

オンラインによる日本語学習支援活動を通じた学びに関する質的研究

— KJ 法による自由記述の分析を通して —

Qualitative Analysis of Students Learning through Online Japanese Learning Support Activities

— A free description analysis via KJ Method —

池田伸子
IKEDA Nobuko

〔要旨〕

本稿は、日本語教育人材に求められる資質や能力を育むためのプログラム開発の基礎とすべく、海外の日本語学習者とオンラインでつながり、彼らの日本語学習を支援する活動を通して、参加者がどのような気づきや学びを得たのかを KJ 法を用いて分析し、そのフレームを示すことである。分析の結果、オンラインによる日本語学習支援活動を通して得た学びは、①オンラインでの活動に関する気づき、②学習支援中の観察からの気づき、学び、③自分自身を振り返り分析することからの学び、気づき、④学習者との関係性構築の重要性に関する気づき、学び、⑤学習者の成長への気づき、喜び、⑥学習者からの学びに分類できた。また、文化庁文化審議会国語分科会（2019）で示されている日本語教育人材に求められる資質や能力についても、一部ではあるが学びを得ている可能性が示唆された。

Key word: オンライン活動、日本語学習支援、日本語教育人材、気づきと学び、KJ法



1. はじめに

グローバル化の進展や大学の国際化の進展を背景に、在留外国人数は増え続けている。文化庁が行った2019年度の調査では、2019年度末時点の在留外国人数は約293万人（文化庁 2019）、同年度の日本人人口が1億2373万1千人であり（総務省統計局 2019）、現在の日本は50人に一人が外国人という状況にある。在留外国人の在留目的も多様化しており、日本語学校や大学等の教育機関で学ぶ留学生、ビジネスパーソン、技能実習生、看護や介護の資格取得を目指す者、日本語を母語としない定住者、年少者など、様々な外国人が日本国内で生活している。それに伴い、学校、職場、家庭、コミュニティなど様々な場所で日本語教育、日本語学習支援を必要とする人が増加している。

また、海外における日本語学習者の数も増加しており、国際交流基金の2018年度調査によれば、海外で日本語を学習している人の数は385万1774人であり、2015年度の調査から20万人も増えている（国際交流基金 2018）。しかし、日本語を母語とする教師の数は十分ではなく、海外の日本語教師の21%にとどまっている（国際交流基金 2018）。海外で働く日本語母語話者教師は、母語話者教師としての日本語能力や知識を活用して現地の日本語教師を支えるという役割に加えて、「日本に関する生きた情報源」（本名・岡本 2000）として現地の日本語教育に貢献する役割を持つため、海外においても学習者の増加に十分対応できるだけの日本語母語話者教師が必要とされている。

このように、日本語教育に対する必要性が国内外で高まっていることを受け、専門性を有する日本語教育人材の必要性についても論じられるようになった。そこで、本稿では、これからの時代に必要とされる日本語教育人材を育成するために必要なプログラムを開発するための基礎研究として、海外の大学で日本語を学ぶ学習者とオンラインでつながり、彼らに対する日本語学習支援を行うという活動を通じて、参加者がどんな気づきや学びを得たのかを明らかにしたい。

2. 専門性を有する日本語教育人材

2.1. 日本語教育人材

文化庁文化審議会国語分科会（2019）では、日本語教育人材を「日本語学習を希望する者に対して、『日本語を教える／日本語学習を支援する』活動を行うもの」とし、3つの役割にまとめている（表1）。

表 1. 日本語教育人材の役割（文化庁文化審議会国語分科会（2019）p.19 より）

① 日本語教師	日本語学習者に直接日本語を指導する者
② 日本語教育コーディネーター	日本語教育の現場で日本語教育プログラムの策定・教室運営・改善を行ったり、日本語教師や日本語学習支援者に対する指導・助言を行うほか、多様な機関との連携・協力を担う者
③ 日本語学習支援者	日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に学習者の日本語学習を支援し、促進する者

表1のうち、日本語教育コーディネーターは、日本語教師としての経験を経たうえで果たすことのできる役割であるため、本稿では、大学での養成が求められる日本語教師と日本語学習支援者の養成について取り上げることとする。

