

学術日本語の習得を目指した スキル活用型教育の試み

Iryna Petrychenko[†]

〔要旨〕

日本語主専攻のキエフ国立言語大学修士課程在籍者は、各人の修士論文要旨を日本語で提出することになっているため、「学術日本語」という文体を積極的に習得しなければならない。しかも、1年半の当該修士課程は、1年次の通常（教室内）学習と2年次の実習や国家試験という構成であるため、1年次の授業でのみ学術日本語の受容・産出もとの育成が求められる。そのため、学習時間増大を目的に、本実践は複数の科目連携により修士課程在籍の同一学生に対して開講される様々な授業において出来る限り学術日本語の強化を意識した活動を盛り込むのが特徴である。どの実践も改善の余地がいつも残るが、修士論文提出後のフォローアップ調査等の分析により、一定の結果があったことが認められている。

〔キーワード〕 学術日本語、修士論文要旨、論文分析・執筆挑戦、翻訳作業

1. はじめに

「学術日本語」とは、学術コミュニケーションにおいて使用される日本語のことである。学術コミュニケーションとは、Lasswell (1966) のコミュニケーション行為 (act of communication) モデルを応用すれば、一人または一人以上の発信者 (=論文等の執筆者) が、メッセージ (=論文または口頭発表) をもって、チャンネル (=論文集またはシンポジウム発表等) を通して、一人ま

[†]キエフ国立言語大学日本語学講座上級講師

学術日本語の習得を目指したスキル活用型教育の試み

たは一人以上の受信者（＝特定の研究者または研究界全般）に対し、効果（＝研究結果公開等）を達成するためのものである。教育現場では、発信者の大学院生等による学位審査用の論文が所定の手続きを経て学位審査委員会等に対し提出され審査を受ける、という種の学術コミュニケーションがよく行われている。

海外における大学院生に対しての学術日本語教育に関する実践や教材開発を取り上げた先行研究が見当たらないが、日本国内の大学院生等に対する学術日本語教育関連の研究には、研究活動に必要な日本語アカデミック・ライティング学習やライティング指導者養成法の報告（村岡・堀・坂尻 2018）、研究者日本語研修のデザイン等に関する様々な工夫紹介（上田・大隅 2002、羽太・上田 2008）などが挙げられる。一方、アカデミック・ジャパニーズ関連の教科書等も近年増加しつつあるが、学術文章の論理や目的に関する学習者の理解をも深化させようとする「学術日本語」教育と違い「アカデミック・ジャパニーズ」という用語の想定範囲が書き言葉特有の文法・語彙や引用等の形式、つまり日本語の表面的な特徴に焦点を置きがちである。

2. 本研究の背景

ウクライナの日本語学習者には高等教育機関で日本語を学ぶ者が多い。2015年度の日本語教育機関調査（国際交流基金 2017）によると、全国学習者1523名の約64%（974名）が高等教育機関において日本語を学習していた。ウクライナの高等教育制度は、ソ連時代の学部5年在籍期間（学部・修士の一貫課程、授受資格：スペシャリスト号）を引き継ぎながら、2000年代には、学部在籍期間4年（授受資格：学士号）と修士課程（授受資格：修士号。在籍期間は、大学によっては1年半または2年）へと再構成されている。

ウクライナ最古の日本語教育機関であるキエフ国立言語大学では、1990年9⁽¹⁾月から日本語教育を開始し、現在、学部と修士を合わせて約230名の学生が日本語専攻・英語副専攻で日本語を学習している。大学入学時点では、日本語

の未習者が圧倒的多数であるが、在籍期間中、4技能総合バランス的な学習スタイルの養成や自律学習能力の養成が求められる。外国語大学という性質上、どの言語の学習も17名以下の小教室（アカデミック・グループ）で行うのがキエフ国立言語大学の鉄則であり、教授上の基本スタンスも外国語という道具を介し学習者の能動的な学びを誘発するという態度である。そのため、修士論文に関しては、大学での外国語学習を総合的に活用させる目的で、80頁強の本文を主専攻語で執筆し、2頁～5頁の要旨のみを母語で執筆できるという決まりがある。しかし、「東洋語」の場合、論文審査の観点から客観的評価を実施するために、東洋語を主専攻とする修士課程在籍者に対して「論本文を母語、論文要旨（2頁～5頁）を主専攻語で執筆する」という例外が設けられている。

