

言語ヒストリーを介したテキスト対話による日本語教師の研究¹ ～日本語教師の相互理解とゲシュタルトへの接近を目指して～

小林 浩明・北村 綾子²

(国際教育交流センター・九州大学大学院地球社会統合科学府修士課程)

キーワード

言語ヒストリー テキスト対話 ゲシュタルト 日本語教師

要旨

日本語教師とは、実に多義的な言葉である。いよいよ2024年4月より国家資格「登録日本語教員」がスタートするが、これによって日本語教師に関連する従来からの問題が解決するわけではない。なぜなら、日本語教師とは何かはまだ十分に明らかにされていないからだ。そこで、本研究では、従来の学校教員を対象とした教師教育研究からコルトハーヘンの3段階の学びに着想を得て、ゲシュタルトに接近することを研究課題として設定した。ある日本語教師の作成した言語ヒストリーをもう一人の日本語教師が読み、テキスト対話を通じて、読み手が書き手の日本語教師像を描いた。その結果、書き手は、自身の日本語教師観を揺さぶる可能性のある新たな気づきを得ることができたものの、それを十分にことば化するには至らなかった。

1. はじめに

「あなたは、日本語教師ですか？」と質問されたら、今の私なら、少しもためらわずに「はい、私は、日本語教師です。」と答えるだろう。しかし、「今の私なら」と但し書きをしたように、以前の私は、「大学教員です」と答えていたと思う。なぜ、私は、このように自分の答えを変えたのだろうか。それ以前は、どうだったのだろうか。他の日本語教師は、

¹ 本研究は、JSPS 科研費基盤研究 (C) 助成 (21K00617) を受けたものである。

² 本論考における「私」は、第一執筆者の小林を指し、論文全体の執筆を行った。第二執筆者の北村は、共同研究者としてテキスト対話者となり、研究目的を遂行するために参画した。

他の大学教員は、私と同じように変えたことがあるだろうか。

日本語教師とは、実に多義的な言葉である。この言葉の現実を知る前に日本語教師を目指そうと思っていた私が日本語教師養成課程の設置されている大学を選択したのは、30年以上前である。当時は、日本の高度経済成長と国際化によって急増した日本語学習ニーズに応えるべく、にわか仕込みで設置された大学の日本語教師養成課程が始まった頃である。日本語教育の現実も、まして、職業としての日本語教師のことをほとんど知らなかったが、大学に新設された課程の中で日本語教師の資格を取得することができるという点で将来の選択肢の一つとして考えていた。特に私は、教育学部に進学したこともあって、教職とともに学ぶことができることで、楽観的に見ていたのかもしれない。しかし、現実には、資格の取得＝就職という簡単なものではないことがわかり、一般企業への就職活動も行っていったが、いよいよという段階でその選択肢を捨てきれず、日本語教師を目指すなら、大学教員を目指すべきだというアドバイスを受けて、大学4年の夏休みになってから急きょ大学院進学を決意することになった。これが私の始まりである。

その後、私は、念願かなって、日本語教師となり、運よく大学教員として日本語教育の職に就くことができた。それが縁で日本語教師養成に携わるようになり、次第に「日本語教師とは、一体何であるのか」に関心を持つようになった。それと同時に研究も言葉を対象とする研究から、日本語学習者や日本語教師といった人や学習や教育などの現象を対象とする研究に移行していった（小林 2008）。

その後、紆余曲折を経て時代が大きく変わり、2023年5月26日に日本語教師の国家資格化に関する法案「日本語教育機関認定法」が成立し、翌2024年4月からの施行となっている。これにより、日本語教師は、国家資格「登録日本語教員」となることが決まったのである。しかし、これで日本語教師に関連する数々の問題が解決されるのだろうか。残念ながら、事はそれほど容易ではない。

そもそも、日本語教育学において、日本語教育を学問として批判的に振り返ったり、新たに構築したりすることを積極的に始めた本田他（2014；2019）、神吉編（2015）及び舘岡編（2015）から約10年である。この中でも日本語教師を主として扱う論考が限られており、その後の研究を加味したとしても、日本語教師が明らかになったと声明することは、到底不可能である³。そうだとすると、この新しい国家資格は、一体何に基づいて資格化を試みているのだろうか。それは、従来、日本語教師資格のために必要とされた教育内容と

