

# 多言語多文化共生日本語教育実習を通して見た

## 非母語話者教師の役割

古市 由美子

### 要旨

本研究は、多言語多文化共生日本語教育を目指す実習を取り上げ、そこにおける非母語話者実習生の役割を明らかにすることを目的とする。具体的には、個々の非母語話者実習生が共生日本語教育実習の経験を通して、自分自身に関してどのような役割を意味づけするのかを明らかにする。そのために、非母語話者実習生 20 名の「語り」を質的に分析する。

分析の結果、次の 2 点が明らかになった。第一に、非母語話者実習生は、非母語話者参加者に対して、①認知面：対話を促す学習支援、②情意面：マイノリティとしての心理的な支援、③社会面：生活者としての社会的な活動支援ができる。一方、母語話者実習生・参加者に対しても、認知面、社会面における役割があると意味づけした。第二に、これらの役割は、非母語話者実習生の属性や経験に基づくものであり、非母語話者実習生だからこそ担える役割であることが示唆され、そのことによって、彼らが自分自身を肯定的に役割を意味づけしていることがわかった。

キーワード： 多言語多文化共生 非母語話者教師 役割 意味づけ 教育実習

### 1. はじめに

日本語を日常の使用言語としながら日本で生活する外国人は、全国の地域社会に浸透してきており、日本社会は多言語多文化共生の時代に向かっている。日本語教育の現場は、今や日本語学習者の主流が学問やビジネスなど特別な目的をもった人びとから、隣人として生活を営む、普通の人びとへと拡大しつつある。(高柳 1996)。

こうした社会背景を受けて、状況的学習論の視点を踏まえた日本語教育(西口 2001)、地域ボランティア日本語教室における「先生一生徒」の関係性の再考(森本 2001)など、多文化共生の視点を反映させた議論が注目を集めている。さらに、異文化理解やコミュニケーションスキル

の習得を目的として、日本語母語話者（以下母語話者と記す）と日本語非母語話者（以下非母語話者と記す）の相互学習クラスが大学生や地域住民を対象に実践されている（土屋 2000 富谷 1998）。また、ティーチングアシスタント、チューター、ボランティアなど教師の多様化やそれらのネットワーク化も進んできた。

しかしながら、教師自身に関しては、相互学習クラスにおいても母語話者教師主導が暗黙の前提となっており、非母語話者教師に言及しているものは極めて少ない。このような母語話者教師志向は、日本語教師を日本語および日本文化についての知識を学習者に与え、モデルを示す者として位置づける伝統的な言語教育観、教師観と強く結びついていることによる（石井 1996 岡崎 2002）。石井は教室の意味、教師・学習者の役割に関しても多様な今日、非母語話者教師の役割を積極的に論じるべきだと述べている。

そこで本研究は、多言語多文化共生社会<sup>1)</sup>を目指す日本語（以下共生日本語と記す）教員養成を取り上げ、共生日本語教育実習における非母語話者教師の役割を明らかにすることを目的とする。「共生日本語教育」は、前述した相互学習クラスと同様、母語話者と非母語話者が学習者として参加するが、文化面だけでなく、言語の共生も同時に目指す点で異なる。岡崎（2002）は、「共生日本語」について、異なった母語を持つ者を媒介する言語と定義し、非母語話者と母語話者とが相互交渉の過程で双方で創りあげる言語だと述べている。つまり、共生日本語教育は、共生日本語の創造や共生意識を育むことを目指す。

## 2. 先行研究

### 2.1 相互学習（多文化）クラスにおける教師の役割

土屋（2000）は、大学間の合同体験学習プロジェクトの多文化クラスを取り上げ、そこにおける教師の役割を質問紙法によって調査した。その結果、教師には、学生の自主性を尊重したグループ活動を推進する力、教師自身の自己開示によって学生に共感を示す力、教師自身が多文化クラスを企画・運営するための行政との交渉力などが必要だと述べている。梶原（2003）は、大学での留学生と日本人学生の交流促進を目的とした混成クラスを実践し、そこでの教師の役割をプログラムを提示するリーダーであり、グループ内のファシリテータだと述べている。また、地域ボランティア教室に関して、富谷（1998）は、日本語学習の支援のほか、運営担当者、プログラムのコーディネータ、学習カウンセリング担