このように、日本語主専攻のキエフ国立言語大学修士課程在籍者は「学術日本語」という文体を積極的に習得しなければいけなくなっている。しかも、1年半の当該修士課程は、1年次の通常（教室内）学習と2年次の実習（訳出実習または教育実習）や国家試験という構成であるため、1年次の授業で学術日本語の受容・産出ともマスターし、各人の修士論文要旨（2頁～5頁）を日本語で提出しなければならない。そういう学生の、学術日本語に関する能力を養成する教育の開発が必要不可欠な課題となり、ここ数年、筆者による様々な実践が試みられている。どの実践も改善の余地がいつも残るが、学術日本語教育をめぐる本研究の詳細を公開することで、同様の試みを行っている他の外国語

(1) ウクライナの学年は、毎年9月1日に開始し、1月の試験期で大学の前期が終わる（授業期間は前期・後期とも17週間ずつであるが、学部4年次後期や修士課程に関して例外を設ける大学も多い）。2週間前後の冬休みを挟み、2月上旬から授業が再開。後期の期末試験は通常6月上中旬であるが、学部4年次の卒業生が1ヶ月ほど早く後期試験を終了し、6月に卒業試験（いわゆる国家試験）をも受けなければならない。7月・8月は、学生にとって夏休みであるが、大学としては、肝心な入学シーズン。

(2) 2014年秋に試作的な実践もあったが、2015年入学・2016年入学・2017年入学・2018年入学・2019年入学の修士課程在籍者に対して、本格的な二部構成の実践（本文第4節参照）が行われている。

学術日本語の習得を目指したスキル活用型教育の試み

教育の関係者と議論を重ね、学術日本語の教育方法をさらに発展できることを願いたい。

3. 実践の概要

3.1 対象者

キエフ国立言語大学における修士課程の日本語主専攻とは、2専攻（通訳・翻訳専攻および文学・教育学専攻）のそれぞれ約10名ずつという少人数である。専攻により日本語関連科目が多少異なるため、プレースメントテストの結果等を使用したクラス分けができず、学習者の日本語能力にはバラつきが生じやすい。例年は Council of Europe (2001) の B1~B2 レベル相当が最多であるが、C1 や A2 が混在するときもある。つまり、学習者のニーズ（＝学術日本語習得）が同じであっても、日本語能力的な幅が著しい。一方、学部・修士とも、日本語関連科目の週当たり平均時間数は6-8限（1限＝80分）となっているが、高学年ほど、総合日本語（必修）の時間数が減り、日本語学関連の理論的科目（必修）の割合が増す傾向である。修士課程に関して、2年次は教室内学習を開講しないため、1年次は日本語教育ができる最後の機会である。

3.2 概観

本実践の特徴は、学習時間増大を目的に、筆者の担当した日本語関連科目すべてを連携することである。つまり、修士課程在籍の同一学生に対して開講される様々な授業において学術日本語の強化を意識した活動を出来る限り盛り込むことである。各活動の詳細が本稿第4節にあるが、大きく（1）学術日本語そのものの知識習得や応用、（2）他目的達成のための学術日本語活用、に二分できる。学術日本語教育上の指導ポイントは、100%の理解を求めようとしない態度を養成しつつ、日本語能力不足を理論的（言語学的）な知識や訳出等の普遍的スキルで多少補える、というストラテジー使用を向上させていくものである。つまり、学習者は母語等による既存の認知的スキーマを日本語に関して

も活用しながら、活動達成等を通して自分なりの学術日本語運用力を模索し、成功経験を重ね学術日本語に対する親近感や自信を身につけるといえる。

3.3 評価方法

本実践は、複数の科目連携により修士論文要旨作成用の学術日本語習得を目指すのが目的であるため、評価方法としては、科目ごとの期末テストや期末アンケートより、最終的産出物の論文要旨和文や論文提出後のフォローアップ調査の分析が妥当であると思われる。現段階、後者のフォローアップ調査分析が主である。

