

【研究論文】

継続的な正課外活動への参加を通じた学習と教育実習との関連性
—日本語教員養成課程受講生へのインタビュー調査から—

The Relationship between Learning through Continuous Participation in Co-curricular Activities and
Teaching Practice: An Interview Survey of Students in a Japanese Language Teacher Training
Program

野瀬 由季子 大阪大学大学院

NOSE, Yukiko Graduate School, Osaka University

大山 牧子 大阪大学全学教育推進機構

OYAMA, Makiko Center for Education in Liberal Arts and Sciences, Osaka University

岩居 弘樹 大阪大学サイバーメディアセンター

IWAI, Hiroki Cybermedia Center, Osaka University

キーワード：日本語教育，日本語教員養成課程，教育実習，正課外活動

1. はじめに

日本語教員養成は、平成12年に取りまとめられた「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協力者会議 2000）」で示される教育内容に基づいておこなわれてきた（以下、平成12年教育内容）。また、在留外国人数と日本語学習者数の増加・日本語学習需要と教育現場の多様化などを背景に、近年は新たな教育内容やモデルカリキュラム提示の編成が進められている（文化審議会国語分科会 2018）。文化審議会国語分科会（2018）の報告書では、知識偏重が見られた平成12年教育内容を知識・実践のバランスの取れた教育内容へと変更する必要性が指摘され（p. 10）、教育実習が「必須の教育内容」として位置付けられるようになった。こうした状況の中で、今後の日本語教員養成課程では教育実習の関連科目の充実化を検討していく必要がある⁽¹⁾。

教育実習の関連科目は、実践力の養成において重要な役割を果たしてきた。日本語教員養成課程における「教育実習」は「日本語学習者を想定して行う実際の指導及びそれに関連する授業のこと（文化審議会国語分科会 2018 : p. 38）」と定義され、教育実習の指導項目には、①オリエンテーション・②授業見学・③授業準備（教案・教材作成など）・④模擬授業・⑤教壇実習・⑥教育実習全体の振り返り、の6つが挙げられている（文化審議会国語分科会 2018 : p. 38）。また、教育実習の指導項目を通して身につけるべき力については、教育内容の区分「言語と教育」の下位区分「⑩言語教育法・実習」で以下のように示されている。

学習者の日本語能力と求められる日本語教育プログラムの目的や目標を踏まえた日本語教育を考えるために、コースを設計する方法、学習項目に合わせた教授法や教材の選択、授業を組み立てるための準備、学習の成果を測る観点と方法、教授能力を高めるための自他の授業分析に必要な知識及び日本語教育を実践する力（文化審議会国語分科会 2018 : p. 37）

これらの力を育成するため、各大学の日本語教員養成課程は学外機関との連携も図りながら教育実習の

関連科目を提供してきた。

しかし、教育実習には課題が残されている。1点目は実習先の確保が難しい点、2点目は実習先が確保できたとしても、各受講生に対して、実践的な教室場面の中で「教育実習の指導項目を通して身につけるべき力（文化審議会国語分科会 2018 : p. 37)」を向上する機会を十分に提供しきれない点である。例えば、「②授業見学」の際は、見学する日本語授業の担当教員及び日本語学習者への配慮の必要性から、多くの実習生を見学先の教室に入れることは容易ではないことが挙げられる（藤平ほか 2019）。また、「⑤教壇実習」は受講生の実践力を考慮して実習先への影響が最小限となるよう配慮した上で実施せねばならず（イノベーション・デザイン&テクノロジーズ株式会社 2018）、教育実習の指導項目①～⑥に関連する学習機会を一律に拡張していくような対応は難しいのが現状である。同課程の受講生にとって、日本語学習者との直接的な交流は、日本語学習者の日本語能力や学習過程などを把握する上で重要な学習機会である。それゆえ、今後は授業外で受講生が日本語学習者に対する理解を深める学習環境を用意し、提供していくことが重要であると考えられる。授業外において受講生は学内外の様々なコミュニティに参加していると考えられるが、その中でも日本語学習者との長期的な関わりを持てる環境の一つとして挙げられるのが大学の正課外活動である。大学教育の正課外活動は、学生の自主性の向上や単位の実質化の観点からその意義が報告され、正課・正課外活動のバランスの取れた教育内容の必要性が指摘されるようになっている（溝上 2009）。大学教育における「正課外活動」とは、単位が付与されない教育実践を指し（河井 2016）、これまで各大学では様々な正課外活動が展開されている。

正課外活動はその目的に応じて様々な活動に細分化されていくが、留学生と日本人学生の交流がおこなわれる正課外活動は、例えば、国際教育交流を目的としたもの・留学生支援を目的としたもの・学生の国際性の涵養を目的としたもの、などに分類できる。文化的背景が異なる学生間が交流するような正課外活動を取り上げた先行研究からは、留学生と日本人学生の成長において正課外活動が重要な働きを持つことが指摘されている（川平 2019）。このことから、これらの正課外活動は日本語教員養成課程の受講生にとっても、日本語教育実践の場面で必要となる知識・技能・態度を学び、成長する場になると考えられる。ゆえに、留学生、つまり日本語学習者との関わりを持つ正課外活動が同課程の受講生にとってどのような学習機会となっているかを教育実習での学習と関連させながら明らかにすることは、受講生の正課・正課外での往還的な学習を踏まえた正課外活動をデザインする際の有用な知見になると考えられる。そこで本研究では、教育実習科目を受講しながら同時に学内の正課外活動に参加している日本語教員課程受講生を対象に、彼らの正課外活動への継続的な参加までの経緯と参加によって生起する日本語教育の知識・技能・態度に関する学習の特徴について、教育実習科目での学習との関連性から明らかにすることを目的とする。そのために、本研究では研究方法としてインタビュー調査をおこない、逐語録をM-GTA（木下 2003, 2007）で分析する。

2. 先行研究

2.1 大学の日本語教員養成課程における教育実習

文化審議会国語分科会（2018）の報告書では、知識と実践のバランスの取れた教員養成のあり方の重要性が強調されており、教育実習が実践的な学びの場として重要な役割を果たしていることがみて取れる。また、日本語教員の養成段階で求められる資質・能力は、知識・技能・態度の3つに分けられており、これらの資質・能力を、教育実習を含む「必須の教育内容」の中で養成する必要がある。文化審議会国語分科会（2018）の報告書において知識・実践力のバランスが強調された背景には、言語教師教育のアプローチ

チが転換したことが一要因となっている。1980年代以降、教師の知識や技能を育成する Teacher Training から、教師の態度や気づきを促進する Teacher Development へとアプローチが転換されたことで (Freeman 1989, Richards & Nunan 1990), 日本語教員の養成・研修においても Teacher Development のアプローチが注目されるようになったのである。日本語教育現場も学習者層・学習目的などが多様化していく中で、これからの日本語教員には、既存の教授法を適用する技能だけでなく自分自身や他者の教育実践を観察してふりかえり、教育実践の課題を発見し解決する力が重要になってきた (岡崎・岡崎 1997)。

