

リメディアル教育としての基礎演習における日本語表現

—アカデミック・ジャパニーズの観点を中心に—

Japanese Writing for Developmental Education in the Kisoensyu Class

—Focusing on Academic Japanese—

福岡 寿美子*

Sumiko Fukuoka

アブストラクト:

基礎演習における読み書き教育、すなわち日本語表現教育について、その実施内容、考え方、教室活動に関して、アカデミック・ジャパニーズ、アカデミック・ライティングの観点を中心に、最近の研究動向を探り、また、リメディアル教育の視点からも考え合わせ、更に、ピア・レスポンスの観点からも考察する。

キーワード:

リメディアル教育、基礎演習、日本語表現、アカデミック・ジャパニーズ、ピア・レスポンス

1. はじめに

近年、日本では18歳人口の減少による競争率の低下、ゆとり教育、入試の多様化等の原因によって、大学生の学力低下が問題となっている。特に、日本語の読み書き能力の低下が著しい。このような状況の下、本学においては、2001年より全学的に基礎演習が実施され、日本語の読み書き教育が行われている。また、今年度よりキャリア開発教育も含めた基礎演習が、前期のみならず後期も実施され、より基礎演習の充実が図られている。

このような中であって、本稿では、基礎演習における読み書き教育、すなわち日本語表現教育に関して、どのような考えの基に、どのような内容で、どのような教室活動を行えばよいのかについて、アカデミック・ジャパニーズの観点から、先行研究を踏まえた最近の研究動向を探り、また、リメディアル教育の視点からも考え合わせ、更に、ピア・レスポンス活動の観点からも考

*流通科学大学情報学部 助教授

〒651-2188 神戸市西区学園西町3-1

察し、これらを明らかにすることによって、今後の基礎演習に生かし、基礎演習の更なる充実を図ることを目的とする。

2. リメディアル教育

本節では、リメディアル教育について考える。リメディアル教育とは何なのか。英語の形容詞“remedial”に、「(読み書きの能力の低い学生のために行う)補習の」という意味がある。前節で述べたように、大学生の学力低下が問題となっている今日、日本の多くの大学において、リメディアル教育に関心が高まっている。

そのような中であって、福岡(2006)によると、2005年リメディアル教育に関する研究・開発及び普及を促進し、その啓蒙や発展に貢献することを目的とした「日本リメディアル教育学会」が設立された。また、リメディアル教育研究編集委員会編(2006)によると、本学会では、現実の大学生の基礎学力の実態を把握し、実際の教育に役立つことを重視して学会の名称とした。米国では、“Developmental Education”という言葉が一般化していることより、英語名は“remedial”という語を入れず、“The Japan Association for Developmental Education (JADE)”と称した。本学会は、今秋第2回目の全国大会を終えたばかりの若い学会ではあるが、マスコミ等の注目からもうかがえるように、日本の大学教育関係者の多くから高い関心が寄せられている。

日本リメディアル教育学会第2回全国大会事務局編(2006)では、日本語リメディアル教育の実施が必要と考えられる、日本語力が中学生レベルの日本人学生が、国立大学で2.8%、4年制私立大学で14.9%、短期大学では33.4%を占めているとの報告がなされている。

本学会においては、日本語のリメディアル教育だけではなく、英語のリメディアル教育、理数系科目のリメディアル教育等についても研究が行われている。また、初年次教育に関するもの、入学前教育に関するもの、e-learningに関するもの等の研究も行われている。

藤田(2006)は、リメディアル教育と初年次教育のそれぞれの概念や定義について、本学会レベルにおいて、正確な合意が得られているわけではないとした上で、次のように述べている。リメディアル教育(補習教育)は、本来は大学入学前に習得しているはずの高校課程の学習内容を、入学後に補習することであり、ある教科について、高校卒業程度の学力を確実に身に付けることを目的とした教育である。それに対して、初年次教育(First Year Experience: 導入教育、一年次教育とも呼ばれる)は、高校を卒業して大学に入学してきた学生、すなわち大学新入生に対して行われるものであり、基礎学力や学習に対する動機付け及び授業への取り組み方に個人差のある多様な新入学生たちを、速やかに大学生活に移行させることを目的とした教育である。