フォローアップ調査とは、回答者の利便性を考慮し、1年次の連絡手段であったメールアドレス（グループメールまたは個人メール）に対して送付され、学習者母語での質問・回答となっているものである。特定の回答を誘導しないように、論文評価との無関係が明記され、質問の順番や聞き方⁽⁴⁾、例年フォローアップ調査との同一性等に配慮がある。一方、裏表の関係で、回答の任意性が学年や専攻による回答率の揺れ⁽⁵⁾、広範囲な聞き方が本実践だけでなく英語授業等での経験や論文指導者との関係に言及する回答、という調査実施上の弊害を招きかねない。

(3) 学習者のアンケートや授業でのコメントから、修士課程の副専攻語の授業でも「学術英語」が指導されていることが窺え、同時進行の「学術日本語」関連活動との相乗効果もあり得る。

(4) フォローアップ調査は、自由記述式の回答を想定し、以下のことを現地語で質問している。(1) 自分が予定していた質の修士論文を提出期限までに書けましたか。(2) 修士論文を書きやすく〔書きにくく〕したものがありませんでしたか。(3) 修士論文のどの部分が一番書きに難しかったですか。(4) 修士論文執筆時に1年次の授業で得た知識など、何か役立ちましたか。(5) 日本語での論文要旨は書きやすかったですか。

(5) フォローアップ調査は、既に3回（修士論文提出後）実施され、その回答率が以下の通りである。

4. 授業活動の詳細

4.1 学術日本語に関する知識習得・応用

学術日本語関連の知識確認・定着・応用を目的とした一連の活動は、本実践の中核であり、2018年以降、文学・教育学専攻の場合「日本語による学術文章入門」（前期、週1限の15週間、必修）という科目で、通訳・翻訳専攻の場合「日本語による学術・技術文章の訳出」（通年、週3限の15週間ずつ、必修）という科目の一環として教育されている。本実践開始の2016年春から2年間、両専攻とも、総合日本語にあたる科目「日本語による口頭・文書パロールの文化」（通年、週2-3限の17週間または15週間ずつ、必修）での実施であったが、本学の大幅な科目編成に伴い「文学・教育学」専攻の場合、学術文章関連の新科目が出現し、「通訳・翻訳」専攻の場合、総合日本語や日本語学関連の理論的科目が発展解消し、テキスト・タイプ別の日本語通訳・翻訳関連の科目群が出現している。内容的には、学術日本語関連の知識習得等が表1の通りである。

毎回の授業は、まず各テーマの解説や課題詳細等を事前にコピーし宿題として課し、学生に一週間程度、一人で考えてもらった上、教室では、課題の各問等に関して、それぞれの「答え」とそれが妥当だと思う理由とを学生が順番で紹介し、批判しあいながら妥協点を見出していく。そのなかで、教師はモデレーターではありながらも、議論への等身大の参加者であり、提供の教材も教師も特別な優越性や決定権を持たない。各自のミニ要旨作成も、提出の2～3週間

		卒業生数	回答者数	回答率
2015年入学者	通訳・翻訳専攻	7名	7名	100%
	文学・教育学専攻	9名	8名	88.89%
2016年入学者	通訳・翻訳専攻	10名	4名	40%
	文学・教育学専攻	10名	5名	50%
2017年入学者	通訳・翻訳専攻	6名	5名	83.33%
	文学・教育学専攻	5名	1名	20%

