

多様な学習背景を持つ学習者をつなぐ教室活動
 ー日本語独習者へのライフストーリー・インタビューからの考察ー
 DESIGNING CLASSROOM ACTIVITIES TO CONNECT WITH STUDENTS
 HAVING DIVERSE LEARNING BACKGROUNDS: A DISCUSSION BASED ON
 LIFE STORY INTERVIEWS WITH SELF-TAUGHT JAPANESE LEARNERS

池田朋子, マギル大学
 Tomoko Ikeda, McGill University

1. はじめに

近年、様々なインターネットツールを利用して、独学で言語を習得する人々が増加しており、そのレベルの高さに驚かされることも多い。大学の日本語コースにおいても、このような独習者が初級クラスを飛び越え、中級レベルのクラスに入ってくるのが珍しくなくなってきた。そしてこのような独習者の多くが、授業と並行して独学でも学習を続けるため、その結果、授業が進むにつれてクラス内でのレベル差が大きくなってしまおうという声も聞かれるようになった（池田 2016）。今後、独習者の数はさらに増えていくことが予想され、従来のように全員がほぼ同じレベルでスタートし、足並みを揃えて上達していくというクラス運営は難しくなっていると言えるだろう。では、我々日本語教師は、この多様化する学習者の学習背景をどのように捉えればいいのかのだろうか。

マギル大学では、独習者や継承話者など、これまで日本語教育機関で学んだことがなく、日本語レベルの判定が難しい学習者を主に対象としたライティングコースを4年前から各学期に2コース開講し、筆者が担当している。このクラスに入る学習者は、四技能のバランスが偏っていることが多いため、クラス内でのそれぞれの技能のレベル差も大きく、学期中の上達のスピードも個人によって非常に異なる。筆者はこれまでに、独習者らがこのようなクラスで学ぶことをどのように感じているのかを探るため、独習者（正確にはコースを履修するまで独習していた元独習者）5名にライフストーリーインタビュー（桜井 2002）を行い、彼らの学習背景や学習動機について聞き取ってきた。本稿では、その中で、大学の日本語クラスに入るまで、一度も対面で日本語を話したことがなかったという2名に焦点を当て、どうして大学で日本語コースを履修することにしたのか、またクラスへの参加が彼らの日本語学習にどのような意味を与えたのかをインタビューから明らかにする。さらに、クラスで実践した活動の一つ「先輩セッション」を取り上げ、独習者とそれ以外の学習者からの反応をもとに、今後学習者の学習背景が益々多様化する日本語教室を、どのように運営していくことが求められているかを検討する。

2. 先行研究

2-1 独習者について

日本語独習者は、世界にどのくらいいるのだろうか。教育機関に属さない独習者の人数を把握することは非常に困難であるが、近年の日本語学習ツールの普及のスピードから考えても、その総数が急増していることは想像がつく。国際交流

基金・株式会社電通（2016）の調査によると、台湾、韓国、香港における日本語学習者の総数は800万人規模にもものぼり、これは3カ国の日本語教育機関で学ぶ合計学習者数79万9千人（国際交流基金2015）を大きく上回る。北米では独習者の総数については明らかにされていないが、池田（2016）は、自身の勤める大学の日本語コースに編入する独習者数が急増している現状を報告し、彼らへのインタビュー調査から、独習者には、「興味・好奇心、継続性、大量のインプット、柔軟性」があるという共通点が観察されたと述べている。そして、日本語の学び直しができるという点で、日本語クラスに満足している一方で、授業内容やペース、学生間の能力差には不満を表す独習者もいたとしている。さらに、クラスの中には、授業での未習事項を既に知っている独習者の存在を不公平だと感じ、萎縮してしまう学習者がいることにも触れている。また、池田（2017）は、独学で中級レベルの日本語を身に付け、大学の日本語コースを履修した2名の独習者にライフストーリーインタビューを行った。その結果、この2名は他者との相互作用から学ぶということを独習の過程から知っていたため、教室が彼らにとっての社会となり、新しいアイデンティティを構築できる場となっていたことがわかった。そのため、レベル差のあるクラスにも不満は感じていなかった。しかし、一方でこのうちの1名が複数履修していたコースの1つに、うまく受け入れなかったことも報告しており、これは本人だけの問題ではなく、池田（2016）の指摘する周囲の意識も関係していることが示唆された。