2.2. 日本語教育人材に求められる資質・能力

文化庁文化審議会国語分科会（2019）では、日本語教育人材に求められる資質・能力を「知識」、「技能」、「態度」の側面から記述している。下に養成課程修了時に求められる日本語教師の資質・能力と日本語学習支援者に求められる資質・能力の一部を示す¹⁾。

養成課程修了時に求められる日本語教師の資質・能力（一部）

知識・外国語に関する知識、日本語の構造に関する知識、そして言語使用や言語発達、言語の習得過程等に関する知識を持っている

- ・日本語教育の目的・目標に沿った授業を計画する上で必要となる知識を持っている

技能・学習者の日本語能力等に応じて教育内容・教授方法を選択することができる

- ・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

態度・日本語教育に関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

- ・指導する立場であることや、多数派であることは、学習者にとって権威性を感じさせることを常に自覚し、自身のものの見方を問い直そうとする

日本語学習支援者に求められる資質・能力（一部）

知識・日本語や日本文化、社会、多文化共生に対する一般的な知識・理解を持っている

- ・学習者の来日の経緯、国や言語・文化背景、日本語の学習目的に対する一定の知識を持っている

技能・分かりやすく伝えるために学習者に合わせて自身の日本語を調整することができる

- ・学習者の発話を促すために耳を傾けるとともに自身の発話を調整することができる

態度・学習者の言語や文化を尊重し、対等な立場で接しようとする

- ・学習者や支援者などと良好な対人関係を築こうとする

また、横溝（2002）は、教師の資質に関する先行研究に基づいて、日本語教師の資質を「人間性」「専門性」「自己教育力」に大別して述べる等、近年、日本語教師の資質や能力に関する研究が行われているが、本稿では、文化庁文化審議会国語分科会（2019）による資質・能力を基準に論を進める。

3. 先行研究と本稿の目的

3.1. 先行研究

日本語教育人材を育成するための活動、多くは「教育実習」に参加した学生がどのような学びを得たのかについての先行研究には、三枝（2011）、黒木（2011）、横溝他（2004）などがある。

三枝（2011）は、日本語教育実習に参加した学生の「実習で何を学んだか」についてのレポートの記述を分析し、参加学生は「学習者の情報を得る必要性」を学びとったと述べている。黒木（2011）は、教育実習生の報告書を実習の時系列に沿って分析し、参加学生が「語彙のコントロールの重要性」に気づいたことなどを述べている。また、横溝他（2004）は、教育実習に実習生の実習前後の内省データから、教育実習にアクションリサーチの手法を導入することの有用性を述べている。

また、教育実習という形態ではなく、海外の大学で日本語を学んでいる学習者との交流を通じた活動がどのような学びをもたらすのかについて分析した研究としては、遠見・北川（2014）が挙げられる。この研究では、本稿で紹介する日本語学習支援活動と非常に似た活動を通じた学びについて、参加者が毎回の交流後に投稿するジャーナルから「自己評価」に関する記述を抽出して分析しており、参加者が「活動を通して肯定的なものよりも否定的な自己評価を多くすること」、「行為についての自己評価は見られるが、意識についての自己評価は記述されにくいこと」などが示されている。

3.2. 研究の目的

本研究の目的は、事前に教案の作成や教材の作成などを行う、いわゆる「教育実習」ではない形態での日本語学習支援活動への参加が、参加者に対してどのような気づきや学びを与えるのかを明らかにすることである。

さらに、その学びや気づきを日本語教育人材に求められる資質や能力との関係から考察することにより、「教育実習」前の活動として位置付けていく可能性を探る。

4. 方法

(1) 調査協力者

調査協力者は、オーストラリアの大学とのオンラインによる日本語学習支援活動に参加した日

本人大学生及び大学院生 10 名（大学生 8 名、大学院生 2 名）である。日本人大学生 8 名は、1 年生から 3 年生までと学年は異なるが、活動支援への参加の呼びかけに対して自主的に参加を決めた学生であることから、日本語学習支援に対する意識は高い学生であると言える。

