

教師教育と教師の成長

小林 浩 明

(国際教育交流センター)

キーワード

教師教育、教師の成長、教師オートノミー、教師の専門知、ナラティブ

要旨

日本語教師の教育が「教師トレーニング」から「教師の成長」へとパラダイム転換された時期からおよそ10年が経過した。このパラダイム転換によって何がもたらされたのかを教師教育に携わる者として筆者は批判的に考察を行った。本稿では、教師の成長を「教師オートノミー」が育つことであるとし、現在主流とされる日本語教師教育の方向性が教師オートノミーを育成することに貢献するかを検討したものである。また、最後に本研究を通して筆者自身が学んだことを伝えたいと思う。

1. はじめに

日本語教師の教育¹⁾は、岡崎・岡崎（1997）以降、「教師トレーニング（teacher training）」から「教師の成長（teacher development）」へとパラダイムが転換されたことにより、「自己研修型教師（self-directed teacher）」及び「内省的実践家（reflective practioner）」であることが目指されるようになった。「自己研修型教師」とは、「他の人が作成したシラバスや教授法を鵜呑みにしそのまま適用していくような受身的な存在ではなく、自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在（岡崎・岡崎1997：15）」であり、「内省的実践家」とは、自分（や他の教師）のクラスで繰り返られる教授・学習過程を十分に理解するために、自分（や他の教師の）教授過程を観察し、振り返る中で教授・学習過程の重要な諸点を発見していく教師（岡崎・岡崎1997：25）」である。そして、そのために「自己教育力」を身に付けさせようとする方向性が現在の日本語教師養成・教育の主流とされている（當作・横溝2005）。そして、「自己研修型教師」及び「内省的実践家」を育成するために、強力に推奨されているのがアクション・リサーチである（横溝2000；2001）。

しかしながら、池田（2005）は従来の「教師トレーニング型実習プログラム」の何が問題であり、どのような視点を加えていくことで「教師の成長」と繋がるのかについての具体的な検討がされていないために、実習担当指導者が「教師の成長」を目指し、教師の内省を生かすことを考慮した実習設計をする意識が低いようであると指摘する。このようなプログラムが「自己研修型教師」であり「内省的実践家」である教師を育成できると期待するのは非常に難しいだろう。それでは、「教師トレーニング」から「教師の成長」へのパラダイムの転換がもたらしたものは何であろうか。

本稿では、日本語教師の成長を「教師オートミー（青木2006）」が育つこととし、現在の主流とされている教師教育の方向性が教師の成長を促すのかどうかを批判的に考察する。批判的な考察を行うのは、筆者自身も教師教育に携わるものであり、「教師を教育する教師」としての成長へと繋がる研究を目指したいからである。そして最後に、この研究を通しての筆者の学びを伝えたいと思う。

2. 教師の成長と教師オートノミー

2.1 教師の役割と学習者オートノミー

岡崎・岡崎（1997：9-10）によると、教師の成長とは、「教師養成や研修にあたって、これまで良いとされてきた教え方のモデルを出発点としながらも、それを素材に〈いつ、つまりどのような学習者のタイプやレベル、ニーズに対して、またどんな問題がある場合に〉、〈なぜ、つまりどのような原則や理念に基づいて〉教えるかということ、自分なりに考えていく姿勢を養い、それらを実践し、その結果を観察し改善していくような成長を作り出していくという考え方」である。また、池田（2005；2007）は、教師の成長を「子どもが発達過程において形を形成していくのとは異なり、成人である教師の成長は、実践を通し内省することで、既成の意識、前提や価値観の変容を意味する。つまり、目標に向かって、上に伸びていくものだけでなく、その場の状況や相手との関係により、今まで無意識・半意識的だったことに気づいたり、これまでの自信を喪失したり、価値観や前提を批判的に捉えなおしたりすることで生涯にわたって、絶えず様々な方向に変容していくことの積み重ねのプロセス（池田2005：225-226）」と定義している。これらの定義は教師の成長を個体内における実践の変化と捉えていることと、また池田の定義は特に「教師」の成長を表しているとは言えないだろう。それでは、教師とは何か。

