

甲南女子大学における 日本語教員養成プログラムの現状と課題

松 崎 千香子

1. 背景と目的

甲南女子大学文学部国文学科は、平成13年度に日本語日本文学科へ名称変更し、カリキュラム改定を行い、日本語教育関連科目を取り入れた。甲南女子大学には、日本語の教員養成を行うことを目的とした学科はないが、平成13年度には「甲南女子大学日本語教員養成プログラム」（以下、プログラム）が設けられた。これは、日本語教員を目指す学生、あるいは日本語教育能力検定試験合格を目指す学生を支援することを目的とするものである。このプログラムでは、学士の学位を取得し、日本語教員に必要とされる必修科目、選択必修科目合計50単位以上を履修する事により修了認定される。

プログラムの修了認定に関する科目群は、日本語教員養成の方向性を示すものとして発表された中でもっとも新しい、『日本語教育のための教員養成について』（「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」報告書、2000年3月）の内容を念頭において選ばれたものである。詳細は後に譲るが、この報告書では、日本語教員養成の教育課程編成の基本的な在り方として、それまで日本語教員養成で画一的に行われてきた教育内容に代わって、「基礎から応用に至る選択可能な教育内容」を示すことを基本とすることが示された。また、「どのような教育課程を編成するかは、今回新たに示す教育内容を参考としてそれぞれの日本語教員養成機関の自主的な判断に委ねようとするもの」（p.6）とされた。このため、主専攻・副専攻の区分や枠組みとなる標準単位数、420時間¹⁾というような枠も設けないとされている。これは、それまでの教員養成の在り方のスタンダードを大きく変えるものと言える。

しかし、教育課程編成については、「特定の先端的な分野や特化した分野だけに力点を置くことなく、日本語教員として基本的に必要とされる内容や各項目相互の関連性についても十分に考慮する必要がある。また、日本語教員としての実践的な教育能力を習得させるために、教育実習が極めて重要であることに特に留意」（p.6）すべきとも述べられている。すなわち、各養成機関や大学

は、日本語教員に基本的に必要な科目の設置の上に、独自性を打ち出すような科目を設置することが必要となる。これまでのスタンダードから大きく姿を変えたこの新たな教育内容への対応に、既存の教育機関は戸惑いを隠せず、教育課程の編成の困難さが多くの機関から訴えられているのが現状である。

本稿では、まず、現在日本語教員に求められる資質・能力がどのようなものであるかについてまとめた上で、本学のプログラムがどのような教育課程を編成しているか、また、今後独自性を持った教育課程編成が可能かについて述べるとともに、プログラムの教育課程の問題について論じていく。

2. 日本語教員の専門性、日本語教員に求められる資質・能力

日本語教員の資質・能力については、これまでに国内でさまざまな形で検討され、その具体的内容について発表されてきた。本章は横溝・當作（2003）をまとめる形で、その流れについて概観する。

2-1. 『日本語教員に必要な資質、能力とその向上策について』（1976）

まず、文化庁の委嘱を受けた日本語教育推進対策調査会が、この調査報告書を発表した。ここでは「日本語教員に期待される能力の具体的内容」が、次のようにされている（文化庁文化部国語課，1983：pp.13-29）。

第1 日本語能力（基礎能力、表現・理解能力）

第2 言語に関する知識・能力

第3 日本語の教授に関する知識・能力

第4 その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・理解

1980年代に入っても、日本語教育養成機関は国内に数十あるだけで、しかも、授業内容や講座の時間数は機関によって異なっていた。

2-2. 『日本語教員の養成等について』（1985）

文部省（当時）は、上記のような状況に鑑み、1985年にこの報告書により、日本語教育を向上させていく為には、日本語教員の養成に当たり量的な整備・充実とともに質的な整備・充実を図る必要性を示した。この中で提示された「日本語教員養成のための標準的な教育内容」（以下、「標準的な教育内容」）にある「日本語教員養成のあり方」は、これまでの日本語教員養成のスタンダードである。「標準的な教育内容」は、「あくまでも標準であり、日本語教員養成

