

日本語学習者の漢字学習支援場面における 日本人サポータの学びについての一考察

向井留実子^{1)*1}, 高橋 志野²⁾

1) 東京大学 日本語教育センター

2) 愛媛大学 国際教育支援センター

What Japanese language supporters learn when helping to teach kanji to Japanese language students: A case study

Rumiko MUKAI¹⁾, Shino TAKAHASHI²⁾

1) The University of Tokyo, Center for Japanese Language Education

2) Ehime University, Center for International Education

1. はじめに

日本語学習に日本人リソースを活用する試みは、コミュニケーション・アプローチの隆盛とともに盛んに行われるようになってきた。学習者のコミュニケーション能力の育成には、実際使用のアクティビティーが重要とされ、1990年代にはジッターセッションや、ホームステイなどの試みが数多く報告されている(村岡 1992, 牧野 1996)。そして、そのような試みの中での日本人の役割は、学習者が教室で「稽古」してきた日本語を、実際に試す相手になることであった。

その後、ヴィゴツキーやレイヴ&ウェンガーなどによる発達の過程を重視する社会文化的アプローチが注目されるようになり、学習観のパラダイムシフトが生じる。学びとは、知識の獲得ではなく、社会に参加する過程の相互作用を通して達成され、意識の変容をもたらすものとされる。さらに、その相互作用で変容するのは、学習主体だけでなく、関わっている者や共同体自身も含まれるとされるのである。この新しい学習観のもとでは、授業に参画する日本人は、共同体を構成する一員であり、学習主体と共に変わっていく者となる。そして、社会に出る前の準備の場であった教室も、教室外と変わらぬ社会性を持つ、真正性のある実践共同体と捉えられることになる。近年、このような学習観にもとづき、教室を社会的な相互作用、すなわち対話のあるコミュニティーに再構築していく試みが行われるよ

うになってきている(塩谷 2008, 池田 2008)。

2. 本稿の目的

筆者らも、留学生等(留学生および研究員等、以下 NNS)を対象とした日本語クラスに日本人サポータ(以下 NS)が参画するさまざまな試みを行い、社会的な対話のある教室への再構築を目指してきた*2。そのうち、漢字クラス(以下「漢字B」)では、2007年より、NNSとNS両者が主体的に授業を進める方式をとり、学習者と支援者という社会的関係の中で漢字学習を素材として、互恵的に学べる実践共同体の形成を模索している。

「漢字B」の実施2年目に行った授業についてのアンケートとインタビューで、NNSからは「漢字学習について学ぶことが多かった」「会話の練習になった」という評価が得られ、漢字知識の獲得と対話のある環境形成が促進されている様子がうかがえた。一方、「サポータの言葉の説明が不十分だった」との指摘があり、NSの支援内容の適切性を検討する必要性が示唆された(向井・高橋 2009)。

このような問題は「漢字B」に限らず、日本語学習者と日本人の接触場面ではしばしば生じるもので、先行事例にさまざまな対策が見られる。例えば、学習者に日本人の知識を引き出す能力をつけさせる(トムソン 1999)、日本人が答えられない質問が出てこないように教材を工夫する(三牧・竹内 2001)、日本人のための指導案やマニュアル

を用意する(山口 2004)などの対策である。いずれも有効であると考えられるが、学習者の日本語習得の観点から取られた対策であり、日本人はあくまでも正統な参加者ではなく、黒子的存在と捉えられている。社会文化的アプローチの立場から、学習者と日本人の互恵的な学びを目指すのなら、日本人も正統な共同体の一員として認め、支援者としての役割を担う中で自らも学ぶことができ、同時に支援内容の適切性が確保できるよう考えていく必要がある。