³ 本田他（2019）によると、分析対象とした学会誌『日本語教育』に掲載された280本のうち、日本語教師を対象とした研究は、わずかに4本であり、その全てがビリーフの解明を目的としていた。

どの程度変わるものなのだろうか。一人の日本語教師としても、長年日本語教師養成に携わっていた一人としても、疑問を禁じえない。

2. 教師研究から見える日本語教師研究の課題

日本語教師の研究は、日本語教育における他の分野と同様に学校教育での研究成果が援用されてきた。確かに、海外に目を向ければ、初等・中等教育における日本語教育の方が主流と言える面もあり、そこでは、日本語教師＝学校教員でもある。しかしながら、日本国内では事情が一変し、日本語教師と言えば、非学校教員である。さらに言えば、私のように大学で職を得ている大学教員を学校教員と同様の「教師」と見なしていいのか否かという問題もあろう。一方で、日本語教育は、その名の通り、教育を専門としているものの、研究の実態が日本語教育の実践以外のものに偏ったものであったことは、周知の事実であろう。

2. 1. 実践に偏った教師研究に対する批判

義永他 (2019) によると、「日本語教師として成長するために役立ったと思う経験は何ですか?」という質問に対して、「教育実践上の経験」と回答した人が最も多く、9割以上であることから、実際に教えた経験に焦点を当てることで日本語教師を明らかにしようとする狙いは、的確であると言えよう。一方で、グッドソン (2001) によれば、まるで教師すなわち実践であるかのように教師の実践に焦点が当てられてきたことに対して批判している。むしろ、必要なことは、何よりも成長する当人である「教師の声」に耳を傾けるような焦点の当て方であるという。つまり、教師を研究するために「教育実践」に焦点を当てることは、必要条件だと言うことができたとしても、十分条件だとは言えないのである。さらに、Cole&Knowles (2000, p. 2) は、「教えるという行為は教師が人として自分が誰であるかを表現するものであり、教師がそれまでの人生で身に付けてきた信念、価値観、物の見方、経験が染み込んでいる」と考え、教育実践を内省する reflection と、個人史の文脈の中で教師の私生活と職業的キャリアを関連付けて子供時代を含む個人的な経験が教育実践にどのように影響しているかを理解するための内省を区別して reflexive inquiry を提唱している。

先述した義永他 (2019) でも、「教育実践上の経験」が9割以上で最も多かったものの、「すぐれた先輩や指導者との出会い」「自分自身の言語学習経験」「日本国外での生活経験」が8割を超える他、多くの経験が挙げられており、この点からも教育実践のみに焦点を当

てた教師研究は、妥当性が低いと言わざるを得ないだろう。

2. 2. 教師養成から見える教師養成の課題

教師研究と表裏一体の関係にある教師養成に目を向けてみよう。若木(2017)によると、技術的合理性アプローチからリアリスティックアプローチへの転換を主張したのがコルトハーヘンである。

従来の技術的合理性アプローチとは、研究者や先人によって集積された知識や技術や理論を体系化し、それらを教育機関で教えることによって身に付けさせていくものである⁴。一見、合理的かつ効率的な教師養成と思われるが、適性処遇交互作用の観点からも、全ての学習者（ここでは、教師を目指す人）に一律同じカリキュラムを同じ方法で教えても、同じような成果を得ることができない。つまり、学習者の個人差を前提としないアプローチである。さらに言えば、若木(2017)によると、技術的合理性アプローチの最大の問題点は、「様々な状況や特性を持つ教師個々の内面を考慮したものではない」ことである。言い換えると、アプローチの名称に「合理性」とあるように、このアプローチの前提として人は合理的に意思決定を行うものであるというビリーフが見える⁵。

それに対して、コルトハーヘンの提唱したリアリスティックアプローチでは、「教師の個々の内面に着目し、これまでの経験基盤として教師個々の内面を発達させることを重視する(若木 2017, p. 32)」ものである。