当、教授者メンバーのためのカウンセリング、情報の交流の窓口、生活支援などを教師の役割として挙げている。

以上のことから、母語話者と非母語話者が参加する相互学習クラスにおける教師の役割は、日本語を教える役割が後景に退き、副次的なものであることがわかる。しかしながら、これらの教師の役割は、母語話者教師の実践から得られたものであり、非母語話者教師が加わった場合の教師の役割は明らかにされていない。

## 2.2 非母語話者教師の役割

日本語教育における非母語話者教師に言及した研究は、海外の教育現場におけるものが主である。阿部・横山（1991）は、非母語話者教師の利点を生かした教授法を探るため、海外に日本語教育の現場を持つ非母語話者教師と海外で教えた経験のある母語話者教師の双方に対して意識調査を実施した。その結果、非母語話者教師のメリットは、①学習者と母語が同じ ②学習者と文化背景が同じ ③学習者としての経験があることが示唆された。石井（1996）はこれらに加えて、日本語教材作成の例を挙げ、母語話者教師と非母語話者教師とが相互に発信・受信しあえる環境を作ることは両者が互いに学ぶ機会になると提言している。

日本国内における非母語話者教師の研究には朱・単（2002）がある。朱・単は、共生日本語教育実習の授業中に観察された母語話者教師と非母語話者教師および学習者のやりとりを、IRFモデルを用いて分析した。その結果、非母語話者教師は非母語話者学習者に対して、自らの体験を語ったり発話内容を評価しながら補足したりしている。一方、母語話者教師は、母語話者学習者に対し、調整発話のモデルを示す役割を担っており、役割が異なることが明らかになった。

このように、海外における非母語話者教師の役割は、国内の共生日本語教育を実践する教師の役割とは異なると考えられる。しかしながら、国内の共生日本語教育における非母語話者教師の役割の調査は未だ十分とは言えない。

## 3. 研究

### 3.1 研究目的

本研究は、新たな理念に基づいた共生日本語教育を目指す実習を取り上げ、そこにおける非母語話者実習生の役割を明らかにすることを目的とする。具体的には、個々の非母語話者実習生が共生日本語教育実習の

経験を通し、自分自身に関してどのような役割を意味づけするのかを調査する。そのために、非母語話者実習生 20 人の「語り」を質的に分析する。

### 3.2 研究方法

ここで、本研究において主要な概念である「語り」と「意味づけ」について説明を加えておく。本研究は、探索的な性質を持つため、質的方法を選択した。質的方法の一つである「語り」の分析は、従来の質問紙法による調査などでは詳細に描ききれなかった個人の主観的な立場から、人がそれをどう理解し経験しているのか、つまり、内面から見た経験の意味を把握することができる (Riessman1993)。

本研究では、学ぶ活動を、「対象世界の意味を構成する活動であり、自己の輪郭を探索しかたちづくる活動であり、他者との関係を紡ぎあげる活動である (佐藤 1995 P72)。」と定義する。また、対象や自己や他者との関係を構成し、解体し、修復することは、それらの「意味」を「語る」ことと同義とする (佐藤 1995)。つまり、学ぶ活動は、対象と自己と他者に関する「語り」を通して、「意味」を構築するのである。本稿では、この「意味」の構築を「意味づけ」と呼ぶ。

本研究の文脈に戻すと、非母語話者実習生は、実習という活動の中で、共生日本語教育という対象の意味を構成し、学習者や実習生など他者との関係性を紡ぎあげ、教師である自己の役割をかたちづけている。そして、それは実習生が実習経験を語ることによって意味づけられる。ここでは、非母語話者実習生が自己の役割をどのようにかたちづけたのかに焦点を当て、実習生自身の「語り」からその「意味づけ」を読み解いていく。

