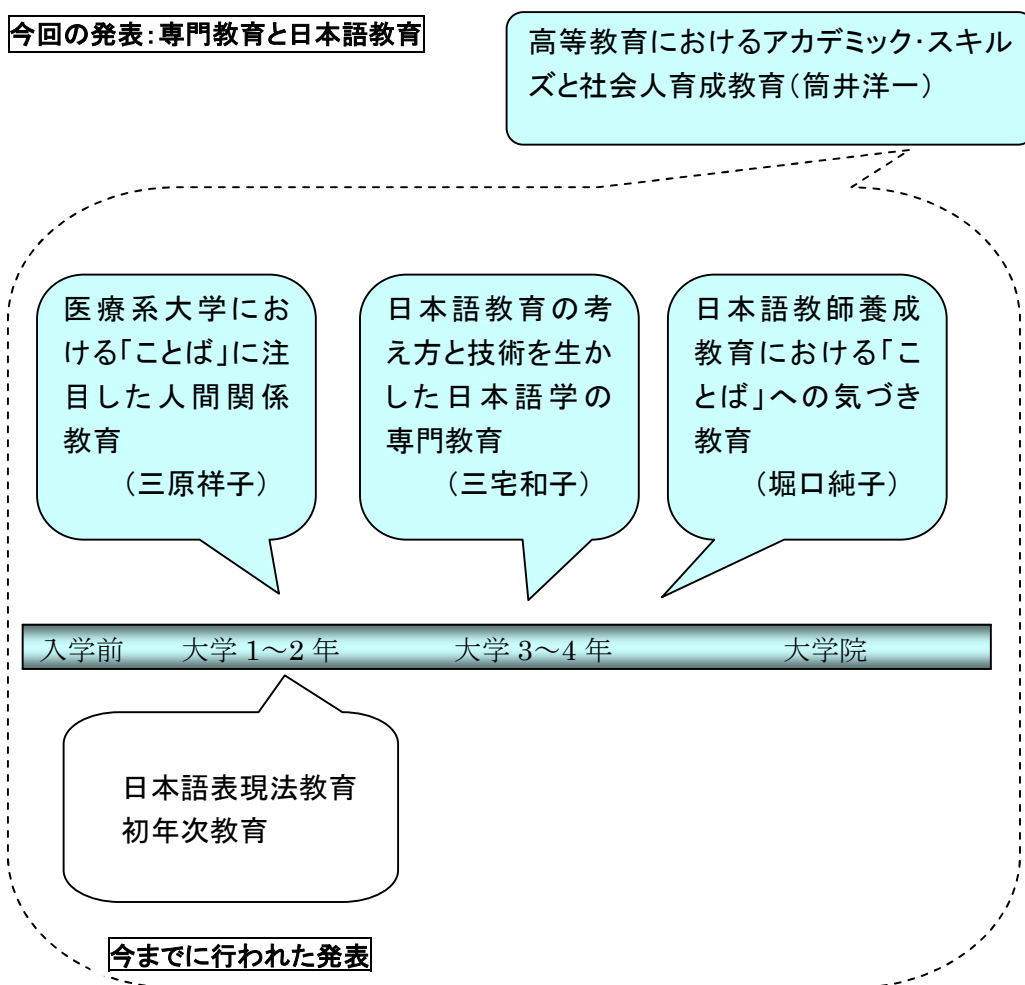
医療系大学における人間関係教育：三原祥子

日本語学の専門教育：三宅和子

アカデミック・スキルズ、社会人育成教育：筒井洋一

なお、異なる現場と立場で教育実践を行ってきたパネリストたちが、共通基盤としてもっていた自己の教育の捉え方がある。それは、言葉の教育を通して人間の教育を行っているという点である。大学生の「日本語」教育は、「言葉」の教育をも含む「ことば」の教育である。ここでいう「言葉」とは、敬語で尊敬語や謙譲語の違いが分かる、論文に使われる表現が使える、といったことに代表されるように、狭義の言語表現、言語技術などを指す。「言葉」の教育では、正しさや美しさが問われやすい。いっぽう「ことば」の教育とは、自分のおかれている立場や社会、人間関係を観察・分析し、適切な言語行動が取れる力を育てる教育である。この点において、「日本語」教育は、「言葉」の学習を通して、「ことば」への理解を深め、その実践を通して自立的な社会人に育っていくのを支援する教育と捉え直されることになる。