(2) オンラインによる日本語学習支援活動の概要

海外の日本語学習者への理解を深め、日本語教育に対する意識を高めることを目的としたオンラインによる日本語教育支援活動として実施した。実施時期は、2020 年 7 月から 11 月である。7 月に事前オリエンテーション、8 月～9 月にかけて海外の日本語学習者に対する 1 対 1 での会話学習支援活動、9 月上旬に中間フィードバック、10 月に海外の学習者と協働で行う E Common Room 活動、10 月下旬から 11 月にかけて海外日本語学習者のプレゼンテーション支援・評価活動、11 月に振り返りの実施であった。

11 月の振り返り時に「活動を通して学んだこと、気づいたこと」についてのレポート（A4 用紙 1 枚程度）の提出を求めた。なお、レポート回収後、本調査に関するインフォームドコンセントを行い、同意を得た学生のレポートのみを対象とした。

また、今回の活動は、すべてウェブ会議システム Zoom²⁾ を活用して行った。

(3) オンラインによる日本語学習支援活動の内容

①事前オリエンテーション（1 時間）

参加者に対して、「オーストラリアの大学で日本語を学ぶ学習者の会話学習を 1 対 1 で支援すること」、「学習者と協働で E Common Room 活動を実施すること」、「学習者のプレゼンテーションを聞いて評価すること」、「参加者一人に対して一人または二人の学習者の担当となること」、「学習者への会話支援活動は必ず 1 対 1 で実施すること」など、支援活動に参加するにあたって必要となることについて説明を行った。

② 1 対 1 の会話支援活動（6 回）

自分の担当する学習者と個別に時間を決め、定められたテーマに基づいて 5 回の個別会話学習支援を行った。会話のテーマは、オーストラリアの授業の進行に沿ったもので、「食文化、ポップカルチャーと伝統的文化、教育問題、コンビニ・自販機（消費問題）、日本の歴史と外来文化」等であった。学生たちは、会話練習を数回実施し、ベストの会話を録音したものをオーストラリアの日本語教員に提出することを課された。

③中間フィードバック（1 時間）

活動から 2 か月の時点で中間フィードバックを実施した。参加者からは、ペアになった相手と日程を調整して会話学習支援を行うことの難しさや、ペアの相手の個性にどのように対応すればよいのか困惑しているなどの意見が出された。

④ E Common Room 活動（4 回）

E Common Room 活動は、オーストラリアの日本語学習者と日本人学生が「キャンパス紹介」、

「日本クイズ」などのテーマを決めて、毎回の活動を協働で実施する活動である。日本語学習から離れて自由に交流すること、自分のペア以外の学習者との交流も促すことを目的として実施した。

⑤学習者のプレゼンテーション支援及び評価（3回）

オーストラリアの日本語学習者のプレゼンテーションの準備を支援する、さらに彼らのプレゼンテーションを評価する活動を実施した。評価に際しては、オーストラリアの日本語教員が定めた評価基準に従って評価を実施した。

⑥振り返り（1時間）

今回の活動を通して感じたことについて自由に意見交換をする場として振り返りを設定した。

(4) 分析対象

オンラインによる日本語学習支援活動を通して、参加者が何を学び、何に気づいたのかを導出するために、活動終了時に提出されたA4サイズ1枚～2枚程度のレポートを分析対象とした。レポートのテーマは、活動への参加者の取り組みの自己評価、活動で学んだこと、活動で感じたこととした。

(5) 分析の手続き

オンラインによる日本語学習支援活動を通して学んだこと、気づいたことに関する分析については、KJ法³⁾を用いた質的分析を行った。調査協力者から得られたレポート内の記述のすべてが学びや気づきに関するものでなかったため、まずそれらに関する記述を文単位で抽出した。抽出の際には、「学んだ、気づいた、感じた、考えた、経験した、わかった」といった内容に該当する記述をピックアップした。具体的には、「学習者によって話し方、話題を変えるべきであることを学んだ」や「学習者の母語だけでは日本語の得手不得手を判断することはできないと分かった」という記述が抽出された。その結果、183個の記述から64個の記述を「学び、気づき」の記述として抽出し、分析対象とした。

抽出された「学び、気づき」に関する記述に対してカードを作成し、意味の近いカードを集めてグループ化を行い、それぞれのグループにラベルをつけた（小ラベル）。また、グループの数が多い場合には、さらにそれぞれのグループのラベルを同様の方法で集約し、10以下のグループになるまで作業を行い、それぞれにラベルをつけた（中ラベル、大ラベル）。その後、それぞれのグループの関係性を見るために、空間配置を行い図解化し、それについて分析、叙述を行った。

