

日本語教師の専門性を捉え直す —日本語教師観と日本語教育観の関係から—

古屋憲章・古賀万紀子・孫雪嬌・小畑美奈恵・木村かおり・伊藤茉莉奈

要旨

本稿では、日本語教師の専門性の捉え方を再検討するため、5名の日本語教師／日本語教育研究者の日本語教師観と日本語教育観の関係を記述し、分析した。その結果、各論者が主張する日本語教師の役割やあり方、すなわち日本語教師観は、日本語教育の目的は何か、言語とは何か、教師と学習者はどのような関係であるべきかといった各論者の日本語教育観にもとづいていることが明らかになった。さらに、各論者は、言語教育に関する様々な知見や自身の関わる教育実践、学習者を取り巻く社会的状況などと照らし合わせながら、自らの日本語教育観を更新していることが示唆された。以上の考察を踏まえ、日本語教師の専門性の捉え直しを提案したい。日本語教師の専門性は、固定的な能力・資質としてではなく、個々の日本語教師が自らの日本語教育観にもとづいて日本語教師としての役割やあり方を不断に構成し続けていく営みとして捉えられるべきである。

キーワード

日本語教師の専門性、日本語教育観、日本語教師観、言説分析、教師論研究

1. 研究の背景と目的

本稿の目的は、日本語教師の専門性の捉え方を再検討することである。本稿において、日本語教師の専門性とは、日本語教師と他の職業を比較した際、「日本語教師は〇〇ができる」といった日本語教師という職業の独自性ではなく、日本語教育に携わる個々の教師が他の教師や関係者と比較した際、「私は日本語教師として〇〇をする、〇〇を大切にする」といった日本語教師という職業内部における個々の教師の相対的な独自性である。

従来、日本語教師の専門性は、身につけるべき知識・技能・態度といった能力・資質のリストとして示されてきた（例えば、文化庁文化審議会国語分科会 2019）。鈴木（2012）は、『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 2000）の指針や日本語教育能力検定試験には、「“知識・能力＝専門性”という見方」（p.18）が表れていると指摘している。そして、このような見方は「日本語教師が日本語運用技術の教授のエキスパートとしてみなされていることの表れ」であり、こうした専門性に価値がおかれている背景には「静的で普遍的とみなされる知識と伝統的な技術を身につける」ことを目的とする教師養成プログラムの存在があると述べている（p.18）。このように、日本語教師の専門性を個々の教師が身につけるべき固定的な能力・資質として捉える背景には、日本語教師の役割を「日本語運用技術の教授」とみる見方がある。

古屋ほか（2018）は、日本語教師の専門性を日本語教師の役割とあり方、すなわち「日本語教師は何をすべきか、どうあるべきか」という観点から捉えることを試みた。具体的

には、日本語教師の役割とあり方という観点にもとづき、言説の変遷を分析した。その結果、日本語教師の役割に関する言説は、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。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、各論者の学習／教育観や言語観が複合された日本語教育観が、日本語教師の役割やあり方に関する言説の源泉となっていることが示唆された。

古屋ほか（2018）を踏まえ、日本語教師の役割とあり方の背景にある日本語教育観は個々人で異なるということ的前提とするならば、日本語教師の専門性は、固定的な能力・資質として捉えられるべきではない。日本語教師の専門性は、個々人が自らの日本語教育観にもとづいて、「私は日本語教師として何をすべきか、どうあるべきか」を不断に構成し続けていく営みとして捉えられるべきではないか。

本稿では、上述した日本語教師の専門性の捉え方に関する仮説を例証するため、日本語教師／日本語教育研究者 5 名の著作を対象に、各論者が主張する日本語教師の役割・あり方、すなわち日本語教師観と、その背景にある日本語教育観に関し、言説分析を行う。本稿における言説分析とは「社会的事象は客観的事実として存在しているわけではなく、社会的・言説的に構築されている」という認識にもとづき、「言葉がどのように使われ、解釈されて我々の意識や世界についての理解（知識）を作り出しているかを捉える」行為である（野村 2017、p. 259）。分析を踏まえ、各論者の日本語教師観と日本語教育観がどのように結びついているかを考察する。なお、5 名の論者は著作の中で自身の日本語教育観について明確に言及していることを条件に選定した。本稿では、活動分野の違いに関わらず、広く日本語教育実践に携わる人を日本語教師と呼ぶ。