教師とは、学びの場における、「学生」「生徒」などとの社会的な役割関係を表すと言える。例えば筆者の場合、大学における学生との役割関係において「教師」なのであり、稽古事の場合における師との関係においては「弟子」となる。青木（2001）によると、教育の目的は「伝統

を次の世代に伝えること」と「新しいものを創り出す力を育てること」であり、どのような教育でも2つの目的が混ざっている。これを日本語教育に置き換えてみると、「既存の日本語や日本の文化を伝えること」であり、「増加する外国人によってもたらされた日本社会を、新しい社会へと変えていく力を育てること」だろう。ただし、両者のバランスは常に考慮しなければならないことである。なぜなら、マジョリティ側の何気ない言動、たとえ親切心から出たものであったとしても、それがマイノリティ側にとって日本語の強制や、文化や価値観の押し付けとなる恐れがあるからである。

青木（2001：186）は、日本語の学習を、「学習者が自分の人生の質を高めるために必要な自己イメージ」「人間関係のあり方」「社会のシステム」を創り出すことであり、そのために必要な「自己表現の方法」を身に付けることだとし、それを支援するのが日本語教育の目的だと考えている。そのような日本語の学習は誰でもできるものではないだろう。そのために必要なのが「学習者オートノミー」である。学習者オートノミーとは、学習者が、自分のニーズや希望に役立つように、何をどのように学び、その結果をどのように評価するのかを、学習者が意思決定をし、自分の立てたプランを実行する能力である（青木2001）。したがって、学習者オートノミーを育てることが日本語教師の役割なのである。

2.2 教師オートノミー

教師の役割が学習者オートノミーを育てることとしたら、教師の成長は学習者オートノミーを育てられるようになることだと言い換えることができるだろう。青木（2001）は学習者オートノミーを育てるために、「学習者が学習のコツを見つける手伝いをする」「学習者が日本語話者とのインターアクション経験から学習できるように、学習者の内省力を育てる手伝いをする」「学習に影響を及ぼすような学習者の気持ちに耳を傾け、それを受入れ、学習者がその気持ちに対処する方法を見つける手伝いをする」「学習者を信じることを挙げている。そして、学習者オートノミーを育てるためには教師オートノミーが必要だと考えられている（青木2006；中田2008）。

教師オートノミーとは「教師が自分自身の教授行為に関する選択をする自由であり責任であり能力（青木2006：139）」であり、また、「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思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、学習者とのやり取りの仲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（青木2006：143）」なのである。

したがって、教師の成長は、学習者の学習者オートノミーを育てられるようになることであ

り、そのために教師オートノミーを育てることだと考える。

3. 教師の成長とアクション・リサーチ

3.1 アクション・リサーチが扱う問題

『応用言語学事典（2003）』によると、アクション・リサーチには扱う問題の種類によって①教育改革運動の立場、②授業研究の立場、③理論検証の対場、の3つの種類がある。横溝の研究（横溝2000；2001；2006）では、アクション・リサーチを「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システマティックな調査研究（横溝（2000：17）」と定義していることから①のタイプの可能性もあるが、日本語教育におけるアクション・リサーチの先行研究には②のタイプしか見つからない。それは、教室外の問題に関心があったとしても、それを改善するためには教育機関や自治体などのサポートが必要不可欠であり、また大きなエネルギーと長い時間を要するために教師にとって目標に据えにくいからであると横溝（2006）は説明する。

しかしながら、教師や学習者が授業で直面する問題の中には、社会の中の構造的な問題（例えば、校則、カリキュラム、学習者の家庭環境や地域コミュニティにおける外国人の扱われ方など）に起因するものも少なくないのである（青木2006）。つまり、教室内の実践を改善するアクション・リサーチであったとしても、教室の外に目をやらなければ改善できないものもあるのである。それにもかかわらず、教室の内側ばかりを見ることは、教師が「問題を解決できない無能な教師」に、学習者が「救いようのない問題児」に貶められてしまう恐れがある（青木2006）。このようなアクション・リサーチは教師の成長に貢献しているとは言えないだろう。

