

論文作成支援活動における日本語教師の役割を考える

ラウンドテーブルのフィードバックをもとに

Considering the role of Japanese language instructors
in an academic writing support system

鈴木秀明（神田外語大学）

Suzuki Hideaki (Kanda University of International Studies)

松本順子（神田外語大学）

Matsumoto Junko (Kanda University of International Studies)

要 旨

実践研究フォーラムでは、大学院留学生へ実施した論文作成支援活動を報告し、新たに開発した活性化タスクについても述べた。この報告に対して、ラウンドテーブル参加者からは、予め学習者に到達目標を提示したり、学習者に到達度を評価させたりすることが、アカデミックライティング指導の際に必要なとのフィードバックを得た。また、論文作成支援においては、日本語面での指導以外に、メタ認知能力を向上させる指導も重要であることが再認識できた。

This paper introduces the approach of an academic writing support system for graduate students, and unique tasks for brain storming. The reports show that presenting learners their course objectives and evaluating him/herself after writing are essential to the instruction of academic writing. Furthermore in addition to feedback in grammatical error, instructions for improving learners' metacognitive competence are also important.

キーワード：目標の提示、学習の意識化、学習者評価、指導の体系化、メタ認知能力

Key words: presenting objectives, consciousness rising, self-evaluation, systematized instruction, metacognitive competence

1. はじめに

日本語学習者、母語話者に関わらず、近年論文作成に必要なアカデミックライティング能力獲得の必要性が高まってきている。しかしながら、短期間で効果が出る有効な指導法はいまだ確立されておらず、指導者はそれぞれの所属機関において日々模索を続けている。留学生の場合は母語話者と異なり、日本語表現においても指導が必要なため、これまでは日本語面の修正に重点をおいた指導が行われてきた。しかし修士論文という高度なタスクにおいては、単に表現上の問題を解決しただけでは不十分である。本稿では、このような状況において調査者らが続けてきた試みを報告する。その後、ラウンドテーブルにおける議論から得られたフィードバックを加え、その上で大学院留学生への論文作成支援活動における日本語教師の役割や、新たに開発した活性化タスクの意義について考えていく。

2. 背景

第2言語(L2)によるライティング能力は、学習者にとって重要な能力のひとつとされている。これまでに行われてきたライティング指導に関する研究は、学習者の誤用訂正や、教師が与えるフィードバックの効果についてのもが多く(石橋2000ほか)、学習者の誤用を訂正するだけでは、学部や大学院で必要とされるレポートや論文を書く力をつけることはできないとされている。留学生が抱えるアカデミックライティングにおける問題は、語彙力や文法力の不足に加え、構成力も十分に習得されておらず、彼らが全ての面で中途半端な状態にあることである。したがって、日常生活に必要なライティングタスクには対応できても、論文やレポートの高度なタスクに必要な能力は十分備わっていない。そのため、学習者がこれらの課題に取り組む際には、大きな困難を感じると思われる。

大学の学部在籍している留学生は、大学入学時に中級以上の日本語能力を持っているが、この日本語力はあくまでも日常生活に必要なものであり、大学での学習に必要な日本語力、いわゆるアカデミック・ジャパニーズに関しては、入学時点では十分には備わっていない。日本国内で行われている進学予備教育においては、基礎的な日本語力の向上が中心となるため、アカデミックスキルまでは十分に習得されていないのが現状である。しかしながら、留学生は入学と同時に、他の日本人学生と同じような課題の遂行を求められる。すなわち、留学生は入学した途端に能力以上の環境に置かれ、不十分な日本語力のままで様々な課題と取り組まなければならないことになる。

近年では特に大学や大学院での学習や研究に必要なアカデミックライティング能力が重要視され、これを育成するための指導や教材開発が積極的に行われている。これまでのアカデミックライティングに関する実践報告では、論文作成支援を行う際に、日本語教師が専門外の分野の論文作成指導にどのように関わるのかというもの(佐藤1993、増田ほか2005)や、文章表現力を高めるための教室活動の工夫(鎌田ほか2005、茂住2005、村岡ほか2005)などが見られるが、いずれの報告からも高度な文章表現能力の育成には時間がかかることがうかがえる。