図1. 日本人学生への日本語教育の多様な展開



## 2. 日本語教師養成の視点からみた「日本語」の教育

—日本語を意識すること、表現から場面を想像すること—

堀口 純子

### 2-1. 本パネルでの立場

国際基督教大学における留学生に対する日本語教育、筑波大学における留学生に対する日本語教育を経て、1985年に筑波大学に開設された日本語・日本文化学類で日本語教師養成も担当するようになった。学類の学年進行にともなって、教師養成科目の担当が多くなり、留学生の日本語の担当は徐々に少なくなったが、それがゼロにならないように心がけた。しかし、2000年に明海大学に移り、担当はすべて日本語教師養成の科目になった。

現在は桜美林大学大学院で、主に現職者を対象に日本語教師養成を行っているが、大学・大学院における日本語教師養成といっても、学生が日本語教師として職場を持っている場合とそうでない場合とでは、学生の動機も意欲も問題意識もかなり異なっている。

そこで、本パネルでは、日本語を教えた経験のない（教育実習や一時的な経験は除く）学部学生を対象とした「日本語教師養成」に限定する。

## 2-2. 日本語教師を志望する学生は多くない

大学の学部で日本語教師養成を担当している教員の立場として、まず認識しておかなければならないことは、日本語教師養成課程に在籍している学生全員が将来日本語教師になりたいと考えているわけではないということである。「日本語教師になりたい」という強い希望を持っている学生はむしろ少数で、それに「将来の選択肢の一つとして日本語教師というのもいいかな」という学生をあわせても、半数になるかならないかという程度である。日本語教師を目指してはいない、あるいは自分の所属が日本語教師の養成を目的の一つとしている学科（学類・コースなど）であるという自覚さえない学生が、半数あるいはそれ以上いるというのが、学部レベルの日本語教師養成課程の現実である。

そのような学生にとっては、「日本語教育」、「日本語教師」、「日本語学習者」、「日本語を教える」、「日本語を学ぶ」などがキーワードのように、授業の最初から前面に出てきたり、授業全体がこのような枠組みで設計されているように見えたりすると、この授業は自分には関係ないという拒否反応につながっていく可能性がある。

そこで、「日本語教育」に類する名前の付いた科目を担当する教員としては、日本語教師として必要で、かつ社会人としても有用であると考えられることを、授業の柱にしたいと考えている。それは、学生一人一人が、1) 周りで使っている日本語に意識を向けること、2) 自分の使っている日本語に意識を向けること、3) 想像すること、の3点である。

## 2-3. 実践例【1】周りで使っている日本語に意識を向ける

学期の初めに、「以前はなかったと思うが最近目や耳にするようになったことばや、以前からあったと思うが最近気になっていることばを集める」という課題を出す。具体的には、普段の生活の中でことばに意識を向けて、「気になることば」があればすぐにそれをメモし、その使用者や使用場面、さらにそのことばに対する意見と、自分がそれを使うかどうかについて書くというものである。学生たちが集めた「気になることば」を、学期の終わり頃または次の学期の初めに提示し、それについて全員で話し合いをする。次の①から⑥は話し合いの中で学生たちから出てきた意見の一部である。