それでは、いかにして「教師個々の内面」に近づくことができるのだろうか。そして、「教師個々の内面」とは、一体何であろうか。

2. 3. ゲシュタルトとゲシュタルト形成

リアリスティックアプローチを提唱したコルトハーヘンによると、「教師個々の内面」を指すために「ゲシュタルト」という言葉が用いられている。ゲシュタルトとは、「感情、ロール・モデル、価値観などはすべて、無意識的に、あるいは部分的に意識的な仕方、今この教室での場面における行動を形作っている可能性があ(コルトハーヘン 2010, p. 51)」り、「あまり合理的でも認知的でもない情報処理の方法が担う役割を評価したいと考えているので、しばしば無意識的に人間の行動を導いている内的な存在を指し示す言葉(同掲

⁴ 日本語教育においては、「教師トレーニング」として岡崎他(1997)で紹介されている。

⁵ 近年注目を浴びている「行動経済学」では、人間が不合理な判断や行動をとることを前提としている。(https://business.nikkei.com/atcl/gen/19/00081/070800222/:最終アクセス2024年2月29日)

)」として用いられている。図1は、ゲシュタルトを捉えやすくするために、図で表したものである（ネットワーク編集委員会編 2012, p. 28）。

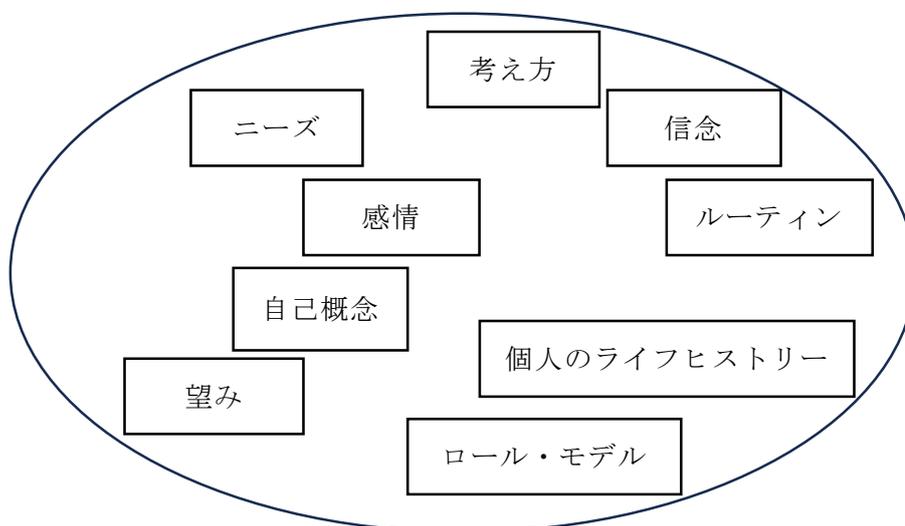


図1. ゲシュタルト⁶

コルトハーヘン (2010) によると、ゲシュタルトは「個人がもつニーズ、関心、価値観、意味づけ、好み、感情、行動の傾向を集合体として、ひとつの分離することの出来ない全体に統一する事柄（同掲, p. 51）」を表し、過去の経験の結果としてゲシュタルトが形成される（コルトハーヘン 2010）。

ところで、このゲシュタルトがなぜ重要かと言うと、教師が行動を起こしたり判断したりする際に、ほぼ無意識に働く全ての集合体であり、個々の教師に独自のものであるからだ（上條 2015）。つまり、「瞬時に対応すべき状況に置かれた際に引き起こされる無意識的なすべて（同掲, p. 123）」がゲシュタルトなのである。このゲシュタルトの存在が無視、あるいは、軽視されていたところに、教師養成・教師教育プログラムのインパクトが小さかった理由の一つがある（コルトハーヘン 2010, 上條 2015）。

2. 4. 教師の学びと教師研究の課題

コルトハーヘン (2010) によれば、教師の専門家としての学びは、「ゲシュタルト形成」「スキーマ化」「理論構築」の三段階がある。図2は、コルトハーヘン (2010, p. 216) の「図7.2 学びのプロセスの各局面（特定の領域や不随の段階に関連して）」の一部文言を変更