大島(2006)は、大学1年次の必修科目としてのアカデミックライティングの実践例として、Plan - Do - Seeの流れに沿ったレポート作成指導のプロセスを報告している。これは、課題解決のために、計画 実践 振り返り・改善のサイクルを繰り返す手法のこと(大島2006:125)で、Planではコースの設計を、Doでは学習活動の配列に続いて指導を、そしてSeeでは振り返りを行う。大島の報告では、読み手を意識して書くことを重視して学習目標を選定し、それに沿った学習活動を選択して各活動の配列を行っている。そして振り返りには学習者が自身の学びを評価することと、教師がコースを評価することとがあり、共に次年度へのコース改善に生かしていくことの必要性が述べられている。

井下(2002)も、大学1年次の留学生を対象とした授業での実践を元に、3段階学習モデルを提案している。3段階とは、知識学習、メタ認知を促す学習、自己学習力の習得を指し、モデルのねらいとして、「自分が書いた文章をモニターするメタ認知を働かせることで文章表現力を養う」(井下2002:130)ことを挙げている。井下も、読み手を意識させることで自らの認知過程をモニターし、文章を吟味するというメタ認知の働きが重要である(井下2002:110)ことを述べている。

3. 日本語論文ライティング指導

現在、調査者が担当している「日本語論文ライティング指導」は、2004年4月に調査者の所属機関において始まった。これは大学院に在籍する留学生を対象に、レポート、ハンドアウト、小論文等の日本語アカデミックライティング能力の向上を目的として設置されたものである。指導を受ける学習者は修士課程に在籍する留学生で、日本語学または日本語教育学を専攻しており、上級の日本語能力を持っている。ライティング指導には、同機関の大学院修士課程を修了した日本語教師が中心に携わっている。

日本語ライティング指導は、正規の大学院の授業科目とは別に実施されており、学習者と指導者が1対1の形態で、1週間に1～2度(各60分～90分)直接指導が行われている。なお、夏休みなどの長期休暇期間や課題の提出締め切り前には、学習者の要望に応じてEメールでの指導も行われている。指導内容は、指導教官からの指示と学習者のニーズをもとに決定されている。修士課程1年目では、主に授業内発表用のハンドアウト、授業後に提出するレポート、およびクリティークペーパー等に対して、日本語面でのフィードバックを与えることが行われる。また、修士課程2年目では、修士研究の中間報告におけるハンドアウトの日本語チェックと、それに続く修士論文のライティング指導が中心となる。なお、ここでの指導はあくまでも日本語表現や論文の形式・構成上の問題のみを対象としており、内容についての指導は専門分野の教官が行うことになっている。

4. 問題のありかとその対応

4-1 学習者が抱える問題

本報告における学習者は、修士課程入学時には既に日本語能力試験1級に合格しており、上級レベルの日本語力を持っていたため、学部レベルで求められるレポートやハンドアウトというタスクは難なく達成していた。彼らにとって、これらのタスクは対応可能な現在のステップのものであったと言える。ところが、論文作成になった途端に多くの問題点が生じたことから考えると、この論文作成というタスクは学習者の持っている能力を上回っており、学習者にとっては次のステップのタスクであったと推測される。

当時のライティング指導においては、学習者は自身の持つ文章表現能力だけでは論文作成に対応できないにも関わらず、タスクの難度を意識せずにレポートやハンドアウトと同様の能力だけで対応しようとしていた。そのため、産出された文章表現には多くの問題点が現れたものと考えられる。また、指導側である教師も学習者の問題点がタスクの難度に学習者が対応できていないことであると判断できていなかったため、従来の日本語面での指導を繰り返し、効果を挙げられなかったと思われる。

