

【研究論文】

タイの日本語教員養成課程修了生の
キャリア選択と専門性の発達
—影響を与えた経験を探る—

Career Choices and Professional Development of
Graduates from Japanese Language Teacher Training Program in Thailand:
Exploring the Influence of Their Experiences

西野 藍 国際基督教大学

NISHINO,Ai International Christian University

八田 直美 専修大学

HATTA,Naomi Senshu University

坪根 由香里 大阪観光大学

TSUBONE,Yukari Osaka University of Tourism

キーワード：タイ、日本語教員養成、複線径路・等至性アプローチ(TEA)、
教育専門職基準、中等教育

1. 研究背景と目的

海外の日本語学習者約 360 万人のうち半数を占めるのは中等教育段階（中学・高校）の学習者であり、彼らに日本語を教える教師の 8 割以上は日本語を母語としない現地教員である（国際交流基金, 2022）。これらの機関で教える現地の日本語教員（以下、中等日本語教員）は、「次世代の若者と日本を取り結ぶ貴重な日本語人材」（西野他, 2020）と言える。そのため、各国の中等日本語教育や教員養成に対し、日本からのさまざまな公的支援⁽¹⁾が行われている。

日本語教育の歴史が長く、学習者数が世界第 5 位のタイでもまた、中等教育機関で学ぶ学習者とその 8 割を占め、教員数もインドネシア、韓国、中国、オーストラリアに次いで多い（国際交流基金, 2022）。日本語は 8 つの主要な第二外国語の一つとされ、国際交流基金（以下、JF）の「日本語教育 国・地域別情報」のタイ（2023 年度）によると中国語に次いで多く学ばれているが、特に 2010 年以降の中等教育の国際化を目指す教育政策によって日本語学習者は著しく増加した。公的機関からの派遣などにより、中等教育機関の日本語教育に携わる日本人も増え⁽²⁾、タイ人教師との協働は重要なテーマとなっている。効果的な公的支援やより良い協働のために、現地の教員や教育制度について理解を深めておくこともまた重要である。

日本では、日本語教員の国家資格化に伴い、日本語教師に求められる資質や、大学における教員養成のあり方についての議論が進んでいるが、タイでは 2005 年に「教育専門職基準および倫理規定」（以下、教育専門職基準）が発出され、それに基づく教員養成が行われている。中等日本語教員になるには「教育専門職免許」が必須だが、その取得方法には二つの経路がある。一つは、教育学部で 4 年（または 5 年）をかけて日本語、

教育、および日本語教育を専門的及び実践的に学ぶ方法、もう一つは、日本語主専攻などの他学部を卒業した後、他の大学⁽³⁾で教職課程を履修する方法である。タイで唯一の日本語教員養成課程⁽⁴⁾を擁する国立コンケン大学教育学部は前者にあたり、日本語教育についての知識と技能を備えた「専門職としての日本語教員」を養成するという位置付けにある。

では、この教員養成課程の修了生は、課程終了後どのようなキャリアパスを歩み、どのように専門性を身につけてきたのだろうか。本稿では、コンケン大学教育学部日本語教員養成課程の設立当初に同課程で学び、現在中等日本語教員（公務員）として5年から10年のキャリアを形成している修了生に注目し、そのキャリア選択と専門性の発達について、複線径路・等至性アプローチ（Trajectory Equifinality Approach: TEA）を用いて質的に分析する。教員養成からキャリア選択、専門性の発達までの過程において、個人が経験した出来事が専門性に関する意識の形成にどのような影響を与えたかを描くことを通して、タイの中等日本語教員についてより深い理解に至ることを目的とする。

2. 先行研究

2.1 タイの教育専門職基準

タイの教員養成制度に関する研究として堀内（2008, 2009）、牧（2012a, 2012b, 2020）、坪根（2007）、西野・平田（2010）、西野（2023）などがある。タイでは2003年に教育専門職免許制度が導入され、教員免許取得には「満20歳以上、認定された教育学系の学位または資格、1年以上の教育実習経験」が必要となった。この制度の導入により、2004年度から教育学部の教員養成は4年課程から5年課程に移行する。さらに2005年に教育専門職基準が制定され、各大学の教員養成課程はこの基準に従うことが求められた（堀内，2008）。

この制度改革に伴い、2004年にコンケン大学にタイ初の日本語教員養成課程が設立された。西野・平田（2010）は、同課程のカリキュラムが教育専門職基準に準拠し、「専門職としての教員」の理念を反映していることを示している。具体的には、専門職基準を構成する3つの要素（図1）について、専門職としての教員が「どうあるべきか」を規定しているのが「倫理規定」、「何をすべきか」を定めているのが「職務遂行の基準」、そして、そのために「何を知っておく／経験しておくべきか」を明示しているのが「知識・経験に関する基準」であると説明し、教員が「学習者中心の教育の実践者」として位置

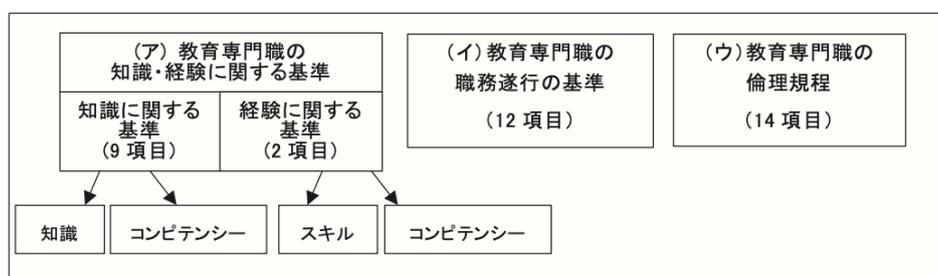


図1 教育専門職基準の全体像（西野2023より転載）

表 1 教育専門職の職務遂行の基準(12項目)(西野・平田 2018 より転載)

1	教師(専門職としての教員)としての成長に関わる学術的活動を常に行っている。
2	学習者にもたらす結果(consequences)に重きを置いて様々な活動実践を決定している。
3	学習者とその潜在能力を最大限に活かせるように取り組んでいる。
4	教育活動が効果的に進むように教育指導の計画を練り、改善している。
5	効果的なものとなるように常に教材(instructional media)について考え、改善している。
6	学習者の人生における成果(permanent results)に重きを置いて教育活動を組織している。
7	学習者の成長(quality development)について体系的に報告する。
8	学習者にとって品行の良き手本である。
9	同僚教員と積極的に(constructively)協力している。
10	地域の住民と積極的に(constructively)協力している。
11	教師として成長するために様々な情報を収集し、活用している。
12	あらゆる場面において学習する機会を学習者に提供している。

づけられていることを指摘している。また、西野・平田(2010)は、1年間の教育実習についても、その内容や評価が「職務遂行の基準」(表1)に基づいて構成されていることを強調し、実習の流れや指導体制などの詳細を報告している。

