

タイの中等日本語教員 A のキャリア形成過程 —複線径路・等至性アプローチ (TEA) による分析—

西野 藍・坪根 由香里・八田 直美

[要旨]

海外の日本語教育を支えるのは、日本語を母語としない現地教員である。特に、中等教育機関の教員は次世代の若者と日本を取り結ぶ貴重な存在で、その育成と成長には日本から公的支援が行われている。本研究では、タイの大学で日本語教育を主専攻として学び、卒業後に中等日本語教員となった A の約 15 年間のキャリア形成の過程を複線径路・等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach : TEA) を用いて描き、その選択に影響を与えた要因を可視化するとともに、日本の公的支援の関わりを分析した。結果、A は環境 (社会や歴史、文化) との相互作用を通して、①自分にとって望ましい生活ができる、②生徒の成長に関わるのでやりがいがある、③自分の専門性が高まるのでやりがいがあるという価値観を形成しており、それがキャリア選択に影響を与えていた。また、日本の公的支援は特に③の価値観の形成・維持に少なからず影響を与えていることがわかった。

[キーワード]

海外の日本語教育支援、ノンネイティブ日本語教師、複線径路・等至性モデル (TEM)、発生の三層モデル (TLMG)、文化心理学

1. はじめに

日本は、海外諸国の日本理解促進、現地日本語教育の発展と定着を主な目的として、国際交流基金 (英語名称 The Japan Foundation、以下、JF) 等の公的機関を通して海外における日本語教育を支援してきた。海外の日本語学習者約 360 万人の半数を占めるのは、中等教育段階 (中学・高校) の学習者である。そして、彼らに日本語を教える教師の 86.6% は日本語を母語としない現地教員 (中等ノンネイティブ教員、以下、中等 NNT) である (国際交流基金, 2017)。中等 NNT は、次世代の若者と日本を取り結ぶ貴重な「日本語人材」であり、その支援 (教員養成、現職者研修) には多くの力が注がれてきた。

2019 年 4 月には「改正出入国管理法」が施行され、日本は外国人労働者の受け入れ拡大に舵を切った。日本での就労に対する関心を喚起し、訪日前の準備になるという点からも、海外の日本語教育支援の重要性が高まっている。このような状況において、若い世代に日本を紹介し、日本語の基礎を指導する中等 NNT が果たす役割は大きく、その育成や成長を支援することはこれまで以上に意味あるものとなるを考える。

ところが、日本との関係が緊密なアジア地域において、日本語学習者の多くが、日本語を生かしたキャリアとして教師を選ばず、日系企業や通訳、観光業などの職に就くこ

とはよく知られている。さらに言えば、大学で日本語教育を専攻したにも関わらず、教師にならない場合もある。その理由として、教師、特に中等教員は待遇面で魅力的ではないからだと考えられてきた。その中で中等日本語教員となった人々はなぜそのキャリアを選択し、今に至っているのか。中等 NNT のキャリア形成の過程を辿り、その選択に影響を与えた要因を探ることは、支援のあり方を考える上でも意味があると考えた。

そこで、本研究では、日本との関係が深く中等日本語教育も盛んなタイを対象に、大学で日本語教育を主専攻として学んだ後、中等 NNT となった者のキャリア形成過程を追う。さらに、日本の公的支援も何らかの関わりがあったかどうか、その点についても記述することを目指す。

2. タイの中等教育段階における日本語教育と日本からの公的支援

2.1 タイの中等教育段階における日本語教育の歴史と最近の動向

2015 年に JF が行った調査によると、タイの日本語学習者数は約 17 万 4 千人で、国・地域別では世界第 6 位を占める。そのうち、中等教育段階の学習者数は 11 万 2 千人で、インドネシア、韓国に次ぎ世界 3 位となっている（国際交流基金，2017）。日本とタイの歴史的、経済的な関係の深さや交流から日本語教育の歴史も長く、中等教育で正式科目（第二外国語）としての日本語教育が始まったのは 1981 年までさかのぼる。なお、タイでは日本の中学と高校に相当する中等教育は、一つの学校で一貫して行われることが多い。日本語教育は主に高校に相当する学年で行われるため、本稿では「高校」と記す。

開始からしばらくは、日本語教員養成を行う大学がなく、日本語学習経験がある他教科教員が日本語を教える場合が多かった。その後、高校（多くは校長）の日本語科目設置の希望に応えるために、1994 年にタイ教育省と国際交流基金バンコク日本文化センター（以下、JF バンコク）が日本語学習経験のない教員を対象に 10 か月の「中等学校現職教員日本語教師新規養成講座」（以下、新規研修）を開始した。「新規研修」は 2014 年の休止までに 260 人を超える中等日本語教員を養成した。

2004 年、コンケン大学（以下、KKU）は、教員・教育職員審議会（The Teachers' Council of Thailand）による教員免許制度改定を機に、教育学部に日本語教育専攻（英語名称 Teaching Japanese Language Program、以下、TJLP）を開設した。タイ初の中等日本語教員養成課程の誕生である⁽¹⁾。TJLP の 5 年間のカリキュラムは、新しい免許制度と、2005 年に同審議会が発表した教育専門職基準（Education Professional Standards）に従って策定されており（西野他，2009；西野・平田，2010）、5 年次に中等教育機関で 1 年間の教育実習を行うことも含まれている。

2010 年、タイ教育省は World-Class Standard School⁽²⁾（以下、WCSS）を制定し、中等教育の質的な向上を目指した。中には第二外国語の拡充も含まれており、第二外国語を教える教員（公務員）の採用増や、その研修にも力が入られた。日本語教員は、5 年間で 200 名が採用されることになり、公務員としての中等 NNT の数は飛躍的に増加することになった。KKU の TJLP は、2019 年までに約 200 名の卒業生を輩出したが、WCSS による公務員採用増の後押しもあり、その半数が中等 NNT になっている。