学習者の抱えていた具体的な問題点としては、論文に書くべき「内容」や「構成」に関して理解しないまま、単にハンドアウトの延長線上で文章を書いていたことが挙げられる。このことから、学習者が次のステップに行くために必要な要素である学習意識を持つことや、自身の文章の問題点に気付くこと、課題に能動的に取り組むことなどを意識しないまま課題に取り組んでいたことが大きな問題点であったと言える。

4-2 指導者の行動と学習者に見られた変化

問題が発生した当初は、何が原因で学習者が混乱しているのかを指導者も的確に判断できず、指導方法を模索する日々が続いたが、試行錯誤の中で指導者自身がこれまでの論文執筆の際に実践してきたことや、効果的だと思われる活動をタスクとして学習者に課した。具体的実施したタスクは、1) 先行研究の論文を批評的に講読させる、2) 学習者の研究内容を要約して発話させる、3) 学習者自身の執筆した論文と専門分野の論文とを比較分析させることの3つであった。

これらのタスクを継続的に実施したところ、タスクを達成するために必要なことは何かを考える意識が学習者の中に高まり、論文作成に対する姿勢にも積極性が見られ始めた。学習者はこれらタスクにより、自分自身の思考や学習活動をモニタリングする能力、さらには批評的な思考力も徐々に習得し始めたと考えられる。これらのタスクには、学習者の学習意識を高める作用があったと思われることから、これら一連のタスクに「活性化タスク」という名称をつけた。

この活性化タスクにより学習者の学習意識の改善には効果が見られたが、産出された文章には、依然として日本語面での問題が数多く残されていた。したがって、活性化タスクだけを行っても論文作成という難度の高いタスクを達成することは難しいことが分かった。この点を踏まえると、論文作成支援においては、活性化タスクと従来から行われている日本語面での指導をどのように組み合わせるのが、また、教師は論文作成における指導法をどのようにデザインしていくのかなどが今後の大きな課題として残されている。

5. 活性化タスクの意義と教師の役割

以下では、まず活性化タスクの効果・意義について考察する。そしてラウンドテーブルで得たフィードバックを加え、大学院留学生に対する論文作成支援における教師の役割と活性化タスクの可能性について述べていく。

5-1 論文作成支援活動における「活性化タスク」の意義

論文作成は非常に難度の高いタスクであるため、学習者は高度な文章表現能力を必要とする。指導に関わる教師もこの点を認識していたものの、効果的な指導法を提示することができないまま、指導にあたっていた。このような状況で、調査者が試行錯誤の中で開発し実施した活性化タスクは、活用次第で学習者にとっても大きな効果が期待できる可能性がある。

活性化タスク実施後の教師の観察によると、学習者にはいくつかの変化が見られた(表1)。まず、先行研究論文の批評的な講読を行った後には、論文の構成や形式、表現への意識が高まってきたことが観察された。論文は、背景(先行研究)、方法、結果、考察、結論の順に構成されていることが多く、このパターンを知ることによりそれぞれの部分の目的や内容に焦点を当てた読み方ができたものと考えられる。

次に、学習者自身の研究内容を要約し発話させた後に再度文章を書かせたところ、読み手が理解困難な語彙や表現が減少し、文章自体にも改善傾向が見られた。これは、聞き手すなわち論文完成後の読み手を意識させるのに効果があったと思われる。自身の研究についての発話であるからといって、必ずしも聞き手に理解されるとは限らない。聞き手から

その場でコメントをもらうことによって、どの点がわかりにくい、なぜわかりにくいのか、そしてどのように修正すれば聞き手に理解してもらえるかを考え、短時間のうちに修正することができたからではないだろうか。

さらに、学習者自身の執筆した論文を専門分野の論文（モデルとなる論文）と比較分析させた結果、学習者が自分自身の文章の問題点を自分で指摘し、可能な範囲での修正や問題点の分析も行えるようになってきた。モデルとなる論文はなぜわかりやすいのか、どの点が自身の論文と異なっているのかを意識して比較するようといった指導者からのアドバイスも有効に働いたと思われる。

