

論文

初中等教育機関日本語教師による教職アイデンティティ形成

サハリン州, ユジノサハリンスク市のロシア人教員の語りから

竹口 智之*

(関西大学)

概要

これまで海外初中等教育機関に関する研究は、日本語教師がどのように教科や教職を選択したかについての分析が不十分であった。本稿はサハリン州（ロシア）の初中等教育機関に勤務する2名の日本語教師の「天職観」に至る過程を分析している。従来における教職アイデンティティ研究は、主に「自己概念」「自尊感情」を明らかにしたものであるが、本研究においては「ゆらぎ」を統合する過程に重きを置いて分析している。分析に際しては複線径路等至性アプローチを用いることで、それぞれの教員がどのような「教職アイデンティティ」を辿ったかが描写されている。一連の分析から、海外における日本語教師は、国家政策の影響を受けながらも、彼/女らが政策によって受動的に影響を受けているだけの存在ではないことが明らかになった。さらに、海外における日本語教育は、今後どのような言語政策が求められているかが併せて提示されている。

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

キーワード アイデンティティの「ゆらぎ」と調整, 言語政策, 複線径路等至性アプローチ

1. 問題の提起

国際交流基金による調査では、世界各国の日本語教育機関数・教員数・学習者数が報告されている。2015年時点で海外には約360万人以上の日本語学習者が存在し、うち半数以上の約190万人が初中等教育機関の学習者である（国際交流基金, 2017）。学習者数の5割以上を占めていることから、初中等教育機関における日本語教育は、今後も海外日本語教育の中で重要な位置づけであると言える。

筆者が職務で赴任したロシア連邦（以下ロシア）でも、総数8,600人余の学習者のうち4,000人前後が初中等教育機関で日本語を教科科目として学習している。教員数は母語話者と非母語話者を合わせて計632名であり、このうち初・中等教育での日本語教師は20名となっている（国際交流基金, 2013, 2017）。サハリン州ユジノサハリンスク市（Южно-Сахалинск, 以下Ю-С市）で筆者が行った現地の聞き取り調査では、計4校の初中等教育機関で350人から500人前後の生徒が必修科目、あるいは選択科目として日本語科を受講していることがわかった。これまで海外の初中等教育機関にお

* E-mail: takeguchi.10@gmail.com

ける日本語教育は、上記のように日本の公的機関による調査などで全体像を把握しようとしたものが多い。また、各地の日本語教育の課題についても国際交流基金による調査が定期的に行われ、その概要を窺い知ることが可能である。

しかしながら当地の日本語教育事情も、「地理的、歴史的な理由で始まり」、「最近の日本語教育の高まりは、主に経済的な理由からと思われる」（国際交流基金、2002, p.80）と、その開始経緯と継続についてはごく簡略化された文言で触れられているに過ぎない。さらに報告書・調査書などでの回答は、各機関の代表者によって回答されたものであることに留意する必要がある、実際の教育現場の「声」が反映されていないことも危惧される。これらのことから、従来の海外初中等教育機関における日本語教育の「問題」と「理想」は、言語政策策定者や言語教育研究者による、一方的な見解であった（太田、2010）と言えるだろう。このような視点では、学びの主体である学習者がなぜ学校教育としての日本語科を選択したかは見えてこない。また、教える主体である教員がなぜ教科として、あるいは生業として教職を選択し、現在に至ったのかを説明することも不可能である。

現在はこういった外部（研究者、公的機関など）による一方的な見解に疑問が呈され、学習者・教員の立場から当地における日本語教育の意義を理解しようとする研究（本田、2009；太田、2010；など）が見られるようになった。これらは従来の研究では見られなかった、学習者が日本語を選択した当地ならではの歴史的・社会的経緯や、教員独自の「意味世界」が描写されている。特に太田の研究では、日本語学習や教職を継続するのに時には厳しい状況に追い込まれながらも、自身のアイデンティティを変容させることで、教職を継続している過程が描写されている。これは、日本語教師は国家や地方行政の享受者に過ぎないという従来の見解を覆すものである。しかしながら現時点においても、海外での日本語教師、特に初中等教育機関に勤務する日本語教師

のアイデンティティの分析は、管見では太田（2010）しか見当たらず、今後の研究の蓄積が待たれている。

I0 - C市については、初中等教育機関で日本語学習を経験した大学生を対象に、日本語によっていかに自身の描く理想像に近づいているかが分析されている（竹口、2016）。この研究では、学習者が歴史的・社会的文脈の影響を受けつつも、可変的なアイデンティティを選び、学習を継続していることが明らかにされている。しかしながら、サハリンの初中等教育機関の日本語教師が、どのような経緯で教員を志し、赴任、さらには職業を継続してきたかについては不詳のままである。また、こういった志望と赴任、業務を継続していく過程において、どのような困難に遭遇し、それを克服したか、あるいは挫折したのかについても不問のままである。

進路や就職、その他選択が迫られる人生の岐路において、あたかも本人が自主的に選択したように見える選択は、実は環境的に規定されたものである可能性がある。と同時に、人はこういった諸条件によって機械的に条件づけられるわけではなく、自身との折り合いを図り、動的的に社会構造すら作り替えていく存在でもある。日本語教育の現場にも、一教師の力量を超えた社会的・制度的な諸条件によって組み込まれた葛藤が存在する。しかしながら、教師はこれらの社会的諸条件に盲目的に従順する存在ではなく、これらの葛藤や矛盾に対処し、自己と社会構造との調整を継続している（有田、2016）。海外初中等教育における日本語教師も同様であろう。

このため本稿では、I0 - C市の初中等教育機関で日本語教育に携わっている2名の教員を対象に、「教職アイデンティティ（後述）」をいかに辿ってきたかを分析する。初中等教育機関における日本語教師の教職アイデンティティの分析は、単に個人や現場の歴史を明らかにすることだけではない。畢竟、それは教育現場と教員の共生関係の構築につながるのではないかと思われる。つまり、教師側はどのようにすればより能動的に業務に取り組み、学校側は教師にいかなる支援が可能になるかを考察するきっかけ

になるだろう。さらには、今後期待される言語政策の在り方が提示できるものと思われる。

2. これまでの教職アイデンティティ研究の課題

一般心理学において汎用されている「アイデンティティ」(Erikson, 1959/1973)とは、将来に向けての有効な歩みを自身は学びつつあるという確信であり、自身が理解する社会的現実の中に、自己を位置づける人格を発達させつつあるという認識である。ただし、日本におけるアイデンティティの概念は以下の点で誤解されているという(宮下, 2014)。アイデンティティには「主体性」という「自我」を強調する訳語で紹介されたこともあった。また、その後「同一性」という言葉が宛がわれたが、この語の定着で「同一性 = 変わらないこと」という誤解が生じたのではないかと宮下は述べている。

「教職アイデンティティ」の操作的定義づけで汎用されているものの一つに、久富(2008, p. 12)による「自分自身が自分の仕事の内容とそれを果たしている自分の能力とに『自分は、やれている』という一定の自己確認」がある。この定義は「アイデンティティ」という名称を用いてはいるものの、その内容は榎本(1998, p. 29-30)の「自己評価」「自尊感情」に近いものではないかと考えられる。自己に関する諸概念のうち、前者は自己の「記述的側面」に重点を置いた考え方であり、後者は自己の「感情的側面」を重視したものである。

この点について、西平(1993)はアイデンティティ概念の「読み替え」の必要性を説いている。西平(1993, p. 192)によると、アイデンティティとは、それ自体が最小単位なのではなく、常に複数の構成単位を内に含み、何かと何かを合致しようとする機能であるという。つまり、未知の自己と既知の

自己などへの「統合する機能」(p. 193)であり、「動的な二重構造の統合していくプロセス」(p. 194)である。上記アイデンティティの機能面に着目した場合、アイデンティティ研究の特徴は「同一性が差異との『あいだ』で揺らぐプロセスを明らかにするという点」(溝上, 2002, p. 23)であると言えるだろう。藤原, 萩原, 松崎(2004, p. 15)でも、アイデンティティを自己評価と自尊感情の総和とみなすのではなく、異なる2つの自己像の統合を試みようとする過程であると規定している。

刻々と変動する社会の中で、教職員としての日常を持続するために、「自分はやれている」という「自尊感情」を持続することは確かに重要である。特に CIS 諸国¹の教員は全体的に待遇が芳しくなく、左記の状況下での「安定した感覚」は、業務遂行や継続に大きな役割を果たすはずである。しかし、「教職アイデンティティ」を分析するのであれば、これまでの自己と未知の自己との「ゆらぎ」や、その調整を分析する必要があるだろう。