上述の調査で、NSからは「サポート方法について、学習者の誤りに対し、どこまで説明していいのかわからなかった」といった学習支援上の問題に対する気づきや「サポートを通して、自分の漢字力(語彙や書き順の知識)が低いことがわかり、文字に敏感になった」といった自分の能力不足への気づきが挙げられていた。結果として適切性を欠いた説明や対応になったとしても、これらは、支援者としての役割を十全にやり遂げようとする過程で生じた気づきである。NSの学びがあるのなら、このような過程を回避するしかけを作るより、それを生かしつつ、NNSの学びにも貢献できるような環境を構築していくほうが、より真正性のある教室になるのではないだろうか。

本稿では、このような視座から、一人のNSに焦点をあて、「漢字B」での支援活動を詳細に観察して、NSの活動の特徴を明らかにすることを試みる。そして、その観察から得られた示唆を踏まえ、支援内容の適切性とNSの学びを両立しつつNNSとの互恵的な学びを得るための方策について考えてみたい。

3. 「漢字B」の概要

「漢字B」は漢字圏・非漢字圏を問わず、初級の文法力と基本的な漢字知識があるNNSを対象として週1~2回開講されており、毎学期8名~25名の参加がある。NNSの出身地域・国は、中国、韓国、台湾、タイ、インドネシア、イギリス、ドイツ、トルコなどである。学習形態は原則NNSとNSが1対1になるが、参加者数によりNNS2~3人にNS1人の場合もある。学習内容については、学期開始時に、NNSが自分に合った教材を選択し、学期末までの達成目標を自分で設定する。

NSは、日本語教育の知識やサポート経験の有無に関わりなく参加でき、いつからでも始められる。この手軽さから、参加者は多いが、自分の都合が優先されるため、毎回参加できる者は少ない。その結果、NNSとNSの組み合わせは一定しない。また、授業時間以外は時間的余裕のないNSが多いため、事前オリエンテーションの実施が難しいという制約がある。

授業では、NSは、NNSが練習問題を音読しながら解き進めるのを聞き、マニュアルに沿って支援する。マニュアルには、NNS情報(国籍、日本語のレベル)、支援手順(NNS

の音読のチェックと練習問題の答え合わせ、質問への対応)、留意事項(使用日本語の目安、留学生とのラポール形成のための発話方法、途中休憩の取り方)などが書かれている。授業後にはその日の支援記録を書くことになっている。

教師はNNSが学習の自己管理を行えるよう方向づけるとともに、授業では、各ペアやグループの進行状況を確認しながら、必要に応じて助言などを行う。

4. 調査の概要

4.1 調査の対象と分析方法

調査の対象としたNNSは、「漢字B」の参加者の多数を占める韓国人の中から、また、NSは、活動のバリエーションを観察するため、「漢字B」でのサポート経験の長い学生を選んだ。詳細は以下の通りである。

NNS(R) : 韓国語話者/日本語のレベルは中級

NS(S) : 学部4年生/サポート歴 約3年

(様々なレベルの会話クラスのサポート経験あり)

時期・時間 : 2010年6月 約90分

使用教材 : 『Intermediate Kanji Book Vol. I』

この対象の録音データを文字化し、各発話をNSの達成しようとする目的ごとにまとめて分類し、量的、質的に分析した*3。なお、以下では、目的でまとめられた発話の集合を発話群と呼ぶ。

4.2 調査の結果

4.2.1 活動の中で生じた発話群

分類されたデータは、大きく以下の3つのカテゴリーに分けることができる。

- A 漢字知識の提供
- B 授業の進行
- C 理解・意欲に関わる学習支援

このうちAとBはNSにマニュアルで明示的に求めている活動であるが、Cは特に指示はしておらず、NS自身が自発的、無意識的に行った活動である。それぞれのカテゴリーごとに具体例を見ていく。下線部がその目的を果たす発話部分である。