なお、2018年には、5年課程から4年課程への移行という大きな制度改定が行われ、学修期間が1年短縮された。その際、新しい教育専門職基準が告示されたが、項目数の増減は見られるものの、基本的な方向性は2005年に定められたものから大きく変わっていない(牧, 2020、西野, 2023)。

2.2 タイの日本語教員養成課程修了生を対象とした研究

上述の5年課程のカリキュラムで日本語や教育、日本語教育について学んだ修了生を対象とした研究には、量的に調査した西野他(2022)と、1名を質的に分析した西野他(2020)がある。

西野他(2022)では2004年から2013年に入学した全修了生(1期生から10期生)262名を対象に、インターネットを使ったアンケート調査が行われている。227名(回答率86.6%)から得られた回答を分析し、卒業直後の職業や調査時点での職業、またその選択理由や今後の計画について明らかにしている。結果によると、調査時点で中等日本語教員の職に就いていたのは227名中155名(公務員140名、学校雇用15名)で、全体の68%を占めていた⁶⁾。そして、そのうちの137名(88.4%)は今後も教員を続ける意向を示し、中には大学院進学を希望する者も含まれていた。中等日本語教員を選択した理由として、もともと教員を目指して大学に入学した人も多く、大学で学んだ専門知識を生かせる職業に就きたいという思いがあったこと、教員を続ける理由としては、学んだことを生徒に伝える、生徒の成長に貢献できるといった生徒との関わりや、公務員としての安定性が主だったことが示された。ただし、この質問紙調査からは、なぜその思いに至ったかという経緯を知ることはできない。

また、西野他(2020)は、修了後に中等日本語教員を選択した1名を対象に、TEAを用いて大学入学から約15年間のキャリア形成と維持の過程を可視化するとともに、その間における意識の変容について質的に分析している。結果、この修了生は、社会や歴史、文化といった環境との相互作用を通じて、中等日本語教員は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、という価値観を形成しており、それがキャリア選択や維持を支えていたことが明らかにされた。さらに、JF などによる日本の公的支援が、③の専門性向上に関する価値観の形成と維持に影響を与えていたことも示されている。しかし、この調査は1名を対象としてその深みを追ったものであり、より多様なケースがあることが推測される。

3. 本研究の方法論及び研究課題

小澤 (2024) によると、日本語教育の分野では近年、学習者や教師のキャリアや意識・態度を取り上げる研究が増え、TEA への注目もまた高まっている。TEA は、「時間を捨象せずに人生の理解を可能にしようとする文化心理学の新しいアプローチ」(サトウ, 2015) で、「複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model : TEM)」、「歴史的構造化招待 (Historically Structured Inviting : HSI)」、「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 (安田他, 2015)。サトウ・安田 (2023) では、TEA で根幹となるのが「複数の異なった径路を通ったとしても同じ到達点に達する」という「等至性」の概念で、その等しく到達するポイントを「等至点 (Equifinality Point : EFP)」と呼ぶとしたうえで、この等至点の経験者を敬意を持ってお招きして (HSI) 話を聞き、人間の発達や人生径路の多様性と複線性を描くのが TEM であると説明している。TEM では、文化的・社会的な制約と可能性の下で実現される意思や葛藤・迷いを含む個別多様な歩みを分けるポイントである「分岐点 (Bifurcation Point : BFP)」、等至点を経験した人が必ず通る出来事である「必須通過点 (Obligatory Passage Point : OPP)」のほか、等至点への歩みを促したり助けたりする力として「社会的助勢 (Social Guidance : SG)」、制約的・阻害的な影響を及ぼす力として「社会的方向づけ (Social Direction : SD)」などの諸概念 (サトウ・安田, 2023) があり、これらを用いた TEM 図を描くことで、人生の径路における特定の地点で、どのようなせめぎ合いが生じ、その結果、等至点に向けてどのように方向付けられたのかを可視化することが可能となる。

また、TLMG は、仮説的な3つの層によって記号を媒介とした、人間の外界との相互作用を分析するもので、第1層は行動、第2層は記号、第3層は信念・価値観を意味する。第2層の記号は第3層まで行かずに跳ね返されるものもあれば、浸透していくものもあり、中心まで浸透した記号は価値観を変える場合がある。そのような記号が「促進的記号」である (サトウ・安田, 2023)。

対象とする人数の目安として「1/4/9の法則」が提案されており、1人の話を聞いて分析すれば深みが出、4 (±1) 名の話では多様性が見え、9 (±2) 名の話からは径路の類型ができるとしている (安田他, 2015)。TEA はその字義通り、異なる径路が同じ結果に到達するプロセスを明らかにするための有効な方法論である。複数人を対象とすることで、それぞれが異なる個人的経験を持つ中で、選択や行動がどのように社会的・文化的に形成されたのかを把握し、多様性と共通性の両面を探求することが可能となる。

以上の点から、本研究では、日本語教員養成課程修了後に中等教員を選択した修了生の径路の多様性を探るために、西野他 (2020) に3名を加えた4名を対象にした TEM 図を描き、以下の3点の研究課題について分析する。

- 1) 教育専門職基準に基づくカリキュラムで学んだ学生が、養成段階でどのような経験をし、それが卒業時の職業選択にどのような影響を与えたのか
 - 2) 教員としてのキャリアを始めて以後、どのような経験をし、それがキャリア継続にどのような影響を与えたのか
 - 3) 上記の経験を通じて、教員の専門性に関する価値観がどのように醸成されたのか
- TEM 図による多様なキャリア形成過程の可視化を通して、教員養成からキャリア継続、専門性の発展までのプロセスを理解すること、そしてそれぞれが経験する出来事が専門性に関する意識の形成にどのような影響を与えたかを描くことを目指す。

4. 調査の概要

4.1 調査の方法と協力者

本研究は、タイの日本語教員養成課程修了生を対象とした一連の研究プロジェクトの一環である。過去に実施した修了生 1 名 (A) へのインタビュー調査 (西野他, 2020) および修了生全体を対象としたアンケートによる追跡調査 (西野他, 2022) の結果を基に、A と同時期に同カリキュラムで学んでいた 3 名 (B、C、D) をご招待し、話を聞くこととした。この 3 名を選定した理由は、高校時代の日本語学習歴、訪日経験、卒業直後の職業などに多様性が見られた点にある (表 2)。以下、本稿ではこの 3 名に A を加えた 4 名の結果について分析を行う。

表 2 調査協力者のプロフィール

	高校時代の日本語学習歴	在学中の訪日経験	卒業直後の職業	現在の職業	将来の計画
A	なし	なし	中等日本語教員 (公務員)	中等日本語教員 (公務員)	教師を続ける
B	あり	なし	中等日本語教員 (学校雇用)		教師を続ける
C	なし	6 週間 (JF)	無職		教師を続ける
D	あり	6 週間 (JF) 1 年 (交換留学)	日本語の通訳		教師を続ける / 大学院 / 日本語関連の副業