アイデンティティ研究のもう一点の課題は以下のように考えられる。Erikson(1959/1973)のアイデンティティの概念は、個人が自身の内部に斉一性と連続性を感じていることの他に、他者がそれを認識することが含まれている。すなわち、社会への適応のために行う機能の総体を意味するものであると宮下(2014)は述べている。Erikson(1963/1977)の意図する社会には、国家や文化といったマクロなものから、重要な他者というミクロなものまでの内容を含んでいる。

ただし、アイデンティティ形成が単なる他者からの分離・自立ではなく、関係性の中から形成されるという視点は、1990年頃から始まった(杉村, 2005)。アイデンティティの変容を個人の内面だけではなく、周囲との関係性から考察した理論の一つに、正統的周辺参加(Lave & Wenger, 1991/1993. Legitimate

1 1991年のソ連崩壊後、ソ連を構成していた15か国のうち、バルト三国を除く12か国で結成された独立国家共同体(Commonwealth of Independent States)を指す。

Peripheral Participation：以下 LPP) が挙げられる。元来 LPP はアイデンティティ研究に特化したものではないが、アイデンティティの形成過程を、関係性の視点から学習論的アプローチで説いたものである。

LPP では、学習を個人の営為による技術や知識の習得と捉えてはおらず、実践共同体²への周遍的な参加から、徐々に十全的な参加者となる過程を学習としている。その過程において、新参加者は実践共同体における成員や事物との関係性を構築し、変容させている。重要なのは、実践共同体の参加過程で「熟練した実践者としてのアイデンティティの実感が増大していく」(Lave & Wenger, 1991/1993, p. 98) ことである。ここでのアイデンティティとは「人間と、実践共同体における場所およびそれへの参加との、長期にわたる生きた関係」(Lave & Wenger, 1991/1993, p. 30) であると考えられている。海外初中等教育機関での日本語教育は、それぞれ独自の歴史性や文脈性を持つ。このため、教員のアイデンティティ研究も、所属する職場などの文脈性や、職場での関係性を考察する必要があるだろう。

ただし Wenger (1998) は、人は複数の実践共同体に参入し、個人と共同体との緊張関係からアイデンティティが形成されることを指摘している。さらに飯野 (2012) では、教員が1つの教育機関で求められる技能に熟達していく過程ではなく、真にどのような教育が必要であるのかを、機関の参与者(学習者など)と交渉することで選択していく過程が描かれている。飯野の研究は、教員が実践共同体において自己を周縁化し、共同体の参加者と交渉することでアイデンティティを形成していく実例報告であると言える。ゆえに、アイデンティティは直線的な方向で発展するわけでは決してなく、時にはアイデンティティの混乱や拡散が経時的に起こり得る(飯野, 2012; 山崎, 2012) と言えるだろう。

2 「人と活動と世界との間の時間を通しての関係の集合」(Lave & Wenger, 1991/1993, p. 81) である。日本語教師にとっては、実際の学校組織にあたると思われる。

上記を勘案すると、海外初中等教育機関における日本語教師の教職アイデンティティを知るには、周囲と良好な関係を築くことで、業務上に必要な知識を得ていると実感する過程を知るだけでは十分ではない。それに加え、決して良好とは言えない関係性をいかに認識し調整してきたか、また、その調整を通してどのような自己に至ったかも省察する必要がある。その際、周囲との交渉で得られた成長実感だけではなく、彼らがそれまで遭遇したことの無い価値観に出くわした際、どのように状況を認識したかも分析する必要がある。つまり、彼/女らがこれまでにおける他者・周囲との関わりや、人生径路をいかに認識しているかを知る必要があるだろう。このため本稿では、教職アイデンティティを「教員を目指し、教員生活を営む過程で、それまで培った感覚と、新たに遭遇した差異との『ゆらぎ』を同一化する働き」とする。

3. 教員が勤務している学校の概略

ロシアは初等教育、前期中等教育、後期中等教育の教育制度を実施しており、それぞれ4年制、5年制、2年制となっている。また、中等教育以降は「7年生」「11年生」と、通算の年生で呼ばれるのが普通である。

教職アイデンティティが他者との共同作業で形成されるとするならば、彼らの実践共同体や身近な他者の概要を窺い知る必要がある。以下では、調査協力者(後述)が勤務しているI0-C市にある教育機関、第X番ギムナジア、第Y番³学校の沿革について説明する。

3. 1. 第X番ギムナジア

ロシアでは1980年代半ばごろより、従来のトップ

3 ロシアの初中等教育機関は「第〇番学校」というように、公的にも数字で表すのが普通である。

ダウン式の教育とは異なる, 「ともに造り出す教育」が先進的教育実践家によって唱導されるようになった。またこの頃より, 教育の多様化・個性化・有料化が推し進められ, 帝政時代, エリート子弟の養成教育機関の名称である「ギムナジア, リツェイ」の名称が再び使用されるようになった(関, 1997)。第X番ギムナジアも当時の教育界の状況下で設立されたと推測される(表1)。

第X番ギムナジアは, 友情やマナーの遵守を基調とする, 文豪プーシキンの精神を重視する学校として設立された。第X番ギムナジアの後期中等教育課程修了後, モスクワやサンクト・ペテルブルグなどの中央都市の大学や, 西側諸国の名門大学に合格する生徒もいる。このためI0-C市内では人気が高く, 毎年定員を遥かに超える入学応募となっている。

具体的な教育内容としては, 教科教育のみならず, 生徒による自主的なテーマを決定し, それについての発表の場を設けている。また, 開学当時はプロジェクト・ワークという言葉そのものはなかったが, 集団による学習活動を早くから試行している。これらの教育工学は, 人はそれぞれ独自の人間性を持った存在であるという学是に立脚している。日本を含めた諸外国の姉妹校提携を結び, 合同授業・交流クラスが初等教育からあり, 異文化への興味や寛容性を育てている。

第X番ギムナジアでの日本語は, 初等教育では25名が学んでいるが, これは放課後のクラブ活動としての位置づけである。前期中等教育から日本語が正課として開講される。履修者数は, 5年生は100名前後, 6年生は10名弱, 10年生は約30名, 11年生

表1. 第X番ギムナジアの沿革*

1991年	ソ連消滅前に開学。英語科が第一外国語として開設され, フランス語, ドイツ語などのヨーロッパ言語が第二・第三外国語として開設。
1996年	日本語科開設。
2000年頃	フランス語, 日本語が第二外国語(選択制)となる。

* 第X番ギムナジア教員, ジーマ先生(後述)のインタビューをもとに作成した。

は50名前後である。いずれも週2回の授業数である。外国語は英語が第一外国語であり, 教科としての英語教育だけではなく, クラスによっては数学や理系科目も英語で行われたりもしているという。

3. 2. 第Y番学校

サハリンは多くの先住北方少数民族が居住し, 現在も100以上の民族から構成されている(在ユジノサハリンスク日本国領事館, 2018)。I0-C市内の通りを歩いていると, 中央アジアや東アジアの出自と思われる人が多いのに気づく。サハリン全人口49万7,000人のうち, 韓国・朝鮮を出自とする者は5%に相当する2万5,000人であり, 当地で第3の民族グループを形成している(ロシア連邦統計局, 2012)。かつて第Y番学校は, 朝鮮語⁴を学習する民族学校であり, さらにその前身は, 内地の教育課程を履行する日本の国民学校であったと思われる⁵。戦後, I0-C市において, 朝鮮語教育が行われていたが, 公的機関における朝鮮語・朝鮮文化教育は1963年に一斉禁止となった(Кузин, 1993/1998)。その後1980年代後半まで朝鮮語教育が断絶されるが, 1986年にソ連が新思考外交路線を表明し, それまで対立関係にあった西側諸国との融和政策を取り始めた。それと同時に, ソ連極東地域とアジア・太平洋諸国間の経

4 ソ連・ロシアは国政や時代によって, 朝鮮半島の二国家への志向も異なってくると考えられる。パスポート(身分証明書)配給の関連からも, 1945年から冷戦期においてКореяは北朝鮮のみを指していたはずである。当時韓国はソ連からは国家とはみなされていなかったため, 韓国をルーツとする第1グループのCKは国籍を持たない「無国籍者」としての扱いを受けていた。1980年代後半から韓国との国交樹立を念頭に置いた政策が始まり, 現在話題としてКореяと言うと, 注釈がない限り韓国を指すことが多い。本稿では韓国/朝鮮語について, 1945年から冷戦期までを朝鮮語とし, 1980年代後半以降を韓国語とする。教育機関もそれに倣った名称を用いる。

