

ボランティア日本語教師への内省と ピア活動による実習研究

福岡 昌子・大野 陽子

Reflective approach and research of practical training with peer activity for volunteer Japanese language teachers

FUKUOKA Masako, OONO Yoko

〈Abstract〉

The training course for volunteer Japanese language teachers at Mie University, including 20 lectures and 13 practical training classes, was conducted by the Agency for Cultural Affairs from October 2007 to March 2008.

The focus of this study was the process in which participants with various experiences as volunteer teachers developed their own classes. This process included analyzing the development methods of classes, and teaching methods following a reflective approach through observation of other participants' classes. Peer activities were performed with the aim of improving classes by considering individual problems as their own and exchanging ideas and advice regarding teaching policy and classes.

After analyzing reports about practical training, materials on the reflective approach, and teaching policies, it is suggested that practical training for volunteer Japanese language teachers is important because not only teaching techniques, but also mental support can be provided to the participants.

キーワード：ボランティア日本語教師、文化庁、日本語教師養成、内省、ピア活動

1. はじめに

ボランティア活動は全国的に根付き、ニューカマーへの支援の輪が広がっている。多くの熱心なボランティア日本語教師と接する中で、ボランティア日本語教師の成長を促すその原動力となるものは、岡崎（2008）の指摘するように「生きがいと自己実現」ではないだろうか。「日本語を教えるという技術に習熟することに自己実現と自己成長を見出し、そこに生きがいを感じ」（2008：15）、社会に貢献していける実感を見出せることが何よりも大きいと思われる。

日本語ボランティアは、多文化共生社会の構築に、今後ますます重要な担い手となっていくことが期待されているが、彼らが日本語の指導力の育成を図ろうとしたときに、どのような支援体制が可能だろうか。ボランティアを対象とした日本語教師養成講座は多くの

地域で行われているが、その内容の多くが1980年代の「教師トレーニング」の域を出ない嫌いがある。「教師トレーニング」による成果は既に十分に浸透したと言えるが、しかし「教師が教室の中で実際に直面する問題は多種多様であり、トレーニングによって叩き込まれた一つの教え方を忠実に実行するだけでは対応できないことも多い」（横溝 2004：42）ことは、確かである。

そこで、地域の日本語ボランティアにおいても、岡崎・岡崎（1997：24）が教育実習や教師研修を支える理論的枠組みとして提示した「内省」、即ち教師自らが主体となり、自分や他の教師の教授過程を観察し、振り返る中で自らの発見を促す「教師の成長」を目指した実習体制の実践が必要なのではないかと思われる。近年、日本語教育の分野において、既に「教師の養成」から「教師の成長」へと目指す教育活動や研究も増え、「内省的実践家」である教師が重要視されている。「教師の〈既に獲得している経験や技術を尊重し〉、その上で〈各人なりの意味の構築〉を行い、〈教師としての成長の主体を教師自身におき〉、〈自律的な教師研修〉を行なうことを通じて、教室で起きている事態について自分自身で観察し、考え、意思決定行っていく」（岡崎・岡崎：同：26）「内省的実践家」を、地域でも増やしていくことが今後重要であると思われる。このような「内省」に基づく実習は、大学院等では報告されているが、ボランティアを対象とした報告はない。

三重大学では、2007年10月より2008年3月まで、文化庁の委嘱事業として講義20回と教育実習13回を含むボランティア日本語教師養成講座^①を実施した。まず、本講座では、受講生自身が選んだ目標について、自分たちで進め、試行錯誤を通して学び取っていく過程に重点を置いた。そして、ボランティア教師としての経験が様々な受講生同士が、他の受講者の行う実習を観察することによって、自分なりに考えた授業の進行方法、指導方法、誤用の指摘方法等を分析し、内省し、自分の授業に反映させていくように図った。また、その際に、個々の問題を全員の問題としてとらえ、他の受講者の教案や授業観察から気づいたこと、アドバイスなどを述べ合って、協力的にその受講者の授業をよりよいものにしていこうとする目的で、ピア（peer）活動を行った。実習担当の教師であるサポーターが、このピア活動が円滑に進むよう、調整者として実習支援に入った。