### 3.3 対象者

本研究の調査対象者は、大学院必修科目であり共生日本語教育を目指して行われた実習 (2001 年～03 年) を受講した非母語話者実習生である。韓国人 6 名、台湾人 5 名、中国人 4 名、タイ人 3 名、ロシア人 1 名、キルギス人 1 名の計 20 名で、母国での日本語教育の経験者と未経験者が含まれている。実習生はこれまで国内での日本語教育の経験も共生日本語教育も経験していない<sup>2)</sup>。

### 3.4 共生日本語教育実習

教育実習は、「大学を地域に開放し地域の国際化を支えるという観点から、『多言語・多文化社会に求められる日本語教師の役割とは何か』を探究することを目的<sup>3)</sup>」として行われた。この実習を通して、実習生は非母語話者に日本語を教えたり、その教え方を学んだりするのではなく、母語を異にするもの同士のコミュニケーションに役立つ「共生日本語」を参加者相互の努力で創造し、その介助の仕方を学ぶことが期待された。そこでの日本語教師の役割は、①母語話者と非母語話者の接触場面を設定する調整者（コーディネータ）、②課題を提示しその解決に向けて両者の対話の深化に働きかける触媒者（ファシリテータ）、③非母語話者の立場を擁護し代弁する代弁者（アドボケータ）として位置づけられる（岡崎 2002）。

実習では共生日本語教育という観点から、非母語話者と母語話者を参加者（本稿では実習に倣い学習者を参加者と記す）とし、日本語を共生言語として学ぶだけでなく、非母語話者の母語も共生言語とすることを目指した授業が実施された。実習は、午前の年少者クラス、午後の成人クラスを毎年7月の下旬から8月初旬にかけて8日間大学内の教室で行った。授業はいずれもチームティーチングで行われた。成人クラスでは、言語文化背景の異なるものが隣り合って暮らすことで直面する問題を取り上げ、その解決に向けて参加者がグループやペアになり対話を繰り返す。この対話を可能にするものが共生言語としての日本語である。年少者クラスでは、小学生中学年から高学年生を対象とし、参加者の母語や母文化に焦点を当て、仲間の言語やルーツをお互いに尊重する活動を行うことによって、多言語多文化共生意識を育むことを目標とした。

### 3.5 データ収集と分析手順

共生日本語教育実習を実習生自身が語ることを目的とし、実習終了後に半構造的なインタビュー<sup>4)</sup>を実施した。インタビューは対面で個々に30分から1時間かけて行われ、実習生に許可を得て全て録音し、それを全て書き起こした。さらに、実習生が実習終了後に、実習を振り返って書いた実習報告書の内省文をデータとする。非母語話者実習生のインタビューの文字起こしと内省文における役割の意味づけは一致していた。

インタビューの文字起こしと実習報告書の内省文から、非母語話者実習生が非母語話者としての自分自身の役割について述べた部分を全て抽出し、内容を端的に表すコード（36）を付した。その後、コードの類

似性や相違性に従って分類し、相互関係を分析することでその意味づけを同定した。

#### 4. 結果と考察

収集したデータを分析した結果、非母語話者実習生が担う役割として、対象者を①非母語話者参加者、②母語話者参加者・実習生に分けて意味づけがなされていることがわかった。以下では、まず①非母語話者参加者に対する役割を、次いで②母語話者参加者・実習生に対する役割を見ていくことにする。

##### 4.1 非母語話者参加者に対する役割の意味づけ

非母語話者参加者に対する役割の意味づけは、①認知面、②情意面、③社会面の3つに分けられた。以下、役割の意味づけを語りから読み解いていく。

###### 4.1.1 認知面：対話を促す学習支援

非母語話者実習生は、非母語話者参加者に母語と日本語の通訳によって、母語話者参加者と対等に問題解決に向けて対話を促す役割を意味づけした。また、非母語話者実習生は、母語母文化に関係なく、学習者としての経験によって、参加者の日本語習得のプロセスを理解し、支援する役割を意味づけした。次に示す語りは、その1例である。