3 名のインタビュー調査は 2020 年 8 月から 2023 年 8 月にかけて実施した。これに先立つアンケート調査では、職業の継続理由や教員として今後学びたいことについて自由記述形式で回答を収集している。4 名 (A、B、C、D) の回答を比較したところ、それぞれ異なる特徴が見られた。たとえば、キャリア維持の理由として、A は「公務員の安定性と自宅からの近さ」、B は「生徒の日本語習得を支えることへのやりがい」、C は「生徒と過ごす日々による幸福」、D は「挑戦や研修による自身の成長」を挙げ、今後学びたいこととして、A は「N2 合格」、B は「高度な日本語知識の習得」、C は「授業計画や指導技術の向上」、D は「実務経験の積み重ね」や「日本語での修士号取得」を目標としていた。

こうした回答のさらなる理解を深めるために、「中等日本語教員を続ける意思がある」を等至点として設定し、話を聞いた。具体的には、半構造化インタビューを各対象者に

3 回行った。1 回目のインタビュー終了後に暫定的な TEM 図を作成し、3 回目のインタビューで TEM 的飽和に達したことを確認した後、一人ひとりの TEM 図を完成させた。

続いて、A の TEM 図も加え、4 名に共通する BFP や OPP を抽出した。SG および SD については類似性の高いものをグループ化し、グループに属さないが等至点への歩みに影響を与えた重要な要素は図に組み込んだ。このような手順を経て、統合 TEM 図を完成させた。

5. 結果

5.1 4 名の統合 TEM 図

作成した統合 TEM 図（図 2、3）で OPP や BFP を境に区分を試みたところ、第 1 期から第 6 期に分けることができた。径路全体を見ると、大きく「養成から職業模索の段階」と「キャリア形成段階」に分けられ、「養成から職業模索の段階」には第 1 期から第 4 期が、「キャリア形成段階」は第 5 期と第 6 期が含まれる。以下では、それぞれの段階における各期の概要を示す。

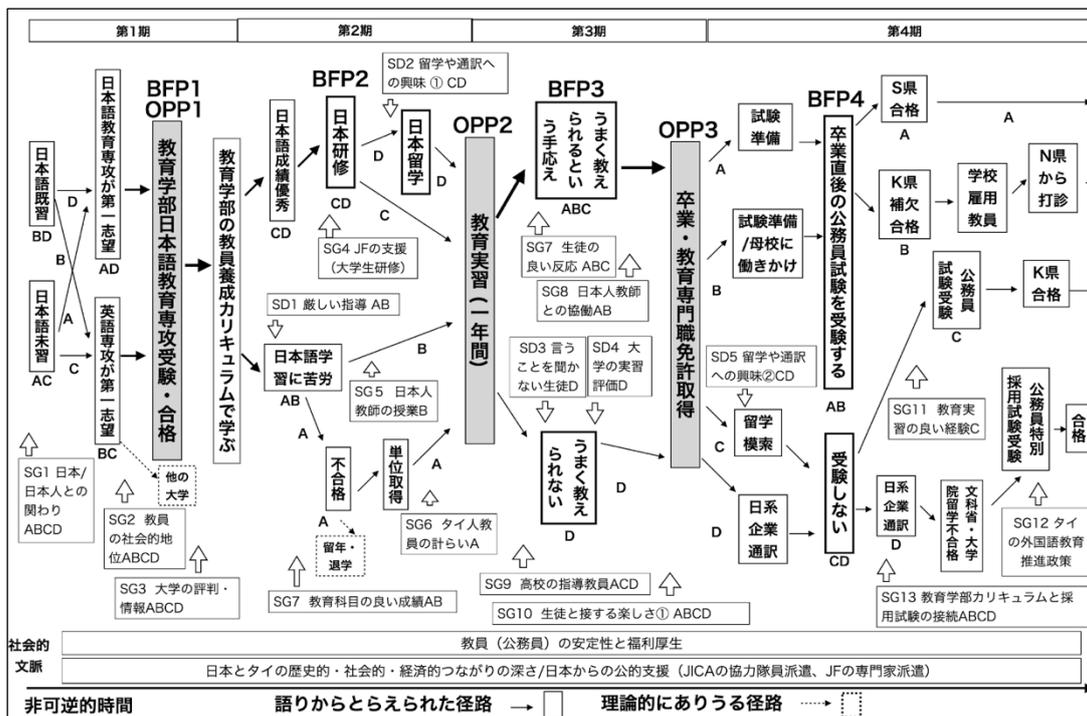


図 2 4 名の統合 TEM 図（養成から職業模索の段階）

5.1.1 養成から職業模索の段階

第 1 期

協力者 4 名は全員、東北部の公立高校で学んだ。所在地（県）はそれぞれ異なる。日本語学習経験があるのは B と D で、文系クラスで週に 6 時間日本語を学んでいた。特に D は中学生時代から独学で日本語を学び、高校では JICA から派遣された青年海外協力隊員の指導も受けていた。A と C は高校での日本語学習経験はなかったが、A は高校

に来ていた日本人留学生と、Cは日本好きの妹のために親が自宅に招いた JICA 隊員（青少年活動）と接した経験があった。このように、タイの地方でありながら全員が何らかの形で日本と関わりを持っていた（SG1）。

大学受験において、日本語教員養成課程を第一志望としたのは A と D だった。A は公務員である中等教員になりたい、D は日本語教師になりたいという強い思いを抱いていた。B と C は英語専攻が第一志望だったが、B は日本語を続けて学ぶことも考えていたため結果に満足していた。C は進路に迷いがあったが、日本留学の機会があると聞き、最終的に日本語教員養成課程を選択した。

教育学部日本語教員養成課程への進学は、当然ながら 4 名の卒業後のキャリアに大きな影響を与えた（BFP1）。この選択には「中等教員（公務員）の社会的地位」（SG2）と「コンケン大学の評判」（SG3）が影響していた。国家公務員である中等教員は安定性や福利厚生が充実しており、タイ社会全般において良い職業と認識されている。親族に教員（公務員）がいる B、C、D に限らず、A もその安定性に魅力を感じていた。また、コンケン大学が東北部で広く知られる大学であったことも選択に影響を与えた。特に日本語への強い興味を持っていなかった A や C にとって、卒業生の公務員就職率や日本留学の可能性やなど、大学から提供された具体的な情報が後押しする要因となった。

第 2 期

入学後、4 名は教育学部のカリキュラムに沿って日本語科目、教育科目、日本語教育科目を学んだ（坪根,2007）。当時の日本語教員養成課程は設立されて間もない状況で、日本語科目の多くは人文社会学部で受講したが、A と B にとって日本語学習は困難を伴った。未習者だった A にとっては授業進度が非常に速く感じられ、既習者の B もタイ人教師による指導方法を厳しく感じた（SD1）。一方、C と D は日本語の成績が良好であった。