本研究では、ボランティア日本語教師に実習指導を行うことで、受講者が自らの指導にどのように質的向上が図れたかについて、実習を文字化した資料や教案、内省資料等から分析し、今後のボランティア日本語教師への指導のあり方について考える。受講者が内省を重視し、ピア活動による話し合いを行うことによって、受講者の指導にどのような質的变化が見られたか、以下、2では実習の具体的な実施方法、3では、2回の実習を文字化した資料や内省資料、教案等からの分析結果について述べていく。

2. 実習の実施方法およびデータ収集方法

ここでは実習の実施方法とデータ収集方法について述べる。

2-1. 実習の実施方法

ボランティア日本語教師を対象とした実習は週1回、2007年12月11日から2008年2月18日までの約3ヶ月間にわたって行われた。受講者は、この期間中に毎回実習に参加するとともに、実際に自分自身で教える実習を2回行った。なお、受講者は、2007年10月より3月まで20回に渡る日本語教育に関する理論の講義を受講している⁽²⁾。

実習を始める前には、教案の書き方を指導し、グループで教案を考える作業を2回行った。実習で教える文型は『みんなの日本語 初級I本冊』（スリーエーネットワーク）から受講者が選んだ。実習時間は20分程度、初級学習者を対象とし、直接法で行うこととした。実習校となったボランティア日本語教室においては、多くの日本語学習者が来ており、受講者はその日本語学習者にも指導を行う。受講者が実際に教案を書いて行う実習では、実習担当の教師であるサポーターが学習者となって授業を行った⁽³⁾。

実習をする受講者は、あらかじめ教案や教材を準備してから実習を行い、実習をしない受講者は、実習の見学者として参加し、実習後、反省点や気づいたこと、疑問点、アドバイス等話し合った（ピア活動）。表1は受講者が選んだ文型の一覧表である。最終的に実習を修了することができた5名の受講者A、B、C、D、Eの分析資料を使用する。

【表1】実習者が選択した文型（『みんなの日本語 初級I本冊』より）

	1 回 目	2 回 目
受講者A：	第7課「～をあげます・もらいます」	第5課「～へ／～で／～と／～（に）行きます」
受講者B：	第2課「～の～です」（所有）	第2課「～の～です」（所有）
受講者C：	第3課「ここは～です」	第9課「～が好きです」
受講者D：	第5課「～へ行きます」	第6課「～を～ます」
受講者E：	第2課「～の～です」（所有）	第8課「～は～です」（形容詞文）

2-2. データ収集方法

本研究では、ボランティア日本語教師が学習者に教える際に直面する問題点や課題、また、受講者がどのような内省を行っているか、さらにその内省によって実習にどのような質的变化が見られたかを分析するために、上記の2ヶ月間に行った実習で得られたデータをもとに分析を行った。分析対象としたものは、受講者の作成した教案（10回分）、実習場面を録音したものを文字化した資料（9回分）、実習後の受講者のコメント（39回分）である。

3. 分析結果

分析は次の方法で行った。まず、全実習の文字化資料と実習後の受講者のコメントから、①受講者の内省による主な反省点について縦断的にまとめ、②受講者がどのような問題を抱えているか、実習における問題点を挙げた。そして、③2 回目の実習の文字化資料と教案からは、実習後のピア活動で指摘された問題点について、2 回目の実習にどのように活かそうとしたかを分析した。実習指導を行う教師はボランティア日本語教師のサポーターという立場であるが、本研究では分析の際には日本語学習者役を務めたサポーターを学習者として記述していく。

3-1. 受講者の内省資料による主な反省点の縦断分析

地域の国際交流協会の日本語教室における実習では、その度ごとにピア活動による内省を図り、その内容や反省点等について報告してもらった。以下の表 2 は、受講者の内省による主な反省点の縦断分析である。また、表の右側には、改善されていったと思われる点について、月ごとに経過報告が記載されている。