なお、具体例の提示は紙幅の関係で特徴的なものだけにとどめ、長くなる場合は、発話群全体は提示せず、必要箇所のみになっている。

- A 漢字知識の提供
 - ① 正しい読み方を提示する
 - ② 漢字の字形を修正する
 - ③ 類義語との違いを説明する

S 希望っていうとなんか、夢みたいなちょっと、なんかおっきいものになるけど、(うん) 志望っていうと、もうなんかこれがしたいっていうなんかすごい「意志がある感じがする。

R [ふーん。

④ 語の意味を説明する

R 行政機構。

S うん。

R えー何？

S 行政っていったら、なんか国、国家がなんか政治をするところ？・・・なんか、大臣とか、総理とか、(うん) そういうのをしてる機関っていうか、そういう組織・・・(うん) を変えないと、赤字が減らないじゃないかっていう、

R ・・・赤字が減らない。

S うん。赤字は、あのーなんか、お金が(あ) 儲かってない。hhh

R 黒字と赤字。

S そうそうそうそう。

⑤ 語の使用例・使用場面を提示する

R 使者(うん)・・・使者って何？

S んー・・・なんか交渉とかする時に、代わりに遣わす人。

R あーこっちこっち。

S そうそうそうそう。

R ん [んー。

S [うんうん。使者として誰さんを派遣します、みたいな。(うーん)

R これは？ [志望？

S [志望、うん。志望。志望する、なんか大学とか、志望動機言ってくださいとか、会社の面接とか、

R ふーん。

S なんで志望しているんですか？って。

⑥ 語の文体情報を提供する

S 値段はいくらですか。 [価格？

R [価格？

S そうそうそう。価格はいくらですかってあまり聞かないけど。・・・価格の方が・・・かたいようなイメージがある。

⑦ 追加情報を提供する

R 通らなかつた。

S うんうん。通るはなんか、通るだったら、トオルだけど、じるだったら [ツウジ

R [ツウジル

S そうそうそう。こっちだったら [通る。

R [あー、

B 授業進行

⑧ 開始・中断・終了を宣言する

⑨ 問題のやり方の説明や答え合わせをする

C 理解・意欲に関わる学習支援

⑩ ヒントを与えてわかりやすくする

R 講演って、エンはどうやって書く？

S エン、エン、演習とかのエン・・・演歌とか演劇とか。

R ふーん。

R 短所。タン、タン、[タン、

S [長の反対。

R ・・・これ。

S うん。

R 短所。

S ・・・あってます。

⑪ 印象づけて注意点に注目させる

S うん、ハッ、テン。・・・あ、

R ん？テン？

S テン、テンおいしいと思う。展は、ここのちゃんがいない。こう。

R えー本当？

S 私もそれ間違えて、中学校くらいの [とき、

R [本当？

S なんか先生に言われてすごい(おー) 覚えてるけど。

R あー、[えー。

S [ここ、よく間違える。・・・そうそう。

R へー、発展。

S あとねー、この、この漢字とかわかる？喪失の喪とか。

R ううん。

S この字も私いつもこう書いてしまって間違えるけど(おー) あるやつとないやつがあるから、よく見ておかないと。

R 難しい(そうそう)漢字難しい。

S そう。私もこれほんと、なんか発表のときに資料で展って書く時があって、友達に言われて、えなんで？って思って、(あ、あー) 言われた時は、

R はー。

S で、辞書でわざわざ調べてほんとにないんや、って。hhh

R ほんとほんと。私、あ、よかった。わかった。hhh

S よく間違えるんだ。

R ほう。

⑫ 相手の能力を評価して安心させる

R あーわたしこれ苦手。

S なになに？どれ？

- R 漢字を書くのが苦手。[全然。
 S [本当?でも全部読めるし。
 R わからない。漢字書くのはわからない。どうしよう。
 ⑬ 共感・慰労してラポールを形成する
 R はー, ちょっとこれわからない。
 S ん? [秩序?
 R [うんうん。
 S 使わないよね。(うん) hhh 秩も, 秩序でくらいしか使わないと思う, 漢字。(うーん) あんまり見たことない。・・私も書けて言われたらばって出てこない気がする。
 R hhh
 ⑭ 雑談をして気分転換させる