更に、藤田(2006)は、リメディアル教育と初年次教育の共通点及び相違点について、次のように述べている。共通点は、どちらも大学側で何とかしなければ大学生としての本来の学習が成

立しないことである。相違点は、リメディアル教育は高校卒業レベルの学習内容の補習であるのに対して、初年次教育は高校までの“勉強”を大学での“学び”に再構築するためのものである。

また、門倉（2006）によると、大学初年次における導入教育は、学習背景や年齢等において多様な学生を受け入れてきたアメリカの大学において、学習の技法を身に付けさせるために開発されたものである。日本でも1990年代に大学進学率が急速に上昇し、2000年代には約4割に達した。そうした中で、日本の大学も生徒から学生への移行をスムーズに行わせるための導入教育に様々な形で取り組むようになったという。

ここで、本学におけるリメディアル教育と初年次教育の位置付け及び関係について考えてみる。2001年に基礎演習が実施された当時は、本学だけではなく、日本全国的に日本人の大学生の日本語力の無さ、特に読み書き能力の低さが問題となり、国公立大学を問わず、「日本語表現法」「言語表現」「日本語表現演習」等々の科目を設けた。本学では「基礎演習」とした。

この時点における本学の基礎演習は、リメディアル教育としての位置付けであると言える。しかし、今年度からは前述の通り、基礎演習は前期、後期合わせて1年間となり、また、キャリア開発教育も実施されることとなった。キャリア開発教育は、その内容から、初年次教育であると言える。また、新入生を対象として1年間行う基礎演習は、特に初年次教育という感が強い。

すなわち、本学の基礎演習は、読み書き教育、つまり日本語表現教育を中心とするリメディアル教育の要素とキャリア開発教育等を含めた初年次教育の要素を合わせ持っていると言える。

本学における基礎演習は、リメディアル教育の要素が強い日本語表現を中心とした内容からの出発であったが、その当時、科目名を「日本語表現法」等とはせずに、「基礎演習」としたことは、大学の実情に応じて、その中味も変化させていくことができる点において、正解だったと言えるのではないだろうか。

リメディアル教育研究編集委員会編（2006）によると、初年次教育の一部にリメディアル教育が入るとの考えもあるというが、本学の基礎演習においても、このように考えるのが妥当であると言えるのではないだろうか。

3. アカデミック・ジャパニーズの考え方

3.1. アカデミック・ジャパニーズ

本節では、アカデミック・ジャパニーズについて述べる。日本語教育学会におけるテーマ領域別研究会としてのアカデミック・ジャパニーズ・グループ（AJG）の結成目的、また、本研究会の活動内容、更に、AJG会員作成のアカデミック・ライティング教材については、福岡（2006）に詳しいので、ここでは割愛することとする。

前節で、リメディアル教育について考え、本学の基礎演習における読み書き教育、すなわち日本語表現教育は、リメディアル教育としての出発であると述べたが、実は筆者は、基礎演習の日

本語表現教育において、リメディアル教育的な考えではなく、どちらかと言えば初年次教育の考えをより多く取り入れて実施している。

なぜなら、本学の新入1年生にとって、確かにリメディアル教育は必要であり、重要であるが、高校のやり直し教育、或いは補習教育の要素が強いと、折角大学に入ったのに、高校と同じ内容、すなわち漢字の読み書き、作文の書き方、原稿用紙の使い方、感想文の書き方等々のいわゆる国語教育の延長では、もうやった感が強く、不満足感が増し、学ぶ意欲が削がれ、学習に対するモチベーションが下がるからである。

