

第2言語教育における教師教育研究の概観

非母語話者現職教師を対象とした研究に焦点を当てて

横山紀子

〔キーワード〕 第2言語教師教育、非母語話者教師、『日本語国際センター紀要』、teacher development

〔要旨〕

本稿は、第2言語教育における教師教育研究を概観し、これまでの研究成果を確認することを目的とする。また、その際、国際交流基金の日本語事業に資する目的から、特に非母語話者教師（以後、NNT）を対象とした研究に焦点を当てる。まず、第2言語教育における教師教育全体を概観して、現在教師教育が向かっている方向を確認する。また、この分野で中心的に扱われているテーマおよび用いられる研究方法について整理する。その後、NNT現職者教育を扱った研究に焦点を絞り、代表的な研究を紹介・考察し、この分野における研究動向をまとめる。さらに、日本語NNT現職教師教育に関するこれまでの研究は、ほとんど『日本語国際センター紀要』に集中して掲載されていることから、同紀要が蓄積してきた研究を第2言語教育全体における教師教育研究の動向の中に位置づけて評価する。

1. はじめに

本稿は、第2言語教育における教師教育研究を概観し、これまでの研究成果を確認することを目的とする。また、その際、国際交流基金の日本語事業に資する目的から、特に非母語話者教師（以後、NNT）を対象とした研究に焦点を当てる。まず始めに、第2言語教育における教師教育全体を概観し、現在教師教育が向かっている方向を確認する。また、この分野で中心的に扱われているテーマおよび用いられる研究方法について整理する。その後、NNT現職者教育を扱った研究に焦点を絞り、代表的な研究を紹介・考察し、この分野における研究動向をまとめたい。また、日本語NNT現職教師教育に関するこれまでの研究は、ほとんど『日本語国際センター紀要』（以後、『紀要』）に集中して掲載されているが、『紀要』が蓄積してきたものを改めて通観し、第二言語教育全体における教師教育研究の動向の中に位置づけて評価する。

2. 第2言語教師教育研究全体の概観

第2言語教師教育に関する研究は、教師教育全体の中に占める割合も、言語教育研究全体の中に占める割合も非常に小さく、Freeman & Johnson (1998: 397-8) によれば、1980年から1997年の間に発刊されたTESOL Quarterly掲載論文のうち、教師教育に関するものは9%に過ぎない。

また、日本語教育における教師教育では、その割合はさらに低い。日本語教育学会誌『日本語教育』創刊号から最新号に至る1,400編余りの論文の中で「教師教育」がテーマであると言えるものは、かろうじて2桁に上る程度であり、しかも、その多くは、日本語教員養成を巡る政策や制度など大局的見地からの論考で、教師教育の具体的な内容や方法論を研究課題としているものは、岡崎(1996)等ごくわずかである。このように、日本語教育の分野では教師教育はまだ研究領域として確立したとは言えない段階である。そこで、世界の言語教育の中で最も大きなシェアを占める英語教育における研究から見ていくことにする。

2.1 training から development へ

Richards & Nunan (1990) は、世界の言語教育において「第2言語教師教育」を一つの研究領域として確立させる契機となった論文集である。社会において第2言語教育というものが組織的に行われるようになって以来必然的に付随してきた教師の育成において、伝統的に採用されてきたアプローチは、指導講師が有効だと判断する一定の知識や技術を受講教師に与えることを基盤にした teacher training の概念に基づいている。また、このアプローチでは、受講教師に与えるべき知識や技術は、指導講師の経験に基づいた判断によって選別される傾向が強く、指導講師の持つ豊かな経験を training によって受講教師に伝授していくことによって特徴づけられる。Richards & Nunan は、この伝統的なアプローチと決別し、受講教師が各々の教育現場の目的、ニーズ、レディネスに適合した理論や方法論を自ら開発することを目指し、指導講師はそれを支援すべく受講教師の自己評価能力や分析力、判断力などを養成する役割を担うとして特徴づけられる teacher education 或いは teacher development (以後、「教師教育」という語との混同を避けるため development とする) への移行を提唱した。training から development へと向かう流れの中で、さまざまな立場で教師育成に関わる指導講師や研究者のために、理論や方法論を提供したり、革新的な実践例を紹介することにより、現在の教師教育研究の潮流の出発点となった論文集である。

2.2 受講教師の既得知識・ベリーフへの注目

Freeman & Richards (1996) は、教師が言語教育についてどんな知識と経験を持ち、教室活動を計画したり授業進行における判断をしたりする際に何を考え、何を判断基準にしているのか、また、そうした教師の行動や思考はどのように形成されてきたのか等、教師教育に関わる研究者がさまざまな視点から執筆した論文を収集したものである。そのうちの何編かについては、後に具体的に紹介するが、それぞれの論文の結論部分を編者がまとめた箇所を引用すると以下の通りである。(Freeman & Richards 1996: 5-6)

第2言語教師教育について理解するためには、受講教師が教師教育場面と彼ら自身の教室場面の双方において、どんな経験をし、それをどのように概念化しているかを知る必要がある。

第2 言語教育における教師教育研究の概観

教師教育が提供する教授法や教授モデルは、発見的解決の糸口として役立つかもしれないが、受講教師が自分自身の目標や自覚を導き出すためのガイド役に過ぎない。

教師がその経験をどう描写し、どう解釈するかに影響を与えるスキーマと比喩を提供し、結果として教師の行動を形成するのは、言語教師としての職業経験そのものである。

言語教育を学ぶことは、教師自身が自らの教授環境の出来事に即した理論と技術を開発していくことである。

受講教師の過去の経験、知識、ピリーフは、言語教育に関する認識や実践の大きな決定要因であり、しばしば変化を拒む要因ともなる。

受講教師はその言語観、教育観、学習観などが一人一人異なることから、自身の教授上の知識や技術をそれぞれ個別の道筋をたどって開発していくものである。

以上の記述は、いずれも Richards & Nunan (前掲) が提唱した training から development への流れを志向しており、この流れが実践による検証を経て、力強く発展していることがわかる。受講教師自身の(教授環境における諸事情も含めた)既得知識、(過去の経験に基づいた)ピリーフなど、これまで個別的で周縁的だとして軽視されがちだった要因が重視されていることが読みとれる。

Freeman & Johnson (前掲) は、教師教育が単に経験に基づいて形成されるのではなく、理論研究に基づいて展開されることを求め、教師教育の基盤となる認識を再構築する目的からこの分野の研究動向をまとめている。前述の流れの中で、確かな知識を教師に提供することで教育の質が向上するという伝統的な教師育成の前提が基盤を失って以来、与えるべき知識ではなく、受講教師の経験や既得知識に着目した研究を志向するようになっていくとする点は Freeman & Richards (前掲) による研究動向と共通である。教授行為は、教師自身の経験や環境と切り離して考えることはできず、社会的な解釈、交渉、再構築を伴うものであるとする認識を示し、「受講教師は既成の教授技術で満たされることを待つ空っぽの器ではなく、過去の経験や価値観やピリーフを持って教師教育を受ける」(p.401) 存在であり、教師の持つピリーフや過去の経験が教授活動についての考えを生み出すのだという認識が広まってきたと述べている。