本稿では、以上の調査結果を踏まえた上で、独習者の日本語クラスとの関わりを中心に、インタビューを分析していく。

2-2 先輩セッションについて

調査協力者である2名の独習者が履修したコースの中で行った教室活動、「先輩セッション」について、本稿では独習者の感想の他に、クラス全体の学習者、および参加した先輩学生の反応も調査する。「先輩セッション」というのは筆者が長年授業に取り入れている活動の一つであるが、主に、以下のような効果が報告されている。Murphey（1996）は、「社会的、専門的、年齢的に近く、何らかの理由で尊敬でき、素晴らしいと思える仲間」のことを **Near Peer Role Models**（以下 **NPRM**）と呼び、学習者が **NPRM** を自分の将来像と捉えることで学習意欲が向上すると述べている。トムソン木下・桑原（2008）は、先輩学生（日本語学習者）がジュニアティーチャーとして授業に参加するプロジェクトを継続して行い、教室内のインターアクションをスキヤフォールディングの視点から検討した結果、先輩学生は自分の体験に基づいた学習ストラテジーなど、日本語教師とは異なるスキヤフォールディングを行っていることが明らかになった。また、池田・田中（2011）は、工学系の専門日本語の授業に先輩学生がサポーターとして参加する授業を継続的行い、授業観察とインタビューの結果から、この活動はクラスの学習者と先輩学生の双方に、日本語習得の促進、専門内容の理解、学習意欲の向上、また学習者間のネットワークの強化という面で効果があったことを報告している。本稿では、このような「先輩セッション」に対する独習者のコメ

ントに加え、他の学習者からの意見も分析し、教室活動の可能性について考察する。

3. 調査方法

3-1 調査協力者の略歴

本稿で調査対象とする独習者 2 名の詳細を表 1 に記す。2 名ともプレースメントテストを受け、2015 年秋学期と 2016 年冬学期に日本語ライティングコース（初級）を履修した学生である。コース開始時の会話レベルは、アニーは初中級～中級、サラは初中級程度、作文能力はどちらも初級後半～初中級程度であった。アニーはコースを履修するまで、日本語で他者と交流した経験が全くなかった。サラはツイッターなどを通して、日本語母語話者との交流はあったが、口頭で会話をした経験はなかった。コース終了後、アニーは再び独習スタイルに戻り、サラは次のレベルの日本語コースを 2 学期間履修した。

表 1 調査協力者（名前は仮名、年齢は最終調査時のもの）

協力者	年齢	性別	国籍	専攻	インタビュー年月日
アニー	21	女性	カナダ	心理学	2016/5/24, 2016/6/14, 2017/4/20
サラ	21	女性	カナダ	国際関係学	2016/5/20, 2016/6/13, 2017/4/20

3-2 インタビューの方法

本研究では、インタビューとその分析にライフストーリー研究法を採用した。ライフストーリー研究法には次のような特徴がある。1) 個人のライフに焦点を合わせ、その人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界、そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解くことができる（桜井 2012:6）。2) 語り手の社会と自己との関わりとそのとらえ方、すなわちアイデンティティ観とその交渉に迫ることができる（三代 2011a）。3) 「語り方」にも注目し、調査者の解釈を深く記述・説明することで、多様な現場をそれぞれ（の読者）が主体的に解釈、理解していくための「リソース」となる（三代 2015）。したがって、独習者らの共通項や傾向を見出すことが目的ではなく、一人一人の背景を丁寧に聞き取り、それぞれの社会との関わりの中での学習観を理解することに重点を置く今回の調査には、ライフストーリー研究法が適していると考えた。

