

対話の場としての日本語の教室 —短期留学プログラムにおける日本語の教室の位置づけを考える—

古屋憲章・加藤駿・山口友里恵

要旨

本報告では、大学等で行われる短期留学プログラム（以下「短プロ」）において、日本語の教室が、日本語に関する知識・技術を伝達する場としてではなく、日本語による対話の場としてデザインされる必要性を主張する。主張を展開する前提として、次の説明を行う。

1. 私たちが「短プロ」内で実施した「日本語で読む・話す・考える」において、研修生は当該の教室をどのように経験し、意味づけていたか。
2. 研修生は「日本語人生」の中で「短プロ」における経験をどのように位置づけていたか。

キーワード

短期留学プログラム、日本語学習者、日本語使用者、対話、自分と「日本語」の関係

1. 問題意識

私たちは、これまでそれぞれの現場で日本語教育に継続的に携わってきた経験から、「日本語の教室は基本的に日本語による対話⁽¹⁾の場である必要がある」と考えている。

日本語教師は、日本語の教室を「日本語学習者に日本語に関する知識や技術を伝達する場」と捉えがちである。私たち自身も、日本語教育に携わり始めた当初は、教室を知識・技術伝達の場と捉えていた。しかし、様々な学習者と接する経験をとおり、学習者がずっと「学習者」であり続けるわけではないという、いわば当たり前のことに気づくようになった。どのような学習者も言語形式としての日本語を学習し続けるわけではない。また、どのような学習者にも、いつかは日本語コミュニティに参加し、日本語を用いて対話しながら生活するという段階が訪れる（またはすでに訪れている）。私たちは、学習者がそのように日本語と自身の関係を変容させる存在であるという前提を踏まえ、日本語の教室を日本語に関する知識・技術を伝達する場としてのみ捉えることの問題性を意識するようになった。そして、自身の教室を対話の場とすることを意識しながら、教育実践に取り組むようになった。

私たちは、2015年2月に約3週間にわたり行われた中国地方大学日本語学習者訪日研修というプログラムにおいて、上述した「教室を対話の場とする」をコンセプトとする「日本語で読む・話す・考える」（以下、「読む・話す・考える」というクラスを3名で担当した。「読む・話す・考える」は、2015年2月11～24日に全7コマ（一コマは90分）で行われた。目的は、日本語で書かれたテキスト（評論文やエッセイ）を批判的に読み、日本語で自分の経験や意見を表現し、相手に伝えたり、相手の主張を聞いたりすることを学ぶことである⁽²⁾。クラス活動は、4人一組のグループにより、概ね次のような流れで行われた。

- 1) テキストに書かれている筆者の主張を把握することを念頭に各自でテキストを読む。
- 2) グループでのやりとりをとおり、筆者の主張を確認するとともに、共有する。
- 3) グループで筆者の主張に対する各自の意見を表現し合う。また、各ユニットのテーマに関

する議論を行う。

4)3)でどのような議論があったかを全体で共有する。

「読む・話す・考える」を担当しながら、私たちは、次のような実感を得た。①研修生らにとっての日本語の位置づけが、知識・技術獲得の対象から対話の手段へと徐々に変容していった。②(①の変容にともない)研修生自身の意識が日本語の学習者から日本語の使用者へと変容した。そして、①②の実感をもとに、「短プロ」における日本語の教室は、単に脱文脈化された日本語に関する知識や技術を獲得する場ではなく、日本語で対話する経験をおし、学習者にとっての日本語の位置づけや日本語を学習する自身の意識の変容を促す場であるべきではないかと考えるようになった。上述したような日本語の教室の位置づけは、「短プロ」のみに必要なわけでない。しかし、「短プロ」における日本語の教室をデザインするにあたっては、より一層重要になるはずである。「短プロ」において、学習者は日本で生活しながら、(多くの場合初めて)様々な日本語使用を経験する。一方でそれらの経験は、特に個々の人生に位置づけられることなく、その場限りの経験となりやすい。そのため、「短プロ」においては、参加者が「短プロ」における経験をその場限りとすることなく、その後の人生の糧とすることをどのようにサポートするかが重要になる。日本語学習者に関しては、日本語の位置づけや日本語を学習する自身に関し、考えられるような場を設定することがサポートとなろう。