⁶ 概念を□で囲ったのは、筆者によるものである。

したものである。

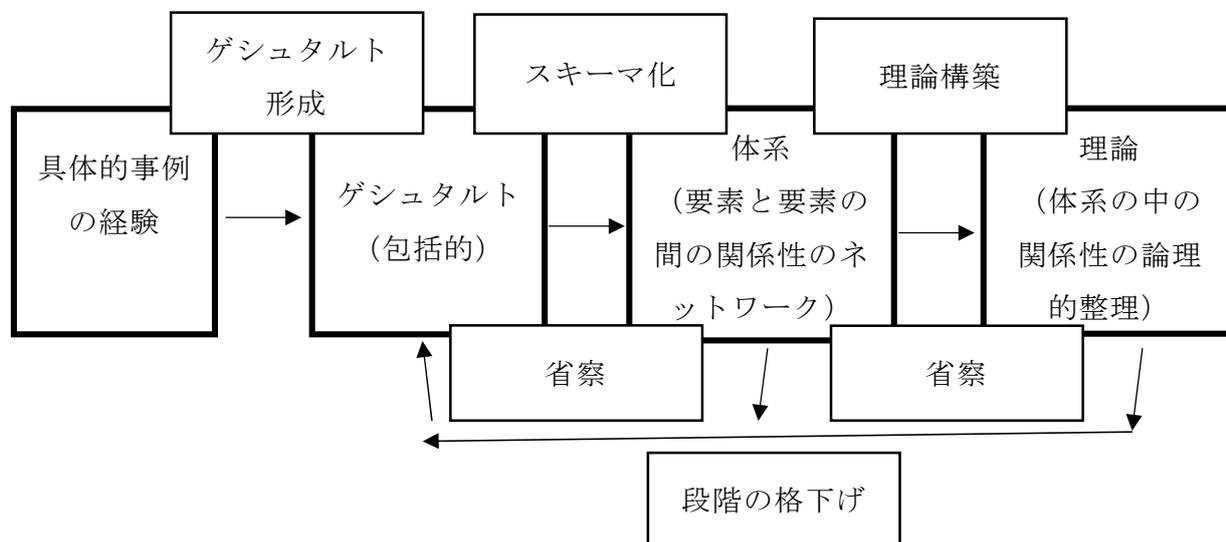


図2. 教師の知的構造の発達：学びの三段階モデル

まず、具体的な経験を通じてゲシュタルトが形成されるが、先述したようにこのゲシュタルトは、包括的であり、無意識的であり、そのままでは捉えることができない。他方、経験に対する省察によって、スキーマ化が促され、さらなる省察によって、理論が構築される。したがって、この段階に至ってようやく言葉によって説明することができるのである。実は、ここに教師研究の課題を見出すことができよう。なぜなら、これまでの教師研究は、学びの三段階モデル言えば、スキーマ化されて理論構築された後半の段階にしか焦点を当ててこなかったからである。経験から理論までの量的な関係を、「時間の流れ」と「ことば化」という2つの観点から関連付けたものが図3である。

ここから言えることは、これまでの教師研究では、①経験を教育実践のみに焦点を当ててきたこと、②ことば化されたことのみを焦点を当ててきたことの2点がゲシュタルトの包括的で、分ちがたく、無意識的な概念的性質に反したものであったことである。

これを具体的な話で説明しよう。研究者と教師の間に対立が生じることを多くの人が知っている。一方で研究者の目には、教師の考えていることや行っていることが独りよがりになり、他方で教師の目には、研究者の主張していることが現実から離れたきれいごとや理想にしか聞こえない。これは、図3で言うと、教師は、スキーマ化や理論構築が未完成であっても、つまり、十分にことば化できない状態であっても、自らのゲシュタルトに基づいて、教育実践を行っているのに対して、研究者は、ことば化されたことをデータとし