上記の特徴を踏まえ、本研究のインタビューでは、非構造化インタビューによって、独習者の日本語学習に関する経験や記憶を自由に語ってもらった。インタビューは、1 名につき 3 回ずつ行い、1 回のインタビューは約 1 時間であった。調査協力者の了承のもと、インタビューは IC レコーダーに録音し、筆者がトランスクリプトを作成した。言語は 2 名ともほとんど日本語を使用し、必要があれば英語で補充していた。インタビューはコースの終了後すぐに 2 回、その約 1 年後に 3 回目を行った。

3-3 先輩セッションの方法

先輩セッションは、筆者の担当クラスで各学期に1回ずつ行っているもので、調査協力者の2名は、2015年秋学期と2016年冬学期にクラスの学習者（後輩）として参加し、その後は先輩として継続して参加している。先輩というのは、以前、ライティングコースを履修したことがある日本語学習者であり、この先輩セッションに複数回参加している学生も多数見られる。先輩には筆者がメールで案内を出し、参加者を募っている。授業では、後輩1~2名と先輩1名の小グループで話し合いを進める。途中で一度先輩がグループを交代し、後輩は1時間の授業中に2人の先輩と話をすることになっている。各グループ内での自己紹介の後、後輩は自分が書いた作文を読み、先輩の感想を聞いた後、宿題として作文を修正する。各セッションの最後には、先輩の日本語学習歴や学習方法など、自由に質問ができるよう、英語で話す時間を数分間設けている。

さらに、本研究では、先輩セッションに対する独習者以外の学習者の反応も探るため、これまでに先輩と後輩それぞれに対して行ったアンケート調査の結果を分析資料に加える。先輩へのアンケートは、先輩セッションに参加したのある学生を対象に2017年4月に実施、後輩へのアンケートは2014年夏学期（レベル1・初級）、2015年夏学期（レベル1・初級）、2017年冬学期（ライティングコース・初級）の学生を対象に行った。アンケートはGoogleフォームを使用して作成し、無記名で提出できるようURLを配布した。質問項目は巻末に記載する。アンケートは先輩学生22名と後輩学生57名に配布し、それぞれ8名と28名から回答を得た。尚、この回答数には独習者も含まれている。

4. 結果と考察

調査協力者2名の語りをそれぞれ4-1、4-2に日本語学習のきっかけから順に紹介し、考察する。また4-3には、2名の先輩セッションの感想と、クラスの学習者と先輩を対象に行ったアンケート調査の結果をまとめる。

4-1 アニーの語りから

アニーが日本語の勉強を始めたのは、ハイスクール1年の頃、姉の影響で見始めたドラマがきっかけだった。音声は日本語で英語の字幕が付いていたため、何度も聞く言葉は自然に覚えたと言う。同じ頃、親戚からもらった本を使って、仮名を練習し、約1年かけて覚えた。ハイスクール3年生頃になると、好きな俳優が出てくるバラエティー番組を探して見るようになったが、ドラマと違って英語字幕がなかったため、日本語のテロップを頼りに、言葉の意味を辞書で探して理解していた。しかし、全ての言葉を調べていたわけではなく、「笑っているところはとりあえず笑っとこう」という気持ちで、日本語については柔軟に、とにかく楽しむことを優先していた。また、日本語の歌の歌詞を平仮名で書いていたこともある。文字の練習と同時に、好きな歌の歌詞の意味を理解したり、正しく聞き取れたかどうかを確認していたという。彼女の学習意欲は、まさに日本語への興味・好奇心から湧き出ていたと言える。

この頃から、アニーは頭の中で日本語を話し始めるようになる。これが現在まで続いているアニーの特徴的な学習法であるが、毎日ではなく曜日を決めて、例

えば、「あれ、どこに置いたっけ」など、その日は一日中頭に浮かぶことを全て日本語で考えるということを数年間続けた。この方法がアニーに合っていたのは、彼女が非常に大人しい性格であることにも関係していると思われる。アニーは大学に入るまでに何度か日本人に日本語で話しかける機会があったが、その度に「すごく恥ずかしくて」、いつも英語を使ってしまっていた。そのため、アニーは、大学の日本語プレースメントテストの際に日本人教員と言葉を交わすまで、インターネットのソーシャルネットワークも含めて、他者と日本語で交流した経験は一切なかった。筆者は他の独習者へのインタビューから、「他者に認められ、手応えを得ることで新しいアイデンティティが構築され、それが学習動機につながる」と述べたが（池田 2017）、アニーのように他者との相互交流がなくても、自分が日本語がわかる人になったこと、そしてそれが「特別」なことであると実感することによって、新しいアイデンティティが形成され、学習動機につながるものが次の語りから窺える。（A：アニー、*：筆者）

