

# 「日本語教員養成において必要とされる教育内容」に関する一考察 —学校日本語教育の観点から—

縫部 義憲

## Analyzing and Evaluating the New Guideline for Japanese Language Teacher Education — from the Standpoint of School Education —

NUIBE, Yoshinori

**Abstract:** The present article aims to evaluate the new guideline for Japanese language teacher education issued by the Bunkacho in 2000. Although the new one has its own concept and curriculum framework different from the present one, I investigated how much they overlap each other in content. In conclusion, both of them are much the same in content and the present one will be radically restructured into the new one according to the new concept of "teacher development"-consciously or unconsciously.

### 1. 本論文の目的

文化庁は2000年3月に「日本語教員養成において必要とされる新たな教育内容」を発表した。新教育内容を現行の「日本語教員養成の標準的な教育内容」(昭和60年)と比較して、新しい教育内容はどのような特徴を持っているか、内容的にはどの程度の差があるのか、質的にはどのような転換があるのか、について考察する。

### 2. 現状と課題

昭和60年に文部省は日本語教育施策の推進に関する調査研究会報告『日本語教員の養成等について』を発表し、日本語教員養成を進めるに当たっての基本的な方針(日本語教員養成のための標準的な教育内容)が明らかにされた。

その後、国際化の進展と共に、国内外の日本語学習者の増加に伴って学習ニーズが多様化し、日本語教育を取り巻く状況が大きく変化してきた。国内においては、就学生・留学生に加えて、定住及び長期滞在を目指す外国人に対する適応教育としての日本語教育、および彼らの子ども(幼児・児童)に対する学校教育における日本語教育(以下、学校日本語教育)という新たな教育課題が出現してきている。

他方、海外においては、国際交流基金(1998: 11)によれば、海外における日本語学習者の77.8%は学校日本語教育が占めている。しかも、海外においても、日本語学習者の低年齢化(中等教育段階から初等教育段階に下りつつある)が進行している。

このような国内外の情勢に対応した新しい日本語教師教育の課題として、次の5点を挙げるができる。

- (1) 年少者に日本語を教える教師の養成
- (2) 学校日本語教育に通じた日本語教師の養成
- (3) 日本語を母語としない日本語教師の養成・再教育
- (4) 日本語教育の基礎的素養を持った各教科教師の養成
- (5) 日本語の言語知識の専門的知識と言語技能を超えた人間教育

第1点は、成人と年少者を区別した日本語教育を行う必要があることである。

第2点は、一般日本語教育と学校日本語教育は違うことを踏まえる必要があるということである。

第3点は、日本語母語話者の日本語教師と日本語非母語話者の日本語教師を養成する仕方は違うということである。

第4点は、教科教育との接点を追及する日本語教育と日本語教育との接点を模索する教科教育を担う教師教育が必要であるということである。

最後は、教員養成から教師教育へ、さらに教師教育から成長の発達へと転換する必要があるということである(縫部1988)。

### 3. 学校日本語教育と教員養成

日本語教育は、目的・ニーズの違いから、一般的日本語 (Japanese for General Purpose, JGP) の教育と、特定の目的のための日本語 (Japanese for Specific Purposes, JSP) の教育に分けられる。学校日本語教育は、JSPの下部範疇の1つであり、学習のための日本語 (Japanese for Academic Purpose, JAP) と呼ばれる。

また、日本語が使われる言語環境によって、第2言語 (second language) としての日本語 (JSL) と外国語 (foreign language) としての日本語 (JFL) に分けられる。前者は生活言語としての日本語であり、後者は学校カリキュラムの1教科として日本語を学習する場合である。国内の帰国・入国児童生徒に対する学校日本語教育はJSLとしてのJAPであり、中国や韓国の高校で教えらるる学校日本語教育はJFLとしてのJAPである。

では、JAPの観点から、日本語教員養成のための「新しい教育内容」を分析し、考察する。まず、外国語教師としての次の専門性は次の4項目に分けられている。

- (1) コミュニケーション能力
- (2) 言語に対する深い関心と鋭い言語感覚
- (3) 豊かな国際的感覚と人間性
- (4) 職業の専門性とその意義についての自覚と情熱