4.2.2 発話群の出現回数と適切率

それぞれの発話群の出現回数と適切な提示の割合を見る。回数については、一つの発話群の中に入れ子型に他の目的の発話群が含まれている場合もあるので、次のようにカウントした。例えば、以下は、「諸外国」という語が出てきたときに、追加的に説明されたものであるが、⑦「追加情報を提供する」という目的の大きな発話群の中に、⑤「語の使用例・使用場面を提示する」、⑥「語の文体情報を提供する」を目的とする発話群が入っている。このような場合、それぞれの目的で1回ずつとカウントした。

- S なんか諸事情とかさ・・ [使う。
 R [ふーん。
 S 事情って、なんかどういう事情がありましたか?とか、諸事情がありました、みたいな hhh ちょっといろいろ、みたいな。
 R はじめて。[わたし。
 S [本当?
 R ふーん。
 S あんま使わんのやけどね, (hhh) ちょっと固い感じがする。
- ⑤語の使用例・使用場面を提示する
 ⑦追加情報を提供する
 ⑥語の文体情報を提供する

また、適切性の判断は、その発話が、「NNSの日本語レベルにあっていて、NNSがその時点で必要な情報を、正しく適切に提示している」という条件を満たしているかどうかで行った。NNSがそれを実際に理解・満足したかどうかは、NNSの確認がとれなかったため、条件としていない。

「授業進行」の発話群については、他の目的との重なりが多く、授業進行かどうかの判断に迷うものが多かったため、回数のカウントは行わなかった。

表 発話群の回数と適切率

	目的	回数	適切な提示	適切率
漢字知識提供	①正しい読み方を提示する	203	200	98.5%
	②漢字の字形を修正する	5	5	100.0%
	③類義語との違いを説明する	7	4	57.1%
	④語の意味を説明する	32	21	65.6%
	⑤語の使用例・使用場面を提示する	11	11	100.0%
	⑥語の文体情報を提供する	3	3	100.0%
	⑦追加情報を提供する	7	3	42.9%
学習支援	⑩ヒントを与えてわかりやすくする	27	26	96.3%
	⑪印象づけて注意点に注目させる	2	2	100.0%
	⑫相手の能力を評価して安心させる	10	10	100.0%
	⑬共感・慰労してラポールを形成する	8	8	100.0%
	⑭雑談をして気分転換させる	4	4	100.0%

①については発話群数でカウントすると、1語の読みと、複数の語を含む文の読みを同じ1回とカウントする場合も出てくるため、等価性を確保できるよう、語単位でカウントしている。

5. 考察

5.1 NSの支援活動の特徴

漢字知識提供については、読み方、書き方、意味説明といった文字や語のレベルにとどまらず、文や文体レベルの説明まで幅広く行われていた。その中で、読み方や書き方の提示、使用例・使用場面の提示に関しては、ほぼ適切な支援ができていたが、語の意味や類義語との違いの説明、追加情報の提供については、出現回数は少ないものの、適切率が低かった。こういった発話群がNNSの「サポータの説明が十分でなかった」という評価につながっているであろう。

学習支援については、以下に示す Wood et al. (1976) によるスキヤフォールディング (より有能な他者による子どもの発達のための足場づくり) の機能と照らし合わせてみると、多くの機能を果たしていることがわかる。

1. 課題についての興味を喚起する。
2. 課題を適度にやさしくする。
3. 課題の達成過程を維持する。

4. なされたこととよい解決法との違いの重要な要素を明確化する。
5. 問題解決過程でのフラストレーションをコントロールする。
6. 期待されているよい行動のモデルを提示する。
(Wood et al. 1976, 訳は西口 1999より)