2.2 日本からの公的支援の歴史と最近の動向

日本からタイに向けて行われた日本語教育の公的な支援として、主に JF と国際協力機構によるものがある。いずれも日本語専門家または日本語教師を派遣しているが、JF はそれ以外にも教員養成や現職者研修、教師や学習者の日本招へい、教材開発など、より広い範囲で活動を展開し、タイ教育省や教師会とも深く連携している。そのため、本稿で取り上げる公的支援は、主に JF の活動を指すこととする。その活動を、本稿に関わる中等教育に関する政策、TJLP の沿革とともに表 1 にまとめた。

JF によるタイへの日本語専門家の派遣は、1970 年代に大使館講座や大学（主に日本語専攻）への派遣から始まった。その後、大学は留学で高い学位を取得したタイ人教員が中心となり、派遣も縮小していったが、KKU でタイ初の日本語教育専攻が開設されたのを受け、2014 年に新規派遣が始まった。専門家は TJLP でカリキュラムの整備や学生の教育に当たった（坪根，2007）。その他、3 名の派遣専門家がバンコクその他、日本語教育が盛んな地方に拠点を置き、中等 NNT 支援として研修などを実施している。

また、中等 NNT 養成に関しては、JF は 2.1 で述べた「新規研修」の他、2013 年から「タイ中等教育公務員日本語教師養成研修」をタイ教育省と共催で 5 年間実施している。

表 1 タイの中等教育段階における日本語教育に関する政策と国際交流基金の支援活動

年	タイ教育省	JF バンコク・タイ教育省共催	JF	KKU 教育学部 TJLP
1994		「新規研修」開始		
1996			「新規研修」訪日研修開始	
2004	教員免許制度改定			TJLP 開設（第 1 期カリキュラム）
2005	教育専門職基準制定			JF 専門家派遣開始
2009				TJLP 第 2 期カリキュラム開始
2010	World Class Standard School			
2012		日本語インテンシブキャンプ開催		
2013		タイ中等教育公務員日本語教師養成研修開始	タイ中等教育公務員日本語教師養成研修開始	
2014		「新規研修」休止	「新規研修」訪日研修終了 NP 派遣開始	
2015		日本語国際キャンプ開催	NP カウンターパート訪日研修開始	
2017		「新規研修」終了	タイ中等教育公務員日本語教員養成研修終了	
2018				JF 専門家派遣終了
2019			NP カウンターパート訪日研修終了	

これは、WCSSの一環として、公務員として採用される予定の中等NNTを対象とした研修(訪日研修も含む)である。加えて、2014年からJFは、東南アジアを中心とする国々の中等教育機関に「日本語パートナーズ」という日本人アシスタント(以下、NP)を派遣するプログラムを始めた。タイには年間約80人のNPが派遣され、NPは授業で生徒たちの日本語会話の相手となったり、日本文化紹介を行ったりしている。JFは、チームティーチングを行う中等NNT対象の「カウンターパート訪日研修」も実施している。

その他、表1以外にも、JFバンコクはタイ人教員向けに、教授法セミナーや日本語能力試験の受験も視野に入れた短期日本語コースなどを行っている。また、JFによる各国NNT対象の訪日研修もあり、タイ人教員は毎年参加している。このように、タイの中等NNTに対し、様々な側面から公的支援が行われていることがわかる。

3. 日本語教師のキャリア形成過程についての先行研究

日本語を母語としない日本語教師のキャリア形成過程について、質的に分析した研究は限られている。戸田他(2009)は、マラヤ大学予備教育日本語留学コースで日本語教育に携わるマレーシア人日本語教師を対象にインタビュー調査を行い、彼らのキャリア形成過程を明らかにするとともに、今後のキャリア形成上の課題と展望について考察している。ただし、戸田他(2009)の対象は学位や研究業績が求められる大学の教員であり、本研究の対象とは異なる。大学で日本語教育を専攻として学んだ中等NNTを対象にそのキャリア形成過程に関して質的に調べた研究は、管見では見当たらない。

他方、日本人日本語教師のキャリア形成に関する質的研究には、奥田(2011)、末吉(2012)、北出(2017)、布施(2019)がある。奥田(2011)は、中堅教師・ベテラン教師・シニア教師へのインタビュー調査からキャリア形成過程について分析し、1)異文化接触が教師としての新たな役割形成と成長の契機となり、なりうるものとしての自己像を創発し、それに向かって自分らしい自己を実現する源泉として作用していること、2)言語教育を通して文化間移動をした人々の人生の自己充足に貢献することに意味を見出し、教師人生を送っていることを明らかにしている。末吉(2012)は、日本語学校で教える非常勤講師3名を対象に、「語りの場」での語り、およびその後に行ったインタビューを分析している。うち1名の語りからは、待遇の悪さや不安定さに悩みながらも、日本語を教えることの喜びや「専門職」である日本語教師の仕事への期待からキャリアを継続させていることが示されている。

北出(2017)と布施(2019)は、複線径路・等至性アプローチ(Trajectory Equifinality Approach: TEA)を方法論として用い、その意識の変容過程を可視化している。TEAは21世紀に登場した新しいアプローチで、文化心理学(ヴァルシナー, 2007)を理論的枠組みに持つ。心理学をはじめ様々な分野で採用され広がりを見せており、近年では日本語教育の領域でも注目されつつある。北出(2017)は、海外での日本語教育経験を持ち、帰国後日本国内の大学で日本語を教えている2名の日本語教師の価値観の変容をTEAによって可視化し、日本語教師としてのキャリアを継続する意欲の有無について示している。布施(2019)は、前職を退職して養成講座に入学し、日本語教師になった4名を対象に、養成講座入学から2年目終了時までのキャリア形

成過程を可視化している。ここでは教師不足という社会的要因や、所属先の学校や常勤・同僚との関係性という環境的要因にその後の径路が左右され、キャリア形成に影響したことが明らかにされている。

このように、TEA を方法論として用いることで、日本語教師のキャリア形成過程や、意識・価値観の変容過程の可視化が可能になる。しかしながら、中等 NNT のキャリア形成についての研究で、TEA を用いているものは見当たらない。