この日本語学習への適応は、その後、訪日経験という分岐点（BFP2）となって現れる。当時、クラスで最も成績の良い学生には JF の大学生研修に参加する機会が与えられており（SG4）、C と D はそれぞれ 2 年生の時にクラス代表として日本を訪れた。この経験は後のキャリア選択に大きな影響を与えることとなる。C は、他国の日本語学習者と共に過ごした時間が印象深く、日本語力の不十分さを痛感した結果、卒業後にもう一度日本に留学したいという強い希望を抱いた。D は 4 年生時に再び交換留学の機会を得て日本語への自信を深め、卒業後は通訳の仕事にも挑戦したいという新たな目標を見出した（SD2）。

A はその後も日本語の成績が低迷し、進級が危ぶまれたが、教育学部タイ人教員の計らい（SG6）により留年を免れ、心機一転して学習に励んだ。B も地道に学習を続け、特に大学に派遣されていた JF 派遣専門家である日本人教師の授業は、プレッシャーを感じさせない雰囲気の中で楽しく学べると感じていた（SG5）。A も B も日本語力には自信が持てないままであったが、教育科目や日本語教育科目の成績は良く、順調に履修を進めた（SG7）。

第3期

当時のカリキュラムでは、5年生時に学外の高校で1年間の教育実習を行うことが必須であった（OPP2）。この長期にわたる経験もまた、卒業直後の職業選択に大きな影響を与えた（BFP3）。実習が比較的順調に進んだのはA、B、Cの3名で、AとCは東北部の高校、Bは大学付属校で指導を行った。Aは自らの日本語力の不足を感じつつも、高校の指導教員のサポート（SG9）のもと、授業で工夫を重ね、生徒からの良い反応を得た。Bも最初は優秀な生徒に気後れしたが、日本語は皆初心者であることに気づき、安心して指導できるようになった。Cも高校の指導教員から「教えるのが上手い」と評価され（SG9）、難しい文法をわかりやすく教える自信を身につけていった（SG7）。また、AとBの実習校にはJF派遣や現地雇用の日本人教師がおり、一緒に働く機会を通じて日本語を日常的に使用することもできた（SG8）。そして、3名とも「生徒はかわいい」という思いを抱き、生徒と接する楽しさを知った（SG9）。一方、Dは多くの困難に直面した。実習を行ったのは自身の母校で、日本語教育に熱心な高校であったにもかかわらず、一部の生徒が言うことを聞いてくれないという問題（SD3）に悩まされた。さらに、4回にわたる大学教員の訪問評価で低評価が続き、評価が下がっていく原因を見いだせずに苦しんだ（SD4）。それでも、生徒と接する楽しさを感じていた点は、他の3名と共通していた（SG9）。また、高校の指導教員もサポートしてくれた（SG9）。このように、具体的な経験はそれぞれ異なっていたものの、全員が1年間の実習を終え、教育学部の5年間の課程を修了する。そして「教育専門職（日本語）の免許」を取得した（OPP3）。

第4期

タイでは一般的に、在学中ではなく卒業してから就職活動を行う。卒業直後の公務員試験を受けたかどうかを分岐点（BFP4）としてその前後を追うと、公務員となるまでの多様な経路が見えてきた。まず、Aは卒業後すぐに公務員試験の準備を始めた。採用試験は年に1回、バンコクおよび各県で実施されるが、日本語教員の募集人数は非常に限られており、全国でわずか2、3名であった。その中でAはバンコク近郊のS県で高い競争率を突破して合格、公務員となった。Bは公務員試験の準備と並行して、自らの母校で日本語教員として雇用されるよう働きかけを行っていた。公務員試験は補欠合格となったため、母校で学校雇用教員として働いたが、翌年にN県からの公務員採用通知を受け、正式に公務員となった。Cは、どうしても留学したいという思いがあり（SD5）、公務員試験を受験しなかった。採用された大学教員の職も辞退するなど進路に揺れる中、1年間奨学金を探し求めたものが見つからず、自問自答の末に「まず仕事をしてから留学の機会を探ろう」と考えを改める。翌年、公務員試験を受験し、東北部のK県で1位合格を果たした。留学を諦めたCが通訳ではなく中等教員を選んだ背景には、教育実習での良い経験が影響していた（SG11）。Dはもともと日本語教師志望だったが、卒業直後は公務員試験を受験せずに通訳の仕事に就いた。その理由は、留学を通じて日本語を使った仕事や日本人と共に働くことへの関心が高まり、その思いが変わらなかったためである（SD5）。そこで最終的には中等日本語教員になることを前提に、まずは日系企業に勤めることにした。その後、複数の企業で数年間働いたが、Dにとって望ましくない

出来事もあり、日本の文部科学省による大学院留学に挑戦するも不合格に終わった。それを機に中等教員へのキャリアチェンジを決意する。当時はタイ政府による外国語教育強化政策⁽⁶⁾が進行中で（SG12）、D はその政策下で行われた公務員特別採用試験に合格した。待機期間中に学校雇用教員として別の県の学校に勤務した後、地元隣接する R 県で公務員となった。

ここまでが、4 名が日本語教員養成課程入学から中等日本語教員（公務員）になるまでの径路である。途中、それぞれに揺れもあったが、中等日本語教員になるという選択を途絶えることなく支え続けた社会的背景として「日本とタイの歴史的、社会的、経済的つながりの深さ」、「日本からの公的支援」、そして「教員（公務員）の安定性と福利厚生」があった。また、最終的には全員が公務員となったわけだが、当時の日本語を専門とする教員の採用数は非常に少なかったことは看過できない。その状況下で A、B、C は試験で上位の成績を収め、公務員の職を得ることができた。D も特別採用試験で問題なく採用されている。「教育学部の卒業生にとって試験は難しい」という声もあり、教育学部のカリキュラムと教員採用試験のどちらもが教育専門職基準を基盤としていたこともまた、キャリア実現を可能とする要素となっていたことがわかる（SG13）。