て理論を構築しているに過ぎないということである。したがって、研究として高く評価された理論であれば、教師の実践に役立つとは、簡単には言えないのである。

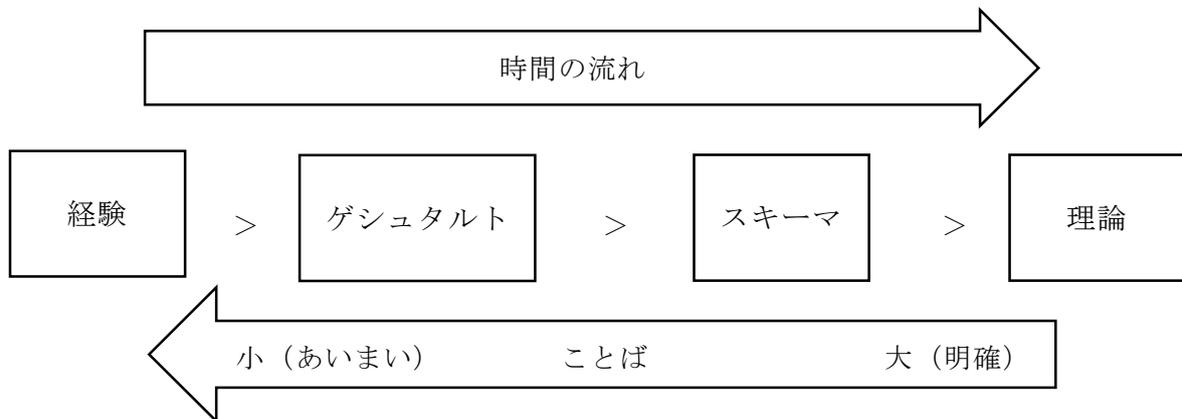


図3. 経験（時間）と理論（ことば）の量的関係

2. 5. 日本語教師研究の課題とテキスト対話の可能性

過去の経験がゲシュタルトを形成するのであれば、教育実践以外の経験にも焦点を広げることによって、学校教員とは異なる日本語教師研究の可能性を見出すことができるだろう。2. 2. で既に述べたように、日本語教師にとって成長するために役立ったと思う経験として「自分自身の言語学習経験」「日本国外での生活経験」が8割を超えている(義永他 2019)。つまり、言語にまつわる経験に焦点を当てることで、日本語教師研究の独自性を切り開く可能性がある。しかしながら、ゲシュタルトは、その性質上、直接解明することができないため、これまでとは異なるアプローチを考えなければならない。そこで採用したのが、言語ヒストリー (LH) とテキスト対話である。

まず、LHとは、言語学習ヒストリー (LLH) と言語使用ヒストリー (LUH) に着想を得て、そこに言語教育ヒストリー (LTH) を加えた言語にまつわる経験を LH (言語ヒストリー) として包括的に捉えようとするものである (Murphey 2005、宮副 2015、小林・上田 2021)。本研究を開始する数年前に私が韓国語の LH を書いていたこともあったので、「文字ことば」を手掛かりとすることにした。

次に、テキスト対話とは、テキスト、つまり、文字ことばを用いたコミュニケーションのことである。現代に生活する我々にとって、メールやソーシャルメディア (SNS) を用いたコミュニケーションを日常的に行っており、また、対面での直接対話が行えなかったコロナ禍を経たことで、その重要性がさらに増えたと言えるだろう。

さて、LHという個人的な経験に基づいた「文字ことば」によるナラティブ (物語) を用

いたテキストコミュニケーションによる方法と言っても、非常に近い先行研究がある。それは、私自身がかつて行ったジャーナル・アプローチによるメンタリングである（小林 2008）。ジャーナル・アプローチとは、異文化間教育で行われていた教育方法であり、一冊のノートが学生と教師の間で行き来するジャーナルとなり、ジャーナルの交換を通じて教育支援を行うものである（倉地 1991）。これを初任期の日本語教師に対するメンタリングとして実践的な研究を行ったのであるが、杉原（2023）によれば、文字ことばのやり取りによる心理支援は、「テキストカウンセリング」として長年実践されている。両者には、対人援助という点で親和性が高く、テキストコミュニケーションでの実践を後押しすることになった。さらに言えば、「書くこと」や「読むこと」は、省察を促す行為でもある（Porter et al. 1990, 朝倉 2003, 杉原 2023）。

【問い】日本語教師が書いた言語ヒストリー（LH）を介して、対話者である日本語教師は日本語教師のゲシュタルトに接近することができるか

【方法】言語ヒストリーを利用したテキスト対話

3. 本実践の概要

本研究の研究課題に対して、私たちが行った実践の概要を説明する。表1に小林と北村の日本語教育に関する略歴を載せている。なお、テキスト対話という研究手法を試すために、小林と北村は、本実践を行う間に一度も直接会っておらず、別件でビデオ通話を一度行った限りである。