4. 本研究の目的と方法論

本研究の当初の目的は、タイの大学で日本語教育を主専攻として学んだ A が、何と関わり影響を受けた結果、中等日本語教員になることを選んだかを示すことであった。そのため、具体的な研究課題として以下を設定した。

- 1) 大学の日本語教育専攻を卒業後、職業として中等日本語教員を選んだのはなぜか。その選択に影響を与えたのは何か。
- 2) キャリアの形成において、日本の公的支援はどのような関わりがあったか。

方法論は、TEA を用いた。これは、1) と 2) で見られる個人の意識の形成過程に、当時の環境的要因がどのような影響を与えていたかという点にも関心があるからである。TEA の理論的枠組みである文化心理学では、人間を「環境と常に交流・相互作用している開放システム」として捉え、発達は「個人的文化」(集合的文化が浸透している)と「集合的文化」(複数の個人が相互行為するなかで生み出され続けている動的なもの)との不可分な関係性の変化だとする。この観点からすると、タイの教育政策や日本の公的支援もまた発達(キャリア形成、意識の変容)過程に影響を与えていると思われる。

TEA は①「複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model:TEM)」、②「歴史的構造化ご招待(Historically Structured Inviting:HSI)」、③「発生の三層モデル(Three Layers Model of Genesis:TLMG)」を統合・総括する考え方である。ここでの「等至性」とは、異なった径路を通っても同じ結果に辿り着くという意味で、その結果辿り着くところを等至点 (Equifinality Point : EFP) と言う (サトウ他, 2006)。

TEA は研究者が自身の関心に基づき、等至点を設定するところから始まる。②の HSI は、そのような出来事を実際に経験している人を調査に「お招きする」ことである。そして、その人の径路を様々な概念ツールを用いて描いたものが①の TEM 図である。TEM の概念ツールには、径路が発生・分岐するポイントである「分岐点 (Bifurcation Point : BFP)」、等至点に至るまでに必須のこととして経験される出来事である「必須通過点 (Obligatory Passage Point:OPP)」、等至点への歩みを後押しする力である「社会的助勢 (Social Guidance:SG)」、等至点に向かうのを阻害する力である「社会的方向づけ (Social Direction : SD)」などがある (安田・サトウ, 2012; 安田他, 2015)。なお、インタビューと分析を通じ、相手にとって真の意味のある等至点を 2nd 等至点として設定し直すことがある。等至点が、研究者にとっての目の付け所だとすると、2nd 等至点は、分析によって析出された等至点 (安田他, 2015) と定義できる。③の TLMG は、行動の選択や転換点における個人の意識や価値観の変容に焦点を当てて記述するためのモデルである。人間を開放システムとして捉え、記号を媒介として外界と相互作用

する際のメカニズムを仮説的に第1層の「行為」、第2層の「記号」、第3層の「価値」という三層で捉える（サトウ，2009）。

調査人数については「1/4/9の法則」が提案されており、研究対象が1事例の場合は個人の径路の深みを探り、4（±1）事例は経験の多様さを描き、9（±2）事例は径路の類型を把握できるとしている（安田他，2015）。

5. 調査の概要

5.1 調査協力者

TEAによる分析の核となるのが等至点（EFP）だが、本研究では「大学の日本語教育専攻を卒業後、中等日本語教員（公務員）になる」を等至点として設定し、その経験をした人を対象として「ご招待」した。協力してもらったのは、KKU教育学部 TJLP で学び、卒業後に日本語中等教員になった2名である。いずれも TJLP の黎明期（開設後5年以内）に入学している。本稿では、そのうちのより教師としてのキャリアが長い A（30代女性）を取り上げ、個人の径路の深みを探る。

A は、主な日本語科目を人文社会学部で履修するという TJLP 初期のカリキュラムで学んだ。大学入学時は日本語未習で、大学時代に日本留学経験はない。大学卒業の1か月後に教員採用試験に合格し、公務員になった。その5年後に現在勤務する高校に異動し、同校に派遣されている NP のカウンターパートとなっている。

5.2 データ収集

個人情報の保護には最大限の注意を払うなど倫理的な配慮をすることを伝え、研究目的でインタビューデータを使用する許可を得た上で、2019年5月から6月にかけて3回のインタビューを実施した。1回目は、日本語に興味を持った理由、KKU教育学部 TJLP を受験しようと思ったきっかけ、大学で学んだことで印象に残っていること、教育実習の経験・影響、卒業後の進路決定理由等について、半構造化インタビューを行った。実際に話を聞くと、Aの人生径路において「日本語教員というキャリアを維持する」ことが現在の展望としてあることが見えてきた。そこで「日本語教員というキャリアを継続する」を2nd等至点として TEM 図を描くことにした。それを基に2回目のインタビューで TEM 図上の径路、時期や内容の確認とともに、掘り下げて尋ねたい内容について追加質問をした。さらに、3回目のインタビューで TEM 図の最終確認をした。

出来事やその時の意識等について詳細な語りを引き出すため、1回目、2回目のインタビューでは、通訳を付けた。インタビュー時間は、1回目が約1時間30分、2回目が約1時間40分、3回目が約25分であった。

5.3 TEM 図と TLMG の作成

インタビューデータは全て文字化し、データの切片化を行って各々の語りを BFP、SG、SD などといった TEM の概念ツールに当てはめた。そして、キャリア選択にまつわる意識の変容の観点から時期区分を設け、TEM 図を完成させた（図1、図2）。さらに、Aの価値観や意識の変容を探り、TLMGにより図示化した（図3）。

6. 分析結果

6.1 A の軌道

インタビューを実施した時点で、A は中等日本語教員のキャリアを継続する意思を持ち、将来的には日本語力を向上させ、教員として昇格したいという展望を描いていた。A の職業選択の径路と現状、今後の展望についての語りの詳細を以下で述べる。