2. 日本語教師／日本語教育研究者の日本語教師観と日本語教育観との関係

2.1 横溝紳一郎：「学習者に学びの機会を提供する」「サービス業」

1990 年代、日本語教師の育成において、指導者が初任者を訓練することにより、知識・技能・態度を教え込みマスターさせようとする「教師トレーニング」から、初任者自身に自己教育力をつけさせようとする「教師の成長」へというパラダイム・シフトが起こった。その背景には、多様化する学習者に対し、指導者から「叩き込まれたひとつのやり方だけでは対応できない」という考えがあった。（横溝 2006、p. 2）

横溝は、上述したような日本語教師の育成に関するパラダイム・シフトを背景に、「学習者中心」（横溝 2006）を主張した。横溝は「学習者中心」を、教師が「目の前にいる学習者一人一人に対して、自分が正しいと思っていることがこの人のためになるかどうか、考え続ける『心意気』のようなもの」（p. 10）と定義したうえで、「重要なのは、多様性に配慮しながら学習者を中心に据え支援を行っていかうとする心構えだ」（p. 9）と主張した。そして、学習者の多様性に関し、①「学習者特性による多様性」②「学習と教授に関する文化的伝統による多様性」③「学習目的による多様性」という 3 点を挙げたうえで、それぞれに関する日本語教師の役割を次のように述べている。①学習者特性一つ一つに関し、先行研究による知識と、教師自身の体験を「目の前の学習者一人一人の学習支援に最善の形で役立てるような心がけをもち続けること」（p. 7）。②各学習者の「言語学習に関

するビリーフ」の存在を受け入れ「教師がいいと思う教え方・学び方を強制するのではなく、学習者とともに最善の学習方法を探究していくこと」(p. 8)。③「ニーズ調査により学習者の学習目的、日本語の使用場面、場面における技能を把握すること」(p. 8)。

上述した「学習者中心」を主軸とした日本語教育観のもと、横溝は、教師の仕事を「学習者に学びの機会を提供する」「サービス業」(川口・横溝 2005、p. 3)であるとしている。「学習者に学びの機会を提供する」とは、学習者の「多様性に配慮しながら学習者を中心に据え支援を行っていかうとする」(横溝 2006、p. 9) ことである。教師は調査により、学習者特性、学習者の言語学習に関するビリーフス、学習目的や学習場面を把握する。そのうえで、調査の結果にもとづき、学習者にとって最適な学習環境を決定する。ここに、教師は「学びの機会」というサービスの提供者であり、学習者はそのサービスの受け取り手である、という教師と学習者の二項対立の図式が見える。このような図式の根底には、教師は学習者本人よりも学習者のことをよく把握できるという考えがある。横溝(2006)で示された「学習者中心」を主軸とする日本語教育観は、横溝(2011)においても基本的には変わらない。「学習者のニーズを満たすようにベストを尽くすことが、教師の仕事であるという信念は変わっていない」が、さらに、「ニーズを考えるときに『こんな力をつけてあげたい』『こんなことができたなら、学習者は喜ぶだろうなあ』という教師としての『夢』を持ち、それをカリキュラム・デザインに活かしたいという気持ちが年々強くなってきてい」という (p. 237)。教師は学習者の多様なニーズをあらゆる面から把握することに努める。そして、サービス精神にもとづき、学習者のニーズに教師が考えるニーズを上乗せする。そのうえで、把握した学習者のニーズ、および教師が考える学習者のニーズにもとづき、教育実践を構想する。これが「サービス業」としての教師の仕事である。