2.3 実証研究における動向

実践報告や論考が多い第2 言語教師教育研究の中で、データに基づいた実証的研究を中心に扱った文献レビューとして Velez-Rendon (2002) がある。文献は、(1) 教師の過去の経験、(2) 教師教育プログラム、(3) 教師のピリーフと教授における判断 (decision making)、(4) 内省、(5) (教師間の) 協力の5つのテーマに分けて概観されている。全体的な動向としては、上述の Richards & Nunan (前掲) 以降の流れと軸を同じくしており、教師自身が教授環境を意識した上で自分自身の理論を開発するという目標の下に、各テーマが教師教育において果たしうる役割が

まとめられている。研究成果の蓄積によって浮かび上がる傾向としては、たとえば次のような指摘がある。(1)教師の過去の経験をテーマにする論文のすべてが教師の過去の学習経験の重要性を指摘しており、多くの研究が教師自身が学習者だった時の教師の教授活動をモデル(或いはアンチ・モデル)として捉えている様子を明らかにしている。このことは、(2)教師教育プログラムをテーマにした研究の全体的な傾向として、教師教育プログラムが教師の教授活動に与える影響は比較的小さいとしていることと呼応しており、むしろ過去の学習経験の方が実際の教授活動に与える影響が大きいとする研究があると報告されている。教師教育プログラムの力無さをも感じさせる動向だが、その中でこれからの教師教育が向かう方向性として、Velez-Rendon は内省アプローチを提言している。自分の教授活動を分析し、批評的思考技術を開発することが自らの教授理論開発に必要なスキルであるとする考え方に基づいた内省アプローチを進めていくために有効な教師教育の要素として、たとえば、ジャーナルや授業観察などを通して過去の学習経験やピリフを批判的に意識化することなどを挙げている。

2.4 日本語教師教育の動向

日本語教師教育の動向を報告するものとしては、米国における教育改革の流れの中で行われている日本語教師の専門能力開発についてまとめた當作(2003a)がある。當作(2003b)は、近年の専門能力開発のモデルに見られる特徴として、教育現場中心、内省的実践者の育成、問題解決中心、メンター・システム、経験共有、教育実験・教育研究を通しての専門能力開発などを挙げている。統一的、画一的な教育内容をトップダウンで与えるのではなく、各教育現場の環境や各教師の経験など多様で個別的な要素に注目し、専門能力というものをボトム・アップで形成していこうとする姿勢には、上述の英語教育における教師教育のアプローチと同じ志向が重ね合わせられる。

以上、training から development へと向かう教師教育の流れについて確認し、その中で教育の受け手である受講教師の既得知識やピリフなどに着目した研究が中心に行われていること、また、英語教育に見られるこれらの動向は日本語教育においても同様であるとする米国からの報告を確認した。

3. 第2言語教師教育研究における研究領域と研究方法

3.1 研究領域の枠組み

まず、第2言語教師教育研究における研究領域を整理してみたい。第2言語教師教育は、(1)教育現場における対象言語の位置づけによって、第2言語教育、外国語教育、或いはバイリンガル教育に、(2)受講教師の成長過程によって、初心者教師の養成(pre-service)が現

第2 言語教育における教師教育研究の概観

職者研修 (in-service) に、また (3) 受講教師と対象言語の関係によって、母語話者教師 (以後、NT) 教育が NNT 教育に分けられる。実際の教師教育プログラムは、上記 (1) (2) (3) によって、またプログラムの実施期間や学位・資格などとの関連によって、その目標や課題も異なることから、このような実際的な枠組みを踏まえておくことが必要である。一方、Freeman & Johnson (前掲) は、教師教育の研究領域として、教授行為そのものに焦点を当て、次のような認識論的な枠組みを提案している。

- (1) 受講教師の特質：
 - 既得知識やピリーフの持つ役割
 - 教師の職業人生を通じての既得知識やピリーフの変化
 - 教授環境の持つ役割
 - 教師教育が既得知識やピリーフに与える影響

(2) 学校・学校教育の特質

(3) 言語教育の特質

以下に、Freeman & Johnson の (1) (2) (3) の枠組み毎に具体的な研究例を紹介し、代表的な研究領域について概観する。

3.2 受講教師の特質をテーマにした研究

Bailey, Bergthold, Braunstein, Fleischman, Holbrook, Tuman & Waissbluth (1996) は、「我々は教え方の訓練を施されたように教えるのではなく、『かつて自分自身が教えられたように教える』のだとすれば、受講教師は彼ら自身が教えられた方法に永続的に束縛されることになる。もしこの束縛を断ち切ることを求めるとすれば、その一つの方法は過去の経験を意識的なレベルに引き出して検討することであろう。」(p.11) という考えに基づいて、教師教育コースの中で行った「言語学習に関する自分史」の記述とその記述をめぐる行われた指導講師と受講教師の間の(また受講教師間の)やりとりや議論の記録を分析した。「自分史」は次の質問に答える形で記述された。(a) あなたはどのような言語学習経験をしてきたか。それは、効果的だったか。また、そう判断する基準は何か。(b) 言語学習者を代表する一人として書かれた「自分史」を(相互に)読むことによって、言語学習について何を知ることができたか。(c) 言語学習者としてのあなたの経験は、言語教師としてのあなたにどのような影響を与えたか。その結果、受講教師の「効果的な言語学習」の認識を形成する要因として、(自分が学習者として接した)教師の教授スタイル、教師と学習者との関係のあり方などを挙げ、学習者として観察した言語教育が受講教師の行動に大きな影響を与えることを例証している。また、「自分史」による内省が受講教師の価値判断や批評的思考を発達させる上で効果的な道具であり、「自分史」の記述により自らの教授哲学を表現することが、受講教師にとって理論と経験を結びつける上で有益な土台となっていた過程を示した。この研究は、Freeman & Johnson (前掲) の枠組みの「(1) 受講教師の特質」