5 これらの推察は, リディア先生とのインタビューや資料に基づいている。

済協力の連携を図りだした。日本語を含むサハリンでの東アジア言語教育も、上記の政策の一環として徐々に復興、または勃興したと言える（表2）。

第Y番学校は日本語教育が実施されている4つの初中等教育機関で、最も日本語学習者が多く、かつ日本語科の歴史が長い学校である。周囲は中央アジア系のロシア人が多数派を占める住宅の一角に設立され、学内における生徒の人口構成比もそれに準じていた⁶。学内に入ると、生徒らによる日本に関連した図画工作、書道作品が至るところに展示されている。専科である東アジアの言語は小学校2年生から始められる。4年生までは週2回日本語の授業があり、前期中等教育では週3回、後期中等教育（10年生・11年生）は週4回の授業時間が設けられている。日本語の他に韓国語と中国語の東アジア言語が選択必修科目となっている。2年生時に履修言語が選ばれ、極力生徒の希望通りの科目が選択できるよう配慮しているが、教員数やクラス数により、他言語への配置換えも行われることがあるという。

4. 分析方法

既述したように、アイデンティティ研究は、「ゆらぎ」を調整する過程を明らかにする点にその特徴が見られる。また、アイデンティティの概念が本来「同一性を確認しようとする主体の自発的行為」（溝上, 2002, p. 20）であるならば、教職アイデンティティも当該者による視点から分析されなければならない。このため、本研究では量的分析のように、何らかの仮説を立てた上で調査協力者の教職アイデンティティの検証を図るのではなく、調査協力者の立場からアイデンティティ構築を確証する方式を採用する。

さらに教職アイデンティティの形成が、社会的影響と個人の緊張関係から編成されるとすれば、教職

⁶ 近年は異民族間の婚姻が増えたためか、第Y番学校においてもアジア系ロシア人は逆に少数派となっている。

表2. 第Y番学校の沿革*

1946年	日本の男子のギムナジア（日本の国民学校のことか）がソ連の教育制度としての第a番学校、第b番学校に分設される。
1947年	第a番学校、第b番学校が、それぞれ第Y番中学校、第c番朝鮮語学校となる。
1963年	民族学校廃止の決定を受け、ソ連の教育機関における朝鮮語教育は禁止となる。第c番学校が、第Y番学校に統合される。
1992年	第Y番学校が、「東洋言語を深く学ぶ」第Y番学校となり、後期中等教育機関が設置され、韓国語科が開始される。
1997年	第d番学校から教師を招聘し、第Y番学校で日本語科が開始される。
2000年	第d番学校が、第Y番学校へ統合される。
2004年	第Y番学校で中国語科が開始される。
2014年	400名中、約150名が日本語科を受講。

* 竹口（2016）参照

アイデンティティは個人の変容を記述するだけでは不十分である。彼/女らが置かれた実践共同体の文脈や、日本語教師と実践共同体の相互作用を含めて分析する必要があるだろう。このため分析に際しては、複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach: 以下 TEA) を採用する。以下では、この分析方法と本研究との関係を述べる。

4. 1. 複線径路等至性モデル

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方法論である（サトウ, 2015）。「文化心理学」は人が文化に従属するのではなく、人が文化的記号を選択し、創出するという立場をとっている（サトウ, 2012）。

TEA は非可逆的な時間軸に沿って、個人の経験の多様性や複雑性を描く手法である。しかし、個人の行動は無限に選択できるのではなく、歴史的・文化的・社会的に埋め込まれた時空に制約され、ある定常状態に等しく (Equi) 辿りつく (final) 地点である等至点 (Equifinality Point: EFP) に達することを仮定している（安田, 2005）。等至点までの径路は単一ではなく、複数存在すると考えられるが、等至点までの過程を描いた図が複線径路等至性モデル

(Tranjectory Equifinality Model: 以下 TEM) であり、TEA の基本概念の根幹をなしている。本稿での教職アイデンティティは、差異との「ゆらぎ」を同一化する働きとして設定しているため、その過程の可視化は TEM の作成が適していると判断した。

本稿では久富 (2008, p. 12) の「自分自身が自分の仕事の内容とそれを果たしている自分の能力とに『自分は、やれている』という一定の自己確認」を参照し、I0 - C市の日本語教師の「天職観」を等至点とする。調査時において、調査協力者はそれぞれ比較的安定した職業観を持ち、明確な日本語で「この仕事は天職」という言葉が発せされたためである。ただし TEM は、調査協力者には選択されなかったが、理論的には存在する径路も想定している。このため、調査協力を得にくい研究におけるサンプルの偏りも、ある程度信頼性のある結果が得られると考えている。特に、等至点の補集合の役割を果たす両極化した等至点 (Polarized EFP: 以下 P-EFP) を設定することにより、可視化しにくい事象も想定することが可能になる。本稿における P-EFP は「仕事甲斐が見出せない」となる。

また、最終的に等至点に辿りつくが、その現象に至る多様な径路のきっかけとなる時空のポイントである分岐点 (Bifurcation Point: 以下 BFP) と、複数径路から等至点に至るまでに、社会的な文脈で通過せざるを得ない必須通過点 (Obligatory Passage Point: 以下 OPP) が存在する。これらは等至点同様、社会的文脈に埋め込まれた地点である (安田, 2012)。

さらに TEA は、光合成のシステムのように喩えられ、人を環境と常に交流・相互作用をしている存在としてみなしている (神崎, サトウ, 2015)。このため、分岐点や必須通過点が立ち現れる背景には、社会的助勢 (Social Guide: 以下 SG) と社会的方向性 (Social Direction: 以下 SD) が影響していると考えられている。前者は等至点への歩みを推し進める役割を果たし、後者は等至点に向かうのを阻害する要因である (安田, 2015a)。SD/SG の内容を吟味することは、地域や国家レベルの社会的要因や、教職ア

イデンティティに影響を与える実践共同体の分析にもつながると考えられる。

4. 2. HSI による調査協力者

TEA では調査対象者を、ランダムサンプリングによって抽出するのではなく、等至点的な出来事を実際に経験している人物を対象とし、その話を聞くという手法をとる。これは歴史的構造化ご招待 (Historically Structured Invitation: 以下 HSI. サトウ, 2015) と呼ばれる選出である。

本節では HSI の基準で調査に協力した、第 X 番ギムナジアのジーマ先生、第 Y 番学校のリディア先生 (全て仮名) の概略について述べる。両先生とは、調査者が I0 - C市で生活を送る過程で知り合った。サハリンでの日本語弁論大会や、国際交流基金の日本語普及事業を実施するために、現地の先生方と連絡をしていく中、これらの先生方の紹介を受け交流が始まった。筆者が I0 - C市内での生活を続ける中で、両先生とラポールが形成されていき、先生から学校の状況や幼少時からのプロフィール、エピソードを聞き出せる関係となった。I0 - C市内には両先生の他に、把握している範囲で 2 名の初中等教育機関での教員がいるが、言語能力や接点の少なさなどが課題となり、継続的なインタビューは困難であった。このため、本稿ではジーマ先生とリディア先生を調査協力者として分析する。

ジーマ先生は、第 X 番ギムナジアに勤務する 20 代の教員である。第 X 番ギムナジアに赴任して 4 年目であるが、前期中等教育に当たる 5 年生から後期初等教育卒業まで、第 X 番ギムナジアに生徒として通学していた。日本語科は 5 年生から 11 年生まで担当している。現在も日本の公的機関が主催する海外教員研修に参加し、日本語を選択している生徒を日本へ引率したりするなど、教育活動・研究活動とも非常に熱心な教員である。また、後述するようにそれは教育熱心な家庭環境で育ったことにも起因すると思われる。

表 3. 調査協力者・調査実施概要

勤務校	調査協力者	インタビュー日時（時間）	インタビュー場所
第 X 番ギムナジア	ジーマ先生	① 2014 年 3 月（150 分）	IO -C 市内の喫茶店
		② 2014 年 6 月（120 分）	
第 Y 番学校	リディア先生	① 2014 年 2 月（120 分）	第 Y 番学校日本語科教室
		② 2014 年 6 月（120 分）	