例えば, ⑪「印象づけて注意点に注目させる」の発話群は1の機能を, ⑩「ヒントを与えてわかりやすくする」の発話群は2の機能を, ⑫「相手の能力を評価して安心させる」⑬「共感・慰労してラポールを形成する」は5の機能と同時に, そのような状況でよく使われるラポール形成表現の提示になっているという点で6の機能も果たしていると考えられる。また, 評価や共感, 慰労の発話が多いのは, 支援者としての役割意識と同時に相手とのラポール形成意識が強いことの表れであると考えられる*4。

以上のことから, NSは, 学習促進のための支援活動を, 役割意識をもって適切に行っており, 漢字知識提供も広く行われていることが明らかになった。一方で, 類義語の違いや意味の説明, 追加的な説明に適切性を欠く傾向も見られた。この点をどのように捉えたらいいのだろうか。次節では, 適切性に問題のある発話群を観察してみたい。

5.2 適切性に問題のある発話群からの示唆

適切と判断されなかった発話群のうち, ③「類義語との違いを説明する」と④「語の意味を説明する」の中から4つの例を取り上げる。

《例1》 類義語との違いを説明する

- R 討論と討議, 討議とちょっと違うんじゃない?
S 討論と討議・・・##互いに議論を戦わすことが討論。(うーん)議論は戦わせなくていいんじゃない?
hhh 議論は互いに自分の説を述べあうこと, 論じ合うこと, 意見を戦わせること, あんま変わらん, 一緒。

《例2》 類義語との違いを説明する

- S 慣習だって。習慣と慣習の違いがいまいちよくわからないんですけど。私は。
R ...けど習慣と慣習ってちょっと違う。
S ちょっと違う。
R うんうん。
S 何が, 習慣, 日常の決まりきった行い(うん)しきたり。・・・あ, 慣習は・・・ある社会の内部で歴史的に発達して, その社会の広く承認されている伝統的な行動様式, 習わし。ちょっと違うか。うんうん。
R ...おかしい。
S うん, そうだね。(hh) 似てるけどここには使わないね。hhh

《例3》 類義語との違いを説明する

〔「組織」と似た言葉として「構成」が提示された後の発話〕

- R 構成?
S うん。構成する。・・・なんかこれとこれで構成していますとか。・・・えっとねー, いっぱいあるよねコウセイ。・・・これ, あ, これこれ。
R えー(hhh)何?
S かまえをつくること。幾つかの要素を組み立てて一つのものにこしらえること。(ふーん)またその組み立て。構造。・・・なんか, 私の家族はこういう構成ですとか,
R あー。
S 私と母と弟と祖母と, みたいな。hhh こういう風に成り立っていますみたいな感じ。
R あー。
S うーん。・・・でも組織・じゃないから,
R うん。
S 家族は組織じゃない。違うかな?でも, うーん似てる。
R 似てる。
S うん。
R ふーん。

《例4》 語の意味を説明する

〔「基礎」の「礎」の字を説明しようとして〕

- R ソは?
S ソ。
R へー。
S イシズエとかって読むんですけど,
R イシズエ?
S うん。
R 何の意味ですか?
S いしずえはね・・・何やろう。・・・石が入ってるじゃん。hhh
R うん。うん。
S なんか, なんか, なんだろう。・・・もと, んー, 建物で言うところ一番下の基礎の部分みたいな感じ。(うん, うん)結局ソだけど。hhh 結局基礎になったけど。いしずえ・・・あー合ってる。家屋の柱の下の土台の石 [だって。
R [えー,
S びっくりした? [今。
R [あーだから, (そうそう)石があつて, 木があつて, なんか,
S そう, あーたぶんそうだ。石の上に木が載って, 家とかが建つ, (あー) 納得。うんうん。その基礎だから (うん) 一番もとになるところ?
R うん, うん。・・・え?これだけなん, いしなん,
S いしずえ?