したがって、教師の成長に繋がるアクション・リサーチ、つまり、「学習者オートノミーを支え、教師オートノミーを獲得するためにアクション・リサーチをするのなら、視野を広くとり、問題の原因が教室の外の世界にないかどうかを探る必要（青木2006：145）」があるのである。

3.2 アクション・リサーチのプロセスと内省

「自己研修型教師」及び「内省的実践家」を育成するために、アクション・リサーチが強力に推奨されているのは、「アクション・リサーチにおいて内省は、その実施のプロセスの過程でずっと生じるもの（横溝2000：210）」だという考えによる。しかしながら、横溝（2000；2001）に示されているアクション・リサーチを実施するための10ステップ〔(1) スタート地点の発見、(2) リサーチのトピックの明確化、(3) 情報収集、(4) 予備調査、(5) 行動方略の発展、(6) 行動の計画立案、(7) 行動の実施、(8) 行動結果の観察・分析、(9) 行動成果の内省、

(10) 公開」では、なぜ内省が生じるのかが説明されていない。逆に、内省という言葉が入っている「(9) 行動成果の内省」以外にも、アクション・リサーチの各ステップにおいて内省が重要であることがわかる。例えば、「(1) スタート地点の発見」の具体的な内容は、「リサーチのトピックを見つけるために、自分の教授活動について熟考する」ことなので、内省が必要なのである。

言い換えるならば、アクション・リサーチが内省を生じるのではなく、教師の成長へと繋がるアクション・リサーチであるためには、実践の改善を急ぐあまりに深い内省が行われないうまま表面的な行動の変化でもってアクション・リサーチの成果と見るのではなく、教師が自らの教育実践に対する更なる理解を遂げられるような深い内省の伴うアクション・リサーチでなければならないのである。内省の能力は誰もがはじめから持っているものではないので、教師が内省の機会を作ったり、内省の手がかりとなる質問を学習者にしたりすることで、内省力を育てる手伝いをする必要がある（青木2001）。したがって、アクション・リサーチは内省の機会とはなりえても、内省力を育てることには必ずしも繋がらないようである。

4. 教師の成長と実践の内省

教師は内省的実践家である必要があるという主張は、教師が自らの実践を内省することで成長に繋がると考えられているからである。しかしながら、教師の成長を研究するために、教師の実践に焦点が当てられることに対して、グッドソン（2001）は「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。必要なことは何よりも『成長』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。」と反論する。グッドソンの指摘通り、教師は実践のみに存在するのではなく、一人一人の「生活」があり「人生」があるのである。

また、Cole & Knowles（2000：2）は「教えるという行為は教師が人として自分が誰であるの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、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た reflexive inquiry を提唱している。

したがって、教師は実践のみを内省していても自らの教育実践をより深く理解できるようにはならず、教師の成長に十分な貢献は期待できないのである。

5. 教師の成長とナラティブ学習

5.1 教師の知識とナラティブ

認知、発達、人格、社会、カリキュラムなどの人間科学、社会科学の幅広い領域で、1990年代以後ナラティブ² (narrative、語り・物語) に焦点を当てた研究が行われているが、その背景には共通したパラダイムの転換を迎えつつあることが推測されている (森岡2002)。日本語教育における教師研究においてはAoki with Sunami, Li & Kinoshita (2002) 及び李 (2004) の研究がある。このようにナラティブが注目をあびるようになったのは、対象を精密に分析し、定量化数量化する実証的な手法はきわめて洗練されつつも、大きな壁にぶつかりつつあるというのが人間科学全体で共通する課題のようである (森岡2002)。Bruner (訳書1988) の言葉を借りれば、人間の思考様式にはパラグマティックな (論理・科学的) 思考とナラティブ (物語) 思考の様式があり、「それぞれは、経験を整理し現実を構築する特徴的な仕方をもたらしている。その二つは (相補的ではあるけれども)、おたがいに還元されえない。一方の様式を他方へ還元しようとしたら、事を全部一方に負担させておいて他方を無視しようとしたらする試みは、必ずや思考の豊かな多様性を捉えそこなうことになる。(Bruner 訳書1988: 16)」という主張が現実のものとなったと言えるだろう。

