

日本語非母語話者教師をめぐる議論の 再検討の試み

An Attempt to Reconsider the Discussions
of Non-Native Teachers of Japanese

中 川 康 弘

要 旨

日本語教育では、日本語非母語話者教師に対する人々の認識が十分とは言えない。とりわけ日本国内において、その不可視性は日本語教育が社会的要請を受けて盛んになった1990年代から既に指摘されている。対抗言説として非母語話者教師の特性も示されてきたが、日本語母語話者教師との差異を前提にその優位性を称揚するにとどまり、今日に至っている。

そこで本研究では、日本語教師を志望している学部留学生在が、どのような日本語教師像を描いているかを聞き取り、そこから留学生の語りという側面から母語話者／非母語話者の二分化に回収されない、日本語教師の位置づけの再検討を試みることを目的とした。

調査の結果、当該留学生は日本語母語話者並みの知識、運用力の獲得を目指すのではなく、教授スキルを磨くことを目標としながら、ネットワーク力、複言語使用能力、経営の知識を備えた日本語教師として、母国で私塾を開く将来の設計図を描いていた。

そして、母語話者教師の言語知識や運用力を対置させて非母語話者教師を捉えるのではなく、多様な能力、可能性をもつ個人として、日本語教師のキャリアを形成していこうとする姿勢に、母語話者／非母語話者の二分法を崩す鍵があると結論づけた。

キーワード

日本語非母語話者教師、日本語母語話者教師、二分法、学部留学生、関係性

1. 問題の所在

個人のアイデンティティは国籍や民族、文化などを背景にした単一のものではなく、多面的、複合的で動的な特徴を有するものと解釈されるようになって久しい。2000年代のはじめに大平（2001）が疑問を呈した母語話者／非母語話者という二分法への批判的検討も、構成主義的な観点に重きを置く言語文化研究では自明のものになっている。だが、日本語教師＝日本語母語話者という見方は、日本語教員養成が社会に求められる今でも根強いように思われる。

本研究は、日本語教師を将来の進路選択の一つとして考えている、一人の学部留学生に出会った際に浮かんだ、そうした疑問に端を発している。

2. 先行研究にみる日本語非母語話者の位置づけ

これまで、母語話者／非母語話者という概念はどのように議論されてきたのだろうか¹⁾。英語教育での議論も踏まえて、日本語教育の先行研究上の課題を整理していく。

2.1 母語話者と非母語話者

近代以降、国民国家の成立過程において単一性、均一性を是とする「一国家一言語」イデオロギーに権威づけられた標準語は、それを話さない者に憧憬の念を抱かせ、話す者との間に非対称関係を生じさせた（木村2005：7-10）。だが、20世紀後半の急激なグローバル化は、国家あるいは民族を拠り所にしてきた言語概念を揺るがすのみならず、人の移動から生じた同一言語内部の異なりの顕在化をもたらすに至っている。それは現代社会で政治的、経済的、文化的に権威をもつに至った英語も例外ではない。言語学者 Kachru は、「グローバル化＝英語使用」を前提とする世界の

共有財産として、複数国の共通言語となる“World Englishes”を唱えた (Kachru 1992)。第二言語習得分野においては Jenkins (2007), Seidlhofer (2011) などによりリング・フランカ英語 (English as a lingua franca : ELF) の研究成果もある。無論、公的場面では標準英語を重視すべきだという意見もあるが (Crystal 1997), 国際ビジネスの展開に加え, アウンサン・スー・チーやマララ・ユスフザイなどに象徴されるように, 問題の世界化には英語が必須条件だという考え方が非英語圏の人々に浸透しているのも事実である。しかし, 実用性に迫られたニーズ, 表現手段としての利便性などから, イギリス英語やアメリカ英語を絶対的な規範とする見方は揺らぎつつあり, 多様な英語の存在は人々に広く認知されたと言えるだろう。ここでは鳥飼 (2011) が指摘した, 英語は英米人のものという考え方を払拭する「国際共通語としての英語」という概念も重要な視点となる。