第1の「コミュニケーション能力」は、自己開示、感情移入、他者受容、自他の相互交流、メッセージの発信と受信を総合的に処理する能力である。第2は、母語と目標言語に対する興味・関心と言語認識のことである。第3は、国際性、つまり異質なものに対する寛容性と世界的な人間愛を含んでいる。第4は教職意識、つまり教育に対する情熱や自覚・責任感である。

次に、日本語教員の専門的能力については、次の3項目が挙げられている。

- (1) 言語に関する知識・能力
- (2) 日本語の教授に関する知識・能力
- (3) 日本語教育の背景をなす事項についての知識・能

力

第1項目は言語、第2項目は教育、第3項目は文化に関係している。従来重視してきた第1の項目に加えて、日本語学習の成立のメカニズム (心理的側面)、日本語習得過程、日本語教授法・指導法という第2項目が一層重視される。第3項目は相対的には重視されてこなかった日本文化理解・異文化理解である。

### 4. 新しい教育内容の特徴・方向性

新しい教育内容はその中核にコミュニケーションを位置づけている。

「日本語教育とは広い意味で、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者とが固定的な関係でなく、相互に学び、教えあう実際のコミュニケーション活動と考えられる。」(『同書中』9頁)

言語を中心に編成された現行の教育内容が新しい教育内容においてはコミュニケーションという視点から再編成されている。新ガイドラインにおけるカリキュラムの捉え方は不明であるが、本論では次のように考える。

Communicationという英語は、元来自己を「知らせる」という原義のラテン語Communicareを語源とする。Commonやcommunityという英語も同じ語源である。お互いが自己を開いて相手に知らせ、相互に理解し合うことである。こうして、お互いが考えていること(思考)、感じていること(感情)、していること(行動)を分かち合う(common)ようになる。これが「われわれ感情(we-feelings)」であり、特定の学習集団内の親密感と凝集性(communitiy)が高まってくる。これはアドラー心理学でいう「共同体感覚」(アドラー1987,1997)に当たり、ホリスティック教育におけるつながりの感覚、社会や他者との一体感、愛や尊敬の感覚である(手塚1996:118)。

日本語でのコミュニケーションとは、実際の場面の中で自他の間で相互交流が行われ、自己にとって真実で意味のあること(情意領域)を日本語で他者に伝達し(認知領域)、自他の関係を築くこと(相互作用領域)である(縫部2001)。この定義はコミュニケーションの人間学的解釈であり、これを「リアル・コミュニケーション」と呼ぶ。リアル(real)とは「今ここ」

に現存在することであり、あるがままの自己を認め、あるがままに他者を受け入れるという関係性のことである。

この関係性を分析すると、4つの学習領域が設定される。すなわち、認知領域（言語知識）、精神運動領域（言語技能と言語運用能力）、情意領域（学習意欲、関心、態度、自己概念など）、相互作用領域（集団力学、異文化間対人関係、教室風土）の4つである。

日本語教員養成カリキュラムの中核にコミュニケーションを位置づけるという発想は新しく見えるが、その定義によっては認知領域に偏重した従来の発想・構想と基本的には変わらないことになる。学校教育の観点から言えば、日本語教員養成の中核には第二言語教育を通して達成される独自の「人間づくり（自己実現）」という哲学を置くべきであり、そのための方法論としてコミュニケーションが存在すると捉える（詳細は、縫部2000; 縫部2001を参照）。

では、このような立場から、新教育内容の分析を行うことにする。新教育内容は次のように3領域5区分に分けられている。3領域とは、(1)社会・文化に関わる領域、(2)教育に関わる領域、(3)言語に関わる領域である。5区分は、(1)社会・文化・地域、(2)言語と社会、(3)言語と心理、(4)言語と教育、(5)言語である。領域間には明確な線引きは行わず、緩やかな関係と捉えられている。

さらに、この3領域間には優先順位は設けず、等価の関係であるとされている。この点に集中して、次のような批判が噴出している。

「…「言語と教育」「言語」という、今まで中心的に扱われていたものの相対的な価値が下がった、という印象を与えることになった。カリキュラムの運用にあたって各校の自主性が大きく認められているとは言え、その比重の置き方も自由であるならば、言語と社会の分野に大変詳しく、言語と教育分野や文法についてほとんど知らない日本語教師が生まれてくる可能性がある。」（日本語教員養成課程調査研究委員会 2001年：18-19）