李 (2004) によると、教師が持つ知識の研究が「実践知」から「個人的実践知 (personal practical knowledge)」へ、「個人的実践知」から「専門知 (professional knowledge)」へ転換されたのは、教師の知識をより大きく複雑なままに捉えようとしたからである。つまり、教師の個人的な実践知は、教師の知識の一部にすぎないのである (グッドソン2001; Clandinin & Connelly1995)。

教師の専門知を理解するためには、教師の生活や人生を視野に入れなければならないのである。これは、本稿3.1及び4で教師の成長、つまり教師オートノミーを育てるという観点からアクション・リサーチと実践の内省を考察した場合と同じく、教師は実践のみにて存在するのではないのである。

それでは、教師の専門知とはどのようなものであるか。先述したBruner (訳書1988) によれば、人間はパラグマティックに表象される知とナラティブに表象される知の両方を持つ。教師にとってパラグマティックな知とは、例えば、「教科書や問題集についての知識」、「カードなどの視覚教材の作り方」、「授業の進め方」、「教室内での立ち位置」などであると考えられる。これは「教師トレーニング」によって教師が身に付けるべき事項とされていたものであり、具体的な学習者や場所、時間とは切り離された、つまり脱文脈化されたものである。それに対して、ナラティブの知とは、「今学期は2,000字程度のレポートが書けるようになることを目標とした。テーマは自由とし、とにかく論理的に構成されていることを第一としながら、基本的な

レポートの書き方を扱った。同時に学生の自主性を育てるために、30分程度のミニ授業を一人一回ずつやってもらうことにした。学生は各々工夫を凝らし、時に誰もが予想もしなかった内容だったこともあり、多くの学生が毎回ミニ授業を楽しみにしていた。ミニ授業は30分程度と時間を決めていたが、生き生きとした学生の姿を見て、30分を経過してもミニ授業が終わるまで待つことにした。しかしその結果授業計画は大幅に遅れてしまい、2,000字程度のレポートを書くという最終目標は達成したものの、レポートを書くという点で学生のためになったかどうか十分なことをやれたという自信はない。ただし、基本的には全員出席という状態が続いたのは来年度に向けての大きな励みとなる。」というように、ナラティブによって表象されるものであり、時間、空間、人などの具体的な文脈のある個人の経験とともに保持される。

5.2 ナラティブ様式の思考を育てる

教師の専門知には、パラグマティックな知とナラティブの知があることがわかったが、教師の成長へと繋げるためには、2種類の知をどのように学んだらいいのであろうか。

これまでの学校を中心とした教育では、客観的に物事を見ることが重視され、客観的な事実とその因果関係をいかに普遍的一般的に説明できるようになるかが求められる。つまり、パラグマティックな様式で思考し、パラグマティックな様式で表象される知を獲得することに我々は慣れているのである。しかし、そのように表される知識のみを重んじることは、Brunerが危惧するように、思考の豊かな多様性を失わせてしまい、その結果、教師の化石化を招くとも考えられる。教師の化石化とは、「教師の行動や思考がパターン化してしまい、成長が滞ってしまう状態（金田2006：32）」である。