5. 結果と考察

5.1. オンライン日本語学習支援活動による学びと気づき

抽出された64枚のカードに対し、KJ法を用いて質的分析を行った結果、以下のような6つの

グループ（大ラベル）が抽出された。

- ①オンラインでの活動に関する気づき
- ②学習支援中の観察からの気づき、学び
- ③自分自身を振り返り分析することからの学び、気づき
- ④学習者との関係性構築の重要性に関する気づき、学び
- ⑤学習者の成長への気づき、喜び
- ⑥学習者からの学び

それぞれのグループに含まれる中ラベルを表2に示す。

表2. オンライン日本語学習支援活動による学びと気づき（大ラベル及び中ラベル）

大ラベル	中ラベル
オンラインでの活動に関する気づき（5）	<ul style="list-style-type: none"> ・Zoomの共有機能活用のメリット ・オンラインコミュニケーションの留意点
学習支援中の観察からの気づき、学び（18）	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者の母語と日本語習得の関係性 ・学習者個々人の特性への配慮の必要性 ・支援中の留意事項への気づき
自分自身を振り返り分析することからの学び、気づき（13）	<ul style="list-style-type: none"> ・支援中の自分の失敗 ・日本語教育についての内省
学習者との関係性構築の重要性に関する気づき、学び（9）	<ul style="list-style-type: none"> ・信頼関係の重要性 ・フラットな関係の重要性
学習者の成長への気づき、喜び（4）	<ul style="list-style-type: none"> ・定期的に実感する成長 ・同じ学生を見続けること
学習者からの学び（15）	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の文化に関する学び ・外国語学習の方法に関する学び ・日本文化に関する学び

（ ）内はカード数

次に、上記を図解化したものを図1に示す。なお、図中の点線枠内は学生の実際の記述を、実践枠内は中ラベルを、そして太字部分は最終グループのラベルである。

以下に各グループについて調査協力者の記述を示しながら説明する。

1) オンラインでの活動に関する気づき

今回、コロナ禍で物理的な移動が不可能となった状況の中でも学生の学びを止めないために、ウェブ会議システムを活用した日本語学習支援活動を実施した。参加者は、全員オンライン授業を受講する経験を有しており、ウェブ会議システムを利用することについては抵抗がなかったと思われる。しかしながら、受け身で授業を受けるのとは異なり、自分が支援する立場としてシステムを活用する中で、様々なことに気づき、学んだことがわかる。

参加者の学びの1つは、ウェブ会議システムの共有機能を活用することで、写真や動画などの

視覚情報を学習者に提示することの有用性に気づいたことであり、「聴覚だけでなく視覚からのアプローチが有効だと感じた」、「Zoomの共有機能を使って画像を見せながらチャットで文字を提示することが有効だった」などの記述がみられた。

ウェブ会議システムを利用した活動によるもう1つの学びは、オンライン上でのコミュニケーションに関する気づきである。「オンライン上で外国語を用いて会話する場合、頻繁に理解を確認する作業を行う必要性を感じた」のように、参加者たちは今回の活動を通して、オンラインでコミュニケーションを行う際に気を付けなければいけない点について学んだ。