こうした状況を背景に、同課程の教育実習に関する先行研究が蓄積されてきた。教育実習に関する先行研究は、授業見学に関する研究 (藤平ほか 2019), 授業準備に関する研究 (横内 2007, 栗原 2009, 佐藤・菊池 2019 など), 模擬授業に関する研究 (松崎 2004, 服部 2015, 佐藤・菊池 2019 など), 教壇実習に関する研究 (渡辺・上田 2015, 富谷 2007, 古別府 2009, 古別府 2010 など), 教育実習全体のふりかえりに関する研究 (池田ほか2002, 松崎 2004, 大和ほか 2009 など), に大別できる。また、いくつかの大学では同課程の受講生の学びの場を地域日本語教室など地域社会に広げ、学外でのプログラムを実施して地域社会への活動従事者の経験から学ぶ、サービス・ラーニングの取り組みもおこなわれている (安藤 2012)。

教育実習に関する先行研究からは、資質・能力の養成において、受講生に多様な関係性の他者とつながる機会を提供する必要性が指摘されてきた。例えば池田ほか (2002) では、教壇実習後の評価活動を実習指導者・日本語学習者・見学者・他の受講生など様々な属性の集団でおこない、かつ実習生自らが評価者に応じて評価してほしい項目をそれぞれ決定することで具体的な評価とフィードバックを得て、受講生の授業改善が促されることが明らかにされている。また、サービス・ラーニングの事例を取り上げた研究 (安藤 2012) では、リフレクションシートの分析から、受講生がサービス・ラーニングによって日本語教育に関する知識を深めるだけでなく、地域というコミュニティを意識して自分と地域の人々とのつながりを徐々に見出していく変化が明らかにされている。これら先行研究の結果を踏まえると、教育実習を通じた実践力の向上のためには、受講生が教室内外で様々な立場で他者と関わりながら自身の取り組みをふりかえって行動を変革できるような学習環境を構築することが必要不可欠だと言える。

しかしながら、教育実習に関する先行研究ではいくつかの課題も指摘されている。中村 (2018) は、受講生が教壇実習後に記入したふりかえりシートの記載内容を分析した結果、学習者への対応の不十分さや学習者情報を把握しないまま授業を実践する問題点に対するふりかえりの記述が少なかった点を報告している。松崎 (2004) では、受講生と現職日本語教員の模擬授業映像に対する評定の違いが調査されており、受講生は日本語学習者の予期せぬ発言や反応など「学習者への対応」に関する意識が現職日本語教員に比べて低く、適切な対処の仕方ができないことが報告されている。これらの研究結果を踏まえると、受講生は、授業実践者として把握しておくべき日本語学習者の情報がどのようなものかを具体的にイメージできず、また適切な対応方法を習得しないまま教育実習を終える可能性があるかと推察される。受講生が日本語学習者に対する理解を深めて適切な対処方法が実践できるようになるためには、受講生が日本語学習者を理解するための活動を養成課程の受講開始時点から長期にわたって取り入れることが重要である (大和ほか 2009)。ところが、1で述べたとおり、実習先や日本語学習者への配慮の必要性から、正課の教育実習の科目の中だけで日本語学習者との交流機会を長期間にわたって実施することは容易ではない。そこで、受講生が日本語学習者と長期的に関わりながら日本語学習者や日本語授業に関する理解を深める学習環境の一つとして、留学生との交流などを目的に大学で実施される「正課外活動」に着目する。

2.2 国際教育交流・留学生支援としての正課外活動

正課外活動は、学生と教職員が「形式や枠組みに囚われず自由に活動できること」や「正課では開示しきれない個性を発信・受信する機会」として、正課では得られない学習や成長の場となっている（川平 2019）。また、正課外活動の可能性として「ティーチング不在の学習」が挙げられており（河井 2016）、正課外における学習の意義が高まっている。これらの議論を踏まえると、日本語教員養成課程の教育実習科目を受講する受講生が留学生と接点を持てる正課外活動にも同時期に参加することは、異なる二つの学習環境を往還しながら日本語教員の資質・能力を高めていく可能性があると考えられる。

ただし、正課外活動の中でも異文化間接触を伴う活動には教職員による教育的介入が重要である（加賀美 1999, 2006）。例えば、留学生と日本人学生チューター制度の現状及び効果に関する研究からは、チューターの活動を通して異文化理解が深まる一方で、チューター制度に対する認識の違いから、留学生の依頼内容に対して戸惑う日本人学生チューターがいることが明らかになっている（上田・藤本 2013）。そのため、活動初期に留学生支援のためのチューター向けガイドブックや、事前オリエンテーションによる十分な説明の重要性が指摘されている。また、「スケジュール調整の難しさ」や「チューター制度の目標の不明確さ」から活動が中断してしまう事例も報告されており、学生のマッチングをおこなうことが提案されている（濱田ほか 2012）。つまり、文化的背景が異なる学生同士が自主性の高い正課外活動に継続して参加するには、それを支援するような活動のデザインと、それを實現する教職員の支援が重要な役割を果たすと考えられる。

そこで本研究では、効果的な正課外活動のデザインやそこでの教育的介入を提案することを目指して、受講生の正課外活動への継続的な参加までの経緯と、正課外活動と教育実習での学習の相違点を知識・技能・態度面から明らかにすることで、どのように正課・正課外の活動を連携させていくことができるかを検討する。

3. 研究方法

3.1 対象実践の概要

本研究では、関西の某大学（以下、X 大学）文系学部で副専攻として開講されている日本語教員養成課程の受講生を対象とする。X 大学の受講生を対象とするのは、受講生に対して、授業担当教員らから複数の正課外活動への参加機会が提供されていたためである。調査協力者は、教育実習の指導項目（文化審議会国語分科会 2018）のうち、③授業準備（教案・教材作成など）と④模擬授業を扱う必修科目「日本語教授法 1～4」の受講生である。2016 年度に開講された日本語教授法 1～4 の授業担当教員（以下 教員 T）に協力を得て、本科目の受講生 3 名にインタビュー調査を実施した。なお、養成課程の修了に必要な総単位数 26 単位のうち、必修科目の日本語教授法 1～4 は計 8 単位を占めている。また、それ以外の選択必修科目は学生の専攻に合わせて設定されている。