Nは「Narrator」（以下Nと記す）で語り手を意味し、解釈の便宜上実習生（語り手）に通し番号（N1～N20）をつけた。なお、語りについては、言いよどみや笑い、沈黙、聞き手（筆者）の相づちなどは分析対象としないため適宜削除した。下線は筆者が考察のため引用した箇所である。

N10：本当に言いたいことはギャップがあって、うまく表現できない部分もあるけれど、私は母語話者並みじゃないけれど、非母語話者のメリット、例えば、日本人がその国の言葉ができないとき、私が手助けしないと。母語で説明したとき、いっぱい話せるようになるんですよ。授業の流れがわかって。その結果、今まで話したことのない深いテーマについて話すことができた。参加者が自分の言いたいことが言えるきっかけを提供したことは自分への自信に繋がり、より楽しく実習に臨むことができた。（他3名）

N4：自分の日本語も不十分だけど、非母語話者学習者の日本語の不十分なのが、自分の経験から例え母語が異なっても、その人が何を表現したいのか、どこが足りないのかが分かる。（他 1 名）

母語話者と非母語話者の参加者の対話を中心とする共生日本語教育では、母語は単に文法や語彙を学習者に説明するためだけに用いるのではない。「母語・日本語」の通訳は、母語話者と非母語話者参加者の対話を実現させる道具になる。N10 が「母語で説明したとき」「深いテーマについて話すことができる」と語っているように、通訳によって、母語話者・非母語話者参加者の考えや気持ちを伝え合い、理解しあうことができる。つまり、非母語話者実習生は、通訳によって、個と個が向き合っていて自己を伝え合う対話のファシリテータの役割ができる。

一方、N4 が「日本語の不十分なのが、自分の経験から例え母語が異なっても（略）どこが足りないのかが分かる。」と述べているように、非母語話者実習生は、これまで日本語を第二言語として学習した経験があり、日本語の習得過程を意識化することに優れている。そのため非母語話者実習生は、非母語話者参加者の習得状況を把握し、習得を促すことに寄与できる。

#### 4.1.2 情意面：マイノリティとしての心理的な支援

非母語話者実習生は、日本で生活する上でマイノリティに属する。同じマイノリティという属性を持つ非母語話者実習生は、非母語話者参加者に親近感を与え、母語・母文化保持の重要性を訴える役割を意味づけした。また、非母語話者実習生は、マイノリティという属性を問い返し、「日本語力」の同化圧力や精神的な呪縛から解放することも自らの役割だと意味づけした。

N9：母国の言葉や文化に誇りを持って生きていくメッセージを伝えることができる。それは非母語話者である自分がまさにこのメッセージを伝える使命があると思ったんですね。（他 1 名）

N5：私は非母語話者の利点をちょっと感じるようになったんですね。それは逆に母語話者でないことで、参加者の緊張を和らげることができるし、気楽に日本語を話すことができたと思うんですね。（他 3 名）

N11：同じマイノリティーの一員であっても、言語面において力のある

ほうが力の弱い方に対し、どういう姿勢で接すべきか。日本語以外にも、もし何か教えることができるとしたら、それは何であろう。励ましの言葉をかける以上の働きかけは何であろう。現実に学習者が「日本語能力」が問題の全てのような捉え方をしているとき、それにより生じた精神的な束縛を彼らに気づかせ、解放させることこそ、マイノリティ側に立つ人間である非母語話者日本語教師の役目ではないだろうか。

多言語多文化共生社会を実現するには、非母語話者参加者一人ひとりの母語や母文化が尊重されなければいけない。N9が「母国の言葉や文化に誇りを持って生きて行くメッセージを伝える」と語っているように、非母語話者実習生が母語を使ったり、母文化を参加者に伝えたりすることは、非母語話者参加者の自尊心を高めることに寄与できる。さらに、たとえ国籍が異なっても、同じマイノリティと言う立場から、「参加者の緊張を和らげ」、親近感を与えることが実践で確認できた。