の中でも、特に過去の学習者経験に基づく既得知識やピリーフ()を明らかにし、同時に「自分史」の記述が教師教育において果たした役割()を検証したと言える。

Tsui(1996)は、香港の中等教育でESLを教える中華系教師が、現職教員研修でprocess writingの考え方に接したことをきっかけに、自身の作文クラスにそれを導入していく過程を記述している。これまでのproduct-based writingに不満を感じていた教師が、自身の作文クラスを変容させ、その過程を通して、作文を学ぶことと教えることの本質に気づくまでの2年半の記述である。自身のクラスへのprocess writingの導入は、学習者に高く評価され、教師自身にも満足感を与えたものの、次のような問題があった。一つの作文を仕上げるのに時間がかかり、結果として書ける作文の量がこれまでよりずっと少ない、これまでより文法的な誤りが多い。そこで、以前のproduct-based writingに戻るという試行錯誤の過程で、process writingは比較的成績の低い学習者にのみ効果があるのか、正確さは内容を犠牲にしてしか得られないものなのかを考え続けた結果、自分がこれまで正確さか内容か、processかproductかの二者択一的な捉え方をしていたことに気づき、どちらか一方を選ぶのではなく、両者を統合したアプローチに到達した。受講教師は、最終的に、作文は技術の学習に留まらず考えることの学習であること、作文の授業の成功は学習というものがある時々に求めるさまざまなニーズに柔軟に対応することによってもたらされることを学ぶが、ここに至る成長の過程が、受講教師によるレポート、学習者の作文、授業観察、受講教師と指導講師との相談記録、学習者へのインタビュー、学習者の授業評価コメントなど多様なデータによって描かれている。この研究は、上記の枠組みの「(1)受講教師の特質」の中で、教師の既得知識やピリーフの変化()を中心的な課題とし、また同時に、教師教育におけるインプットや指導教師とのやりとりが既得知識やピリーフに与える影響()を示す事例研究である。

Burns(1996)は、オーストラリアで移民のための初級ESLを教える6人の教師を対象に、(a)これらの教師はどんな思考とピリーフを持って教授活動に臨んでいるのか、(b)教師のピリーフの変化や発展はどのように起こりうるのかについて、授業観察とインタビューによって調べている。研究対象の教師たちは中級以上を教えることにおいては経験豊富だが、初級を教えることには初めて立ち向かう。Burnsは、教師がこうした局面で何を判断の材料にしているのかを探り、教室での出来事の土台になっているのは教師の思考とピリーフであることをデータから描き出した。また、採取されたデータに関して、タスクの目的やコースの目標などへのコメントがほとんど見られなかったこと、また、理論に基づいたコメントも見られなかったことに言及し、教師教育におけるモデルと現場の実際との食い違いを指摘している。さらに、この食い違いを埋めるべきは教師教育の方であり、そのために研究者は理論を処方するのではなく、実践に使える理論を研究者と教師が協同で開発すべく、実際の教育活動が何によって構成されているかをもっとよく知る必要があると結んでいる。この研究は、上記の枠組みの「(1)受講教師の特質」の中で教師の既得知識やピリーフ()が実際の教授活動を形成する様子を示し、また、教授対象が中

級から初級へと変わったことが引き起こした教師の思考にも注目することで教授環境の持つ役割（ ）にも光を当てている。

3.3 学校・学校教育の特質をテーマにした研究

次に、Freeman & Johnson (前掲) の枠組みにおける二つ目の領域「(2) 学校・学校教育の特質」をテーマにした研究について概観する。この領域は、教授行為を社会文化的な側面から見て、教師教育に影響を持つ要因を探求していこうとするものである。言語教育が行われる場としての「学校」(学校教育以外の教育機関を含む)は、単に教育の実施場所を提供する存在ではなく、その国、地域、或いは機関そのものが持つ規範や価値観を内蔵している。こうした規範や価値観は、自明のことであるが故に、同じ国・地域・機関の構成員には隠在的で見えにくい、異なる立場の者にとっては(多くの場合理解を妨げる存在として)注意を引く。生活文化に隠在する規範や価値観はそれを共有する者には疑う余地がなくとも、異文化の者から見れば奇異に映ることがあるように、「学校」をめぐる文化にも同様のことが指摘できる。Bax (1997) は、指導講師と受講教師が国や文化を異にする場合、上述の「学校」をめぐる異文化理解が不可欠な重要性を持つことを指摘し、指導講師は受講教師の教育現場の状況(context)に十分に配慮すべきだと主張する。3章で紹介するNNT教育を扱った研究では、いずれも背景に同様の課題を抱えていると思われるが、ここでは、この課題を正面から論じた論文を数編紹介する。

Anderson (1993)、Hu (2002)、Li (1998)、Ellis (1996)、Rao (2002) は、いずれも西欧で開発された教授法をアジアに導入しようとする際に生じる摩擦や障害を課題として提起している。たとえば、Ellis (1996) は、アジアの国々のNNTが西洋人である英語母語話者指導講師の導入するコミュニカティブ・アプローチ(CA)に抵抗を示すことの背景にピリーの食い違いを見出ししている。CAによる教授理念が言語そのものよりも学習過程を、言語形式よりも意味伝達を重視する点などに現れるピリーの違い、さらには教師の役割に関する認識の違いは、西欧とアジアの文化や世界観の違いに根ざしたものだとしている。Ellisは、異文化の中で教える講師は、教授法に関しても自文化中心主義を捨て、異文化の仲介者として双方の規範を十分に理解した上で調和の糸口を見つけていく役割を担うべきだと結んでいる。Anderson(前掲)以下、上記の研究はいずれもEllisと同様の問題意識を持つ。Andersonは、中国の英語教育にCAを導入することの賛否をこの問題を論じる多くの論文を引用しながら整理している。Rao(前掲)は、教師中心、翻訳や暗記中心とされるアジア地域の学習者の学習スタイルについて、授業観察等による先行研究の結果を援用しながら分析している。また、アジアに特徴的な学習スタイルを踏まえた上で、アジアの学習者のニーズや志向に応えながらも彼らの学習スタイルの幅を拡大していくための具体的な方法を紹介している。Hu(前掲)は、コミュニケーション重視の英語教育(CLT: Communicative Language Teaching)が中国に根づきにくい最大の要因として、儒教思想を背景に

持つ中国の学習文化を挙げ、教授や学習の概念といった生活に根づいた哲学に見られる中国文化の特質を解き明かしている。さらに、Li(前掲)は、現職の韓国人英語教師たちがCLTを取り入れようとする際に直面する困難を調査とインタビューを通して明らかにした。Liの調査結果は、日本語国際センター(以後、センター)が受け入れる研修生の実情と重なっていることから、3章で再び触れることにする。

3.4 言語教育の特質をテーマにした研究

Freeman & Johnson(前掲)が三つめの領域としてあげる「(3)言語教育の特質」は、「(1)受講教師の特質」や「(2)学校や学校教育の特質」に関する研究結果に基づいた言語教育を追求していくことである。これまでの教師教育が第2言語習得(SLA)研究によって効果的だとされる教授法を受講教師に伝えることを中心としてきたとすれば、ここで提案されているのは、教師の認識やピリーフ、学校教育が持つ規範や価値観をありのままに取り込んだ上で言語学習の実態やその効果を研究の俎上に載せていこうとする新しい視点である。それに際し、Freeman & Johnson(前掲:409-412)は、(a)これまで社会的な観点から言語学習を見ることの少なかったSLA研究がその視野と基盤を拡大していくこと、(b)SLA研究が現場教師の持つ実践的な知識と連携を持って発展していくこと、(c)現場教師が自らの教授行為の基盤となる知識やピリーフを意識化していくことが今後の課題となると述べている。この分野の研究成果が形として現れるのは、まだこれからのことだと思われるが、教室学習の效果に最も強く働く変数の一つである教師の存在から言語教育の特質を解き明かそうとする試みは、教師教育にとって全く新しい道標を提示していると言ってよい。