日本語教授法 1～4 の学習・教育目標及び到達目標（2017 年度）^②は、日本語教授法 1 が「日本語教育について基本的な知識を身につけ、日本語教師の役割について自分なりの意見や考えを持つことができる。また、積極的に国際交流や活動などに参加できる」、日本語教授法 2 が「グループ活動を通して、日本語や教授法に対する疑問や問題点を話し合い、解決する能力と協調性を養う」、日本語教授法 3 が「初級から中級の学習内容がどのように変化していくのかを理解する。日本語教育能力検定試験合格のための「読解」と内容理解のための「読解」、日本人が「国語」の授業で学ぶ「読解」との区別をきちんと見

極めて教案作成、発表とする」、日本語教授法4が「教える」「教えてもらう」という関係性ではなく、日本語や日本を学習者に伝えるという立場の教師である必要性を実習を通して感じる。また、様々な国籍の学習者への第二言語学習における学習心理を考えること」である。

また、X大学では、日本語教員養成課程の受講生に対して、日本語教育に関連する複数の正課外活動を学内で実施して、留学生との交流機会を提供している。表1にX大学での日本語教育に関連する正課外活動の概要を示す。表1に示す3つの正課外活動は同課程の科目担当教員や学内の日本語教育・留学生教育・留学生支援に携わっている教員によって企画されており、活動の目的は、1) 学内の留学生と日本語教員養成課程受講生の交流機会を設けること、2) 同課程受講生が他者の授業分析や授業実践を通して実践力を養成する機会を設けること、の2点である。主な参加者は、日本語教授法1～4をはじめとする同課程必修科目の受講生とされている。同課程以外の学生であっても参加可能だが、活動の詳細は必修科目の授業時に口頭で紹介されるため、日本語教育に高い関心がある学生が集まるように参加募集がおこなわれている。

表1 X大学での日本語教育に関連する正課外活動の概要 (2016年度時点)

正課外活動の種類	活動期間・活動内容
a. 留学生の選択必修科目 (担当教員 T) への参加	<ul style="list-style-type: none"> ・全15回 (90分) ・参加者は、留学生の履修する日本語授業に講師補助として参加して、各留学生の日本語の支援をおこなう。 ・参加者のうち2～3名は、全授業の中で最低1回、留学生向けの90分の実践を計画・実施する。実践のテーマは「日本の食文化」「関西の観光地」など、参加者が自由に決めてよい。 ・90分の実践の計画・実施者以外の参加者は、留学生の隣に座って内容を補足したりペアワークをしたりする。
b. 留学生の必修科目 (担当教員 R) への参加	<ul style="list-style-type: none"> ・全15回 (90分) ・参加者 (1～2名) は、留学生の履修する日本語授業に講師補助として参加して、各留学生の日本語の支援をおこなう。 ・ペアワークやグループワークに参加してグループのファシリテーター役をつとめたり、留学生と意見交換をしたりする。
c. 留学生のチューター の担当	<ul style="list-style-type: none"> ・半年～通年 (実施時間・実施回数・実施時間帯の詳細は留学生—受講生間で相談) ・参加者は、学内の留学生のチューターとして日本語学習支援をおこなう。

このうち、a. 留学生の選択必修科目の担当教員は日本語教授法1～4を担当する教員 T で、日本語教授法1～4の単位取得の条件として、受講生には a. 留学生の選択必修科目に最低1回参加するよう求めている。しかし、2回目以降の参加は自主的な参加となるため、本研究では a. 留学生の選択必修科目への2回目以降の参加を正課外活動の一つとして扱う。次に、b. 留学生の必修科目の担当教員は、学内の留学生別科に所属する教員 (以下、教員 R) で、留学生の授業科目に1～2名程度の受講生が参加する形態をとっている。そして、c. 留学生のチューターでは、X大学の留学生別科に所属する留学生の中で、授業外での日本語学習支援を必要とする留学生に対して、チューターを希望する受講生1名が支援者となり、留学生の授業課題の支援などをおこなう。本研究では、これら3つの正課外活動のうち一つ以上に継続的に参加する受講生を対象に、以下の手順で調査をおこなう。

3.2 調査手順

まずは、表1に示した正課外活動に継続的に参加している日本語教員養成課程の受講生の抽出を目的としたヒアリング調査を、2016年5月11日と2016年6月8日の計2回、必修科目の日本語教授法3の受講生と教員Tに対しておこなった。受講生らには、正課外活動への参加状況と参加動機を尋ねた。また、正課外活動のa.留学生の選択必修科目も担当している教員Tに対しては、継続的に正課外活動に参加している受講生の参加状況や参加時の様子について尋ねた。

その後、本調査として2016年度後期授業期間（2016年9月～2017年2月）に開講された日本語教授法2・4にて、受講生への研究の概要説明と調査依頼をおこなった。受講人数は計40名程度であったが、参与観察や教員Tとの情報共有の記録から、32名のうち3名が上述した正課外活動に継続的に参加していることが明らかになったため、以下の3名を対象に半構造化インタビューを実施した。表2に研究協力者の参加状況やインタビューの実施概要を示す。なお、研究協力者である教員および受講生らに対しては、調査開始前に、データの匿名性を担保すること、インタビューの中断や中止が可能であること、調査終了後であってもデータ利用の拒否が可能であること、不利益を受けることなく同意を撤回できること、データの公表方法を伝えて同意を得ている。その上で、インタビューでは、同課程を受講したきっかけ・正課の科目のうち印象に残っている科目とその理由・正課外活動への参加状況・正課外活動に継続的に参加する理由、についてそれぞれ30分程度で尋ねた。

表2 研究協力者3名の情報（2016年度時点）

名前	学年	X大学で参加している正課外活動	インタビュー実施日 (実施時間)
A	2	a. 留学生の選択必修科目 b. 留学生の必修科目 c. 留学生のチューター	2017/02/13 (35分)
B	2	a. 留学生の選択必修科目	2017/01/30 (23分)
C	3	a. 留学生の選択必修科目 c. 留学生のチューター	2017/02/07 (36分)

3.3 分析方法

インタビューの逐語録は、修正版グラウンデッドセオリー・アプローチ（木下 2003, 2007）を用いて分析する（以下、M-GTA）。本研究でM-GTAを用いる理由は二点ある。まず一点目の理由は、M-GTAが人間と人間が直接的にやりとりをする社会的相互作用にかかわる研究に適したアプローチで（木下 2003 : p. 89）、留学生（日本語学習者）と受講生の関係性を中心として、その他教員や他の受講生との社会的相互作用が正課外活動の中でどのように起こっていくのかを分析できるからである。また、単位取得がなく自主性が高い正課外活動への継続的な参加がどのような関わりの中で実現していくのかについても分析することができる。これらのプロセスをみていくことで、正課外活動での日本語教育に関連する学習の特徴をその社会的文脈とともに捉えることが可能となる。二点目は、M-GTAが実践的な活用のための理論生成の方法であり、応用者による必要な修正のもと、データを同じような実践場面で活用できることを目指しているためである（木下 2003 : p. 29）。本研究においては、日本語教員養成課程の受講生の教育実習にあたって、実施場所の確保の難しさや時間的制約に課題がある現場に対して、学内の正課外活動の実施に向けた視座を提供できると考えられる。以上の理由から、本研究ではM-GTAを採用する。

