

## 日本語ボランティア対象のセミナーにおける自己研修力を高めるための内省活動

Reflective Activity Aiming at Enhancing Teacher's Self-Development  
at a Seminar for Japanese Language Volunteer Teachers

渡部真由美（元日本学生支援機構東京日本語教育センター）・

田中真寿美（青森中央学院大学）

WATANABE Mayumi (Formerly of Tokyo Japanese Language Education Center, Japan Student Services Organization), TANAKA Masumi (Aomori Chuo Gakuin University)

### 要 旨

日本語ボランティア対象のセミナーにおいて、受講者による模擬授業を行い、受講者の自己・ピア評価の記述コメントを内省の観点と深さから分析した。記述コメントから抽出した命題を5つの観点と3レベルの深さに分類した結果、内省観点には経験と所属教室による差が現れた。これにより、活動歴や教室形態の異なる受講者間でも相互補完的に学び合える可能性が見出せたと言える。

This paper analyzes volunteer teachers' written comments from self/peer assessment on their trial lessons at a Japanese language teaching seminar. Categorizing five topics and three levels of reflection data reveals that topic of reflection varied with the amount of teaching experience and the affiliated Japanese language club. This indicates the possibility of mutual complementary learning among volunteer teachers who have varied lengths of teaching experience and lesson types.

【キーワード】日本語ボランティア、自己研修力、内省、自己評価、ピア評価

### 1. はじめに

近年、日本語教師には、学習者や学習者の抱える問題の多様性に対応するため、直面する条件下ではどのような原則や認識に基づいてどのように教えるかを、自分なりに考え実践し、結果を観察しながら改善するという自律的な姿勢を通し成長することが求められている（岡崎・岡崎 1997）。池田（2005）は、教師の成長を「子どもが前提や価値観を形成していくのとは異なり、成人である教師の成長は、実践を通し内省することで既成の意識、前提や価値観の気づきや変容を意味する。つまり、目標に向かって上に伸びていくものだけでなく、その場の状況や相手との関係により、今まで無意識・半意識的だったことに気づいたり、これまでの自信を喪失したり、価値観や前提を批判的に捉え直したりすることで生涯に渡って、絶えず様々な方向に変容していくことの積み重ねのプロセス」と捉えている。上述のような自律的な成長は、自分達だけで教室を計画し、日々の活動を行うことの多い地域の日本語ボランティア教師（以下ボランティア）にも必要であろう。しかし、教師の成長で重視される内省をボランティア対象の研修に組み込んだものは、管見の限り福岡・大野（2010）のみである。筆者らは、ボランティアであっても日々の授業改善が必要であるという立場に立ち、内省活動を取り入れた日本語教育セミナーを行うことにした。

セミナーでは、内省やその対象となる活動にピア活動を用いた。その背景には、渡部が

前年度に他県で行った日本語ボランティア養成講座がある(渡部 2010)。渡部(2010)は、講座に受講者同士の協働作業を取り入れたことで、受講者同士の連帯意識が高まり、教室内外の事柄についてボランティアが会話をする場面が増加したとしている。本実践では、このような「情意面からみたメリット」の他に、「リソースの増大」「相互作用による理解深化」(池田・舘岡 2007)といったピア活動の利点に注目し、ピア活動を取り入れた。セミナーでは、内省を促す一手段として、受講者自身による評価活動を行った。評価活動を行うにあたり、上記の理由から、自己評価とともに、ペアやグループ内の他の受講者との口頭でのコメントや質問のやり取りを経て、お互いを評価するピア評価を行った。

本稿では、経験年数に幅のあるボランティアを対象に行った日本語教育セミナーの概要を報告し、受講者が行った模擬授業についての自己評価とピア評価の記述を分析する。その分析を通して、体系的な日本語教育の知識の有無、日本語ボランティア経験の多寡、教室形態の違いに関わらず、ボランティアによる授業の内省が可能であることを述べる。そして、どのように内省が行われたのかということをはっきりと示し、今後のボランティア対象のセミナーにおける自己評価・ピア評価の取り入れ方についての示唆を得ることを目的とする。