【表 2】受講者の内省による主な反省点の縦断分析 (* は、当受講者の実習日)

受講者	12/4～3/18	内省資料による主な反省点	改善されていった点
受講者 A	第 1 回	教案作成のための手順をグループに分かれて考える。教えたいことを理解してもらうために、どう展開するか重要だ。	ボランティア日本語教師歴：(2 年 10 ヶ月)
	第 2 回	ゲームの内容によって楽しく学習できることを発見した。	12 月：授業案の書き方がよく理解できず、そこから学んだ。
	第 3 回	未習の語彙を使ってしまい、反省した。	↓
	第 4 回 *	実習日。「あげる」「もらう」の場面設定を、クリスマスプレゼントなど、もう少しわかりやすい例を使えばよかった。	1 月：導入段階をどう工夫するか一番大切だと気づいた。
	第 5 回	所有を表す文型の練習で、学習者が本当に理解できたかを質問するなど、確認したい。	↓
	第 6 回 *	「このときに」「使うと」など、未習の語彙が少し入ってしまったが、絵カードを利用した口頭練習はうまくいった。	2 月：他の受講者の工夫が参考になった。
	第 7 回	「～が好きです」の導入の際に、「きのうもたべました」、「きょうもたべました」、「あしたもたべます」から、「～が好きです」への導入はむずかしいと思う。	↓
	第 10 回	学習者とゲームを行ったが、わかりやすく導入でき、また、楽しくできていた。	3 月：回数を重ねることで、多くのことを学べた。

受講者	12/4～3/18	内省資料による主な反省点	改善されていった点
受講者 B	第 1 回	はじめて初級学習者を対象に指導し、学習者にどのように導入したら理解してもらえるか勉強になった。	ボランティア日本語教師歴：(指導経験あり)
	第 2 回	学習者にどのような方法で指導していったのか、よいアイデアが出てこなくて困った。	12 月：未回答 ↓
	第 3 回 *	絵カードは、生活の一部に関連した日常で使用しているものを、なるべく多く用意した方がよかった。	1 月： ↓
	第 4 回	教える側が未習の文型が出てきて、学習者は戸惑うことがあるので、文型の練習のときは気をつけたい。	2 月：
	第 5 回 *	所有文型の導入の際に、所有者の区別が理解できるように指導するようアドバイスを受ける。	
	第 6 回	「ここ」、「そこ」、「あそこ」が、学習者には理解できないようだった。	
	第 9 回	他の受講者は、絵カードをうまく使用して学習者に理解できるよう工夫していた。	

受講者	12/4～3/18	内省資料による主な反省点	改善されていった点
受講者 C	第 1 回	教案作りはむずかしいが、授業のための教案を作っておくと内容の濃い教え方ができると思った。	ボランティア日本語教師歴：(導経験あり)
	第 2 回	実習者 A が一番バッテリーで緊張されていたが、文型カードや人物のカード、写真等を準備されていた。既にボランティアとしての経験があるので慣れているなと感じた。他の人の実習を客観的に見せてもらうとよくわかった。	12 月：教案作りのポイントを学ぶ。 ↓
	第 4 回 *	第 1 回目の実習日。自分では用意万全のつもりだったが、いざ実習が始まったら、やはり自分の思うように行かない。	1 月：実際に教案を自分で作るがうまく作成できない。 ↓
	第 5 回	ひらがなカードを使用したので、学習者は楽しく学んでいた。	2 月：他の受講者の実習がとてもよい参考になった。 ↓
	第 6 回 *	こちらから一方的に、学習者との会話を引き出すまではなかなか持っていけなかった。ピア活動で、導入文型を使った他の例文の提示方法、Yes と No のカードを作って提示する方法などアドバイスをもらった。	3 月：教える前の授業の段取りが必要だと思う。
	第 7 回	ベトナムの人は「たちつてと」が「ちゃいちゃいちゃいちゃい」になるので、はっきり発音をしてもらった。	