このような批判と危惧の根拠である言語分野の縮小という批判に対して、水谷(2001: 4-5)は次のように述べている。

「・・・内容をより具体化した主要項目で見てもと包含する内容については、新しく加わったいくつかの事柄を除いてはあまり差はない。新しい主要項目で使われていることは包括性の高い上位の概念でレベルが設定されており、その主要項目の下に期待されているであろう細目項目に含まれる内容を想定すれば、全体としてはやや拡大しているにすぎないといえることができる。言語そのものの扱い方が縮小したと見るのは適切ではなく、区分の用語に「言語と社会」「言語と心理」などとあるように「言語」が全体の基盤になっていると見るのが妥当である。総合的な研究をすすめるためには「日本語と社会」「日本語と心理」「日本語と教育」といったより事実を把握しやすい枠組みが用意されていることがより効率的な成果への結びつきを招来するのではないだろうか。」

つまり、3領域5区分は「言語」に基づいた再編成の新しい枠組みにすぎないというわけである。

なお、3領域5区分の等価性に対する批判の根底には、言語領域の縮小と引き替えに、心理・異文化分野の導入に対する批判が見え隠れしている。これが事実であれば、このような偏見は日本語教育学を破壊してしまうことに繋がる。

そこで、第二言語教育とその基礎科学・隣接諸科学との関連性を共通認識しておく必要がある（詳細は縫部(1978)を参照）。主要基礎科学として、(1)哲学（本質論、認識論）、(2)教育学（教授原理）、(3)言語学（言語の体系）、(4)心理学（学習論、情意性）、(5)生理学（習性・技能形成、記憶）が挙げられる。

第二言語教育と哲学との関連とは、人のあり方、生き方、関わり方、及び認識形成の過程とメカニズムの本質の解明にある。教育学との関連とは、教育の本質（教育哲学）、教授原理（教授学）、カリキュラム論、教員養成論を中核とする。言語学との関連とは、言語一般、日本語学、社会言語学、神経言語学、心理言語学の体系を教育の観点から捉えることである。心理学との関連とは、第二言語習得のメカニズム、学習成立のメカニズム、異文化心理や動機づけなどの様々な情意的要因の解明にある。最後に、(大脳)生理学との関連とは、言語習慣形成、動的常同形、第二次信号系統形成、長期記憶成立のメカニズムの解明にある。

「日本語教員養成において必要とされる教育内容」

(2000)においては、主として、哲学関連は「社会・文化・地域」領域に、教育学関連は「言語と教育」領域に、言語学関連は「言語」領域・「言語と心理」領域・「言語と社会」領域に、心理学関連は「言語と心理」領域に、生理学関連は「言語と心理」に、それぞれ属している。新しい日本語教員養成は、コミュニケーションを中核として、これらの多様な領域とそこから生まれる多様な区分が有機的な関連を樹立することを目指すべきである。

## 5. 新旧教育内容の比較

新教育内容と現行の教育内容を比較して、言語領域がどの程度縮小されているのかを調べてみる。「新教育内容」(平成12年)の「区分」に現行の日本語教育能力検定試験の「出題範囲(主要項目)」(昭和60年)を重ね合わせてみる。

まず、「区分」毎の重なり度を調べてみる。これは新しい教育内容の「区分」に現行の出題範囲における「領域」の下位区分を当てはめたものであり、結果は次の表1ようになる。

表1 区分毎の分布

1. 社会・文化・地域	3(4.3%)
2. 言語と社会	8(11.4%)
3. 言語と心理	2(2.9%)
4. 言語と教育	21(30.0%)
5. 言語	36(51.4%)

表1によれば、現行の教育内容の「言語」に属する項目は単独で過半数を占めている。さらに、言語領域の内容は新しい教育内容の幾つかの「区分」に位置づけられ、再編成されている。つまり、第1区分を除いて、現行の「言語」区分が残りの4区分の基盤をなしている。現行の言語領域は多少精選されているが、全体的には縮小の幅は小さい。

さらに、新区分の下位区分まで下りて、新旧の教育内容の詳細を比較する。ローマ数字は新教育内容の区分(その後の数字は新旧の重なる個数)、算用数字はその下位区分(その後の数字は同じく重なる個数)である。[ ]内は新教育内容の下位項目の名称である。