M-GTAでは、分析焦点者と分析テーマを設定することにより、生成された概念がどのような対象者の範囲までを説明しているかを明確にする（木下 2003）。本研究では、分析焦点者を「日本語教育に関連する

正課外活動に参加する日本語教員養成課程の受講生」，分析テーマを「日本語教育に関連する正課外活動への継続的な参加によって日本語教育の知識・技能・態度に関する学習が生起するプロセス」として分析をおこなう。分析手順として，まずはこの分析テーマと分析焦点者に照らし合わせて，逐語録のデータ（具体例）を抽出しながら概念を生成する。次に，概念間の関係性を比較してまとまりのある概念はカテゴリーとしてまとめる。次に，生成したカテゴリー・概念を用いて分析結果をストーリーラインとして簡潔に記述するとともに，生成したカテゴリー・概念間の関係性を結果図で示す。

4. 分析結果

表3に生成されたカテゴリーとその概念の内容を，図1に「日本語教育に関連する正課外活動への継続的な参加によって日本語教育の知識・技能・態度に関する学習が生起するプロセス」を示す。逐語録の分析の結果，3つの〈カテゴリー〉と10の〔概念〕が生成された。以下では，生成された〈カテゴリー〉を用いてストーリーラインを記述したのちに，〈カテゴリー〉ごとに〔概念〕を順に説明していく。

表3 生成されたカテゴリーと概念

〈カテゴリー〉	〔概念名〕（受講生） ‘定義’
	『逐語録（具体例）』
〈留学生と繋げられない〉	〔受講生と一緒に参加〕（B, C） ‘強く参加したいと思っているわけではないが，同課程の受講生がいることを理由に参加しはじめること’
	『なんか（同課程受講生の）DとPと喋るようになって，Pがすごいがつり交流してたんで，（a. 留学生の選択必修科目に）来たらええやん，みたいなんで行きはじめて（B）』
	〔留学生との距離が縮まらない〕（C） ‘他の受講生と行動を共にしている自分に対して，留学生は話しかけづらそうにしているのを感じること’
	『2年生のときは，（留学生の選択必修科目）行っても，N（N：他の受講生）と行くから，やっぱ向こう（留学生）も喋りかけにくいっていうのがあって，なんかN行かへんならあたしも行かへんみたいな感じやったし（C）』
〈留学生との関係性が構築されていく〉	〔他の受講生に合わせなくてもいい〕（B, C） ‘他の受講生がいない状態で，徐々に留学生との会話が増えるようになっていくのを実感すること’
	『（留学生と自分が）個人的に仲良くなったことで，1人で行っても，Cさんーみたいな感じで留学生も喋ってくれるから（C）』
	〔留学生との関係性の長期化〕（A, C） ‘留学生の日本語学習の様子を知ること，日本語学習の支援に対する動機が高まっていき，支援・交流を続けていくこと’
	『彼ら（留学生）の対応がすごい明るくて，日本人がわざわざ時間割いてくれて，一生懸命教えてくれてありがとう，みたいな気持ちを持ってきてる人がいてたら，あっじゃあまた（チューターを担当した留学生）のために頑張ろう，みたいな（A）』
〈漠然としていた日本語授業が具体化されていく〉	〔こう言えば伝わる〕（B） ‘日本語の習得レベルが異なる留学生らと会話をしていくと，それぞれの留学生に伝わる日本語の表現方法がわかってくること’
	『後半になるにつれてだんだん接し方がわかってきて，これぐらいのレベルやったら会話できるな，とか，この人やったらこんな話題できるなっていうのがわかってくる（B）』
	〔日本語学習者の授業への反応を見る〕（A, C） ‘他の受講生が日本語学習者に対して活動を実施している際，日本語学習者が楽しそうだったり面白くなさそうだったり様々な反応を見せている様子を観察して，活動の内容を学習者目線で理解していくこと’
	『（他の受講生の）人の（活動）とか見て，あーこうやったらいいんやなーとか，あーこうやってたら留学生つまんなさそうやなみたいな（A）』
	〔各々の日本語学習者だけが知っている情報を引き出す〕（A） ‘教員が日本語学習者各々人の情報を聞きだす形ですりとりをおこなっているのを見て，これを授業進行の一手法として理解すること’
『R先生が順番に決める（留学生を指名する）んじゃないくて，その日本語学習者から引き出した情報をこちらでちよつとうまくやってやるみたいな，そういうのも，あーすごいなって思って（A）』	

	[授業構成を模倣] (A) ‘授業を継続して観察する中で毎授業の構成にパターンがあることに気づき、模倣する形で同じ授業設計を自身の教育実習に取り入れるようになること’
	『(教員Rの) 授業を見て、あ、使えるなとか思って (中略) (授業の) やり方が決まってる、[I] やって [II] やって [III] やって [IV] みたいな、その [I] のところにそれをされてるとかだいたいパターンがあったんで、こんなことができるんやなって思って (A) 』
	[自身の学習態度が能動的になる] (A) ‘能動的な留学生の学習態度に接する中で、自身の学習時の発言や行動が受身的なものから能動的なものに徐々に変化していくこと’
	『(留学生は) 聞いていいんかなーとかそういうの迷わずに、これどうなんですか、なんでなんですか、とかこうすごい質問が多くて。(中略) (高校の時と比べると今の自分は) ディスカッションやったら全然喋ります (A) 』