2.2 岡崎眸：教師が内容を準備するための「ニーズ調査」から双方向の「学び」へ

岡崎敏雄・岡崎眸(1990)は、1990年代の構造言語学から機能言語学へのパラダイム転換、学習者の変化と多様化を背景としたオーディオ・リングル式からコミュニケーション重視の教授法への転換を受け、「唯一絶対の教授法への決別」(p. 241)と「自己研修型教師」(p. 241)の必要性を主張した。本主張は教師が理論や学習者の変化を柔軟に受け止め、自身の教育観を常に問い直す必要性を強調するものであった。

上述したような転換の中で、岡崎眸は、オーディオ・リングル教授法とコミュニカティブ・アプローチ(以下 CA)の橋渡しをしようとした。これにより、岡崎眸の教育観は、大きく変化したように見えるが、学習者の捉え方を追っていくと、コアとなる部分は変化していないことがわかる。それは、「学び手への注目」といった観点である。これらの観点を維持しつつ、教育観を更新させながら、学習者を捉えた。

岡崎敏雄・岡崎眸(1990)、岡崎眸(1994)、岡崎眸(2002)から岡崎眸の日本語教育観として、「ニーズ調査の必要性」、「学び手への注目」、「内容重視」、「自己管理」、「共生言語としての日本語」といったキーワードが浮かび上がる。構造シラバスから機能シラバスへの変化は、教師に学習者にとって必要な機能を知っておくことを要求し、「ニーズ調査の必要性がコミュニカティブ・アプローチの展開の中で強調されるように」なった(岡崎

眸 2002、p. 50)。つまり、岡崎眸の「学び手への注目」といった教育観の表明は、CA 導入とともに、学習者に対する「ニーズ調査」の必要性を主張する形で始まった。

その後、岡崎眸は「学び手への注目」という観点を「ニーズ調査」で終わらせず、もう一歩進め、「内容重視」（岡崎眸 1994）という観点を強調するようになる。岡崎眸（1994）によると、「内容重視」の日本語教育とは、「学習者にとって興味・関心が持てるテーマ即ち学習『内容』を言語項目に優先して決定し、言語はそのテーマを追求するための手段としてその後に設定される」（p. 231）教育である。

さらに、岡崎眸は、この「内容」が「日本社会の多言語化・多文化化によって新たな展開が必要とされるように」（岡崎眸 2002、p. 55）になったとし、「共生言語としての日本語」を提唱する。『共生言語としての日本語』は母語話者の頭の中に内在化されているものではなく、両者のコミュニケーションの手段として、母語話者と非母語話者の間で実践されるコミュニケーションを通して場所的に創造されていくものである」（岡崎眸 2002、p. 59）。この日本語教育観にもとづき、岡崎眸は、「内容重視の『内容』を専門や教科から質的に転換させる必要がある」（p. 56）と述べ、教師の役割の変化を次のように説明している。「内容重視」の第二言語教育における言語教師の役割は、専門の教師と連携し、言語面を担当することである。そのため、言語教師には教養豊かで博識であることが期待された。だが、「共生言語としての日本語」教育における言語教師の役割は、接触場面を調整して設定すること、交流が円滑に促進され双方向の学びがあるような触媒となること、特に非母語話者の立場に立った母語話者に対する啓蒙活動を行うことが期待される（岡崎眸 2002、pp. 59-60）ようになったとした。

2.3 青木直子：「日本語を学ぶ人たちのオートノミー」を守り、育てる

青木は、一貫して学習者オートノミーを主張している。

1980年代、CA を日本語教育に取り入れようとする動きが盛んになった。そのような動きの中で、青木（1991）は、CA の表面的な応用の限界を指摘したうえで、CA が生まれた社会・歴史的な文脈とその背景にある教育観を整理した。それによると、CA の本質は「学習者が自律的に学習し、自らの手で環境に働きかけ、環境を変えていく能力を育てようとする」（青木 1991、p. 12）という点である。この論考から、青木の主な関心が日本語教育における CA の有効性にではなく、CA に内包されている学習者が自律的に学習するという考え方にあることがうかがえる。

