

## 日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の変遷 —日本語教師の専門性を考えるための基礎資料として—

古屋憲章・古賀万紀子・孫雪嬌・小畑美奈恵

### 要旨

本研究では、日本語教師の専門性を考えるための基礎資料とするため、日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の変遷に関し、文献調査と分析を行った。調査と分析の結果、日本語教師の役割をめぐる言説は、A. 学習を管理する、B. 自律的な学習を支援する、C. 相互学習の場を設計する、D. 学習環境・システムを整備する、の四つに分類された。分類により、日本語教師の役割が学習者個人との関わりから学習者を取り巻くコミュニティ・社会への関わりへと拡大していく様相が確認された。また、特定の日本語教師の役割をめぐる言説にもとづいて、日本語教師のあり方が論じられていることがわかった。さらに、A～Dの言説は、後から現れた言説がすでにある言説に取って代わっているというわけではなく、1980年代以降はさまざまな言説が並立していることが把握された。

### キーワード

日本語教師、専門性、日本語教師の役割、日本語教師のあり方、言説

## 1. 「日本語教師」とは何かという問題

### 1.1 問題意識

近年、日本語教師の専門性は、「日本語を教える」ことでは括り切れなくなってきた。例えば、学習者の多様化により、日本語教師は言語教育以外の他（多）分野の知識を身につける、あるいは他（多）分野の専門家と連携することが求められている。また、大学などの教育機関の社会的役割の変化により、日本語教師は学習者と日本人学生や地域住民をつなぐ役割を担うべきであるとの声もある。さらに、Web サイトやアプリ等の IT 技術を活用した学習リソースの充実や AI（人工知能）の発達により、いずれ教師が要らない時代が来るとの予測もある。このように、日本語教師に求められる仕事の範囲が「日本語を教える」ことから拡大したり、あるいは反対に「日本語を教える」ことが縮小したりしている。

一方で、日本語教育においては、フィールドの多様化にともない、専門性が、ある特定のフィールドにおける限定的な技術として近視眼的に捉えられる傾向が見られる。その結果として、日本語教師に共通する専門性が見えにくくなっている。

このような日本語教師に求められる仕事の範囲が拡大・縮小したり、日本語教育のフィールドが多様化したりしているという現状の下、私たち日本語教師は自身の専門性を問うべき時期に来ている。

そこで、本研究では、日本語教師の専門性、すなわち「日本語教師は何をすべきか、どうあるべきか」を考えるための基礎資料とするため、日本語教育界における日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の変遷に関する調査と分析を行う。なお、本稿では、日本語教

師の専門性を問うという問題意識にもとづき、所属機関や立場、対象者の違いにかかわらず、広く日本語教育実践に携わる人を日本語教師とする。

## 1.2 調査・分析方法

調査・分析の手順は、次のとおりである。

- 1) 下記の A～C の資料の中から、日本語教師について論じられている論文・記事・書籍を選定する。選定した資料、および資料数は次のとおりである。
  - A. 日本語教育の主な学術誌の該当号（下記 a～c）に掲載された論文：93 本
    - a. 『日本語教育』（日本語教育学会）の「教師／教員」に関する特集号（25・31・63・144 号）：30 本
    - b. 『日本語教育論集 世界の日本語教育』（国際交流基金）1～19 号：19 本
    - c. 『日本語教育論集』（国立国語研究所）1～25 号：44 本
  - B. A の資料の参考文献表に記載されている雑誌および報告書中の論文・記事：26 本
  - C. 2017 年までに刊行された日本語教育関連書籍：44 冊
- 2) 1) で選定した論文・記事・書籍の中から、次の 2 点に関する記述をピックアップしたうえで、記述を時系列で並べた年表を作成する。
  - ① 日本語教師の役割
  - ② 日本語教師のあり方（日本語教師に求められる資質・能力・専門性、日本語教師の成長・養成・研修）