表1. 日本語教育に関する略歴

	小林	北村
日本語教師養成	大学で副専攻（実習有り）	大学で副専攻（実習なし）
海外教授経験	有り（韓国で2年）	有り（台湾で2年）
最終学歴	修士	修士課程在籍中
日本語教師歴（教師教育歴）	29年目（24年目）	9年目

次に、本研究で行った実践について、表2に整理した。ステップ1では、小林が韓国語にまつわる言語ヒストリー（LH）を執筆した（小林・上田 2021）。ステップ2では、北村が小林のLHを読んで、コメントを書き、ステップ3では、小林に対する日本語教師像（I）

を描いた。ステップ4では、小林が北村のコメントに応答し、ステップ5では、北村が小林のコメントを読んで、小林に対する日本語教師像（Ⅱ）を描いた。

そして、ステップ6で初めて小林が北村の描いた自身の日本語教師像（Ⅱ）を読み、北村に対してコメントを書いた。続いて、ステップ7で小林のコメントを読んでもう一度小林に対する日本語教師像（Ⅲ）を描いた。最後のステップ8で小林が日本語教師像（Ⅲ）を読んで、気づきを得た。なお、やりとりは、全てチャットで行った。

表2. テキスト対話による実践

小林	北村
1. 韓国語にまつわる LH を書く (A4 サイズで 13 ページの分量)	2. 小林の LH を読んで、コメントを書く
4. 北村のコメントに応答する	3. 小林に対する日本語教師像（Ⅰ）を描く
6. 北村の描いた自身の日本語教師像（Ⅱ） を読んで、北村にコメントを書く	5. 小林のコメントを読んで、小林に対する 日本語教師像（Ⅱ）を描く
8. 北村の描いた日本語教師像（Ⅲ）を 読んで、気づきを得る	7. 小林のコメントを読んで、小林に対する 日本語教師像（Ⅲ）を描く (A4 サイズで 2 ページの分量)

4. テキスト対話の結果

4. 1. 日本語教師像

本実践の結果としては、まず、北村の描いた3回の「小林に対する日本語教師像」がある。最終的には、3回目に書いたものが分量としては、A4サイズで2ページ分になった。なお、書き方については、特に事前の取り決めなどを行わずに、北村が自由に書いた。それを整理したものが表3である。

まず、日本語教師像を「人柄面」及び「日本語教授法の面」という2つの観点から描いている。そして、人柄面からは、「学生さんにとって親しみやすく、慕われている教師」「学生さんの気持ちをしっかり汲んでくれる教師」「日本語教育への情熱に溢れる教師」「周りの人と繋がる力の高い教師」の4点を挙げている。また、日本語教授法の面からは、「文法積み上げ

式などのインプット重視ではなく、アウトプット重視」「文法や語彙、音声などについての説明が明快」の2点が挙げられていた。

表3. LHを介したテキスト会話によってイメージした日本語教師像

人柄面から見た教師像	日本語教授法の面からみた教師像
<ul style="list-style-type: none"> ・ 学生さんにとって親しみやすく、慕われている教師 ・ 学生さんの気持ちをしっかり汲んでくれる教師 ・ 日本語教育への情熱に溢れる教師 ・ 周りの人と繋がる力の高い教師 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 文法積み上げ式などのインプット重視ではなく、アウトプット重視 ・ 文法や語彙、音声などについての説明が明快

4. 2. 日本語教師像から得た気づき

私にとって韓国語との出会いは、韓国の大学で講師として採用されたことに始まるので、27年前のことである。当時は、2年の経験しかない20代後半の初任期日本語教師であったので、帰国してから25年の月日が流れた現在の私からすると、遠い過去の記憶なのかもしれない。しかしながら、韓国語の学習や使用は、趣味のようなものとして私なりに続けており、いつの間にか自分自身の生活の一部となっている。その意味では、韓国語のLHは、過去から現在に繋がる私の経験を表したものと言える。

北村が読んだ私の韓国語LHには、日本の大学教員となった私の姿は描かれていないのだが、表3の日本語教師像を見ると、実現できているかは別として、確かに私が今もそうあろうと心がけていることばかりである。

私は、日本語教師としての経験を積むことで、私自身が大きく変化していると認識していた。なぜなら、私の中では、「成長＝学習＝変容」と捉えているからだ。しかし、北村の描いた日本語教師像を見る限り、私は、大して変容しておらず、私の論理で言えば、「変容していない＝学習していない＝成長していない」ことになる。これは、非常に大きな驚きであると同時に、これまでに考えたことのなかった気づきとも言える。