また、日本語が国語、母語ではない留学生もいることを考慮すると、国語表現の視点ではなく、日本語表現の視点から、基礎演習の読み書き教育を行うべきであると考えている。

大学生としてのプライドを傷つけられること無く、新しい事柄を学び、大学生になったことを実感できるような内容が相応しいと考えている。

そこで、筆者は、アカデミック・ジャパニーズ、アカデミック・ライティングの観点に基づいて、大学生の日本語表現として、情報を収集してレポートを書き、レジュメを作成して、口頭発表をするという一連のプロセスのもとに、読み書き教育を行っている。この中で、高校までの復習、補習教育として、漢字、語彙、文法、表現等のチェックをすることによって、リメディアル教育を行っている。大抵の新入生が、これまでレジュメを書いた経験が無く、レジュメという言葉そのものに新鮮さを感じて興味を示し、また、レジュメを作成することによって、要約の練習もできるので、このようなスタイルを取り入れている。

更に詳しく、アカデミック・ジャパニーズについて見ていく。

そもそも、アカデミック・ジャパニーズという言葉は、どこから出てきたものなのだろうか。門倉(2006)、堀井(2006)、三宅(2006)等によると、2000年に日本留学のための新たな試験に関する報告書が出された。その中に、日本語試験の目的は「日本の大学での勉学に対応できる日本語力(アカデミック・ジャパニーズ)を測る」ことであるとあり、この中で初めて「アカデミック・ジャパニーズ」という言葉が使われている。その後、2002年から日本留学試験が実施されているが、日本留学試験は、TOEFL (Test of English as a Foreign Language) すなわち「英語圏の大学での勉学に対応できる英語力」の日本語テスト版と言える。

アカデミック・ジャパニーズという言葉は、留学生のための日本語教育から発信された言葉ではあるが、その後AJGが結成されたことにより、大学等における日本語教育だけではなく、日本語母語話者の日本語表現教育、言語表現教育等の質的向上にも取り組み、日本語教育と国語教育との連携を含めた言語教育全般における研究・実践が行われている。

AJG及び門倉・筒井・三宅(2006)は、アカデミック・ジャパニーズとは、アカデミックな場で必要な日本語力、つまり、大学や大学院など日本の高等教育機関で学習や研究に必要な日本語力としている。大学や大学院で学習や研究するために必要な日本語力は、留学生だけに必要な

ものではなく、日本人学生も同様に必要としている能力である。

門倉 (2006) は、日本語表現教育において、日本語教師の特長として、次の3点を挙げている。

- (1) 日本語を総体的にとらえる (教育内容)
- (2) インタラクティブ (相互作用) な教授法に習熟している (教育方法)
- (3) 異文化間コミュニケーションをふまえる (教育姿勢)

上記の(1)に関して、門倉 (2006) は、日本語教師は国語教師とは違って、日本語を世界の諸言語の中の1つとしてとらえ、その言語的な特徴を把握している。日本語を国語として孤立させ、その中にこもるのではなく、諸言語のネットワークの中で日本語を相対化してとらえることによって、日本語の全体的な性格を理解することができるとしている。そして、教材としてのテキストの多様性・実用性という点でも、文学やエッセーに集中している国語教材よりも、日本語教材の方が日本語表現を総体的にとらえているとしている。

また、(2)に関して、門倉 (2006) は、日本語のクラスでは、教師が一方に知識を伝授する形ではなく、練習はもちろん、教師による説明においても双方向に行われるとしている。日本語のクラスの双方向性は、教師と学習者の間だけではなく、むしろ、学習者同士のやりとりが重視されている。2人でお互い練習しあうペア・ワーク、相互に批評しあうピア・レスポンス、与えられた役割を演じあうロール・プレイ、あるトピックについてのグループ・ディスカッション、更には、グループで協働してあるテーマを探求し、その成果をプレゼンテーションするプロジェクト・ワーク等々、日本語のクラスでは学習者のレベルと学習目標に応じて、多種多様な協働の学びが展開されているとしている。そして、日本語のクラスでは、複数の教師で一つのクラスを教えるチーム・ティーチングは一般的に行われており、互いのクラス運営を評価しあうオープンな連携があるとされている。