リディア先生は、「ソン」という苗字からもわかるように、「サハリンの韓国人（Сахалинские Корейцы：以下，CK）」であり，CKの文化や祭祀が残る生活習慣で育った。父方の祖父は済州島，父方の祖母は釜山出身であり，樺太で成婚した。また，母方の祖父母は釜山出身で，1930 年前後 19 歳で韓国で結婚して仕事で樺太に移り住んだ。母方の祖母は日韓両言語で生活し，樺太在住の日本人と生活空間を共にしていた。母方の祖母はリディア先生と大変仲がよく，日本統治時代のことを懐かしそうに話していたとのことである。リディア先生は第 Y 番学校に赴任し 7 年目（当時）であり，4 年生から 11 年生までの日本語科を担当している。調査概要は表 3 にまとめられる。

初回のインタビューでは，それぞれ勤務する学校の概況や沿革，教師になった経緯を尋ねた。二回目のインタビューでは，初回のインタビューの内容を基に，以下の項目を中心に質問した。それは，(1) 人生の岐路において実感したこと，(2) それまで遭遇したことのない困難にどのように対処したのか，(3) その経験からどのような教育観を抱いたか，である。教育観は，学習者間との対応をいかに行うべきか，教授活動をいかに行うべきか，言語活動の意義そのものなどを総括したものである（飯野，2009）。これらの教育観を問うことで，現在の教育活動には，教員自身のどのような経験が根拠になっているからかを明らかにできると考えた。また，現前の出来事に対処し，新たな価値を創造する根拠となり得ると判断した。

インタビューは全て活字化してデータ化し，重要と思われる部分をコーディングした。一定量のデータに解釈や定義を付する方法は，TEM を用いた他の

研究（上田，2014；豊田，2015）でも見受けられている。これらの定義や解釈を配置することで，本人が辿った径路が明確にすることが可能である。

研究倫理への配慮として，調査に先立ち，研究の目的を伝え，個人情報への遵守を誓約した。また時間的に調査が難しくなった場合や，調査に不快感や不信感を抱いた際はいつでも調査から降りることが可能であることを予め説明した。また回答が憚られる質問についても，同様に拒否できることを述べた。

4. 3. 発生の三層モデル——両先生の行動・記号・信念の把握

TEM の分岐点においては，何が起きているかという「発生」を捉える視点が導き出される。この分岐点での内的変容過程を捉えたのが「発生の三層モデル（Three Layers Model of Genesis：以下 TLMG）」（サトウ，2012）である。TLMG は，文化的な記号を取り入れて変容するシステムとしての人間の動的なメカニズムを捉える理論である（安田，2015b）。

TLMG は 3 層から形成され，最下層である「行動が発生する個人活動レベル（第 1 層）」、「サインが発生する記号レベル（第 2 層）」，最上位にあたる「ビリーフが発生するレベル（第 3 層）」から形成される。個々の行為（第 1 層の行為レベル）が，体系化されることによって「文化的枠＝促進的記号」を形成する（第 2 層の記号レベル）。この第 2 層において発生した記号（サイン）を取り込み，信念や価値が形成されていく（第 3 層の信念・価値レベル）。これらの層は比喩的に，細胞膜のような層を形成している。細胞膜は全ての物質を通過させるのではなく，通過を阻む役割も果たしている。文化における価値

表 4. 各先生の EFP, P-EFP, OPP, BFP

		HIS (歴史的構造化ご招待) によって選出された教員	
		ジーマ先生	リディア先生
EFP/P-EFP (等至点/両極化した等至点)		[ここでの仕事は「天職」] / [仕事甲斐が見出せない]	
OPP (必須通過点)	第1期	[文芸科目への関心] [サハリンZ大学入学時に文系選択]	
	第2期	[大学専科外の日本語プログラム参加] [サハリンZ大学を卒業]	
	第3期	[教育機関赴任]	
BFP (分岐点)	第1期	[学習上の困難直面]	[教会通い]
	第2期	[言語学習の躓き]	[教育実習放課に日本語指導]
	第3期	[生徒の逸脱行為遭遇]	[教会に喜んで行く] [生徒の逸脱行為遭遇]

も同様で、その全てが人間の精神に影響を与えるものではなく、その一部が浸透していくと考えられている。また、TLMG はボトムアップ式で第3層が形成されるだけではない。形成された第3層は第2層の記号を変容しうるし、第1層の個々の行動を維持するだけではなく、個々の行動・習慣を変容させる(サトウ, 2012)。

日本語教師が生きてきた世界も、各々が選択した行動(第1層)において、様々な文化的記号(第2層)に溢れている。また、これらの記号が日本語教師の精神に内化することで、各々の信条(第3層)を形成したと考えられる。しかし、一方では外の世界にある記号を自動的に解釈するばかりではなく、新たな記号を創出し、自らの生きる指針にしていると筆者は考えている。教師がこれまで遭遇したことの価値観をいかに理解してきたか、かつ新たな価値観をいかに生成してきたかを分析することで、「それまで培った感覚と、新たに遭遇した差異との『ゆらぎ』を同一化する働き」が明らかにできると推察される。

5. 結果

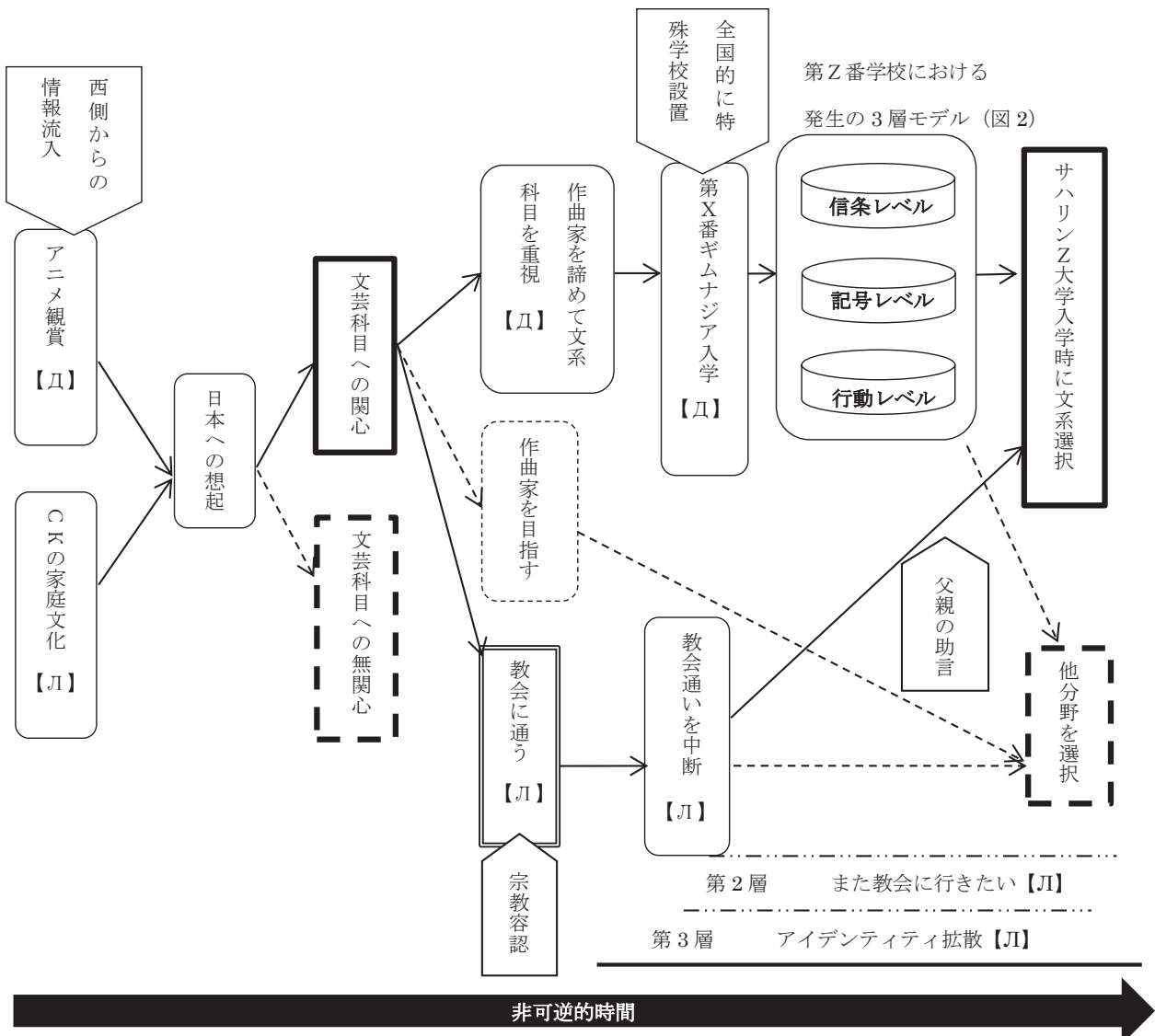
TEA の枠組みに則り、文中においてコーディングした見出し、EFP/P-EFP, OPP, BFP を [] で括り、SG/SD は 【】 で括った上で、TEM/TLMG の説明を試みる。コーディングについては文字化し