一方、「同じマイノリティの一員であっても」とマイノリティの属性を捉え返し、N11は「現実

に学習者が『日本語能力』が問題の全てのような捉え方をしているとき、それにより生じた精神的な束縛を彼らに気づかせ、解放させること」が重要だと述べている。日本で生活する非母語話者参加者は、コミュニケーションがうまくいかなかったり、生活上の問題に直面した場合、その原因が全て日本語力にあると捉える傾向がある。非母語話者実習生は、そうした日本語への同化圧力や精神的な束縛から解放を促す役割を担うことができる。これは、実習生自身が実習開始前に‘美しく正しい’日本語に束縛され、非母語話者という属性に囚われた経験があったことも意味する。実習で自らが解放されたことによって、参加者にもそれを気づかせることが一つの役割だと考えている。

#### 4.1.3 社会面：生活者としての社会的な活動支援

非母語話者実習生は、学習者としてだけでなく日本で暮らす生活者としてのモデルの役割を意味づけした。また、非母語話者として母語話者に対して代弁者の役割も担えると意味づけした。

N15：まさに非母語話者の出番であった。非母語話者である私は、非母語話者である参加者として身近な学習モデルとなれるかもしれないと



期待していた。正しいとされる日本語で話さなくても日本人とコミュニケーションができる自分は、在日生活の経験を非母語話者参加者に伝えることができる。(他1名)

N4: 母語話者参加者にとっては、非母語話者になるので、非母語話者参加者の代弁が可能となる。非母語話者という立場を母語話者に対して代弁できる。(他1名)

共生日本語教育は、個人的な活動であると同時に社会的な活動でもある。共生日本語教育では、参加者を教室における日本語学習者だけでなく、教室外では社会的な存在だと位置づける。非母語話者参加者は教室を出ると、職場・学校などの一員であり、地域住民のメンバーでもある。非母語話者実習生は、日本で暮らしたこれまでの経験によって、N15「身近な学習モデル」であると同時に、「在日生活の経験を非母語話者参加者に伝える」こともできる。非母語話者実習生は、教室外での経験を参加者と共有し、共に支えあうことができるであろう。

また、生活していく上で非母語話者のおかれている立場を理解し、「非母語話者参加者の代弁」をすることができる。これは、社会システム、文化的な背景の相違などから、コミュニケーションに誤解が生じたとき、母語話者に対してそれを代弁することができる。また、非母語話者実習生は、人権などのように目に見えにくく、表面化しにくい問題を含めて、同じマイノリティとしてマジョリティに対し、代弁したり、訴えていくことが可能だし、効果的だと捉えている。

#### 4.2 母語話者参加者・実習生に対する役割の意味づけ

一方、母語話者参加者・実習生に対する役割の意味づけは、認知面と社会面に分類することができた。

##### 4.2.1 認知面：多様な視点を用いた教材などの学習支援

認知面では、石井（1996）の例にあったように、マイノリティとしての視点、学習者としての経験から、非母語話者実習生は、教案やタスク、教材の作成に寄与し、学習支援の役割を意味づけした。

N7: マイノリティ側にいる人間ならではの視点を提供したり、中国語のチラシを作成したりして、非母語話者の役割をそれなりに果たしてい

た。(他2名)

これまでの国内で使用しているテキストは、母語話者教師が使用することを前提に母語話者教師が作成したものがほとんどである。しかし、実習では母語話者と非母語話者実習生が話し合いによって、シラバスを作り、教案、教材、タスクを作成し、授業を行った。その際、非母語話者実習生は、日本語を第2言語として学んだ経験と日本で生活した経験、つまり「マイノリティ側にいる人間ならではの視点」をシラバスや教材などに活かすことができる。そうすることで、母語話者実習生や参加者がマイノリティの視点や経験を共有することができる。