ナラティブ様式の思考を育て、ナラティブ様式の知を獲得するために、川浦（2005）は体験学習を提唱する。体験学習とは「体験をふりかえり、そこでの気づきを他者と分かち合い、積極的に次への行動計画を導き出すことを奨励する学習形態（川浦2005：149）」のことである。Polkinghorne（1988）によれば、人間の体験は物質領域のために構築されたモデル、つまり論理的な証拠によって組織化されるのではなく、誌的な意味を形成するものに近いので、人が経験を語るということは、パラグマティックな様式の思考ではなく、ナラティブ様式の思考を用いるのである。これを踏まえて川浦（2005：150）は、「① 既存の枠組みにとらわれないでいながら、他者に対して説得力を持つ事象、体験の説明」、 「② 実際の体験により根ざした、より応用力の利く知識の構築とその実践」、 「③ 個人、集団、社会の変革の促進のための指針の形成」がナラティブ様式の思考と体験学習から可能になるとしている。

一方、青木（2006）の実践もナラティブ様式の思考を育てる一例と言えるだろう。青木（2006）は、時間的に余裕のない学生達に教育現場での経験について語り合える場を作るために「日本

語教師のためのトーキング・ショップ」という実践例を紹介しているが、特に注意を喚起しているのが心理的に安全な環境を作ることである。そのためには、「物語を解釈しない、物語については評価的なコメントをしない、物語について質問しない、他のメンバーの発言を批判しない（青木2006：152）」ことを守るようにしている。

したがって、体験を語ることによってナラティブ様式の思考を育てるには、ナラティブ様式の思考が教師の成長にとって重要であることを理解するだけでなく、何よりもまず語り手と聞き手との関係にラポールが形成されていること、少なくとも語り手にとって不安な場とはならないように配慮すべきである。また、あらかじめ話題を決め、語り方について約束事を設けることはできるけれども、最終的に何をどこまで語るのかは語り手が決めることである。このような点からも教師オートノミーを育てることに繋がると考えられる。

6. まとめにかえて－本稿を作成する過程で学んだこと

教師教育。私は、8年前に大学の専任教員になったのと同時にそれまでの「日本語教師」に加えてもう一つ「日本語教師教育者」となってしまった。当時の私はやっと一人前の「日本語教師」になれたという自信を持つことができはじめたばかりであり、同時に担うことになった「日本語教師教育者」の役割に小さな期待を抱くことはできたけれども、大きな不安とプレッシャーに加えて、違和感を覚えた。もちろん大学時代に「日本語教師」になるための教育を受け、日本語を教えることについて日々の生活の中でも学んできたつもりでいたし、大学で教えられるようになることを目指して大学院へ進学し研究業績を積む努力もしてきた。しかし、私にとっての学生は常に日本語学習者であり、日本語教師志望者ではなかった。私が感じた違和感はおそらくそこにあったのかもしれない。

私が当初感じた違和感は、毎年のように教え子が日本語教師となりその後も活躍を続けることによって薄れて行き、より積極的に日本語教師教育へ取り組む姿勢を生み出した。ジャーナル・アプローチによるメンタリング（小林2005）はそのような姿勢が具現化されたものの一例である。

一方で、いよいよ隠し切れなくなってきたのが研究と私の関係であった。探求したいと思う何かを見つけることは難しいことではなく、時間と能力さえあれば、やってみたいことはいくらでもあると思っている。しかし、いざやってみると、どうも途中で興味が薄れてきてしまい、それでも何とか形（論文）にすることで一区切りをつける。ただ、このような繰り返しをしているようで研究に対する自らの無力感は年月の経過とともに増加していった。疑問を持ちながらも、無能の烙印を押されるのを恐れて、「研究者」であろうとしていたのだろうか。

昨年度から私は科学研究費の支給を受けた研究を行っており、今年度でその研究を一定の成果としてまとめなければならない。私はジャーナル・アプローチをメンタリングとして応用しながら、日本語教師となった卒業生とのジャーナル交換を行っている。その中で、私は確実な手ごたえを感じ、その有効性を示したいと思っている。ジャーナルはそれ自体がテキスト・データとして利用できるため、分析はそれほど難しくないだろうと思っていた。しかし実際には、膨大なテキスト・データを分析するのに適した研究方法はなかなか先行研究から見つけることができなかったが、テキスト分析をキーワードにインターネット検索を行っている時に、偶然テキストマイニングという方法を探し当てた。テキストマイニングとは、「テキストデータをさまざまな計量的方法によって分析し、形式化されていない膨大なテキストデータという鉱脈のなかから言葉（キーワード）どうしにみられるパターンや規則性を見つけ、役に立ちそうな知識・情報を取り出そうとする手法・技術（藤井他2005：10）」のことであり、消費者からの自由記述式のアンケートを分析する際に用いられることが多い。