表1 学習内容（学術日本語関連の知識習得・応用）

学習テーマ	キーワード	テーマに関する 解説や課題提供元の教材
Ⅰ. 基礎編		
文章の文体や ジャンル	話し言葉・書き言葉, 丁寧体・普通体, 優しい書き言葉・硬い書き言葉, 新聞体・論文体	友松 2008, 鎌田・仁科 2014, 二通ほか 2009
目的と文章①	ニューズレター記事 vs 単位認定の活動報告書, 学術的文章・日常的文章	村岡・因・仁科 2013
目的と文章②	職場体験実習報告案の問題点抽出	村岡・因・仁科 2013
和語と漢語	和語・漢語, 論文で使用される動詞	鎌田・仁科 2014, 二通ほか 2009
名詞化	言い換え, 名詞化	鎌田・仁科 2014, 二通・佐藤 2003
Ⅱ. 発展編		
事実と意見	文学的文章・説明的文章, 事実・意見, 論拠に基づく意見, 含意	毛利・中尾 2011, 友松 2008, 鎌田・仁科 2014
客観的な書き方	数値の示し方, 自動詞の文, 受身文, 自発の受身文	友松 2008
末尾の形	連用中止形, 句・節・文の末尾の形, 文末の制限	友松 2008, 二通ほか 2009
長い文・複数の文	複文を用いた表現, 複数文の簡潔化, 疑問詞・指示詞の処理, 接続詞	二通ほか 2009, 鎌田・仁科 2014, 友松 2008, 佐光ほか 2014
修飾語・文の構造	修飾語・被修飾語, 修飾語の順序と文の分かりやすさ, 適切な語順(意味を持つ文節や文の組み立てゲーム)	友松 2008, 佐光ほか 2014
指示詞	指示語, 論文における「こ～」「そ～」以外の指示表現	友松 2008, 文理 2013, 仁科ほか 2015
要旨	要旨とは, 論文要旨に求められる条件, 論文要旨案の問題点抽出	文理 2013, 村岡・因・仁科 2013
論文の構成	論文の構成図, 各構成部分の内容や便利な表現, 序論部分の修正	仁科ほか 2015, 村岡・因・仁科 2013
Ⅲ. 応用編		
ミニ要旨作成	自分の修士論文題目を日本語訳した上, 日本語で7文以上～10文以内のミニ要旨を各自が作成する。	

※ 通訳・翻訳専攻は、「Ⅰ.基礎編」を前期に、「Ⅱ.発展編」「Ⅲ.応用編」を後期に学習する。

学術日本語の習得を目指したスキル活用型教育の試み

前から宿題として課し、最終的には期末テストの一課題となる。

一方、フォローアップ調査には、学術日本語関連の知識習得・応用の諸活動に関して、以下のような記述がある（原文は学習者の母語、日本語訳は筆者）。「『パロール文化』の授業で要旨の書き方を学んだり実際に作成したり、それを目安に、少し膨らました」（2015年入学のA.H.氏）、「論文要旨作成には、『口頭・文書パロールの文化』で学習した『日本語の書き言葉』という旨の知識が役立った」（2016年入学のK.K.氏）、「論文の70頁以上をウクライナ語で書き終えて、さあ日本語で要旨を書こうとなったら、なんだか喜んで書いた。それに、期末テストのために要旨を作成していたので、『骨組み』を基に書きやすかった」（2017年入学のV.H.氏）。

4.2 他目的達成のための学術日本語活用

4.2.1 専門分野の論文分析・執筆挑戦

本活動の目的は、日本語やそれ以外の言語による科学雑誌論文を講読しながら、執筆言語に関係なく「学術論文」というジャンルの「普遍性」に対する学習者の気づきを促すことで、日本語による学術論文に対しての学生各自の恐怖感を軽減し、批判的思考力をも向上させるものである。本活動は、筆者が担当した日本語学関連の様々な理論的科目で展開され、分析対象論文の具体例がそれぞれの科目内容に依存している。たとえば、「日本語・ウクライナ語対照語彙論」という科目の場合、語彙論の比較・対照法を紹介する論文や複数言語の語彙体系を研究する論文等が選択される。

各担当科目の授業は、以下の手順で行われる。フェーズI【前半】：(1) 科目

(6) 各科目の関係者全員の理解可能な言語に限る。多くの場合、ウクライナ語・ロシア語・英語・日本語のいずれかの言語で執筆された論文となっている。

(7) 具体的には、「現代日本語学概論」（文学・教育学専攻）、「日本語の統合論」（文学・教育学専攻）、「日本語・ウクライナ語対照語彙論」（通訳・翻訳専攻）、「日本語・ウクライナ語対照文法論」（通訳・翻訳専攻）などの科目である。いずれも、週1限の17週間または15週間という単学期の科目群（必修）である。