2000年代に入り、青木は学習者オートノミーと教師の役割の関係を論じ始める。青木（2001）では、日本語教育の目的は「学習者の中に新しいものを創り出す力を育てることだ」としたうえで、「具体的に何を学びたいかは学習者の決めることであり、（引用者注：教師の役割は）それを学べるようにお手伝いをする事」だと主張している（p. 186）。このような日本語教育の目的にもとづき、青木は日本語教師の仕事に関し、「学習者オートノミーの実践を可能にする環境整備と学習者オートノミーを育てる」ことであると論じている（pp. 189-190）。

外国語教育においては、「学習者」＝教室に来て勉強する者を想定した議論が多い。しかし、青木（2008）は、自らが使っていた「学習者オートノミー」の概念を広げ、「日本

語を学ぶ人たちのオートノミー」を打ち出し、それを守ることの重要性を次のように主張している。「私は、日本語学習支援の目的は、日本に暮らす、日本語を第二言語とする人たちが、第二言語のユーザー (Cook 2002) としてのアイデンティティを構築するのを助けることだと思う」(p. 37)。また、青木 (2011) では、教師が取るべき行動として「教育者としての社会的責任を果たすためには、彼ら (引用者注：言語教育機関の外で言葉を学ぼうとしている第二言語ユーザー) のオートノミーへの外的制約を取り除くために行動しなくてはならない」(p. 258) と述べている。これらの論考から、青木における日本語教育の対象の範囲が拡大していった軌跡がうかがえる。

本稿では割愛するが、青木は教師オートノミー、教師教育、教師による研究のあり方などについても論じている。それらの主張に関しても、教師の役割は学習者オートノミーを育てることであるという軸から出発しているということが確認できる。

2.4 館岡洋子：「教師と学習者とに二分されない学び合い」

館岡 (2002) は、より多くの知識や技能を貯めておくために教師が学習者に知識を与え、技能を訓練するという学習／教育観にもとづく日本語教育を「言語及びスキルの習得として閉じられて」いると批判したうえで、「学習者自らが目標を設定し、計画を立てて遂行し、結果を自己評価していくという『自律的な学習』」の重要性を主張している

(p. 3)。このような主張の背景には、日本語教育における言語教育観の転換がある。館岡 (2007、pp. 43-46) によれば、日本語教育における言語教育観と教師の関心は、相俟って次のように変遷してきた。①言葉を教えるということは「学び手に言語構造を中心とした知識を伝達すること」。教師の関心は「言語のしくみ」。→②「学び手が実際にコミュニケーションができるようにすること」。教師の関心は「教え方」。→③コミュニケーションができることに加え「学び手が自らを発見するために日本語を使い、また日本語を自律的に学ぶことができるように支援すること」。教師の関心は「学習者の学びとその支援」。③のように、教師の役割を学習者の自律的学習の支援と捉える背景にあるのは、「学びというものは、学び手が自ら構成するものである」という構成主義的な学習観」であり、「学習とは学習者自身が学ぶ内容を決め、さまざまな場や社会に参加し体験することを通して自律的に学ぶのであり、教師はその学びを支援するのだ」という教育観」である (館岡 2007、p. 46)。こうした教育／学習観にもとづき、館岡 (2002) は自律的学習における教師の役割として次の二つを挙げている。すなわち、学習者の能力と意欲を結びつけるための「ひと押し」やきっかけ作りをすることと、学習者が学ぶ過程で必要に応じて支援をすることである (p. 14)。さらに、自律的学習を活性化するには「学習者と共に学びその過程を共有する」という教師の態度と、「教師と学習者がそれぞれの立場から共に学びあう場」が必要だと述べている (p. 14)。

この「教師と学習者が共に学びあう」という立場から、館岡はピア・ラーニング (協働学習) を提唱している。館岡 (2013) によれば、ピア・ラーニングの実践は、教師が与え、学習者がもらうという二項対立の構図を越え、参加者が実践を「いっしょにつくる」ことをめざす。従来のことばの教育では、「まず問題がある。問題を解決するための方法を考える。方法を使えば、結果が出る」という論理で、教えるための「方法」が考えられ

