

# 日本語教育実習に対する日本語学習者の評価

三枝 優子

## Japanese language learners' evaluation on teaching practice

Yuko Saegusa

Many studies have examined student interns' development in teaching practice and the effectiveness of training programs.

However, trainees and their academic advisors are mainly considered as members of teaching practice communities. In fact, learners should be part of the community, but they are usually not considered in studies in the teacher education field. This paper examines how learners who are members of the community evaluate the Japanese language teaching practice and strategies used in practical training. The data consist of the following: 1) interview survey and 2) recorded lesson materials. Results show that 1) Learners are evaluating teaching practice by using advanced cognitive ability and 2) Learners are attempting cooperative participation so that classes can be conducted smoothly according to the culture of the school where teaching is conducted. Based on the above results, we need to understand learners in teaching practice as adult learners with advanced cognitive ability and insist on the necessity of constructing educational Japanese language training programs.

## 1. はじめに

近年、大学教育では、キャリア教育をカリキュラムに取り入れるなど社会とのつながりを意識した教育実践が行われ、その教育効果などに注目が集まっている。教育実習も大学教育と学校現場をつなぐ実践の一つである。教育や医療などの教育実習、実践実習を対象とした研究では、実習による実習生の変容やそれを促す研修プログラムの構築など、実施側の視点からの研究が蓄積されている（磯崎・西谷2014, 榎田2015など）。また、日本語教育では、学習者や教育機関の多様化から、自ら課題を見つけ、専門性を高められる省察的实践家（岡崎・岡崎1997）の養成が求められている。このような研究において、データの中心は実習生や教員の内省データである。しかし、実習を一つのコミュニティと考えれば、その参加者は実習生や指導教員だけではなく、学習者もその構成員の一員と捉えられる。教育実習を多角的に評価するためには実習実施側からの視点だけではなく、学習者の視点も必要ではないだろうか。

そこで本研究では、実習授業の受け手である学習者に焦点を当て、学習者がどのように実習を捉え、どのように実習に参加をしているのかを明らかにし、多角的な評価の可能性について考察したい。

## 2. 先行研究

1990年代に入り、日本語学習現場の多様化から、日本語教育における教育実習は、「教師トレーニング型」から「自己研修型」へとパラダイムシフトが進んでいるとされる（岡崎・岡崎1997, 春原・横溝2006など）。「教師トレーニング型」とは、一定の質の一定の量の教員をシステムティックに養成しようとする場合に多く取り入れられる研修方法で（林2006：18）、具体的には、まず座学で学び、次に指導教員の下で完成させた教案に従い実習を行う。そしてその後内省を含めた評価活動

を実施し、その結果を次回に反映させるという流れの実習である。「自己研修型」とは、多様な学習・教育環境下の、多様な教育現場においては、学習者への対応方法や教師の役割を固有の条件下で自ら探りながら実践する教師（林2006：18）が必要であるとし、自ら課題を設けそれに対する内省活動を重視する研修形式である。具体的には、内省と改善のためのアクション・リサーチ活動（横溝2000）などの方法が提案されている。岡崎・岡崎（1997）は、内省とそれによる改善を「実習生が主体的に担うことによって教師としての専門性を自ら高めていく」ことが重要だとしている。「教師トレーニング型」においても「自己研修型」においても、内省を用いるという点は共通しているが、「教師トレーニング型」における内省が熟達者である指導教員からの指摘を中心とした内省や改善であるのに対して、「自己研修型」では自ら主体的に課題を持ち、それに対する内省を行い、改善を試みる自律的な学びのサイクルがあるという点が異なる。「教師トレーニング型」から「自己研修型」へとパラダイムシフトが進んでいるとされているが、実際の日本語教員養成の現場では、時間的あるいは教育環境的制約などにより、「教師トレーニング型」実習も実施されており、その効果も報告されている（小原・稲葉2016）。また、小畑（2017）は、「自己研修型」のような自律的な自己成長モデルの議論は「個体能力主義」（石黒1998）に偏る傾向があるとし、個人的活動としての内省ではなく、教師が構築した実践共同体における相互行為の中での学びの可能性について指摘している。