現在、日本国内の多くの大学で「短プロ」が実施されている。日本学生支援機構(2011)、日本学生支援機構(2016)によれば、平成21年度には、1か月未満⁽³⁾の留学生在が2818人だったのに対し、平成26年度には9172人と大幅に増加している。また、日本政府は、2008年に2020年を目途に30万人の留学生受入れを目指す「留学生30万人計画」を発表している。そのため、1か月程度で効率的に留学生を多く受け入れられる「短プロ」は、今後も増加していくと予想される。

これらの「短プロ」は、教室内における日本語授業と教室外における日本文化体験を二つの柱として構成されていることが多い(例えば、国際基督教大学日本語教育研究センター夏期日本語教育)。また、「短プロ」のコーディネートに関しては、いくつかの報告もなされている(近藤2012、磯野・近藤・宮原2016)。しかし、いずれも「短プロ」の枠組に関する報告に留まっている。このように現状では、「短プロ」における具体的な日本語の教室の位置づけに関し、十分に議論されているとは言い難い。そこで、本報告では、上述した中国地方大学日本語学習者訪日研修に参加した研修生の日本語や日本語学習者としての自身に対する意識がどのように変容したかを記述する。そして、記述をもとに、私たちが考える「短プロ」における日本語の教室の位置づけに関し、主張を展開する。

2. 中国地方大学日本語学習者訪日研修

2.1 中国地方大学日本語学習者訪日研修の概要

中国地方大学日本語学習者訪日研修(以下、「研修」⁽⁴⁾)は、日本の言語や文化に関する学習をより深めたいという意味を持ちながら、その機会が極端に限られる中国の地方大学で日本語を主専攻とする大学生を対象とした研修である。本「研修」は、2009年度より継続的に実施されている。2014年度「研修」は、笹川平和財団、笹川日中友好基金、中国教育国際交流協会、早稲田大学日本語教育研究センターの共同による研修事業として、次のとおり実施され

た。

- 訪日期間：2015年2月5日～26日
- 参加者：中国地方大学在籍中の日本語主専攻の大学3年生(2014年前期終了時)14名
- 「研修」の目的と構成：本「研修」の目的は、研修生が自身で積極的に学習を進める力をつけるとともに、学習により得られた知識や技能を用いながら、能動的に自身のキャリアを形成していけるようになることである。そのため、本「研修」においては、卒業論文の執筆を念頭に置いたレポート・論文指導、および研修生のロールモデルとなる日本で活動している本「研修」のOB・OGとの交流が重視された。また、「研修」は、日本語授業、特別授業（過去の「研修」参加者で、現在日本で活躍しているOB・OG等が参加する箱根1泊旅行）、体験学習（京都・奈良視察旅行、および立命館大学の学生との交流）という三つのカテゴリーにより構成された。

2.2 研修生の背景

研修生は、所属大学において、次のような日本語学習環境に置かれていた。

①大学内外に日本語母語話者がほとんどいないため、日本語母語話者と日本語によりやりとりをする機会が非常に限られる。②各大学で留学制度が充実していない上に、留学資金の工面が困難であるため、来日する機会が非常に限られる。③日本語学科の学生は1年次から日本語を学び、最終的に日本語で卒業論文を執筆することが必須とされている。その一方で、大学の図書館に所蔵されている日本語の図書が非常に限られている。また大学において、日本語を用いて議論したり、学術的な文章を作成したりする機会はほとんどない。