- R いしづえ?
 S ずーがね, つにてんてんのほう。
 R ふーん。・・・これ?
 S そう。うーん, つ, つ, つ, いしづえ?・・・あ,
 違うか, ずか, ・・・あ, ずだった。ごめん合ってます。・・・オッケー。・・・据えるんだね。・・・ふん
ふん。
 R ふーん。
 S 石を据える, 石を据えるって, はー, 納得。

例1～3は類義語の違いの説明をしようとした発話群である。例1と例2は、辞書の記述をそのまま提示し、「一緒」あるいは「似ている」という説明で終わらせている。しかし、例3は、最後には「似てる」となるものの、まず「構成」の意味説明のため、辞書の記述を提示して、用例を示す過程を経ている。例4は語の意味の説明をしたものであるが、NSは辞書の記述をもとにして意味を明確化していく過程がある。この4つの例からは、類義語の違いに注目した説明をする場合にはほとんど生じない意味分析の過程が、語の意味説明になると生じやすい傾向が観察される。この点を確認するために、適切であると判断された「語の意味を説明する」発話群を観察してみると、21例中10例にその過程が見られた。

さらに、例4を詳細に見てみると、NSは「いしづえ」の辞書の記述から、NNSの発話をヒントにしながら、自分なりの説明を構築していき、自己に向けた発話(波線部)も見られ、学びを内化しようとしている様子がうかがえる*5。つまり、語の意味を説明する過程は、意味分析のための思考を生み、学びを生じさせる働きをしているのである。従って、NNSの正確な理解には貢献できなかった発話群であっても、NSの学びに貢献しているのならば、これを生かしていくことを考える必要があるのではないだろうか。

では、この過程を生かしつつ、適切性も確保するとすれば、どのような方策が考えられるのだろうか。

5.3 適切性と学びを促す方策

適切性の確保には、前掲の表で適切率が高い⑤「語の使用例・使用場面を提示する」活動を増やしていくことが考えられる。意味説明をしたら、それだけで終わらずに、NSが語の使い方の実例を提示するようにする。そうすることで、不適切な説明であっても軌道修正され、適切性の確保につなげることができる。その際、NNSからも「例えば、○○のような場面で使えるか」と聞いたり、確認したりすることで、対話が生まれ、さらにその語の正確な理解が進んでいくだろう。

NSの学びを促す方策については、語の意味説明の過程

を積極的に取り入れることが考えられる。類義語の違いの説明についても、辞書の記述の提示に終わってしまうのではなく、例3のように、まず辞書の記述を参考に、一語ずつ、意味を説明してみる。その上で、使用例や使用場面を考えることで、違いを説明する手がかりが得られるのではないだろうか。

このような活動を行うにあたって、重要な役割を担うのが、授業のファシリテーターである教師である。授業中の活動を見ていく中で、上述の活動へと導いていけるよう、助言をすることにより、思考の過程や対話が増え、NNSだけでなく、NSとNNSとの互恵的学びが生まれると考える。

6. まとめと今後の課題

本稿で取り組んだ「漢字B」の課題は、社会文化的アプローチが目指す、知識獲得ではない真の学びと、「漢字B」が目指す漢字知識の獲得を、いかに矛盾なく達成していけるか、ということであった。本稿では、NSの活動の微視的な観察に基づき、矛盾を解消する一つの方策を提案した。しかし、その観察は、一名のNSについてのケーススタディであり、一面的であることは否めない。今後は、他のNSの事例にもあたり、データの集積を図るとともに、漢字学習とは異なる技能の学習支援場面との比較を通して、学習内容と相互作用との関係や、そこから生まれる学びについて明らかにしていきたいと考えている。