	第 8 回	学習者の退屈そうな態度をみると、やはりもう少し勉強して飽きさせない授業をする必要があり、多くの場面で経験を積んでいかなければと痛感した。	
--	-------	--	--

受講者	12/4～3/18	内省資料による主な反省点	改善されていた点
受講者 D	第 1 回	文型練習の方法のアドバイスをもらう。	<p>ボランティア日本語教師歴：(なし)</p> <p>12 月：何も知らない状態で参加させていただいたので、全て吸収しようという状況だった。</p> <p>↓</p> <p>1 月：学習者の立場にたてない自分がいて、もどかしかった。</p> <p>↓</p> <p>2 月：ようやく学習者が直接法で日本語を学ぶ方法がわかりかけてきた。</p>
	第 2 回	提出した教案のアドバイスを得る。	
	第 3 回	次週予定の実習者の教案を、受講者全員で点検し、ボランティアに対する情報交換を行う。	
	第 4 回	未習語彙は使用しないようにする。	
	第 5 回 *	学習した文型を使って学習者に答えさせる質問の仕方について、アドバイスを得る。	
	第 6 回	絵カードなど視覚に訴える導入の方法についてアドバイスを得る。	
	第 7 回 *	今日は実習だった。導入に時間がかかりすぎてしまったが、学習者が導入内容を理解して回答できたので、よかった。	
	第 8 回	動詞、形容詞の導入方法について、グループ別に提示していくよう指摘を受ける。	
	第 9 回	ピア活動を通じて、実習の際に学習者への質問が多すぎるのではないかと、このアドバイスを得る。	

受講者	12/4～3/18	内省資料による主な反省点	改善されていた点
受講者 E	第 1 回	指導法はノウハウを伝授するだけでなく、自分なりにいろいろ考えないといけない。	<p>ボランティア日本語教師歴：(なし)</p> <p>12 月：日本語がこんなにむずかしいとは…。こんな状態で説明できるのだろうか。</p> <p>↓</p> <p>1 月：一生懸命説明したが、教える文型以外の言葉を説明したりしてしまって、混乱した。</p> <p>↓</p> <p>2 月：必要以上の言葉は話さないようにして、焦点をしばっていきことができた。</p>
	第 3 回	実際にはまだ指導していないので、理解してもらえるかどうかわからない。	
	第 4 回	「あげる」、「もらう」の導入では、第 3 者を主語にすると学習者にわかりやすいことがわかった。	
	第 5 回	学習者はリピートができていても、理解しているとは限らない。質問して確認する。	
	第 6 回	フィリピンの学習者は、ひらがなを早く覚えたいとのことだったので、もう少しスピードアップしていく。	
	第 7 回	受講者 A の方法は、文字カードと絵 & 字カードで説明し、効率よく説明できていてよかった。	

	第 8 回	受講者 B の実習を見学。「～が好きです」を導入する際に、「～はおいしいですか？」等を聞いてから、この文型に持っていくほうがわかりやすいことがわかった。	↓ 3 月：学習者を前にして、以前のように、何を教えるべきかわからないということではなく、少し自信を持って教えられるようになった。
	第 9 回 *	実習日。絵カードが多すぎた。練習のときは限られたカードで練習した方がわかりやすいとアドバイスを受ける。時間が足りなくなってしまった。	

3-2. 内省資料や実習の文字化資料から見る受講者が直面していた問題点

3-1 や実習後の受講者間のピア活動による内省資料、そして、実習の文字化資料における受講者と学習者（サポーター）とのやりとりについて分析した中で、複数の受講者が共通して直面していた問題点は次の 9 点であった。これらの問題は、3-1 で示した受講者の内省資料による主な反省点の縦断分析からも理解できる。

