

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 ー録画資料を積極的に活用した内省プログラムの試案ー

柳田 直美

要旨

本稿は、実習生自身の学びを促すための内省プログラム開発を目的として、実習の録画資料を用いて行ったふり返し活動について報告する。本活動に対しては、実習生から一連のふり返し活動（文字化作業、インタビュー、ディスカッション、口頭発表、レポート）の各段階で、自身を客観的に見つめ、他者との意見交換をすることで自己評価の変容がうかがえた。これらの変容は、実際に録画資料を視聴して文字化し、問題点を見出して分析し、それを他者と共有するという一連の活動の中で生まれたものであり、本活動についての一定の意義を認めることができよう。今後の課題としては、多面的な気づきを促す仕掛けの設定、実習生以外の参加者（実習予定者・聴講生）にとってのふり返し活動での位置づけの再考、効率的な内省プログラム運営の3点を指摘した。

キーワード：日本語教育実習、ふり返し、内省プログラム、録画資料

1. はじめに

本稿は、日本語教育実習において、実習生自身の学びを促すための内省プログラム開発を目的として 2009 年度に国内某大学院において実施された海外大学での日本語教育実習のふり返し活動について報告する。

日本語教員養成課程を持つ大学機関等は多く、海外実習、国内実習、地域日本語教室における実習など様々な機関において「現場入り込み型」、「疑似教室型」など、様々な形態で教育実習が行われている。教育実習に関する研究では、教育実習がもたらす効果やそこで発見される課題を指摘するものが多い。実習のふり返しに関しても、多くの気づきや学びが得られているが、さらに実習で学んだことを自らの糧とするためには、どのような取り組みが可能なのだろうか。

そこで本稿では、実習生自身の学びを促すための内省プログラム開発を目的として、実習の録画資料を用いて行ったふり返し活動について報告する。ふり返しの際に使用したデータは、2009 年度に国内某大学院において実施された海外大学での日本語教育実習の様子を録画したものである。この実習は、現場入り込み型実習であるにも関わらず授業の録画が許されており、非常に貴重な資料といえる。これまで、録画資料のふり返しへの活用については、その利点は認められているものの、処理の物理的負担や心理的負担の大きさから、あまり多くは扱われてきていないようである。そこで本報告では、実習後に録画資料を積極的に活用したふり返し活動の概要を述べ、活動の意義と今後の課題を明らかにする。

2. 先行研究

2.1 本研究に関する国内・国外の研究動向

2.1.1 日本語教育現場の多様性と日本語教育実習のパラダイムシフト

文化庁の調査によると、平成 24 年現在、日本国内の日本語教師養成等を実施している機関・施設数は 600 機関、そのうち大学等機関は 213 (35.5%) でもっとも多い。総数では平成 23 年度 (525 機関・施設) に比べて、75 機関 (14.1%) の増加となっており、大学等機関は 207 機関・施設から 213 機関・施設に増加している。また、大学日本語教員養成課程研究協議会 (2003) によれば、教員養成課程を開設している大学の約 95% が日本語教育実習 (以下、教育実習) を行っている¹。

教育実習は、国内だけでなく海外でも実施され、学習者の属性も初中等教育機関で学ぶ年少者、高等教育機関等の留学生、地域に住む外国人など多岐にわたっている。また、教育実習先も 65% は学内での教育実習だが、25% は民間の日本語学校や一般の日本語教育施設等である (大学日本語教員養成課程研究協議会、2003)。実習形態は、授業が行われている現場に一定期間入りこんで実習を行う「現場入り込み型」、学習者募集・カリキュラムデザインから授業実施・ふり返りまで一連の活動すべてを行う「擬似教室型」などさまざま、実習期間も小・中・高校での一般の教育実習のように一定ではない。このような多様性を背景に、教育実習では、各実施機関によって非常に多岐にわたる目的が設定されている。

現場入り込み型の実習について、中川 (2004) は、留学生センターや海外提携機関等入り込み型の実習の目的として、「これまで得た知識を実習の場で発揮し、これまでの机上のイメージを具現化する」ことを設定している。土屋 (2007) は、地域日本語教室入り込み型の実習について、①言語習得・教育に対する総合的な視野を持つ、②コミュニケーション能力を養成する、③様々な背景を持った人々と一緒にくらす地域社会・日本社会というものをあらためてみなおし、すべての人がすみやすい社会づくりをめざすことを目的とし、さらに日本語をおしえるスキルを習得することには重点をおかず、単に教えるのではなく、相互理解、相互学習を目指すとしている。