#### 4.2.2 社会面：多言語多文化リソースの体現者としての支援

社会面では、非母語話者実習生は母語話者実習生と参加者に対して、多言語多文化のリソースとなり、それを体現する役割を意味づけしている。

N5：日本人でない私の日本語を聞いたり、日本のことを私から紹介したりしたことで、参加者に異文化を越えた多言語多文化の存在をなんらかの形で伝えられたのではないかと思っている。そうであれば、これは私のような非母語話者教師の役割だと思う。(他3名)

N12：日本人参加者は、非母語話者の私達と接触することによって、日本語や日本文化の以外の言葉や文化に触れることができ、言葉の時間および日々の接触を通じて、「外国人＝英語」というステレオタイプのな考えが参加者の中から少なくなったのではないかと思う。

様々な国籍の非母語話者の存在によって、教室は多言語多文化環境が生まれる。非母語話者実習生が「日本人でない私の日本語を聞いたり、日本のことを私から紹介」することによって、これまで日本語や日本文化は母語話者のものとされていた暗黙の了解を崩すことができる。多様な非母語話者実習生が個々の日本語を話し、日本について語るとき、日本語・日本は「異文化を越えた多言語多文化」になるだろう。非母語話者実習生が共生日本語クラスで日本語を使って教え、日本について説明する役割は大きい。

一方、日本は定住外国人が増加しつつあるが、母語話者は非母語話者と時間をかけて対話する機会はあまりない。共生日本語教育実習では、

非母語話者の様々な言語・文化に実際に触れ、例えば「『外国人＝英語』というステレオタイプの考え」を崩すことができ、内なる国際化を考える機会が提供できた。

## 5. まとめ

本研究では、国内における共生日本語教育実習において、非母語話者実習生の役割を実習生自身がどのように意味づけしたのかを彼らの語りから分析した結果、以下の2点が明らかになった。

第一に、非母語話者実習生は、非母語話者参加者に対して、①認知面：対話を促す学習支援、②情意面：マイノリティとしての心理的な支援、③社会面：生活者としての社会的な活動支援ができる。一方、母語話者実習生・参加者に対しても、認知面、社会面における役割を意味づけし、多様な役割が明らかになった（表1参照）。

表1 共生日本語教育実習（対象）における非母語話者実習生の役割

（他者）	非母語話者実習生（自己）の役割	
非母語話者参加者	認知面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・通訳によって母語話者との対等な対話を促進する</li> <li>・第二言語習得経験者を活かして学習支援をする</li> </ul>
	情意面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・マイノリティとしての位置づけを共有する</li> <li>・母語、母文化保持の重要性を伝える</li> <li>・日本語力の呪縛から解放する</li> </ul>
	社会面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生活者としてのモデルを提示する</li> <li>・非母語話者として母語話者に代弁する</li> </ul>
母語話者参加者 母語話者実習生	認知面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・非母語話者としての視点や母語を教材などに提供する</li> </ul>
	社会面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・多言語多文化のリソースとなる</li> </ul>

第二に、これらの役割は、N13が「私は非母語話者参加者をより理解できる立場にいるし、非母語話者の教師として、自分が持っているものを活かすのが大事だなと思った」と述べているように、非母語話者実習生の属性や経験に基づくものであり、非母語話者実習生だからこそ担え

るものであることが示唆された。と同時に、これらの多様な役割は、非母語話者実習生のもつ母語や母文化が尊重されたものであり、非母語話者実習生はそれを肯定的に受け止めていることがわかった。

以上のことから、国内における共生日本語教育では、非母語話者実習生が多様な役割を担うことができ、それは非母語話者実習生だからこそ担える役割であることが示唆された。したがって、非母語話者実習生が共生日本語教育に参加することによって、より多様な日本語教育が実践できることが示された。

## 6. おわりに

本稿は、非母語話者実習生が共生日本語教育実習で、自分自身に関してどのような役割を意味づけするのかをみてきた。非母語話者教師が共生日本語教育を実践するためには、国内で大多数を占める母語話者教師が彼らを必要かつ重要だと受容することによってはじめて可能となる。今後共生日本語教育において、母語話者教師がどのような役割を自分自身に関して意味づけしているのか、さらに、非母語話者教師の役割をどのように意味づけするのかを調査していきたい。また、参加者（学習者）が非母語話者教師の役割をどのように意味づけするのかも合わせて調査し、非母語話者教師が共生日本語教育に参加した時の意義を詳細に探していきたい。