機関を拘束するものではない」と文部省関係者が説明していた（月刊日本語編集部、2000：p.9）にもかかわらず、それ以後の国内の日本語教員養成の基礎となってきた。すなわち、この「標準的な教育内容」は、日本語教師養成機関が達成すべき教育内容として捉えられ、これに基づいて大学における主専攻、副専攻、ならびに民間の日本語教師養成420時間プログラムができあがっていったのである。

2-3. 「日本語教育能力検定試験」（1988）

このスタンダードとして示された「標準的な教育内容」をどの程度達成しているかを測定しようという動きがあり、文部省が「日本語教育検定制度に関する調査研究委員会」を構成した。この委員会での議論を経て、1988年に第1回日本語教育能力検定試験（以下、検定試験）が実施された。

これ以降、「標準的な教育内容」と検定試験は、国内の日本語教員養成において中心的な役割を果たしてきたが、日本語教育を取り巻く世界の大きな変化により、日本語教師に求められるもの自体を見直す必要性が生じてきた。

2-4. 『今後の日本語教育施策の推進について—日本語教育の新たな展開を目指して』（1999）

1998年に「今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議」が発足し、翌1999年3月にこれが報告書として発表された。

この報告書では、日本語を専門的に教授することは「個々の学習者の学習過程を理解し、学習者に応じてどのような教育内容・方法が適切であるかを判断し、それに応じた効果的な教育を行うこと」であると定義された。その上で、日本語教師には以下の3つの能力が「専門性」として必要であるとされた。（今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議、2000：p.12）

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. その他日本語教育の背景をなす事項についての知識理解

この報告書ではまた、「日本語教員養成のあり方」や検定試験の見直しの必要性についても述べられている。

2-5. 『日本語教育のための教員養成について』（2000）

2-4を受け、「今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議」を

引き継ぐ形で発足した「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」が2000年3月にこの報告書を発行した。この報告書は日本語教員養成について、具体的な提言を行ったものである。特に注目されるのが、次のような点である。

(1) 1985年の「標準的な教育内容」の見直しの必要性

①日本語学習者の多様な学習需要に適切に対応した教育内容へと、改善を図る必要がある。

②「標準的な教育内容」がスタンダードであり、指針として受け止められ、各養成機関の創意と工夫による教育課程を編成する上での制約となっている。

(2) 教育課程編成の基本的な在り方

①画一的な「標準的な教育内容」ではなく、「基礎から応用に至る選択可能な教育内容」を示すことを基本とする。

a. 各日本語教育機関が教育課程を自主的な判断で編成する。その為、主専攻・副専攻の区別や標準単位数（420時間）等の枠は設けない。

b. しかし、ある特定の先端的な分野や特化した分野だけに力点を置くのではなく、日本語教員として基本的に必要とされる内容や各項目相互の関連性についても十分に考慮する必要がある。

②教育実習が極めて重要である。

③次のような専攻・コースの在り方も考えられる。

a. 国語、外国語、社会などに関する初等中等教員免許取得に必要な科目と日本語教員養成に係る科目とを組み合わせ、共通に履修させる横断的な教育課程編成

b. 外国人に対する日本語教育や初等中等教育における国語教育、外国語教育を包含したより包括的な言語教育専攻

c. 異文化適応能力の基盤となる異文化心理学や対人コミュニケーションなどの主要科目と日本語教育の関連科目を包含するコミュニケーション教育専攻

『日本語教育のための教員養成について』はまた、「今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議」が示した、日本語教師に求められる3つの「専門性」に加えて、下の①のような資質・能力が日本語教員に求められるとしている（p.7-8）。また、その専門性・資質・能力を養成するための新しい教育内容を提示した。

①日本語教員として望まれる資質・能力

a. 日本語教員としての基本的な資質・能力（省略）

b. 日本語教員の専門的能力

ア) 言語に関する知識・能力

外国語や学習者の母語（第一言語）に関する知識、対照言語学的視点からの日本語の構造に関する知識、そして言語使用や言語発達及び言語の習得過程等に関する知識があり、それらの知識を活用する能力を有すること。

イ) 日本語の教授に関する知識・能力

過去の研究成果や経験を踏まえた上で、教育課程の編成、授業や教材等を分析する能力があり、それらの総合的知識と経験を教育現場で実際に活用・伝達できる能力を有すること。