一方、擬似教室型では、堀井 (2005) が、大学での擬似教室型実習について、①人間的成長、② (狭義の) 日本語教育力の育成、③コミュニケーション力の育成、④異文化コミュニケーション力の育成を目的として挙げている。また、地域の外国人のための日本語教室プロジェクトを実習として実施した印道 (2007) は、実習生自身が授業をプランし、デザインし、実行し、実行したものを振り返り、評価を受け、それを検討したうえで、授業自体をもう一度修正、もしくは根本から変え、次につなげていくという一連の連鎖によってその授業を改善することを、実習の目的として挙げている。

¹大学日本語教員養成課程研究協議会事務局 (2003 年 6 月)『日本語教育施設 (日本語学校) での日本語教育実習に関するアンケート調査集計結果』大学日本語教員養成課程研究協議会

このように教育実習の形態、目的が多様であるだけでなく、実習を行う実習生もまた、母語話者、非母語話者、経験者、未経験者等、実に多様である。

日本語教員養成の歴史においては、1990年代に入り、<どのように教えるか>という型を教えこむ「教師トレーニング」から、<どのように>と<なぜ>を結びつけて考えさせる「教師の成長」への変化が言われ（岡崎・岡崎 1997）、トレーニング型から自らの実践を内省して自ら成長する自己研修型へのパラダイムシフトが起こったとされる（岡崎・岡崎 1997、林 2006）。このパラダイムシフトには、上で述べたような日本語教育現場の多様性、つまり、教育実習の多様性（学習者・実習生の属性、実施機関、実習スタイル等）が、教育実習において一つの型を教えこむ「トレーニング型」実習の限界を感じさせ、「自己研修型」実習の必要性や需要が増したことが、要因として大きく働いたと考えてよいだろう。

2.1.2 実習生の内省と成長

日本語教育の現状から、自己研修型教師養成が求められる中、これまで実習生の成長をどのようににはかるかという研究が数多く行われてきた。

一つは、実習生の自己評価活動、また、実習生同士の他者評価活動に関するものである。

中川（2005）は、実習授業について自己の授業を客観的に分析し、改善点を発見させるため、また、到達目標として、「教室の雰囲気」6項目、「指導技術」15項目、「専門的知識、技術」4項目、「フィードバック」6項目、「学習者の授業参加」7項目、「評価」2項目の計40項目を3段階で授業評価を実習生にさせ、実習生の自己評価と他者評価を比較し、このような自己評価・他者評価活動を行うことによって、実習生の中に具体的な気づきが生まれたとしている。池田・小笠・杉浦（2002）は、他者評価活動を実施しているが、中川のようにあらかじめ項目を設定するのではなく、実習生自身が評価項目を設定する方法を採用している。その結果、実習生が自分の見てほしい観点を、観察者の属性（実習指導教師、実習生、アシスタント、学習者）に合わせて設定することができるようになり、その後の内省における評価観点設定に役立つとしている。また、松崎（2005）は、実習生の自律学習を促すことを目的として、自己評価活動を行った。その効果として、自己評価活動は指導者からの一方的な指導を避け、実習生の学習に対する認知状況を双方の視点から把握し、活動を進めることができる、外発的動機づけ、内発的動機づけともに強化できるとしている。

もう一つは、実習生の内省と内的変化に関するものである。

朝倉（1999、2001）は、個々の実習生の自己成長の観点からの分析、また実習生同士の比較が必要だとして、言語学習または教授経験の記録を一人称で定期的に、そして率直にとり、繰り返されるパターンや目立った出来事を分析するダイアリーという方法を採用した。分析の結果、実習生は教授経験を通して学習者を見るレベルには達するが、学習者側の問題の認識には至っていないこと、問題発見・認識→問題解決を試みる→自分の意識、

行為を問い直す→新たな意識という段階を踏むこと、内省の深化が見られたが、この内省力の深化には個人差があったとしている。

藤森（2005）は実習後のレポートを分析の対象としている。分析の結果、実習生は自己教授技能への気づきが最も多く、次いで自己認識の変容に関する気づきが続くとしている。教員養成においては「技術的な成長」と「態度変容的な成長」は不可欠であり、今後も両者が相補的に行われるようなプロセス重視の実習授業の必要性を述べている。