3.5 研究方法

最後に、第2言語教師教育研究で用いられる研究方法についてまとめる。trainingからdevelopmentへの潮流の中で求められる研究では、すでに見たように、教師はどんな経験や知識を持ち何を判断の材料にして教授活動を行っているのか、それは何を刺激として変遷するのか、さらに、社会的な存在としての学校や学校教育は教師の教授活動にどんな影響を与えるのかといったことを研究課題としている。こうした研究課題の下にこれまで行われてきた研究は、多くが質的研究である。生身の教師のピリーフや判断、社会的な存在である学校教育などを研究対象とする際、教育に関わる変数を統制して多数の教師を対象に数量的データをとるのではなく、まずは、一人の教師とその教授環境をまるごと記録して、教育に作用するさまざまな要因を明らかにしていくことは妥当な手順であると思われる。データとしては、すでに見たように、ダイアリー、授業録画、受講教師による内省レポート、回想インタビュー、受講教師間の相互レポートやディスカッションの記録などが用いられている。このようなデータ収集の方法には、ありのままの教育

の実態を歪めてしまう危険性も潜んでいる。たとえば授業録画のために教室にビデオカメラが入ることで教師や学習者が他者の目を意識してしまうこと、ダイアリーや内省レポート、回想インタビューにおいて教師が自らの思考を言語化することが教師の意識的な内省を強く促す効果を持つことなど、いくつかの影響が考えられる（Woods 1996 : 35-46）。上述のような研究方法による影響を少しでも減じるためには、Woods（1996 : 42-45）が指摘するように、複数のデータを用い、データに繰り返し出現する「パターン」に注目すること、また、そうした「パターン」を仮説として捉え、その裏付けを別のデータにも求めて検証していくなどの分析方法が求められる。現在第2 言語教育研究で行われている質的研究の目的は、あらゆる教授環境における教育に共通する普遍性を求めることではなく、ある限られた条件の中であるにせよ、現実を忠実に反映した事実を、その研究を経なければ他の教師や研究者の目に触れることのなかった事実として提示していくことにあると思われる。

4 . 非母語話者現職教師教育に関する研究

NNT 現職者教育に関する研究のテーマは、概ね（a）NNT の役割、（b）NNT の運用力開発、（c）NNT の教授活動に関する実態、（d）教師教育の方法論に分けられる。Freeman & Johnson（前掲）の枠組みで言えば、いずれのテーマも「(1) 受講教師の特質」を中心的に探求している。しかし、同時に、NNT 現職者教育が対象言語の位置づけとしては外国語教育、受講教師の成長過程としては現職者研修（in-service）また受講教師と対象言語の関係としては非母語話者教師という特質を持ち、それぞれのテーマを考える上ではいずれの特質にも目を配る必要があることから、「(2) 学校・学校教育の特質」「(3) 言語教育の特質」の領域にも跨って行われている研究が少なくない。以下、上記（a）～（d）の4つのテーマごとに先行研究を通観する。

4.1 NNT の役割

阿部・横山（1991）は、センターが実施する海外日本語教師長期研修（以後、長期研修）の課題の一つとして、教授法授業をNNTの意識や実状に適したものと改善する必要性をあげ、その基礎となる情報収集のためにNNT（多国籍構成）と海外で教えた経験を持つ日本人教師を対象に意識調査を行った。その結果、調査対象となったNNT全員（46人）が「日本語教師として不足するもの」として日本語能力をあげ、実際には高い日本語運用力を身につけているNNTにも「日本語能力の不足」感があることから、今後の研修への指針として、NNTが自信を持って教壇に立つために日本語能力の充実を図ることが重要であるとしている。また、NNTの利点としては、学習者と母語が同じである、学習者と文化背景が同じである、学習者としての経験があるという3点が挙げられるが、調査の結果では、NNTの意識が に集中していることがわかった。阿部・横山は、NNTが にももっと目を向け、NNTならではの利点を生かした教

授法を取り入れる必要性を指摘し、そのためには、母語の使用を生かした教授法の開発などに加えて、NNT自身の学習体験の意識化が重要であるとしている。

石井(1996)は、NNTの利点として、阿部・横山(前掲)と同様の認識を示した上で、学習者が社会的存在であり、第2言語学習が(個人的活動であるだけでなく)社会的な活動であることに注目し、次のように述べている。すなわち、教師が学習者と文化的背景を共有することについて、学習者の興味・関心や学習スタイルを理解できるとする阿部・横山の指摘に加えて、「日本語を学ぶということがその社会でどのような意味を持つかということを含めて学習者個人の学習動機や目的を理解することができる(p.90)」としている。ここで示された認識は、教授行為を社会的文脈の中で捉えようとするFreeman & Johnson(前掲)の認識に重なるものと思われる。

NNTがNTにはない独自の利点を持ち、NNT-NT間の協力が単に相互の欠点の補完に留まらず、両者の視野や能力の拡大につながるという意識は、NT側からだけでなく、NNT側からの発信(Medgyes 1994)としても見られる。しかし、言語教育に見られるNT優位意識は未だ根強いのが現実である。Murti(2002)は、NNTの立場から、native/non-nativeという区別が欧米語においては帝国主義の流れを引いていることもあり、優劣の視点で見られがちであることを厳しく批判している。また、NT優位意識は「教師を目標言語および文化についての知識を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、教授法における教師観と強く結びついている」とする石井(1996:88)の指摘にもあるように、言語教育観・教授観にその根源があると思われる。developmentの概念に規定される教師教育では、指導講師は言語教育についての知識を与えモデルを示す者なのではなく、受講教師自らがモデルを開発すべくそれを支援する者であり、指導講師は受講教師とともにこの伝統的な言語教育観・教授観と意識的に対峙していかねばならない。

4.2 NNTの言語運用力の開発

言語運用力の優劣が教授力の優劣と無縁であることは前節で確認したが、阿部・横山(前掲)の調査結果にもあるように、NNT自身の切実なニーズとして言語運用力の向上があることは事実である。Murdoch(1994)が208名のNNT(pre-serviceのNNTも含む)を対象に行った調査では、半分以上の回答者が教師教育コースの50%以上の時間を運用力向上に当てたいと考えていることが報告されている。また、Berry(1990)がNNTを対象に、教授法、理論、言語運用力のいずれを最も必要とするかを問う調査を行ったところ、理論が最も低い評価を受ける一方で、言語運用力に対する評価が非常に高かったという結果が報告されている。この結果を受けて、Berryは、NNT教育プログラムでは運用力の向上が大きな位置を占めるべきだと主張し、その理由として次の3点を挙げている。教師の自信を高めること(事実としての運用力の低さよりも自信のなさの方が大きな問題である)、教室での目標言語使用を促進すること、教授法の選択肢を広げること(多くのNNTがCAの導入に消極的な理由の一つは、教師の運用力が障害に