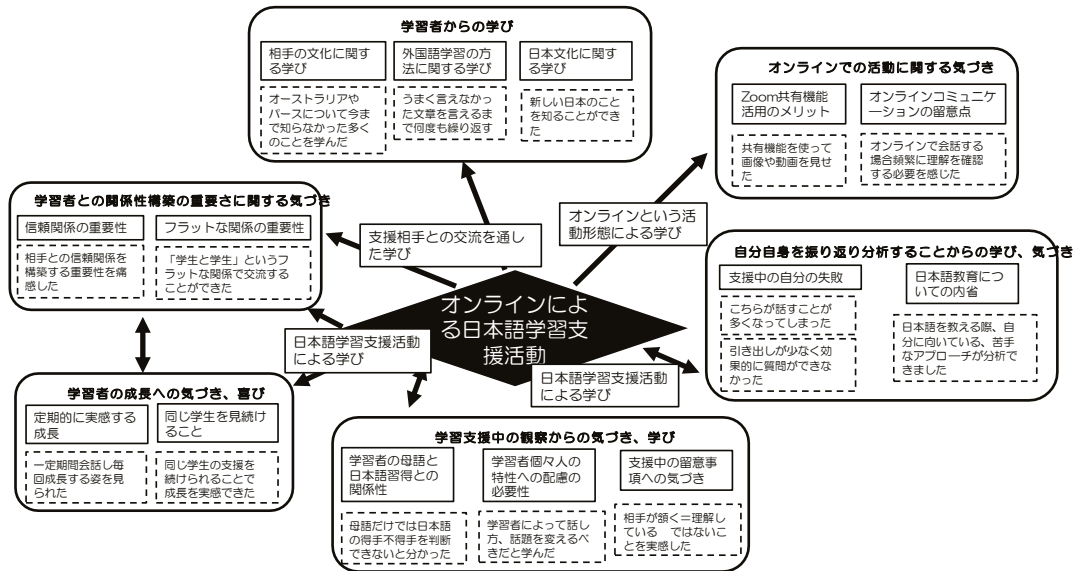


図1. オンライン日本語学習支援活動による学びと気づき

2) 学習支援中の観察からの気づき、学び

参加者は、担当する日本語学習者の会話支援、プレゼンテーション準備支援活動を通して、学習者の話す日本語を観察している。その中で、「ものの数え方など英語にはない日本語部分に間違いが多かったように感じた」、「言語を学ぶ上では日本語英語にかかわらず母語の特徴が関係している部分が多いと感じた」など、日本語の習得に学習者の母語が関係していることに気づいている。また、同時に「全員英語母語話者であるにもかかわらず、くせのある日本語を話す人もいれば、聞きやすい日本語を話す人もいることに気づいた」のように、母語だけで学習者の日本語習得を語ることの危険性にも気づいている。

また、参加者は担当の学習者の性格的な特性や嗜好性にも注意を払っており、「学習者一人ひとりへの対応を考慮しなければならない」、「誤用訂正は学習者それぞれが求める日本語レベルによって、仕方やタイミング、どこまで訂正するのかなどを柔軟に変更する必要があると感じ

た」など、日本語学習を支援する際には、支援する側が学習者の特性を把握したうえで実施しなければならないことを学んでいる。

さらに、「わからないことがあっても相手が質問してくる確率は低いことを知った」、「相手の言葉以外に、相手の表情・声の調子・目の動きや首の動き・仕草から相手が考える、感じることを理解することが重要だと感じた」など、支援活動中に常に相手の様子をしっかりと観察し把握することの必要を学んでいた。加えて、「相手からどんな質問がくるか、自分の発話に対してどんな返答が来るのかを予測することができないため、実践的な能力が必要」など、現実の日本語教育、日本語学習支援の現場では、支援する側があらかじめ用意したシナリオ通りに進むことはないため、臨機応変に現場に対応する力が必要であることも学んでいることがわかった。

3) 自分自身を振り返り分析することからの学び、気づき

参加者は定期的に（週1回あるいは隔週）担当の学習者に対する会話支援、プレゼンテーション準備支援を実施した。その活動中、参加者たちは1回の活動が終わるごとに自分の支援内容を振り返っていたことがわかった。その内容は、支援中にうまくいかなかったことからの振り返り（「自分の提供する話題が偏りがちだった」などの自分の提供できる話題の少なさに関するもの、「扱うトピックについてお互いに興味がないと、話を広げるためにどう質問したらいいのかわからなかった」などの効果的な質問の投げ方に関するもの）と「日本語をどう教えるかを考える勉強の機会になった」等、日本語教育について、日本語学習者を支援することについて正面から振り返る内容とに大別された。

4) 学習者との関係性構築の重要性に関する気づき、学び

今回の活動は、4か月に渡る期間、決まった学習者に対して、定期的に支援活動を行うものであったため、自分の担当する学習者との活動、交流を通して、相手との関係性を築くことの大切さに気付いた参加者が多かった。