横溝・迫田・松崎（2004）は、「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施されるシステマティックな調査研究」（横溝 2000）であるアクション・リサーチを実習生の内省を深める方法として採用している。その結果、「自己成長への積極的態度の養成」、「共同成長の実現」、「研究者としての教師」の基礎の構築、「学習者への注意力の養成」、「アクション・リサーチのテーマにおける実習生の自己成長の認識」が見られたとしている。一方で問題点としては、実習授業とアクション・リサーチの二重負担、学習者からのデータ収集の困難さ、担当授業とアクション・リサーチテーマの不一致への対処、テーマ選定による他への気づきの制限などを挙げている。

影山（2002）は、内省モデルにもとづいた実習の場合、実習生の内省に、内省材料の広範囲性、内省の時間的広がり、内省の変容性が見られたとしている。

このように、内省に関しては、さまざまな効果が指摘されているが、一方で、内省レポートに対する実習生の考え方について分析したものに村中他（2007）がある。村中他は、実習生にとって内省レポートシステムは肯定的な側面をもつ一方、強制感、どこまで書いたらいかななどの葛藤、違和感を覚えるものでもあるとし、研究リソースとすることの限界を指摘している。

従来の研究から、実習生の内省の方法として、自己評価・他者評価、自由記述のダイアリ、実習の総括としてのレポート、アクション・リサーチなどが扱われていることがわかる。内省はある一つの方法だけを用いて行われるのではなく、反省会とダイアリ、自己評価・他者評価とレポートなど、さまざまな方法が複合的に採用されて実施されていることが多い。しかしながら、これまでの研究は、特定の内省資料に焦点を当てて分析しているものがほとんどで、内省の方法について、否定的側面も含めて有機的な統合を目指したものや、その試みについて述べたものは管見の限り見当たらない。また、内省リソースのうち、実習授業の録画資料の活用に関しては実証的な研究が少ないのが現状である。

2.2 本研究の意義

2.1で述べたように、従来の調査、研究は断片的な記述にとどまっており、肯定的側面だけでなく、否定的側面を考慮した包括的な実習生の内省プログラムデザインがなされているとは言い難い。また、内省リソースとして実習の録画資料を使用することは、その利点は認められているものの、処理の物理的負担や心理的負担の大きさから、あまり多くは

扱われてきていないようである。しかし、録画資料などの客観的資料を用いない内省は、自己を客観的に観察できず、自己否定に偏ったり、逆に自己評価が高いまま問題点に気づかないなど、時として実習生の実習に対する自己評価をねじ曲げてしまう可能性もある。

そこで本稿では、実習終了後、録画資料を積極的に活用した内省プログラムを設計・実施し、その効果や改善点等の検討を行う。

以下、2009 年度に行った、日本語教育実習のふり返し活動について述べ、その意義と今後の課題について述べる。

3. 海外日本語教育実習概要

実習は、2009 年度に国内某大学院生 7 名を実習生とし、2009 年 3 月 16 日から 29 日の 2 週間にわたり、中国の某大学日本語学科において実施された。教室入り込み型の実習で、学習者のクラスサイズは約 20 名であった。初日は授業観察、2 日目から 10 日目までは毎日教壇実習が行われた。担当授業は 2 年生後期の「精読」で実習生は 2 名、2 名、3 名の 3 グループに分かれ、基本的に毎日、計 9 コマ (3 名のグループは 6 コマ) の実習を行った。使用教材は『新編日語 3』(実習先大学が作成した中級日本語教科書)で、各クラスでばらつきはあるものの、第 16 課～第 19 課が実習の対象となった。授業は直接法で行われた。

本実習の特徴として、海外の高等教育機関において中級レベルを対象とした実習であること、教室型で外国語としての日本語教育であること、海外での日本語教育が体験できること、などが挙げられる。

本実習では、中級レベルの学習者に対する精読の授業であることから、中級に対する読解、語彙、文法の教授技術を中心に学ぶが、その周辺の作文、聴解、会話等の教授法に関してもある程度学ぶことができる。また、教室運営についても学ぶことができる。

教材に関しては、既定のものを使用するため教材選定や開発の技術は学べないが、補助教材や教具の開発に関しては実習生による工夫の余地がある。また、授業の設計、実施等に関しては実習生に一任されており、授業をデザインする力を伸ばすことができる。また、海外での実習という性質上、社会文化能力、異文化理解・異文化対応力の成長も期待できる。