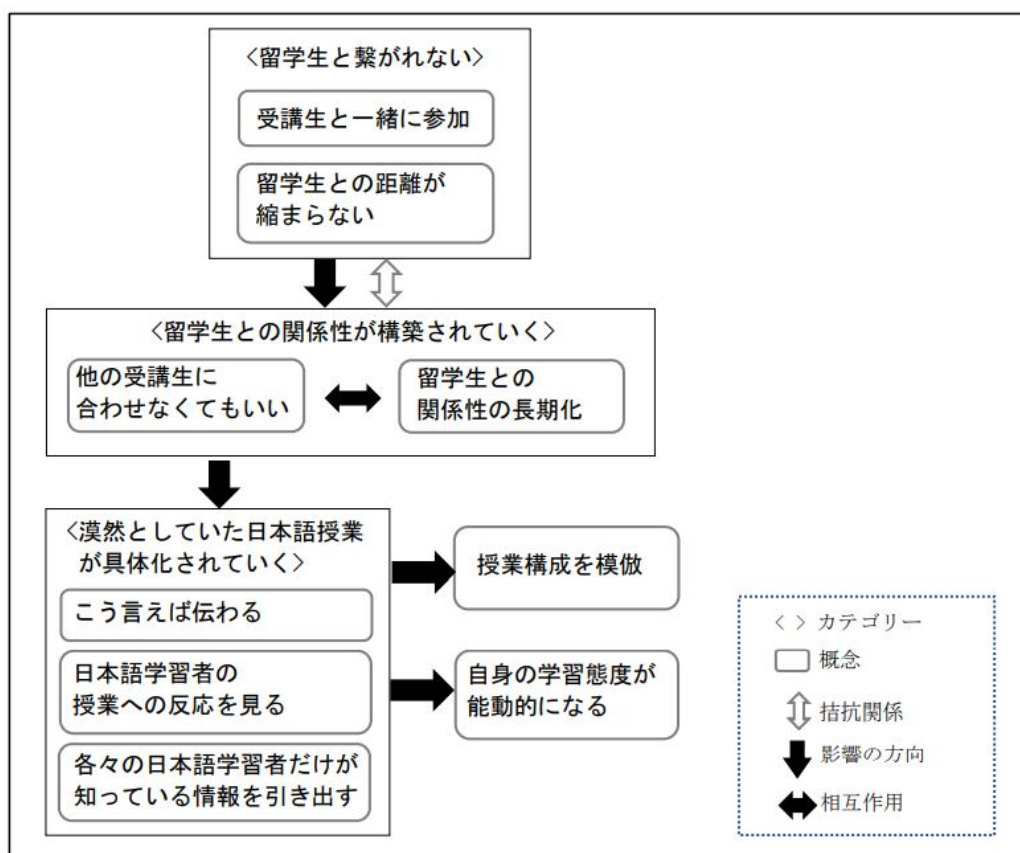


図1 日本語教育に関連する正課外活動への継続的な参加によって日本語教育の知識・技能・態度に関する学習が生起するプロセス

4.1 ストーリーラインとカテゴリー

図1は、日本語教育に関連する正課外活動に継続的に参加している日本語教員養成課程の受講生が、〈留学生と繋がれない〉という正課外活動の参加初期の感覚を徐々に無くして、〈漠然としていた日本語授業を具体化していく〉プロセスである。参加開始当初、受講生は正課外活動に対する興味はあるものの、他の受講生と一緒に活動に参加することが多く、そのことが時に留学生との距離感を縮める上での障壁となってしまう。しかし、留学生との関係性が長期化して一人で参加することに居心地の悪さを感じ

じなくなっていく中で、〈留学生との関係性が構築されていく〉感覚を得るようになる。こうして継続的な参加が習慣化すると、留学生を日本語学習者としても観察するようになり、日本語学習者に伝わる日本語表現とはどのようなものなのか、会話の中で理解するようになってくる。また、日本語教員の日本語授業や、他の受講生が計画した活動を受講する留学生の学習態度を見続けることで、実践ごとに日本語学習者の学習態度に違いがあることを実感する。こうした活動の中で〈漠然としていた日本語授業が具体化されていく〉。そして、受講生は、継続的な正課外活動への参加から得た経験を教育実習科目の模擬授業教案の設計にも取り入れていく。また、日本語学習者集団との継続的な接触によって、受講生の大学における学習態度が消極的な態度から能動的な態度へと変わっていくことも実感していく。

以下では、生成された3つの各カテゴリーの概念の詳細を記述する。なお、[概念]の定義は‘ ’で、逐語録は『』で示す。逐語録のうち、筆者による不足情報の補足などは()で示す。

4.2 カテゴリー〈留学生と繋がれない〉の詳細

受講生は、学内での正課外活動に自主的に参加することが前提となっており、そのきっかけは他の受講生・授業外でも交友関係のある友人・教員など他者によって与えられることで、まずは他の[受講生と一緒に参加]しはじめる。しかし、参加初期、受講生は[留学生との距離が縮まらない]感覚を持ち、〈留学生と繋がれない〉期間を過ごす。

[受講生と一緒に参加]とは、活動に‘強く参加したいと思っているわけではないが、同課程の受講生がいることを理由に参加しはじめること’である。参加の初期段階においては、他の受講生に誘われたからいく、友人がいるから一緒に参加する、という受講生の参加の姿勢が見られ、参加のきっかけとなった他者の存在は、正課外活動に参加する一歩が踏み出せなかった受講生の参加を促す者として語られている。

しかし、参加の回数を重ねていくと、参加のきっかけとなった他の受講生の存在が留学生との交流の障壁となる要素になりはじめる。[留学生との距離が縮まらない]とは、‘他の受講生と行動を共にしている自分に対して、留学生は話しかけづらそうにしているのを感じる’こと’である。a. 留学生の選択必修科目への参加初期の状況についてCは、『2年生のときは、(留学生の選択必修科目)行っても、N(N:他の受講生)と行くから、やっぱ向こう(留学生)も喋りかけにくいっていうのがあって、なんかN行かへんならあたしも行かへんみたいな感じやったし』と述べている。この段階で、他の受講生は参加を促進する存在というよりも、不参加を促進する存在になっていることが確認された。また、正課外活動に参加していたとしても、日本人の受講生同士が行動を共にすることで留学生が受講生らの輪に入りづらくなった結果、受講生は〈留学生と繋がれない〉感覚を持っていた。

4.3 カテゴリー〈留学生との関係性が構築されていく〉の詳細

正課外活動の参加初期、受講生は〈留学生と繋がれない〉感覚を持つが、この感覚は[他の受講生に合わせなくてもいい]という気づきと、[留学生との関係性の長期化]を経て徐々に変化していく。

[他の受講生に合わせなくてもいい]とは、‘他の受講生がいない状態で、徐々に留学生との会話が增えるようになっていくのを実感すること’である。他の受講生Nとa. 留学生の選択必修科目に参加していたCは『(留学生と自分が)個人的に仲良くなったことで、1人で行っても、Cさんーみたいな感じで留学生も喋ってくれるから』と述べている。正課外活動への参加に対する意思決定を他の受講生と常に合わせず、自身の意思で決定して参加することで、留学生の自分への接し方が以前と異なってきたこと

を実感しているのである。参加の継続性が担保されはじめると、同時に〔留学生との関係性の長期化〕が実現するようになる。

〔留学生との関係性の長期化〕とは、‘留学生の日本語学習の様子を知ること、日本語学習の支援に対する動機が高まっていき、支援・交流を続けていくこと’である。この点について留学生のチューターを担当していたAは、『彼ら（留学生）の対応がすごい明るくて、日本人がわざわざ時間割いてくれて、一生懸命教えてくれてありがとう、みたいな気持ちを持ってきてる人がいてたら、あっじゃあまた（チューターを担当した留学生）のために頑張ろう、みたいな』と述べている。関係性が長期化することで、従事している活動の意義を留学生と受講生が互いに見出すようになるのである。こうした一連の現象が相互に作用しあいながら、受講生は正課外活動に継続的に参加する中で、徐々に〈留学生との関係性が構築されていく〉感覚を得るようになっていく。