一方, 日本語の場合, そうした多様性を求める声はどのぐらい議論されているのだろうか。先行研究には継承語や外国人児童生徒に係る研究で散見されるが, 興味深いのは, そうした声が日本語非母語話者からも挙がっている点である。その代表に鄭 (2010, 2013) がある。鄭 (2010) は日本人, 日本語母語話者に伝えたい日本語と, 自分の意図が伝わらずに葛藤の中で表さざるをえない日本語を, 「二分化された日本語」と定義し, 母語話者規範ではなく「自分らしさ」が実感できる日本語教育の重要性を訴えた。また鄭 (2013) では, 「なりたい」自分を追求しつつ, 相手と意味のある関係を結ぶことができる「自分の日本語」を育む日本語教育を説いている。先述の“World Englishes”のような背景から生じたものではないため, これらの主張は言語教育の功利性が強調される現代において実体化に乏しく, 実用面から価値づけることはまだ困難かもしれない。だが, 鄭の問題意識は, 「自分らしさ」を發揮できない日本語非母語話者の葛藤を起点に, 本人の自助努力だけでは変えることのできない問題を社会に問いかけた点

で意義深いと考える。

2.2 母語話者教師と非母語話者教師

もともと英語教育では、TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) にある英語非母語話者教師部会 (The “Nonnative” English Speaker Teachers Interest Section; NNEST-IS) が、学術研究と差別のない職業環境への貢献を目的に積極的に発信、活動していたことから、英語非母語話者への関心は以前より高かった。

それに対して日本語教育では、非母語話者教師に対する人々の認識は十分とは言えない。

文化庁文化審議会国語分科会日本語教育小委員会によって2018年に提示された「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)」で、「日本語教育人材」が日本語教師、日本語教育コーディネーター、日本語学習支援者に区分され、それぞれの役割が定義づけされたことは記憶に新しい²⁾。だが同報告の4頁に記された国内の日本語教師37,962人 (平成28年度調査結果：非常勤、ボランティアなども含む) という数字に非母語話者教師の内訳はないため、あくまで母語話者教師を前提に報告がなされている印象を受ける。それは2017年の文化庁による改正文化芸術基本法第十九条において、日本語教育の目的が「外国人に対する日本語教育の充実」(下線筆者)と表現され、教育現場の最前線にいる日本語教師に非母語話者教師の存在が含まれていないこととも重なる³⁾。一方、海外においては、国際交流基金の機関調査によりその内訳が示されており、圧倒的に非母語話者教師が多い。ここから、日本国内と海外では着目のされ方が異なっていることがわかる⁴⁾。なぜ日本国内では具体的な数字が示されていないのだろうか。

ニュージーランドのオークランドで英語話者に英語の難易度に関するイ

メージの調査を行った早川（2008）は、英語をもっとも難しいと考えているのは英語モノリンガル話者だったという結果を示し、それは日本語母語話者が日本語を難しいと考えていることに通じると関連づけている。この調査結果に沿えば、日本語モノリンガル話者がマジョリティである日本国内では、日本語を難しいと考える者も多いということになり、それゆえ、日本語を教える教師は、非母語話者教師が一定数いるにもかかわらず、母語話者が自明のものとされる言説を生んでいるのだと思われる。

なお、日本語非母語話者教師の存在の検討が十分でないことは、日本語教育が社会的要請を受けて盛んになった1990年代から既に指摘されている。例えば石井（1996）は、非母語話者教師を不可視化された存在だとし、教育関係者の認識の乏しさを指摘した。だが認識のなさに変化はみられず、横田（2013）において、日本語学習者は非母語話者教師に親近感を抱きつつも、実践レベルでは母語話者教師のほうの評価が高いとする声があることが示されている。

一方、非母語話者教師の優位性を示す議論もある。英語教育ではMedgyes（1992）をはじめ英語非母語話者教師の資質を肯定的に捉えた論考が多くあるが、日本語教育においては、阿部・横山（1991）が学習者との文化背景の共有、学習経験、母語使用ができることなどを非母語話者教師の特性として示している。カイザー（1995）、加納（2010）も、日本語非母語話者教師の長所として学習者と母語が共通する点や、学習者と学習経験が共有できる点、自らがモデルになる点などを挙げた。このことは、非母語話者教師自身の声からも確認され、岡本（2010）は、母語話者教師は間違えない存在だとする教育観に縛られながらも、媒介語使用や学習者への理解を強みとする中国人日本語教師の姿を描いた。高橋（2015）は、日本国内の日本語学校で経験のある中国、韓国出身日本語教師3名を対象に母語話者教師についての聞き取りを行い、3名とも自らの経験から教