更に、(3)に関して、門倉 (2006) は、日本語のクラスでは、教師と学習者、学習者同士がそれぞれ異文化体験者と相対することになり、日本語教師は、日々異文化間コミュニケーションの中にいるとしている。国籍や人種の相違によるマクロな異文化とのコミュニケーションの現場にたつ日本語教師は、ジェンダー、世代、地域差、階層差、好みの差等々の気づきにくいミクロな異文化の間でコミュニケーションを交わすことを目指す教育にも習熟しているとしている。

また、山本 (2006) によると、大学の講義や文献理解、レポート作成に求められる聴解力、読解力、文章表現力は、大学入学後、すぐに必要とされる。これらはその後の専門ゼミでの発表、卒業論文作成のための文章や口頭表現力の基礎能力となる。更に、これらの学習及び研究活動を通して訓練され蓄積された論理的かつ分析的思考力及び表現力は、卒業後の職業生活や社会生活で営まれる知的活動に必要な日本語力へとつながっていく。したがって大学学部で養成されるべきアカデミック・ジャパニーズは、単に、大学・大学院等で必要とされる日本語力ではなく、卒業後の知的活動の根源となるべき言語能力であり、留学生及び日本人学生共通の到達目標である

という。

筆者もこの考えには全く同感であり、日本語表現教育は、単にリメディアル教育だけではなく、また、初年次教育だけでもなく、職業人、社会人になっても役に立つ言語表現教育、言葉教育、ことば教育であるべきだと考える。

本学の基礎演習において、日本語表現教育を行う際に、単に基礎演習だけではなく、次の段階の研究演習や卒業研究においても必要であり、また、就職活動においても、更に、就職後にも役立つであろう内容を考え合わせて実施すれば、基礎演習における学生のモチベーションがより高くなると思われる。そうすれば、基礎演習における日本語表現教育について、何を行うべきかが自ずと見えてくるし、また、教師はそこまでのビジョンを持って実施すべきではないだろうか。

3.2. アカデミック・ライティング

次に、アカデミック・ライティングについて、詳しく見ていく。筆者は基礎演習において、アカデミック・ライティング教材として『ピアで学ぶ大学生の日本語表現—プロセス重視のレポート作成—』（大島・他 2005）を使用している。

ここでは、本教材作成における考え方を中心に述べる。大島（2006）は、学生のレポートのレディネス調査を行ったところ、学生のレポートに共通する点は、全体構成・段落構成の不十分さ、問題や内容の掘り下げの浅さ、引用の形式や体裁・レイアウトの不適切さ、単文・語彙・表記レベルの不適切さ（主語や動作主が明らかでない文、修飾節が長すぎる文、話し言葉の混在、誤字等）といった特徴が見受けられたとしている。本学の学生のレポートにおいても同様の傾向及び問題が見られる。

大島（2006）によると、学生たちは高校で受験のための小論文の指導は受けたことがあるが、情報を収集し、一定の期間をかけて長い文章を練り上げることは、ほとんど行っていないので、プロセスを重視したレポートの作成を行うことを試みたという。そして、文章を書く段階において、学習者に構成や推敲の作業を実行させるには、注意事項を知識として与えるだけでは不十分であると考え、学習者自身が参加し、体験する学習活動を毎回必ず行うようにしたという。このプロセスを重視したコースの中で、更に、「協働作文学習（ピア・レスポンス）」すなわち「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間（peer）同士で読み合い、意見交換や情報提供（response）を行いながら作文を完成させていく活動方法」を取り入れたという。