ウ) その他日本語教育の背景をなす事項についての知識能力

日本語諸外国の教育制度や歴史・文化事情に関する知識や学習者のニーズに関する的確な把握・分析能力を有すること。

②「新たに示す教育内容」（以下、「新たな教育内容」）

A. 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、教えあう実践的なコミュニケーション活動と考えられる。

B. このような包括的概念としてのコミュニケーションは、今回新たに示す教育内容の全てに共通しその根底をなすものであり、教育内容の基本となるべきものである。そこで、その核となるコミュニケーションと、新たに示す教育内容を構成する諸領域・区分との関係を表すと次のようになる。

(図省略)

C. 教育内容の領域は、「社会・文化に関わる領域」「教育に関わる領域」「言語に関わる領域」からなる。

1. それぞれはあえて明確な線引きは行わず、段階的に緩やかな関係ととらえ、また優先順位を設けず、いずれも等価（下線は筆者）と位置づける。

2. さらにその領域の区分として、「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」の5つの区分を設ける。

これらの領域、区分、各区分の内容とそれに関わるキーワードなどが詳細に挙げられた一覧表が示されている。

2-6. 「日本語教育能力検定試験」について

①『日本語教育のための教員養成について』（2000）

ここでは、「日本語教育能力検定試験」について出題範囲、受験資格、レベル、実施方法等について次のように言及されている。

- A. これまでの検定試験は出題範囲・試験方法が日本語教育に関する知識の測定に偏重しているのではないか。
- B. 日本語教員の活躍の場が多様化し、より専門的な能力を必要とする教育の場で活躍するためには、現在の検定試験の合格レベル程度での知識や能力だけでは不十分である。
- C. 検定試験の出題範囲は、「標準的な教育内容」の見直しに合わせる形で見直されるべきである。
- D. より受験者の能力を適正に判定できるよう改善を図っていく必要がある。
- E. 検定試験のレベルについて、現在大学学部の日本語教員養成副専攻課程修了者を想定したレベルをより高いレベルに変える、または現在のレベルとは別に一段高いレベルの試験を新たに設けるなどの検討が必要。

つまり、「新たな教育内容」に対応した形での検定試験の改訂を強く求めたものとなっている。

②『日本語教育のための試験の改善について』（2001）

「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」は、この中で検定試験について次のように述べている。

- A. 日本語教育能力検定試験の内容及び水準
 - 1. 日本語教育能力検定試験の内容は、現行の試験における専門家としての最低限の知識・能力を測定するという水準を保った上で、幅広い知識とより実践的な能力を測定することもできる試験を目指す。
 - 2. 「新たな教育内容」に基づく養成講座の修了生と同程度のもので、国内外に日本語教育の専門家として活躍していくための基礎的・基本的な知識・能力の必要条件を満たしているか否かを測定するレベルに、検定試験を設定する。
- B. 日本語教育能力検定試験の受験資格：年齢制限を設けない²⁾。
- C. 日本語教育能力検定試験の出題範囲
 - 1. 基本的に「新たな教育内容」において示された5区分を踏まえ、「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語一般」とする。

2. その5区分は緩やかな関係ととらえ、また優先順位を設けず、いずれも等価と位置づける（下線は筆者）ことが望ましい。
3. また、出題範囲の内容は、必要に応じて検討し、出題範囲に変更すべき内容が生じた場合は、できるだけ速やかに周知を行うべきである。
4. 出題範囲はおおむね次のとおりである（全範囲にわたって出題されるとは限らない）。

社会・文化・地域

：世界と日本（諸外国・地域と日本、日本の社会と文化）、異文化接触（異文化適応・調整、人口の移動<移民・難民政策を含む>、児童生徒の文化間移動）、日本語教育の歴史と現状（日本語教育史、日本語教育と国語教育、言語政策、日本語の教育哲学、日本語及び日本語教育に関する試験、日本語教育事情）、日本語教員の資質・能力

言語と社会

：言語と社会の関係（社会文化能力、言語接触・言語管理、言語政策、各国の教育制度・教育事情、社会言語学・言語社会学）、言語使用と社会（言語変種、待遇・敬意表現、言語・非言語行動、コミュニケーション学）、異文化コミュニケーションと社会（言語・文化相対主義、二言語併用主義<バイリンガリズム（政策）>、多文化・多言語主義、アイデンティティ）