私たちは、上記の①～③を踏まえ、研修生らが日本語を用いた対話の経験が乏しいということ念頭に置きつつ、1節で説明した「読む・話す・考える」を行った。次節では「読む・話す・考える」を対象に研修生の日本語や日本語学習者としての自身に対する意識がどのように変容したかを記述する。

3. 調査

3.1 調査①

3.1.1 調査および分析の概要

調査①では、上述した「読む・話す・考える」に参加した研修生14名のうち、4名を対象に次の手順で調査を行った。1)研修生に記述してもらった自己評価アンケート(授業開始時と終了時に実施)の記述から、学習対象としての日本語に対する意識が表れている箇所を抽出した。2)1)をもとに、質問項目を設定した上で、各研修生にインタビュー調査を行った。調査では、授業に対する印象、授業参加時の気持ち、授業で行われた諸活動に対する印象、グループ活動における自身の役割等がどのように変容したかに関し、質問した。3)1)2)の調査の結果として得られたデータを次の二つの観点で分析した。①研修生は「読む・話す・考える」をどのように経験していたか。②「読む・話す・考える」での経験をとおり、研修生の学習対象としての日本語に対する意識がどのように変容したか。

調査は、2015年5月に行われた。データの分析にあたっては、質的データから潜在的プロセスを構造的に見出すための分析手法であるSCAT(大谷2011)を援用した。

3.1.2 分析結果

ここでは、3.1.1 で説明したデータ分析の結果のうち、リさん（仮名）に関し、インタビューデータを交えつつ、提示する。リさんは、2015 年の「研修」当時、内モンゴル自治区に所在する大学の日本語学科 3 年次に在籍していた。リさんと私たちは、「研修」時に研修生と講師・TA という関係で出会い、「研修」後も交流を続けている。具体的には、近況に関するメールをやりとりしたり、3 度にわたりインタビューを行ったりしている。また、リさんが日本留学（後述するが、リさんは「研修」後の 2015 年 10 月から 3 月まで日本の地方国立大学に交換留学していた）から帰国する直前に東京に立ち寄った際には、食事をしながら、近況や今後の予定等に関し、語り合った。

リさんにとって「読む・話す・考える」で扱われていた文章は、「長さもちょうどよく」、「予習もしていたため、難しくなかった」。また、教師が話す日本語にも数日で慣れた。リさんは、「読む・話す・考える」と在籍中の大学での日本語授業を対比し、在籍中の大学での日本語授業を「先生が主人公」（の授業）と表現した。「先生が主人公」（の授業）とは、教師が教壇に立ち、文法項目の説明が丁寧に行われる「知識伝達型」の授業である。一方、「読む・話す・考える」には、文法項目を重視しない授業という印象を受けた。リさんは、「読む・話す・考える」において重視されている点に関し、次のように述べている。

[語り 1] 日本の授業は、作者の考えと自分の考えは中心です。このとき、自分の考えと、みんなと相談した時、自分の足りないところとか、単語が間違えたところが、相談の時がわかりました。だから、発表するときも自信を持ちました。

「読む・話す・考える」は、筆者の考えの理解や筆者の考えに対する自分の考えの表現が授業活動の中心となる、いわば「内容重視」の授業である。リさんは、内容について研修生どうして話し合う中で、「知識が協働的に構築」されていくことを経験している。その結果、以前、苦手としていた発表に対し、「自信」が持てるようになった。リさんは帰国後、「通訳のアルバイト」や「日本留学」を決めるなど、積極的に日本語を使用する機会を求めようになった。そのような自身の変容に関し、リさんは次のように述べている。

[語り 2] うーん、いいところ、悪いところは、例えば自分の日本語がそんな、日本語らしいではありません。また発音とか表現がちがえ、表現が単語が間違ったところがありますし、それは別にして、自分の考えを日本語で相手に伝えたいです。

以上の語りから、リさんが日本語を「対話の道具」として捉えるようになったことがわかる。具体的には、自身の日本語による表現が、教師が与える規範的な日本語から逸脱した間違った日本語であったとしても、自身の考えを日本語で相手に伝えることを重視するようになった。「読む・話す・考える」は、このような変容のきっかけの一つとして機能していた。