相互行為という点においては、教育実習も実習生と学習者の相互行為としてとらえることができよう。相互行為では、お互いの行為解釈によりその場の秩序構築がされていく。例えば、それを会話という相互行為で見るのであれば、そのプロセスにおいては様々なコンテクスト化の合図を手掛かりとして、それと習慣的に共起するものへの予期に基づいて、

参加者はどのような活動がそこで起こっているのか、自分に何が期待されているのかなどをつねに推論し（井上2000）、行為に移すのである。実習を相互行為としてとらえた場合、相互行為への参加者は実習生や指導教員だけでなく、学習者も含まれる。Ohta（2001）は学習者がいかに周りの環境を自分のために用いながら相互行為を行っているかの分析が必要だと指摘しているが、学習者の視点から教育実習の相互行為を分析している先行研究は管見の限り見当たらない。実習報告書等に学習者による実習全体に対する評価を記しているものがあるが（三枝2014）、表面的な内省にとどまっている。

教える側だけでなく、学習者側の相互行為に対する解釈や意図が明らかにされることでその相互行為の実像が把握できるのではないだろうか。そこで本稿では、学習者が実習という相互行為をいかに解釈し、いかに参加をしたのかに注目し、実習プログラムの評価について提言を行いたい。

### 3. 調査概要

#### 3.1 調査対象実習

調査対象とした実習は、関東圏にある私立大学の外国人留学生別科で実施されている日本語教育実習（以下別科実習とする）である。別科実習は、4年次科目として春学期、及び秋学期に開講され、半期または1年間の履修が可能である。2017年度秋学期は、中級クラス、中上級クラスの2クラスで実習が実施されている。学習者数はどちらも10名前後で、実習生数は中級クラスが4名、中上級クラスが3名である。両クラスとも実習時間は45分である（以下この45分間を実習とする）。最初の10分間は学習者の日本語レベルと学習背景の理解のため、少人数でのグループ会話活動（以下この10分間をグループ会話活動とする）をし、

次の35分間に教案に従った実習授業を行う（以下この35分間を教壇実習とする）。その後、学習者とは別の教室に移動し実習生全員と指導教員による45分間の反省と検討の時間（以下この45分間を評価活動とする）を取るという流れになっている。実習形式としては「教師トレーニング型」実習で、授業目標は授業担当者が自ら考え設定することになっているものの、評価活動の実習評価や教案検討は実習生の意見を取り入れながらも教師主導で行われている。

### 3.2 研究協力者と分析データ

本研究の調査協力者は、別科実習を受けている中級クラス、中上級クラスの日本語学習者各1名（以下AとBとする）である。

Aは母国中国で日本語を専門として4年間学習し、別科後の進路として大学院を希望している20代の女子学生である。インタビュー時は日本語能力試験N2に合格しており、数か月後にN1を受験予定であった。

Bは母国中国で日本語を専門として4年間学習し、卒業後約2年間一般企業での社会人経験のある20代の女子学生である。インタビュー時には日本語能力試験N1を受験した経験はあるものの合格はしておらず、再度受験する予定であった。別科修了後は、大学院進学または研究生となることを希望している。

調査協力者2名に対して、2017年10月にそれぞれ約30分の半構造インタビュー調査を各1回行った。調査項目として、実習授業に対する評価、実習生に対する評価、今後希望する授業内容の3点を中心に設定した。使用言語は日本語で、口頭による調査説明後、許可を得て音声を録音し、文字化した。分析に使用したデータはインタビューの文字化データと毎回の教壇実習録画データである。また、補助資料として、筆者が教壇実習時に気づいたことを記入している授業観察日誌、実習生から提