### I.社会・文化・地域<3>

1. 世界と日本(2) [(1)諸外国・地域と日本 (2)日本の社会と文化]
  - (1)「(日本事情)日本の歴史・地理」
  - (2)「(日本事情)現代日本事情」
2. 異文化接触(0) [(1)異文化適応・調整 (2)人口の移動 (3)児童生徒の文化間移動]
3. 日本語教育の歴史と現状(1) [(1)日本語教育史 (2)日本語教育と国語教育 (3)言語政策 (4)日本語の教育哲学 (5)日本語及び日本語教育に関する試験 (6)日本語教育事情]
  - (1)「(日本語学史・日本語教育史)日本語教育史」
  - (注)「新・日本語教育能力検定試験」の「出題範囲」には「4. 日本語教員の資質・能力」という項目が加えられている。

### II.言語と社会<8>

1. 言語と社会の関係(4) [(1)社会文化能力 (2)言語接触・言語管理 (3)言語政策 (4)各国の教育制度・教育事情]
  - (1)「(日本語学一文法・文体)言語生活と文体」
  - (2)「(言語生活)第二言語としての言語生活」
  - (3)「(社会言語学)言語使用・言語生活\*」
  - (4)「(社会言語学)言語政策・言語教育」
2. 言語使用と社会(3) [(1)言語変種 (2)待遇・敬意表現 (3)言語・非言語行動 (4)コミュニケーション学]
  - (1)「(社会言語学)言語変種」
  - (2)「(社会言語学)言語使用・言語生活\*」
  - (3)「(社会言語学)場面と言語(敬語、男性語・女性語、フォーマル)」
3. コミュニケーションと社会(1) [(1)言語・文化相対主義 (2)二言語併用主義 (3)多文化・多言語主義 (4)アイデンティティ]
  - (1)「(社会言語学)媒体(手紙、電話、書き言葉と話し言葉;マス・コミュニケーション、パーソナルコミュニケーション)」

### III.言語と心理<2>

1. 言語理解の過程(1) [(1)予測・推測能力 (2)談話理解 (3)記憶・視点 (4)心理言語学・認知言語学]
  - (1)「(教授法)言語教育と言語研究の関心(心理言語学的観点を含む)\*」
2. 言語習得・発達(1) [(1)習得過程 (2)中間言語 (3)二言語併用主義 (3)ストラテジー (4)学習者

タイプ]

(1)「教授法」習得過程]

3. 異文化理解と心理 (0) [(1)社会的技能・技術  
(2)異文化受容 (3)日本語教育・学習の情意的側面  
(4)日本語教育と障害者教育]

#### IV.言語と教育<21>

1. 言語教育法・実習 (18) [(1)実践的知識・能力  
(2)コースデザイン、カリキュラム編成 (3)教授法  
(4)評価法 (5)教育実技(実習) (6)自己点検・授業  
分析能力 (7)誤用分析 (8)教材分析・開発 (9)教室・言語環境の設定 (10)目的・対象別日本語教育  
法]
- (1)「教授法」日本語教育の目的・方法」  
(2)「教授法」言語教育と言語研究の関心(心理言  
語学的観点を含む)\*」  
(3)「教授法」外国語教授法」  
(4)「教授法」日本語教育の基本語彙・基本漢字・  
基本文型」  
(5)「教授法」指導手順・カリキュラム作成」  
(6)「教授法」練習指導技術」  
(7)「教授法」技能別指導法」  
(8)「教授法」対象別・母語別指導法」  
(9)「教授法」能力差・クラスサイズに対応する教  
授法」  
(10)「教授法」学習段階による指導法」  
(11)「教授法」添削技術」  
(12)「評価法」評価の対象」  
(13)「評価法」評価の目的と効果」  
(14)「評価法」テストの作り方」  
(15)「評価法」評価の方法」  
(16)「評価法」結果の分析」  
(17)「実習」コース・デザイン」  
(18)「実習」教案作成と教材選定」
2. 異文化間教育・コミュニケーション教育 (0)  
[(1)異文化間教育・多文化間教育 (2)国際・比較教  
育 (3)国際理解教育 (4)コミュニケーション教育  
(5)異文化受容訓練 (6)言語間対照 (7)学習者の権  
利]
3. 言語教育と情報 (3) [(1)データ処理 (2)メディ  
ア/情報技術活用能力 (3)学習支援・促進者の養成  
(4)教材開発・選択 (5)知的所有権問題 (6)教育工  
学]
- (1)「教育教材・教具論」教材教具概論」