6.1.1 大学入学から中等日本語教員になるまで

第 1 期

A はタイ東北部の高校在学中、教員（公務員）を目指すことを決める。理由は、「公務員は毎年給料が上がり、安定している」⁽³⁾ (SG1) からだった。とりわけ「田舎の人の考えでは公務員はとても良い職業」であり、親も賛成だった。

日本に対しては、スーパー等にある日本のお菓子や、アニメを通じて好印象を持っていたものの、興味があったわけではなく、高校で開講されていた日本語科目も選択していなかった。しかし、A の高校には日本人の高校生を短期間受け入れるプログラムがあった。A は年に 2、3 回、ホストファミリーをしたり、近くの遺跡を案内したりする経験をし、この交流をきっかけに日本語がわかりたいと思うようになる (SG2)。

これらが結びつき、A は漠然と中等日本語教員を目指すようになる。そこには、中等教員志望者の中で日本語の専門は少ない (SG3) ため、他科目より競争率が低く、公務員になりやすいだろうという計算もあったと言う。それで、進学にあたり、教育学部に日本語教育専攻がある大学を志望することを決めた (BFP1)。二つの大学に合格、うち、公務員の就職率が高いと評判で、学費も安い KKU 教育学部 TJLP に入学した (OPP1)。

第 2 期

入学してみると、同級生の多くが高校で日本語を学習した経験があった (SD1)。そのため、日本語授業の進捗が早くても同級生には問題なかったが、A はついていけず、テストの点数も低く (SD2)、日本語が好きではなかった。A は次第に日本語学習への意欲を失っていく。当時の TJLP のカリキュラムでは、日本語科目（主に人文社会学部で開講）と教育科目（教育学部で開講）を必修科目として学んだ。A は、教育科目の成績が「クラスの中で一番」だったが、日本語の成績は悪かった。そのため、日本の大学への交換留学についても、クラス内選考で自分が選ばれることはないと言っていた (SD3)。

3 年生時には、ついに日本語科目で F (Fail) の評定がつき、不合格となる (BFP2)。このインパクトは大きかった。「C や D ならまだオーケー、卒業できる」と考えていたが、F となると再履修しなければならない。同じ科目は年に一回しか開講されず、また合格していなければその上のレベルの日本語科目には登録できないため、それだけで留年が決まってしまう。「卒業が遅いと公務員にもなれない。もう未来がない」と落ち込む A に、救いの手を差し伸べたのは教育学部のベテラン教員だった。人文社会学部が夏休みに開講するサマーコースを履修して合格すれば、単位互換できるという道筋をつけてくれたのである (SG4)。A は夏休みにサマーコースを履修、合格して留年を免れた。

この教員のサポートがなかったら留年していた。この事実から A は真面目に勉強し

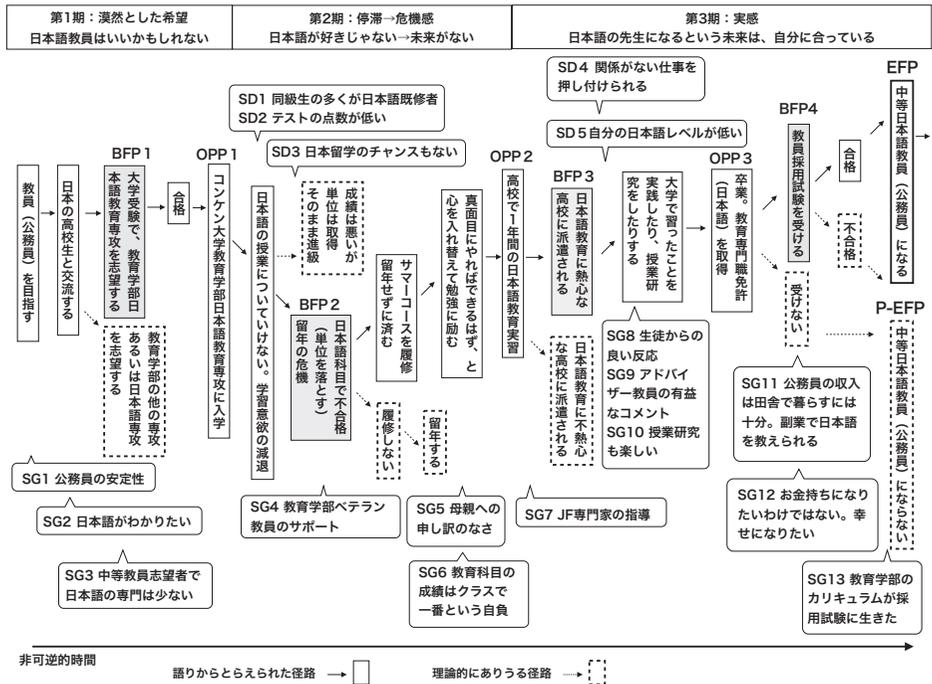


図1 AのTEM図(大学入学からEFPまで)

なければならない、真面目にやればできるはずと思い、心を入れ替えて勉強に励むようになる。その背景には、働いて学費を捻出してくれている母親への申し訳なさ(SG5)と、教科目の成績はクラスで一番という自負(SG6)があった。

第3期

その後は順調に単位を取得したAは5年生になり、高校での1年間の日本語教育実習に赴く(OPP2)。なお、当時のTJLPには日本語教育が専門の大学教員がおらず、JF派遣の専門家が日本語教育等の科目を担当していた。Aは1年生の頃から専門家の授業を継続して受けており、日本語の教え方を意識的、無意識的に身につけていた。「JFの先生たちに教えてもらわなかったら、どうやって日本語を教えたらいいかかわらなかった」と言う。専門家の指導により、安心して実習にのぞめたのである(SG7)。

Aの実習先は、受け入れ校の中でも特に日本語教育に熱心な学校だった(BFP3)。実習先で、Aは大学で習ったことを実践する機会を得、勉強熱心な生徒からの良い反応を直接感じる事ができた(SG8)。また、アドバイザーの高校教員から常に有益なコメントをもらえた(SG9)。Aは、1年間の教育実習を通じて「生徒がかわいい」、「日本語を教えて生徒がわかると嬉しい」などの感情を持つようになり、「いろいろなアイデアを出して教え方を考えることは楽しい」と実感した。大学では、教育実習と並行して「授業研究」が課されていたが、考えた教え方を実践し、検証し、成果をレポートに