出された内省レポートを用いた。また調査後、内容の確認のためフォローアップインタビューをさらに各調査協力者に1回行った。

### 3.3 分析方法

本研究では、解釈的アプローチであるエスノメソドロジーを用いて質的分析を行った。解釈的アプローチは相互行為の成立に着目するアプローチ方法であるが、その中でもエスノメソドロジーは、それぞれの社会のメンバーが日常的に物事を理解し、説得していく独自の的方法論（エスノメソッド）を明らかに（稲垣1990）し、社会的実践における相互行為の行為解釈と構成される秩序維持のプロセスを探求するものである。

学習者が教育実習をどのように解釈し相互行為に参加をするのか、その秩序維持及びその要因に焦点を当てる。

## 4. データの記述と分析

### 4.1 実習に対する意味付けと行為解釈

調査協力者AもBも教壇実習は内容が易しいと評価していた。しかし、AとBでは、実習に対する意味付けや授業での行為解釈に違いが見られた。次節では、具体的な行為解釈における実習生との認識のズレや行為に至る背景について記述する。

### 4.2 学習者Aの実習に対する意味付けと行為解釈

#### 4.2.1 学習者Aの実習の捉え方

Aは教壇実習の授業も通常授業の一つとして捉え、そこでの学びは自分の日本語能力を向上させるものであるべきだと考えている。授業とは教師が時間や運営を管理し、十分に練られた課題と学生のレベルに合った活動によって構成されるべきだという授業観を持っている。

Aが持つ授業観と比較し、実習の内容は自分たちの日本語のレベルと一致しておらず、実習生の話し方やその活動内容に対して幼稚園生のような扱いだと感じている。

なんか、学生（＝別科生）たちが幼稚園以下みたい【A 9】<sup>1</sup>

わたしたちすべて中国で日本語を勉強しましたから、（中略）話すこととか、教えたことも、もう普通のこと。なんか勉強しましたの感じが  
ない【A 12・13】

実は、日常でそんな言葉は使わないです。もっと難しいです【A16】

Aは言葉のレベルについて別科教員やバイト先の店長の言葉と比較し、実習生の言葉は「（別科生に）分かるように話してって考えて、易しすぎる【A15】」ため、「教科書のような、難しい言葉で【A36】」教えてほしいと述べている。このように、Aは実習生の語彙の選択の意図を推測しているが、自分の経験や教科書などの情報からそれが適切な学習者レベル判断ではないと評価している。

また発話言語や時間のコントロール、教師としてのリーダーシップについても理想の授業観とは異なっていると訴える。

例えば、グループ会話活動の際に時として一部の学生間で母語による会話が始まることがあった。この母語使用は母語による会話になっても、特に注意しない実習生に原因がある、つまり、教師のコントロールが十分できていないためだと結論付けている。また、ある時は、実習生が学習者の話に消極的な態度を見せることもあったとし、実習生は教師としてリーダーシップを取り、会話の中心となり発話言語や課題をコントロールすべきだと主張している。さらに、作文授業で実習生の見通しの甘さから作文を十分に書く時間が確保できなかった例を挙げ、実習生の時間

1 【 】内のアルファベットは人物を数字は発話番号を示し、（ ）は文意理解のために加筆や途中省略したことを示す。

的コントロールの未熟さにも言及し学生のレベルに柔軟に合わせられる教授スキルの重要性を重ねて指摘した。

Aがこのような授業観、教師観に至る経験もインタビューで語られている。Aは、大学時代に教師によってレベルの高い課題を課され、何度も間違いを直された結果、自己の日本語能力が向上したという実感を得たというものである。Aにとって教師の存在や出される課題は「自分のレベルを調査できる」存在でもある。教師が易しい問題をさせるのは、自分のレベルがその程度だということであり、もし自分には不可能に感じる難しい課題であっても、教師ができると判断したものであれば、学生は信じてチャレンジすることによってレベルが向上するものだと考えている。Aにとって、難しい課題を厳しい指導によってクリアしていくことが語学力向上につながる授業であり、教師は学習者の能力を伸ばすために学習者のレベルよりも少し難しめの課題を出し、それをやらせることが重要なのである。実習生の授業にはレベルに合った明確な課題の提示や指示がない点をAは特に不満に感じていた。