例として挙げた3つのタスクは、実施する順番も回数も学習者の論文執筆の進捗状況によって変更することが可能である。時期を変えて同じタスクを繰り返し行うことによって、学習者も自身の変化に気付くのではないか。

表1 活性化タスク後の学習者に見られた変化

活性化タスクの内容	学習者に見られた変化（調査者の観察による）
論文の批評的講読	論文の構成や形式、表現に対する意識が高まった 自身の論文にこれらの形式、表現を応用しようと試み ていた
学習者の研究内容の要約・発話	説明過多や説明不足の部分が減少した 読み手が理解困難な語彙や表現の使用が減少した 全体的に一貫性のある内容になってきた
学習者の論文と専門分野との 論文の比較、分析	自身の文章の問題点を指摘した 短期間のうちに、問題点の原因を分析した 可能な範囲で自身の文章を修正するようになった

これらの学習者の変化は、教師の指導により学習者のメタ認知能力が呼び起こされた結果、学習管理能力が意識化されたためではないかと考えられる。井下（2002）も文章表現能力育成におけるメタ認知能力の重要性を述べ、書いた後の文章を学習者にモニターさせ、メタ認知を働かせるような取り組みを行っているが、今回実施した活性化タスクでは、書く前と書いた後にそれぞれのメタ認知能力を育成するタスクを行っている。書く前のタスクとしては、論文の批評的な講読と研究内容の要約の発話が該当し、書いた後のタスクとしては、自身の論文と専門分野の論文の比較が挙げられる（表2）。

論文の批評的な講読では、「読む」という作業を通して、また研究内容を要約した発話では、「話す」というタスクを通じて、それぞれ学習者はメタ認知を働かせている。その結果、このメタ認知能力が論文を「書く」プロセスに効果的に作用していた可能性がある。また、書いた後に実施した自身の論文と専門分野の論文の比較のタスクでは、井下（2002）同様、学習者に書いた後の文章をモニターさせている。単に自身の文章を分析するだけでなく、専門分野の論文と比較分析させることにより、メタ認知がより一層働くことが期待できる。

表2 活性化タスクの内容と実施時期

	タスクの実施時期	
	書く前	書いた後
タスク内容	論文の批評的な講読 自身の研究内容の要約・発話	自身の論文と専門分野の論文との比較分析

以上のように、メタ認知能力を育成するためには、単独ではなく一連のプロセスにおいて体系的なタスクを実施することが必要である。それによって、学習者の学習管理能力や学習意識をより一層活性化できる可能性があるのではないかと考えている。今回実施した活性化タスクはあくまでも試行錯誤の中で編み出したものであったため、この点については、今後も引き続き調査を続け、より体系化したものを学習者に提供したい。

また、今回は学習者の産出した文章を収集していないため、上記に挙げた学習者の変化はあくまでも教師の主観的な観察の結果によるものである。活性化タスクの効果を実証するために、今後は客観的な検証が必要である。

5-2 目標達成のために学習者と教師に求められるもの

次に、大学院留学生に対する論文作成支援において学習者、教師それぞれに求められるものについて述べていく。学習者に求められるものとしては、課題を達成するために何をしなければならないのかというアカデミックな学習意識を持つこと、自身が産出した文章の中でどの部分が問題なのかに気づき、その日本語面での問題点を修正する能力を身につけること、課題に能動的に取り組み、到達時に達成感を持つことの三点が挙げられる。

教師に求められるものとしては、コースデザインや指導法を体系化すること、指導内容や指導方法の効果を考え、これらの小さな積み重ねがどのように循環（スパイラル）していくかを考えること、デザインした指導内容や指導法を実際に教育現場で日々積み重ねて行うことの三点が挙げられる。以上をまとめたものが表3である。