## 2. 日本語教師の役割・あり方をめぐる言説の変遷

本節では、1.2 の手順で作成した年表の中から、各年代における特徴的な記述を抜粋し、時系列で記述する。

### 2.1 1970 年代以前

小出（1987）は、1953 年の開学当初から始まった ICU での日本語教師養成について振り返り、当時の方針は「教師は、学生が早く日本語を習得するよう、協力すべきこと。よい教師とは、学生により早く、より正確に日本語を習得させること。能率をたえず心掛け、そのために使えるものはすべて利用する」（p. 43）ことであったと述べている。

また、水谷（1974）は、理想的な日本語教師像について、「日本語を教える」という技術的な側面に焦点を当て、具体的に教師に必要な知識や技能の内容として次の 4 点を挙げて論じている。「1. 学習させることばをきめる 2. 学習のさせ方をきめる 3. 実際に学習させる 4. 学習させたことについて評価をする」（p. 10）。

### 2.2 1980 年代

1970 年代と同様、1980 年代にも、日本語教師の役割を「日本語を教える」こととする論考がみられる。金田（1989）は、教師は学習者の「適性に応じた学習方法を研究することはもちろん、さまざまな学習者が混在する教室の中で、それぞれの学習方法を意識して、どう教室活動をしていくか」（p. 52）を考えることが重要であると述べている。また、学習者が教師の期待通りに行動しない場合、「学習者の状況に応じて、教師の行動

パターンを教えたり、学習者の役割を教え、それをうまく果たしている別の学習者の様子を見せる」(p. 52) ことも現場の教師にとって重要であると述べている。これに対し、田中(1988)は日本語教師の役割を教育実施やその測定効果、記録、管理に限定する考え方は「一種の日本語教師職人論」(p. 216)であると批判している。そのうえで、「必要なのは、職人的な教師ではなく、教育の全体像が見通せる教師である。そのためには、日本語教育に従事するすべての人に(中略)コース・デザインについての基本的な知識を持ってもらいたい」(p. 217)と主張している。また、コース・デザインに関し、田中(1985)は、次の4段階があると論じている。①学習者の背景調査、②シラバス・デザイン、カリキュラム・デザイン、③教育実施、効果測定、記録・管理、④コンサルティング、追跡調査。

1980年代には個々の学習者の目的やニーズを重視する学習者中心の概念にもとづく論考がみられるようになった。例えば、足高・池上(1985)は、学習者の目的に応じた教材の開発の重要性と具体的な方法を説明している。

上述した学習者中心の概念において、学習者の目的やニーズを重視する主体、つまり、学習を管理する主体は、あくまで教師であった。これに対し、学習を管理する主体は学習者であるとする考えにもとづき、自律学習支援に関する論考もみられるようになった。石井(1989)は、学習の管理者は学習者以外ではありえず、教師は管理者ではなく学習を援助し促進する者として認識されるべきだと主張している。そのうえで、「学習者の学習状態や方法などについて相談を受け、アドバイスを与えるカウンセラー、アドバイザー」(pp. 15-16)という新たな教師の役割を提示している。

### 2.3 1990年代

1990年代に入っても、「学習者中心の日本語教育」、つまり学習者の特性に合わせて「日本語を教える」ことを日本語教師の役割とする考えは依然として根強かった。(横溝2006、p. 7) 一方で、田中・斎藤(1993)は、1990年代の日本国内における留学生や外国人労働者、外国人子弟などの急増をふまえ、「従来の日本語教育の一般的な考えであった「どう教えるか」という立場から、学習者が学習していくのを「どう助けるか」という立場への根本的な転換が必要になった」(p. iv)と述べている。

こうした教師の立場に関するパラダイムの転換を受け、学習者の学習観や学習状況を把握し、適切な支援を行うことも教師の役割として論じられるようになった。例えば、学習者のビリーフを知ったうえで適切なメソッドを決めたり(野山1995)、コースを通して学習者の意識を継続的にモニタリングし、教師の意図と学習者のニーズに相違が生じた場合にはコンサルティングをしたり妥協点を探したりする(印道・岡野1995)ことなどである。