## 2. 教師の内省に関する先行研究

Hatton and Smith (1995) は、教師の内省を4つの発達段階に分類している。まず、教室で起きたことを理由を考へることなく描写する段階、次に、問題とみなされた学習者の行動や教師行動の説明を述べようとする段階、次に、様々な視点から比較し代替案を見出す段階、最後に行動や出来事の位置付けや発生を歴史的、社会・政治的など複合的な文脈に見出す段階である。小澤ら(2004)は、授業観察により表出された教師のプロトコルから、佐藤ら(1991)を参考に、事実(誰が見ても明らかな授業者の行為)、印象(根拠や理由を伴わずに述べられた授業者の行為への印象、評価)、推量(根拠や理由を伴う教師の意図の推察)、指摘・評価(根拠や理由を伴う提案の提示)というカテゴリーを抽出した<sup>(1)</sup>。それらを新人教師とベテラン教師で比較したところ、新人は場面から得た情報を「事実」や「印象」として言及するのに対し、ベテランは表面的な事象に対する言及にとどまらず、授業者の意図について「推量」したり、提案まで思考していたと述べている。

以上のような研究から、教師の内省にはいくつかの段階があることが明らかになっている。本稿では、表出されたボランティアの内省に質的な差が見出せるか、それらが活動歴及び教え方の違いに関係するかという観点から分析することにする。

## 3. 実践の概要

### 3-1. 日本語教育セミナーの概要と目的

平成22(2010)年度末現在、青森県には4000人を超える外国人登録者が在住しており、少なくとも4つの日本語ボランティア教室が存在しているが、教師の研修機会は乏しい。筆者(田中)の勤務校の活動にボランティアが参加するなど関係があったことから、勤務校が県内の日本語教育支援のため、大学の地域貢献活動としてボランティアを対象とした日本語教育セミナーを主催することとした<sup>(2)</sup>。

2009年に第1回のセミナーを行い、アンケートや受講者の記述コメントを分析した結果、

セミナーへの参加が教師としての成長への動機付けになったことがわかった（田中・鶴町2010）が、コーディネーター（田中）の観察では、受講者に「正しい教え方」を求める受身の姿勢が見られた。教授過程で必要なのは「唯一絶対の教え方」でなく、内省を通しその教師なりの意味を作り上げていく（岡崎・岡崎2001）という教師の主体性である。そのためには、内省のための観点の獲得・拡大と、その観点に基づき教授行動を意識化・評価できるようになることが必要であろう。これらの実現がボランティアの自己成長に欠かせないと考え、本稿で実践の対象となる2010年の第2回のセミナーでは、受講者の主体性を高めることによって受講者の自律的成長の促進を目指すことを目的とした。

第2回のセミナーは、青森県内で活動するボランティアを対象に7時間×2日間の日程で実施し、田中がセミナー全体のコーディネーターを、渡部が講師を務めた。

### 3-2. 日本語セミナーのデザイン

本セミナーのような短期集中で行われる研修は、参加自体が自己成長のきっかけとなるだけでなく、終了後も受講者が受講内容を生かし、さらなる自己成長のサイクルを進んでいけるようになるものでなくてはならない。そのため、セミナーのデザインにKolb(1984)の経験学習概念を援用した。経験学習とは、「経験」を「省察」し、そこから得た知見を「抽象概念化」し、さらなる「実践」へと結びつけるサイクルである。セミナーの内容を経験学習概念に当てはめたものが図1である。