ピア・レスポンスについては、次節で詳しく述べる。

更に、大島（2006）によると、学習者は短期的には大学の授業でレポートや卒業論文の作成を求められる。しかし、長期的には職業人あるいは市民として、学術論文だけでなく、仕事や社会活動の場で得た情報をもとに企画立案、提言、報告を行うことが必要とされる。この両方を支える力、すなわち書き手が関与する領域の情報を他者に正確に伝え、他者を論理的に説得する力を育成することを目指して、パラグラフ・ライティングの手法を踏まえ、課題レポートの形式を論

証型のレポートとしたという。課題レポートを何に設定するかによって、授業の目標や内容が大きく変わってくるので、これは重要な問題であると言える。

また、大島（2006）は、大学入学直後の1年生科目であれば、オリジナルの実験・調査データや深い専門知識が無くても書けるような課題にせざるを得ない。このような段階で説明的な文章を課題にすると、資料の切り貼りになってしまいがちである。意見文を課題にすると、体験中心になりがちであり、表現や構成自体に独創性をもたせることが訓練の中心になる。しかし、将来の大学生活や職業生活で求められる学術論文や種々のレポートでは、主張そのものの独自性が重要であり、文や文章は多義性や曖昧さが無いことが要求されるとしている。

以上のような、本教材の作成者による教材作成の意図が、筆者が本学の基礎演習における日本語表現教育を実施する上での目的及び考え方と合致したので、本教材を用いた実践を行うこととした。

4. ピア・レスポンス

本節では、第3節でも少し触れたピア・レスポンスについて、更に詳しく述べる。

池田（2004）によると、ピア・レスポンスは、もともとは英語の第一言語の作文授業で行われていた指導法である。それが外国語作文教育に応用されるようになったという経緯があり、外国語としての日本語を教える日本語教育でも取り入れられるようになったのである。アメリカのESL（English as a Second Language）の教室では、ピア・レスポンスによる作文指導はすでに十数年前からポピュラーな活動方法となっているという。また、ピア・レスポンスは、第二言語教育では社会的インターアクションによる学習活動であるという特徴から協働学習（collaborative learning）に位置づけられているという。

池田（2004）は、ピア・レスポンス活動の特長として、次の8つを挙げている。

- (1) 自律的な学習ができる。
- (2) 仲間のフィードバックにより自分の考えを再確認できる。
- (3) 小グループで行う活動なので、クラス全体のときや教師とのインターアクションとは違って、緊張感がなく探求的な話し合いができる。
- (4) 感想や質問などを現実の読み手からもらうことができる。
- (5) 多様な情報をフィードバックとして得ることができる。
- (6) 読み手が期待する内容がフィードバックにより明確になる。
- (7) 仲間への批判的なレスポンスは、自分自身の作文の分析力となる。
- (8) 仲間の長所や短所を知ることにより、仲間に対する親近感が増す。

これらの特長を生かして、日本語教育への応用だけではなく、日本語表現教育への応用を試みたのが、そのタイトルからも明らかなように、『ピアで学ぶ大学生の日本語表現一プロセス重視

のレポート作成』である。

池田(2004)も述べているが、日本人も含めた特にアジア系の学習者の多くは知識伝達型の教育による学習観をもっている場合が多いので、ややもすれば、ピア・レスポンス活動は、教室活動として取り入れにくい場合もある。何より教師自身が、伝統的学習観のもとに、教育を行っている場合が大半であると言える。教師は自分自身がかつて受けた授業に影響され、自分が習ったようにしか教えられないと言われている。

このような中であって、『ピアで学ぶ大学生の日本語表現—プロセス重視のレポート作成—』の著者である池田、大島が、積極的に教師向けのピアのワークショップを開催しており、筆者も今夏、東京でのワークショップに参加した。日頃学生にピア活動を行うよう指導しているが、教師自身が実際に行ってみて、ピア活動の難しい点や反対に楽しい点等がより具体的になり、今後教室活動の中で、この経験を生かし、より充実したピア活動を行っていきたいと考えている。