一方、授業観察日誌や実習生レポートを見ると、実習生は、学習者の日本語のレベルについて、全体として助詞の間違いが目立ち、スムーズな対話活動ができないと評価している。グループ会話活動の際に、時として一部の学生の間で母語による会話が始まってしまうことに対して、母語になったということは、それを表現する日本語能力がなかったのだと実習生は評価活動時に述べている。このようなレベル認識から、実習生は話すスピードや使用する語彙を易しめにコントロールしていたと推測される。

グループ会話活動については、実習生も評価活動時に各自の役割や会話のコントロールについて議論することがあった。しかし、実習生の問題意識は、課題のレベルコントロールではなく、会話量のコントロール

に重きが置かれた。ある一部の学習者だけが話すのではなく、いかにしたら、まんべんなく学習者の発話を引き出せるかというものであった。実習生は、学習者の発話内容から語学的課題を認識できると考えているからである。

このように互いに行為に対する解釈や評価が異なる中で教育実習という相互行為が行われていることが明らかになった。

#### 4.2.2 学習者Aの実習への関わり方

それではAは具体的に実習にどのように関わっていたのであろうか。

録画資料や授業観察日誌から、Aの指摘している作文の授業では、Aは実習生が作文書き出しの指示をする前に作文を書き始めており、また、課題を終えるとすぐに実習生に課題が終わったことを積極的に伝えていく。これは、実習生に課題のレベルが易しすぎる、自分のレベルと一致していないことを訴えているとも取れる。ただし、この行為に対して実習生は課題遂行の時間を短縮したり、他の課題を出すなどの新たな活動は起こしていない。しかし、Aはそのまま作文に取り組んでいた。そのほかの授業でも、退屈そうにする場面もみられるが、実習生に対しては笑顔を見せ対応するなど、授業に対する不満を感じさせない。このような参加態度についてAは次のよう述べている。

なぜ、わからないけど、みんな (=別科生) ちょっといつもと (=別科の通常の授業と実習では) ちがいますよ。雰囲気。【A56】

私と比べて、実習生が偉いから、私が (もっとこうしたいほうがいいと) 意見を出す立場じゃないと思います。【A60】

ここから二つの要因が指摘できる。一つは、他の学習者の実習への関わり方である。Aの実習への関わり方は周囲の学習者に合わせて調整していると言える。Aは別科実習が自由参加であるならば参加するかとい

う質問に「友達が参加したら、私も、と考える【A58】」と答えており、Aにとって授業は他の学習者との人間関係構築の場でもあり、実習の場においても学習者というコミュニティの構成員として他の学習者と協調的な態度が示されていると考える。また、二つ目の要因として、授業という学校文化の中の力関係に対する認識である。「*実習は授業だから、実習生は先生だから、(自分の意と反する内容でも)勉強するときは勉強すべきだと思います【A61】*」とも答えており、実習も通常の授業としてとらえているAにとって、実習授業も教師対学習者の二項対立的な力関係を前提とした行為が取られていると考える。

このように自分の今までの経験から実習や実習生を評価し、使用語彙や課題のレベル、教師としての管理力に不満を感じながらもそれを大きく表明することなく授業に参加しているのは、授業は学習者どうしの人間関係構築の場でもあること、また学校文化という文脈における学習者としての行動規範によるものだと考えられる。