名が指定する範囲の内容に関する学術誌掲載の論文（5本以上）を用意した上、
 (2) 一回目の授業において分析手順や評価方法等のオリエンテーション、また
 科目関連のキーワード復習を行い、分析対象のテキスト1を宿題として手渡す、
 (3) 二回目の授業においてテキスト1の分析を行いテキスト2という宿題を課す、
 以下同様。ここで言う「分析」とは、(a) 論文の発表年前後に発表地域や世界的に有名な言語学的研究関連キーワードのリストアップ、(b) 論文執筆者の研究業績概要、(c) 論文題目のキーワード、(d) 論文の構成や情報提示上の工夫（見出し・図表など）、(e) 論文の内容（実験や調査の手順・結果・考察を中心に）、という流れのものであり、分析そのものは現地語で行われ、毎回のディスカッション参加度が評価対象となる。分析対象の科学雑誌論文は、テーマ的な難易度（易→難）配慮だけでなく、母語（難なく理解可能な言語）数回→英語やロシア語（既に親近感のある外国語）1回程度→日本語（目的語）数回、という配慮のもと配布される。フェーズⅡ【後半】：(1) 学生が他者論文の批判的分析に慣れたら、フェーズⅠの後半、各自が挑戦する「模擬・雑誌論文」の形式詳細や提出スケジュールに関するオリエンテーションを行う、(2) 科目範囲内のテーマを学生各自が自由に選択し、日本語を題材とする文章調査やアンケート調査等の言語学的な研究方法を活用しながら数週間で日本語に関する模擬雑誌論文（5頁～10頁）を母語で執筆する、(3) 提出スケジュールに従い、履修の学生が2名ずつ、執筆した論文をクラスメートや教師に電子媒体で提出し、提出された論文2本が次回の分析（上記(c)(d)(e)のみ）対象のテキストとなる（他者評価）、(4) 論文提出と同日に学生が教師に対して自己評価ファイル⁽⁸⁾をも提出する、(5) 学生同士の他者評価（分析）が完了したら、自己評価ファイルに教師がコメントをつけ提出した本人に送り返す。科目全体の評価は、学生各自の執筆した「模擬・雑誌論文」の質とディスカッション

(8) 自己評価ファイルとは、5つの観点（「題目と本文の関連性」「本研究の必要性」「自他の区別」「証明性」「論旨の一貫性」）に対して3段階評価（「有」「部分的」「無」）を行うための筆者作成ループリック（現地語）である。

学術日本語の習得を目指したスキル活用型教育の試み

(分析活動)への参加度が対象となっており、最後の授業の後半を利用して、学生の意見を積極的に問いながら皆の納得いく「ディスカッション参加度の番付」や「執筆論文質の番付」を作成し、それを基に教師が成績評価をつけ、その場で学生に結果を発表することとなっている。

このような一連の活動に関して、学生がフォローアップ調査において以下のように記述している(原文は学習者の母語、日本語訳は筆者)。「雑誌論文執筆を学んだ科目が役に立った。当時収集した多数の研究データを後に修士論文で使用した」(2015年入学のU.M.氏)、「1年次で様々な論文を講読したり分析したりしていたのが役立った。そして、自分で模擬論文を書いてみて、修士論文がまとめやすくなった」(2016年入学のK.D.氏)、「1年次の授業は、自己評価を伴った模擬論文が役に立った。それを修士論文の調査一部にしたから」(2017年入学のV.Zh.氏)。

4.2.2 翻訳題材としての学術文章

本学の大幅な科目編成に伴い、修士課程の「通訳・翻訳」専攻には、日本語学関連の理論的科目等が発展解消し、上述の論文分析や執筆挑戦という活動ができなくなった。そのため、2018年9月以降、本稿第4.1節に上掲の「日本語による学術・技術文章の訳出」という科目において、学術文章等を翻訳題材として使用している。前期は日本語の技術関連等の文章を原文として扱い、後期はウクライナ語による論文執筆マニュアル等を日本語に翻訳させる⁽⁹⁾。

毎回の授業は、まず起点テキスト(原文)を事前に宿題として課し、学習者

(9)「日本語による学術・技術文章の訳出」とは別に、同一学生に対して「日本語による言語学・訳出学関連専門的文章の訳出」(必修、後期)という科目も開講されるため、前者の授業には日本語学等の専門的文章(論文)が扱えず、「技術文章」や「学術文章」という一括り(広めのジャンル)の原文にしなくてはならないが、実際、学生各自のウクライナ語による修士論文に対して日本語要旨が作成されるため、ウクライナ語による学術文章の日本語訳をミニ要旨作成とは同一学期・同一科目において学習することには意義があると思われる。