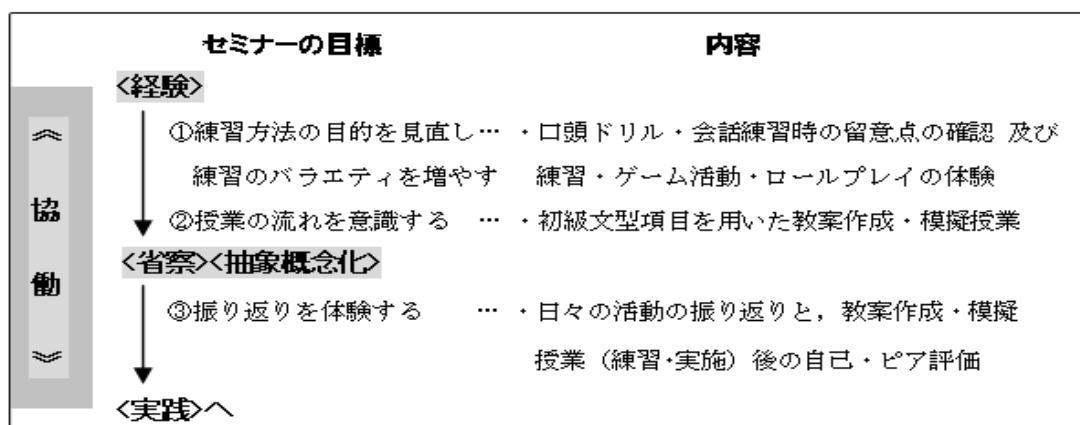


図1 セミナー目標と内容

第1回のセミナーでは、「プロの授業が見たい」という受講者からの要望により、講師の模擬授業の観察を行ったが、第2回の本セミナーでは、「経験」の一活動として、受講者による教案作成、模擬授業を行った。また、「省察」としての評価活動に、自己評価に加えてピア評価を取り入れた。模擬授業の計画・実施・観察という、より負荷の大きい活動を課す過程では、仲間との対話により協働を通し内省が促進されると考えられたからである。

本セミナーにおいて、受講者はペアやグループでの活動を通し気づいたことを、仲間同士や全体で口頭でコメントしたり質問し、その後、各自記述するという作業を行った。講師・コーディネーターは、協働の円滑化・活発化を促すため、ペア・グループ編成の際に日本語ボランティア経験や所属する日本語教室に偏りがないように配慮し、また、受講者に適宜助言を与えるという役割を担った。

### 3-3. 受講者

セミナーには、県内4つの日本語教室から12名(1日目8名, 2日目9名)が参加した。所属教室の教授形態は、文法シラバスの初級教科書を用いた一斉授業を行っている教室(文法教室)、ペアあるいは少数グループで学習者の要望に従い教授内容をその都度決めている教室(学習者要望教室)、教科書を使いながら英語を媒介語に主に会話を扱う教室(会話教室)など多様であった。受講者の日本語ボランティア活動歴は1ヶ月から10年と幅があり、1年未満5名、2年が1名、7年が2名、10年が4名であった。日本語教育を学んだ経験については、日本語教師養成通信講座の受講経験者が1名、ボランティア養成講座の受講経験者が5名、日本語教育についての受講経験なしが6名であった。

### 3-4. 自己評価とピア評価

セミナーでは、日本語ボランティアの自己研修力を高めることを目的に振り返り活動を行った。振り返りの対象は3つあった。まず1つ目は日々の活動についてで、他教室で活動する受講者とともに教授活動、教材、教室全体等に関する問題点を把握・整理した。2つ目は、初級文型を教授項目とする授業についての教案作成とそれを用いた模擬授業である。セミナーでは、自身が作成した教案、その教案を用いた模擬授業練習及び模擬授業を材料に、受講者による自己・ピア評価を行った。3つ目は、セミナー全体についてである。2日目のセミナーの終わりに、自己の学びやセミナー全体について、個人・全体で振り返るという作業を行った。本稿の分析対象は、2つ目の振り返り対象である模擬授業に関する自己・ピア評価の記述コメントである。図2に振り返りの流れを示す。