### 4.3 学習者Bの実習に対する意味付けと行為解釈

#### 4.3.1 学習者Bの実習の捉え方

Bは、必要なことは自分から動かなければ学べないという学習観を持っている。それは、大学時代のインターン実習、そして卒業後に一般企業に就職をした経験から来たもので、その時を振り返り、学校は親切になんでも教えてくれるが、会社ではみな忙しく、誰も教えてくれないため、必要なことはすべて自分で学ばなければいけなかったと回想している。このような学習観から、実習を通常の授業として捉えるのではなく、実習生の経験の場として、自分にとっては日本人学生との交流によって学ぶことができる機会として捉えている。グループ会話活動内容について、次のような要望を挙げていることから、実習の意味付けが

うかがえる。

日本の社会についてもっと知りたいですよ。何が流行っていると（そういうことがわかれば）、友達できる（＝友達を作りやすい）と思います。【B10-11】

日常会話をほしい（＝教えてほしい）。例えば「あっぎす」。バイトで知りました。なにになに？ああ、ありがとうございますって。【B15-17】

このようにBにとって実習は、通常の授業では学べないことが学べる環境にあると考えている。Bは、実習の内容は簡単な時もあるが、日常生活に近づけた例文を交えた活動など、日本の文化習慣を学ぶことができ、また気軽に質問や意見を言える雰囲気が良いと評価している。文化習慣への接触や意見を言うという実習生とのやりとりで評価視点を置いているところに、Bの交流を重視する学習観が反映されていると言えよう。

また、Bにとって、自分たちは実習の協力者であるという意識もある。

別科生はみんなやさしいです。例えば現実の授業するとき、学生はいつも自分のことをやります。でも実習生と私たちはいつもやり取りをします。現実（そんなやりとり）はないですよ。[中略] 中国の大学でそんなにやりとりしないですよ。（学生は）冷たいですよ 【B21-25】

このように現場と実習の違いを指摘し、別科生が実習生に協力的であることを述べている。

実習生は先生、でも学生。（実習生は）緊張する。でも（もっと交流して）別科生のことをもっと理解したら、雰囲気もいいし授業もわかる。（中国にいたとき）日本人の先生とパーティーしたり、山登りしたり、本当に雰囲気よかったです。授業の時も学生のことよくわかるし。【B35-39】

このように、実習生はあくまで学生であるとし、授業内容と同じく通

常の教師と同一視をしていない。そのうえで、熟達する方法として学習者との接触による学習者理解の必要性を指摘している。

以上のようにBは実習を通常の授業や教師とは別のものとして捉え、実習でしか得られないであろう学びを学習者も実習生も経験すべきであると考えていることがわかった。

#### 4.3.2 学習者Bの実習への関わり方

Bの実習への関わり方の特徴として授業の展開に幅を持たせる発話や課題の遂行が挙げられる。録画資料では、実習生の質問に対して素早く反応するだけでなく、関連した質問をする、実習生の説明を促すなどの様子が複数回見られる。この行為には、Bの交流したいという期待のほかに、実習生の意図を汲んだ行為も含まれている。つまり、質問にはすぐ答え、関連した質問をすることで、周囲の理解を促し、実習生が考える授業運営ができるように積極的に関わっている様子が見えてくる。このような授業態度についてBは「質問するとみんなわかりやすい。みんなは別科生も、実習生も。ああ、ここがわからなかった、って【B54】」。と述べている。Bは学ぶ者としてだけでなく、実習を円滑に進める者として実習生の行為を実習生側の視点に立ち能動的に実習に参加しているのである。しかし、行為解釈にズレが見られる場面もあった。発表原稿を完成させてくるという課題で、実習生は、宿題とした課題をグループでこなすよう指示していたが、Bはこれを一人で行ってきた。実習生の行為の意図は学習機会を公平にしたいと考え出した指示であったが、Bにとって課題は効率的にこなすことが優先されるものだったのである。

また、教師にとって最も重要なことは学生理解であると考えるBは、教師を目指す実習生に対しても、学習者との積極的な交流が有効だと主張する。このためBは、自ら実習生を学外の活動にも誘うなど実習生が