注

- *1 向井は2011年8月まで愛媛大学国際教育支援センターに所属し、「漢字B」を担当していた。
 *2 サポート制度では、日本人学生だけでなく社会人や高度な日本語力を有する外国人もサポートとして登録することができ、「漢字B」にもそのようなサポートが参加しているが、本稿では、日本人学生サポートに限定して述べる。
 *3 文字化にあたっては以下の法則に従った。(御館(2010)を主に参考にした)
 [ことばの重なり
 ー 音のひきのばし(長さに応じてーのように示す)
 。 下降イントネーション
 ? 上昇イントネーション
 , 文が続くイントネーション
 h 笑いなどの呼気音(長さに応じてhhのように示す)
 ・ ポーズ(長さに応じて・のように示す)
 # 聞き取れない箇所
 〈 〉 注記
 なお、あいづちだけの発話は改行せずに、()内に記す。また、発音について言及している場合はカタカナ表記とする。
 *4 学習者への評価の発話については、日本人との対等性の

観点から適切でないとする立場もあり(杉浦 2010など)、議論が必要で、非常に重要な点ではあるが、本稿の議論の焦点ではないので、ここでは適切な発話として扱う。

- * 5 ヴィゴツキーは子どもの発達や第二言語習得の文脈で、他者との相互作用の過程を自己のものとして内化していく際に現れる言語について述べているが、成人母語話者の思考過程も同様と考えられ、このNSの自己に向けた発話もその一つと考えられる。

西口光一(1999)「状況的学習論から見た日本語教育」『多文化社会と留学生交流』3, 大阪大学留学生センター, 1-15

レイヴ, J. & ウェンガー, E. (1993)『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』佐伯胖訳 産業図書

ヴィゴツキー, L. S. (2001)『思考と言語 新訳版』柴田義松訳, 新読書社

Wood, D. J., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100

参考文献

- 池田玲子(2008)「協働学習としての対話的問題提起学習 大学コミュニティの多文化共生のために」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編著『ことばの教育を实践する・探求する 活動型日本語教育の広がり』凡人社, 60-79
- 御館久里恵(2010)『地域日本語教育における外国人支援者の存在意義とかれらの「語り」に関する研究』平成20年度～平成21年度科学研究費補助金[若手研究(B)](課題番号: 20720130)研究成果報告書
- 加納千恵子他(1993)『Intermediate Kanji Book Vol. I』凡人社
- 塩谷奈緒子(2008)『教室文化と日本語教育』明石書店
- 山口薫(2004)「日本人学生TAによる留学生に対する漢字補習授業－総合政策学部の日本語コースにおける取り組み」『南山大学国際教育センター紀要』5, 79-91
- 杉原由美(2010)『日本語学習のエスノメソドロジー 言語的共生化の過程分析』頸草書房
- 高橋志野・向井留実子(2011)「中級漢字クラスの日本人サポーターによる支援行動の特徴－サポーター用マニュアル作成に向けて－」『異文化コミュニケーションのための日本語教育』2, 540-541
- トムソン木下千尋・舛見蘇弘美(1999)「海外における日本語教育活動に参加する日本人協力者－その問題点と教師の役割」『世界の日本語教育』9, 15-28
- 牧野成一(1996)「ホームステイにおける日本語学習効果」『日本語教育・異文化間コミュニケーション－教室・ホームステイ・地域を結ぶもの－』北海道国際交流センター, 41-59
- 三牧陽子・竹内康恵(2001)「実践報告パートナー参加の『漢字テーブル方式』による漢字学習－日本語補講における実践から」『多文化社会と留学生交流』5, 大阪大学留学生センター, 87-102
- 向井留実子・高橋志野(2010)「漢字学習における日本語学習者と日本人のピア・ラーニングの可能性」『世界日本語教育大会予稿集』
- 向井留実子・高橋志野(2009)「漢字クラスにおける日本人サポーター活用の様々な可能性」『日本語教育方法研究会誌』Vol.16 No.1, 26-27
- 向井留実子・高橋志野(2010)「日本人サポーターを活用した中級以降の漢字指導の試み」『日本語教師のための実践漢字指導』くろしお出版, 141-155
- 村岡英裕(1992)「実際使用場面での学習者のインターアクション能力について『ビジターセッション』場面の分析」『世界の日本語教育』2, 115-127