5. 考察

第2節、第3節、第4節では、本学の基礎演習における読み書き教育、すなわち日本語表現教育について、それぞれリメディアル教育、アカデミック・ジャパニーズ、アカデミック・ライティング、ピア・レスポンスに関する研究動向を探り、また、これまでの実践を通しての考えを論じた。本節では、これらを踏まえ考察する。

先ず、リメディアル教育の視点からの考察では、本学の基礎演習における日本語表現教育は、リメディアル教育、いわゆる読み書き能力の低い新入学生に対して行う高校までの補習教育、やり直し教育、復習教育の色合いが濃い中からの出発ではあったが、やはり、学生のモチベーションという観点からすると、補習ややり直しではなく、大学生になったからこそ学べる新しい教育内容が魅力的であり、学生の学習意欲が増すと思われるので、高校の国語教育の延長のような、漢字の読み書き、作文や感想文の書き方ではなく、大学初年次教育の視点を取り入れ、筒井(2006)も述べているように、多くの大学で行っているというレポート等の書き方等を指導し、その中でリメディアル教育的な要素を指導すべきであると考えます。

次に、アカデミック・ジャパニーズの観点からの考察では、アカデミック・ジャパニーズという言葉そのものは、日本語を外国語として教える日本語教育からの発信であったが、AJGの結成によって、アカデミック・ジャパニーズとは、アカデミックな場、すなわち日本の大学や大学院等の高等教育機関での学習や研究において必要とされる日本語力と定義され、これは単に留学生のみに必要な日本語力ではなく、日本語母語話者の日本人学生にとっても必要な日本語力である。この考えを更に進め、アカデミック・ジャパニーズは、単に、大学等の勉学においてのみ必要な日本語力ではなく、大学卒業後の職業人、社会人等としても必要な日本語である。したがって、本学の基礎演習における日本語表現教育を行う際、教師は単に基礎演習だけではなく、次の研究

演習、卒業研究、そして、卒業後の職業生活、社会生活等においても役に立つ日本語を念頭に置いて、その授業内容を考えるべきである。

そして、アカデミック・ライティングの観点からの考察では、大島(2006)が主張するように、大学の授業でのレポートや卒業論文、そして、職業人、社会人として、企画立案、提言、報告等が求められた際、書き手の意図を他者に正確に伝え、他者を論理的に説得する力が必要となる。この際、主張の独自性が重要であり、文章に多義性や曖昧さが無いことが要求される。これらは本学の学生においても、同様に要求される能力であると思われる。この能力を育成するためには、短い作文や感想文、小論文等をそれぞれ数回ずつ書くより、情報を収集し、一定の期間をかけて、論証型のレポートを作成する方が効果的であると考え。そして、このプロセスを重視した論証型のレポートを作成するにあたって、ピア・レスポンス活動を取り入れるのがよいと考える。

最後に、ピア・レスポンスの観点からの考察について述べる。一斉授業ではなく、双方向授業が望ましいとされている中、基礎演習における教室活動については、教師と学生の双方向だけではなく、学生同士においても双方向であることが望ましい。そのためには教室活動として、ペア・ワーク、ロール・プレイ、グループ・ディスカッション、プロジェクト・ワーク、ピア・レスポンス等々が考えられるが、とりわけ日本語表現教育においては、最近注目されているのが、ピア・レスポンス活動であると言えよう。これらの教室活動はいずれも、教師が一生懸命活動して教えるのではなく、学生にいかにか活動させるかが重要である。そのためには教師自身が、自分の教育観や学習観を変える必要があると言える。

以上、リメディアル教育、アカデミック・ジャパニーズ、アカデミック・ライティング、ピア・レスポンス等の観点から考察を行うことによって、基礎演習における日本語表現教育について、どのような考えの基に、どのような内容で、どのような教室活動を行えばよいのかについての示唆が得られた。