[語り 3] リ：あの中国に帰ってから、日本の授業のやり方をみんなに伝えました。（中略）そのときは、一部分の文法、表現について相談して、先生が教えて、それからみんなが、作者の考え、自分の考えについて話しました。みんなもできるだけ頑張って日本語で話しました。これは、以前の精読の授業はつまらないですけど、そういうふうにしたらみんなも面白って話しました。（後略）

加藤：どうして伝えましたか？

リ：あの、今はもう 3 年生ですから、精読の文章はますます長くなりました。前のやり方で

勉強したら本当に、本当につまらないです。自分で勉強したものが、少ないんです。だから、みんなもこの授業に興味を持って、新しいやり方がやりたいんです。

リさんは帰国後、中国の自身の在籍校において、教員とクラスメイトに対し、「読む・話す・考える」で行ったような活動を導入することを提案し、採用された。このようなエピソードからもわかるように、リさんは「読む・話す・考える」での経験をとおして、日本語授業において、言語知識獲得を重視する立場から言語による表現内容を重視する立場へと移行した。このような変容に伴い、リさんにとっての学びは、「言語知識」として日本語を学習する経験から「対話の道具」として日本語を使用する経験へと変容した。

3.2 調査②

3.2.1 調査および分析の概要

調査①の結果、リさんの学習対象としての日本語に対する意識が「言語知識」から「対話の道具」へと変容する過程が明らかになった。しかし、約 1 か月という短い期間の研修における変容は、リさんの人生の中でどのような意味があったかという課題が残った。そこで、このような意識の変容がリさんの「日本語人生」（鄭 2010）において、どのような意味があったかを探求するため、2 回目の調査を行った。調査は、「研修」終了から約 1 年後の 2016 年 2 月に行われた。具体的には、次のような手順で調査を行った。

- 1) インタビュー前に、リさんに「ライフライン」（河村 2000）を作成してもらった。ライフラインとは、「自分の生きてきた道筋を、自分が感じた幸福感の高低によって一本の線をつないだもの」（p. iv）である。次の点に関し、リさんに省察を促すことを目的にライフラインを援用した。
 - ・リさんが人生の中で日本語とどのように関わってきたか。
 - ・リさんにとってこれまでの「日本語人生」の中でどのような出来事が印象的だったか。出来事が起きたとき、どのような心境だったか。
- 2) インタビューにより、1) で作成してもらったライフライン上に記載された出来事、当該の出来事が起こった文脈、当時の心境、出来事に対する解釈等を語ってもらった。
- 3) リさんは「研修」中の日本語授業により得られた経験を自らの「日本語人生」にどのように位置づけているかという観点で、1) 2) の結果として得られたデータをストーリー化した。

3.2.2 分析結果

【日本語との出会い】リさんは、高校時代に日本語の学習を始めた。高校の日本語授業では、主に文法を体系的に学習していた。会話や作文が行われる授業はほとんどなかった。そのため、高校卒業時には、日本語能力試験 N2 程度の文法事項は学習済であった一方、聴解や会話は 1 度も経験したことがなかった。当時のリさんに日本語を「使える」という感覚はなかった。日本語は好きでも、嫌いでもなく、試験のために学習する科目の一つに過ぎなかった。

【大学の日本語科への進学】高校卒業後、大学の日本語学科へ進学した。1 年次の授業は「ひどく退屈」であった。なぜなら、授業では、他の 1 年生に合わせ「あいうえお」のようなすでに知っている知識が扱われ、「使う」授業がなかったためである。また、授業のほとんど