*：日本語が話せてよかったと思うことはある？

A：ドラマが見れる。（中略）あと、いろんな言葉話せると言える。

*：日本語が話せるってどう？

A：いいです。なんか特別みたいな。（2回目のインタビューより）

そんなアニーが大学の授業に参加しようと思ったのは、「自信がなかったから、ちゃんとわかってるかな」と思ったからだと言う。プレースメントテストでは、日本人教員の日本語は全て理解できたが、ここでも恥ずかしくて英語で答えていたため、レベル 1（初級前半）以上、レベル 2（初級後半）未満と判定され、初級ライティングコースに入ることになった。この時の実際の能力は、四技能を平均するともっと上のレベルであったと思われるが、アニーは授業について、次のように語っている。

A：簡単すぎるとは思わなかった。確かめて、ちゃんと勉強したことは正しいことを確かめたから。あと、少し新しいこと、完全に新しいことを学ぶこともできた。（3回目のインタビューより）

ドラマの中では前後の内容から推測していた言葉や文法が、授業で本当に正しかったと確認できることが多かったそうだ。また、それまで日本語学習者と接することのなかったアニーは、クラスメイトについて、「ほかに日本語を喋ってる人がいたのは新鮮だった」と語っている。そして、時々クラスメイトに教えることもあった。

A：時々教えてた、と思いますけど、正解かどうかわからなかった。私が見たものではこれがこれを言っていたみたいなことだけ。

*：（中略）でも教えるのってどうでした？

A：楽しかったです。

*：なんで楽しかったの？

A：わからない、なんか、私だれかの役に立ってるなって、勉強した甲斐があるって。（3回目のインタビューより）

人は誰かの役に立っていると実感するとき、それが自信になり、さらに意欲が湧くものではないだろうか。アニーの語り口調からもそのことが感じられた。アニ

一にとって日本語の教室は、他の学習者とつながるコミュニティとなっており、そこへの参加によって徐々に自信が持てるようになったと言える。

4-2 サラの語りから

サラは元々漫画やイラスト画を描くのが趣味で、大学に入る3年ぐらい前から、漫画のファンで作るソーシャルネットワークに参加していた。参加者は日本人が多く、そこで使われる日本語を理解したいと思ったのが日本語を勉強し始めた理由の一つだった。文字が読めるようになると、文法は知らなくても言葉の意味が調べられ、文の一部がわかれば文の大体の意味が理解できたと言う。仮名はインターネットを使い、約1週間で覚えた。今それを振り返り、「最初に文字を覚えてよかった。頑張らなかつたらコミュニケーションができないから、頑張るしかなかった」と語っている。このグループでは、お互いに自分が描いた絵を投稿し、コメントを出し合う。最初は短いコメントを書くのにも時間がかかったが、他の人がよく使う表現を真似るなどし、だんだん速くコメントを返せるようになった。絵の感想を日本語で伝えるにはかなりの語彙量が必要であり、日本語上級者でも簡単なことではないと思われるが、サラはもらったコメントの中から、「これは使える」と思う表現を覚え、語彙を増やしてきた。「好きなことは覚えやすい」のだそうだ。「色合い」という言葉もそのようにしてうまく使えるようになったと言うが、大学の日本語クラスに入るまで、「銀行」や「病院」は知らなかったと笑っていた。これらのことから、サラもアニーと同様、日本語に対して非常に柔軟な思考を持っており、強い興味・好奇心が学習を後押ししていたことがわかる。

大学に入学する頃までには、日本語でコメントが書けるようになっていたが、文法も勉強したいという気持ちはずっとどこかにあったようだ。そして、文法を勉強するなら、オンラインレッスンより、実際に友達と練習ができる授業の方が役に立つと言っている。(S:サラ、*:筆者)

S: 友達がいるのは必要だと思います。一人で勉強することはできないかな。ま、使わないから。

*: あ、じゃ、やっぱり友達がいていいのは、使えるから?