5. 考察

北村の描いた日本語教師像は、小林の書いた韓国語LH及び、小林とのテキスト対話をもとにしているが、人柄面と日本語教授法の面とでは、異なる影響を受けていることがわ

かる。

まず、人柄面については、LHに描かれたエピソードや小林とのテキスト対話から直接「このような教師だろう」とイメージして描かれたものだと言える。例えば、「学生さんにとって親しみやすく、慕われている教師」像は、以下の記述によって説明されている。

「大学生から社会人までの学生に、授業外でも頻繁に食事などに誘われたということや、一人で出かけると学生さんに「先生、なぜ私を誘ってくれなかったんですか？」と残念がられたというエピソードから、親しみやすい先生なのだろうと思った。また LH に韓国では大学の先生は「教授様」であって学生と教師との距離は一般的に近いものではないということも書かれているが、それにも関わらず、小林先生となら気兼ねなく楽しく行動を共にしている学生の様子から、先生が学生と対等な立場で色々なことに配慮して接していらっしやったことがイメージできた。しかし、学生にとって先生は、決して友人のような存在ではなく、親しい仲ではあるが「先生」として敬われている様子も伺えた。」（日本語教師像Ⅲより）

LHには、具体的なエピソードがいくつも描かれており、LHを読むという経験を通じてスキーマ化されたものがここに理論（日本語教師像）として描かれていると言えよう。

それに対して、日本語教授法の面については、LHに直接描かれているものではないため、小林の韓国語学習の様子から間接的に思い描いたものである。

「韓国で生活しているだけでは韓国語力は伸びなかったという経験や、ドラマを見たりしていても、『インプット仮説通り、自身のレベル以下のものしか、耳に入ってこない』という実体験があるからこそ、先生が日本語を教えている学生には、文法積み上げ式やインプット重視で「教える」教授法ではなく、学生が日本語を「使う」ために、アウトプットの機会を設定し、課題遂行などを通して学習者の言語習得を促すような教授法を重視されているのではないかと考えた。」（日本語教師像Ⅲより）

北村にとって、自分以外の日本語教師がどのような日本語教師であるかを知るために特別なことをしたことはなく、「授業準備をされている様子や学習者との関わり方、授業日誌、教員室で話されている授業や学習者に関するエピソードを聞いたり、その先生とお話をしたりする中で、無意識的に（略）また、新任の時には授業見学をさせてもらうことができたので、その際にその先生の教え方や学習者との関わり方などを見て」（チャット 20240228 より）それ

ぞれの日本語教師像ができあがっていたが、今回、LHを介したテキスト対話によっても、それが可能であることがわかった。

また、本実践では、韓国語にまつわる LHを出発点としたが、そこには、狭い意味での韓国語学習に限らず、韓国という海外での生活や韓国で日本語教師をしている生活も同時に描かれていたことが、対話者の北村も同じく台湾という海外で日本語教師をしながら中国語を学習していた経験があったため、「自身の言語習得経験や日本語教師としてのあり方についても振り返るきっかけ」（質問への回答より）となっていたことがわかる。

また、今回、本実践で用いたテキスト対話について、良い点を2つ挙げている。一つ目は、「じっくり考える時間が持てたこと」であり、二つ目が「先入観なしに思うがままにイメージを描くことができたこと」である。対面での対話というのは、良くも悪くも目の前にいる対話者の存在が大きく影響を与えるため、双方にとって新たなものが構築される可能性がある一方で、互いに対話者を意識した発話になってしまう恐れもある。テキスト対話では、対面での対話におけるマイナス面をカバーする機能があることが見えたので、今後は、どちらが優れた方法であるかという観点から選択するのではなく、研究目的や状況に応じて最適を考える際、オルタナティブとしてテキスト対話を取り入れることを推奨したいと思う。

6. 今後の課題

本研究実践では、日本語教師研究の独自性を開くために、日本語教師が書いた言語ヒストリー (LH) を介して、対話者である日本語教師が LHを書いた日本語教師のゲシュタルトに接近することができるかを研究課題として設定し、LHを介したテキスト対話による実践を行った。