は、教師主導で行われる知識伝達型の授業であった。そのような状況のもと、リさんが日本語を好きになったきっかけが二つあった。一つ目は、日本の文化や歴史について書かれた日本語の本を授業で読んだことであった。日本の文化や歴史を学ぶ中で、日本への興味と憧れが強くなってきた。二つ目は、日本人の先生と出会ったことであった。1年生の後期にリさんの在籍校に初めて日本人の先生が、やってきた。日本人の先生と授業外で交流する中で、「初めて日本語を話せます」という感覚を得られた。

日本人の先生と出会う以前のリさんにとって、授業の中で教師から文型を与えられることが、日本語との唯一の関わりであった。つまり、リさんは、知識を与えられる「学習者」であった。日本人の先生との出会いにより、リさんは、日本語を介し、文法知識のような授業内容以外の話をする機会を得た。その結果、初めて自分が日本語を使えていることを実感することができた。その後、リさんは前年に「研修」に参加した先輩の話聞き、知識伝達型ではない授業形態に憧れを持ったことをきっかけに「研修」への応募を決意する。合格したときは「夢のよう」であった。

【「研修」中】リさんにとっては、「読む・話す・考える」で一つの文章を多様な視点から検討することやグループの仲間がテキストの主張に対し、自分とは「他の視点から見て」意見を述べていることが印象的であった。そして、テキストを多様な視点から理解し、考えることが「自分が不得意なところ」であると気づいた。また、開始当初、「読む・話す・考える」で行われるグループ活動への参加を難しく感じていた。その原因は、対話型の授業形式が初めての経験であったこと、そして、日本語で互いに意見を話す・聞くことに不慣れであったことにあった。しかし、リさんは、他者との対話の中で自身の思考と場への参加の仕方を省察することにより、授業への参加の仕方を変容させていった。リさんは、自身の変容に関し、次のように語っている。「やり方もだんだん慣れて、他の人はどうやって、やっていますか。どうやって考えていますか。自分は考えて、なんか自分もだんだんできました」。

3.1.2では、リさんにとっての日本語授業における学びが「言語知識」として日本語を学習する経験から「対話の道具」として日本語を使用する経験へと変容したと述べた。それを裏付けるように、リさんは、日本語授業に関し、次のように語っている。「やっぱりことばは聞いたり話したり、上手になれますって考えますと思います」。「学生が自分で考えるって、それが授業のとき一番大事」。

以上のように、リさんは、日本語を「対話の道具」として使用することにより学びを得た場として、「研修」における日本語の教室を位置づけている。その結果、日本語の教室における学びとして、「対話の道具」として日本語を使用する経験を重視するようになった。

【「研修」後】リさんは、帰国後、積極的に日本語を使用する場へと参加するようになった。例えば、通訳のアルバイトをしたり、国情大会（日本事情に関するクイズ大会）に参加したりした。また、「研修」での経験を踏まえ、精読授業の改善を教師に提案した。その結果、精読の授業形態が、教師主導の知識伝達型からグループでのディスカッションを主とする対話型へと変化した。その後、日本の地方国立大学に約6か月間、交換留学する機会を得た。

留学先の大学では、文化交流活動への積極的な参加やアルバイト経験、寮で出会った友人など「いい人と出会えたこと」を肯定的に意味づけている。また、知識として知っていた文化と体験した文化の差を感じることもあった。更に、アルバイト開始当初は、店長が使用す

る方言に戸惑ったものの、日々、仕事内容を覚える中で、店長が何を言いたいか次第に推測できるようになっていった。一方で、日本語授業における学びは少なかった。リさんは日本語で日本文化（茶道、書道等）を学ぶ授業を受けていた。しかし、授業で学んだ知識の多くは、中国ですでに学んだ内容であった。そのため、「勉強になったことが少な」かった。授業の中で話し合っただけで日本文化を学ぶことは、日本語で話す機会にはなっても、「対話の道具」として日本語を使用する経験とはならなかった。なぜなら、話し合いでは、お互いの既有知識が交換されただけで、お互いの意見が交換されたわけではなかったからである。リさんにとっては、わざわざ教室で日本語を学ぶ以上、日本語で日本文化に関する知識を得ることではなく、日本文化を媒介に日本語で対話することが重要であった。