5.1.2 キャリア形成段階

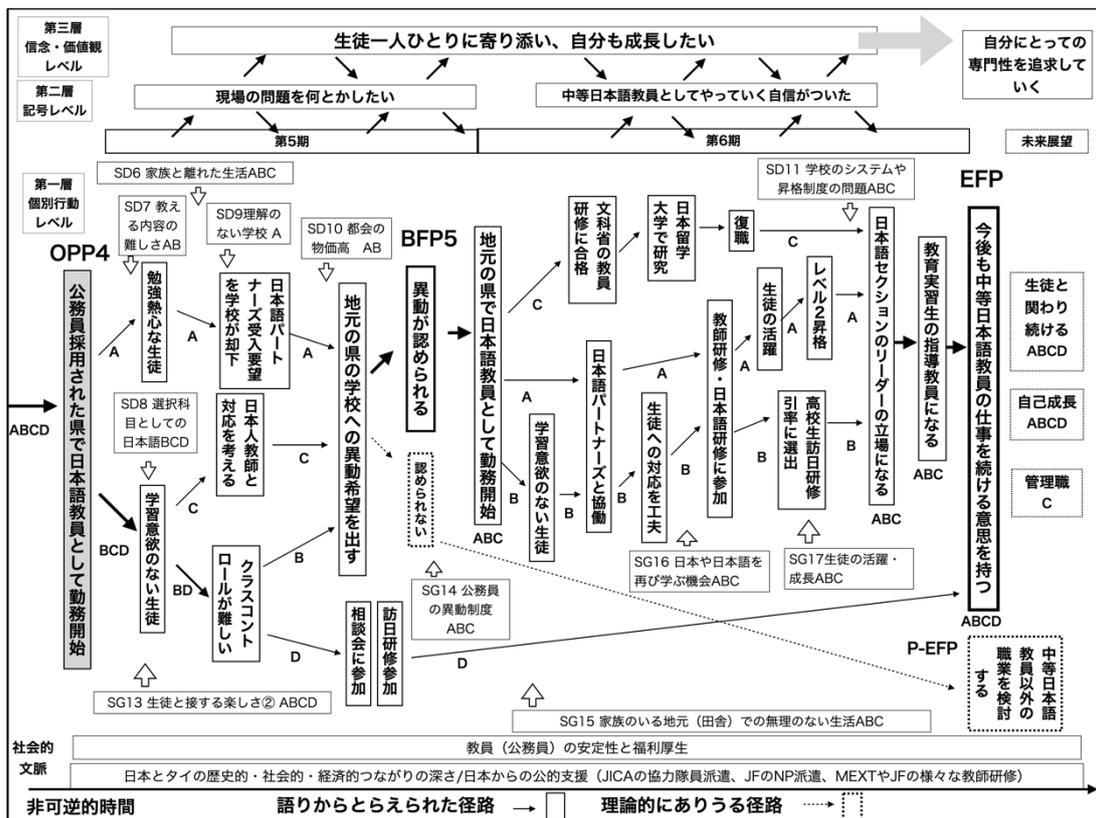


図3 4名の統合TEM図（キャリア形成段階）

第5期

4名はいずれも地元を離れた県で公務員として採用されたため、見知らぬ地で中等日本語教員としてのキャリアを歩み始める(OPP4)。家族と離れた生活(SD6)は大変だった。また、教育実習を行った学校が日本語教育に熱心だったのに対し、新しく赴任した学校ではそのような環境が必ずしも保証されているわけではなかった。その中で比較的順調だったのがAとC、難しさを感じたのがBとDであった。

Aが赴任した学校の生徒たちは勉強熱心であった。日本語力に自信がなかったAにとって、学外でも日本語を学ぶ優秀な生徒に対し複雑な内容の日本語を教える難しさ(SD7)はあったが、教員生活全般には満足していた。ただ、日本人教師がおらず、日本語を使う機会がないという問題があった。Aは学校にJFの日本人アシスタント(日本語パートナーズ、以下NP)の受け入れを要望するも却下され、理解のなさを課題と感じる(SD9)。他方、B、C、Dが赴任した学校では、生徒の多くが日本語に関心を持たず、学習意欲が低い傾向にあった。日本語は選択科目である上に、多くの学校では生徒が自ら選ぶのではなく成績によって履修が振り分けられるという仕組みが関係していた(SD8)。タイの外国語推進政策によって日本語科目が多くの学校で開講されるようになった反面、現場では、興味のない学習者を教えなければならなくなったということである。Bは生徒との関係がうまく築けず、怒ることが多くなって雰囲気悪化を悪化させてしまい、授業運営に苦勞した。また、自身の日本語力に対する不安もあり、複雑な内容を教えることが心配だった(SD7)。Dもまた、実習時と同様にクラスコントロールが課題となる。Cも同様の状況だったが、Cは学習意欲の低さを「単に日本語に興味がないから」と受け止め、どうすれば興味を持たせられるかを工夫した。Cの学校にはJICAから派遣された日本人教師がおり、一緒に生徒への対応方法を考えることができた点も大きかった。

このように、初任校では全員がそれぞれの課題を抱えていたものの、共通していたのは、勉強熱心な生徒、日本語に興味を持つ生徒の存在や、生徒と一緒に過ごし生徒に教えることの楽しさ(SG13)だった。これは教育実習の経験を通じて醸成された思いが、再び活性化したものと考えられる。そのため、困難はあったものの、中等日本語教員を辞める決断をした者はいなかった。

なお、タイの中等教員は、着任して2年以上経つと公務員としての地位を維持したまま、採用された県から他県への異動願を出すことが可能である(SG14)。A、B、Cは初任校で2年以上勤務した後、地元への異動願を提出した。理由として、実家の近くに住みたいという思いのほか、都会に近い赴任地での物価の高さがあった(SD10)。異動願が受理されなければ離職も選択肢に入ったかもしれないが、3名全員が異動を実現できた(BFP5)。この地元回帰の傾向は日本ではそこまで見られないが、親元で生活し支えるというタイの社会文化的特徴に根ざすものである。そして、公務員にはそれに応える柔軟な制度があった。この点もまた、中等日本語教員としてのキャリアの維持を後押しする要因となっていたと考えられる。

第6期

A、B、Cは2校目で日本語教員として勤務を開始した。地元の県への異動が実現した

ことで無理のない生活が可能となり (SG15)、新たな経験を積んでいく。なお、D は教員としてのキャリアが短いことから、まだこの段階には至っていなかった。

A が赴任した 2 校目には NP が派遣されており、前任校で受け入れがなかった A は積極的に交流を図った。そのことを通じて日本語力を向上させたいという意欲が芽生え、学期休みを利用して JF による日本語研修や教師研修に積極的に参加するようになる (SG16)。B は、2 校目でも学習意欲のない生徒が多く、1 校目と同様に生徒との関係構築に苦勞する。しかし、着任 4 年目に NP 受け入れが始まり、初代 NP は日本での教師経験が豊富であったため、生徒との関係について何度も話し合った。B は「厳しいだけの教師はよくない。日本語に興味のない生徒のことも理解する必要がある」と考えるようになる。そしてその後は、2 代目以降の NP と協働しながら、生徒の状況に応じた柔軟な指導方法を取り入れるようになった。また、NP 受け入れで JF との関係が深まり、B も JF のバンコクでの研修や訪日研修に積極的に参加するようになった (SG16)。C の 2 校目は、日本語科目を新たに開講した学校で、着任後はカリキュラム作成から授業まで全てを 1 人で担当していた。その中で日本の文部科学省による教員研修のことを知り、留学の希望を持ち続けていた C は選抜試験を受ける。合格し、赴任先の校長の理解のもと、学校に籍を置いたまま日本の大学で 1 年半の研究を行う機会を得た C は、念願の長期日本滞在を果たし、タイ人と日本人の考え方や文化的背景の違いを以前より理解できるようになった。