たデータを一切変えずに用いた文言と、筆者の解釈の両者を用いている。

分析の結果、2人の教職アイデンティティの径路は3つの時期からなると判断した。OPPである[サハリンZ大学入学時に文系選択]以前の時期(第1期)、さらに次のOPPである[サハリンZ大学を卒業]までの時期(第2期)、[サハリンZ大学を卒業]から等至点である[ここでの仕事は「天職」]に至る時期(第3期)である。それぞれの、EFP, P-EFP, OPP, BFP は表4のようにまとめられる。

図1~4中の枠組み、矢印、径路について説明する。TEM/TLMGの作成に際し、非可逆的な時間軸を図中最上/下部に矢印で示した。図中の【Д】はジーマ(Дима)先生の径路・TLMGを示し、【Л】はリディア(Ли́дия)先生の径路・TLMGを示している。実線一重枠と実線矢印は両先生が実際に辿った径路を示し、点線一重枠と点線矢印は語りからは得られなかったが、文脈・理論的に存在しうる径路を示している。実線太枠はOPPを表し、点線太枠は語りからは得られなかったものの、文脈・理論的に存在しうるOPPを示している。二重太枠はBFPを表している。白抜き矢印はSGを示し、黒抜き矢印はSDを示している。図4における実線三重枠はEFPを示し、点線三重枠はP-EFPを示す。

TLMGの作成について、第1層の行為レベルは枠で囲み、それぞれの経緯を明示化した。以下、期間別でそれぞれの教職アイデンティティの経緯を説明



【D】… ジーマ先生、【JI】 …リディア先生、…→ 語りから得られた径路、…→ 語りからは得られなかったが理論上存在する径路、 …BFP、 …OPP、…SG

図1. 第1期における両先生のTEM. 通常TLMGは、図中の最下部から第1層、第2層、第3層と描写されるが、両先生のTLMGには相違が大きかった。ただし、それぞれを別のTLMGに描写するのではなく、1つの図中に表すことで、両先生の相違性と教職アイデンティティの共通性を描写することを試みている。このため、本稿ではリディア先生のTLMGを最下部から第3層、第2層、第1層の順に図示している。

していく。

5. 1. 第1期——大学入学まで

以下では、幼少期のジーマ先生が第X番ギムナジアに入学するまでのTEM(図1)を説明する。

ジーマ先生は幼い頃より、文学・外国語・音楽などの教科に関心を持っていた。ジーマ先生の出生は1990年前後であるが、この時期【西側からの情報の流入】により、従来のソ連社会では困難だった【アニメ

メ観賞】で〔日本への想起〕がなされる。また、家庭が教育熱心だったこともあり、英語や国文学(ロシア文学)などの本や芸術関係の資料がふんだんにあったという。こういった経緯からジーマ先生は〔文芸科目への関心〕を徐々に深めていった。幼少の頃は音楽家を目指していたが、音楽的な才能がないことを認識し、もう一つの自分の関心事であった語学を学ぼうと選択する(〔作曲家を諦めて文系科目を重視〕)。折しも【全国的に特殊学校設置】が進められた時期であり、語学、特に旧来の国文学だけではな

く、英語などの外国語教育に力を注いでいた第 X 番ギムナジアに入学を希望する。

次に〔第 X 番ギムナジア入学〕以降のジーマ先生の TLMG (図 2) について述べる。入学後は、英語やその他文芸科目に勤しんでいたが、当時は教科としての日本語科は存在せず、〔しばらく日本語を独学〕することになる。小学 4 年生時に第 X 番ギムナジアに【日本語が開講】されたため、ジーマ先生は迷わず〔日本語科を選択〕した。また、国全体での企画された【新たな教育活動の始動】がなされ、第 X 番ギムナジアにおける学内の教科教育も教科の枠組みに囚われない教育方法が施行されたという。こういった環境下でジーマ先生は第 2 層で〔校風への愛着〕を感じ、また、語学においても〔丸暗記以外の指導に感銘〕を受けた。入学後は優秀な教員と先進的な授業が相まって、第 3 層で「先生は何でも知っている (1 回目のインタビュー)」という信条が形成されていった(〔教員は全知全能〕)。この知的好奇心と模範的人間像が、その後のジーマ先生の進路を決定していくことになる。

学内の日本語では自分の望むレベルに至るのは難しいと感じたジーマ先生は、当時設置されていた一般者向けの Q 大学の日本語科コースに自主的に参加する(〔他機関への参加〕)。しかしながら、そのコースでの日本語科は当時のジーマ先生にとっては難度の高い物に感じた(〔学習上の困難直面〕)。この時点において、日本語は自分には向いていなかったのかという〔自己選択の疑問〕を抱くようになる。やがて学習面での〔困難を克服〕したジーマ先生は、自分の好きな〔言語を使った仕事を希望する〕ようになる。

この時期は、90 年前半の【ソ連解体・国家混乱】期にあたり、また西側諸国の企業がサハリンに参入を始めた時期でもあり、【外国語人気上昇】した時期でもあった。これらの社会状況から、予てより日本史にも興味を抱いていたジーマ先生は、信条レベルにおいて、経済的に混乱していた 70 年前の〔戦後日本と重ね合せ〕るようになる。また、この信条か

ら、語学や自身を生かすこと(〔言語を使った仕事を希望〕)で、ロシアの混乱を改善することができないかと考えるようになった。これらの経緯で、ジーマ先生は〔サハリン Z 大学入学時に文系選択〕する。

第 1 期においてジーマ先生は幼少時から興味・関心のある領域を伸張してくれる環境を求め、自身もその練磨に勤しんでいたと言える。さらに、自身の興味が欲求を満たすものだけではなく、「日本の例をロシアに応用できないものか」と極めて向社会性を伴っていることが窺える。アイデンティティの性質の一つが、社会におかれた自己の位置づけの確証であることから、ジーマ先生のアイデンティティは勤勉性 (Erikson, 1959/1973) を伴って安定していると言える。ギムナジア外の日本語選択、科目に対する困難性の認識や、それを越えたときの達成感、ジーマ先生の現在の教育観に影響を与えていると思われる。

次にリディア先生の第 1 期の経緯について述べる(図 1)。リディア先生は〔CK の家族文化〕に触れてきており、祖母の話を喜んで聞いていた。幼少期は日本について明確な知識や情報は持ち合わせていなかったものの、おぼろげながら日本という国の存在を認識するようになる(〔日本への想起〕)。また、この頃ロシアの【宗教容認】により、10 歳で地元の〔教会に通う〕ようになる。当時通っていた教会の宗派と、現在信仰している宗派は異なるものの、リディア先生はこれを「運命的な出会い (2 回目のインタビュー)」と話していた。このため〔教会に通う〕は第 1 期におけるリディア先生の分岐点と考えられる。ただし、教会通いは高校の勉強が多忙になってから〔教会通いを中断〕せざるを得なくなってしまう。当時通っていた教会は教示的なものではなく、機会があれば再度通ってみたいと思っていた(第 2 層〔また教会に行きたい〕)。小さい頃から、読書や文学などに嗜んでいたものの、リディア先生は教職はおろか、将来何をしたらいいかわからない時期が続いていた(第 3 層〔アイデンティティ拡散〕)。生きる指針そのものが見当たらない中、「お前は小説