言語と心理

：言語理解の過程（予測・推測能力、談話理解、記憶・視点、心理言語学・認知言語学）、言語習得・発達（習得過程<第一言語・第二言語>、中間言語、二言語併用主義<バイリンガリズム>、ストラテジー<学習方略>、学習者タイプ）、異文化理解と心理（社会的技能・技術<スキル>、異文化受容・適応、日本語教育・学習の情意的側面、日本語教育と障害者教育）

言語と教育

：言語教育法・実技<実習>（実践的知識・能力、コースデザイン<教育課程編成>、カリキュラム編成、教授法、評価法、教育実技<実習>、自己点検・授業分析能力、誤用分析、教材分析・開発、教室・言語環境の設定、目的・対象別日本語教育法）、異文化間教育・コミュニケーション教育（異文化間教育・多文化教育、国際・比較教育、国際理解教育、コミュニケーション教育、異文化受容訓練、言語間対照、

学習者の権利)、言語教育と情報(データ処理、メディア/情報技術活用能力<リテラシー>)、学習支援・促進者<ファシリテータ>の養成、教材開発・選択、知的所有権問題、教育工学)

言語一般

：言語の構造一般(言語の種類、世界の諸言語、一般言語学・日本語学・対照言語学、理論言語学・応用言語学)、日本語の構造(日本語の構造、音声・音韻体系、形態・語彙体系、文法体系、意味体系、語用論的規範、文字と表記、日本語史)、コミュニケーション能力(受容・理解能力、言語運用能力、社会文化能力、対人関係能力、異文化調整能力)

D. 日本語教育能力検定試験の実施及び方法

1. 上記出題範囲の5区分を踏まえる。
2. 筆記試験と聴解試験に分ける。

(以下、省略)

③「新しい」日本語能力検定試験(第1回：平成15年10月実施)

上のような流れがあり、今年度10月には、財団法人日本国際教育協会が第1回の新しい日本語能力検定試験を実施した。出題範囲は、『日本語教育のための試験の改善について』(2001)に挙げられた通りである。

日本語教員採用の応募条件として据えられることの多い日本語教育能力検定試験合格であるが、このために、教育機関で教員養成を受講する者は、受講の目的を検定合格に置く者が多い。これは、今後も変わらない傾向であろうし、本学で日本語教員になることを希望する学生もそれに漏れるものではない。そうすると、教育機関のカリキュラムが検定合格を目指すものになってしまい一律化の方向に進む恐れがある。これは、検定試験改訂の基盤となった『日本語教育のための教員養成について』が言うところの、「どのような教育課程を編成するかは、『新たな教育内容』を参考としてそれぞれの日本語教員養成機関の自主的な判断に委ねる」という方向付けに相反するものであり、カリキュラム編成に各機関の独自性が反映され難くなる。

『日本語教育のための教員養成について』では、主専攻・副専攻・420時間という枠を取り払うとされているが、検定合格を目指すならば、やはりそれなりの単位数(すなわち時間)をかけて教育を行う必要性に迫られる。

3. 「甲南女子大学日本語教員養成プログラム」の 教育課程の現状と今後の課題

3-1. 日本語日本文学科専攻科目とプログラム科目

本学科は現在「コース制」をとっている。1年生で、文学、日本語学、漢文の入門科目を必修で履修し、学生は2年次から「日本語・日本語教育コース」「古典文学・文化コース」「近代・児童文学コース」の3つのコースのいずれかに所属し、所属したコースに設置されている科目を中心に履修を進めるものである。「ゆるやかなコース制」とも言うべきもので、2年次から4年次までに所属するコースの科目24単位以上を履修すれば、他は自分のコース科目でも、他コース科目でも構わない。