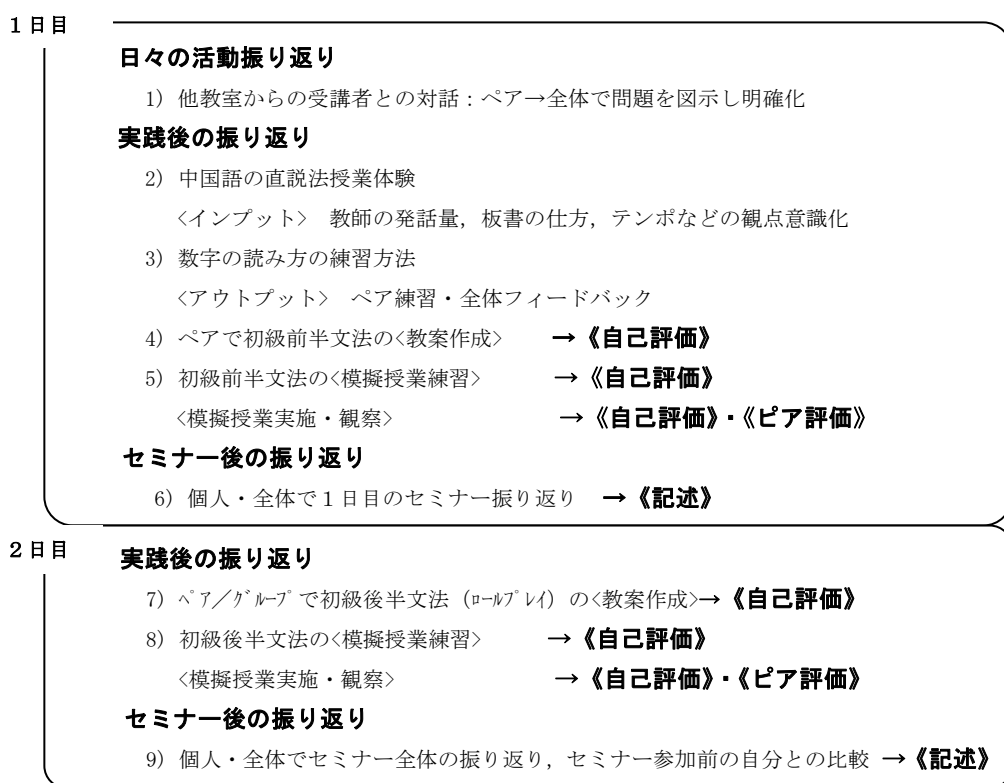


図2 振り返りの流れ

受講者の日本語教育に関する知識は十分ではなく、また、所属教室によっては、普段、初級文法を教えていない、あるいは教案を書いたことがないという人がいた。そのため、教案作成や模擬授業を行う前に、教授活動に必要な項目についての段階的なインプット及びアウトプットを行った。まず、教師の適切な発話量、ジェスチャー、指示の与え方、板書の量、授業のテンポなどの観点を示し（インプット）、その後、それらを踏まえペア練習・全体フィードバック、協働での教案作成を行い（アウトプット）、模擬授業につなげた。模擬授業に関する評価は、ペア・グループで口頭でコメントを出し合った後、講師主導のもと教室全体でフィードバックを行い、その後、コメント用紙に記述するという手順を踏んだ。

### 3-5. 評価項目

評価項目の設定にあたっては、「日本語教育実習における不安の因子分析」の項目（福岡 2009）を参考にした。項目は表 1 の通りである。本稿の分析対象は、模擬授業の練習・実施後に行った自己・ピア評価の記述である（表 1 の太線で囲まれた部分）。

表 1 自己評価・ピア評価の項目

自己 評価	教案 作成	教案を作成してどうでしたか。【5段階評価】①その文型を教える際のポイントがわからなかった。②文型をどう説明したらよいかわからなかった。③どんな語彙や例文を使うべきかわからなかった。④本セミナーで学んだ内容が役に立った。【自由記述】上記④は具体的にどんな内容ですか。
自己 評価	模擬 授業 練習	【自由記述】模擬授業の練習中の自分の言動（発話、動作、ジェスチャーなど）について、気がついたこと、考えたことを書いてください。
	模擬 授業	【5段階評価】①言葉による説明の量は適切だった。②図や絵を効果的に使用していた。③ジェスチャーを効果的に使用していた。【自由記述】自分の模擬授業について
ピア 評価	模擬 授業	【5段階評価】①言葉による説明の量は適切だった。②図や絵を効果的に使用していた。③ジェスチャーを効果的に使用していた。【自由記述】観察したペアの模擬授業について