その後、A は生徒が日本語コンテスト全国大会に出場するなど顕著な成果を上げ、公務員 (教員) の等級レベル 1 からレベル 2 に昇格した。B は複数の JF 研修に参加する中で JF バンコク職員の信頼を得、高校生の訪日研修の引率教員に選ばれる。また、学校の上司との意見の衝突とその顛末から「日本語を教える自分は組織にとって重要な存在だ」という自負を持つようになる。C もまた、教師としての自信を深め、復職後は NP との協働や JF の研修への参加を積極的に行うようになった。いずれも生徒の成長や活躍が大きな喜びとなっていた (SG17)。

現在、3 名は日本語セクションのリーダー的存在として、後輩のタイ人教員を指導する立場にある。コンケン大学日本語教員養成課程の教育実習生の指導教員も務め、現職教員としての経験を活かし、中等日本語教員養成の一翼を担っている。日本語教育への理解がない上司や煩雑な学校事務、納得できない制度 (SD11) に直面し意欲が低下することもあるが、公務員を辞めるほどの問題には至っていない。まだ第 6 期に至っていない D も含め、4 名ともに中等日本語教員としての未来展望を描いており、その目標や展望に基づいて今後もキャリアを継続する意思を持っている (EFP)。

ここまでの、中等日本語教員 (公務員) になってから現在までの径路である。キャリア選択と同様に、社会背景としての「日本とタイの歴史的、社会的、経済的つながりの深さ」、「日本からの公的支援」、そして「教員 (公務員) の安定性と福利厚生」は教員としてキャリア維持を支えるものとなっていた。

5.2 専門性にまつわる価値観の醸成

研究課題 3 を受け、4 名の専門性にまつわる価値観の醸成の過程を見るため、キャリ

ア形成段階の TEM 図 (図 3) に TLMG の第 1 層、第 2 層、第 3 層を示した。

第 5 期には、第 1 層の個別行動レベルで、4 名全員が「生徒と接する楽しさ」を感じた一方で、B、C、D の 3 名は「学習意欲のない生徒」への対応が求められ、クラスコントロールが課題だと気づいた。また、A も理解のない上司の存在に問題を感じており、これらの出来事から、4 名全員に「現場の問題を何とかしたい」という記号が現れる。第 5 期において、その問題を解決できた者もできなかった者もいるが、その記号は教師としてのその後の成長を促す原動力となった。

その後、地元へ異動し 2 校目での勤務となった A、B、C は、NP との協働や研修 (教師研修・日本語研修) への参加、留学などをそれぞれ経験する。生徒一人ひとりの学習意欲に違いがある中で、意欲の低い生徒への対応だけでなく、日本語学習や活動、例えば日本語スピーチコンテストなどに熱心に取り組む意欲的な生徒の指導にも関わるようになり、その活躍を通じて教師としての成長を実感するようになる。さらに、勤務校では日本語教員の同僚や後輩ができ、日本語科目のリーダー、教育実習生の指導教員など、学内での役割も広がった。これらの経験から、第 6 期の 3 名には「中等日本語教員としてやっていく自信」という記号もまた生まれていた。

4 名は、それぞれが勤務校の背景や担当する生徒の特性に応じて、良い教師になるための実践に取り組んでいる。その具体的内容は自身の日本語力や教授能力の向上、教員としての昇格、さらには学校組織内での活動範囲の拡大など多岐にわたる。第 2 層で生まれた記号が、「生徒一人ひとりの成長に寄り添い、自分も成長したい」という第 3 層の信念や価値観の醸成を促し、さらには「自分にとっての専門性を追求する」という未来の展望を切り開く促進的記号となっていたと言えるのではないだろうか。

6. 考察

6.1 研究課題についての考察

研究課題 1：教育専門職基準に基づくカリキュラムで学んだ学生が、養成段階でどのような経験をし、それが卒業時の職業選択にどのような影響を与えたのか

タイの専門職基準に基づく日本語教員養成課程のカリキュラムには、日本語専攻と比べていくつかの特徴がある。一つは、日本語科目と教育関連科目の双方が同等に重視されている点であり、もう一つは、中等教育段階の学校での 1 年間の教育実習が必須とされている点である。また、コンケン大学の日本語教員養成課程では、大学間協定に基づく交換留学の提供や、JF の支援を受けた研修参加など、訪日機会が得やすい環境が整っていたことも特筆される。これらのカリキュラムや制度によって社会的に形作られた経験が 4 名の職業選択にどのような影響を与えたのか、統合 TEM 図を用いた分析を通じて明らかになった。

まず、「日本語教員養成課程のカリキュラムで学んだ経験」である。一般的に、外国語学習や習得には個人差があり、努力しても成果が出にくい場合がある。日本語学習に困難を感じていた A と B は、日本語主専攻であれば成績の悪い生徒と見なされていたかもしれないが、教育学部のカリキュラムでは教育関連の科目が多く含まれており、A と B はその分野で良好な成績を収めていた。日本語が苦手でも教育科目が得意で、教える

ことが上手な学生が活躍できる場があったことは教育学部の特徴と言えるだろう。AとBは卒業後も迷うことなく日本語教員の道を選び、大学で学んだ知識を基に採用試験で好成績を収め、公務員としてのキャリアをスタートさせている。このことから、日本語力の高さだけが教員としての資質を決定づけるものではないことが改めて示唆される。

一方で、日本語の成績が優秀だったCとDは、その能力を評価されて日本留学の機会を得た。この訪日経験は、日本語学習への意欲を高めただけでなく、視野を広げ、挑戦への意欲を生み出す契機となった。しかし、この経験が卒業後すぐに教員になる選択をためらわせる要因にもなった点は興味深い。訪日経験が中等日本語教員になるキャリア選択を直接的に後押ししなかったことは、選択において日本語力以外の要因がより重要であることを示唆している。

次に、必修科目であった「教育実習の経験」である。教育実習は、教育専門職免許付与の要件として位置付けられ、厳格な指導と評価体制のもと実施されていた。特に、教案作成や授業研究などの実践的な取り組みは、専門職基準に基づくスキルを育成するだけでなく、教えることへの手応えや自信を育む貴重な機会となった。また、生徒と長期間関わる中で教師としてのやりがいや楽しさを実感し、教師という職業に対する肯定的な印象を形成する場ともなっていた。

さらに、この実習の経験は、卒業後のキャリア選択及び長期的なキャリア形成にも大きな影響を与えていた。例えば、Cは卒業直後一度は教師以外の道を模索していたが、教育実習での良い経験が後押しとなり、最終的に教員としてのキャリアを選択した。一方、Dは教育実習で低評価を受けて一時的に自信を喪失し、卒業後すぐに教員となることをためらった。しかし、生徒への強い思いが根底にあったことから、最終的には中等日本語教員としてのキャリアを確立するに至った。このように、教育実習は教員としての適性を知る場であると同時に、実際の教育現場での経験を通じて「教えることの楽しさ」や「生徒への思い」を深める契機であったと言える。