今後は、これらを基に、基礎演習のクラスには、日本人学生だけではなく留学生もいるので、日本語をより総合的にとらえ、インタラクティブなクラス運営を心がけ、教師としてマクロかつミクロな異文化間コミュニケーション能力を発揮すべく、基礎演習における日本語表現教育に取り組みたいと考えている。

6. おわりに

今後の課題としては、今年度から基礎演習が通年になり、全学的により時間をかけ、充実が図られたので、それに見合った教育効果があったかどうか等について、学生のレポート等の産出物を基に分析、考察することによって、更に研究を進めていきたい。

また、ピア・レスポンス活動を行うのと行わないのとでは、レポート作成上における効果等どのような影響が出るのかについても検証していきたい。

更に、同じ教材を用い、同じ指導をすることによって、日本人学生と留学生のレポートにおいて、どのような違いが出るのか、また、指導上の細かな差異、注意点等についても、更に研究を深めていきたい。

参考文献

- ・池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言 (ピア・レスポンス)」『日本語学』第 23 巻 第 1 号 明治書院
- ・大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂 (2005) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』ひつじ書房
- ・大島弥生 (2006) 「大学初年次日本語表現科目でのライティングのコース設計」『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- ・大島弥生 (研究代表者) (2006) 『大学での学習を支える日本語表現能力育成カリキュラムの開発：統合・協働的アプローチ』平成 15～17 年度 科学研究費補助金 (基盤研究(B)) 研究成果報告書 (課題番号 15320065)
- ・門倉正美・嶋田和子・堀井恵子・三宅和子・中村教雄 (2005) 「アカデミック・ジャパニーズをデザインする—予備教育、大学日本語教育、大学表現教育、国語教育の現場から—」『2005 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会
- ・門倉正美 (2006) 「<学びとコミュニケーション>の日本語力—アカデミック・ジャパニーズからの発信」『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- ・門倉正美・筒井洋一・三宅和子 (2006) 「座談会：教育への新しい挑戦—小さな流れが潮流が変わるとき」『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- ・門倉正美・筒井洋一・三宅和子編 (2006) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- ・向後千春 (2006) 「市民としての表現力養成」『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- ・筒井洋一 (2006) 『『共通する視座』の発見—日本語表現、インターネット、NPO、をつなぐもの』『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- ・二通信子・大島弥生・山本富美子・佐藤勢紀子・因京子 (2004) 「アカデミック・ライティング教育の課題」『2004 年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会
- ・日本リメディアル教育学会全国大会準備委員会編 (2005) 『第 1 回全国大会講演資料集—学ぶ力を育てる大学生リメディアル教育—』日本リメディアル教育学会
- ・日本リメディアル教育学会第 2 回全国大会事務局編 (2006) 『第 2 回全国大会予稿集—導入が進み成果が期待される初年次・リメディアル教育—』日本リメディアル教育学会
- ・福岡寿美子 (2006) 「アカデミック・ジャパニーズ—基礎演習におけるアカデミック・ライティングの教材分析—」『流通科学大学論集—人間・社会・自然編—』第 18 巻第 3 号 流通科学大学学術研究会
- ・藤田哲也 (2006) 「初年次教育の目的と実践」『リメディアル教育研究』第 1 巻第 1 号 日本リメディアル教育学会
- ・堀井恵子 (2006) 「留学生初年次(日本語)教育をデザインする」『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房

- ・三宅和子・堀口純子・三原祥子・筒井洋一（2004）「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—」『2004 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会
- ・三宅和子（2006）『『ことばの教育』は何をめざすのか—アカデミック・ジャパニーズの地平から見えてきたもの』『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- ・山本富美子（2006）「タスク・シラバスによる論理的思考力と表現力の養成」『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- ・リメディアル教育研究編集委員会編（2006）『リメディアル教育研究』第 1 巻第 1 号 日本リメディアル教育学会