さらに、実習準備の段階では、教材分析・教案作成・教材・教具の作成等、実習指導担当者の指導のもと、多くの時間が割かれている。

4. プログラム実施概要

4.1 参加者・スケジュール

本プログラムの実施期間は 2009 年 7 月から 2010 年 1 月までの約 6 カ月間である。参加者は、2009 年 3 月に中国某大学での日本語教育実習に参加した大学院生 7 名と、次年度に日本語教育実習を控えた 3 名、聴講生 2 名の計 12 名である。このうち、次年度に日本語教育実習を控えた 3 名と聴講生 2 名、及び実習指導担当者は、ディスカッション以降

の活動に参加した。筆者は実習指導担当者とは異なる立場（成績付与には関与しない研究員）で参加した。

具体的なスケジュールは以下の通りである。

表 1 ふり返りスケジュール

日付	実施項目	備考
2009/07/22	・ ふり返り参加協力依頼 ・ 文字化ルールの説明 ・ 文字化部分選定・文字化依頼 →9/15 までに提出	
2009/10/07	・ 今後のスケジュール確認	
2009/10/15	・ 文字化資料提出	
2009/10 月～11 月	・ インタビュー実施	個別に実施
2009/11/07	・ ふり返りディスカッション準備	
2009/11/25、12/2	・ ふり返りディスカッション実施	
2010/01/20、01/27	・ ふり返りまとめ口頭発表	
2010/02/16	・ ふり返りまとめレポート提出	

4.2 文字化について

2009 年 7 月 22 日の授業時に、ふり返り活動の概要説明と参加協力の依頼を行った。実習生全員から参加の了承を得、文字化ルールの説明と文字化部分の選定、文字化を依頼した。文字化部分は、自分が担当した実習授業の録画資料から、「内容設問」、「言葉と表現」、「精読」のうち、関心のある部分を、自由に 30 分程度選んでもらい、約 2 か月の作業期間を与えた。

4.3 インタビューについて

インタビューは、筆者との 1 対 1 で約 1 時間行った。インタビュー前に、自分の文字化箇所をビデオと文字化資料で再度確認し、気づいた点を文字化資料に記入してインタビューに臨むよう指示した。

インタビューは、アイスブレーキングのあと、文字化作業自体に関する感想と文字化作業を通じて気づいたことを話してもらい、録画資料と一緒に視聴しながら、気づいた点を自由に述べてもらった。インタビューに際して、あらかじめインタビュアーがトピックや質問を設定しておくのではなく、ブレインストーミングの要領で、思いついたことを気楽に自由に話してもらった。また、インタビュアー（筆者）からある特定の事柄を引き出すための誘導するような質問は行わなかった。一方で、実習生の発言については、実習生が

考えを深め、それを言語化できるよう、さまざまな角度から質問を投げかけた。

次に、ふり返りディスカッションに向けたテーマ選びを行った。実習生自身からテーマが提起された場合は、インタビュアーから論点を明確化する程度のアドバイスにとどめ、実習生がテーマを決めあぐねている場合は、インタビュアーがインタビュー中の気づきの整理をし、テーマ案を複数提示した。

最後に、インタビュー終了時に、インタビューの感想を尋ねた。

4.4 ディスカッションについて

ディスカッションは、2009年11月25日と12月2日の2回に分けて、授業時に行った。

ディスカッションは実習生だけでなく、実習を控えた学生3名、聴講生2名も参加し、2グループに分かれて行った。メンバー構成は実習生、実習予定者、聴講生がバランスよく配置されるよう考慮した。

実習生はインタビューで決めたテーマについて、グループのメンバーに文字化資料を配布し、グループのメンバーと録画資料（10分程度）を見ながら、ディスカッション（1回25分程度）を実施した。実習指導担当者と筆者はディスカッションには直接参加せず、観察を行った。

4.5 口頭発表について

口頭発表は、2010年1月20日と1月27日の2回に分けて、授業時に行った。発表は、ディスカッションで提示したテーマについて、「テーマに関心を持った動機」、「自己発話の分析」（例えば「学生の自発的な発話を促す質問の方法」というテーマであれば、学生の自発的な発話が見られた質問の例と、そうでない例の分析など）、「ディスカッション等をふまえた考察と改善方法の提示」を含めるよう指示した。発表時間は1人20分（発表15分、質疑5分）で、録画資料は使わず、文字化資料を使用し、レジュメを作成するよう指示した。