また、学習者と他者とのコミュニケーションを促進することを教師の役割とする論考もみられるようになった。例えば、川岸(1990)は、教室内で「学習者が他の学習者と相互交渉をもつことの重要性を認め、(中略)学習者と他の人とのコミュニケーションを促進する役割に努める」(p. 74)ことが教師の役割であると主張している。また、教師の役割として、学習者と教室外の日本人とのコミュニケーションの促進に言及している論考もある。例えば、二通ほか(1998)は、地域のボランティア日本語教室の現状を取り上げ、

「日本語教師やボランティアが、外国人に日本語を教えるだけではなく、地域の日本人と外国人との交流や相互理解の促進役になることが求められる」(p. 77)と述べている。また、山田(1996)は、自身が提唱する社会派日本語教育における日本語教師の役割として、次の2点を挙げている。1)「学習者と日本人と、互いに異文化に属する者同士が、望ましい形で接触する機会を持ち、その中で互いに相手から得たものをもとに自分が属する社会やその文化を相対化し、それぞれに、このような社会の変容の必要を意識化する機会を作って」いけるような具体的方法論を開発する(p. 28)。2)「学習者同士が啓発し合い相互学習が進むような環境を作ることに協力する」とともに、学習者個人が「自らが評価し、個人的なさらなる学びの方向を志向することを支援する」(p. 30)。そのうえで、1)2)をふまえ、日本語教師に必要な態度として、次の3点を挙げている。(1)「日本語教育の社会的な役割をも考え、それに沿って日々の日本語教育の実践を、現時点で自分が信じる望ましいものに少しでも近づける努力」(p. 27)をする。(2)「実践を通じて現時点での自分を変える自由さを持ち続ける」(p. 27)。(3)「日本人と学習者が意味のある接触ができる学習環境を作ることで、双方にとって自己変容が進む形で、双方が学ぶことができる」という日本語教育観を持つ」(p. 29)。

## 2.4 2000年代

2000年代以降も日本語教師の役割を「教える」であるとする論考はみられる。ただし、「教える」対象が必ずしも「日本語」に限られなくなっている。例えば、丸山(2008)は、「日本語を学ぶのではなく、日本語での暮らしを学ぶ」ことを目的とする定住外国人にとっては「教科書を教える」どころか「教科書で教える」までもが意味をなさないとした。そのうえで、「日本語での暮らしを教える」教師の養成を提唱している(p. 15)。

また、2000年代には、1980年代にみられた自律学習支援に関する論考の流れを汲む学習者オートノミーに関する論考がみられるようになった。英語教育における学習者オートノミーの概念を日本語教育に導入した青木(2001)によれば、学習者オートノミーは、「学習者が、自分のニーズや希望に役立つように、こうした(筆者注:何を学びたいか、どのようにして学ぶか、学習の成果をどのように評価するか、などの)意思決定をし、自分の立てたプランを実行する能力」(p. 189)である。このような学習者オートノミーの概念にもとづき、青木(2001)は自律学習支援における教師の役割に関し、次のように述べている。教師の役割は、「学習者オートノミーの実践を可能にする環境整備」(p. 189)と「学習者オートノミーを育てる」(p. 193)ことである。教師は、学習者オートノミーを育てることを念頭に、学習者と信頼関係を築くとともに、学習者を信じる姿勢を持つ必要がある(pp. 190-195)。このような教師の役割に関連の深い概念に「教師オートノミー」がある。青木(2006)によれば、「教師オートノミー」とは「学習者オートノミーを尊重する教育理念へのコミットメントであり、学習者のニーズや希望にそった意志決定をするために制約のある中でも努力をしようという姿勢であり、また制約をなくすために行動しようという姿勢でもあり、そして、学習者とのやりとりの中で学習者のニーズや希望に耳を傾け、それに従って行動するための知識であり、教授技術であり、パーソナリティである」(p. 143)。以上のような学習者オートノミーの概念と通じる実践として、市嶋・長嶺