師個人の力量がすべてであるというピリーフをもっていることを明らかにしている。また、嶋津（2016）も、発音に関する能力不足に迷いつつ、教育実習を通じて、学習者ニーズを掴み的確に指導することが優れた日本語教師の条件だと認識するに至った日本語教育専攻の韓国人大学院生2名を、ライフストーリー作文から分析した。

これらの論考は、母語話者教師が必ずしも優位な立場にあるわけではないことを強調した点で重要である。とくに教授法やクラス運営など教師の技術的側面に関しては、母語話者も非母語話者も区別はないと言えるだろう。しかし、非母語話者教師の特性が母語話者との差異を前提に肯定されている点で問題だと思われる。なぜなら、Kubota（2009）も指摘するように、差異を前提に優位性を称揚する態度は隠された権力関係を際立たせるだけで、母語話者／非母語話者という概念の差異を固定化して捉える見方の再考にはならないからである。Kramersch（1997）も、そうした二分法そのものが、ある種の権威を母語話者に与えてしまっていると述べている。それは常に母語話者との対置において比べられてきた日本語教育研究も例外ではない。無論、構成主義的な見地に立てば、母語話者／非母語話者の概念を定義することはそもそも困難であり、深く慎重な議論が必要である。だが、英語教育に比して歴史が浅く、日本語教師＝日本語母語話者を自明とする言説も根強い日本語教育の場合、差異の検討だけでは、非母語話者教師は不利な状況に置かれるか、非母語話者という性質を長所として称揚されるかのどちらかにとどまってしまう。

2.3 母語話者／非母語話者の二分法を越えて

母語話者／非母語話者の二分法の解体可能性を検討するにあたり、本稿では20世紀のフランスの思想家フーコー（Foucault, M.: 1926-1984）の概念を参照したい⁵⁾。フーコーは、『精神疾患と人格』、『狂気の歴史』など

初期の著作において、精神医学、心理学という近代科学の成立条件を示したことで知られている。それらの著作でフーコーは、異常者を非理性的な者として排除、治療の対象とすることにより、正常者の社会秩序が維持されていることを暴いた。非理性への働きかけの裏側に人間が自らを理性的だとする保障欲求が潜んでいるとし、そこに近代科学の成立条件をみたのである。性自認に対する葛藤がフーコーの疑問の出発点であるゆえ、日本語教育の文脈からはいささか飛躍した喩えかもしれない。だがこの条件に沿えば、日本語教育は日本語力の低さ（＝異常性）をもつ日本語非母語話者の存在によって母語話者（＝正常性）の社会に要請され、教育の対象として位置づけられたと考えることもできるのではないだろうか。

のちにフーコーは、『性の歴史Ⅰ-Ⅲ』に代表される後期の著作で、人と人との間にある差異を侵犯する一定の規範に沿った知の枠組みがどのように管理され、流通し、権力を得て真理となっていくか、政治的な意味も問うていく。そこで差異を同一に還元させるのではなく、また差異の権利を主張するのでもなく、「関係性」の中で自分は何者かを問いかけていくことに答えを見出していった。そして、そうした知識人としての姿勢は、非母語話者の日本語を母語話者のそれに近づけるのではなく、また非母語話者の能力を規定し、母語話者との対置においてその優位性を称揚させるべく働きかけるのでもない、母語話者も非母語話者もない「日本語教師」の社会的役割を刷新する示唆をもたらすと考える。

3. 本研究の目的

本研究では、将来の職業として日本語教師を考えている一人の学部留学生が、自らが日本語非母語話者であることをどう捉え、日本語教師を志望するに至ったのかを探る。そしてその分析から、日本語教師＝日本語母語話者の二分法ではない、日本語教師の新たな位置づけに関する理論的検討

を試みることを目的とする。

4. 調査概要

4.1 調査方法

本研究は、留学生が、将来の進路の選択肢の一つとして別の専門である日本語教師を考え、その勉強を始めるに至った過程に着目し、そこから日本語非母語話者をめぐる議論に新たな示唆を与えることを試みたものである。よって本研究では、質問項目をあらかじめ用意しつつ、相手の意識の流れや語りにまかせて柔軟に対応していく半構造化インタビューを行った。インタビューの後、聞き取り時にまとめたものを整理し、それを主な分析資料とした。