が一週間程度の期間をもって一人で目的テキスト（訳文）を作成した上、教室では、起点テキストの各文に関して、一人の学生（仮の担当者）が自分の訳を発表し、残りの学生がそれを原文との不一致等の観点で批判的に評価する。評価を受けた担当者は数分で訳を訂正し、また発表する。残りの学生はまた評価をし、必要があれば、三回目の訂正・発表まで繰り返す。妥当だと評価できる訳が発表されたら、担当の番が隣の学生に回り、それが次の文の訳を発表したり、評価を受けて訂正したりする。つまり、全学習者が「準備」「訳出」「評価」「訂正」という翻訳過程を順番で経験し、また「訂正」における批判的な「評価」の重要性をも身につけていく。そのなかで、教師はモデレーターではありながらも、評価作業への等身大の参加者であり、他の評価者と同様、担当者の「訂正」作業を妨げないために、自分の訳を一切発表してはいけないことになっている。

しかし、学術文章等の翻訳訓練を受けた学生がまだ修士論文を提出せず卒業もしていないため、このような翻訳作業が修士論文要旨の執筆に影響するか否か、現段階、不明である。今後、フォローアップ調査等の分析をもって検討したい。

5. 本実践の課題・展望

上記のように、学術文章の日本語訳訓練が修士論文の和文要旨作成にどう影響するか、という検討が大きな課題である。一方、例年、ミニ要旨作成を後期末に課していたが、2018年9月以降、文学・教育学専攻の「日本語による学術文章入門」が1年次の前期開講（つまり、学生各自の修士論文の「結果・考察」等がまともに纏まっていない時期）となったため、本科目の期末アンケート（2018年12月末）で一人の学習者が、問題提起や研究目的以外の要旨構成部の予測しにくさを嘆いたが、その解決策等も今後の課題となっている。その上、何らかの理由により授業を欠席する学生の有効な自習手段、また2年次の修士論文提出直前の復習手段として、オンライン等の学術日本語学習ツールの開発

学術日本語の習得を目指したスキル活用型教育の試み
等がさらなる展望として考えられるが、現段階、未着手である。

〔参 考 文 献〕

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lasswell, H. D. (1966). The structure and function of communication in society, In Berelson, B., Janowitz, M. (ed.), *Reader in Public Opinion and Communication*, pp.178-190. New York: Free Press.
- 上田和子・大隅敦子 (2002) 「専門日本語研修におけるコースデザインの検討 —平成12年度研究者日本語研修を一例として」『日本語国際センター紀要』12, 51-70
- 鎌田美千子・仁科浩美 (2014) 『アカデミック・ライティングのためのパラフレーズ演習』, スリーエーネットワーク
- 国際交流基金「日本語教育 国・地域別情報 ウクライナ (2017年度)」
<<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/ukraine.html>> (2019年11月15日)
- 佐光ほか → 名古屋大学教育学部附属中学校・高校国語科 (2014) 『はじめよう, ロジカル・ライティング』(執筆: 佐光美穂・加藤直志・杉本雅子・今村敦司・斉藤眞子・高橋芽衣子・寺井一・杉山貴一), ひつじ書房
- 友松悦子 (2008) 『小論文への12のステップ』, スリーエーネットワーク
- 仁科ほか → アカデミック・ジャパニーズ研究会 (2015) 『改訂版 大学・大学院留学生の日本語③ 論文読解編』, アルク
- 二通信子・大島弥生・佐藤勢記子・因京子・山本富美子 (2009) 『留学生や日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』, 東京大学出版会
- 二通信子・佐藤不二子 (2003) 『改訂版 留学生のための論理的な文章の書き方』, スリーエーネットワーク
- 羽太園・上田和子 (2008) 「『初級からの専門日本語教育』への視点 —関西国際センターの実践研究から」『国際交流基金 日本語教育紀要』4, 41-54
- 文理 (2013) 『わからないをわかるにかえる 中学国語1～3年』, 文理
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子 (2013) 『論文作成のための文章力向上プログラム —アカデミック・ライティングの核心をつかむ』, 大阪大学出版会
- 村岡貴子・堀一成・坂尻彰宏 (2018) 「大阪大学における日本語ライティング教育の実践 —2017年度の留学生および一般大学院生を対象とした各授業の報告から」『多文化社会と留学生交流 大阪大学国際教育交流センター研究論集』22, 23-32
- 毛利美穂・中尾瑞樹 (2011) 『ベーシック日本語表現 —日本語表現を見直すことでレポート・小論文は書ける!』, 万葉書房