(2008) が挙げられる。市嶋・長嶺 (2008) は、進学を主な目的とする日本語学校において、なぜ進学し何を学ぶかを学習者に自覚させることにより、自発的に進学の準備を進めることを促すという実践を行っている。

さらに、2000 年代ごろから、相互学習を促進する環境のデザインが日本語教師の役割であるとする論考もみられるようになった。細川 (2007) は、「行為者 1 人 1 人がそれぞれの思考と日本語による表現を、自らの固有のテーマにもとづき、さまざまな他者との協働によって活性化していけるような環境」を設計し実施することが「日本語教育という教育行為そのもの」だと述べている (p. 186)。また、舘岡 (2007) は、ピア・ラーニングを想定した教室において「教師と学習者とに二分されない学び合いが起きる可能性」を示したうえで、「教師は学びが起きうる学習環境としての教室をデザインするとともに、学びに参加すること」になると述べている (p. 48)。つまり、舘岡 (2007) では、教師もまた学習に参加する一員であるという教師観が示されている。こうした教師観の変遷は、教師養成・研修に関する議論にも表れている。才田 (2003) は、教師養成のための実習を「日本語を教える場」としてではなく、「文化背景を異にするメンバーが互いに学びあう場」として捉える」(p. 14) ことを提唱している。

2000 年代には、教室実践を越えた日本語教師の役割・あり方に関する議論も始まっている。春原 (2006) は、日本語教師が担う機能として、「地域を巻き込んだ学習とコミュニケーションの環境設計の発想にもとづく」、「コーディネータ、ファシリテータ、ネットワークャーとしての機能」を指摘している。そのうえで、日本語教師の役割として「様々なレベルや規模の共同体や社会の設計の一翼を担う」ことを挙げている。そして、言語の専門家として社会の設計に関わるにあたり、「言語や教育、コミュニケーションに関する専門家として、どのような社会を構想し、企画し、運動とし（運動体を組織・解散し）、実現して」いこうとする姿勢が必要であるとしている。(p. 192)

## 2.5 2010 年代以降

2010 年代には、2000 年代にみられるようになった相互学習を促進する環境をデザインするという教師の役割をふまえ、多様な他者と協働し、学び合うという姿勢が、教師のあり方として求められるようになった。例えば、奥田 (2010) は、現職者研修で取り組むべき課題に、「多様な他者との協働」や「組織内外での協働」を挙げている (p. 49)。

また、神吉 (2017) は、2000 年代にみられるようになった教室実践を越えた日本語教師の役割に関する議論をさらに発展させている。具体的には、アドバイザーとしての日本語教育者の役割として、「外国人支援や日本語教育の専門家でない人たちを、こちらに巻き込み、仲間にしていくこと」(p. 36) を挙げている。