なお、調査は2019年6月、本人の承諾を得て約1時間程度行われた。

4.2 調査対象者

調査対象者は、都内某大学の商業系の学部で学ぶマレーシア華人で、調査当時3年次の女子留学生リーさん（仮名）。所属大学では中国出身者が多い学部留学生のうち、マレーシア出身者は全学部あわせても数名で、すべて華人である。背景を表1に記す。

表1 調査対象者の背景

性別	出身都市	語学力	来日経緯	特記事項
女性	ジョホールバル	日本語 (JLPT N1)・華語・英語・マレー語	高校卒業後、来日。都内日本語学校に1年通い、現在の大学に入学。	奨学金受給／学部ゼミに所属／音楽系サークルで活動

以下、データ部分は**太字**で記し、着目した箇所については下線を記す。

5. 調査結果

5.1 日本語教師を目指すまで

リーさんはマレーシアのジョホールバルで生まれ、華人の中等教育機関である私立華文独立中学で教育を受けている。学校では中国語、英語で教科科目を学び、必修科目として設置されていたマレー語も修得する。よく知られているように、マレーシアでは1970年代以降のブミプトラ政策（マレー系優先政策）が教育にも反映されており、国立大学には華人の定員制限があることから、リーさんも卒業後に留学を考えていた。クラスメートがオーストラリアやイギリスなど英語圏に留学する中、リーさんは留学先に日本を選ぶ。卒業と同時に日本語学習をはじめ、半年後に来日。都内日本語学校で1年間、基礎から日本語を学んだ。日本を選んだ理由についてリーさんは「**母語や英語と文字や文法が異なる日本語を学びながら、経営の勉強がしなかったから**」だと語っている。日本語学校を経て現在の大学に合格を果たす。1年次の成績が評価され、学外奨学金も獲得した。

なお、留学生155名に「日本語学習」「将来の進路」「就職活動」の3点についてアンケート調査を行った寅丸ほか（2019）によれば、日本語能力の高さはキャリア意識の高さに比例しているという。しかし、もともと教えるのが好きで、学んだことを活かしたいと思っていたリーさんは、学部2年次の冬休みに、日本での就職ではなく、将来は日本語教師になりたいと考えるようになったという。

冬休みを利用し、早速インターネットで調べた都内にある日本語教員養成講座を見学する。そこでリーさんは学校の事務員に、まず10月の日本語教育能力検定試験に合格して、それから実習を講座でやることを進められたという。そして「**資格を持って、後で実習するのは現実的な計画**」だと思い、学内期末試験が一段落した2月から検定試験の対策を独学で始

め、現在に至っている。

5.2 独学で感じる日本語教育の面白さ、難しさ

日本語教育能力検定試験は、日本語教育に携わる人を対象に「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語一般」の5区分についての基礎的な知識・能力の検定をする試験である。2020年3月現在、文化庁文化審議会国語分科会日本語教育小委員会により日本語教師の国家資格化の動きが進められているもの⁶⁾、当該試験の合格は、現状では日本語教育機関において日本語教育を行う基準に達していることの客観的指標の一つとなっている。

実施機関である公益財団法人日本国際教育支援協会（JEES）によると、外国人も受けることができるとある⁷⁾。リーさんは参考書を購入し、独学をしているというが、学習の過程で、内容をどのように感じているのだろうか。

〈データ1：試験勉強の面白さと難しさ〉

リー：だいたい一日1時間ぐらい勉強しています。範囲が広いですが、日本語史とか異文化理解とかは面白いし、大丈夫です。でも日本人しかわからないこと、例えば発音の違いは難しいです。

データ1にあるように、リーさんは日本語教育能力検定試験の勉強に面白さを感じている。しかし、音声分野で出題される発音については、非母語話者としての困難さを意識していた。確かに、発音は母語話者か非母語話者かを客観的に識別する一つの目安でもあり、一般に母語話者の流暢さが規範となり学習目標にもされる。日本語にある高低アクセントや特殊拍などはリーさんの母語である華語とは異なる。それはリーさんも感じて