てきた。これに対しピア・ラーニングでは、問題・方法・結果に先立ち、「まず協働的な活動がある」(p. 39)。協働的な活動をする中で、個々の学習者が自らの問題に気づき、様々な方法を試し、結果として問題が解決することを体験する。つまり、ピア・ラーニングにおいて、学びは個々人により協働的な活動を通して構成されると捉えられている。ただし、こうした学びは自然発生的に起こるものではない。舘岡(2007, pp. 63-64)によれば、ピア・ラーニングは、学習主体である学習者と学習対象・他者・自己との間の相互作用、すなわち「対象への学び」・「他者との対話」・「自己への内省」という学びが起こる場を提供する。教師の役割は、このような学びの場をデザインするとともに、適切な介入や促しによって学びを支援することである。また、教師も一人の学習主体として学びに参加することで、「教師と学習者との二分されない学び合いが起きる可能性がある」(p. 48)。

2.5 山田泉：「社会の変革を目指した相互学習」

山田(1996)は、1990年代に起こった日系人「定住者」、中国帰国者、留学生等の増加による日本語学習者の多様化を背景に、社会派日本語教育を提唱した。社会派日本語教育とは、外国人(中国帰国者/留学生)側と日本人側「双方が互いの社会の関係や世界に広がっている今日的な社会問題を考えていくこと」(p. 5)に貢献する日本語教育である。そのため、社会派日本語教育において、教師は「中国帰国者問題や留学生問題という社会的視点で、これらの人々と日本社会がどうかかわることができるかを考え、そのために日本語教育に求められている役割を考える」(p. 5)必要がある。また、教師には社会的活動を通じた「人の自己実現の過程」(p. 5)との関係で日本語教育を考える姿勢が求められる。

その後、山田(2002)は、「地域における日本語学習・支援活動」(p. 125)として、社会派日本語教育とほぼ同様の主張を行っている。「地域における日本語学習・支援活動」(p. 125)は、目的により、次の二種類に分けられる。

- A. 「社会教育」としての「社会の変革を目指した相互学習」：『外国人』住民と『日本人』住民とが、真の対話を通じて、両者の関係を築きながら、ともに生活する地域社会の問題、引いては地球規模での問題までを、多様な視点から掘り起こし、その解決方法を考え、行動し、フィードバックしていくために、『相手とともに』学ぶ」(p. 125)
- B. 「補償教育」としての「社会への参加を目指した言語習得」：「本来ならば社会を多言語に対応させるべきですが、現状ではそうでないという不条理を日本側が詫び、そのかわり自己実現を可能にする一定程度以上の日本語能力が習得できる機会を『償い』として保証する」(p. 126)

以上のように、山田(2002)の日本語教育観、および日本語教育観にもとづく日本語教師観は、山田(1996)と基本的に変わっていない。ただし、山田(1996)においては、社会派日本語教育として一体になっていた営みが、山田(2002)においては、上述したA、Bのように、目的、形態、機能の異なる別々の営みとして捉えられている。また、山田(2002)は、「地域における日本語学習・支援活動」(p. 125)を行うにあたり、AとBを区別して行うべきであると主張している。

山田(2018)は、ボランティア日本語教室の役割に関し、山田(1996)、山田(2002)とほぼ同様の論を展開している。ただし、山田(2018)においては、上記のBが「戦略的

同化」を支援する活動として、より肯定的に捉えられている。「戦略的同化」においては、移住外国人自身が「日本への同化」をめざし、日本語を学ぶ (p. 43)。移住外国人は日本語を習得することにより、日本社会において「自らの『声』(自らの感情や状況、思い、意見などを伝える『媒体』となることば)を持つことができ、メインストリームとの関係が築ける」(p. 44)。「戦略的同化」という観点から考えると、B は「日本人」が一時的に「先生」となって日本社会への参加を目指す移住外国人を支援する活動である。一方で、支援者は、このような活動が本来、公的機関が担うべき活動であることを自覚しつつ、公的機関、あるいは日本社会全体に対し、「社会への参加を目指した言語習得」に取り組むことを求めていく必要がある (p. 46)。