4.6 レポートについて

文字化作業、インタビュー、ディスカッション、口頭発表を経て、まとめの作業としてレポートを課した。ここでは、一連の作業を通して得た気づき、特にディスカッションを経て得た新しい視点に着目して報告するよう指示した。

5. 実習生の反応

5.1 文字化について

まず、文字化作業について、物理的負担や心理的負担が大きかったと答えた実習生は少なかった。今回、文字化の範囲を30分と設定したが、「1コマ分すべて文字化するのはき

ついと思うが、30分なら大丈夫だと思う」という意見が得られたことから、30分という設定は適当であったといえるだろう。また、自分の授業を視聴して文字化することについての心理的負担については、「実習からだいぶ時間がたっているので、それほど負担なく、客観的に見ることができた」という意見が多かった。「実習直後であれば、冷静に見られなかったと思う」という意見もあったことから、実習後、約半年の間をあけたことが効果的に働いたと思われる。

次に、ほとんどの実習生は、文字化をすることによって、それまで気づかなかった自分のくせ、教室内の状況、学生の様子、など、様々な点に気づくことができたと言った。文字化にそれほど効果を感じなかったとする実習生は1名であった。

5.2 インタビューについて

インタビューについては、全員がリラックスして自由に話せたと答えた。また、文字化しているだけでは気づかなかった点に、自分の考えを言語化する中で新たに気づいたという意見も多かった。インタビュアー（筆者）は、あらかじめトピックや質問を用意せず、思いついたことを気楽に自由に話してもらうようにし、誘導するような質問は極力避けたことから、「自分の気づきを言語化する」ことが、新たな気づきを誘発した可能性がある。

5.3 ディスカッションについて

ディスカッションについて、実習生はおおむね有意義な活動だったと回答した。ディスカッションでは他の実習経験者の意見を聞くことで、自分の考えを再確認したり、新たな考えを知るなど、刺激が多かったという回答が複数あり、文字化作業、インタビュー、ディスカッションの3段階を踏むことによって、考えが整理され、それまでとは異なる気づきを得たことがうかがえる。

一方、実習生以外の参加者（実習予定者と聴講生）は、「実習に向けて先輩たちの授業を見ることができ、勉強になった」という意見がある一方、「何を話したらよいかわからず、あまり参加できなかった」という意見も見られた。このことから、実習生以外の参加者、特に同じ実習を控えた参加者がディスカッションから多くの学びを得られるような仕組みの必要性が指摘できる。

5.4 口頭発表について

口頭発表は主に、実習指導担当者と発表者とのやりとりが中心に行われた。実習指導担当者は、インタビューには参加せず、ディスカッションの際も、観察者として、積極的な発言は控えていた。一方、口頭発表では実習指導担当者からこれまで実習生が見落としていた点についても指摘があり、この指摘によって実習生には更なる視点の多様化がうかがえた。

5.5 レポートについて

ディスカッションを経て得た新しい視点に着目して報告してもらった結果、ともに実習を経験した実習生と意見を交換することによって、自分では気づかなかった改善方法や、逆に自分のよい点に気づかされたという意見が多く見られた。また、それらは総じて具体的な指摘であり、録画資料の検討が功を奏したといえよう。

さらに、他の実習生の授業を見たり、抱えている問題点を共有することで、「多くの視点を持って物事を様々な角度から見ることの必要性及び大切さを感じた」、誰かに教えられるのではなく「自ら気づきを得ることができた」、「自分の行った授業ときちんと向き合って学ばなければならないという気持ちを新たにした」、「自分以外の実習生がどう授業していたか、また、何を重視して指導していたのかなどを知ることができた」、「実習中に見いだせなかった答えが、ここにきてしっかりと着地した気がする」などの記述が得られた。

6. 本活動の意義と今後の課題

以上、2009年度に国内某大学院において実施された海外大学での日本語教育実習のふり返し活動について報告した。

本活動に対しては、実習生から文字化作業、インタビュー、ディスカッション、口頭発表、レポートの各段階で、概ね肯定的な評価が得られた。それらは、実際に録画資料を視聴して文字化し、問題点を見出して分析し、それを他者と共有するという一連の活動の中で得られたものであり、本活動についての一定の意義を認めることができよう。