いたにちがいない。だが、それでも日本語教師を目指す勉強を始めたのは、自分の専門性も活かすことができると考えているからであったことが、次のデータからうかがえる。

5.3 専門性の活用

〈データ 2：専門性を活かす〉

リー：マレーシアでは、よく先生は自分の家で教えます。自分の家だから時間も自由だし、経営の勉強をしているから、専門の勉強活かすこともできます。自分の家で教えれば、税金の優遇措置もあります。だから私はマレーシアに帰って家で教えたいです。

リーさんは、将来の自身の日本語教師のキャリアとして、マレーシアに帰国し、自分で塾を立ち上げようと計画していた。それは自分の専門として大学で学んでいる経営の知識を活かすことができるからであった。

しかし、塾を経営することとは別に、リーさん自身は非母語話者として日本語教師になることにどんな意義を見出しているのか。次のデータは、リーさんが日本語非母語話者であることをどう捉えているかについて、聞き手である筆者が、先の発音に代表される母語話者教師との差をどう乗り越えるかを含めてさらに踏み込んだ際のやりとりである。

5.4 母語話者教師ではないことについて

〈データ 3：自らの考える日本語教師像〉

筆者：学生だったら、日本語教師は日本人がいいと思う人がいると思いますか？

リー：それはないと思います。初めて勉強した時は華人の先生でしたが、別に日本人じゃないからよくないって思わなかったです。きちんと

教えられることが大事だと思います。発音は難しいけど、練習したければ日本人と話す機会、例えばマレーシアにいる日本人のコミュニティにつながればいいと思います。自分だけで全部教えようとは思いません。今バイトとかサークルの勧誘とかでもやっているので、人をつなぐのは得意です。あと中国語も英語もマレー語もわかるから、勉強の相談を聞くのにいいと思います。もちろん、そんなに簡単じゃないと思いますけど(笑)。

このデータから、かつて指導を受けたマレーシア人日本語教師の印象を通じて、リーさんにとっては「きちんと教えられることが大事」だと考えていることがうかがえる。これは先行研究において高橋(2015)が示した中国・韓国人日本語教師3名の事例、あるいは韓国人大学院生の葛藤を経た気づきを描いた嶋津(2016)の事例と同様であった。

また、興味深いのは、データ1で「難しい」と語っていた発音指導について、自分がモデルとなって教えようとするのではなく、教室外の日本人につながろうと考えていた点である。そこには「つなぐのは得意です」と、ネットワークを重視し、日本での留学生活で培った経験を活かそうとする考えが確認される。これは教師として母語話者を規範とする日本語能力を獲得することを目指そうとは考えていない、リーさんが描く日本語教師の一つの姿である。同時に、こうした教室外リソースにつなぐ指導を、将来的に日本語教師になった時に実行すれば、それは日本語非母語話者教師という概念を越え、「関係性」を軸に「日本語教師」という職業の多様なあり方を示す一つのやり方だとも言えるだろう。さらに、中国語に加え、英語、マレー語も運用できることは、言語を通じて他者を理解できる能力を備えていることでもあり、それ自体が周囲との「関係性」の維持、促進につながることから、複言語使用能力⁸⁾もまた、リーさん自身にとっ

て「日本語教師」という職業の幅を広げるツールとなるにちがいない。

リーさんも述べているように、塾の経営や教育実践が軌道に乗るのは容易ではない。しかし、母語話者規範という土俵とは異なるこれらの視点を取り入れているリーさんが、今後日本語教師として周囲との「関係性」を組み込むことは母語話者／非母語話者の二分法に囚われない新たな日本語教師像を示すことにつながるのではないだろうか。

6. 考 察

日本語教育能力検定試験の勉強を独学で始めたリーさんは、日本語教育の面白さを見出しつつも、発音の違いを認識することを難しいと感じ、その点に母語話者との差を意識する語りがデータ 1 でみられた。しかし、データ 2 では、そうした意識以上に、大学で学んでいる経営に関する知識を活かし、母国で塾を開こうとする意欲のほうが強いことがわかった。無論、日本語教育、経営学に精通していたとしても、成功できる保証はなく、その点では実際の職業経験のなさからくる楽観的な見方は否めない。それは自身も「そんなに簡単じゃないと思います」と認識していた。だが日本語教師という職業を日本語能力の面だけから捉えていない点で、母語話者教師との二分法は、あえて取り立てるほどリーさんの意識にはないことがうかがえた。