まとめるというプロセスも A には楽しいと感じられた (SG10)。実習先では日本語と関係がない仕事を押し付けられる (SD4)、自分の日本語レベルが低い (SD5) といった否定的に感じる出来事もあったが、教える楽しさの方が勝った。実習を通じて「生徒たちに日本語を教えるのは幸せ」「自分の好きなことに出会えた」「日本語の先生になるという未来は、自分に合っている」と実感したのである。

所定のカリキュラムを学修し卒業した A は教育専門職免許 (日本語) を取得 (OPP3)、その 1 ヶ月後の教員採用試験を受ける (BFP4)。同級生の中には、日系企業の通訳になる者もいた。通訳の方が給料は高いが、A は、公務員の収入は田舎で暮らすには十分で、教員なら学外で日本語を教えて副収入を得ることもできる (SG11) ということを経験として得ており、迷いはなかった。「お金は必要だが、自分はお金持ちになりたいわけではない。幸せになりたい。」 (SG12) という思いがあった。そして、教育実習を通じて得られた「私は先生の仕事が好き。生徒と一緒にいることが好き。教えることが私の幸せ」という実感が A の選択を後押しした。A は、日本語教員の募集枠が 2 名だった N 県の教員採用試験を受ける。公務員試験は難しいと言われるが、教育専門職基準に合致した教育学部のカリキュラムのおかげで教育に関する試験の点数は問題なかった (SG13)。専門 (日本語) の試験の点数の低さを補い、同級生と並び 1、2 位の成績で合格。A は中等日本語教員 (公務員) になった (EFP)。

6.1.2 中等日本語教員になってから現在まで

第 4 期

N 県はバンコクにも近く、日本語学習熱が高い地域だった。A が着任した高校の生徒たちは勉強熱心で日本語の授業もしやすく、やりがいを感じていた (SG14)。「田舎の学校と違って、地域関係の仕事が多くなかった」ため、比較的自由に使える時間があつた。A は放課後に塾で日本語を教えることにし、公務員として勤めながら副収入を得るようになる (SG15)。塾の学習者はお金を払って来ているので、高校よりさらに真面目に勉強する。授業の内容ややり方は学校から完全に任されており、工夫すればするほど学習者から良い反応があつた (SG16)。高校生とは違う対象に教えるのは、日本語教師としていい経験だった (SG17)。どちらかというところ「教えることだけを考えれば良い」塾が好きだったが、安定性に欠ける点で公務員 (高校) に代わるものではなかった。

N 県での教員生活は決して悪くなかつたが、家族・故郷から離れた生活 (SD6) をしていた A は家族がいる故郷に戻ることを考えていた。それで、故郷の R 県の高校への異動希望を出した (SG18)。公務員の制度上、希望は出せるが、受け入れ校に枠がなければ異動はできない。そのため、今の高校に勤めながら、空きが出るのを待つことになった。また、高校には日本人教員がおらず (SD7) 日本語を使う機会もなかつたため、A は自身の日本語力の問題を感じていた。そこで、JF の NP 派遣制度が始まったとき、受け入れの要望を校長に出したが「世話が面倒だからいらない」と反対され、実現には至らなかつた (SD8)。結局、5 年間の勤務の後に希望が認められ (BFP5)、A は故郷の高校に赴任することになった。

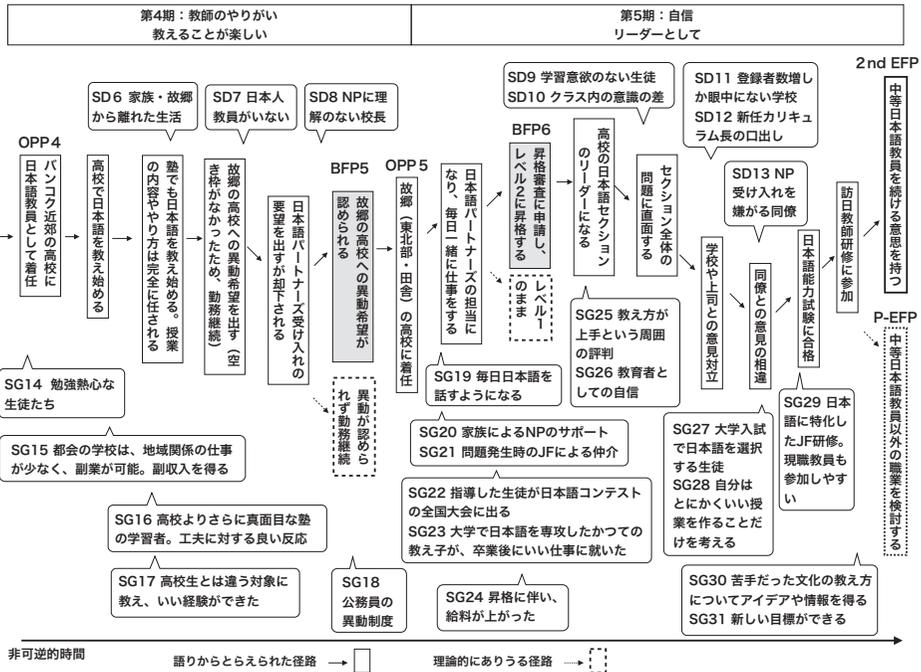


図2 AのTEM図(中等日本語教員になってから2nd EFPまで)