- ① 自分と同じことばを他の人も気にしている(例：ヤバい、きもい、っていうか)
- ② 自分も他の人も「気になる」と言いながら、そのことばを使っている
- ③ 他の人があげたことばも、言われてみると気になる(例：ちがくて、良さ気)
- ④ 一人だけが「気になる」としてあげたことばは、その人の地域や家族やサークルや親しい仲間などの間だけで通用する(例：ワンくち、ねずみ、たくのみ)
- ⑤ 新しい社会現象を反映したことばに「気になることば」が多い(例：オレオレ)
- ⑥ 接客業などのマニュアルことばに「気になることば」が多い(例：お水のほう)

## 2-4. 実践例【2】自分の使っている日本語に意識を向ける

学期の初めに、自分の話しことばの特徴やくせを思い付くままに書き出すように指示する。ここで書き出された特徴やくせは、「なまりがある」、「早口」、「方言が出る」、「声大きい」のように具体的な記述は少なく、また書き出された特徴の数も少ない。

その後、自分が話しているところを録音して、それを聞いて自分の特徴やくせを抽出し、学期初めの自分の意識と録音した自分の実際の話し方とを比較するという課題を出す。ここで書き出された特徴やくせは、「語尾に「かな」を付けることが多い」、「うそうそ」をよく使う」など、記述が具体的で、書き出された特徴の数も多くなっている。また、「話し始めるときに「なんか」と言う」、「相づちとして「そうなんだ」が多い」、「目上の人には丁寧に話そうとしている」のように、ことばの機能への言及や、相手や場面によることばの使い分けへの言及なども見られる。

この活動を通して、学生は今まで自分のことばを意識していなかったということに気づき、意識することの面白さ、意識したことによる発見に言及し、そしてこれからは自分のことばにもっと意識を向けたいという記述も見られる。

### 2-5. 実践例【3】想像すること

教科書に出ている言語表現を日本語学習者が使えるようになるためには、その表現を使う場面が理解されていなければならない。そこで教師は、その言語表現はどのような場面で使うかということ、学習者が出会う可能性のある場面と照らし合わせながら考えなければならない。言い換えれば、日本語教師は、言語表現から場面を想像し、その場面の中に学習者を想像するということを、いつもしていなければならない。

教師養成の授業で「私は田中です」という文を提示して、これを使う場面とその意味を考えるという課題を出したところ、全員が自己紹介しか想像できなかった。そこで「ぼくはウナギです」を出したところ、「漫画の主人公のウナギが自己紹介をしている」というほかに何人かの学生が「レストランで注文してるんだ」と言った。

ことばから想像するということは、日常的にも重要なことである。自分の言った一言が、相手にどのように受け取られるかということ、社会の中で生きていくために重要なことである。そのための一歩として、日本語教科書に提示されている文の場面を想像するという活動を今後も活用したいと考えている。

## 3. 医療系大学における日本語教師としての特色・役割とは

—医学部人間関係教育委員会実習での学生と専門分野の教員との対話を通して— 三原 祥子

### 3-1. 勤務校での現状説明および発表の目的

発表者は、2001年4月から勤務校の日本語学研究室に所属しており、「ことば」の教育の専門家としての役割を期待されている。勤務校での役割は、大きく分けると以下の二つである。一つ目は、医学部の人間関係教育委員会の委員として、他の専門分野の教員と協働し、学生向けの実習の企画・運営に関わることである。二つ目は、一般教養科目の授業担当者として、医学部と看護学部の日本語母語話者の1年生を対象にした表現技術的科目で、レポート、手紙、メールなどの書き方や敬語の使い方を指導

することである。

今回の発表では、一つ目の人間関係教育委員会における日本語教師としての特色・役割について報告する。今回この点に注目するのは、人間性を育てることを主眼にした教育の場で、他の専門分野の教員から「ことば」の教育の専門家としてどのような特色・役割を期待されているか、また、「ことば」の教育の専門家としての特色を活かし、学生および専門分野の教員と協働しどのような点で貢献しうるかということを発表し、日本語教師の高等教育機関における今後の可能性を議論する材料にするためである。