テキストマイニングを行うには、専門のソフトが必要であり、それは教員個人が行う研究費ではとても賄えるものではなかった。後に、購入可能な値段のソフトが販売されたが、まずはテキストマイニングを試してみて、ジャーナル分析に有効かどうかを見極めることにした。そこで、テキストマイニングの基本である形態素分析を行うことにした。形態素分析用のソフトは公的な機関のホームページから無料でダウンロードできたのと、分析手順を示した入門書（林2002）があったからである。

私は早速分析に取り掛かり、ジャーナル交換8回分のデータを分析し、日本教師教育学会の第17回研究大会で発表することになった。形態素分析ソフトによる解析を2度行い、データを精査した後に、出現頻度を探った。一定の傾向が見られたものの、分析の方向性に不安がなかったわけではなかったので、研究発表の場を試金石とすることにした。

前半の研究課題及び研究経過の説明に手間取ってしまい、肝心な分析と結果を早口で終わられることになってしまった。質疑応答は他の発表に比べて静かだったと感じた。しばらく誰からも反応はなかったが、私が出現頻度の多かった語を中心にジャーナルデータに戻り、そこを中心に分析を続けたいと言ったことについて、「なぜそこを中心に分析するのですか」と質問が来た。私はなぜそのような質問が来るのかを理解できず、ただ同じ説明を繰り返すばかりだった。そのやり取りの後、司会者が最後に言った「別にわざわざジャーナルを分析しなくてもいいんじゃないんですか。実践が上手く行ったことはわかったのだから。」という言葉が更に私を混乱させることになった。

その後再び分析方法を考えるべく、研究方法についての専門書を読み返したが、答えは見つけられそうになかった。ただ悩み、考えを巡らせているだけでは進展がないと思い、紀要論文（本

稿)を作成することを目標にした。

数年前から私は、研究者も研究に当事者として参加し、研究者が成長できる質的研究に大きな魅力を感じていたので、次に研究をするなら、そのようなタイプの研究をするつもりで少しずつ準備を進めている。しかし、現在行っている研究は、私が従来行ってきたタイプの研究、つまり研究者は関心のある現象について対象者を選択し、そこで何が起きているのかを論理的に実証するものだと思っていた。だから、ジャーナル分析を文脈から切り離れたテキストマイニングで試み、概念同士の関係を見出そうとして苦心していた。

ところが、本稿を執筆する中で、私は大きな過ちを犯していたことに気づいた。Aoki (2004)によれば、教師についての研究または教師による研究は、ナラティブ型のアプローチをとる必要がある。それは、本稿でも述べたように、人間の思考には2つの様式があり、私は教師でもあり教師について研究しているのだから、ナラティブ型のアプローチをとる必要があったのだ。奇しくも、私はパラグマティックな様式の思考に偏り、思考の豊かな多様性を捉えそこなうことになるというBrunerの主張の正しさを、身をもって証明したのだった。

あるいは、メンタリングという概念にとらわれ、ジャーナル交換によって成長したのはプロテジェだという思いが強かったのかもしれない。しかし、ジャーナル交換は、教師同士による対話である。Clark (2001)は教師同士の会話には「暗黙の理論やビリーフを言語化すること」「個人として、また実践家としての自信を育てること」など7つの機能があると主張しているが、まさに私が行ったジャーナル交換による対話はその通りであったと実感している。私はジャーナルという空間を通して自らの経験を語ることでその経験の意味を再構築し、また対話者による経験の語りによって共感的交流を行っていたのである。そのことに気づけた本稿の作成は、私にとって成長をもたらす経験であったと思う。