①説明や指示をするときに、学習者にとって未習の語彙や文型を使うこと、②やりとりが教師と学習者の双方向で行われるのではなく、教師から学習者への一方向で行われがちであること、③教師の意図や説明が学習者に伝わらず、混乱を招きやすいこと、④教師の発話をそのまま繰り返すだけのやりとりが多く、学習者が理解しているかどうかの確認が少ないこと。⑤20 分の実習時間に見合うだけの準備がない、もしくは準備をしすぎて、内容が多すぎてしまうこと、⑥口頭練習の種類が少なく、肯定文以外の練習へと広がりにくいこと、⑦「わたし」「あなた」といった人称や「こそあ」の表現が、教師側からのものか学習者側からのものかがわかりにくく、混乱を招きやすいこと、⑧絵カードや文型カードの使い方、⑨いろいろな場面やジャンルの例文を豊富に用意した方がいいということ。さらに、各受講者の実習において観察された問題点として、⑩教えている文型の不一致、⑪誤用への対応の 2 点が挙げられる。

3-3. 2 回目の実習における受講者の意識と指導の変化

1 回目の実習および実習後の受講者間でのピア活動による話し合いが、2 回目の実習にどのような変化をもたらしたかを、①講習会終了後のアンケート、②2 回目の文字化資料と教案から分析を行った。

3-3-1. 講習会終了後のアンケートに見られる実習の反省点

このアンケートでは、「対教師（サポーター）への実習」で、1 回目と 2 回目を振り返って、どのような点が反省点として挙げられるか、また、1 回目の反省点を 2 回目活かすことができた点はどんな点か、記述式で答えてもらった。

【表3】1回目と2回目の実習の反省点及び1回目の反省点を2回目に活かした点

受講者	1回目の実習の反省点	2回目の実習の反省点	2回目に改善できた点
受講者A	多くの未習語彙を使ってしまった。	もっと時間を有効に使い、学習者からも質問できるようにしたい。	必要最低限の既習語彙を使って、学習者が混乱しないよう指導できた。
受講者B	学習者に教材をうまく使用できなかった。	絵カードがスムーズに利用できた。	教材が十分に活用できた。今後は、授業のたびに教案を書き、反省点を活かした授業を行いたい。
受講者C	自分で作った教案の内容の中身があまりなく、未習語彙を多用してしまった点	前は短時間で終わってしまったので、中身を濃くし、時間も十分にかけようと思ったが、うまくいかなかった。	カードや動作で導入することができた点。
受講者D	教材提示に時間がかかってしまった。	さらに内容を掘り下げて進めてもよかった。	教材をスムーズに提示できるようになった。
受講者E	絵カード等教材を作ったものの、説明が十分にできなかった。	教材を多く作り過ぎて、逆に焦点がぼやけてしまった。	作成した教材は、1枚からでも幾通りに使えるようにできた。多くの点で少し自信がついた。

3-3-2. 問題点の分類と、実習2回目における改善状況

まず、3-2で述べた個々の問題点をわかりやすくするため、その問題点の質という観点から、[A] 指導技術に関するもの、[B] 口頭練習に関するもの、[C] 教材分析、授業準備などの事前準備に関するもの、という3つのグループに分類をした。

表4は、問題点をその3つのグループに分類し、実習の2回目で受講者の指導や意識に変化が見られたもの（改善が見られたもの）と、そうでないものとに分けた表である。なお、問題点のすべてがこのグループのどれかに入るわけではなく、問題点によっては2つのグループに重複して入ることを前もって指摘しておきたい。

まず、改善点であるが、3-2で示した問題点のうち、③教師の意図や説明が学習者に伝わらず混乱を招きやすいこと、⑤20分の実習時間に見合うだけの準備がない、もしくは準備をしすぎて内容が多すぎてしまうこと、⑧絵カードや文型カードの使い方は、実習2回目で改善が見られた。これらの問題点は、表3の「1回目と2回目の実習の反省点及び1回目の反省点を2回目に活かした点」で、受講者がアンケートに回答した反省点とほぼ一致した内容となっている。