第2 言語教育における教師教育研究の概観

なるからである)。さらに、「あなたの教授法に影響を与えた要因は何か」を問う調査の結果として、次のような順番で強い影響力が見られたと報告している。自分自身の目標言語学習、現職者として受けた研修、本や論文からの影響、教職に就く前に大学等で受けた教授法。これを受けて、Berry は、教師教育コースにとって、運用力向上と教授法を統合することは「一石二鳥」の方法であるとしている。

言語学習クラスで学んだ体験を教師の目で振り返って教授法の学習につなげる「体験学習」の効用は、上述した Berry (前掲)のほか、Bax (前掲)、Wright (1991)、Cullen (1994)、Flowerdew (1998)、八田 (1995) 等多くの研究で取り上げられている。たとえば、Flowerdew (前掲) は、大学の教師養成プログラムにおいて、教授法に関する内省的思考を最大限に引き出す効果を狙って外国語学習を組み入れたことを報告している。Flowerdew は、外国語学習クラスにおける学習体験と教授法クラスによる教授法学習を、Wallace (1991) が言う Experiential knowledge (体験によって獲得する知識) と Received knowledge (理論学習による科学的知識) に対応させて説明し、言語学習は教授法クラスによる Received knowledge を受けて促進され、教授法学習は外国語学習クラスの体験による Experiential knowledge を通じて吸収されるという相乗効果が、受講教師のダイアリーの記述から明らかになったことを報告している。

Cullen (前掲) は、運用力向上を担う「体験学習」を中心に NNT 現職者教育プログラムをデザインすることを提言し、次の3つの段階を提示している。段階1 (Input) : 言語学習を受ける、段階2 (Processing) : 教案、教材、授業の録音・記録などを材料に、段階1の体験を分析・評価する、段階3 (Output) : 受講者自身が教案を書く、活動を改訂する、マイクロティーチングを行うなど教師としての活動を行う。

以上、NNTの運用力向上をテーマにした研究を概観したが、NNTと一言で言っても、日本語教師の例だけをとっても、2万人あまりが世界中に散在しており、その現状やニーズは多様である。横山・木谷・築島 (1998) は、海外日本語教師短期研修 (以後、短期研修) に参加した NNT (32ヶ国 89名) の運用力をプレースメント・テストのデータを用いて分析している。これらの NNT の運用力は、日本語能力試験3級の得点で50%以下から2級の得点で100%まで、また口頭能力試験 OPI の判定が「初級の中」から「超級」までと非常に幅広いことがわかる。また、木谷・坪山 (2000) は、短期研修受講者 (41ヶ国 752名分) を対象にした質問紙調査の結果から、NNT の特性を分析しているが、これまでに指摘されてきた「言語運用力の不足に対する問題意識」についても、国別・所属機関別に詳細を見ていくと、必ずしも一様ではなく、たとえば高等教育機関教師では「日本語能力」は最優先される項目ではなく、「日本に関する知識」の不足を問題視する傾向が強いなどの結果を報告している。以上のような調査の結果を見ると、運用力向上に求められる内容にも度合いにも幅があることがわかる。しかし、対象言語学習について学習者の視点と教師の視点を併せ持つことは NNT の最大の武器である。教師教育プログラムに

言語運用力向上を取り入れることで教授法のための時間が削られるということではなく、「体験学習」の積極的な活用は、次節で述べる NNT の教授活動の向上のために大きな役割を果たすと言える。

4.3 NNT の教授活動

前述の Li (前掲) は、韓国中等教育において第6次教育課程が導入されたことにより、コミュニケーション重視、学習者中心に重点を置いた英語教育が目指されるようになったことを受け、現職の韓国人教師たちがコミュニケーション重視の英語教育をどのように受け止めているのかを調査票とインタビューによって調べた。調査対象となった18人の教師のうち12人が、CAの教授活動を試みたことがあるが困難に直面したと語ったが、その際、教師たちによって報告された困難の内容は、次のように分類される。教師に起因する困難：口頭運用力の不足(自信の不足)、社会言語学的知識等の不足により学習者の質問に答えられない、CAに関する研修機会の不足、CAに関する誤認(文法や正確さを無視して会話の流暢さだけを重視するものだとする誤認)等、学習者に起因する困難：英語運用力の不足からCAの教室活動が実施できない、教師主導・知識伝授型の教育風土から学習者中心の教室活動に対する抵抗が見られること等、教育制度に起因する困難：クラスサイズが大きいこと、大学入試が文法重視であること等、CAそのものに起因する困難：ESLとは異なるEFL特有の教授環境への適応が十分考慮されていないこと、効果的かつ効率的な評価方法の欠如等。Liは、コミュニケーション重視の英語教育を成功させようとするなら、韓国の教育全体における基本的なアプローチを変える必要があると結論づけるとともに、いくつかの具体的な提言を行っている。たとえば、EFL環境のニーズを考えると、読解力の開発に力を入れる必要があるが、その際、伝統的なやり方ではなく、CAの考えに基づいた意味重視の読解を取り入れるべきである。また、CAに文法は無用だといった誤認を正し、適切な文法の扱い方についての認識を周知していく必要がある。さらに、欧米で開発された教授法を消費者として援用するだけでなく、EFL環境にふさわしい教授法の研究開発が求められるとしている。これらは、ESLで開発された教授法を外国語教育に取り入れようとする全ての国や機関にとって有意義な提言であろう。また、既成の教授法をそのまま受け入れるのではなく、自らの教授環境に適した教授法を自ら開発すべきとする提言は、受講教師が自らの教授環境に適した教授法を自ら開発することを目指す development の概念と全く重なるものであり、NNT教育に携わる指導講師の役割が明示されたものと言える。

王・長坂・中村・藤長(1998)は、Liと同じく第6次教育課程が導入されたことを受け、韓国の高校で日本語を教える教師たちがこの変化をどう受け止め、何を問題と感じているのかを明らかにすべく、センターの研修に参加した韓国人高校教師45名に対する調査を行った。その結果、教育課程の改訂に伴い、意識の上ではコミュニケーション重視、学習者中心という新しい概

第2 言語教育における教師教育研究の概観

念の影響を受け、それを実現しようとはしているが、教室活動レベルでの具体的な方策を充分に知らないことから、従来の講義形式、教師主導型の活動にとどまっている教師が多いことがわかった。教育課程の内容と現場の実情とのギャップを解決するために、基本理念の理解、具体的な活動の紹介、自分のクラスの状況に応じた適用への方策が必要であるとする認識はLiと一致している。藤長・中村・長坂・王(1999)は、王ほか(前掲)の指摘を受け、さらに詳しく韓国的高校における教授(学習)活動を探る目的から質問紙調査を行った。その結果、学習者に自由な選択がある活動はあまり導入されていない、学習者同士の発話機会が多い活動形態はあまり導入されていない、教室内において日本語がコミュニケーションの手段になっていると言いたい等、「活動そのものにおいて、学習者をその主体として積極的な役割を与えていくことはあまり行われていない」(p.114)と、王ほか(前掲)において指摘された現場の実態をより詳細に浮き彫りにしている。