4.4 カテゴリー〈漠然としていた日本語授業が具体化されていく〉の詳細

研究協力者の受講生3名は、正課で教育実習の授業科目を必修科目として受講しながら複数の正課外活動に参加している。本節では、受講生が正課外活動で交流している留学生を日本語学習者としても捉えながら、日本語学習者の実態や日本語授業の設計方法を理解していくまでを取り上げる。

受講生は、日本語教授法1～4のいずれかを受講しながら同時並行で参加する正課外活動において、留学生のことを日本語学習者としても意識するようになり、〈漠然としていた日本語授業が具体化されていく〉形で学びを得るようになる。本カテゴリーは、〔こう言えば伝わる〕・〔日本語学習者の授業への反応を見る〕・〔各々の日本語学習者だけが知っている情報を引き出す〕の3つの概念で構成されている。

まず、〔こう言えば伝わる〕とは、‘日本語の習得レベルが異なる留学生らと会話をしていくと、それぞれの留学生に伝わる日本語の表現方法がわかっていくこと’である。受講生Bは、『後半になるにつれてだんだん接し方がわかってきて、これぐらいのレベルやったら会話できるな、とか、この人やったらこんな話題できるなっていうのがわかっていく』と述べている。Bは正課外活動のうち、a. 留学生の選択必修科目で複数の留学生とペアになり、会話や日本語の支援をしていく活動の中で、伝わる日本語と伝わらない日本語の表現がどのようなものかを学習していく。つまり、受講生は正課外活動での日本語学習者との実践的な会話を通して、学習者レベルに応じた日本語表現の使い分けを意識化するようになっていく。

次に、〔日本語学習者の授業への反応を見る〕とは、‘他の受講生が日本語学習者に対して活動を実施している際、日本語学習者が楽しそうだったり面白くなさそうだったりと様々な反応を見せている様子を観察して、活動の内容を学習者目線で理解していくこと’である。a. 留学生の選択必修科目で、受講生らが留学生向けの90分の活動を計画・実施した際の留学生の様子について、Aは『（他の受講生の）人の（活動）とか見て、あーこうやったらいいんやなーとか、あーこうやってたら留学生つまんなさそうやなみたいな』と述べている。つまり、このとき、Aは他の受講生による活動に参加した際、日本語学習者の学習態度を俯瞰的に観察・分析していることが明らかになった。

受講生の学びは、他の受講生の実践からだけではなく、日本語教員の日本語授業からも生起する。〔各々の日本語学習者だけが知っている情報を引き出す〕とは、‘教員が日本語学習者個々人の情報を聞きだす形でやりとりをおこなっているのを見て、これを授業進行の一手法として理解すること’である。正課外活動のb. 留学生の必修科目（日本語教員Rによる日本語授業）に参加していたAは、日本語教員の授業の導入部分や日本語学習者とのやりとりについて、『R先生が順番に決める（留学生を指名する）ん

じゃなくて、その日本語学習者から引き出した情報をこちらでちょっとうまくやってやるみたいなの、そういうのも、あーすごいなって思って』と語っている。受講生は日本語授業に継続的に参加していく中で、日本語学習者と日本語教員間でどのようなやりとりがおこなわれるのかを、授業設計の観点から学んでいくのである。こうして、日本語授業経験のない受講生にとって〈漠然としていた日本語授業が具体化されていく〉経験が蓄積していく。

4.5 正課外活動での経験が教育実習科目の学習に与える影響

以上、正課外活動における受講生の参加過程とそこで生起する日本語教育の知識・技能・態度に関する学習について詳述したが、正課外活動での経験はその他の学習場面にも様々な影響を与えるようになる。そこで、本節では〔授業構成の模倣〕と〔自身の学習態度が能動的になる〕の二つの概念に着目する。

まず、〔授業構成の模倣〕とは、正課外活動のうちb.留学生の必修科目への参加を通して、‘授業を継続して観察する中で毎授業の構成にパターンがあることに気づき、模倣する形で同じ授業設計を自身の教育実習に取り入れるようになること’である。b.留学生の必修科目に参加した受講生Cは、『(教員Rの)授業で見て、あ、使えるなとか思って(中略)(授業の)やり方が決まってる、[I] やって [II] やって [III] やって [IV] みたいな、その [I] のところにそれをされてるとかだいたいパターンがあったんで、こんなんでできるんやなって思って(A)』と、授業設計の方法が日本語教授法の模擬授業教案作成に応用できる点について語っていた。Cは、教員Rの日本語授業実践がおこなわれるb.留学生の必修科目に全15回参加したことで、各授業回の学習内容が変わっていても授業構成には共通した流れがあることに気づくことができた。そして、正課外活動での「授業構成にはパターン性がある」という発見が、同時並行で履修している教育実習科目の学習活動にも活かされているのである。

さらに、正課外活動で接した留学生の存在は、受講生の学習全般に対する態度の変容にも影響を与える。〔自身の学習態度が能動的になる〕とは、‘能動的な留学生の学習態度に接する中で、自身の学習時の発言や行動が受身的なものから能動的なものに徐々に変化していくこと’である。正課外活動に参加して留学生と継続的に関わっていく中で受講生自身に起きる変化として、『(留学生は)聞いていいのかなーとかそういうの迷わずに、これどうなんですか、なんでなんですか、とかこうすごい質問が多くて。

(中略)(高校の時と比べると今の自分は)ディスカッションやったら全然喋ります(A)』といった内容が語られていた。つまり、正課外活動での留学生との交流経験の蓄積が、教育実習科目を含め学習活動全般に対する積極的な学習態度の獲得に繋がっていたのである。

5. 考察

4章では、分析テーマ「日本語教育に関連する正課外活動への継続的な参加によって日本語教育の知識・技能・態度に関する学習が生起するプロセス」について、各カテゴリーを構成する概念とともに詳述した。本章では結果を踏まえて、正課外活動への継続的な参加によって養成される知識・技能・態度を整理することで、教育実習科目の抱える課題を補うような正課外活動のデザインについて考察する。また、正課外活動特有の学習環境ゆえに生起しうる学習の特徴についても考察する。

5.1 正課外活動および教育実習の学習の関連性 ―知識・技能・態度―

生成されたカテゴリーおよび概念と、文化審議会国語分科会(2018)の報告書に示されている「日本語教師【養成】に求められる資質・能力(p.20)」との対応関係に着目すると、正課外活動への継続的な参