以上、山田 (2018) にとって日本語教育とは「対等的多文化共生：先住文化的多数者と新来文化的少数者が対等・平等に社会参加する形」を促す活動である。ただ、現在の日本社会は「同化的多文化共生：先住文化的強者が新来文化的弱者に迎合を求める形」という状況にある (p. 16)。そのため、日本語教師は「戦略的同化」として主体的に「社会への参加を目指した言語習得」を求める移住外国人を支援する役割を過渡的に担う (p. 43)。

3. まとめと考察

本章では、2章で紹介した5名の日本語教師／日本語教育研究者の日本語教師観と日本語教育観の関係を整理したうえで、日本語教師の専門性を考察する。

横溝紳一郎は、多様化する学習者に対応すべく「学習者中心」を主軸とした日本語教育観のもと、日本語教師としての私は、学習者の特性やニーズを把握したうえで学習環境を決定すべきだと考えていた。その後も「学習者中心」という主軸は一貫しているが、教育実践を重ねる中で教師の仕事は「サービス業」だと捉えるようになった。そのうえで、教師の仕事＝「サービス業」という日本語教師観にもとづき、教師が学習者にとっての学びを想定し、プラスサービスとして提供できるような教育実践を構想するようになった。

岡崎眸は、「学び手への注目」という日本語教育観を軸に、日本語教師としての私の役割を変容させている。まず、第二言語教師の役割を「内容重視」の教師の役割へと位置づけ直した。「内容重視」の日本語教育において、教師は学習者の専門や教科と連結した「内容」を決め、「内容」を実現するために、必要な言語を取り上げる役割である。その後、さらなる日本社会の多言語化・多文化化に伴い、「共生言語としての日本語」教育を主張するとともに、教師の役割を「接触場面を調整して設定すること」、「交流が円滑に促進され双方向の学びがあるような触媒となること」、「特に非母語話者の立場に立った母語話者に対する啓蒙活動を行うこと」とを主張するようになった。

青木直子は、日本語教育とは学習者オートノミーの支援であるという日本語教育観にもとづき、日本語教師としての私の役割は、「日本語を学ぶ人たちのオートノミーを守り、育てる」ことであると考えていた。その後、青木は学習者オートノミーという概念を発展させるとともに、日本語教師としての私の役割に関し、日本語を第二言語とする人たちの第二言語ユーザーとしてのアイデンティティ構築を助けること、および第二言語ユーザーのオートノミーへの外的制約を取り除くために行動することであると考えるようになった。

調査報告

古屋憲章・古賀万紀子・孫雪嬌・小畑美奈恵・木村かおり・伊藤茉莉奈

アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル 11 (2019) 55-63

舘岡洋子は、日本語教育とは、「学び手が自らを発見するために日本語を使い、また日本語を自律的に学ぶことができるように支援すること」であるという日本語教育観にもとづき、日本語教師としての私は、学習者の「自律的な学習」を支援するとともに、教師も学習者と共に学ぶべきだと考えていた。この「教師と学習者が共に学びあう」べきだという考えを発展させ、舘岡はピア・ラーニング（協働学習）を提唱した。日本語教師としての私は、ピア・ラーニングにおける学びを支援するため、学びの場をデザインするとともに、適切な介入や促しをする、そして、自身も一人の学習主体として学びに参加するべきだと考えている。

山田泉は、日本語教育とは、「対等的多文化共生」を促す営みであるという日本語教育観にもとづき、日本語教師としての私は、「社会の変革を目指した相互学習」の場をつくるとともに、対等な立場でともに学ぶべきであると考えていた。このような山田の日本語教育観は、その後も基本的に変わっていない。ただし、ボランティア日本語教室に関わる中で「戦略的同化」という観点を得たことにより、日本語教師としての私は、上述した役割・あり方に加え、日本語学習者が日本語社会に参加するための補償として「社会への参加を目指した言語習得」を支援するべきではないかと考えるようになった。