笠原・古川・文野(1995)は、長期研修における教育実習の反省会での話し合い(発話)を調査対象として分析し、これらの発話に窺われるピリーフの一端を明らかにしている。調査対象のNNTの発話には、「(自己の授業に対する)謙遜」「(他の研修生の授業に対する)ほめ」「(他の研修生に対する批判的な意見を)オブラートに包む」といった自己防衛的な発話の特徴が観察された。その背景には、反省会が「授業の悪い点を指摘する場」であるという認識があり、教授経験の浅いNNTの間には「実習はよりよい教授技術を体得し教授技術についての良い知識を身につける場であり、技術は他からの指摘により正され向上していく」(pp.112-113)ものだという見解が見られたと述べられている。ここで示されたNNTの見解は、受講教師は指導講師が示す一定の知識や技術を身につけることを目指すとするtrainingの概念と重なるものである。笠原らは、当該研修がその目的を「自己の客観化による教師としての成長を得る」ことに置いていることから、研修の教授法授業を通じて指導講師の意図が受講教師に伝わらなかった原因の分析を次のように試みている。すなわち、実践的活動について内省する際、内省の材料となる知識として、実用的知識と理論的知識が必要だが、教授法授業を通してインプットされた知識は実用的知識が中心で、理論的知識のインプットが十分でなかったことを述べている。確かに、実践活動を内省したり評価したりするにあたっては、普遍性のある理論的知識に基づき、教師や教授環境の背景にある言語観や学習観に照らして理解した上で活動の効果を考察しない限り、反省会での発話は主観によるよし悪しの判断に留まってしまう。しかし、理論的知識のインプットには、抽象的で深い思考が可能な共通言語が必要であること、理論的知識を効果的に導入するためには研修生のレディネスを理解する必要もあり、指導講師と受講教師の母語や母文化が異なる場合の大きな課題となっていることが痛感される。木田・柴原・文野(1998)は、こうした問題意識から、長期研修に参加するNNTの多様なニーズとレディネスの記述を試みている。そこに記述されたレディネスのうち、NNTの日本語運用力、教授歴、教授対象である学習者の特性や学習目的、教授

環境などが比較的具体的で把握しやすいのに対し、認知スタイル、学習スタイル、言語観・教育観・教師観などは潜在的な要素であり、捉えにくい。しかし、笠原ほか(前掲)が課題とした「自己の客観化による教師としての成長を得る」ためには、学習観や教授観など教師としての根源的な認識にゆさぶりをかけていく必要がある。次節で述べる教師教育の方法論を課題とする研究は、いずれもこの難しい課題に向けての挑戦であると言ってよい。

4.4 教師教育の方法論

Dubin & Wong (1990) は、1983-1987年にかけてハンガリーで行った3週間のNNT現職英語教師研修において、受講教師のニーズの把握、指導講師間のコーディネーションに大きな不足があったことを指摘している。米国から送られた指導講師の中には、自国における通常の教授対象である米国の大学生に対する講義と同じ内容を提供するのみで、ハンガリーのNNT受講者のニーズが理解できていなかった者も少なくないとし、今後NNT現職者研修を企画・運営する上でチェック・ポイントを挙げている。たとえば、受講者のプロフィール、当該国の国定シラバスや教材、共通試験に関する情報、教授環境(担当科目、時間数、クラスサイズ、教師の立場など)、受講教師の研修参加に関する利益や義務スポンサーに関する情報、コーディネーターの存在、研修の目的と目標およびシラバスの設定等である。これらのチェック・ポイントは、次に取り上げる飯田・平塚・前田・百瀬(1991)に述べられているように、1989年にセンターが開設し、センター開設以前から国際交流基金が実施してきた研修事業に専任の講師がセンター職員とともに携わり、研修の企画・運営・評価を行うようになった当初からセンターが実行してきた研修運営とほぼ重なるものである。

飯田ら(前掲)は、センター開設年度(1989年度)の短期研修に参加した29か国132名のNNTについて、Dubin & Wong(前掲)がチェックポイントとして挙げたようなさまざまな要因を分析し、教師の特質や教育現場の多様性への考慮と対策の必要性を強調している。また、今後、こうした多様性に対応できる多種多様な教師研修プログラムを開発する必要性を述べるとともに、2か月という短期間の研修でできることを整理している。さらに、短い研修期間内には解決できなかった問題について、帰国後も研修修了者への持続的な支援体制を構築することを目指し、関係諸機関との連携を含めた日本語教育の情報交流ネットワークづくりを提言している。

阿部・三原・百瀬・横山(1992)は、長期研修における教育実習について、研修生の自国の教授環境と比べて多くの特殊性を持っていることから、その特殊性を理由に実習の意義を疑問視する研修生もあったことを報告している。しかしながら、実習の特殊性の分析を経ると、自己の教育現場と異なる体験をすることは、マイナスの要素を持ちながらもダイナミックで意識の深部に届く体験となりうることを指摘し、実習の機会を積極的に生かすためには、実習に先立つ教授法授業の段階から表面的な知識や技術の習得ではなく、「意識」の開発に努めていく必要があ

るとしている。ここには、教師教育が行われる環境と受講教師の教育現場とのギャップという NNT 現職教師教育に特有の課題とそれに対する取り組みが見られる。

藤長(2001)と篠崎・八田・向井・古川・中村・根津・島田(2004)は、いずれも短期研修の教授法の実施方法について報告している。いずれも多国籍構成の NNT の多様性への対応を焦点としているが、藤長は、共通の問題点が設定しにくい特性を利用して、受講教師同士が教授環境や教授法の違いに刺激を受けて自分自身の教授活動を振り返ることを狙い、受講教師同士の教室活動のアイデア交換を主とする教授法授業を追求している。一方、篠崎ほかは、できる限り教授環境を共有する国・地域別のクラス編成を重視し、またクラスの人数を少数に抑えることで、多様性の要因を少しでも減らし、個別のニーズに最大限応じる対応を試みた。同じ課題に対してそれぞれの対処法を試み、それぞれの成果をあげた2つの実践報告に見られるように、教師教育の方法論には唯一の正解があるわけではない。教師教育実施機関や指導講師側にも存在する多様性に対しても目を配り、その時々可能な選択肢の中から最大限の成果を追求していくことの意義をこの2つの実践報告は示している。