### 3-2. 人間関係教育委員会および発表者の担当実習の内容について

昨今、医療関係者の人間性やコミュニケーション能力が問題視されている。そこで、勤務校では、医学生の人間性やコミュニケーション能力や生涯学習力を涵養するために人間関係教育委員会（旧：ヒューマン・リレーションズ委員会）を設け、実習や講義の企画・運営を行っている。

発表者は主に、1、2年生の実習に関わっている。この段階では、医師になることを念頭に置きつつも、その基盤となる人間として、社会人としての成長を目指している。

筆者が中心となって担当しているのは、以下の2実習である。

#### ① 「対話のTP0」（新入生オリエンテーション時）

目的：

- 1) 自己の特性を知り、相手の立場や気持ちを理解しようとする（人間性）
- 2) TP0に応じた対話のマナー（言葉と振る舞い）を学習する（態度）
- 3) ロールプレイを体験し、そのやり方に慣れる（技能）

課題：

- 1) 隣人紹介
- 2) ロールプレイ（立場の違う人と、対面場面および電話でのやりとりを体験する。）
- 3) まとめ（自分が演技したことや他者を観察したことを振り返り今後につなげる。）

#### ② 「自己との対話」（読書レポート）（2年生の夏休み）

目的：

様々な立場の人々と理解し合い、心を通い合わせることでできる良い人間関係を構築するための力を養うことを目指し、医療に関係ある書籍を読み、レポートを書く。（概要と感想の二部構成。概要には意見を混ぜない。感想はテーマを絞る。）

### 3-3. 日本語教師としての特色・役割および留意点

人間関係教育委員会における学生および専門分野の教員との対話から考えられる日本語教師としての特色・役割として、主なものを以下の5点あげる。

#### ① 「ことば」と「言葉」の両方の観点で分析する訓練を受けていること

日本語教師は、「言葉」を手がかりとして、人が「ことば」に関して意識していない部分を意識するきっかけを作る態度・技術を持っている。人は「ことば」を用いて日々の生活を営んでいるが、無意識のまま用いている場合が多い。そ

ここで、分析の対象として取り出しやすい「言葉」に着目し、人と人との関係性や関係性を築くための配慮について考えてもらうための課題を作成している。一例としては、上下関係がある状況設定でロールプレイをしてもらい、そこでの「言葉」（例：敬語、クッション言葉、よく使用される表現）に着目してフィードバックし合うということをしている。この事により、「言葉」はもちろんのこと「ことば」を観察し自身のコミュニケーションスタイルや人間関係を内省する意欲が高まるようである。

- ② 背景や理解度が多様な学習者との体験を活かし、社会経験の乏しさゆえに自己中心的な判断や解釈をしてしまいがちな学生に、自身とは異なる背景や理解度を持つ読み手・聞き手を想像してもらい、理解し合うための最善の方法を想像し実行に移してもらうための課題をデザインできること

日本語教師は、学習者の多様な背景や理解度に合わせ、状況設定、発話などを調整する訓練を受けている。この点を活かし、社会経験が少ない学生に多様な聞き手・読み手とのやりとりを体験してもらい、多様な聞き手・読み手が存在することを実感してもらうための課題を作成している。

- ③ 「自分が分かることは相手が母語話者である限り分かってくれるはず」という思い込みをいったん疑問視することを問いかける態度・技術を持っていること

特に、共有知識・体験、同じ理解度を持っていない人に理解してもらうための「ことば」について、学生と吟味する機会を設けている。

- ④ 「言葉」の定着にも意識が向いていること

日本語教師は、「ことば」に関する意識化を促すに止まらず、定着まで考慮した課題やカリキュラムをデザインする態度・技術を持っている。

- ⑤ インターアクションを取り入れた活動・フィードバックのバリエーションがあること

このような特徴を活かし、専門分野に関する豊かな知識や体験を有している学生や教員と協働的に関わり役割を全うすることで、教育への貢献度はさらに高まる。

最後に、学生の動機付けを高めるには、日本語教師は「言葉」の専門家ではあるが、普通の人間としての感覚や目線で「ことば」を感じ、見つめ、用いているということを学生に実感してもらえるよう工夫することが重要である。「言葉」の専門家として重箱の隅をつついてではなく、一般市民の感覚で疑問や違和感を覚えフィードバックをしているのであるということを学生に実感してもらうことが肝要である。