学習者と交流できるよう積極的に働きかけるが、会話は表面的なもので終わることが多く、もどかしさを感じている。Bは自国の文化を「*中国人の誘いは、ほんとですよ【B33】*」と表現し、日本の本音と建て前の文化によって実習生が自分の誘いを本当の誘いだと受け取ってくれないのが原因だろうと解釈していた。一方、実習生はBの誘いはBの社交的な一面として受け止めている。評価活動において、直接Bの誘いについての話題に関連したものではないが、実習生として学習者とのような距離を保つべきか戸惑うという話が挙がっている。実習生は、学習者に対して学生という同等の立場で関わるのか、教師として関わるべきなのか判断に苦慮している様子が記録されている。Bは母国で教師と授業外でも深く交流していたことを語っており、Bの持つ教師と学習者との距離感と実習生の持つ距離感に違いがあることが推測される。BはBの持つ行動規範により相互行為を促すが、予想と違う実習生の反応を文化の差だと解釈することで、実習や実習生との関係を維持しているといえる。

以上Bにおいても、過去の経験や現在の実習生の環境を推測したうえで実習のあり方や教師の資質などが語られており、その語りから学習者としてだけでなく、実習生の意図を推測しながら授業を円滑に進めるよう動く者として相互行為に参加をしていることがわかった。また、予想と異なる相手の反応を文化差だと解釈することで実習生との関係を維持しようとしていることも明らかになった。

## 5. 考察

AとBのデータ分析から、各自が今までの学習経験や受けてきた教育文化に基づき実習の意味付けを行い、各自がそれをもとに実習を評価し参加していることが読み取れた。Aは実習生の教師としての管理力や目的が明確ではない活動に対する不満を感じており、Bは実習生の学習者

との交流意欲にもどかしさを感じていた。しかしAは不満を直接実習生には表明せず、Bも文化差からくるものと結論付け、積極的に授業の円滑運営を支えていた。実習は実習生にとっては、推敲を重ねた教案を実践に移す場であり、教案どおりの予定調和的な展開を望んでいる。AもBも実習に対する意味づけは異なるものの、教師の指示に従う、教師の質問には積極的に答えるなどの学校文化という行動規範から逸脱しない参加態度で予定調和的な展開を支持していたと言えよう。

このような相互行為が構築される背景には、次の2点が要因として考えられる。1点目は、実習が日本で実施されている日本語教育実習であるという要因である。石井他（2012）では、「教師トレーニング型」実習の課題として、実習生は教授内容に関する知識や教授技術が未熟であっても、あくまで教師と同じ役割を担うものとして位置づけられ、「学習活動の計画・運営を主導し、日本語に関する知識や技能を教授する教師（＝実習生）」対「教師の意図に沿って日本語を学ぶ学習者」という垂直的關係構造が保持され、圧倒的な日本語能力の力関係も重なり、教室内の秩序の維持や管理、態度に関しても、教師側の社会文化規範に基づいて評価指導される点が挙げられている。つまり、垂直的關係構造が保持されている状況ではそこから逸脱した参加は難しいということである。

2点目は学習者が成人であるという要因があげられる。成人学習の特徴として、楠見（2010）は青年期までに発達や教育によって獲得した高い認知能力を基盤とした学習が可能であり、高い帰納推論能力により経験から学び、経験を意味付けられるという特徴を持つとする。また、成人学習者は学習に対して協力的であり、自律的で自己決定性を持つとされる。AもBも自身の経験だけでなく教科書や授業で得た知識なども評価判断のリソースとし、感情的に行動するのではなく周囲に協調的な関

わりをしていた。

本研究では、学習者の実習への意味付けと実習へのかかわり方を丁寧に見ていくことで、各自の教育観や学習観と実習生の行為を対照し評価しながらも能動的に自己の行為を調整し相互行為に参加している学習者をとらえることができた。一方で、実習生側は学習者の行為について、学習者のとは異なる解釈を行っている可能性も示唆された。AもBも具体的な例を挙げながら自分の持つ価値観や背景、実習に求めるものを述べていた。このような学習者からの実習評価は、実習生にとっても学習者理解や、授業分析を行う上で有益な情報となるだろう。