紙面の都合から割愛せざるを得ないが、以上に取り上げた論文の他にも、『紀要』には、荒川・三原(1994)、坪山・前田・三原(1995)等の実践報告のほか、来嶋・木田(2003)が1994年度から2000年度までの長期研修報告書と授業記録から教授法のカリキュラム・デザインを検討している。また、小玉・古川(2001)は、教授経験や教師研修に関するインタビューによって長期研修生から引き出したナラティブの分析を通して NNT のピリーフを探っている。大関(1997)は、ドイツにおいてセンターと同様の役割を持つ GOETHE-INSTITUT を調査出張で訪れた報告を行っている。一方、英語教育の NNT 教育に目を転じると、Karen(2003)が NNT のニーズに基づいて、教師養成のための基礎コースの実践内容として次の諸点をあげている。すなわち、母国の教授環境への適合性・実行可能性を意識して教授法を選択する能力を養成すること、母国と欧米(教育実施地)の学習文化の違いを意識させること、NNT の特性を活かすとともに、NT との協力や学び合いの視点を導入すること等、センターの教師研修と共通する理念が述べられている。

『紀要』には国際交流基金から海外に派遣された専門家の立場からの実践報告も多数ある。百瀬(1996)は、インドネシアの国立ガジャマダ大学において、派遣専門家である日本人教師とインドネシア人教師のチーム・ティーチング(TT)を on the job training として活用した事例報告である。ガジャマダ大学での TT は(本論文執筆時点で)7年に及ぶが、日本人教師の強いリーダーシップのもとに TT が行われた段階から、インドネシア人教師が自ら後輩を育成する指導講師としての自覚を抱くに至る段階までの流れを記述し、特に百瀬自身が派遣専門家として赴任した2年半の間の観察とインドネシア人教師に対する調査の結果から、次の諸点を成果としてあげている。すなわち、インドネシア人教師の日本語力の向上、対照言語学的視点の拡大、教授活

動に対する内省の習慣化、インドネシア人教師と日本人教師の協力体制の構築、教室における母語の有効的活用に関する実践や考察の深まりなどが報告されている。TTは、NTとNNT双方にとって時間的負担が大きいが、海外におけるNNT育成の手段としてTTの持つ可能性を検証したと言える。ほかに、藤長(1995)は豪州クイーンズランド州における初等・中等教育のNNT再教育プログラムについて、横山・兜森・古山(1995)は米国における中等教育日本語教師(NNTの他に日本語母語話者も含む)の研修について、Evi・亀田・松尾(2003)はインドネシアにおける大学NNT研修について、それぞれ報告している。上述の多国籍構成のNNT研修と異なり、受講教師の国・地域で行うこれらの研修では、受講者のニーズの共通項を絞りこむことができ、具体的な目標をかかげて研修を実施すること、また、その成果を目標と照らして評価することも比較的容易である。しかし、日本で行う多国籍の研修と現地で行う研修のどちらが効果的かということは容易には決められない。教師は1回研修を受ければよいということではなく、長い職業人生全般に渡って何度も研修の機会を持つことが望ましいが、一人の教師がさまざまなアプローチの研修に参加し、さまざまな角度からの刺激を受けることが教師の成長にとって意義のあることではないかと思われる。

5. 『紀要』に掲載されたNNT教師研修に関する研究の評価

最後に、3章で見てきた『紀要』掲載研究の評価を試みたい。まず、『紀要』掲載研究を通観して読み取れることは、センターや海外センターが支援すべき教師のニーズを把握する努力を継続し、可能な限りそのニーズに適した研修プログラムをデザインしてきたことである。各研修プログラムでは、必ず何らかの事前調査および事後調査を行い、ニーズ分析に基づいて研修を実施し、また評価を行っていることがわかる。また、それが単年度単位ではなく、大韓民国高等学校日本語教師研修(荒川ほか1994、坪山ほか1995、王ほか1998、藤長ほか1999)や長期研修(阿部ほか1991、阿部ほか1992、笠原ほか1995、木田ほか1998、来嶋ほか2003)、短期研修(飯田ほか1991、八田1995、横山ほか1998、藤長2001、篠崎ほか2004)の例に見られるように継続的な改善、課題追求の試みが行われてきたことは評価してよい。複数名の共同執筆による論文がほとんどであることが示すように、研修のコーディネーターとなる担当講師グループが研修の課題を共有し、チームでその解決に取り組んできたことがセンターの研修の質を支えてきたと言えよう。こうした試みを通じて、それぞれの研修が、またNNT全体への支援という目的自体が抱える課題を整理することができたと思われる。また、『紀要』掲載論文が提示する知見は、trainingではなくdevelopmentを志向する教師教育全体の潮流をしっかりと踏まえており、さらに、同じNNT教育に関して発表された英語教育の研究などと比しても、決して見劣りしない充実した内容を提供している。

一方、実践報告や論考が多く、実証研究の要素が薄いことから、今後の課題として実証的な側

第2 言語教育における教師教育研究の概観

面にも力を入れていくことを提言したい。このことは、センターで実施される研修の場合、研修生帰国後の追跡調査の実施が困難であるためほとんど行われていないことにも起因している。教師教育の評価として問うべきは、言うまでもなく、研修終了時の受講者の満足度だけでなく、帰任後の教授活動における成果である。開設15年を経たセンターの研修事業の大きな課題として、追跡調査の必要性が挙げられる。また、もう一つ指摘できることは、研究としての普遍性の追求である。一つの枠組みの中に納められた研修の改善だけを追求していても、NNT研修全体、或いは教師教育全体に発信できる普遍的な成果は得られにくい。データとして分析するのは研修の枠組み内のものであっても、他言語も含めた教師教育全体の先行研究を踏まえた研究課題を設定することで、その研究結果も教師教育全体の中に位置づけて捉えることが可能になる。また、その成果を世界に向けてフィードバックすれば、日本語教育から言語教育全体への貢献も可能である。本稿を通して触れた海外の研究が、『紀要』掲載研究と同様の問題意識や課題を持っていることは、普遍性を求めていくに当たって、非常に心強い材料である。本稿が、今後センターによる研究を教師教育の普遍的な潮流の中で位置づけるための第一歩となれば幸いである。

〔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 53-74
- 阿部洋子・三原龍志・百瀬侑子・横山紀子(1992)「教師研修における教師の『意識開発』の必要性：1990年度(平成2年度)『海外日本語教師長期研修』における教育実習を振り返って」『日本語国際センター紀要』第2号 1-20
- 荒川みどり・三原龍志(1994)「大韓民国高等学校日本語教師研修における『総合教授演習』授業について」『日本語国際センター紀要』第4号 83-108
- 飯田恵巳子・平塚潔・前田綱紀・百瀬侑子(1991)「日本語教師ネットワークづくりへの提言：1989年度海外日本語教師短期研修の反省と考察を通して」『日本語国際センター紀要』第1号 1-51
- 石井恵理子(1996)「非母語話者教師の役割」『日本語学』15巻2号 87-94
- Evi Lusiana・亀田美保・松尾慎(2003)「ジャカルタ日本語センターにおける大学教員研修」『日本語国際センター紀要』第13号 147-153
- 王崇梁・長坂水晶・中村雅子・藤長かおる(1998)「韓国の高校日本語教師の教室活動に関する意識：大韓民国高等学校日本語教師研修参加者に対するアンケート調査報告」『日本語国際センター紀要』第8号 111-127
- 大関真理(1997)「GOETHE-INSTITUTにおける non-native 教師研修コース」『日本語国際センター紀要』第7号 105-121
- 岡崎眸(1996)「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』第89号 25-38
- 笠原ゆう子・古川嘉子・文野峯子(1995)「内省活動を取り入れた教授法授業：長期研修日本語教授法授業再考」『日本語国際センター紀要』第5号 105-117
- 来嶋洋美・木田真理(2003)「外国人日本語教師を対象とした日本語教授法カリキュラム：海外日本語教師長期研修1994-2000調査と考察」『日本語国際センター紀要』第13号 117-134