表3 目標達成のために学習者と教師に求められるもの

	学習者	教師
求められるもの	アカデミックな学習意識を持つ 日本語面の修正能力を習得する 課題遂行の達成感を持つ	コースデザインや指導法の設定 指導内容や指導法の効果を考慮 日々の小さな実践の積み重ね

5-3 アカデミックライティング指導における教師の役割

論文作成という難度の高いタスクを達成させる際には、教師はどのように関わっていけばいいのだろうか。以下では、ラウンドテーブルで得た参加者からのフィードバックを論文作成支援活動の枠組みに当てはめて、各プロセスにおける教師の役割について考える。

まず、コース開始時に教師が学習目標（ゴール）を提示し、学習者にゴール到達時に何ができるようになっているのかを考えさせる。目標を提示することにより、学習者は自分が何をしなければならないかを意識し始め、学習意識が高まってくると考えられる。目標

の設定に関しては、学習者が達成感を感じられるような具体的なゴールを示す配慮が望まれる。教師にとっても学習者にとっても、コース開始時の目標設定は極めて重要であり、指導に必要不可欠な要素となる。

続いて、学習者をゴールに導くためには、教師自身が「何を」「どのように」教えるのかを予め明確にし、指導に関する全体像を意識化し、コースデザインや指導方法を設定することが求められる。この論文作成支援は日本語面でのライティング指導が中心であり、内容に関する指導は一切行わない。したがって、この範囲の中で指導内容を考え、学習者が現在のステップから次のステップへとスムーズに移行できるように、日本語面での文章表現力の向上と、学習管理能力等のメタ認知能力の向上を適宜組み合わせる指導に取り入れていくことが必要である。

実際に指導が始まると、教師は実践の中で小さいことを根気よく繰り返し、積み重ねていかなければならない。そのようなフィードバックの積み重ねが学習者の変化（成長）を促すことにもつながっていくと予想される。教師は、学習者に活動の中で多くの気づきを与える役目を持っているため、指導の際には指導内容や指導方法を考慮し、日々の実践がどのように循環（スパイラル）していくのかを常に意識することも望まれる。また、コースの途中で学習者に新たな問題点が生じた際には、教師はその問題点を的確に分析し、さらに対処法も考えなければならない。学習者の気づきをもたらすには、実際には非常に長い時間を要する。そのため、指導にあたる教師にも多くの忍耐力が必要となる。この日々の実践の積み重ねに関しては、目の前の学習者をよく観察することが重要である。学習者の抱える問題点には、母語背景や日本語習熟度、メタ認知能力の程度や性格等、個人差が大きい。したがって、画一的な指導では学習者に適した指導を行うのは難しい。日々の実践の中で、学習者からの発話や産出された文章をよく観察して、学習者の問題点は何かを適切に判断し、それに見合った指導法を提供していくことが求められる。

コース内においては、学習者に達成感を味わわせることも教師の役割となる。小さな達成感としては、日々のタスクの実施後に、学習者に「できた」「書けた」と感じさせることが挙げられる。また、大きな達成感とは、コース終了時に一段階上のステップである難度の高いタスクができるようになったことで味わわせることができる。この達成感は学習者の目に見える形で提示できるとさらによいだろう。大学院留学生には、修士論文を無事に完成させることで目に見える形で達成感を味わってもらうことが可能である。また、与えられた課題について指導教官から良い評価を得られることで、満足度が高まることも挙げておく。

それから、学習者の達成感には評価が大きく関連していると考えられる。従来の評価は、教師が学習者に対して行うものが一般的であったが、学習者の立場から考えると、教師の評価は学習者にとってストレスになる場合も少なくない。そこで、学習者自身に評価させることも必要になってくる。評価の内容に関しては、第1に学習者の変化、成長に関する評価が挙げられる。この評価では、学習者が「できる」という達成感を感じるまでのプロセスや、学習者の変化のプロセスを中長期的に評価させることが可能である。これにより、学習プロセスの気づきに関する効果が見込まれる。もうひとつは、コースの目的の達成度に関する評価である。この評価では、コースの目標において、どの程度達成したかを学習者にも評価させ、現時点で自身は何ができて何ができないか、どう改善すれば次はできる