そしてデータ 3 では、教室外の日本人をリソースとして活用することで自身の苦手だと考えている発音指導の部分に対応しようと考えていることが語られた。ここから学外の人的リソースにつなぐネットワーク力も重視し、自らが備えている複言語使用能力も含めて、それらを日本語教師の能力の一つであると捉えていることがわかる。加えて、リーさん個人のもつ多様な能力が語られており、そこには日本語非母語話者であることからくる迷いはみられなかった。このことは、常に母語話者教師を対置させた

うえて、非母語話者教師を称揚しようとする語られ方に再検討を迫るもの
だと言えるだろう。

日本語教師である以上、自分自身が日本語という言語についての知識や
運用力、さらには教える技術を備えるように努めなければならないのは言
うまでもない。しかし、日本語教師は日本語だけ教えれば済むものではな
く、他の職業と同様に、必要とされる能力や社会的役割には無限の可能性
がある。日本語母語話者に所与のものとされる日本語の知識、運用力の有
無だけを価値基準とする二分法が未だに存続するのだとしたら、筆者を含
む日本語教育関係者も、そうした思考を導く社会のシステムや何らかの装
置、あるいは権力といったものに自覚的になる必要があるだろう。その意
味で、他者を規定するのではなく、また一つの定義を求めるともなく、
「関係性」の中で、自己存在を意義づけていくフーコーの視座は有効であ
り、自らが非母語話者であることに拘泥することなく、多様な可能性をキ
ャリアにおいて示そうとするリーさんの姿勢に、日本語教師＝日本語母語
話者という概念を解体させる鍵があると考ええる。

7. おわりに

本稿でも触れたように、昨今、在住外国人や世界の日本語学習者の増加
に伴い、日本語教師を取り巻く社会の動きは変化している。そうした中、
日本語教師を職能集団としてその専門性を定義づけることは、社会的地位
の向上に望ましいことであるが、日本語非母語話者教師の存在を母語話者
教師と対置させて議論するだけは、職業の可能性を狭めてしまうことにも
なるだろう。

今回、日本語教師を志望する学部留学生の語りから日本語教師＝日本語
母語話者という見方を支える母語話者／非母語話者という二分法を再検討
し、その解体可能性を探ることを試みた。だが調査期間が短期で、対象者

も一人に限られていたため、議論の下地が十分なかった点は否めない。また言語知識、運用力に限定し、それ以外の能力に可能性を見出すことで論を展開していったが、日本語教育においてそれらと同価値をもって扱う「文化」をどう捉え、扱うのかについて言及するには至らなかった。

リーさんの進路を見守りつつ、それらの点を踏まえ、日本語非母語話者教師という存在を母語話者と対置させ、あるいは不可視化させてしまう言説を引き続き検討していくことを今後の課題としたい。

注

- 1) 田中 (2013) によれば, “Native speaker” と “母語話者” は, 厳密には前者のほうがより広い概念とされるが, 本稿では “母語話者” を用いる。
- 2) 文化庁「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)」。
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html
(2019.10.29 アクセス)
- 3) 文化庁「改正文化芸術基本法」第十九条には「国は, 外国人の我が国の文化芸術に関する理解に資するよう, 外国人に対する日本語教育の充実を図るため, 日本語教育に従事する者の養成及び研修体制の整備, 日本語教育に関する教材の開発, 日本語教育を行う機関における教育の水準の向上その他の必要な施策を講ずるものとする」とある。https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/kihon/geijutsu_shinko/index.html (2019.10.29 アクセス)
- 4) 海外日本語教師数77,323人のうち, 非母語話者教師数は61,071人に及んでいる。詳細は国際交流基金2018年度海外日本語教育機関調査を参照。
<https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2019/029.html> (2019.3.31 アクセス)
- 5) フーコーの思想遍歴については, 主に中山 (1996) を参照した。
- 6) 文化庁ホームページ参照。https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_96/1421544.html (2020.3.12 アクセス)
- 7) 詳細は公益財団法人日本国際教育支援協会 (JEES) ホームページを参照のこと。<http://www.jees.or.jp/jltct/> (2020.3.12 アクセス)
- 8) ここでは, 各言語は別個に存在するのではなく, 個人の言語体験の中で相互に作用しながら存在するというCEFRの複言語主義の観点に基づき,