S: はい。そのため、オンラインレッスンはちょっとダメです。(中略) 今これを勉強してるけど、使うチャンスがない。だから覚えられない。

(1回目のインタビューより)

サラのそれまでの日本語学習は、独学といっても一人で勉強していたわけではなく、他者との言葉のやり取りによって成り立っていた。そのため、相互作用のないオンラインレッスンでは、文法を勉強しても実際に使える場面を体験できないため、「覚えられない」のだろう。他にもサラは、「友達の作文を読むことが楽しかった。他の人の(自分が知らない)トピックについて話すことも大切だと思う」と述べており、クラスメイトと勉強することを楽しむと同時に、彼らを人的リソースとして捉えていることがわかる。そのため、サラにとっての授業は、他者と学べるということに意味があったと言える。

サラはまた、クラスの中にレベル差があることも自覚していた。しかし、「簡単すぎるとは思わない。今のクラスでも知らないことはあるから、上のクラスに入ればよかったとは思わない」と言っている。さらに、クラスでの貴重な経験を次のように語ってくれた。

S : プレゼンテーションをした時、私はたぶん難しい文法とか使いますから、ほかの人にわかるかなってすごく心配してた。

* : それは、どうしたの？簡単に直したりしたの？

S : そう。(中略)遅く話して、ま、単語をパワーポイントに書いてて、そうやったら、プレゼンテーションの後で、あるクラスの人が、あ、プレゼンテーション全部わかったって言ってくれて、あー、よかったねって。

(3回目のインタビューより)

こう語るサラの声は、伝わったことへの喜びと、伝えられたという達成感を表しているようだった。難しい言葉を使いこなすことが勉強だと考える学生が多い中、サラは「プレゼンテーションだから、やっぱり何かを伝えたいですよ。誰もわからなかったら意味がない。簡単に書くことも練習になります。」と堂々と答えた。この態度からも、相手に合わせてわかりやすい日本語を使うことが、コミュニケーションを可能にすること、そして日本語学習の役にも立つことを確信している様子が窺えた。このように、サラにとっての日本語の教室も、アニーと同様、他者とつながり、自らが成長できるコミュニティとなっていたと言えるだろう。

4-3 先輩セッションについて

調査協力者の2名は、コース終了後も先輩セッションに参加しているため、先輩・後輩の両方の立場でこのセッションを経験している。その感想を4-3-1にそれぞれ記す。4-3-2には、クラスの学習者(後輩)と、参加した先輩学生全員を対象としたアンケートの結果と考察を記述する。

4-3-1 調査協力者2名の感想

内気な性格のアニーは、後輩として参加した時は知らない先輩と話すことも恥ずかしく、英語で話す時間になるまで待っていたと言うが、先輩の勉強の仕方や、次のレベルのコースの話聞くのがよかったと言っている。先輩として参加したセッションでは、「自分は恥ずかしくて話せないのに、後輩たちは少しの知識だけでガンガン話しているからすごいなあと思った」と述べ、後輩から刺激されたことを語っている。また、「後輩に言葉を紹介して楽しかったし、勉強にもなった」、「ドラマやバンドなどの共通の話題があっておもしろかった」と会話がはずみ、自身の勉強にもなったことに触れている。

サラは、先輩と話して「勉強してこうなるなんてすごいと思った。自分もなれるかもと思った。」「日本人よりわかりやすいと思った。」と語っており、先輩がNear Peer Role Model (NPRM)として、効果的に影響を与えていることが示唆された。またこの時、先輩から日本語を話す学生のグループに誘ってもらえたことがよかったと言い、先輩セッションが各学生のネットワークの構築にも役立つ