## 3. 調査・分析結果のまとめと考察

2 節の記述にもとづき、日本語教師の役割・あり方に関する言説の変遷を各時代の日本語教育に関連する社会的な出来事とともに、次の表 1 にまとめた。

表 1 日本語教育に関する社会的な出来事と日本語教師の役割・あり方に関する言説の変遷

| 年代  | 年    | 社会的な出来事   | 言説  |
|-----|------|---|---|
| 50s | 1954 | 国費留学生招致制度発足：東京外国語大学と大阪外国語大学に留学生別科（1年制）設置                                  |   |
| 60s | 1960 | 東京外国語大学（文系）、千葉大学（理系）に留学生課程（3年制）設置   |   |
| 70s | 1970 | 東京外国語大学附属日本語学校（1年制）設置   | 水谷（1974）<br>小出（1987）  |
|     | 1972 | 日中国交正常化により中国残留邦人家族帰国開始  |   |
|     | 1975 | ベトナム戦争終結によりインドシナ難民流出  |   |
| 80s | 1982 | 難民条約・難民議定書発効：インドシナ難民受け入れ開始  | 足高・池上（1985）<br>田中（1985）<br>田中（1988）<br>石井（1989）<br>金田（1989）                                     |
|     | 1983 | 中曽根康弘内閣「留学生受入れ 10 万人計画」（「二十一世紀への留学生政策に関する提言」）策定                           |   |
|     | 1984 | 中国帰国孤児（後に中国帰国者）定着促進センター開設<br>第 1 回日本語能力試験実施                               |   |
|     | 1988 | 日本語教育能力検定試験開始   |   |
| 90s | 1990 | 出入国管理及び難民認定法改正：在留資格「定住者」創設→日系人をはじめとするニューカマーの定住化                           | 川岸（1990）<br>田中・斎藤（1993）<br>印道・岡野（1995）<br>野山（1995）<br>山田（1996）<br>二通ほか（1998）<br>横溝（2006）        |
|     | 1993 | 外国人技能実習制度創設   |   |
| 00s | 2002 | 日本留学試験開始  | 青木（2001）<br>才田（2003）<br>青木（2006）<br>春原（2006）<br>舘岡（2007）<br>細川（2007）<br>市嶋・長嶺（2008）<br>丸山（2008） |
|     | 2003 | 日本語教育能力検定試験改定   |   |
|     | 2007 | 文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教育事業開始  |   |
|     | 2008 | 福田康夫内閣「留学生 30 万人計画」策定<br>日・インドネシア、日・フィリピン経済連携協定（EPA）発効→外国人看護師・介護福祉士候補者受入れ |   |
|     | 2009 | 出入国管理及び難民認定法改正：在留資格「技能実習」創設、在留資格「留学」と「就学」の一本化                             |   |
| 10s | 2012 | 日・ベトナム経済連携協定（EPA）発効→外国人看護師・介護福祉士候補者受入れ                                    | 奥田（2010）<br>神吉（2017）  |
|     | 2016 | 「日本語教育推進議員連盟」発足   |   |

さらに、筆者ら 4 名で討議しながら、各言説を「日本語教師が果たすべき役割」に関する立場により、グルーピングした。その結果、次の A～D の四つのカテゴリに分類された。

- A. 学習を管理する：学習者に日本語を習得させるために学習を管理する。
- B. 自律的な学習を支援する：学習者が自律的に学習できるようになるために支援する。
- C. 相互学習の場を設計する：学習者と他者との学び合いを促進するための場を設計する。
- D. 学習環境・システムを整備する：学習者の学習を取り巻く環境やシステムを整備する。

A～D の言説は、それぞれ次の表 2 のとおり、まとめられる。

表 2 日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の四つのカテゴリ

| カテゴリ                         | 言説  | 日本語教師の役割  | 日本語教師のあり方  |
|------------------------------|---|---|--|
| A.<br>学習を<br>管理する            | 水谷 (1974)<br>小出 (1987)<br>金田 (1989)<br>印道・岡野 (1995)<br>野山 (1995)<br>横溝 (2006)       | ① 効率的に日本語を習得させるために教える<br>② 学習者の行動を管理する<br>③ 学習者のニーズやピリフを把握する                                | ①②③ 日本語と日本語教授に関する知識や能力<br>②③ 学習者の言語に関する知識や能力   |
| B.<br>自律的な<br>学習を<br>支援する    | 足高・池上 (1985)<br>石井 (1989)<br>田中・斎藤 (1993)<br>青木 (2001)<br>青木 (2006)<br>市嶋・長嶺 (2008) | ① 学習者の目的に合ったリソースを準備する<br>② 学習者の相談に対応し、アドバイスをする<br>③ 学習者オートノミーを育てる                           | ① 学習者の学習目的を重視し、他分野の専門家と連携する態度<br>② 継続的・主体的に支援に関わる態度<br>③ 教師オートノミー  |
| C.<br>相互学習の<br>場を設計する        | 川岸 (1990)<br>二通ほか (1998)<br>才田 (2003)<br>館岡 (2007)<br>細川 (2007)<br>奥田 (2010)        | ① 学習者同士あるいは学習者と日本人との間の相互学習が起きる場を設計する<br>② 教師もいち参加者として学習に参加する                                | ① 活動の参加者を学習の主体として捉える態度・相互学習が起きる場を設計する能力<br>② 教師自身が多様な他者と協働し学び合う態度  |
| D.<br>学習環境・<br>システムを<br>整備する | 田中 (1985)<br>田中 (1988)<br>山田 (1996)<br>春原 (2006)<br>神吉 (2017)                       | ① 教育機関におけるコーディネートを担う<br>② 社会の変容を志向しつつ、日本人と学習者が互いに学び合えるような環境を構築する<br>③ 教育機関を取り巻く社会環境の構築に関与する | ① 教育の全体像が見通せる能力<br>② 日本語教育の社会的役割にもとづき自身の教育実践を構想できる能力<br>③ 言語や教育、コミュニケーションに関する専門家として、地域コミュニティのデザインや言語政策に関わろうとする態度 |