#### 4. 日本語教育の技術や考え方を活かした日本語学の専門教育

—ことばへの気づきが探究心と知る喜びにつながる— 三宅 和子

##### 4-1. パネルの立場と教育の現状

東洋大学文学部で日本語学（社会言語学）と日本語教師養成を中心に教えている。イギリスで日本語教育を始め、筑波大学留学生センターで日本語を教えていたが、現

在留学生教育科目は持っていない。日本人大学生に対する教育は、留学生教育とどう違うのであろうか。日本人大学生を担当し始めたところのカルチャー・ショックを振り返りつつ、簡単に（あくまでも留学生と比較した場合の一般論であるが）指摘できることを列挙する。

- ① 学生は社会的、文化的に意識が未熟である
- ② 学生は社会的、文化的にかなり同質である
- ③ 学生の学習意欲や動機付けは低い
- ④ 学生の母語・言語に関する気づきは少ない
- ⑤ 学生はマス教育に身をおき、それに慣れている
- ⑥ 学生は教師とのパーソナルなコンタクトが少ない

①は留学生の年齢が日本人学生よりも平均して高いこととも関連する。また、留学生のように異文化に身をおいたり困難な環境で生活したりという経験を持たないため、④の気づきが起こりにくいともいえる。⑤の人数問題に関しては、例えば筆者の場合、講義科目で300名の学生を相手にするが、ゼミでも40～50名いる。必然的に学生と教員とのコンタクトは少なく、学習意欲の低い学生が大勢ひしめくクラスで、一人一人の特長がつかめない状態で教育が行われやすい。

このような背景から、日本人大学生への教育には、その現状に応じた工夫と努力が必要となる。日本語教育のような少人数に対する丁寧な指導や、学生と人間的なつながりは、放っておいてはできない。ここで課されているのは以下のような課題である。

- ① 学習意欲が高くない学生にやる気を起こさせる
- ② 大人数の学生を有機的に動かし、自主的な学びを起こさせる
- ③ ことばへの気づきから探求する喜びを味わわせる

ただし、日本人の教育には留学生教育にない醍醐味があることも、付け加えておきたい。例えば、細かいことでも日本語が通じる。社会的コンテクストが共有できるので、深い理解が得られやすい。少ない刺激から学生の見事な成長が見られる場合がある。グループ活動を組織しやすい、などである。

#### 4-2. 実践例【携帯メール分析】身近なことばの発見から専門への意欲を高める

ここでは、3～4年生合同で行っている日本語学ゼミの実践例を報告する。このゼミでは携帯メールの分析をしている。自分の使っていることばを客観的に見ることが難しい学生に対し、身近な言語行動の分析を通して、ことばと社会、ことばと人間関係の不思議を発見してもらいたい、というのが趣旨である。授業を通して、a)自分たちの使っている日本語を客観的に眺める目を養うこと、b)それを研究につなげること、c)社会に出ても役に立つようなものの見方や分析の仕方を学ぶこと、を目指している。