## 注

1. 岡崎（2002）は、多言語多文化共生社会とは、日本語だけでなく日本語以外の言語を母語とする人々も含めて全ての人々の母語が尊重されると共に、現行の日本社会の共通語である日本語も保障され、異なる母語集団同士の間には活発な交流が不断に存在する社会であると定義する。
2. 内省レポート及びインタビューによって、実習生が母語話者と非母語話者を学習者とする共生日本語教育を経験していないことを同定した。
3. 『多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成日本語教育実習日本語教育実習を振り返る 2001年度』（2002）お茶の水女子大学日本語教育コース P1 教育実習報告書
4. 調査者である筆者は、同大学院で共生日本語教育実習を経験しており、実習生とはインタビュー以前から顔見知りだった。インタビュ

一は次の 10 項目である。①教育実習の授業の感想をお聞かせください。②授業は成功したと思いますか、失敗したと思いますか。なぜそう思いますか。③教える上で、どんな工夫や配慮をしましたか。④実習でためになったことと大変だったことを教えてください。⑤実習によって指導法に対する考え方が変わりましたか。⑥実習によって言語教育観が変わりましたか。⑦学習者の印象を聞かせてください。⑧なぜ日本語教師になろうと思いましたか。⑨なぜ大学院で勉強しようと思いましたか。⑩日本語教師の役割は大学院に入学する前と今とでは変わりましたか。

### 参考文献

- 阿部洋子・横山紀子（1991）「海外日本語教師長期研修の課題－外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて－」『日本語国際センター紀要』第 1 号 国際交流基金日本語国際センター pp51－73
- 石井恵理子（1996）「非母語話者教師の役割」『日本語学』VoL. 15 No2 明治書院 pp87－94
- 岡崎眸（2002）「多言語多文化を切り開く日本語教員養成－日本語教育実習を振り返る 総評－2001 年度」『多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成』お茶の水女子大学日本語教育コース pp129-151 教育実習報告書
- 梶原綾乃（2003）「留学生と日本人学生との交流促進を目的としたコミュニケーション教育の実践」『日本語教育学』117 号 pp93－102
- 佐藤学（1995）「学びの対話的实践」『学びへの誘い』佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 東京大学出版 pp49－92
- 朱桂栄・単娜（2002）「共生言語としての日本語」教室におけるインターアクションに関する一考察－母語話者実習生及び非母語話者実習の IRF モデルによる比較」『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 pp167－204
- 高柳和子（1996）「大学、日本語学校などにおける教師養成のあり方」『日本語学』VOL. 15 No 2 明治書院 pp46－55
- 土屋千尋（2000）「多文化クラスを運営する教師」『多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究』平成 9～11 年度 科学研究費補助金研究 C-1 研究成果報告

書 pp161-170

富谷玲子 (1998) 「日本語教室におけるネットワーク管理」『日本語教育における教授者ネットワークに関する調査研究－報告書－』日本語教育学会 pp76-98

西口光一 (2001) 「状況的学習論の視点」『日本語教育学を学ぶ人のために』青木直子編 世界思想社 PP105-119

森本郁代 (2001) 「地域日本語教育の批判的な再検討－ボランティアの語りで見られるカテゴリー化を通して」野呂香代子・山下仁 (編) 『正しさへの問い－批判的社会言語学の試み－』三元社 pp215-247

Goodson, Ivor F. 藤井・山田編訳 (2001) 『教師のライフヒストリー』晃洋書房

Catherine Kohler Riessman (1993) *Narrative Analysis Qualitative Research Methods* Vol. 30 Newbury Park, CA: Sage Publicaton.

(お茶の水女子大学院博士後期過程)