第5期

故郷のR県の高校に着任してすぐ、Aはこの学校がNPを受け入れていることを知る。NPの世話役をすることになり「嬉しかった」という。一緒に仕事をするを通じ、毎日、日本語を話すようになる(SG19)。NPの生活のサポートは家族も手伝ってくれた(SG20)ので面倒ではなく、どのNPとも良い関係を築き、NPの行動に問題があった時はJFに相談して仲介してもらい(SG21)などして対処した。NPの良い影響は他にもあった。それは日本語コンテストなどの課外活動を手伝ってもらえたことである。結果、指導した生徒が全国大会に出ることもあった(SG22)。また、この時期には大学で日本語を専攻したかつての教え子が、卒業後にいい仕事に就いたという話を聞く(SG23)こともあり、Aにとって生徒の成長は喜びであった。

着任して3年目にAは昇格審査に申請し、公務員の等級レベル1からレベル2に昇格する(BFP6)。それに伴い、給料も上がった(SG24)。そして、日本語セクションのリーダーになる。高校の日本語のセクションには、Aの他に2名のタイ人教員がいるが、どちらもレベル1である。うち1名は日本語主専攻だったので「日本語はN2レベルで上手」だが「教え方が良くない。生徒がわかりにくい」という問題があった。Aが教案をチェックして指導しているが、それを支えたのは「私は教育学部を卒業したので、教え方が上手。これは、NPも他の先生も生徒も言います。」という評判(SG25)だった。また、生徒

たちの態度から「私はクラス中をコントロールできる」という教育者としての自信も持つようになった (SG26)。

その後、職務の幅が広がるにつれ、セクション全体の問題に直面するようになる。今の学校では、日本語を履修する生徒の半分は学習意欲がない (SD9)。その一方で、大学入試で日本語を選択する生徒 (SG27) もおり、クラス内の意識の差が問題になっている (SD10)。A は、本気で勉強したい生徒をしっかり教え、能力を伸ばしたいと思っているが、学校側は学習意欲など考えず、日本語科目を登録する生徒数を増やすことしか眼中にない (SD11)。上司 (新任カリキュラム長) からは A が考えたカリキュラムの内容に口を出されるなどし、ストレスを感じるようになった (SD12)。また、同僚教員たちとの意見の違いもあった。NP に対して、同僚たちは、問題があると面倒なのでもう受け入れたくないと言う (SD13)。A にはその考えが理解できなかった。しかし、「このような状態にいてもいいことは何もない。自分とはとにかくいい授業を作ることだけを考える」(SG28) とし、気持ちを維持してきた。

他方、日本語については未だ日本語能力試験の N3 レベルに合格できずにいた。不合格が続いた後、A は KKU の卒業生仲間から JF バンコクの日本語研修がいいことを聞く。タイの中等 NNT にとって、JF や教育省の研修は費用の自己負担がほとんどない上、仕事に影響のない時期に短期で実施されるなどの配慮があり、参加しやすい。A もこれまで何度も JF の教師研修に参加してきたが、今回「日本語だけ集中して勉強できたのはとても良かった」と言う (SG29)。結果、ようやく合格できた。

上司や同僚との関係から仕事に対する意欲が下がっていた中、A は JF の訪日教師研修に参加する。そこで苦手だった文化の教え方について新しいアイデアや情報を得 (SG30)、「今、研修に来てわかったことを生徒に伝えたい」という意欲が再び起こった。また、「私は今まであまり文化について教えなかった。これからは選択科目で興味がなさそうだった中学生にも、日本の文化やゲームを教えたい。楽しいと思ったら、高校生になった時にきっと日本語を選ぶ」という新しい目標もできた (SG31)。

A は「日本語教師をやっていて良かったと思うことは、自分が生徒を育てられること」「教えることは私の幸せ」と言う。日本語については、将来的に JF の研修に参加してレベルアップしたいという具体的な展望がある。このように A は、中等日本語教員を続ける意思を持っている (2nd EFP)。

6.2 A の意識の変容

TEM 図の完成ののち、EFP と 2nd EFP に至るまでの A の意識の変容を TLMG を用いて分析した。結果、A は①自分にとって望ましい生活ができる、②生徒の成長に関わるのでやりがいがある、③自分の専門性が高まるのでやりがいがあるという三つの価値観が形成・維持されるのに伴い、中等日本語教員はいい仕事だ、自分に合っていると思うようになっていたことがわかった。続いて、日本の公的支援の関与という観点で検討したところ、特に③に関わりがあったことがわかった。

紙幅の都合上、全てを示すことは難しいため、以下は③に焦点を当て、TLMG を図示 (図 3) して意識の変容を見ていく。図中の第 1 層の「個別活動 (行動) レベル」は

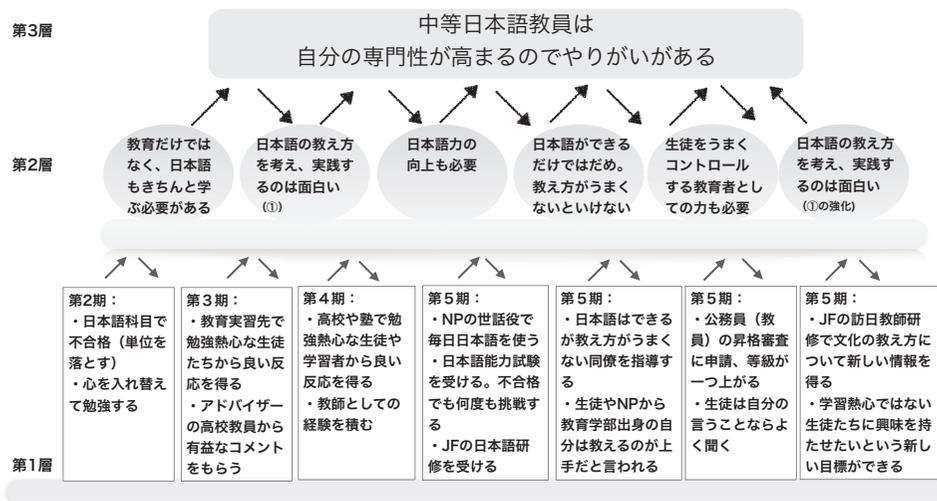


図3 AのTLMG

日常での行動・感情・思考を、第2層の「記号レベル」は経験に対する意味づけ（のガイドとなる記号）を意味する。それらが集積して強化されたり変容したりするのが第3層の「信念・価値観レベル」であり、矢印はそれらの動的な関係を表している。