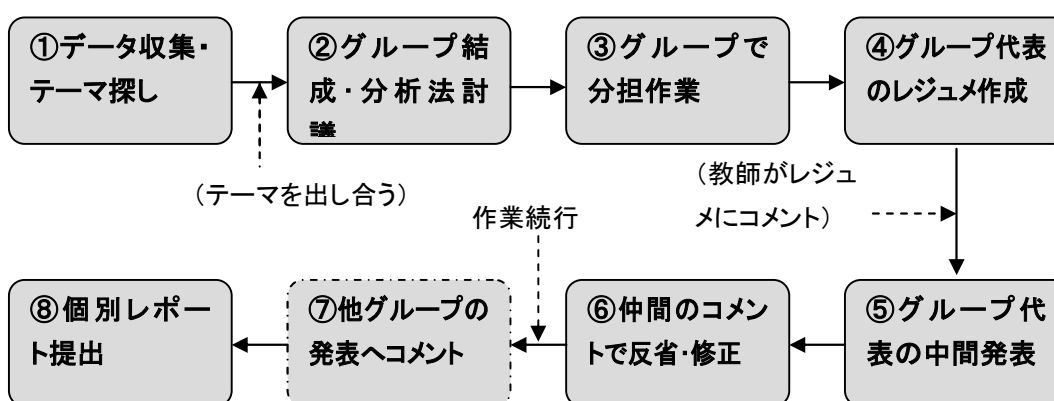
学生たちは実際に送受信したメールを持ち寄り、それをデータとして分析している。図2で活動の過程を概説する。

- ①各自集まったデータを見て調べたいテーマを考えてくる。②クラスで類似のテー



マ別にグループを組み、分析の観点や項目を話し合う。③グループ内で分担して作業を進める。④グループ代表がクラスで中間発表するためのレジюмеを作り、教師と相談する。⑤教師のコメントを参考に直し、発表レジюмеを完成して授業で口頭発表する。⑥クラスメイトの書いたコメントを見て発表を振り返る。⑦他のグループの発表を聞いてコメントを書く。⑧作業を続行し、期末に各自レポートを提出する。

図2. ゼミ活動の過程



④のレジюме作成過程から⑧の完成レポートまでは、整理して報告書としてまとめている(三宅 2003)。これは、全過程をもう一度振り返ることや、自分のレポートと他のレポートを、内容と体裁の両面で比較したり振り返ったりすることにより、クラスメイトからも学ぶことを意図している。また、次年度のゼミ学生がそれを読むことによって、自らの調査や分析の参考・準備に使うこともできる。

このような活動は、学生にとって次のようなメリットがあるだろう。

- \*自分や友人の身近な言語行動に対する興味が湧く
- \*自分たちの生活・人間関係を考えるヒントになる
- \*データが言語的な分析や考察のヒントに満ちている
- \*専門的学習の足がかりができる
- \*物事を分析的に見る目ができてくる
- \*クラスメイトと親しい人間関係が結べる(協働、妥協、説得、批判、納得など)

学びは学生自身がつかみ取らないと起こらない。専門教育であろうと、学生自身の活動から学びの糸口が生まれるべきであると考えている。教師は学生の活動や分析の方向性にアドバイスはするが、極力「教える」ことをしない。これは、日本語教育の学習者中心の考え方で、シュミレーション、プロジェクトワークの手法などを使った活動に通じる。大人数である問題の対処として、学生の間でのインタラクションを多くし、お互いから学べる環境と機会をできるだけ多く用意する。3年生は4年生から

学び取り、次の年には3年生のロールモデルとなる。これも協働学習の考え方に通じる。学生は、こうした実践を通して、日本語学の専門的理解も、同時に深まっていくことを実感する。

以上見たように、この実践例には、日本語教育と共通する手法や考え方が多く含まれている。日本語教育で培われたものを生かす場所は、日本語教育だけにあるのではない。日本語教師は、様々な立場や職場で、「日本語」の教育に関わり、貢献することができるのではないだろうか。