上の表 1 および表 2 から、日本語教師の役割とあり方をめぐる次のような動向が見て取れる。

- 日本語学習者の多様化にともない、日本語教師の日本語学習／教育観、および日本語教育実践が多様化した。その結果として、日本語教師の役割が学習者個人との関わりから学習者を取り巻くコミュニティ・社会への関わりへと拡大していく様相が見て取れる。具体的には、次のとおりである。A の言説は、教師主導の学習／教育観にもとづき、学習者を教師が「教える」対象として捉えている。それに対し、B の言説は、学習者中心の学習／教育観にもとづき、学習者を「学ぶ」主体として捉えている。一方、C の言説は、学習者と教師という二項対立的な捉え方から脱却し、学習者のみならず教師や地域の日本人らも「学ぶ」主体として捉えている。さらに、D の言説は、教師が働きかける対象は「学ぶ」主体のみならず、「学ぶ」主体を取り巻く環境（社会）であると捉えている。
- 特定の日本語教師の役割をめぐる言説にもとづき、日本語教師のあり方が論じられる。すなわち、「日本語教師は〇〇する役割を果たすべきである。そのためには、〇〇の知識／能力／態度が必要である。」といった論法である。

・1970年代からAの言説が、1980年代からB・Dの言説が、1990年代からCの言説が登場している。1980年代以降はさまざまな言説が並立しているという状況である。つまり、日本語教育を取り巻く社会情勢の変化にともない、新たな言説が現れるものの、後から現れた言説がすでにある言説に取って代わっているというわけではない。

以上、本研究では、日本語教師の専門性、すなわち「日本語教師は何をすべきか、どうあるべきか」を考えるための基礎資料とするために、日本語教育界における日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の変遷に関する調査と分析を行った。

今後の日本語教師という職業の存続、ひいては日本語教育という分野の自立と発展のためには、個々の日本語教師が自身の専門性を理解しなければならない。加えて、日本語教師の専門性が社会的に認知される必要がある。それゆえ、筆者らは、今後も本稿を基礎資料として活用しつつ、日本語教師の専門性に関し、継続的に探究していく。また、日本語教師の専門性を探求するアプローチの一つとして、言説の源泉となっているであろう各論者の学習／教育観、言語観と日本語教師観の関係に関しても、考察を深めたい。

(古屋憲章ふるやのりあき・早稲田大学大学院生・frynrak@gmail.com)

(古賀万紀子こがまきこ・早稲田大学大学院生・mkk913@gmail.com)

(孫雪嬌そんせつきょう・早稲田大学大学院生・yuki\_sun201209@toki.waseda.jp)

(小畑美奈恵おばたみなえ・早稲田大学大学院生・minaeobata@gmail.com)

## 謝辞

本稿 1.2 で記述した調査にあたり、早稲田大学大学院日本語教育研究科大学院生の津崎千尋さん、平田佑和さん、平山智之さん、込宮麻紀子さん、林亜友美さん、門井美奈子さん、高久孝幸さん、修了生の栗田佳奈さん、小林北洋さん、頓所満枝さん、研究生の付陶然さん、教授の館岡洋子先生にご協力いただきました。ここに感謝の意を表します。