## 4. 分析

### 4-1. 分析観点

本稿では、以下の点から分析を行った。

- ① 日本語教育に関する知識や経験が十分でないボランティアは、内省活動でどのようなことに注目するのか。（内省の観点）
- ② 日本語教育に関する知識や経験が十分でないボランティアは、内省活動でどの段階の内省を行うのか。（内省の深さ）

本実践では、ペア・グループ編成の際にボランティア経験や所属する日本語教室に偏りがないように配慮したが、これらが内省活動に影響したかを見るため、以下の2点からも分析を行った。

- ③ ①②には日本語ボランティア経験年数が関係するか。
- ④ ①②には所属教室のタイプの違いが関係するか。

以上の点を明らかにするため、本稿では、受講者により記述された自己評価、ピア評価コメントを分析する。評価コメントの分析単位は、一命題を一単位とする。また、日本語ボランティアの経験年数による比較をするため、受講者を活動歴3年以下の6人と、7～10年の6人に分けて分析した。以下では、前者を比較的経験が短い「S」、後者を比較的経験が長い「L」と記述する。

#### 4-2. ボランティア経験年数による内省観点の違い

SとLのコメントにみられた総命題数は55であった。内訳は、Sが31（1人あたり平均5.4命題）、Lが24（1人あたり平均4.8命題）でほぼ同数であった。次に、命題を観点ごとに分類した結果、自己・ピア評価ともに、＜授業の進行＞、＜言語・非言語＞、＜学習者への対応＞、＜計画とのずれ＞、＜指導者としての自信＞という5つのカテゴリーに分けられた。表2に各観点の下位分類とその具体例を示す。

表2 観点別命題内容例

観点〔数〕(S:L)	コメント例(抽出元:自己/ピア評価・経験年数)
授業の進行〔31〕(12:19) 導入・練習	単純な文型提示を多くしたらよいと思いました。どちらとも取れる迷いのある文型はさけた方がよいと思った。(ピア・10年)
活動の進め方	ロールプレイなので、あまり説明しすぎてもダメだが、最低限の語彙提示は必要だったと思う。(自己・1年未満)
教材・教具の使用	実際のグループワークプラス絵を描いておくことによって、生徒もノートに残せると思う。(ピア・1年未満)
説明	説明がゆっくり丁寧でした。(ピア・1年未満)
言語・非言語〔8〕(6:2) 発話	普通の会話のスピードではなく、声の大きさ、テンポなど、「どうすれば分かりやすいか」を意識して強弱や区切り方の工夫をしていきたいと思いました。(自己・1年未満)
ジェスチャーなど	ジェスチャーが少なかった。(自己・10年)
学習者への対応〔7〕(7:0) 即時的対応	予想した反応を大きく上回る言葉を使ったり、知らない言葉があったりで、うまく対応しきれなかった。(自己・1年未満)
フィードバック	生徒さんがうまく出来た時はほめる事や、間違った時は分かりやすく直してあげる事が大切だとわかった。(自己・1年未満)
雰囲気作り	生徒役の方に「～さん」と呼びかける言葉があった方が、教室内の雰囲気がよくなると思います。(ピア・1年未満)
学習者の反応	生徒役が日本人だったので、外国人だったら、全然違う反応が返ってくるんだろうなあと思った。(自己・1年未満)
計画とのずれ〔4〕(2:2)	1日目の模擬授業の反省点(ジェスチャーを用いる、言葉はあまり用いない等)を生かしたつもりだったが、なかなか思うように留学生に伝わっていなかった。(自己・1年未満)
指導者としての自信〔5〕 (4:1)	他の方は迷いが無い(自信?経験?)そういう態度を習得していきたいです。(ピア・1年未満)