加とそこでの経験は、養成段階で求められる資質・能力に寄与していると言える。表4に「正課外活動への継続的な参加を通じた学習によって養成されうる知識・技能・態度」の対応関係を示す。

まず知識面においては、専門家ではない他の受講生の活動の分析も、日本語学習者の学習過程や学習態度を理解する活動として成立しうることが示唆された。教育実習に関する先行研究（中村 2018, 松崎 2004）では養成段階の課題として、日本語学習者の反応に対する意識の低さが挙げられていた。受講生の授業分析の視点を日本語学習者に焦点化させるには、日本語教員の授業見学や実習先での教壇実習だけでなく、留学生との交流がある正課外活動への参加も効果的だと考えられる。しかし、多くの正課外活動には厳格なプログラム・コースの目的・目標が定められていないこともある。それゆえ、正課外活動を教育実習科目と連携して位置付けるには、授業担当教員からの各正課外活動に対する十分な説明が必要だと考えられる。また、その際には、自主的な参加であるはずの正課外活動が、強制的な参加にならぬよう、各受講生の状況に合わせた支援が必要である。

技能面においては、日本語学習者に対する日本語表現と授業設計に関する能力が高まることが示された。ただし、本研究の結果からは、養成段階で求められる資質・能力の技能面の項目のうち、日本語教材の活用や評価に関する理解の深まりはなかった。このことから、日本語教員養成課程の受講生の技能を、正課外活動を活用して養成する際は、幅広い技能の中でどの技能を向上していくかを教育実習科目で扱う学習内容とともに検討して活動をデザインするのが有効だと考えられる。

最後に、態度面においては、受講生—留学生間の関係性の長期化によって受講生は従事している活動の意義を強化していくことが確認され、日本語学習者との関係性が深まる形で変容するような活動を正課外活動で提供する重要性が示唆された。ただし、留学生支援など日本語教育に関連する活動の意義を実感するには、日本語学習者との良好な関係性が構築されていることが重要だと考えられる。そこで次節では、正課外活動における受講生—留学生間の関係性の構築に着目して、正課外活動ゆえに生起する学習の特徴について考察する。

表4 正課外活動への継続的な参加を通じた学習によって養成されうる知識・技能・態度

〈カテゴリー〉と〈概念〉	日本語教師【養成】に求められる資質・能力（文化審議会国語分科会 2018）の対応部分	
〈漠然としていた日本語授業が具体化されていく〉 〔日本語学習者の授業への反応を見る〕	知識	(9) 自らの授業をはじめとする教育活動を客観的に分析し、より良い教育実践につなげるための知識を持っている
〈漠然としていた日本語授業が具体化されていく〉 〔こう言えば伝わる〕	技能	(9) 学習者の理解に応じて日本語を分かりやすくコントロールする能力を持っている
〈漠然としていた日本語授業が具体化されていく〉 〔各々の日本語学習者だけが知っている情報を引き出す〕	技能	(3) 学んだ知識を教育現場で実際に活用・具現化できる能力を持っている
〈留学生との関係性が構築されていく〉 〔留学生との関係性の長期化〕	態度	(3) 日本語教育に対する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、自身の実践を客観的に振り返り、常に学び続けようとする

5.2 日本語学習者との関係性を構築していく経験の場としての正課外活動

正課外活動の参加における学習の特徴は、受講生が正課外活動への参加のきっかけを与える他者の支援から自立して、正課外活動という一つのコミュニティに積極的に参加していく中で、留学生との関係性が深まることを実感する点、さらに活動に継続的に参加しやすい環境を受講生自らが作り上げようとする点にある。受講生はまず、教員や他の受講生から情報を得て正課外活動を知り、彼らの支援を得ながら活動に参加しはじめる。しかし、他の受講生の存在は、自分の仲の良い受講生が参加しないなら自分も今日は正課外活動には参加しない、といったように参加を妨げる要因にもなっていた。そのため、受講生Cが『個人的に仲良くなったことで、1人で行っても、Cさんーみたいな感じで留学生も喋ってくれるから』と述べていたように、受講生は、他の参加者から独立して参加して留学生との関係性を構築することが次の活動への参加のしやすさを高める点からも有効であることを学んでいく。こうして、自らの行動の変容が5.1で述べた態度面の養成に影響を与えられられる。さらに、正課外活動に参加している受講生らは日本語教育に高い関心を持った状態で参加していることから、態度面の特徴が正課外活動における学習を下支えしていた可能性も検討すべきである。参加者の自主性が尊重される正課外活動だからこそ「ティーチング不在における学習 (河井 2016)」が成立するという正課外活動の意義については2.2で上述した通りだが、本研究でも同様に、正課外活動の開始初期からその後の継続的な参加までの過程において、受講生は日本語学習者との関係性の変容が自らの行動の変革によって起こることを経験すること、また、そのような経験の場として正課外活動が存在意義を持つことが示唆された。このことは、正課外活動での学習が日本語教員養成課程で養成する知識・技能・態度の影響を受けており、また同課程での学習も、正課外活動での学習から影響を受ける形で、二つの異なる環境での学習は関連しあう可能性を示している。

今後は、形式や枠組みに囚われない正課外活動の特徴 (川平 2019) を活かして、受講生に日本語学習者を含め、様々な他者と交流する機会を提供することが重要であると考えられる。なぜなら、教育実習科目の現状では提供が容易ではない活動、例えば、長期間にわたる日本語学習者との接点は、正課外活動によって設けられるからである。正課外活動における教職員による支援の重要性は、国際交流に関する先行研究で述べられてきた「教育的介入 (加賀美 1999, 2006)」の指摘とも重なる。正課外活動の参加初期における教職員の介入のあり方、例えば、活動に継続的に参加しやすい環境を受講生自らが作り上げようとするのを支援する方法などについては、今後さらに検討していく必要がある。

6. まとめと今後の課題

本研究では、日本語教員養成課程の受講生の正課・正課外での往還的な学習を踏まえた正課外活動をデザインすることを目指して、教育実習科目を受講しながら同時に学内の正課外活動に参加している同課程受講生を対象としたインタビュー調査から、彼らの正課外活動への継続的な参加までの経緯と参加による影響について、教育実習科目での学習との関連性から明らかにすることを目的とした。分析の結果、受講生は、留学生との関係性が構築されていくことで正課外活動に継続的に参加するようになるとともに、正課外活動の中で得た知見を教育実習の学習活動にも活かしていこうとすることが明らかになった。また、受講生にとっての正課外活動とは、参加開始初期からその後の継続的な参加までの過程において、日本語学習者との関係性の変容が自らの行動の変革によって起こることを経験するコミュニティとして機能していることが確認された。ここから、日本語教員の養成段階で求められる資質・能力の育成に寄与する正課外活動を、受講生の自主性を損なわないよう配慮した上で教育実習の学習活動と連動さ