複言語使用能力という語を用いている。

引用文献

- 阿部洋子・横山紀子「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』1, 国際交流基金, 1991年, 53-74頁。
- 石井恵理子「非母語話者教師の役割」『日本語学』2月号, Vol. 15, 明治書院, 1996年, 87-94頁。
- 大平未央子「ネイティブスピーカー再考」『「正しさ」への問い 批判的社会言語学の試み』野呂香代子・山下仁(編著), 三元社, 2001年, 85-110頁。
- 岡本和恵「「ネイティブ」教師・「ノンネイティブ」教師の意識とその実践: ティーム・ティーチングを通して見えてきたもの」『阪大日本語研究』(22), 大阪大学大学院文学研究科日本語学講座, 2010年, 205-235頁。
- カイザー, シュテファン「ノンネイティブ日本語教師の役割 異文化間教育現場としての日本語教室を目指して」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』10, 1995年,
- 加納千恵子「大学院における日本語教師養成の課題: ネイティブ・ノンネイティブによる教師役割観の違い」『国際日本研究』(2), 筑波大学人文社会科学研究科国際日本研究専攻, 2010年, 99-116頁。
- 木村護郎クリストフ「言語イデオロギー」『事典 日本の多言語社会』真田信治・庄司博史編, 岩波書店, 2005年, 7-10頁。
- 嶋津百代「日本語「ノンネイティブ」教師の専門性とアイデンティティに関する一考察」『関西大学外国語学部紀要』第14号, 2016年, 33-46頁。
- 鄭京姫「「二分化された日本語」の問題—学習者が語る「日本語」の意味に注目して」『リテラサイズ』7, くろしお出版, 2010年, 1-10頁。
- 鄭京姫「言語教育はなぜアイデンティティを問題にしなければならないのか—日本語教育と「日本語人生」; ことばとアイデンティティについての私論」『私はどのような教育実践をめざすのか—言語教育とアイデンティティ』細川英雄・鄭京姫編, 春風社, 2013年, 218-254頁。
- 高橋雅子「国内の日本語教育における非母語話者教師に関する考察—多文化共生社会における語学教師の多様性を問う」『日本語教育実践研究』第2号, 立教日本語教育実践学会, 2015年, 104-113頁。
- 田中里奈「日本語教育における『ネイティブ』／『ノンネイティブ』概念—言語学研究および言語教育研究における関連文献のレビューから」『言語文化教育研究』11, 言語文化教育研究学会, 2013年, 96-111頁。

- 寅丸真澄・中山由佳・齊藤真美「留学生のキャリア意識調査報告—日本語学習者のキャリア支援に向けて—」『早稲田日本語教育実践研究』(7), 2019年, 23-30頁。
- 鳥飼玖美子『国際共通語としての英語』講談社, 2011年。
- 中山元『フーコー入門』筑摩書房, 1996年。
- 早川治子「ニュージーランド・オークランドの多言語性と英語に対する印象」『文学部紀要』21 (2), 文教大学, 2008年, 49-65頁。
- 横田隆志「留学生の日本におけるノンネイティブ日本語教師に対する意識調査」“2013 CAJLE Annual Conference Proceedings”, 2013年, 322-331頁。
- Council of Europe Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Crystal, D., *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Jenkins, J., *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Kachru, B. B. (Ed.), *The other tongue: English across cultures*. Champaign, IL: University of Illinois Press, 1992.
- Kramsch, C., “The privilege of the nonnative speaker.” *PMLA*, Volume 112, 1997, pp. 359-369.
- Kubota, R., *Rethinking the superiority of the native speaker: Toward a relational understanding of power*. In N. M. Doerr (Ed.), *The native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects*, Mouton De Gruyter, 2009, pp. 233-247.
- Medgyes, P., “Native or nonnative: who’s worth more?” *ELT Journal*, 46 (4), 1992, pp. 340-349.
- Seidlhofer, B., *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.