学習者との関係性については、「心の距離が縮まったことで発話量が増え、積極性が高まることに気づいた」、「話さなければいけない から 話したい に、相手の意識が変わったことが嬉しかった」など、日本語学習支援、日本語教育を行う際には、相手との信頼関係、人間関係の構築の重要性に気づいたという学びに加えて、「バディという関係性だからこそ同じ目線で話ができるという利点があると分かった」、「友達のような関係での1対1の日本語指導を通して、より綿密な個別指導ができたのではないかと感じる」のように、「教師対学生」ではない関係性のメリットを指摘した記述も多く見られた。

これは、今回の活動がいわゆる「日本語教育実習」ではなく、「学習支援活動」であったことも関係しているのではないと思われる。

5) 学習者の成長への気づき、喜び

一定期間、同じ学習者を支援する活動を通して、「最後のプレゼンテーションで彼女の日本語の伸びを実感した」、「日本語を学ぶ学生と一定期間に渡って会話し、毎回成長する姿を見られたことがよかった」など、定期的に同じ学生を支援することにより、また、その学生と人間関係を構築したことにより、担当する学生の日本語力の向上に気づき、そのことから充実感や喜びを感じていることがわかった。

6) 学習者からの学び

今回の活動では、通常の日本語教育実習のように「学習者集団」対「自分」という構図ではなく、「担当の学習者1名」対「自分」という構図での活動であったこと、また、会話学習支援やプレゼンテーション準備支援に加えて、学習者と参加者が協働で実施するE Common Room活動などがあったことから、日本語学習支援以外の交流（お互いのことを話す、お互いの文化について話す等）の時間が活動に含まれていた。このことから、参加者の多くが学習者の文化や社会について多くを学び、また興味も喚起されていた。また、学習者から質問を受けることで、自分の文化（日本文化）に関する気づきや学びもあったことがわかった。

さらに、学習者とのコミュニケーションを通して、「自分が興味を持てる分野について気づくことができた」、「自分の英語力の不足に気づいた」、「学習者がうまく言えなかった文章を、聞いて終わりにするのではなく、言えるまで何度も繰り返しているのを見て、外国語を学ぶ上での良い方法を学ぶことができた」など、様々な気づきや学びを得ていることがわかった

5.2. オンライン日本語学習支援活動による学びと気づきのフレーム

KJ法によるオンライン日本語学習支援活動による学びと気づきの分析から、図1に示したような学びのフレームが浮かび上がった。

まず、今回の活動による学びは、「オンラインでのウェブ会議システムを用いた活動」、「担当学習者との交流」、「日本語学習支援活動」という3つの要素によって生じたことが分かった。「オンラインでのウェブ会議システムを用いた活動」から得られた学びや気づきは、参加者自身が「支援する者、教師」としてシステムを能動的に活用するという経験から得られており、参加者は「Zoom共有機能のメリット」や「オンラインコミュニケーション時の留意点」などに気づいている。

次に「担当学習者との交流」から得られた学びや気づきや、参加者が日本語を教えたり、日本語学習の支援をしたりするという活動から離れ、担当する学習者とバディとしてコミュニケーションをとったり、E Common Roomで協働したりする中で得られた学びや気づきであり、「相手の文化や自分の文化に対する学びを深め、興味を持つ」ことや、「フラットな関係性でコミュニケーションをとることのメリット、大切さ」等に気づいている。

最後に「日本語学習支援活動」を通じた学びや気づきについては、参加者が個々人で考えたり

工夫したりしながら担当する学習者の日本語学習を支援するという活動を長期間、定期的実施することによって得られた学びや気づきである。参加者は、失敗したり、悩んだり、考えたりしながら、「個々の学習者はみんな違うのだ」ということ、「学習者の母語と日本語教育との関係」、「教える側、支援する側が留意しなければならないこと」、「自分は何ができて何ができなかったのか」等について振り返り、そこから多くを学んだことが分かった。

5.3. 日本語教育人材に求められる資質・能力との関係

今回の調査から、オンラインによる日本語学習支援活動に参加した学生たちは、文化庁文化審議会国語分科会（2019）で示されている日本語教育人材に求められる資質・能力の中の「態度」や「技能」に結びつく学びや気づきを得ていることが分かった。図2にその関係性を示す。