- 木田真理・柴原智代・文野峯子 (1998) 「Non-native 日本語教師の多様性把握の試み」『日本語国際センター紀要』第8号 53-66
- 木谷直之・坪山由美子 (2000) 「研修参加者に見る非母語話者日本語教師の特性：1994～1998年度の調査結果から」『日本語国際センター紀要』第10号 69-87
- 小玉安恵・古川嘉子 (2001) 「ナラティブ分析によるピリーフ調査の試み：長期研修生への社会言語学的インタビューを通して」『日本語国際センター紀要』第11号 51-67
- 篠崎摂子・八田直美・向井園子・古川嘉子・中村雅子・根津誠・島田徳子 (2004) 「初・中等教育日本語教師研修における教授法授業について：2003年度海外日本語教師短期研修（春期）の試み」『日本語国際センター紀要』第14号 69-86
- 坪山由美子・前田綱紀・三原龍志 (1995) 「大韓民国高等学校新『教育課程』と模擬授業の試み」『日本語国際センター紀要』第5号 69-84
- 當作靖彦 (編) (2003a) 『日本語教師の専門能力開発：アメリカの現状と日本への提言』日本語教育学会
- 當作靖彦 (2003b) 「アメリカにおける教育改革と日本語教師の専門能力開発」當作靖彦 (編) 『日本語教師の専門能力開発：アメリカの現状と日本への提言』日本語教育学会 11-39
- 八田直美 (1995) 「外国人日本語教師のための日本語クラスについての試み」『日本語国際センター紀要』第5号 55-68
- 藤長かおる (1995) 「クイーンズランド州ブリスベンメトロポリタン地域における日本語教師再教育プログラム」『日本語国際センター紀要』第5号 13-31
- 藤長かおる・中村雅子・長坂水晶・王崇梁 (1999) 「韓国の高校日本語教師の教授スタイル調査」『日本語国際センター紀要』第9号 103-121
- 藤長かおる (2001) 「多国籍教師研修における教授法のコースデザイン」『日本語国際センター紀要』第11号 89-106
- 百瀬侑子 (1996) 「海外における若手 Non-native 教師養成のための日本語 Team Teaching」『日本語国際センター紀要』第6号 33-50
- 横山紀子・兜森公子・古山弘子 (1995) 「米国における中等教育日本語教師研修」『日本語国際センター紀要』第5号 33-53
- 横山紀子・木谷直之・築島史恵 (1998) 「非母語話者日本語教師の日本語運用力の分析：海外日本語教師短期研修生を対象に」『日本語国際センター紀要』第8号 81-94
- Anderson, Jan (1993) Is a communicative approach practical for teaching English in China? Pros and cons. *System*, 21 (4) 471-480.
- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, N. J., Holbrook, M. P., Tuman, J. & Waissbluth, X. (1996) The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation". In Donald Freeman & Jack C. Richards (Eds.) *Teacher learning in language teaching*, New York: Cambridge University Press. 11-29.
- Bax, Stephen (1997) Roles for a teacher educator in context-sensitive teacher education. *ELT Journal*, 51(3) 232-241.
- Berry, Roger (1990) The role of language improvement in in-service teacher training: Killing two birds with one stone. *System*, 18(1) 97-105.
- Burns, Anne (1996) Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners. In Donald Freeman & Jack C. Richards (Eds.) *Teacher learning in language teaching*, New York: Cambridge University Press. 154-177.
- Cullen, Richard (1994) Incorporating a language improvement component in teacher training programmes. *ELT Journal*, 48(2) 162-172.
- Dubin, Fraida & Wong, Rita (1990) An ethnographic approach to inservice preparation: The Hungary file. In Jack C. Richards & David Nunan, *Second language teacher education*, Cambridge University Press. 282-292.
- Ellis, Greg (1996) How culturally appropriate is the communicative approach?. *ELT Journal*, 50(3) 213-218.

第 2 言語教育における教師教育研究の概観

- Flowerdew, John(1998)Language learning experience in L2 teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3)529-536.
- Freeman, Donald(1996)Renaming experience/reconstructing practice : Developing new understandings of teaching. In Donald Freeman & Jack C. Richards(Eds.)*Teacher learning in language teaching*, New York : Cambridge University Press. 221-241.
- Freeman, Donald & Richards, Jack C.(1996)*Teacher learning in language teaching*. New York : Cambridge University Press.
- Freeman, Donald & Johnson, Karen E. (1998) Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3)397-417.
- Hu, Guangwei(2002)Potential cultural resistance to pedagogical imports : The case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2)93-105.
- Karen, Carrier A.(2003)NNS teacher trainees in Western-based TESOL programs. *ELT Journal*, 57(3)242-250.
- Li, Defeng(1998)“It’s always more difficult than you plan and imagine” : Teachers’ perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4)677-703.
- Medgyes, Peter(1994)*The non-native teacher*. Macmillan Publishers.
- Murdoch, George(1994)Language development provision in teacher training curricula. *ELT Journal*, 48(3)253-265.
- Murti, Kamakshi(2002)Whose identity? The nonnative teacher as cultural mediator in the language classroom. *ADFL Bulletin*, 34(1)26-29.
- Rao, Zhenhui(2002)Bridging the gap between teaching and learning stules in East Asian contexts. *TESOL Journal*, 11(2)5-11.
- Richards, Jack C. & Nunan, David(1990)*Second language teacher education*. Cambridge University Press.
- Richards, Jack C.(1996)Teachers’ maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, 30(2)281-296.
- Tsui, Amy B. M.(1996)Learning how to teach ESL writing. In Donald Freeman & Jack C. Richards(Eds.)*Teacher learning in language teaching*, New York : Cambridge University Press. 97-119.
- Velez-Rendon, Gloria(2002)Second language teacher education : A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 35(4) 457-467.
- Wallace, Michael J.(1991)*Training foreign language teachers : A reflective approach*. New York : Cambridge University Press.
- Woods, Devon(1996)*Teacher cognition in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wright, Tony(1991)Language awareness in teacher education programmes for non-native speakers. In Carl James & Peter Garrett(Eds.)*Language awareness in the classroom*, New York : Longman. 62-77.