(2)「教育教材・教具論」教材の具体的使用法」

(3)「教育教材・教具論」教育機器・教具」

#### V.言語<36>

(注)「新・日本語教育能力検定試験」では「言語一般」  
となっている。

1. 言語の構造一般 (3) [(1)言語の類型 (2)世界の  
諸言語 (3)一般言語学・日本語学・対照言語学]
- (1)「(日本語学)世界の中の日本語」  
(2)「(言語学概論)世界の言語」  
(3)「(言語学概論)各論(文法論、意味論、音韻論、  
語彙論、文字・表記論)」
2. 日本語の構造 (23) [(1)日本語の構造 (2)音声・  
音韻体系 (3)形態・語彙体系 (4)文法体系 (5)意  
味体系 (6)語用論的規範 (7)文字と表記 (8)日本  
語史]
- (1)「(日本語学・概論)日本語の特質」  
(2)「(日本語学—音声)音声器官と発音」  
(3)「(日本語学—音声)単音レベル」  
(4)「(日本語学—音声)音節レベル」  
(5)「(日本語学—音声)単語レベル」  
(6)「(日本語学—音声)文レベル・談話レベル」  
(7)「(日本語学—語彙・意味—語彙)基本語彙と基  
礎語彙」  
(8)「(日本語学—語彙—意味—語彙)語彙の類別」  
(9)「(日本語学—語彙・意味—語彙)語構成」  
(10)「(日本語学—語彙・意味—語彙)辞書」  
(11)「(日本語学—語彙・意味—意味)語の意味」  
(12)「(日本語学—語彙・意味—意味)句の意味」  
(13)「(日本語学—語彙・意味—意味)文の意味」  
(14)「(日本語学—語彙・意味—意味)文章・談話の  
意味」  
(15)「(日本語学—文法・文体)語・文節のレベル(品  
詞など)」  
(16)「(日本語学—文法・文体)文のレベル」  
(17)「(日本語学—文法・文体)文章・談話のレベル」  
(18)「(日本語学—文字・表記)文字・記号の種類」  
(19)「(日本語学—文字・表記)文字・記号の使い方」  
(20)「(日本語学—文字・表記)文字表記の選択」  
(21)「(日本語史)古代語と近・現代語」  
(22)「(日本語史)近・現代語の成立」  
(23)「(日本語学—文字・表記)文章の表記」
3. 言語研究 (7)  
(注)「新・日本語教育能力検定試験」において

は削除されている。

- (1) 「(言語学概論) 言語の本質」
  - (2) 「(言語学概論) 言語の普遍性と個性」
  - (3) 「(言語学概論) 言語学と関連領域」
  - (4) 「(対照言語学) 比較言語学・歴史言語学と対照言語学」
  - (5) 「(対照言語学) 言語体系と運用の対照」
  - (6) 「(対照言語学) 言語行動・言語生活の対照」
  - (7) 「(日本語学史・日本語教育史) 日本語学史」
4. ミュニケーション能力 (3) [(1)受容・理解能力 (2)言語運用能力 (3)社会文化能力 (4)対人関係能力 (5)異文化調整能力]
- (1) 「(言語生活) コミュニケーション」
  - (2) 「(言語生活) 技能」
  - (3) 「(言語学概論) 言語能力と言語使用」
- 「分析と考察」

新しい「区分」の中に旧教育内容の「主要項目」が全て位置づけられる。古代語が落とされ、現代語に焦点化されているが、基本的には言語分野はほぼ新教育内容に受け継がれている。

次に、この対照表から、どの区分に重点が置かれているか、どれが軽視・無視されてきたかを調べてみる(表2)。

表2 新旧の区分毎の重なり度

I-1 2(2.9)	IV-1 18(25.7)
I-2 0(0)	IV-2 0(0)
I-3 1(1.4)	IV-3 3 (4.3)
II-1 4(5.7)	V-1 3(4.3)
II-2 3(4.3)	V-2 23(32.9)
II-3 1(1.4)	V-3 7(10.0)
III-1 1(1.4)	V-4 3(4.3)
III-2 1(1.4)	
III-3 0(0)	