セミナーでは、模擬授業の前に、教授活動に必要となる項目として教師の適切な発話量、ジェスチャー、指示の与え方、板書の量についてのインプットを行った。それらについてのコメントは<言語・非言語><教具・教材の使用>カテゴリーの中に見出せたが、他のコメントにはインプットされたもの以外の観点が見出せた。このことから、ボランティアは提示された以外の様々な視点を持ち、教育活動の評価を行っていることがわかる。

また、Lで命題数が多かったのは<授業の進行>カテゴリーであることがわかった。一方、<計画とのずれ>を除く他のカテゴリーは、いずれもSから出された命題の方が多く、特に<学習者への対応>に分類されたものは全てSのものだった。これらから、Lは主に授業の進め方に目を向けるのに対し、Sは教室内の様々な事象をより広く観察していることがわかる。また、Sが注目するのは、教授項目を授業の中でどう教えるかよりも、自分の発した声や身振りが学習者にどのように伝わるか、眼前に展開する場面をどうコントロールするか、様々な反応を見せる学習者にどう対応するかといった教師としてのふるまいに関することであると言える。Sにとってはそういった「教師らしい態度」がうまく取れるかが重要であるため、それに付随して<指導者としての自信>にも思考が及ぶのであろう。これらには、教授経験はもとより、「教室」という特殊な空間における学習者との接触経験の少なさに起因する不安が表れていると言える。

#### 4-3. ボランティア経験年数による内省の深さの違い

次に、上で得られた結果についてさらに考察を深めるために、評価シートに現れたコメントを内省の深さという観点から分析する。先行研究で挙げた Hatton and Smith (1995) と小澤ら (2004) を参考に、本稿では内省の深さとして以下の3つの段階を設定した。

まず、誰が見ても明らかな教室内の事象や教師の行動への印象を理由なく<描写>する段階(例 「字がへたくソ。」)、次に、教師行動の説明や評価を理由とともに述べようとする<行動説明>の段階(例 「練習中にてわかった自分の言動は、学習者に理解してもらおうと必要以上の説明をしていたと認識しました。シンプルが一番です。」)、最後に、教授行動を様々な視点から比較し、代替案を提案する<比較・代替案>の段階(例 「生徒さんも緊張していましたので、最初は緊張しないようにより簡潔な題材で緊張をほぐす必要があると思った。」)である。

本調査で最も多く見られたのは、<描写>段階で、全命題55のうち34命題(61.8%)がこの段階に分類された。続く<行動説明>には12命題(21.8%)が分類され、<比較・代替案>に分類されたのは9命題(16.3%)だった。<描写>段階と<比較・代替案>段階では、比較的ボランティア経験が短いSと比較的ボランティア経験が長いLの命題数にほぼ差はなく、<描写>においてはそれぞれ18命題と16命題、<比較・代替案>ではそれぞれ4命題と5命題だった。<行動説明>では、Sが9命題、Lが3命題となっている。このことから、分類された命題は少ないものの、経験の長さに関わらず、ボランティアがより深い内省とみなされる<比較・代替案>段階の内省を行っていたことがわかる。

教師行動の説明や評価を理由とともに述べようとする段階である<行動説明>で、LよりSによるコメントが多かったのは、Sのコメントにはピア評価後のコメントが含まれていたためである。この段階にはLのピア評価コメントはなかった。ピア評価では、観察対象となる他の受講者の教授行動を評価し、伝えるための理由が必要である。Sのコメント

では、どこがよかったのか、生徒にとってはどうかなど、評価相手の教授行動をよいと評価した理由が説明されている（例 「始めはあげる／もらうの単純な文で慣れてきてから『私は～』や『～に』を付け加えていく段階的な授業なら生徒もついていきやすいのではないかと思った。」）。