中等日本語教員の専門性には、「教育」「日本語」「日本語教育」という三つの要素があるが、Aがそれらを学び始めたのは第2期からである。教育専門職基準に準じた教育学部のカリキュラム（西野他，2009）で、JF派遣の専門家が直接指導するなど、専門性の高い教育を受けた。教科科目は問題がなかったが、日本語については、途中、日本語が好きではないという意識が生じた。しかし、必修の日本語科目で単位を落とすという出来事から、このままでは未来がないという気づきが起こり、心を入れ替えて勉強するようになる。これはBFP2で「教育だけではなく、日本語もきちんと学ぶ必要がある」という記号が発生した（意味づけがなされた）ことによる行動変容であろう。

その後、第3期にAは日本語教育に熱心な高校で教育実習をする（BFP3）。生徒たちやアドバイザー教員との関わりを通して「日本語の教え方を考え、実践するのは面白い」という記号が生じる。この長期の教育実習がなければ、教員になる前にこのような記号が発生することはなかったかもしれない。ここで初めて中等日本語教員という専門職に対するやりがいを感じ、それが他の価値観と相まって「中等日本語教員になる」という選択を後押しした（EFP）。なお、日本語力についてはまだ十分とは言えなかったが、そのことでAが日本語教員をあきらめなかった点は興味深い。

中等日本語教員となったAは、第4期に様々な現場で勉強熱心な生徒や学習者たちと関わり、「日本語の教え方を考え、実践するのは面白い」という思いをさらに強める。

一方、日本語については日本語力向上の必要性を感じていたものの、それを阻害するような社会的な力に直面したこともあり、行動変容には至らなかった。

ところが、第5期に現在の勤務校に異動してからは、NPの世話役として毎日日本語を使うようになる。ここで、「日本語力を向上させなければならない」という記号が前景化され、日本語能力試験への挑戦、JF日本語研修への参加などの行動につながった。そして、最終的に合格という結果を出している。日本語教育や教育に関しても、第5期に公務員の昇格審査に申請し、等級が一つ上がった（BFP6）。日本語セクションのリーダーとなったAは同僚に教え方を指導するようになり、中等日本語教員なら「日本語ができるだけではだめ。教え方がうまくないといけない」と考えるようになる。また、セクション全体を見る立場になり「生徒をうまくコントロールする教育者としての力も必要」と考えるようになった。A自身は、教育学部出身だから教えるのが上手だと生徒やNPに言われていること、生徒は自分の言うことならよく聞くといった出来事から、自分はできているという自信があった。よって、これらの記号はAのやりがいにつながった。

以上、Aの人生径路において「中等日本語教員は自分の専門性が高まるのでやりがいがある」という価値観が形成・強化される過程を見てきた。最近では、仕事に対する意欲が低下していたAだが、JFの訪日教師研修を通じ「日本語の教え方を考え、実践するのは面白い」という記号が再び生じている。図3の時間の流れから見ると、これはAにとっての原点回帰であったことがわかる。意欲が低下している時に原点回帰できたのは、Aが中等日本語教員を続けるという意思を持つ上で、大きな意味があった可能性もある。

7. 考察

7.1.1 キャリア選択に影響を与えたもの、キャリア継続の意思を支えるもの（研究課題1）

Aのキャリア形成における意思決定に影響を与えていたのは、約15年という不可逆的時間の中で形成・強化されてきた価値観であり、それは①自分にとって望ましい生活ができる、②生徒の成長に関わるのでやりがいがある、③自分の専門性が高まるのでやりがいがある、の三つであった。②は奥田（2011）で、③は末吉（2012）で示されていたことも共通しており、ユニバーサルな「教師性」と言えるかもしれない。一方、布施（2019）では所属先の学校や常勤・同僚との関係性がキャリア形成に影響したとされているのに対し、Aは上司や同僚との意見の相違がキャリア継続に決定的な影響を及ぼしてはいない点が特徴的である。

Aの人生径路において、分岐となったいくつかのポイントがあった。そこでは社会的助勢（SG）と社会的方向付け（SD）とのせめぎあいがあり、TEM図の作成を通じてそれらを具体的に可視化できた。故にTEM図そのものが研究課題1の答えである。

7.2 Aのキャリア形成において、公的支援はどのような関わりがあったか（研究課題2）

最後に、Aのキャリアの形成において日本の公的支援はどのような関わりがあったかについて考察する。まず、第2期における専門家の存在である。Aは2名の専門家か

ら日本語や日本語教育について学んだ。興味深いのは、1年生の時から受けていた専門家の授業を通して、Aが教師としての振る舞いをも学んでいた点である。また、日本語教授法の授業で習った事は今でも役に立っていると振り返っている。

次に、第3期に教育実習先で良きアドバイザーとなった中等教員の存在である。Aはこの教員から多くのサポートを受け、よい状態で教育実習を終えることができた。この受け入れ校の教員がアドバイザーになるというのはKKU教育学部の制度（西野他、2010）だが、実はこの教員は「新規研修」の修了生でもあった。かつて英語を教えていた教員が研修後に本務校に戻って日本語科目を開講し、長年にわたり当地の日本語教育を担ってきたのである。JFの支援を受けて中等NNTになった人物が、タイの教員養成制度の中で、次の代を担う実習生たちを支えていた事実は興味深い。

さらに、第5期におけるNPの存在である。中等NNTは学校で教える以外に日本語を使う機会がない、教員になってから日本語力を維持・向上するのが難しいという話はよく聞く。地方の高校で日本人教員を雇用することは難しい。Aの日本語力向上及びモチベーション維持において、NP派遣の影響は大きかった。

最後に、中等教員となった第4、5期にAが受けた様々な教員研修である。タイではJFによる研修が多く実施されている。Aにとっては、日本語教育のみならず日本語も学べたことは大きかった。さらに、訪日教師研修では、新しいことを学んだだけでなく、やる気を回復したり、新たな目標を設定したりする機会も得ていた。