研究課題2：教員としてのキャリアを始めて以降、どのような経験をし、それがキャリア選択（維持）にどのような影響を与えたのか

大学時代とは異なり、教員としてのキャリアを始めて以降、全員に共通する必須通過点があるわけではない。しかし、統合TEM図を作成した結果、いくつかの緩やかな共通点が見出された。それぞれに良い経験や苦労する経験があったが、特に以下の3つがキャリア維持に影響を与えていた。それが「生徒との直接的な関わり」、「日本人教師との協働や研修参加」、「安定した生活環境への移行と教員としての地位向上」である。以下、それぞれの内容を簡単にまとめる。

まず、「生徒との直接的な関わり」である。この経験は一度限りではなく、教育実習時から教員としての日々の業務に至るまで続いている。生徒との関わりを通じて、全員が教職におけるやりがいや幸福感を高めていた。中には、日本語学習意欲の低い生徒への指導に苦悩する場面もあったが、生徒への思いが揺らぐことはなく、その存在はむしろキャリアを維持する強い動機付けとなっていた。

次に、「日本人教師との協働や研修参加」の経験である。特にAやBにとってJFから

派遣された NP の存在は行動変容の契機となり、その意義は大きかった。また、JF やタイ教育省が提供する研修は年間を通じて複数回実施されており、バンコクで行われるものと日本を訪れるものの 2 種類がある。4 名全員がそれぞれの状況に応じてこれらの研修に参加しており、新しいアイデアを得るだけでなく、自信を深めたり、気持ちをリフレッシュさせたりする場となっていた。これらの研修は日本の公的支援の一環だが、キャリア維持を支える重要な要素であった。

最後に、「安定した生活環境への移行と教員としての地位向上」について、A、B、C は地元への異動が実現したことで生活の安定が得られ、キャリアを継続しやすい環境が整った。また、公務員としての昇格や教育実習生の指導教員など、より責任ある役割を担うようになったことで自己の価値を実感し、教職へのやりがいをさらに高める結果となったと思われる。これらの経験は、今後も中等日本語教員として続けていけるという自信につながり、具体的な未来展望を描くための基盤となっていた。

研究課題 3：上記の経験を通じて、教員の専門性に関する価値観がどのように醸成されたのか

「生徒一人ひとりの成長に寄り添い、自分も成長したい」という専門性に関する価値観は、中等日本語教員としての現場経験に基づくものである。この価値観は、選択科目である日本語が主要教科とは異なり、学習意欲の低い生徒が多いという現実と直面し、それを課題として受け止め、解決を模索する中で生まれた。その後、この価値観は、学習意欲や能力の高い生徒の関わりや、日本から派遣された教師や NP との協働、訪日を含む教師研修の機会等の経験を通じて、4 名それぞれに醸成されていった。その背景には、学習者に真摯に向き合い、より良く教えられる教師になりたいという共通の思いがあった。

また、この価値観は、教育専門職基準の「職務遂行の基準 12 項目」(表 1) ともいくつかの点で結びつきがある。学生時代には明確に意識されていなかったかもしれないが、特に、多様な学習者の学習と成長を考えること (2、3、6、12)、教師としての自己成長を目指すこと (1、11) は、共通するものがある。日本語教員養成課程で学んだことが、それぞれの実践を通じて具現化され、最終的に価値観となったとも考えられるのではないだろうか。

6.2 アンケートによる追跡調査の回答を超えて見える成長の本質

最後に、将来の展望に関して、TEA を用いて各自の径路を追った視点で、改めてアンケートによる追跡調査における 4 名の回答を眺めてみたい。

A は「公務員の安定性と自宅からの近さ」をキャリア維持の理由に挙げ、「N2 合格」を今後学びたいこととして回答していた。一見すると安定志向の回答に見えるが、その背景には教師としての一貫した思いと日本語力に対するコンプレックスがあった。A は日本語学習において困難を感じており、教師になってからも日本語力の不足を課題と感じていたが、優れた教育力でそれを補い、周囲から高く評価されてきた。その後、第 5 期での NP との協働を通じて、日本語力を具体的に向上させたいという目標を持つよう

になった。「N2合格」は単なる資格取得ではなく、今後も自身がキャリアの中で日本語と向き合っていくための目標設定だと思われる。

Bは「生徒の日本語習得を支えることへのやりがい」をキャリア維持の理由に挙げ、「高度な日本語知識の習得」を今後学びたいこととして回答していた。Bは大学で学んだことを活かすのが当然と考え、迷うことなく教師の道を選んだが、日本語学習に興味のない生徒との関係構築がうまくいかず、長期にわたって苦勞した。第5期に、教師の対応次第で生徒もまた変わる可能性に気づいたことが成長のきっかけとなっており、Bのやりがいには、教えることへの強いこだわりと使命感が感じられる。今後についても、長期の日本滞在経験がないことから生じる日本語力への不安を抱えつつも、努力を重ねて知識を深めていこうとする様子が見える。

Cは「生徒と過ごす日々による幸福」をキャリア維持の理由に挙げ、「授業計画や指導技術の向上」を学びたいこととしていた。一見すると教育現場に喜びを見出しているようだが、その背後には教師という道を選ぶまでに迷いがあつた経緯がある。特に短期の訪日研修が一時的に教師への道を阻害したが、自ら軌道修正し、最終的に教師としてのキャリアを確立した。教師になってからの留学を実現させ、管理職を目指す長期的な展望を持つCの姿勢は、日本語教育に対するより広い視野に基づいている。

Dは「挑戦や研修による自身の成長」をキャリア維持の理由に挙げ、「実務経験の積み重ね」と「日本語での修士号取得」を今後学びたいこととして回答していた。この向上心の背景には日本語への強い愛着と多様なキャリアへの興味がある。Dは日本語授業で他の3名より多くの困難を経験してきたものの、それらを成長の糧として捉え、教師としての実務経験をさらに重ねたいと考えている。また、Dは教材作成やブログ執筆など幅広い教育活動に積極的に取り組むと同時に、大学院進学や翻訳といった別分野にも目を向けている。これまでの多様なキャリア経験を基に、日本語教育を多角的な視点から捉えようとしている姿勢が感じられる。

以上、それぞれ異なる状況や経験を持つ中で、共通して成長を志向している4名には、日本語教育に対する深い思いが感じられた。タイの教育専門職基準にもとづくカリキュラムで学んだ4名は、教員として「学習者中心の教育の実践者」を目指し、それぞれが自分なりの道を歩み続けていると言えるのではないだろうか。

7. まとめと今後の課題

本稿では、タイの日本語教員養成課程修了生のキャリア選択と維持に影響を与えた経験を探り、また、その過程でどのように専門性が醸成されたかについて、TEAを用いて質的に分析を行った。4名の統合TEM図を作成することで、個々が多様な経験を積み、異なる経路を辿りながらも、同じ等至点に至る様子を可視化することができた。