ていることが窺えた。先輩として参加した際は、「自分の勉強方法や情報が助けになるなら教えてあげたい」と後輩の役に立つことを望んでいることがわかった。

これらの2名のコメントを見ると、彼女らが先輩として参加したセッションで感じた「人の役に立ちたい」という気持ちは、通常のクラスにおいて感じていたことと共通する。おそらく、独習者らは通常のクラス内においては自分たちが先輩だとは思っていないが、他の学習者らとは少し異なる知識を持っていることを自覚しているため、相手に合わせて自分の日本語を簡単にしたり、自分の知っている言葉を紹介したりなど、先輩と同じ働きかけが行えていたものと想像できる。

4-3-2 参加者全体の感想

まず、クラスの学習者（後輩）へのアンケートでは、先輩セッション全体の感想として、28名全員が楽しかったと回答している。その理由として、「自分と同じ経験をしてきた人と話すのはいい」「2年後の自分を見ているようで嬉しかった」など、先輩をNPRMと捉え、先輩と話すことを肯定的に受け取っているコメントが複数挙げられていた。また、「いい勉強法のアドバイスがもらえた」というような、先輩を人的リソースとして捉えるコメントや、「共通の趣味があった」「友達ができた」など、ネットワークの広がり言及するもの、また「話す練習になった」と日本語能力向上のための練習となったというコメントが見られた。日本語の上達に関しては、96%の学習者が「先輩セッションは役に立つ」と回答している。また、「(NPRMである先輩は)今の自分たちの状態をわかってきている」「間違いを気にしないで話せる」などの理由で、71%が日本人より先輩の方が話しやすいと答えていた。一方で、「先輩の日本語は間違っているかもしれない」など、日本人の正しい日本語を求めるコメントも見られた。しかし将来先輩のようになりたいかという質問には89%が肯定的であり、先輩の日本語のレベルの高さが圧倒的な理由となっていた。加えて、「先輩のように後輩を助けたい」「自分の将来像が見えた、そうなれると思った」というコメントも複数見られた。11%の否定的な回答の理由には「なれるかどうかわからない」「自分の目指すものと少し違う」というコメントが挙げられていた。

先輩へのアンケートでは、「先輩セッションは後輩の役に立つ」、また「自分の役に立つ」という両方の質問に対して回答者全員が肯定的な反応を示していた。前者の理由として、「自分も後輩の時に先輩セッションを経験して励まされた」「気楽に話せるから」「後輩が先輩のようになれると思ってくれるといい」などが複数見られた。後者については、「もっとわかりやすい表現を探す練習になる」「自分の弱点がわかる」という日本語の上達に関わるもの、「いろんな人の勉強方法を知ることができる」という情報収集に役立つというもの、「同じ趣味を持つ後輩と知り合えた」など、ネットワークの構築につながるものが挙げられた。

以上のことから、先輩セッションは、先輩・後輩双方にとって、学習意欲の向上、人的学習リソースの獲得、ネットワークの構築、日本語習得の促進という面で効果があったと言える。また、これらの効果は、独習者2名にも、その他の学習者にも認められた。これまで、独習者を含むレベル差のある日本語クラスで

は、その差を不公平だと感じる傾向があることが報告されているが、先輩セッションのようなイベントの際は、ほとんどの学習者が「先輩」というレベル差のある日本語学習者から、多くの学びが得られることを実感していることが明らかになった。それならば、通常のクラスでも、クラス内のレベル差を利用し、効果的な授業が可能になるのではないだろうか。レベルが統一されているはずのクラスにレベル差が生じてしまったのではなく、差異を前提としたクラスであるということが学習者にも教師にも理解できていれば、教室内の多様な学習者同士のつながりを深めることによって教室が一つのコミュニティーとなり、先輩セッションで見られたような効果が期待できるのではないかと思われる。