リさんは「研修」後、「研修」前にはつまらないと感じていた日本語能力試験読解の練習問題に興味を持てるようになった。それは「研修」前には、自分が選んだ選択肢がどうして間違いかわからなかったのに対し、「研修」後は、筆者の意見は何か、自分の意見は何かと考えながら問題と向き合うようになったからであった。その結果、リさんは、読解の練習問題に取り組む際にも、筆者の意見や筆者の意見に対する自身の意見を意識するようになった。練習問題においては、正解が重視される。それゆえ、練習問題に取り組む際には、日本語の使用者ではなく、学習者としての意識が強くなりがちである。それにもかかわらず、リさんは、日本語の使用者としての意識で練習問題に取り組むようになった。このような変容に関し、リさんは「（日本語が）よく自分の生活とつながって面白くなった」と語っている。

4. 考察

リさんは「研修」における日本語授業において、「対話の道具」として日本語を使用する経験をとおり、「日本語を学ぶ」ことから「日本語を使って対話する」ことへと「日本語と私」の関係性を転換させた。また、リさんにとって「研修」は、固定化された知識を学ぶ「学習者」から、「生きた形」（船曳 1988）で日本語／日本に関わる「使用者」となる実感を促進させるという意味があった。以上のようなリさんの日本語や日本語学習者としての自身に対する意識の変容を踏まえ、私たちは、今あらためて「短プロ」における日本語の教室は、日本語で対話する経験をとおり、自身にとっての日本語の位置づけや日本語を学習する自身の意識の問い直しを促す場であるべきではないかと考えている。

「短プロ」において、参加者は、日本で生活しながら様々な日本語を体験する。おそらくその体験は、これまで学習対象であった日本語をコミュニケーションの手段として認識するきっかけとなり、更には言語学習観の問い直しを促す機会となる。そのゆえ、「短プロ」における日本語の教室は、「日本語使用者」として、主体的に日本語を学び、使えるように促す場として、位置づけられる必要がある。そして、そのような教室においては、他者との対話を通し、「自分と「日本語」との関係を考える」（館岡 2007）ことが不可欠となろう。反対に、「短プロ」における日本語の教室こそ、日本語に関する知識・技術を伝達する場であってはならない。また、教室への参加者を、知識を与えられる「学習者」の枠に抑えこんではならない。なぜなら、そのような教室は、言語学習観の問い直しを促さないばかりか、阻害する可能性すらあるからである。鄭（2010）は、知識伝達型の教室で扱われる「正しい日本語」が、学習者のコミュニケーションを抑圧する可能性があることを指摘している。

以上の考察から、「短プロ」における日本語の教室をデザインするにあたり必要な観点として、次の二点が挙げられる。

- 1) 日本語による「対話」を教室活動の中心に据える。
- 2) 日本語の「正しさ」を重視するのではなく、日本語を使って何をするかを重視する。

1)には、参加者がこれまで学習対象として認識してきた日本語を対話の手段として認識するようになることを促すという意味がある。そして、2)には、日本語の「正しさ」という規範から逸脱する勇気を参加者に与えると同時に、日本語での対話へと向かう自信の形成を促すという意味がある。また、1)2)の要素を備えた日本語の教室における経験が、「短プロ」参加者の留学期間中の課外活動、さらには帰国後の日本語による対話を支える可能性がある。以上のような観点にもとづき、デザインされた日本語の教室で日本語による対話を繰り返すことにより、参加者は知識・技術獲得の対象としての日本語から対話の手段としての日本語へ、日本語の学習者から日本語の使用者へという自身の意識の変容を実感できるようになる。そのような変容の実感が「短プロ」における経験をその場限りとすることなく、その後の人生における自分と「日本語」との関係を考えることをサポートする。