以上のことから、大学で学んでいた間、高校での教育実習中、教員となってからのそれぞれの時期に、Aが日本から派遣された専門家やアシスタント、過去に支援を受けた先輩教員らと接触したこと、また支援機関が行う研修に参加したことが、キャリアにまつわる意思決定や価値観の形成に影響を与えていたことが明らかになった。

8. まとめと今後の課題

以上、Aは自身を取り巻く環境（社会や歴史、文化）との相互作用を通して自らの価値観を形成し、それに基づきキャリアにまつわる意思決定をしてきたことが明らかになった。その過程こそがAの発達である。約15年前に漠然と「日本語の先生がいいかな」と考えた一人の高校生が、大学の教員養成課程を経て日本語教員になり、現地の日本語教育を支えている。今回はAの事例研究につき、一般化はできないが、専門家派遣や研修など、約30年間様々な形で行われてきた日本からの公的支援が、一人の中等NNTの誕生と成長に少なからず関わっていることも明らかになった。日本からの海外の日本語教育支援のあり方や成果を検討する上でも大きな示唆となるだろう。

今後は、前述の3つの価値観がなぜAのキャリア選択に作用していたのか、記号はどのように生み出されていたのかについて更なる分析を行いたい。また、公的支援が直接、間接的にAに及ぼした影響や、今後の支援のあり方についてもより深い考察を行いたい。さらに、今回は1名を対象に個人の径路の深みを探ったが、今後は径路の多様性を描き、径路の類型を把握するために、卒業後に中等NNTにならなかった者も含め、人数を増やして分析を進めたい。それを通じて、タイにおける日本の公的支援の意義や課題が見えてくる可能性がある。

注

1. その後、2005年にブラパー大学教育学部でも日本語教育プログラムが開設され、中等日本語教員の養成大学は2校になったが、同大学は2011年に新規募集を中止し、現在、プログラムは休止している（国際交流基金サイト）。
2. タイ教育省が発表した方針で、中等教育を国際化に対応できるレベルに引き上げることを目指す。文科系コースに限られていた第二外国語の履修が理系コースでも可能になり、日本語教育の拡大につながっている（国際交流基金サイト）。
3. できる限りAの発話を用いて発話内容をまとめたものを「 」に入れて示す。

参考文献

- 奥田純子 (2011) 「日本語教師のキャリア形成—日本語教育機関の教師へのインタビューを手がかりに—」『異文化間教育』33, 60-80.
- 北出慶子 (2017) 「ネイティブ日本語教師の海外教育経験は、教師成長を促すのか？」サトウタツヤ・安田裕子編『TEMで広がる社会実装』（pp.48-68）誠信書房
- 国際交流基金 (2017) 『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』
- サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヴァルシナー ヤーン (2006) 「複線径路・等至性モデル：人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して」『質的心理学研究』5, 255-275.
- サトウタツヤ編 (2009) 『TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして』誠信書房
- 末吉朋美 (2012) 「日本語教師のキャリア形成：日本の社会構造における性別役割」『待兼山論叢 日本学篇』46, 97-114.
- 坪根由香里 (2007) 「コンケン大学教育学部日本語教育プログラムにおけるカリキュラム」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』4, 213-222.
- 戸田淑子・小林学・村田由美恵・森道代 (2009) 「非母語話者日本語教師のキャリア形成過程と課題—マレーシア予備教育機関 AAJ を例に—」『国際交流基金日本語教育紀要』5, 49-65.
- 西野藍・平田真理子 (2010) 「専門職としての日本語教員養成—タイ・コンケン大学の事例研究—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』7, 71-80.
- 西野藍・Thamthongthip Tawat・Kritsananon Supalak (2009) 「タイの教育学部における日本語教員養成と日本語教育科目のデザイン」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』6, 155-164.
- 布施悠子 (2019) 「初任日本語教師キャリア形成過程の可視化の試み—複線径路・等至性アプローチを用いて—」『日本語教育』173, 46-60.
- 安田裕子・サトウタツヤ (2012) 『TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開』誠信書房
- 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (2015) 『ワードマップ TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社
- J. ヴァルシナー (2007) 『新しい文化心理学の構築—〈心と社会〉の中の文化』（サト

ウタツヤ 訳) 新曜社、2013

参考サイト

国際交流基金 日本語教育国・地域別情報「タイ (2017 年度)」(2020 年 1 月 5 日参照)
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/thailand.html>

謝辞

本研究は、2019 年度国際基督教大学研究助成補助金 (研究題目: タイの日本語教育主専攻の学生のキャリア形成に関する意思決定プロセス—複線径路・等至性モデル (TEM) による分析、研究代表者: 西野藍) の助成を受けたものである。ここに記して感謝申し上げたい。

(西野藍—国際基督教大学, 坪根由香里—大阪観光大学, 八田直美—国際交流基金)

The Career Formation Process of a Thai Secondary School Japanese-Language Teacher: An Analysis Using the Trajectory Equifinality Approach

**Ai NISHINO
Yukari TSUBONE
Naomi HATTA**

Abstract

This study aims to illustrate the 15-year career formation process of a Thai secondary school teacher of the Japanese language, referred to as “A,” who majored in Japanese-language education and became a teacher after graduation. In order to reveal the factors that influenced A’s career choices, this study uses the trajectory equifinality approach. The official support provided by the Japanese government is also analyzed as a factor. The analysis reveals that A’s interactions with the Thai environment (society, history, and culture) created a sense of value which influenced A’s decision to be a teacher. Those values are classified as follows: 1) a career as a secondary school teacher can lead to a better life; 2) the career is rewarding because it involves student growth; and 3) the career is rewarding because of opportunities for professional development. The official support provided by the Japanese government is one of the factors that influenced A’s career choices.

(Nishino: International Christian University, Tsubone: Osaka
University of Tourism, Hatta: Japan Foundation)