その結果、不十分ではありながらも、当人にとっては意識したことのなかった気づきを得ることができた。しかし、その気づきをことばで十分に表現できるには至らなかった。したがって、今後の課題としては、ゲシュタルトの接近だけではなく、ゲシュタルトをどのようにして「ことば」にするかを視野に入れて研究を継続すべきである。

他方で、本研究実践のように、特定の研究協力者があってこそ成り立つ研究もある。本稿においては、研究協力者の功績を本人の同意を得て、共同研究者として公表することにした。個人を対象とした研究の場合、公表時に匿名であっても、いずれ個人が特定されることがある。まして、現代においては、インターネット上に掲載される情報全てを解析源として利用できるため、匿名性の確保を完全に保証しようとするれば、特定の集団や個人を

焦点に当てた質的研究ができなくなる恐れがある。名もなき協力者が称賛されることがないまま、研究者一人の手柄となってしまうことは、倫理上許し難い一方で、協力者を守るためにはどうすべきであるのか。このような問題に取り組むことも大変重要な今後と課題と認識している。

参考文献

- 朝倉淳子 (2003)『日本語教育実習生の発達過程に関する質的研究ーダイアリ分析手法を用いて』大阪大学大学院文学研究科博士学位論文
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997)『日本語教育の実習ー理論と実践』アルク
- 上條晴夫 (2015)『コルトハーヘン教授の教師教育学-教師の学びが変わる』さくら社
- 神吉宇一編 (2015)『日本語教育 学のデザインーその地と図を描く』凡人社
- グッドソン, I. V. / 藤井泰・山田浩之編訳 (2001)『教師のライフヒストリーー「実践」から「生活」の研究へ』晃光書房
- 小林浩明 (2008)「教師教育と教師の成長」『北九州市立大学国際論集』第 6 号、47-58
- 小林浩明・上田和子 (2021)「言語ヒストリーによる日本語教師へのアプローチ-ピア・レビューを手法として」『北九州市立大学国際論集』第 19 号、1-13
- コルトハーヘン, F / 武田信子監訳 (2010)『教師教育学-理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社
- 杉原保史・原田陸・長村明子編 (2023)『テキストカウンセリング入門』誠信書房
- 高松里 (2015)『ライフストーリー・レビュー入門 過去に光を当てる、ナラティブ・アプローチの新しい方法』創元社
- 館岡洋子編 (2015)『日本語教育のための質的研究入門 - 学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版
- ネットワーク編集委員会 (2012)『教師のリフレクション(省察)入門ー先生がステップアップするための教員研修 (授業づくりネットワーク No. 8)』学事出版
- 本田弘之・岩田一成・義永美央子・渡部倫子 (2014)『日本語教育学の歩き方ー初学者のための研究ガイド』大阪大学出版会
- 宮副ウォン裕子 (2015)「複数言語使用者の言語の学習と社会化ー職業共同体への参加課程の分析からー」『言語教育研究』第 6 号, 桜美林大学大学院言語教育研究科, 1-7
- 義永未央子・渡部倫子 (2019)「データで見る日本語教師の成長」 義永未央子・嶋津百代・櫻井千穂編『ことばで社会をつなぐ仕事 - 日本語教育者のキャリア・ガイド』凡人社 ,

110-111

若木常佳 (2017) 「国語科教師の「思考様式の形成史」への着目-「ゲシュタルト形成に関わる成長史」の段階を取り上げて」『国語科教育』81巻、32-40

Hayler, M. (2011). Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education. Sense Publishers. 5-33.

Murphyey, T., Chen Jin and Chen Li-Chi. (2005). Constructioning identities and imagined communities. In Benson P. and Nunana, D. Learners' Stories Diffence nad Diversity in Language Learning. 83-100.

Porter, P. A., Goldstein, L. M., Laeatherman, J. and Conrad, S. (1990). An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation. In Richards, J. & Nunan, D. (eds.) Second Language Teacher Education. London, Cambridge University Press, 227-240

参考資料

『ジャーナル・アプローチによるメンタリングと初任期日本語教師の発達支援に関する研究 平成18・19年度科学研究費補助金 [若手研究 (B)] (課題番号 18720141) 研究成果報告書』研究代表者：小林浩明 (北九州市立大学国際教育交流センター)