せ、正課・正課外における相互補完的な学習活動をデザインする有効性が示唆された。

しかしながら本研究にはいくつかの限界点もある。まず、今回対象となった3種類の正課外活動はそれぞれ教職員の関与の度合いが異なっていることから、教職員の関与の度合い・関与の実現可能性などについては、対象とする個々の正課外活動の特徴とともにより詳細に検討していく必要がある。また、正課外活動に参加していた受講生が日本語教員養成課程を修了後、正課外活動での学習や経験をどのように捉えるかは変化していく可能性が考えられるため、長期的な視点での分析が必要である。同課程修了後、現職の日本語教員になった彼らにとって、正課・正課外での学習がどのように日本語学習者との関わりや授業実践に活かされているかについても明らかにすることで、大学の日本語教員養成課程とその他日本語教育関連機関の連携に向けた示唆を得られると考えられる。

注

- (1) 「日本語教員」と「(日本語) 教師」の二つの用語のうち、本論では、日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000) や文化審議会国語分科会 (2018) の報告書で主に使用されている「日本語教員」を用いる。ただし、報告書・シラバス等を直接引用する際や、日本語教育分野以外の言語教師教育の先行研究も概観する際には、「(日本語) 教師」を用いる。そのため、本論で使用する「日本語教員」と「日本語教師」は同義とする。
- (2) 本稿の調査対象である日本語教授法1～4の開講時期は2016年度だが、2016年度のシラバス情報は破棄されていて内容が確認できなかったため2017年度のシラバスを記載する。なお、2017年度の授業も教員Tが担当している。

参考文献

- (1) 安藤淑子 (2012). サービス・ラーニングを取り入れた日本語教員養成課程カリキュラム—地域社会の課題改善に向けた学生の実践的な学び—『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』6号, pp. 26-35.
- (2) 池田玲子・小笠恵美子・杉浦まそみ子 (2002). 実習生の内省的実践としての授業評価活動『世界の日本語教育』12号, pp. 95-106.
- (3) イノベーション・デザイン&テクノロジーズ株式会社 (2018). 「平成29年度日本語教育総合調査」報告書.
(https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_sogo/pdf/r1405102_01.pdf)
(2020年6月3日閲覧)
- (4) 上田博司・藤本浩子 (2013). チューター制度の現状と課題: 大阪大学大学院人間科学研究科・人間科学部におけるチューター実績調査より『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』17巻, pp. 31-41.
- (5) 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997). 『日本語教育の実習—理論と実践』アルク
- (6) 加賀美常美代 (1999). 大学コミュニティにおける日本人学生と外国人留学生の異文化間接触促進のための教育的介入『コミュニティ心理学研究』2巻2号, pp. 131-142.
- (7) 加賀美常美代 (2006). 教育的介入は多文化理解態度にどんな効果があるか—シミュレーション・ゲームと協働的活動の場合—『異文化間教育』24号, pp. 76-91.
- (8) 川平英里 (2019). 正課外における国際教育交流の現状と課題に関する調査—大学教職員の視点に着目して—『名古屋大学国際教育交流センター紀要』6巻, pp. 17-25.
- (9) 河井亨 (2016). 大学教育とインフォーマル学習. 山内裕平・山田政寛 (編) 『インフォーマル学習 (教育工学選書2)』第3章, ミネルヴァ出版, pp. 67-92.

- (10) 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』 弘文堂.
- (11) 木下康仁 (2007). 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』 弘文堂.
- (12) 栗原通世 (2009). 日本語教員養成課程受講生の実習前段階における教案評価の視点『日本語教育方法研究会誌』 16 巻, 2 号, pp. 4-5.
- (13) 佐藤香織・菊池律之 (2019). 日本語教員養成課程における教育実習のありかたに関する一考察—課程科目と教育実習の有機的な連携を目指して—『北海道教育大学紀要. 教育科学編』 69 巻, 2 号, pp. 135-145.
- (14) 富谷玲子 (2007). 海外日本語教育実習における実習生の学び—国内日本語教育実習との比較から—『日本語教育方法研究会誌』 14 巻, 1 号, pp. 60-61.
- (15) 中村かおり (2018). 日本語教育実習における指導力向上のための基礎的研究『拓殖大学日本語教育研究』 3 巻, pp. 95-116.
- (16) 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 (https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf) (2020 年 11 月 26 日閲覧)
- (17) 服部明子 (2015). 多文化クラスにおける日本人学生と留学生の協働学習『三重大学教育学部附属教育実践総合センター』 35 号, pp. 77-82.
- (18) 濱田龍之介・根本直弥・山崎瑞紀 (2012). 留学生と日本人学生のためのチューター制度の試験的導入とその効果『東京都市大学横浜キャンパス情報メディアジャーナル』 13 号, pp. 117-121.
- (19) 藤平愛美・鈴木基伸・西尾信大・今西利之・渡辺史央・小森万里・加藤均 (2019). 日本語教育実習における遠隔授業見学の有効性と課題『大阪大学日本語日本文化教育センター 授業研究』 17 巻, pp. 29-47.
- (20) Freeman, Donald (1989). Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *TESOL QUARTERLY*, Vol. 23, No. 1.
- (21) 古別府ひづる (2009). 大学日本語教員養成における海外日本語アシスタントの成長——PAC 分析と半構造化面接による良き日本語教師観の変化を中心に——『日本語教育』 143 号, pp. 60-71.
- (22) 古別府ひづる (2010). ケーススタディ: 大学日本語教員養成における実習生から日本語アシスタントまでの成長過程—PAC 分析を通して—『日本教科教育学会誌』 33 巻, 3 号, pp. 1-9.
- (23) 文化審議会国語分科会 (2018). 日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告). (https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html) (2020 年 3 月 11 日閲覧)
- (24) 松崎千香子 (2004). 自己研修型教師の養成を目指した実習指導: 自己開発能力の養成に向けて『甲南女子大学研究紀要. 文学・文化編』 40 号, pp. 9-19.
- (25) 溝上慎一 (2009). 「大学生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が成長を示す『京都大学高等教育研究』 15 号, pp. 107-118.
- (26) 大和啓子・生天目和美・永井涼子 (2009). 教育実習における視野の拡大を目的とした反省会の試み『日本語教育方法研究会誌』 16 巻, 1 号, pp. 80-81.
- (27) 横内美保子 (2007). 日本語母語話者と非母語話者の混成クラスにおけるインターアクション: 相互協働活動支援の試み『信州豊南短期大学紀要』 24 巻, pp. 1-21.
- (28) Richards, Jack C. & Nunan, David (1990) *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press.
- (29) 渡辺民江・上田美紀 (2015). 日本語教育実習での学びに関する一考察—異文化対処能力の変化を支点として—『日本語教育方法研究会誌』 22, 2, pp. 16-17.