ようになるのかということ意識させることが可能である。

学習者自身の評価であるが、コースの中で適宜「書ける」「できる」というものを体感させることが学習者の自己評価に繋がると思われる。一例として、指導を開始した際の第1原稿と、修正を加えて課題を達成した最終原稿を学習者に比較分析させることを挙げる。両者の比較により、学習者自身にもその文章表現の進捗状況が一目でわかるだろう。これ以外にも、コースの途中や毎回の指導の際に、課題に関する取り組みや産出された文章の完成度について、学習者自身に内省させることも学習者評価の方法としては効果が見込めるのではないだろうか。また、学習者との話し合いの中から、教師も学習者の考えを読み取ることができ、次の指導につながるヒントも得られると考える。このような、実施 - 評価 - 改善のサイクルでプログラムやシラバスを見直そうという動きも最近では出てきている(大島 2006)。ここまで述べてきた教師の役割を、以下の図1に示す。

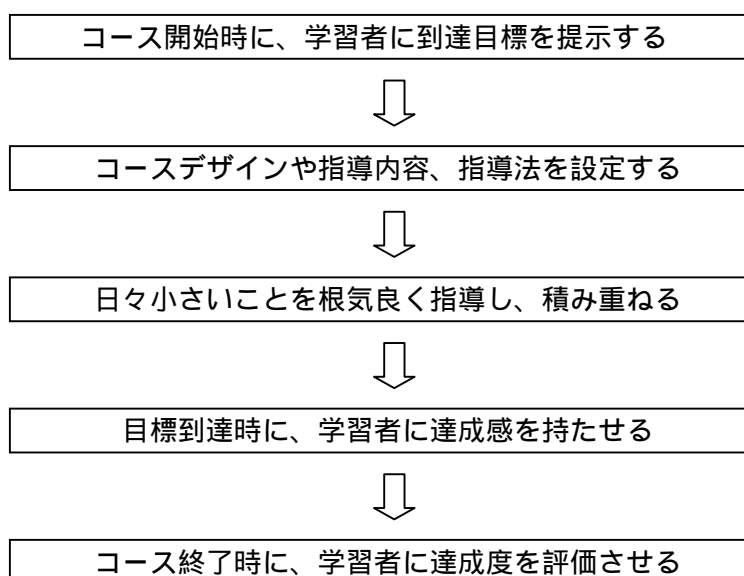


図1 アカデミックライティング指導における教師の役割

前述したように、これまでの評価は評価者が教師のみであり、評価の対象を学習者の課題達成度においたものが主であった。学習者は評価については受身の姿勢が求められていたが、それでは自分自身で問題を発見して解決するような力をつけることはできない。今後は学習者が自分自身の変化や成長、またコースの目的を達成したかを評価することも求められてくるのではないだろうか。この「自分の学びの足跡を自分で評価する」ことは学習者のメタ認知を強化し、ここから新たな学びへ繋がると考えられる。

もう一点、今回の論文作成支援というコース全体を考えた場合、教師は学習者への指導の際に、修士課程1年次から論文完成という最終目標を常に視野に置いてライティング能

力の育成を図ることも非常に重要である。基本的に論文作成は修士課程2年次の課題であるが、その基礎となる論文のテーマ設定や先行研究のまとめ方、基本的な文章の書き方などは修士課程1年次の課題であるハンドアウトや、レポート、クリティークペーパーに関しても求められる能力である。したがって、論文作成支援を修士課程2年目だけでなく、修士課程1年目からの中長期的な活動として教師が捉えることにより、よりコースを包括的なものにデザインし、タスクに応じた段階的な指導内容を提示することが可能になるだろう。そして、この段階的な指導においては、教師は日本語面での指導と同時に、先に述べたように、学習者のメタ認知能力の育成を図るような指導も効果的に取り入れる必要があると思われる。