また、内省のレベルとしては深くない＜描写＞段階に分類されたものの中にも、今後の教授活動改善に結びつくと思われる積極的なコメントがあった。例えば、「どのような間違いが多くあるか、例をあげてなぜそれが間違いか、間違いから入っていく教え方もひとつの方法と思った。」というコメントは、他者の授業を見ることで、これまで知らなかった新たな活動の進め方に気づき、教え方のヒントを得たことを示している。他にも、「（模擬授業の）練習中にてわかった自分の言動は、学習者に理解してもらおうと必要以上の説明をしていたと認識しました。シンプルが一番です。」というコメントからは、セミナー前半で講師から示された教師の適切な発話量に関する知識を体験の中で実感した様子がわかる。

#### 4-4. 所属教室のタイプによる内省観点と内省の深さの違い

次に、受講者が普段、活動する所属教室のタイプによる違いを見る。所属教室の教授形態は、3-3で述べたように、「文法教室」「学習者要望教室」「会話教室」の3タイプに大別される。内省の深さに関しては、所属教室の教授形態による違いは見られなかったものの、内省観点に関しては、所属教室の教授形態により差が現れた。＜学習者への対応＞に分類された7命題全ては「学習者要望教室」の受講者によるものであった。また、＜授業の進行＞の下位カテゴリーである「導入練習の方法」13命題のうち8命題が「文法教室」の受講者から挙げられていた。これらの理由として、「学習者要望教室」の受講者は、少人数の学習者を相手とするため、学習者との接し方に注意を払い、また、学習者からの事前に準備できない質問に答えていかなければならないため、どううまく対処するかといった点に目を向けているといえる。一方、「文法教室」の受講者は、普段、文法項目の理解を中心に授業を進めているため、「導入練習の方法」に着目したと思われる。

### 5. 考察

ボランティアは、＜授業の進行＞、＜言語・非言語＞、＜学習者への対応＞、＜計画とのずれ＞、＜指導者としての自信＞という観点に注目して内省したことがわかった。これら5つの観点のうち、＜言語・非言語＞＜教具・教材の使用＞以外の観点は、セミナーで教示されたものでなかった。また、経験年数の長いボランティアは、主に＜授業の進行＞に注目するのに対し、経験年数が短いボランティアは、より広い観点を持ち、特に＜学習者への対応＞など、経験年数の長いボランティアにはない観点を持っていたことがわかった。さらに、授業の進行に目を向けるか、学習者への対応に着目するかは、受講者が所属する教室の形態に影響を受けることがわかった。

これらのことから、体系的な日本語教育の知識を持たない、あるいは教授経験の少ないボランティアでも内省が可能であると言える。また、経験年数や教室形態が多様な受講者の参加が予想されるボランティア対象のセミナーで内省活動を行う場合、異なった観点を受講者同士に共有させることにより、学びを生むことができると考えられる。例えば、経験の短いボランティア達は、「ジェスチャー」や「説明のスピード」などわかりやすい教師



の行動に目がいきやすい。一方、経験の長いボランティアは、自分の発した声や身振りが学習者にどのように伝わるかといった観点は忘れがちだが、「流れのある授業内容にするためには何が必要か」、「適切な場面設定をするための工夫」など、教授行動を授業全体の流れの中で捉えられている。両者は、相互補完的に学び合えるのではないだろうか。

内省の深さについては、ボランティアは<描写>の段階の内省を最も多く行っていたが、割合は少ないものの、理由を伴っての説明や評価を行う<行動説明>、代替案を考える<比較・代替案>といった、より深い段階の内省も行っていたことがわかった。また、内省のレベルとしては深くない<描写>段階に分類されたものの中にも、受講者が新たな発見をしていることがうかがえるコメントが見られた。そこには、体験とその省察を通して、自らの評価基準を作り出す「概念化」(Kolb, 1984)が見られ、その新たな知見がさらなる実践へと生かされるだろうと考えられる。また、内省を深化させるためには、「何が」「どのように」よかったのか、悪かったのか、それはどうしてだと思うか、など思考の具体化が必要だが、それは、他の受講者や講師との対話を通して実現できるのではないか。それには、講師の働きかけ方が重要であろう。