【表 4】問題点の分類と、実習 2 回目での改善状況

	改善が見られた点		改善が見られなかった点
	1 回 目	2 回 目	
[A] 指導技術に関するもの	①学習者の誤用を訂正しない。 ②視覚教材の使用に手間取る。	①学習者の誤用を利用して、次の練習につなげる。 ②使用に手間取らない視覚教材の準備。	①時間配分、学習者の理解確認の仕方。
[B] 口頭練習に関するもの	①受講者（教師）から学習者への一方向のやりとりとなる。 ②疑問文は否定文の練習がない、または少ない。	①学習者から受講者（教師）に尋ねさせ、一方向のやりとりにならないようにする。 ②疑問文や否定文の練習を取り入れる。	①口頭練習の種類が少ない。
[C] 事前準備に関するもの	①説明や指示に未習語彙、未習文型を多く使う。	①できるだけ未習語彙や未習文型を使わない。 ②ことばによる説明を省くため、絵教材を準備する。	①教えている文型の不一致。 ②例文が少ない。

次に、今後の改善を検討したい点について述べる。表 2 の [A] 指導技術に関するもので示したように、本実習では改善が見られなかった時間配分であるが、例えば、現場の教師なら、どの活動にどのくらいの時間を使うかという時間配分をする際に、過去の経験から判断し、学習者の様子を見て時間の調節を行うことがある。しかし、これらはある程度の経験があるからこそできることだと思われる。ボランティアの日本語教育現場では今回のような実習形式での授業をすることがほとんどなかったという受講者の声を考え合わせると、時間配分についてはさらなる教授経験が必要で、そのために現場の日本語教師への実習の機会を用意したり、ボランティアの現場でも時間を意識したやり方で教えたりする経験が必要だと言えよう。

[B] 口頭練習に関するものに分類したもので、改善が見られなかった口頭練習は、受講者の発話を学習者がそのまま繰り返すものと、受講者の質問に学習者が答える応答練習が主になっており、それらの口頭練習ができたことで、学習者がその文型を理解したと捉えられる傾向にあった。そのため、[A] に分類した学習者への理解確認のしかたにバリエーションがなく、学習者が本当に理解できたかどうかがいまいであった。この点については、受講者が本実習を見学することを通じて、受講者の発話を学習者がそのまま繰り返すことが学習者の理解確認につながっているわけではないということが意識されたが、

今回は学習者が外国人の日本語学習者ではなかったため、その行動に変化は見られなかった。実際に外国人に教えることを通じて、理解確認の方法を増やし、その場に応じたやり方ができるようにしていく必要があると思われる。

〔C〕 事前準備に関するものに分類した、教えている文型の不一致、説明や指示に未習語彙・文型を使ってしまうこと、いろいろな例文を豊富に用意すること、教師の意図が学習者に伝わるように準備をすることであるが、今回は実習回数が 2 回と少なかったため、教科書分析を通じて未習語彙・文型と既習語彙・文型を分けることや、例文を豊富に用意するという面では変化が見られなかった。更に実習を重ねることで、この点についての受講者の意識が高まり、変化が見られるのではないかと思われる。

3-3-3. 実習 1 回目と実習 2 回目の授業比較で見る改善点

実習 2 回目の改善状況として、受講者 A による実習の文字資料を提示し、改善例を示す。表 5 は、実習 1 回目、実習 2 回目の実習資料 (文字化資料) の一部である。

受講者 A は、実習 1 回目のときは、A 3 や A 7 に見られるように、未習の語彙を多用した文法説明や不適切な例文を行い、学習者を混乱させている。しかし、実習 2 回目では、A 8 で未習の文型 (過去形) であるにもかかわらず、既習語彙を使って口頭練習を行い、自然な形で正答を誘導することができている。他の受講者も、表 2 や表 3 で提示したように、実習やピア活動を通して問題点として内省した点は、問題点は残すものの、着実に 2 回目の実習に活かすことができていた。

【表 5】 実習 1 回目と実習 2 回目の授業比較：改善例 (A 1、A 2 の数字は発話番号)