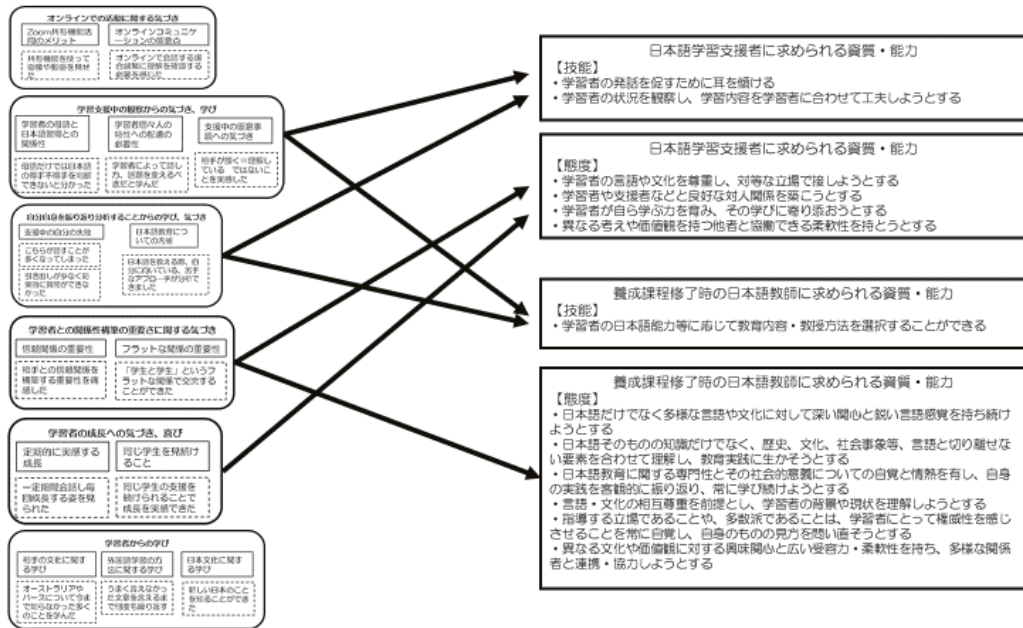


図2. 活動を通した学びと求められる資質・能力との関係性

図2に示したように、「オンラインでの活動に関する気づき」と「学習者からの学び」については、文化庁文化審議会国語分科会（2019）で示されている資質・能力との関係を見出すことができなかった。しかし、これからの日本語教育人材は、オンラインでの教育や学習支援ができる能力を身に着けることは必須であると思われるため、「オンラインでの活動に関する気づき」を学生が得られたことは、非常に意味があったと思われる。また、「学習者からの学び」については、今回は非常に表層的な学びにとどまったが、今後は事前学習や中間フィードバック等お互いの文化や社会についての深い気づきを生じさせるような活動を組み込み、より深い異文化理

解、多文化共生につながる活動としていく必要性を感じた。

また、今回の活動に参加した学生には大学1年生や日本語教育に関する科目を履修したことのない学生も複数含まれていた。それにも関わらず、上記のような学びを参加学生が得たことは、今後、この活動を「教育実習」前の活動として位置付けていく可能性を示せたのではないと思われる。日本語教師を目指す学生にとっては、実習前に実際の学習者を知り、日本語を教えるための「構え」を構築するという目的で、また、日本語教師を目指さない学生にとっては、今後、多文化共生が進んでいく世界の中で日本語学習支援マインドを醸成するという目的で、この活動を位置付けることは、広い意味で日本語教育人材を育成していく上で、意味があることだと思われる。

6. 終わりに

以上、本稿では、オンラインによる日本語学習支援活動に参加した学生たちが、どのような学びや気づきを得たのかについてKJ法を用いて分析を行った。その結果、活動を通した学びは、①オンラインでの活動に関する気づき、②学習支援中の観察からの気づき、学び、③自分自身を振り返り分析することからの学び、気づき、④学習者との関係性構築の重要性に関する気づき、学び、⑤学習者の成長への気づき、喜び、⑥学習者からの学びに分類できた。また、文化庁文化審議会国語分科会（2019）で示されている日本語教育人材に求められる資質や能力についても、一部ではあるが学びを得ている可能性が示唆された。特に、参加者が自身の活動を振り返り、そこから気づきや学びを得たこと、自身の失敗から気づきや学びを得たこと、教育や支援の場では自信が想像していなかった事態に直面する可能性があるということに気づいたということは、参加者がこれから日本語教育人材として育っていくうえで、非常に有用な学びや気づきであったと思われる。