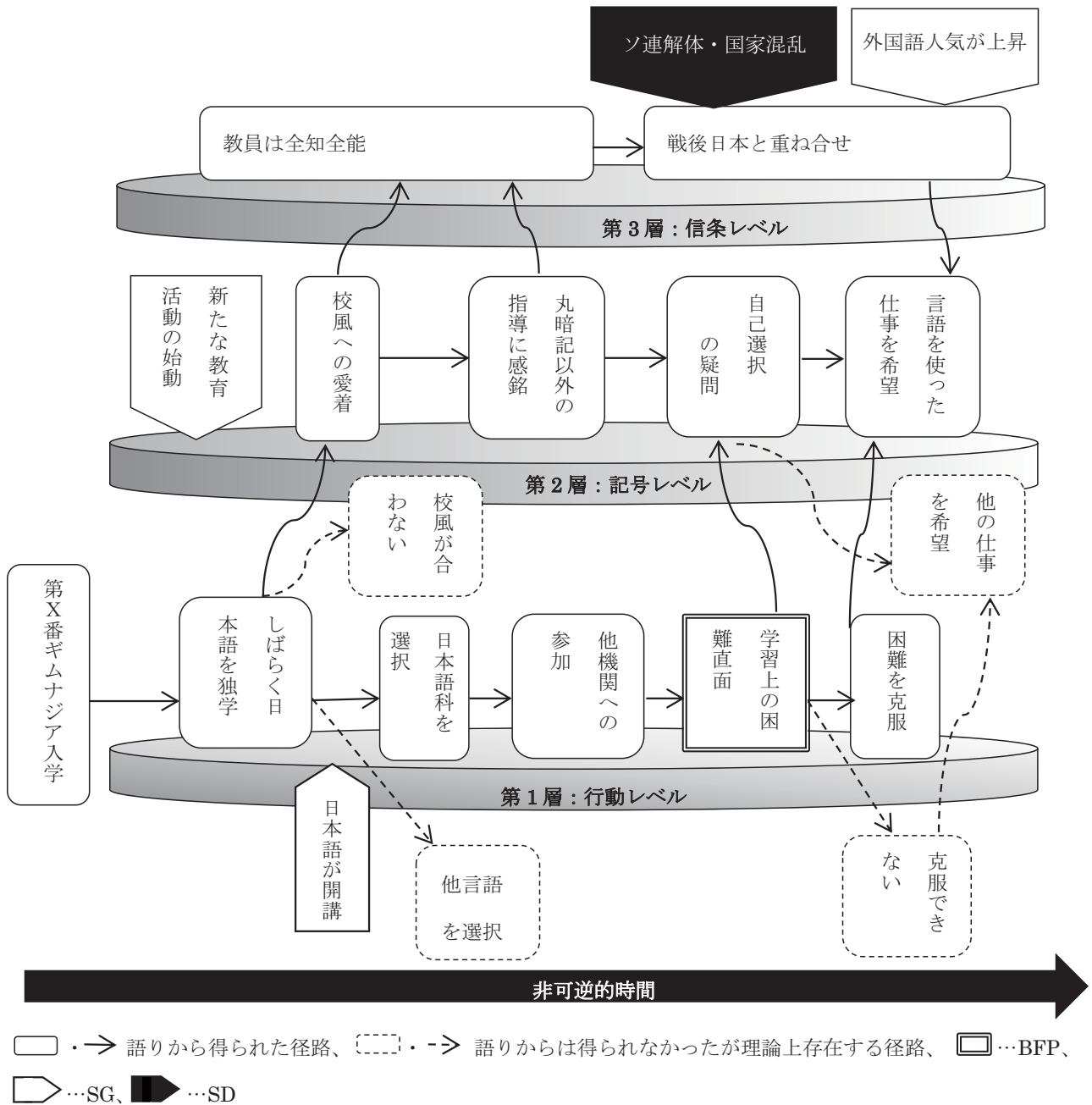


図2. ジーマ先生の第2番学校生徒時代における TLMG

が好きだから」という【父親の助言】で、一先ずは〔サハリンZ大学入学時に文系選択〕をする。

図1, 図2からもわかるように、ジーマ先生が比較的早期から生きる指針を固めていたのに対し、リディア先生の10代は〔アイデンティティ拡散〕という対比的な様相を見せている。

5. 2. 第2期——大学時

ここでは第2期における両先生のアイデンティティの形成過程を述べる(図3)。

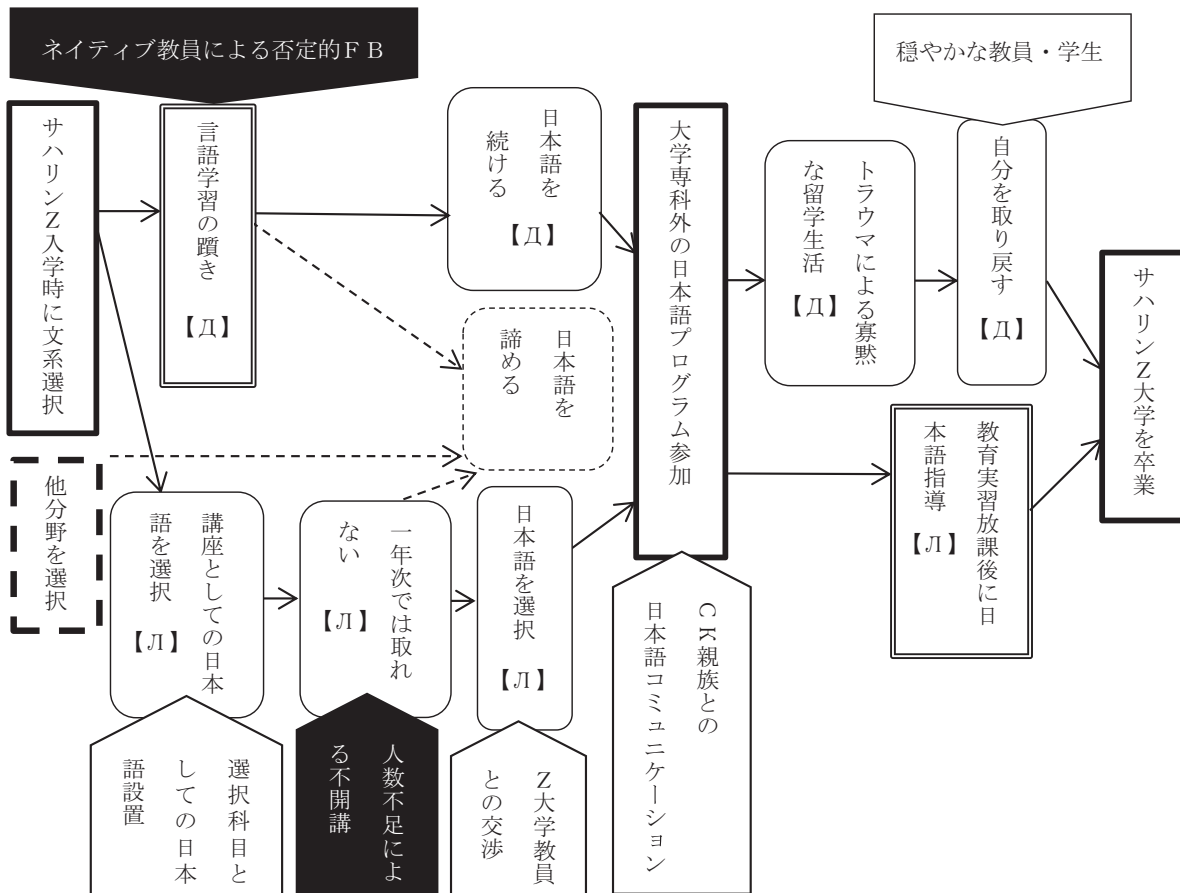
ジーマ先生は大学時代を振り返り、「サハリンZ大学は素晴らしかったです(2回目のインタビュー)」と総括していた。しかしながら、必ずしも順調だったわけではない。もともと活発な青年であったジーマ先生だったが、大学2年生次に当時勤務していた派遣のネイティブ教員より、「君の日本語は聞きたくない(【ネイティブ教員による否定的フィードバック】:2回目のインタビュー)」と言われ、大きな衝撃を受けた(〔言語学習の躓き〕)。辛うじて〔日本語を続ける〕ことができたものの、この時〔日本語を諦める〕ことも視野に入れ、残りの大学生生活を漫然