実習 1 回目：「～をあげます・もらいます」	実習 2 回目：「～へ／～で／～と／～(に) 行きます」
A 1 : わたしは先生です。	A 1 : これが答ですね。いつ／行きますか。
生徒 1 : 先生です。	生徒 1 : いつ／行きますか。
A 2 : このときわたしは、主語です。わたしは、主語です。	A 2 : 2 月／。
生徒 2 : はい	生徒 2 : 2 月 3 日／。
A 3 : なになににです、のとき、「は」を使います。わたしはなにににです、のとき「は」を使います。わたしは、主語、「は」なにににです。わかりませんか。そしたら、これは、これは前に習うとよいですけど、ま、忘れちゃったのかもしれない。わたしは、今度は、んと、人、人の時ですね、息子とか／んー、恋人とか、人の時、友だちとかね、人の時、他には、わたしは／だれかに／の「に」、人の時「に」を使います。	A 3 : に／。
	生徒 3 : に／。
	A 4 : 行きます。
	生徒 4 : 行きます。
	A 5 : いつ／行きますか。
	生徒 5 : いつ／行きますか。
	A 6 : 「きょう」のときは? どうぞ。
	生徒 6 : きょう／行きます。
	A 7 : いつ／行きますか。
	生徒 7 : 先月／行きます。
	A 8 : 先月／行きます。ちょっとおかしいですね。先日は、「行きました」。「行き

生徒3：はい。恋人／わたしに／花をもらいます、いいですか。	ました」を使います。
A4：恋人は／わたしに／花をもらいます。いいです。いいです。これを替えれば。恋人は／わたしに／花をもらいます。	生徒8：行きました。
生徒4：恋人は／わたしに／花を／あげます、いいですか。	A9：先日は、「行きました」。
A5：いいです、いいです、オッケーです。	生徒9：行きました。
生徒5：恋人は／わたしに／花を／あげます。	A10：去年／。
A6：はい、いいです。はい。で、恋人は／先生に／花を／もらいます。	生徒10：去年／行きました。
生徒6：恋人は／先生に／花を／もらいます。	A11：いつ／行きましたか。
A7：も、大丈夫です。恋人は／待ってくださいね。恋人は、ややこしいので、先生にしましょう。友だち、友だちは、にしましょう。はい。友だちは／	生徒11：いつ／行きましたか。
生徒7：友だちは／	A12：先月／。
A8：何が来ますか、この中で。えーと、ごめんなさい、あっ、ごめんなさい、ごめんなさい。友だちは／	生徒12：先月／。
生徒8：友だちは／	A13：行きました。
A9：ここには／人が入ります。誰でも、誰でもいいんですが。	生徒13：行きました。
生徒9：友だちは／	A14：いつ／行きましたか。
A10：人が入ります。	生徒14：いつ／行きましたか。去年／行きました。
生徒10：わたしに／	A15：そうですね。そのように使います。
A11：はい。	
生徒11：花を／もらいます。	
A12：そうですね。それもオッケーです。	

4. 考 察

本研究では、ボランティア日本語教師に実習指導を行い、実習を文字化した資料や教案、内省資料等から分析して、受講者が自らの指導にどのように質的向上を図っていったかを分析した。その結果、内省とピア活動を重視した実習を行うことによって、受講者自身の内省が行われると同時に、自分や他の受講者に対し積極的なアドバイスを行うなど、指導において有効な意識変化が観察された。

これは、本実習の最後に行われた受講者へのアンケートの結果から、実習を行っただけでなく、実習者同士やサポーターとのピア活動を通して実習を行ったことで、今後の指導に自信がついたという意見が複数あったことから、本実習が単なる指導技術だけでなく、受講者の心理的な面でのサポートにも大きく役立ったことが示唆された。