注

- 1) 「教師教育」を現職教師に対する教育、「教師養成」を教師志望者に対する教育と区別することもできるが、現在私が行っている実践において「現職日本語教師」と「日本語教師を志望する学生」が参加しているので、本稿では両者を特に区別せずに「教師教育」を用いる。
- 2) narrativeのカタカナ表記は「ナラティブ」もあるが本稿では「ナラティブ」を使用する。但し、文献からの引用は原文通りとする。

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

- Aoki, N. with Sunami, H. , Li, X. & Kinoshita, M. (2002). Teachers' conversation with partial autobiographies. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 152-168.
- Aoki, N. (2004). Life after presentation: How we might best discuss and evaluate narrative-based research with/by teachers. 『阪大日本語研究』 16, 19-36
- 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 –』 凡人社
- ブルーナー, J. / 田中一彦訳(1998) 『可能世界の心理』 みすず書房 (Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.)
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscape*. New York: Teachers College Press.
- Clark, C. M. (2001). Good conversation. In C. M. Clark(Ed.), *Talking shop: Authentic Conversation and Teacher Learning*; 172-182. New York, NY: Teachers college Press.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G.(2000). *Researching Teaching: Exploring Teacher Development through Reflexive Inquiry*. Needham Heights, MA: Ally and Bacon.
- 藤井美和・小杉孝司・李政元 (2005) 『福祉・心理・看護のテキストマイニング入門』 中央法規
- グッドソン, I. V. / 藤井泰・山田浩之編訳 (2001) 『教師のライフストーリー – 「実践」 から「生活」 の研究へ』 晃光書房 (Goodson, I. F. 2001. *Life Histories of Teachers-Understanding Life and Work*.)
- 林俊克 (2002) 『Excelで学ぶテキストマイニング入門』 オーム社開発局
- 池田広子 (2005) 「教師トレーニング方実習プログラムに必要とされる視点は何か – 教師の問題解決プロセスの事例から」 『共生時代を生きる日本語教育 – 言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集』 凡人社、225 – 238
- 池田広子 (2007) 『日本語教師教育の方法 – 生涯発達を支えるデザイン』 鳳書房
- 金田智子 (2006) 「教師の成長過程」 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
- 川浦佐知子 (2005) 「体験を物語る – ナラティブ思考と体験学習 –」 南山短期大学人間関係学科監修 / 津村俊充・山口真人編 『人間関係トレーニング<第2版>』 ナカニシヤ出版
- 小林浩明 (2005) 「ジャーナル・アプローチによるメンタリングの可能性 – 初任期日本語教師の発達支援に対する一試案」 『北九州市立大学国際論集』 第3号、101 – 116
- 小林浩明 (2007) 「ジャーナル・アプローチによる初任期日本語教師に対するメンタリング」 『日本語教師教育学会第17回研究大会(於鳴門教育大学)』 自由研究発表第3分科会、配布資料
- 李曉博 (2004) 「日本語教師の専門知についてのナラティブ的理解」 『阪大日本語研究』 16、83 – 113
- 森岡正芳 (2002) 「自己の物語」 梶田叡一編 『自己意識研究の現在』 ナカニシヤ出版
- 中田賀之 (2008) 「今、なぜ英語教師にオートノミーが必要か」 『英語教育』 第56巻第12号、25 – 27

教師教育と教師の成長

岡崎敏雄・岡崎晔（1997）『日本語教育の実習－理論と実践』アルク

『応用言語学事典』（2003）研究社

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.

當作靖彦・横溝紳一郎（2005）「日本語教師の自己成長プログラム」縫部義憲監修・水町伊佐男編『講座・日本語教育学 第4巻 言語学習の支援』スリーエーネットワーク

横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』日本語教育学会編凡人社

横溝紳一郎（2001）「アクション・リサーチ」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

横溝紳一郎（2006）「教師の成長を支援すること－自己教育力とアクション・リサーチ」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