(注)ローマ数字は旧ガイドラインの区分。算用数字は重なり数の個数。( )内の数字は%。

表2によれば、重なり度の大きい順に並べると、第1位がV-2(言語関係)、第2位がIV-1(教育関係)、第3位がV-3(言語関係)である。他の区分に属する項目も大半は言語に絡んでいる。

これとは反対に、従来扱われていない項目はI-2、

III-3、IV-2である(0%)。さらに、従来軽視されてきた項目はIの区分、IIIの区分、IV-1を除くIVの区分である。新しい教育内容の特徴は、これらの重視されてこなかった「社会・文化・地域」「言語と心理」「異文化理解」の教育に光を当てようとしている。

## 6. 結語

新しい日本語教員養成ガイドラインに例示されているように、自己概念、自尊感情、異文化間対人関係訓練などが登場してきたということは、従来の応用言語学的ガイドラインから脱皮して、新しく日本語教育学的ガイドラインに転換しようという改革の方向づけが読み取れる。本格的な日本語教員養成体制を組めない大学はかつてない厳しい対応が迫られてくることになる。

大学日本語教員養成課程研究協議会(2002)によれば、日本語教員養成課程を持っているのは私立大学が全体の約76%を占めている(主専攻は全体の約26%、副専攻は50%)。学部は文学部が最も多く(全体の27.8%)、次いで外国語学部(全体の16.7%)が占め、教員養成学部(教育学部)は第3位であった。副専攻課程が全体の半数あり、しかも教育学部ではない一般学部が全体の44.5%を占めている。

さらに、日本語教員養成課程の専任の担当教官は大抵一人か二人しか貼り付けられていない。しかも、必ずしも日本語教育学の専門家が位置づけられてはおらず、言語分野の専門家が圧倒的に多数を占めている。新教育内容の新しい特徴である教育・心理・異文化の各分野の導入・拡充はますます困難となってくる。

厳しい言い方をすれば、新ガイドラインが各大学の独自なカリキュラム編成を認めながら、反面本ガイドラインが定める基準に合わない大学は教員養成課程という言葉が有名無実になってしまう恐れがある。その場合、日本語教育に対する「教養」課程という性格づけは残るが、新たに再編成ができない大学の教員養成課程は自然淘汰される危険性が高くなる。

学科、学部、大学という小さい単位を越えて、他学科・他学部および他大学との連携を模索しながら、地域毎の大学内・大学間のネットワークを構築することに活路を見出すのは1つの打開策であるが、その際、教員養成を志向していない専攻、学科、学部

との連携は学問論理が異なることから生じる矛盾は解決できない。

例えば、日本語教育のための日本語学(教育学部)と、言語研究のための日本語学(文学部など)は同じものなのか、日本語学と国語学は区別されているのか、という根本的な問題提起が一層盛んになるであろう。今回の新しい日本語教員養成ガイドラインの公示は、日本語教育学をどのように構想し、構築するかという学問論争まで引き起こすものである。

## 参考文献

1. アドラー、A.著高尾利数訳(1996)『人間知の心理学』春秋社。
2. 国際交流基金日本語国際センター(編)(1998)『海外の日本語教育の現状』国際交流基金。
3. 手塚郁恵(1996)「喜びをつくるクラス=いじめのないクラス」『喜びはいじめを超える・ホリスティックとアドラーの合流』高尾利数他編、春秋社。
4. 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000)『日本語教育のための教員養成について』文化庁。
5. 日本語教育のための試験の改善に関する調査研究協力者会議(2001)『日本語教育のための試験の改善について—日本語能力試験・日本語教育能力検定試験』文化庁。
6. 日本語教員養成課程調査研究委員会(2001)『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』文化庁。
7. 縫部義憲(1978), The Principles of Foreign Language Education in the USSR. (広島大学教育学研究科に提出した修士論文)。
8. 縫部義憲(1988)「日本語教員養成カリキュラムのシステム化」『広島大学教育学部紀要』第2部第37号、167-175。
9. 縫部義憲(1994)『日本語授業学入門』歴々社。
10. 縫部義憲(1999)『入国児童のための日本語教育』スリーイーネットワーク。
11. 縫部義憲(2001)「言語文化教育学における日本語教育学の学的構築」『広島大学日本語教育研究』広島大学大学院教育学研究科、第11号、23-31。
12. 水谷修(2001)「日本語教育研究の基盤をどこに求めるか」『日本語教育』日本語教育学会、1-6。