6. 今後の課題

今回の実践研究フォーラムでの発表と、ラウンドテーブルでの意見交換を通して、これまで調査者自身に取り組んできた論文作成支援の方向性が妥当であることを再認識することができた。これまでのアカデミックライティングに関する実践報告(鎌田他 2005、茂住 2005、村岡他 2005)でも報告されているように、高度な文章表現能力育成のためには教師が教育環境やタスクに応じた指導法を日々の実践の中で構築していくため、指導の効果を得るまでに長い時間がかかる。したがって、教師は結果を焦らずに、学習者に対して日々小さい積み重ねを行っていくことを怠ってはならない。ただし、教師の熱意だけでは論文作成という高度なタスクを達成することは難しいため、体系化された指導法を構築することが欠かせない。この点を踏まえると、今回調査者が開発したメタ認知能力を育成するための活性化タスクは大きな可能性を秘めていると言える。現段階では、まだ体系化された指導法になっていないため、活性化タスクを論文作成においてどのように組み込んでいくかが今後の大きな課題となる。大島(2003)も、書くことを意識化させるタスクの開発、それをライティングのプロセスの中で位置づけるようなコースを考えることが必要だとしている。日本語教師が、日本語面での指導に加えてメタ認知能力の育成を目的としたタスクを適宜取り入れていくことで、論文作成だけでなく難度の異なる多くのアカデミックライティングタスクにも対応できるようになるだろう。

現在まで3年に渡り論文作成支援に携わってきたが、教育現場のニーズに基づいて始まった科目だけに、指導する教師がコースデザインや、具体的なシラバスを考える余裕もなく、目の前の学習者を支援したい気持ちだけで活動してきた。しかし、実践研究フォーラムの準備過程(予稿集原稿の執筆、パワーポイントのスライド作成)や、二日間のラウンドテーブルで参加者との活発な意見交換を行ったことから多くの内省をする機会を得た。そして、教師はコースにおいてどのような役割を担うべきか、学習者には何を課すべきか等の点を深く考え直すことができた。

調査者が実施してきた実践内容は決して無駄ではなく、方向性も正しいということを再認識した反面、指導法の体系化や学習者への対応には、改善するべき点も多数残されている。ラウンドテーブルで得た有用なフィードバックをもとに、教育現場に見合った指導法を確立すべく、今後も日々の教授活動にあたっていく所存である。

参考文献

- 石橋玲子 (2000). 「日本語学習者の作文におけるモニター能力 産出作文の自己訂正から」『日本語教育』106. pp56-65.
- 井下千以子 (2002). 『高等教育における文章表現教育に関する研究 大学教養教育と看護基礎教育に向けて』風間書房
- 大島弥生 (2003). 「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性 日本語非母語・母語話者双方に資するものを目指して」『言語文化と日本語教育』2003年11月増刊特集号.お茶の水女子大学日本言語文化学会. pp198-224.
- 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」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房. pp115-127.
- 鎌田美千子・虫明美喜 (2005) 「「簡潔にまとめる」ための日本語上級文章表現の指導」『日本語教育方法研究会誌』Vol.12. No1. pp16-17.
- 佐藤勢紀子 (1993) 「論文作成を目指す作文指導 目的に応じた教材の利用法」『日本語教育』79. pp137-147
- 増田真理子・二通信子・菊地康人 (2005). 「論文作成を目指す留学生のための上級アカデミックライティング 「専門分野の違いを肯定的に捉える」という視点」『2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp237-238
- 村岡貴子・米田由貴代・因京子・仁科喜久子・深尾百合子・大谷晋也 (2005). 「理系日本語論文結論部の構成と表現 日本語教育での論文作成支援を考える新たな支援から」『2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp97-98
- 茂住和世 (2005). 「学部留学生に対するレジユメの作成指導」『日本語教育方法研究会誌』Vol.12.No1. pp2-3