分析の結果、学生時代には「日本語教員養成課程のカリキュラムで学んだ経験」と「教育実習の経験」が、教員になった後には、「生徒との直接的な関わり」「日本人教師との協働や研修参加」「安定した生活環境への移行と教員としての地位向上」といった経験が、それぞれキャリア選択や維持に影響を与えていたことが明らかになった。さらに、教員としての実践を通じて「生徒一人ひとりの成長に寄り添い、自分も成長したい」と

いう専門性に関する価値観が醸成されており、この価値観は現場での具体的な経験から生まれるとともに、教員養成の基盤である教育専門職基準とも深く結びついていることが確認された。

本研究では、修了生を対象とした追跡アンケートの回答を TEA による分析後に再解釈する試みも行った。これにより、一見単純に見える回答にも、それぞれの背景や経緯を掘り下げることで込められた意味や意図があることがより深く理解でき、量的調査と質的調査を併用することで、全体像と個々の本質に迫る分析が可能であることを示した。

最後に、本研究の対象は日本語教員養成課程が開設されて比較的時間もない時期に入学した修了生であった。このことから、今後は、それ以降の修了生を対象とした調査研究も行う必要がある。これは、タイの教員養成および中等日本語教育に関する政策の変化が、個人のキャリア選択・維持および専門性の発達にどのような影響を与えるのかを明らかにするためである。特に、教員養成課程が4年に変更された新制度の下で学んだ修了生に対する調査は、今後の中等教育における日本語教育支援や教育現場での協働の促進に寄与する上でとりわけ重要だと言える。これを今後の課題としたい。

注

- (1) 日本からの支援は、主に国際交流基金 (JF) や国際協力機構 (JICA) 等の公的機関によって行われている。その内容には日本人教師やアドバイザーなどの派遣、現地教員の訪日研修招へい、教師会支援などがあるが、日本からの派遣の種類や資格については、西野 (2019) を参照。
- (2) 2025 年現在、日本からタイの中等日本語教育に対する公的支援として、JF 専門家、JICA 海外協力隊、JF 日本語パートナーズが派遣されている。JF 専門家は、バンコク日本文化センターを拠点に中等教育全体の支援を担うほか、派遣地域での広域的な教師支援を担当している。JICA 協力隊は、主に派遣先の学校で日本語教育に従事する。2014 年に始まった JF 日本語パートナーズは、現地教員のアシスタントとして授業を補助しており、2023 年までに累計 698 名が参加した。タイの日本語教育に対する日本からの公的支援の歴史については、西野 (2024) を参照されたい。
- (3) 各地域に位置するラチャパット大学。各地の教員養成大学から発展した地域密着型大学である。
- (4) 教育学部では教育の専門家を育成することを目的としており、日本語教育専攻の学生は「日本語」科目に加えて「教育」および「日本語教育」の科目を履修する必要がある。このため、日本語の専門家を育成することを目的とした日本語主専攻の学生と比較すると、日本語の学習時間数や内容に差異が生じる。(具体的なカリキュラムについては坪根 2007, 西野 2023 を参照)
- (5) 残る 72 名 (32.0%) は日系企業の通訳、中等教育機関以外の日本語教師、その他日本語を使う仕事等に就いており、最も多かったのは日系企業の通訳であった。
- (6) 2013 年から 5 年間行われたこの政策によりタイ政府は外国語教員の特別採用を行った。

参考文献

- (1) 小澤伊久美 (2024) 「複線径路等至性アプローチ (TEA) の鍵概念—日本語教育研究で TEA を

活用するために―』『日本語教育』187号, 45-59.

- (2) 国際交流基金 (2022) 「2021 年度海外日本語教育機関調査」
(<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey21.html>) (閲覧日 2024 年 11 月 30 日)
- (3) 国際交流基金 「日本語教育 国・地域別情報」のタイ (2023 年度)
(<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/thailand.pdf>) (閲覧日 2025 年 2 月 5 日)
- (4) サトウタツヤ (2015) 「TEA というアプローチ」安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編『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』第 I 部, 第 1 章新曜社, 3-28.
- (5) サトウタツヤ・安田裕子監修 (2023) 『カタログ TEA—図で響きあう—』新曜社
- (6) 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』4, 213-222.
- (7) 西野藍 (2019) 「①海外派遣プログラム」義永美央子・嶋津百代・櫻井千穂『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, 10-13.
- (8) 西野藍 (2023) 「タイの教員養成制度改定から見えてくるもの—これからの中等日本語教員に求められるコンピテンシーとは—」『ICU 日本語教育紀要』19, 1-17.
- (9) 西野藍 (2024) 「第 7 章 海外の日本語教育支援と教師派遣—教師が現地に飛び込む意味」西口光一監修『一歩進んだ日本語教育概論—実践と研究のダイアローグ—』大阪大学出版会, 99-116.
- (10) 西野藍・坪根由香里・八田直美 (2020) 「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—」『ICU 日本語教育紀要』16 号, 3-19.
- (11) 西野藍・八田直美・坪根由香里 (2022) 「タイの大学日本語教員養成課程卒業生の追跡調査から見るキャリア選択の実態—中等日本語教員を職業として選ぶ理由—」『国際交流基金日本語教育紀要』18 号, 119-130.
- (12) 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.
- (13) 堀内孜 (2008) 「タイ国における教育職員免許制度及び 5 年課程教員養成制度の実施過程に関する研究」『平成 15 年度～平成 17 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (c)) 研究成果報告書』
- (14) 堀内孜 (2009) 「タイ国における 5 年課程教員養成制度—制定経緯・概要・課題—」『京都教育大学紀要』114, 133-148.
- (15) 牧貴愛 (2012a) 『タイの教師教育改革—現職者のエンパワメント—』広島大学出版会
- (16) 牧貴愛 (2012b) 「「聖職者的教師」と「専門職的教師」の調和を目指す国」小川佳万・服部美奈 (編著) 『アジアの教員—変貌する役割と専門職への挑戦—』第 9 章, ジアース教育新社, 216-236.
- (17) 牧貴愛 (2020) 「タイにおける「研究に基礎を置く」教員養成の制度的基盤: 実践研究を中心に」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要教育学研究』1, 246-255.
- (18) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編 (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

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP20K00702 の助成を受けたものです。調査に当たり、研究協力者であるアモンラット・マノバン氏（コンケン大学）、マイトリー・インプラシッタ氏（同）、サラウット・ジャクペン氏（同）、プラパー・セーントーンスック氏（国際交流基金バンコク日本文化センター）には多大なご協力をいただきました。また、コンケン大学教育学部日本語教育プログラムの先生方、本研究のインタビューにご協力くださった皆様にも深く感謝申し上げます。ここに記して謝意を表します。