以上の整理からわかるように、各論者が主張する日本語教師の役割やあり方、すなわち日本語教師観は、「日本語教育の目的は何か」、「言語とは何か」、「教師と学習者はどのような関係であるべきか」といった各論者の日本語教育観にもとづいている。さらに、各論者は、言語教育に関する様々な知見や自身の関わる教育実践、学習者を取り巻く社会的状況などと照らし合わせながら、自らの日本語教育観を更新していることがうかがえる。

以上の考察を踏まえ、本稿では次のような日本語教師の専門性の捉え直しを提案する。知識・技能・態度といった固定的な能力・資質を日本語教師の専門性とする捉え方では、個々の日本語教師の日本語教育観が等閑視されている。しかし、日本語教師の専門性、すなわち日本語教師という職業内部における個々の教師の相対的な独自性は、固定的な能力・資質としてではなく、個々の日本語教師が自らの日本語教育観にもとづいて日本語教師としての役割やあり方を不断に構成し続けていく営みとして捉えられるべきである。

(古屋憲章ふるやのりあき・早稲田大学研究生・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)

(木村かおりきむらかおり・早稲田大学研究生・woods_k12@yahoo.co.jp)

(伊藤茉莉奈いとうまりな・早稲田大学大学院生・aroma1107@toki.waseda.jp)

参考文献

- 青木直子 (1991) 「コミュニカティブ・アプローチの教育観」『日本語教育』73, 12-22.
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 (2008) 「日本語を学ぶ人たちのオートノミーを守るために」『日本語教育』138, 33-42.

調査報告

古屋憲章・古賀万紀子・孫雪嬌・小畑美奈恵・木村かおり・伊藤茉莉奈

アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル 11(2019)55-63

- 青木直子 (2011) 「学習者オートノミーが第二言語ユーザーを裏切る時—3 つのレベルの社会的文脈の分析—」 青木直子・中田賀之(編)『学習者オートノミー—日本語教育と外国語教育の未来のために—』ひつじ書房, 241-263.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社
- 岡崎眸 (1994) 「内容重視の日本語教育—大学の場合—」『東京外国語大学論集』49, 227-244.
- 岡崎眸 (2002) 「内容重視の日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, 49-66.
- 川口義一・横溝紳一郎 (2005) 『成長する教師のための日本語教育ガイドブック (上)』ひつじ書房
- 鈴木寿子 (2012) 「共生社会における日本語教師養成のための一考察—言語生態学的内省モデルの提案—」『人文科学研究』8, 15-26.
- 館岡洋子 (2002) 「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要—留学生教育センター—』22, 1-20.
- 館岡洋子 (2007) 「ピア・ラーニングとは」池田玲子・館岡洋子 (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.
- 館岡洋子 (2013) 「授業をつくる—「学びの場づくり」における教師と学習者—」加藤好崇・平高史也・関正昭・新内康子 (編)『日本語・日本語教育の研究—その今, その歴史—』スリーエーネットワーク, 28-41.
- 野村康 (2017) 『社会科学の考え方』名古屋大学出版会
- 古屋憲章・古賀万紀子・孫雪嬌・小畑美奈恵 (2018) 「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—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』10, 63-71.
- 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) 改定版」 <http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf> (2019年6月20日閲覧)
- 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.
- 横溝紳一郎 (2011) 『日本語教師のための TIPS77 第1巻 クラスルーム運営』くろしお出版
- 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
- 山田泉 (2002) 「地域社会と日本語教育」細川英雄 (編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, 118-135.
- 山田泉 (2018) 「「多文化共生社会」再考」松尾慎 (編著)『多文化共生 人が変わる、社会を変える』凡人社, 3-50.
- COOK, Vivian J. (2002) Background to the L2 user, in Cook, V. (ed.) *Portraits of the L2 User*, Multilingual Matters, 1-28.