福岡（2009）の調査によれば、実習者が大学の日本語教育実習を行った際に、①自分で

考えた授業内容とその展開への不安、②準備した教案や教具、練習方法の適切性とそれらの授業貢献度への不安、③時間配分を考えた授業の展開方法と運営方法への不安、④学習者から見た授業の面白さや分かりやすさへの不安が大きいことが指摘されている。また、これらの不安因子を内省の段階で取り除き、自信を持って実習や授業に取り組んでいけるよう指導を行っていくことが重要であり、そのためにも、実習といえども一定期間において、数回に渡る実践を行えるようコースに組み込むこともと検討されるべきだと指摘している。本研究では、ボランティア日本語教師への実習指導においても、特に心理面で支援作用が大きく、実施意義が高いことが示唆された。

地域におけるボランティア日本語教師は、地域の日本語指導をはじめ多文化共生社会の構築に、ますます重要な存在となっていくと思われる。ボランティア日本語教師養成においても、一定期間の実習を組み込み、内省とピア活動を重視した講習を行うことによって、ボランティア教師と協働で、地域への支援体制および協力体制の構築に貢献できると思われる。

注

1. 三重大学国際交流センターでは、平成19年度「生活者としての外国人」のための日本語教育事業の採択を受け、平成19年10月1日から平成20年3月31日までの半年間にわたり、ひさい国際交流協会の協力を得て、ボランティア日本語教師を対象とした実践的研修「三重大学ボランティア日本語講師養成講座」を実施した。本講座では、本学国際交流センターの教員5名、教育学部の教員1名および鈴鹿国際大学の教員1名が、20回の日本語教育関連講座および13回の日本語教育実習を実施した。また、ひさい国際交流協会が実習会場となり、受講者は教案作りなど日本語指導方法を学びながら、実際に外国人学習者に日本語指導を行う日本語教育実習に参加した。本講座のコーディネーターおよび実習に関する企画・実施については福岡が務め、久居国際交流協会における実習指導については大野が担当した。
2. 本講座では、3ヶ月間に渡る実習の他に20回の日本語教育関連講座として「多文化共生社会への理解」、「音声」、「外国人の誤用」、「比較言語文化」、「文法」、「異文化理解」、「言語学」、「日本語学」、「日本語史」、「語彙」、「日本語教授法」、「総合指導実習」等の講義を行った。
3. 実習先の日本語教室は、研修生が多く、日本語能力試験の合格を目指す学習者が多かった。その中で、初級レベルが数名しかおらず、毎回の出席が危ぶまれたため、実習担当の教師（サポーター）が学習者となって実習を行った。これは、どの受講者の実習に対しても同じ条件で練習の機会を提供するためである。未習の語彙や文型、あいまいな指示にも反応しないという条件を設定して行った。実習日以外は、受講者は他の受講者の見学および当日来た研修生に日本語の指導を行った。

謝辞：三重大学ボランティア日本語講師養成講座にご協力いただいた先生方、ひさい国際交流協会

の日本語教室の皆様、そして、最後まで参加して下さった受講者の皆様に、深く感謝申し上げます。

参考文献

- 大野陽子・福岡昌子（2008）「ボランティア日本語教師への実習に関する研究－文化庁日本語教育研修を通して－」『平成 20 年度日本語教育学会中部地区研究集会予稿集』（於：南山大学）、pp.69－72.
- 岡崎眸（2002）『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成 11 年～13 年度科学研究費補助金基盤研究（C）（2）研究成果報告書課題 11580312、お茶の水女子大学日本語教育コース発行
- 岡崎眸（2008）「日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化－外国人と日本人双方の「自己実現」に、向けて」『日本語教育』138 号、pp.14－23.
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- 福岡昌子（2008）『文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教育事業 ボランティアを対象とした実践的長期研修 三重大学ボランティア日本語講師養成講座報告書』三重大学国際交流センター（三重実践日本語教育の会）発行（318 頁）
- 福岡昌子（2009）「日本語教育実習における他者への評価と他者からの評価に関する研究」『三重大学国際交流センター紀要』第 4 号（留学生センター紀要より通巻第 11 号）、pp.24－36.
- 横溝紳一郎（2004）「日本語教師教育者の資質としてのコミュニケーション能力－メンタリングの観点から－」『広島大学日本語教育研究第 14 号』広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座、pp.41－49.