岡崎・岡崎（1997）は、日本語教師として必要な能力は、想定していなかった不測の事態に対する問題発見能力、問題解決能力、意思決定能力だとした上で、そのような能力を備えた日本語教師を養成するためには、養成の方法を従来型の「教師トレーニング」（熟練教師の実践技術を模倣や訓練によって習得させていく方法）から「教師成長型」（実践—観察—改善のサイクルを自らが繰り返す方法）へと変えていく必要性を述べている。優れた教師は、「自分で行った指導の成功と失敗から学ぶことができること」（Hattie 2009）、「起こりうる様々な事柄に対して即興で対応できること」（Ingvarson 2008）、そして教えるということに対して情熱を持っている教師だという（Hattie 2009；Ingvarson 2008）。

今回の活動では、参加者がなかなか担当の学習者と連絡が取れなかったり、E Common Roomの活動への参加にばらつきがあったりなど、まだまだ課題が残るものであったが、今後は、今回の調査結果を活用し、日本語教育人材として求められる知識や技能、態度に加えて、日本語教育や日本語学習支援に情熱を持ち続けられる人材を育成することのできる活動へと改善していきたい。

また、今回の調査から参加者が担当する学習者との交流（日本語学習支援以外の交流）を通し

て、相手の文化や背景に関する学びや気づきを多く得ていることが示されたことから、今後は異文化理解の側面にも焦点を当てながら活動をデザインしていきたいと思う。

注

- 1) 養成課程修了時に求められる日本語教師の資質・能力については、文化庁文化審議会国語分科会（2019）の p.24 を、日本語学習支援者に求められる資質・能力については p.34 を参照。
- 2) <https://zoom.us/>
- 3) KJ 法
川喜多二郎が考案したデータ分析の手法。詳細は川喜多（2015）を参照

参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- 川喜多二郎（2015）『続・発想法 KJ 法の展開と応用』、中央公論新社（中公新書）
- 黒木晶子（2011）「日本語教育実習における実習生の学びについて：実習報告書に書かれていることの分析をとおして」『文教・言語』7、pp.9-27. 広島文教女子大学人間科学部
- 国際交流基金（2018）『海外の日本語教育の現状 2018 年度日本語教育機関調査より』
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>（2020 年 12 月 29 日アクセス）
- 三枝優子（2011）「日本語教育実習での学び：教育実習レポートの分析から」『言語と文化』23、pp.50-63. 文教大学大学院言語文化研究科附属言語文化研究所
- 総務省統計局（2019）『人口推計（2019 年度）結果の要約』
<http://www.stat.go.jp/data/jinsui/2019np/index.html#a05k01-a>（2020 年 12 月 25 日アクセス）
- 遠見友紀・北川幸子（2014）「テレビ会議システムを活用した海外日本語学習者との交流学习 日本人学生のジャーナルにみる学び」『研究論叢』83、pp.257-271. 京都外国語大学国際言語平和研究所
- 文化庁（2019）『令和元年 国内の日本語教育の概要』
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r01/pdf/92394101_01.pdf（2020 年 12 月 30 日アクセス）
- 文化庁文化審議会国語分科会（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』文化庁
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_03.pdf（2020 年 12 月 24 日アクセス）
- 本名信行・岡本佐智子（2000）「アジアにおける日本語教育の今日的課題」、本名信行・岡本佐智子（編）『アジアにおける日本語教育』三修社、pp.9-32.
- 横溝紳一郎（2002）「日本語教師の資質に関する一考察：先行研究調査より」、『広島大学日本語教育研究』12 号、pp.49-58.
- 横溝紳一郎・迫田久美子・松崎寛（2004）「日本語教育実習におけるアクションリサーチの役割」『JALT Journal』26（2）、pp.207-222. 全国語学教育学会

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Ingvarson, L., & Hattie, J.A.C. (Eds.) (2008). *Assessing teachers for professional certification: The first decade of the National Board for Professional Teaching Standards*. Amsterdam: Elsevier Press.