日本語教育に興味・関心を持つ学生は、「日本語・日本語教育コース」に所属することになるが、「日本語・日本語教育コース」で開設されている科目は、以下のとおりである。なお、本学はセメスタ制であり、半年＝1セメスタで授業は完結されるが、ほとんどの授業科目がⅠ（前期セメスタ）とⅡ（後期セメスタ）の2セメスタ分でペア開講されている。Ⅱのみの履修も不可能ではないが、科目によっては、Ⅰの単位をすでに取得した者でなければⅡが履修できないなどの指定もある。下の科目群は、日本語学演習Ⅰ・Ⅱを除けば全てプログラムの教育課程を編成する科目であるが、これだけでは先に挙げた「新たな教育内容」には対応できない。

日本語日本文学科専攻科目（「日本語・日本語教育コース」）

配当学年が2年次から：日本語の文法・文体Ⅰ・Ⅱ、日本語の文字・表記Ⅰ・Ⅱ、日本語の音声・音韻Ⅰ・Ⅱ、日本語の歴史Ⅰ・Ⅱ、日本語教授法Ⅰ・Ⅱ

配当学年が3年次から：日本語学特論（語彙）Ⅰ・Ⅱ、日本語学特論（方言）Ⅰ・Ⅱ、日本語学特論（敬語）Ⅰ・Ⅱ、日本語研究の歴史Ⅰ・Ⅱ、対照言語学Ⅰ・Ⅱ、日本語教授法Ⅲ・Ⅳ

その他（日本語教育実習以外は通年科目）：日本語教育実習（3年次）、日本語学演習Ⅰ（3年次）、日本語学演習Ⅱ（4年次）、日本語教育演習Ⅰ（3年次）、日本語教育演習（4年次）

3-2. 3領域5区分等価の実現の困難さ

本学のプログラムを履修する学生の多くは、日本語教育能力検定試験合格を目指す者、もしくは日本語教員になることを希望している者である。そのよう

な学生のニーズにできる限り沿った形での課程を考える必要がある。

したがって、本学のプログラムの修了認定に関する科目は、「新たな教育内容」を反映させる必要がある。多くの大学が抱える問題であるが、「新たな教育内容」は、非常に広汎な学問分野から成っており、この教育内容を全て取り入れることは不可能である。そればかりか、「新たな教育内容」に示された3領域5区分を等価に学生に提供することも甚だ実現困難なものである。

本学のプログラムの場合は、新カリキュラムでは5区分中の「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語」については、日本語日本文学専攻科目や、多文化共生学科専攻科目、文学部共通科目、全学共通科目でカバーできている。しかし、「言語と心理」については不十分である。人間科学部心理学科で「学習心理学」「発達心理学」等が専攻科目として開講されているものの、これらは言語を軸とした心理学の授業ではないため、このうち最もこの区分に関わりのある「学習心理学」をこの区分の科目として位置づけている。「言語と心理」については、他に「人間発達論」（人間科学部人間教育学科専攻科目）、「多文化共生論」（文学部多文化共生学科専攻科目）を当てている。他には学内に該当すると考えられる科目がなく、また、プログラム（履修人数制限20名以下）のためだけに新規開講することも不可能なため、この3科目のみとなっている。「新たな教育内容」に関して5区分は等価と見做されているが、本学の場合は、この区分がもっとも該当科目が少なく、しかも、3科目とも他学科もしくは他学部科目であることから、時間割編成上、プログラムを履修する日本語日本文学の学生がこれら全てを履修することは困難であるため、必要単位数は「2」、すなわちうち1科目を履修すれば良いこととしている。

このように、5区分等価の実現は甚だ難しいが、これは、教育関連科目のシラバス作成にも影響を及ぼしている。プログラムの科目として挙げられる「日本語教授法Ⅰ」「同Ⅱ」「同Ⅲ」「同Ⅳ」の各授業内で、言語習得、異文化間教育、教材・教具、日本語教育史、教授法など、複数の区分にまたがる内容を教授しなければならないという現実がある。プログラム上は、それぞれの科目はいずれかの区分に属するものとして分類されているが、各科目のシラバスは複数の区分にまたがっている。これら少数の科目で多くの内容を取り入れることには、時間的制約があり、また科目カリキュラム編成の困難が伴う。さらには、これらの科目はプログラム履修者以外の学生も履修可能であるために、その内容と範囲をある程度までに留める配慮も要求されているため、担当教員側は授業計画・実施に苦悩し、毎年改善を試みている。