## 5. 「ことば」の専門家と非専門家との共同を目指して

### —日本人学生向け教育に対する日本語教育者の知的貢献— 筒井 洋一

発表者は、社会学者であると同時に、1993年に日本人学生に対する日本語表現法科目（言語表現科目）の創設に関わった。現在多くの大学において日本語表現法科目や基礎演習科目が設置されているが、教授法、教材、教育内容などにおいて学問的な裏付けを欠いたままでの教育実践がおこなわれている。そのため、科目の必要性ほどには十分な成果を上げているとはいえない。この状況を打開するためには、外国人向けの教育経験を積んだ日本語教育者が、日本人学生にも視野を広げた新たな知的貢献に乗り出す必要がある。

1993年に富山大学教養教育科目において「言語表現科目」が創設された。発表者は長く部会長を務め、同時に、2001年まで担当者として従事していた。同科目は、「大学初年次における読み、書き、話す、調べる」を少人数の演習形式で実践する講義である。担当者は、言語表現を第一の専門としない多様な専門分野の教員であり、講義内容もライティング、スピーチなど担当者毎に異なっている。

この試みは、日本語表現法科目の全学必修化にむけた先駆的取り組みであったと同時に、その担当者が「ことば」の非専門家で構成されている点も画期的であった。

しかし、他方で残された課題もある。つまり、a) 言語表現の専門家が欠如している。b) 科目全体としての講義内容上の共通点がない。c) 他科目との連携がなく、専門教育を意識した応用コースが設置できない、などがあげられる。

日本語教育者は、上記 a)、b) の課題を克服する知的蓄積を持っており、外国人向けの方法論や講義内容を基礎にして、日本人学生に向けて教育することが可能である。

「ことば」の非専門家の多くは、次の教育実践が苦手である。a) 専門知識以外の内容を教えること。b) 初学者が「理解できない」「知らない」専門知識をわかりやすく説明すること。c) ワークショップやインタラクティブな講義をおこなうこと。d) 初学者向けの教材作成や講義計画を実践すること。

もちろん、これらを克服するためには当事者の努力が必要であるが、それ以上に教授サポートや教育プログラム開発に対して、日本語教育者は専門的な観点から関与しうる。それによって初めて大学教育のコアとしての日本語表現法科目が教育的にも学問的にも意味のある実践となるのである。

## 参考文献

- 荒木晶子他 (2001) 『自己表現力の教室-大学で教える「話し方」「書き方」』 情報センター出版局
- 門倉正美他 (2004) 「アカデミック・ジャパニーズ」 2004 年日本語教育国際研究大会ワークショップ・セッション 3 配布資料 (2004 年 8 月 7 日於昭和女子大学)
- 向後千春他 (1990) 「表現科目授業実践の共有化と流通を教育工学から考える」 『大学教育学会誌』 第 21 卷 第 2 号
- 私学高等教育研究所 (2003) 「私立大学における 1 年次教育の実際—『学部長調査』(平成 13 年) の結果から—」 『私学高等教育研究所調査報告書』(「効果的導入カリキュラムの開発」 研究グループ 研究代表者 山田礼子)
- 筒井洋一(1996) 「富山大学における『言語表現科目』の新設とその意義」 『一般教育学会誌』 第 17 卷 第 2 号
- 東京女子医科大学ヒューマン・リレーションズ委員会編 (2003) 『医学生と研修医のためのヒューマン・リレーションズ学習』 篠原出版新社
- 奈良雅之他 (1998) 「大学教養教育における基礎・教養・言語表現等演習に関する検討-科目名と内容を中心に-」 『大学教育学会誌』 第 20 卷 第 2 号
- 二通信子他 (2004) 「アカデミック・ライティング教育の課題」 『日本語教育春季大会予稿集』 (2004 年 5 月 22-23 日於東海大学) 日本語教育学会
- 三宅和子(2002) 「『日本語能力を育てる』とは—大学生の日本語能力をめぐる問題と教育の方向性—」 『文学論藻』 76(東洋大学文学部紀要 55 集) 東洋大学
- 三宅和子編(2003) 『日本語学研究報告—身近なことばからの発見：演習クラスの携帯メール分析の活動』 東洋大学文学部三宅和子研究室