5. まとめ

今回の調査から、2名の独習者はどちらも、クラス内のレベル差を否定的には捉えておらず、むしろクラスメイトに教えたり、伝わりやすい話し方を模索するなど、他者との相違を有効に活用し、自身の学びに結びつけていることが明らかになった。これに加えて、「先輩セッション」についてのアンケート調査によると、この活動では先輩・後輩双方がお互いをリソースとして活用し、レベルの違う相手からの学びを実感していることがわかった。そして、4-3-2では、先輩セッションのように多様な背景を持つ学習者をつなぐ教室をコミュニティーとして捉え、通常のクラスのあり方として提案した。「多様さは、それをつなぐことができれば利点となる」とトムソン木下(2016:12)は述べる。今後も日本語独習者は増加し続け、日本語教室は益々多様化が進むことが予想されるが、多様性や差異を前提として、新しいアイデンティティや価値観を構築していける(三代2011b)よう、我々日本語教師は、学習者をつなぐ教室づくりを目指すべきではないだろうか。もちろん、多くの学習者が持つ不公平感を取り払うためには、評価の問題も考える必要がある。また、先輩ではなく日本人から正しい日本語を学びたいという声は常に聞かれる問題でもある。これらの点は今後の課題としたい。

参考文献

- 池田朋子(2017)「日本語独習者の学習動機とアイデンティティ形成—ライフストーリー調査をもとに—」『Journal CAJLE』Vol. 18, 21-42
- 池田朋子・田中敦子(2011)「先輩留学生を活用した理工系専門日本語教育—学習者を支援する教室環境作りの取り組み—」『東海大学紀要国際教育センター』創刊号 1-20
- 池田雅美(2016)「独学可能な時代—多様化する日本語学習歴と授業活動への影響」『CAJLE 2016 Proceedings』70-79
- 国際交流基金・株式会社電通(2016)「台湾・香港・韓国 日本語学習者調査結果」<<https://goo.gl/7QwIF5>>(2017年8月30日)
- 国際交流基金(2015)『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/text.pdf>(2017年8月30日)

- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』 せりか書房
- 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』 弘文堂
- トムソン木下千尋・桑原里奈 (2008) 「ジュニアティーチャプロジェクトにおけるスキフォルデングの考察」 『第7回日本語教育世界大会 (釜山外国語大学) 予稿集』 91-94
- トムソン木下千尋 (2016) 「教室の中に社会を一大学の日本語教室と社会と人のつながりを考える」 トムソン木下千尋 (編) 『人とつながり、世界とつながる日本語教育』 2-21 くろしお出版
- 三代純平 (2011a) 「『場』としての日本語教室の意味—『話す権利』の保障という意義と課題」 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』 75-97 春風社
- 三代純平 (2011b) 「日本語能力から『場』の議論へ—留学生のライフストーリー研究から」 『早稲田日本語教育学』 9, 67-72
- 三代純平 (2015) 「日本語教育学としてのライフストーリーを問う」 三代純平 (編) 『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ』 1-22 くろしお出版
- Murphey, T. (1996). Near peer role models. Teachers Talking To Teachers: JALT Teacher Education SIG Newsletter, 4(3), 21-22.

資料：先輩セッションについてのアンケート質問項目

後輩に対するアンケート

- (1. 非常にそう思う 2. そう思う 3. あまりそう思わない 4. 全然そう思わない)
- 先輩と日本語で話すのは楽しかった。(a~f: どうしてそう思いますか)
 - 先輩と日本語で話すのは、日本人と話すより簡単だ。
 - 先輩と話さうが、先生と話さうよりリラックスできる。
 - 将来、先輩みたいになりたい。
 - 将来、先輩みたいに／先輩より上手になると思う。
 - 先輩セッションは、日本語が上手になるために、役に立つと思う。
 - 先輩セッションについて、よかった点とよくなかった点を書いてください。

先輩に対するアンケート

- 後輩の日本語を聞いて、どう思いましたか。
- 後輩とどんな話をしましたか。覚えていることを教えてください。
- 先輩セッション中に、難しかったことや、困ったことはありましたか。
- 先輩セッションは、先輩にとって何かメリットはありましたか。
- 先輩セッションは、後輩の日本語の勉強に役に立つと思いますか。(e~f: どうしてそう思いますか)
- 先輩セッションは、自分の日本語の勉強に役に立つと思いますか。
- また先輩セッションがあつたら、参加したいですか。
- 後輩として、先輩セッションに参加した経験がありますか。(はい⇒①~③)
 - 先輩と話さうのは楽しかった。
 - 将来、先輩みたいになりたいと思った。
 - 先輩と話さう方が、日本人と話すより話しやすかった。