第3層

自己選択の正統性を付与

第2層

語学は自分に必要



第2層

選択科目では学習時間が足りない

欧米言語にはない特異性

第3層

語学は自分に向いている

将来は教員を

非可逆的時間

【J】…ジーマ先生、【R】…リディア先生、 語りから得られた径路、 語りからは得られなかったが理論上存在する径路、 …BFP、 …OPP、 …SG、 …SD

図3. 第2期における両先生のTEM

と過ごすことも考えたという。その後立ち直ることができたのは、サハリンZ大学のプログラムの一つである、日本への留学であった（〔大学専科外の日本語プログラム参加〕）。傷心のジーマ先生を迎えたのは、日本の大学教員・クラスメートであった。来日直前のネイティブ教員による否定的な経験から、来日後しばらくは教室内で寡黙さを通していった（〔トラウマによる寡黙な留学生生活〕）。見兼ねたクラスメートや日本人教員から、「どうしてもっと話さないの？間違えてもいいんだよ（1回目のインタビュー）」と諭され（〔穏やかな教員・学生〕）、徐々に本来の〔自分を取り戻す〕ようになった。一連の経験はこの時

期におけるジーマ先生の「ゆらぎ」と同一化であると見られる。またこれらの経験から、第2層において〔語学は自分に必要〕であると再認し、留学以降どれだけ否定的なフィードバックを受けても、自分の運命は自分で切り開くという〔自己選択の正統性を付与（第3層）〕するようになる。

一方リディア先生は、サハリンZ大学では日本語関連ではなく、ロシア文学を主専攻とした。しかしながら、幼少期より日本統治時代を経験した祖父母に親しんでいたため、日本語も何らかの形で学びたいと志向するようになる。リディア先生が入学当時、サハリンZ大学にも、〔選択科目としての日本語設

置]となる予定を知り, [講座としての日本語を選択]した。だが【人数不足による不開講】のため, [一年次では取れない]という状況となり, リディア先生は当然残念な思いをしたという。しかしながら3年次, 英語科が副専攻として日本語講座を開講することとなった。「2年前, 日本語が受講できず残念がっている学生(リディア先生のこと)がいた」という話を聞いた, サハリンZ大学の日本語教員が, リディア先生に受講の意図があるかわざわざ尋ねた([Z大学教員との交渉])。これが, 本格的な日本語学習開始の契機となる([日本語を選択])。日本語力が高まるにつれ, 【CK親族との日本語コミュニケーション】が行われるようになり, 学習効力を実感していた。とは言え, やがて副専攻の日本語講座だけでは自身が求めるレベルまで学習時間が不十分であることを認識するようになる(第2層[選択科目だけでは学習時間が足りない])。そのため, [大学専科外の日本語プログラム参加]することで, より高度な日本語レベルを希求するようになる。リディア先生が参加した講習は, IO-C市内にある一般者向けのコースである「ユジノ学校(仮名)」である。学校そのものは1994年に設置され, 仕事帰りの社会人も数多く参加していた。

主専攻ではなかったものの, 2つの教育機関での学習を継続していく過程で, 表記, 発音など, 母語であるロシア語や他の欧米言語とは言語的相違点が多いことから, [欧米言語にはない特異性(第2層)]に強い関心を持ち, その興味は現在も続いている。また, 第1期では目標が見出せなかったが, 第3層において「語学は自分に向いている」という自信を得ることで, 大学生活を充実させることができた。

サハリンZ大学は当時教育大学であり, 国文学を専攻していたリディア先生は4年生時と5年生時に地元の学校に教育実習として参加することとなった。教育実習中, リディア先生はロシア語・ロシア文学を教える傍ら, 放課後興味を持った生徒に対し, 自分が学んでいる日本語も教えた([教育実習放

課後に日本語指導])。この教育実習は今後の指針を固める経験であり, 5年次の教育実習修了後, 「これ(教職)が私の進むべき道(1回目のインタビュー)」と感じたという(第3層[将来は教員を])。

5. 3. 第3期——教職赴任後

以下では第3期, つまり大学卒業から現在に至るまでの, 両先生の教職アイデンティティの形成過程(図4)を述べる。

ジーマ先生は[サハリンZ大学を卒業]後, 求人であった第X番ギムナジアに即赴任している([教育機関に赴任])。第X番ギムナジア卒業からそれほど時間が経過したわけでもなかったため, 何ら違和感なく馴染むことができた。生徒という立場から教員という立場になったが, 肩肘張った態度をとる必要もなく, [学生との交流]を堪能する。また第X番ギムナジアに関してはジーマ先生が赴任後, 【待遇が改善】され, それに伴って【新しい若手教員が赴任】した。また第X番ギムナジアからは教育費の拡充や教育活動の支援を受けることとなった([学校からの支援])。ジーマ先生は自分より若手の教員が赴任することにより, アイディア溢れる教員のよき刺激を受けた。また教育費の拡充により, 書道教室の実施や日本への研修など, 従来にはなかった[様々な活動実施]が可能となった。

ロシアでも教職員は全体に女性の比率が高く, 特に管理職以外の現場教育ではその特徴が顕著である。男性である筆者がその点について「居心地の悪さを感じたことはないですか」と質問したところ, 「男性なので注目を浴びるのが簡単。日本の男性はデートではどのように言うのか, どうやって友達を作ることができるのかについても聞かれます。(1回目のインタビュー: [性的少数派の利用による校内の位置取り](第2層))」と答えた。校内では性的少数派であるジーマ先生だからこそ取りえる方略・解釈であると言える。

また, ジーマ先生自身はサハリンZ大学在籍時

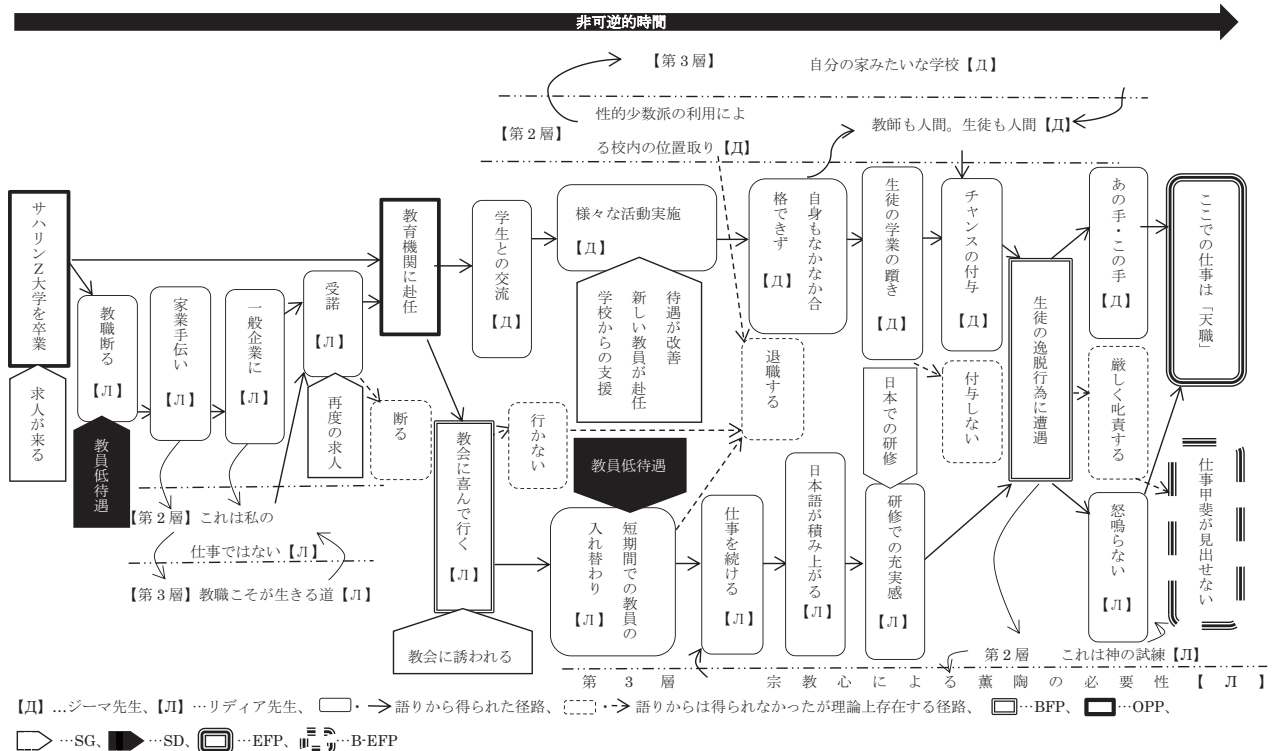


図4. 第3期における両先生の教職アイデンティティの過程

には目標とするN2に達せず、現在も未取得である（〔自身もなかなか合格できず〕）。本人も自身の語学力の目立った資格を取ることができず、残念な思いをしているが、同時にこれは普段の日本語学習に悩んでいる生徒への共感につながっている。試験などで思った成績が取れないなど、〔生徒の学業の躓き〕に気づいた際は〔チャンスの付与〕をすることで、生徒が再び学習に向かうように支援したいという。これはサハリンZ大学在学時にジーマ先生が挫折感を味わい、挽回の機会を奪われた経験に基づいているのではないかと考えられる。このためジーマ先生は、生徒の日本語に関しては訓育するというよりも涵養するという姿勢が窺われた。これは〔教師も人間。生徒も人間（第2層）〕というジーマ先生の言葉にも裏付けられている。