また、録画資料を用いる際の心理的な負担については、今回はほとんど認められなかった。それには、「実習から半年以上たっていたので、冷静に自分を見ることができた」と実習生が述べたように、実習直後ではなく、一定の期間をあけてふり返し活動を実施したことが要因として挙げられる。

ただし、口頭発表において実習指導担当者から実習生の気づかなかった新たな視点が提供されたことから、実習生だけのディスカッションによる気づきには限界もあることが指摘された。そのため、多面的な気づきを促すために、様々な視点を取り入れた「気づき補助シート」や、ディスカッションに、実習生だけでなく過去の実習経験者や日本語教育経験者を配置するなどの仕掛けも必要であろう。

また、今回のふり返し活動には、実習を控えた実習予定者や聴講生も参加したが、アンケート結果や実習生の指摘などから、その参加の意義が十分には見いだせなかった面がある。この点について、彼らにとってのふり返し活動での位置づけを再考する必要がある。

最後に、効率的な内省プログラム運営についても課題が残る。今回はかなり長期間に渡って一つの実習についてのふり返しを行うことができた。ふり返しを行うことに対しては先行研究も概ね肯定的であり、その利点が大きいことは確かである。しかしながら、この

ような形でふり返し活動に時間をかけて取り組むことができる養成機関はそれほど多くないと推察される。また、今回、筆者は成績付与に関わらない者として参加し、ある程度参加者と距離を置いた形でデータ収集・分析を行うことができたが、通常は実習指導担当者によってふり返し活動が行われることが多いと思われる。よって、今後は今回のふり返し活動の分析の知見を活かした形で、実習指導担当者が行えるような時間的制約も考慮した内省プログラムの開発に取り組んでいきたい。

謝辞

本プログラムの趣旨をご理解いただき、実施に際し、多大なご協力をいただいた東京外国語大学大学院総合国際学研究院・言語文化部門の河路由佳先生、また、本プログラムに快く参加してくださり、数々の忌憚のないご意見を賜った日本語教育学特化コースの皆様に心よりお礼申し上げます。

参考文献

- 朝倉淳子（1999）「日本語教育実習生のダイアリー・スタディ調査」『龍谷大学国際センター研究年報』8: 17-28、龍谷大学国際センター編
- 朝倉淳子（2001）「日本語教育実習生の内省変化―ダイアリーデータの分析に基づいて―」『龍谷大学国際センター研究年報』10: 33-42、龍谷大学国際センター編
- 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: 95-106、国際交流基金
- 印道緑（2007）「日本語教育実習における「教師行動リスト」の活用―意志決定能力の養成をめざして」『北九州市立大学国際論集』5: 23-39、北九州市立大学国際教育交流センター
- 影山陽子（2002）「内省モデルに基づく教育実習における内省」岡崎眸編著『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成 11~13 年度科学研究費補助金研究基盤研究(C)(2)研究成果報告書、287-297
- 土屋千尋（2007）『つたえあう日本語教育実習 外国人集住地域でのこころみ』明石書店
- 中川良雄（2004）「日本語教育実習生の日本語・日本文化の受容と変容(2)」『研究論叢』62:49-62、京都外国語大学
- 中川良雄（2005a）「「気づき」を促す日本語教育実習：日本語教育実習自己評価・他者評価」『研究論叢』64 号、京都外国語大学、pp.139-154
- 文化庁（2000）『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研究協力者会議報告書
- 文化庁（2008）『平成 20 年度国内の日本語教育の概要』
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h20/gaiyou.html
- 藤森弘子（2005）「プロセス重視型の日本語教育実習の試み：実習生の気づきレポートの分析か

- ら』『東京外国語大学論集』71:249-262、東京外国語大学
- 堀井恵子（2005）「日本人大学生はどのように異文化コミュニケーション力を身につけることができるのかー日本語教育実習を通してー」『武蔵野大学文学部紀要』6:3 - 24
- 松崎千香子（2005）「日本語教育実習における自己評価活動」『甲南国文』52:142-130 甲南女子短期大学国語国文学会
- 村中雅子・寺下裕久美・陳明淑・遠藤宏子・持田ひろ子・田川麻央・蘇位静・西條剛央（2007）「共生日本語教育実習は内省レポートをどのように体験しているか？ー構造構成主義をメタ理論とした修正版グラウンデッドセオリー・アプローチによるモデル化ー」『言語文化と日本語教育』33:101-104、お茶の水女子大学日本言語文化研究会
- 横溝伸一郎（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
- 横溝伸一郎・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):207-222