本セミナーの目的は、受講者の主体性を高めることによって受講者の自律的成長の促進を目指すことであった。分析結果から、受講者は講師から教示されたもの以外の独自の観点から内省を行い、自分なりの理由付けを行い、代替案や新たな実践へ生かすことのできる発見を生んでいたことが明らかになった。本実践において、セミナー受講者は主体的に自己・ピア評価を行っていたと考えられる。受講者一人ひとりがそれぞれ観点と答えを見出すことが、今後の積極的な授業改善の姿勢につながるのではないだろうか。

## 6. ボランティア対象の研修における自己・ピア評価活動の取り入れ方と課題

本セミナーでは、まず、教師の発話量・指示の出し方など授業実施上の基本的事項を示し、それらを踏まえてペアでの導入と練習、協働での教案作成の後に、模擬授業に進むという段階的インプット・アウトプットを行った。そして、各活動後に口頭や記述による振り返りを行った。これは、日本語教育に関する専門知識や経験が断片的であると思われた受講者に、徐々に日本語の授業の流れを意識させると同時に、内省活動に慣れてもらうという意味で意義があったと思われる。また、評価活動において、講師は、適宜、受講者にコメントの例示化、焦点化を求めた。受講者の力のみによる評価コメントは漠然とした感想になりがちであったが、講師が介入することで、出てきた観点の具体化をすることができたと言える。

しかしながら、今後の課題として、評価観点の設定の仕方が残された。ラウンドテーブルでは、評価観点の設定について、「受講者の自己研修力を高める」という目標から考えると受講者自身に評価観点を考えさせる作業こそが必要だったのではないかという意見が出された。受講者が自身の日本語支援活動から独自の評価観点を考え、その項目に従って振り返り作業をすることが、よりよい活動への改善につながるだろう。講師は、評価観点を例としていくつか提示し、受講者から出された観点の共有を図るようにするなどの改善策をとる必要があるだろう。

さらに、ラウンドテーブルでは、セミナーの方針や目的、到達目標が受講者に十分に示されていないのではないかという指摘がなされた。受講者の積極的な姿勢を生み出すため、

コーディネーターはこれらの明確化を図り、今後のセミナーにつなげたい。

## 注

- (1) ( )内の定義は、佐藤・岩川・秋田(1991)による。
- (2) 開催には(財)青森学術文化振興財団からの助成を得た。

## 参考文献

- (1) 池田広子(2005)「教師トレーニング型実習プログラムに必要とされる視点は何かー教師の問題解決プロセスの事例からー」『共生時代を生きる日本語教育ー言語博士上野田鶴子先生古希記念論文集ー』凡人社, 225-238
- (2) 池田玲子・舘岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門ー創造的な学びのデザインのためにー』ひつじ書房
- (3) 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- (4) 岡崎眸・岡崎敏雄(2001)『日本語教育における学習の分析とデザインー言語習得過程の視点から見た日本語教育ー』凡人社
- (5) 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里(2004)「日本語教育における教師の実践的思考に関する研究ーベテラン教師と新人教師の比較より」『平成16年度日本語教育学会春季大会予稿集』167-172
- (6) 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美(1991)「教師の実践的思考様式に関する研究(1)ー熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心にー」『東京大学教養学部紀要』第30巻, 177-198
- (7) 田中真寿美・鶴町佳子(2010)「大学と地域日本語教師との連携を目指した日本語教育セミナー」『日本語教育方法研究会誌』vol.17, No.1, 96-97
- (8) 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, 25-36
- (9) 福岡昌子・大野陽子(2010)「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」『三重大学国際交流センター紀要』第5号, 17-29
- (10) 法務省入国管理局「平成22年末現在における外国人登録者統計について」  
(<http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukantourokusyatuoukei110603.html>) (2011年9月2日)
- (11) 渡部真由美(2010)「日本語ボランティア養成における協働, 自発を目指す授業デザイン」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2010年度日本語教育実践研究フォーラム, 日本語教育学会
- (12) Hatton, N. and Smith, D. (1995) Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- (13) Kolb, D. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff: Prentice Hall.