## 6. まとめと今後の課題

今回の研究調査から、別科実習において学習者は今までの経験や情報から各自で実習を意味づけており、それは各自により異なっているが、学校文化における行動規範から逸脱しない参加態度で周囲に協動的に関わっていることが明らかになった。しかし、一方で行為解釈のズレによるストレスも感じていた。石井他（2012）は、多文化共生社会においては、違いによって生じる日常生活での摩擦や軋轢に向き合うこと、あるいは社会の根底にある言語・文化・民族・国籍などによる不平等などの諸問題に気づき、そうした問題を内包している社会の一員として、自分も当事者の立場で問題解決に関わることが必要だとしている。学習者の評価は、実習生が持つ固定的社会文化規範を意識化させることにつながるだろう。

成長する教師として内省が重要である点は多くの研究が示しているが、その内省が固定的社会文化規範の視点のみからのものにならないためにも、また教室内の相互行為をより深く分析するためにも学習者の評価を含めた複眼的評価が組み込まれた実習プログラムの構築が重要だと考え

る。具体的なプログラムの構築を今後の課題としたい。また、今回は、2名の学習者に協力を得たが、今後はさらに多くのデータを集め、考察の蓄積を行いたい。

## 参考文献

- 石井恵理子・藤川美穂・谷啓子（2012）「異文化間協働活動を中心とした日本語教育実習における実習生の意識変容」『東京女子大学比較文化研究所紀要』73 pp43-73
- 石黒広昭（1998）「心理学を実践から遠ざけるもの 個体能力主義の興隆破綻」『心理学と教育実践の間で』pp103-156
- 磯崎尚子・西谷真美（2014）「教育実習における教育実習生の意識変容と成長に関する研究」『人間発達科学部紀要』第9巻第1号 pp51-59
- 稲垣恭子（1990）「教育社会学における解釈的アプローチの新たな可能性—教育的言説と権力の分析に向けて—」『教育社会学研究』第47集 pp66-75
- 井上逸兵（2000）「異文化コミュニケーション研究の解釈的アプローチ」『語用論研究』2 pp7-21
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- 小畑美奈恵（2017）「教育機関内において教師集団はどのようにして実践共同体となったか —実践研究における教師の協働をととして—」『2017年度日本語教育学会春季大会 予稿集』pp215-220
- 小原亜紀子・稲葉みどり（2016）「教師トレーニング型日本語教育実習における実習生の言語教育観の変容—SCATによる記録分析から読み取れるもの—」『教科開発論集』第4号 pp177-184

- 楠見孝 (2010) 「大人の学び：熟達化と市民リテラシー」『「学び」の認知科学事典』 渡部信一編・佐伯胖監修 大修館書店
- 三枝優子 (2014) 「日本語教育実習授業の授業評価に関する一考察：プログラム評価の実践をとおして」『文学部紀要』 28 (1), pp31-50
- 林さとし (2006) 「教師研修モデルの変遷—自己研修型教師像を探る—」『日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』 春原憲一郎・横溝紳一郎編著 凡人社
- 春原憲一郎・横溝紳一郎編著 (2006) 『日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』 凡人社
- 榊田直美 (2015) 「日本語教育実習における実習生の学びを促す内省プログラムの開発—録画資料を積極的に活用した内省プログラムの試案—」『一橋日本語教育研究』 3号 pp13-23
- 山下隆史 (2005) 「授業の中の相互行為を理解する」『文化と歴史の中の学習と学習者 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 西口光一編著 pp123-143
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 日本語教育学会編 凡人社
- Ohta, A, S (2001) Second language acquisition processes in the classroom : leaning japanese. Mahwah, Jawrence Erlbaum.