縫部(2001)は、「学科・課程を超え、他の学科・課程、他の学部学科というように全学的な体制の中で新しい日本語教員養成カリキュラムをデザインしたり、場合によっては大学を超えて、大学間の提携、つまり特定の地域内における大学間協定を締結して単位互換制度を導入・拡充していく」(p.20) が必要であると述べている。本学でも、日本語日本文学の科目だけではプログラムの教育課程編成はできない。現行のプログラムでも、他の多くの学科専攻科目等が取り入れられている。このような全学的体制でのプログラム実施については、内容面ではより幅広い分野の教育が可能であるといえるが、大きな問題として、履修制限³⁾による学生の履修の困難さと、大学全体の時間割編成上の困難さが伴う。プログラムを履修する学生の中には、国語の教員免許取得を目指す学生も少なくないので、この教員免許取得に関連する科目と同一時間帯にプログラム科目を設定しにくいという、即急には解決できない問題もある。

3-3. 本学の独自性をもった開かれたプログラムを

しかしながら、本学の場合、日本語日本文学科と同じ文学部に多文化共生学科があり、この学科の専攻科目の多くは「新たな教育内容」に関連が有るとしても過言ではない。したがって、日本語日本文学科専攻科目の日本語学、日本語教育分野の科目とともに履修することにより、検定合格を目論む中でも、独自性を出すことは可能であると考えられる。但し、日本語の教育に関わる領域に位置づけられる科目の多くが日本語日本文学科に存在しており、履修制限の点から他学科の学生が履修することが難しいのが現状である。日本語教員に求められる資質・能力がより幅広くなった現在、様々な特色を持った教員が必要とされている。このため、日本語学を幅広く学んだ日本語日本文科学学生、国際関係・各国事情・言語を中心に学んだ多文化共生学科学生など、特徴のある日本語教員を生み出す土壌はある。このため、他学科学生にも履修可能な教育課程を探索し、編成する可能性を今後も探り続ける必要があろう。

注)

- 1) 民間で行われている日本語教師養成プログラムは一律420時間(以上)となっている。この「420時間」は、日本語教師採用の応募条件としても「大学の主専攻・副専攻、若しくは420時間以上の日本語教員養成に関わる教育を受けたもの」というように記されることが多く、日本語教師としての基本的な力を示す重要な数値として認識されてきた。

- 2) これまでの検定試験は受験資格が20歳以上の者とされていた。
- 3) 本学での現行の学則では1セメスタに20単位までしか履修登録できない。

参考文献

- 工藤真由美 2001 「日本語教育における新たな教育内容と大学における教員養成課程編成との関係」『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』, 7-12.
- 月刊日本語編集部 2000 「報告書まるわかり」『月刊日本語』7月号, 8-17.
- 甲南女子大学 2003 「学生要覧（文学部・人間科学部）」
- 今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究協力者会議 1999 『今後の日本語教育施策の推進について—日本語教育の新たな展開を目指して—』
- 大学日本語教員養成課程研究協議会 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」
- 田尻英三 2001 「「5区分等価」には問題あり」『月刊日本語』8月号, p.9.
- 独立行政法人国立国語研究所 2002 「日本語教員養成における実習教育に関する調査研究：アンケート結果報告」
- 日本語教育振興協会日本語教育施設における教員養成の教育課程に関する調査研究委員会 2001 『日本語教育施設における日本語教員養成について』
- 日本語教育推進対策調査会 1976 『日本語教員に必要な資質、能力とその向上策について』
- 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」
- 樋部義恵 2001 「日本語教師の成長カリキュラム」『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』, 21-28.
- 文化庁文化部(国語課) 1983 『外国人に対する日本語教育の振興に関する報告集』
- 山崎恵 2001 「私立大学外国語学部系日本語教員養成過程における新たな教育内容への対応と課題：姫路獨協大学の場合」『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』, 53-60.
- 横溝紳一郎・常作靖彦 2003 「アメリカの教育改革から日本国内の日本語教師教育への提言」常作靖彦（編）『日本語教師の専門能力開発 アメリカの現状と日本への提言』社団法人日本語教育学会, 167-206.