## 参考文献

- 青木直子 (2001) 「教師の役割」青木直子・尾崎明人・土岐哲 (編) 『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社, 182-197.
- 青木直子 (2006) 「教師オートノミー」春原憲一郎・横溝紳一郎 (編) 『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—』第3章1節, 凡人社, 138-157.
- 足高智恵子・池上摩希子 (1985) 「理科系の学生のための読解教材に関する一考察」『日本語教育論集』2, 14-28.
- 石井恵理子 (1989) 「学習のとらえ方と教室活動」『日本語教育論集』6, 1-18.
- 市嶋典子・長嶺倫子 (2008) 『『進学動機の自覚を促す』日本語教育実践の意義—レポート分析とエピソード・インタビューを基に—』『日本語教育論集』24, 65-79.
- 印道緑・岡野ひさの (1995) 「学習者主体の授業への手がかかり—学習者の意識調査をもとに—」『日本語教育論集』12, 40-60.
- 奥田純子 (2010) 「民間日本語教育機関での現職者研修 (特集 今、日本語教師に求められるもの—教師教育の課題と展望—)」『日本語教育』144, 49-60.



- 金田智子 (1989) 「日本語教育における学習者と教師の相互交渉について」『日本語教育論集』6, 39-75.
- 神吉宇一 (2017) 「日本語教師教育・教師養成のエピステモロジーの多角的考察—研究や実践を超えていく日本語教育者像— 発表①:「アドバイザー」という日本語教育者の仕事」『2017年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 34-36.
- 川岸睦美 (1990) 「学習者間の相互交渉—学習者間の相互交渉を活発なディスカッションとする為の教師のストラテジー—」『日本語教育論集』7, 59-76.
- 小出詞子 (1987) 「「日本語教師養成」遍歴」『日本語教育』63, 41-52.
- 才田いずみ (2003) 「日本語教育実習生の授業への態度—現職教師との比較—」『日本語教育論集』19, 1-15.
- 舘岡洋子 (2007) 「ピア・ラーニングとは」池田玲子・舘岡洋子 (著)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』ひつじ書房, 35-69.
- 田中望 (1985) 「日本語教育のためのコースデザイン法」『日本語教育論集』2, 1-13.
- 田中望 (1988) 『日本語教育の方法—コース・デザインの実際—』大修館書店
- 田中望・斎藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発—』大修館書店
- 二通信子・大井裕子・喜多村喜美江 (1998) 「地域におけるボランティア日本語教室の現状と課題—インタビュー調査及び二つのグループの事例を通して—」『日本語教育論集』14, 58-78.
- 野山広 (1995) 「JFL 場面における「ビリーフス」調査の重要性と活用に関する—考察— 豪州・メルボルン地区の高校生の場合を事例として—」『日本語教育論集』12, 61-90.
- 春原憲一郎 (2006) 「教師研修と教師の社会的役割」春原憲一郎・横溝紳一郎 (編)『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, 180-197.
- 細川英雄 (2007) 「総合活動型日本語教育は何をめざすか」細川英雄 (編著)・牛窪隆太・武一美・津村奈央・橋本弘美・星野百合子『考えるための日本語【実践編】—総合活動型コミュニケーション能力育成のために—』明石書店, 185-193.
- 丸山敬介 (2008) 「日本語教育において「教科書で教える」が意味するもの」『日本語教育論集』24, 3-18.
- 水谷修 (1974) 「理想的日本語教師像を求めて—日本語を教えるための知識と技能を中心として—」『日本語教育』25, 9-18.
- 山田泉 (1996) 『異文化適応教育と日本語教育 2 社会派日本語教育のすすめ』凡人社
- 横溝紳一郎 (2006) 「学習者の多様性と日本語教師の役割:「学習者中心の日本語教育」の観点から」縫部義憲 (監)・倉地暁美 (編)『講座日本語教育学 第5巻 多文化間の教育と近接領域』スリーエーネットワーク, 2-12.