本報告では、2014 年度「研修」において得られた私たちの実感を手がかりに、「短プロ」における日本語の教室の意義を考察した。私たちのうち古屋と加藤は、継続して行われた2015 年度「研修」（訪日期間：2016 年 2 月 2～24 日）においても、日本語授業のコーディネータに携わるとともに、いくつかのクラスを担当した。2015 年度「研修」においては、本報告にて主張した「短プロ」における経験がその後の人生の糧となるようなサポートを念頭に、全ての日本語の教室が対話の場となるように、コーディネートを行った（今井・古屋・加藤，2016）。今後は、2015 年度「研修」を対象に調査を行うことにより、引き続き、「短プロ」における日本語の教室の意義をテーマとする実践研究を展開していく。

（古屋憲章ふるやのりあき・早稲田大学・frynrak@gmail.com）

（加藤駿かとうしゅん・元早稲田大学日本語教育研究科・shun-k17@outlook.com）

（山口友里恵やまぐちゆりえ・コロンビアインターナショナルスクール・yamaguchi@columbia-ca.co.jp）

注

1. 本稿において、「対話」とは、「単なる意味伝達以上の機能を持つもの」（佐藤 1996、p. 108）であり、「人間同士が「他者」として向き合い、互いの視点をぶつけ合い、共感したり視点の違いを認識したりしながら、意味付けをしたり、新たな意味を創り出していく過程を含んだもの」（矢部 2004、p. 14）である。
2. 「読む・話す・考える」では、舘岡（2015）のプロトタイプの一部を教材として使用した。そのため、「読む・話す・考える」のコンセプトは、舘岡（2015）と共通している。
3. 2011 年、2016 年とも、「2 週間未満」と「2 週間以上 1 か月」の留学生数を合算した。
4. 本稿では、事例として取り上げる「短プロ」を実際の名称に即し、「研修」と表記する。

参考文献

磯野英治・近藤佐知彦・宮原啓造（2016）「2015 年度短期日本語教育プログラムの実施と

新たなプログラムの構築」『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』20, 19-24.

今井なをみ・古屋憲章・加藤駿 (2016) 「中国日本語専攻 3 年次前期終了者らは「総合活動型日本語教育」を如何に捉えたのか—「振り返りシート」から見えてきたこと—」『『日本語教育基礎理論と実践シリーズ叢書』全巻刊行記念「日本語教育学の理論と実践をつなぐ」国際シンポジウム予稿集』, 72.

大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的の手續きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』10(3), 155-160.

河村茂雄 (2000) 『心のライフライン—気づかなかった自分を発見する—』誠信書房

近藤佐知彦 (2012) 「SS プログラム J-ShIP の一年目—新コンセプト超短期日本語プログラムへの挑戦—」『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』16, 97-106.

佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして—』北大路書房

舘岡洋子 (2007) 「日本語が上手になるには」『日本語センターニュース』(23), 2.

舘岡洋子 (2015) 『協働で学ぶクリティカル・リーディング』ひつじ書房

鄭京姫 (2010) 「「二分化された日本語」の問題—学習者が語る「日本語」の意味に注目して—」『リテラシーズ』7, 1-10.

日本学生支援機構 (2011) 『平成 21 年度短期教育プログラムによる外国人学生受入れ状況調査結果(試行)』独立行政法人日本学生支援機構

http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_p/data10.html (最終閲覧日 2016 年 6 月 30 日)

日本学生支援機構 (2016) 『平成 26 年度短期教育プログラムによる外国人学生受入れ状況調査結果』独立行政法人日本学生支援機構

http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_p/data15.html (最終閲覧日 2016 年 6 月 30 日)

船曳建夫 (1988) 「文化と理解」, 森亘 (編) 『異文化への理解』東京大学出版会, 305-328.

矢部まゆみ (2004) 「対話教育としての日本語教育についての考察—〈声〉を發し, 響き合わせるために」『WEB 版リテラシーズ』1(2), 13-25.