つまり、ジーマ先生の教育観は以下のように考えられる。人は失敗を繰り返すものであり、教師も感情を持っている以上、生徒指導に対し、時には十分行き届かない点もある。また、生徒も全てが勤勉であるわけではなく、また熱心な生徒でも常時向学心を保つのは難しく、時には怠慢な姿勢や休止したい気持ちも持つという寛容な精神である。第X番ギ

ムナジアは非常に優秀な学校ではあるが、ジーマ先生は〔生徒の逸脱行為に遭遇〕もしている。これはジーマ先生にとって一つの「ゆらぎ」と考えられる。しかし、ここでは自身の教育観が試されていると考え、「〔あの手・この手〕でモチベーションをアップさせる（第1回目のインタビュー）」ことに腐心している。ジーマ先生は第X番ギムナジア内では新しい教員ではあるものの、これら生徒時代の経験と現在の教員活動から、第X番ギムナジアを「学校には『ありがとう』の気持ちを持っている。（自分の）家みたいな学校。（1回目のインタビュー）」という信条を抱いている。これらのアイデンティティ形成を経て、ジーマ先生は〔この仕事は「天職』〕という等至点に達している。

リディア先生は、〔サハリンZ大学を卒業〕時に、第Y番学校から教職の紹介があった（〔求人が来る〕）。しかしながら、リディア先生はその求人を一旦断り（〔教職断る〕）、父親が経営する建築企業に就職する（〔家事手伝い〕）。というの、永らく続く【教員低待遇】と、当時自身の日本語力では十分ではないと悟ったためである。その後、持ち前の語学を活かし外資系の〔一般企業に転職〕した。だが、

父親の会社を手伝っている時も、外資系企業に勤務している間も「これは私の仕事ではない（1回目のインタビュー：第2層）」という忸怩たる思いに悩んでいた。折よく、サハリンZ大学の同期生から第Y番学校からの【再度の求人】が来た。リディア先生は喜んで〔受諾〕し、教員として生きていくことを決意した上で〔教育機関に赴任〕した。また赴任後、当時の校長先生より週末のミサへの参加の招待を受けた（【教会に誘われる】）。高校生時代、多忙なため中断していた教会通いができるようになったため、リディア先生は喜んで受け、また現在に至るまで教会通いを継続している（〔教会に喜んで行く〕）。この頃からリディア先生は、信仰を中心とした教育観を自ら形成し、希望していた教職に生甲斐を見出していく（第3層〔宗教心による薫陶の必要性〕）。

しかしながら赴任後、リディア先生は様々な労苦に見舞われる。まず、相変わらず続く【教員低待遇】から、リディア先生以外の教員は全く定着せず〔短期間での教員の入れ代わり〕があった。このため、教科教育の業務の多くをリディア先生一人が担当せざるを得ないという状況に追い込まれた。これらの状況下でも〔仕事を続ける〕ことができたのは、先生自身が「この仕事は運命（メール）」と捉え、子どもを信仰心によって善導することを自らの使命と見なしたためである。その後、生徒が全くのゼロから〔日本語が積み上がる〕のを目の当たりにした際、やはりこの仕事を継続してよかったと実感できた。また日本の公的機関による研修に補助金を得ることで参加したことから（【日本での研修】）、有意義性を感じ（〔研修での充実感〕）その後の教育活動にも邁進することができたという。

筆者は機会が得られ、第Y番学校4年生と10年生の授業が見学できた。4年生はどの生徒もリディア先生の指示をよく聞き反応もよく、日本語に対する好奇心が伝わっていた。これに対し10年生には、日本語というよりも、学校の教科教育そのものに興味が見出せず、なぜ自分がこの授業を受講しているのかもわからないという生徒もいた（〔生徒の逸脱行為

に遭遇〕）。インタビューでリディア先生は彼らのことに触れ、彼らを疎ましいとは思わず、家庭の愛情を受けずにここまで来たため、寧ろ親代わりに接していかなければならないと実感しているという。こういった生徒と会ったのも運命である受け止め（第2層〔これは神の試練〕）、秀でた学業は修めなくとも、社会から落伍してはいけないことを力説していた。「大きい声で注意することもあるのですが（2回目のインタビュー）」と苦笑しながらも、「彼らを怒鳴るようなことはしません。（〔怒鳴らない〕）」と決意しているという。一方で上記の生徒を感情的に叱り飛ばすことしかせず、理解しようとしていない他の教員の姿勢に疑問を感じている。一般的に自身が何者かわからない、今後どのようにして生きていくのかわからない「アイデンティティ拡散」は好ましからざる現象として捉えられている。しかしながら、生徒のアイデンティティ拡散は、かつてリディア先生自身が経験したことであり、逸脱行為に耽る生徒を、かつての自分と重ね合わせることで、彼らに共感を抱いていると予想される。リディア先生も、ジーマ先生とはその種類は異なるものの、自身の挫折が現在の先生の教育観を形成していることがわかる。以上のように、教会での教えを中心に教職に携わり、宗教心によって生徒を善導することにリディア先生は大いなる生甲斐を感じており、これが等至点である〔ここでの仕事は「天職」〕に達している。

ジーマ先生の場合、実践共同体内での十全参加により、教員としての成長を実感し、所属感への愛着を増大させているLPPの好例であるといえるだろう。図4からもわかるように、〔自分の家みたいな学校〕と、第X番ギムナジア内で他者や環境と交渉することで「教職アイデンティティ」を変容させていることがわかる。

一方のリディア先生は、学校と教会（布教組織）という複数の実践共同体に所属し、参入を継続しているが、第Y番学校はその信条の実践の場であることが窺える。笑顔で「この学校はユニーク（1, 2回目のインタビュー）」と述べるなど、第Y番学校

の学校の特徴を堪能している様子は窺える。しかし、生徒指導に関しては他の教員に疑問を呈するなど、完全に教育観が一致しているわけではなかった。このことから、リディア先生は第Y番学校内において自己を周縁化することで教育活動に従事しているのではないかと考えられる。川上(2009)は昨今日本語教師も「移動の時代」に生きており、国や地域、職場等を移動することで異なった背景を持つ他者に接触する可能性を示唆している。さらにこれらの経験が実践の形を決定し、教師の「教育観」を形成することを指摘している。リディア先生はサハリンZ大学から赴任まで、さらに赴任後も様々なSDから「ゆらぎ」を経験するが、本人の決意といくつかのSGから教職アイデンティティが形成された。さらにリディア先生の教職アイデンティティは、学校と教会の複数の場における実践からも形成・変遷されていると考えられる。

以上のように、〔教育機関に赴任〕から等至点までは、学校内の価値観に自ら接近しようとする径路(ジーマ先生)と、学校外の信条を学校内で実践しようとする径路(リディア先生)から描写された。

6. まとめ

本稿ではこれまで等閑視されていた、海外中等教育機関におけるノンネイティブ日本語教員の「教職アイデンティティ」を分析したものである。両先生の「日本語」の選択や「教職」の選択は、自主的選択のようであっても、そこには周囲の環境や期待などによって促されたことがわかる。また、国際交流基金などの報告書にもあるように、I0-C市の歴史や地理条件も、その選択に関連しているとは言えるだろう。しかしながら両先生は、時には「日本語」や「教職」から完全に離れそうになった時でも、自己と周囲との折り合いを図り、それまでとは異なった自分を形成してきたことが窺える。これは海外の日本語教師が、国家政策や社会的諸条件に従属するばかりの存在ではないことを意味する。本研究は、

上記の点をTEAによって多少なりとも明らかにできたのではないかとと思われる。

7. 期待される言語政策と今後の課題

以下では、学校や行政に期待される言語政策について述べる。EFPに到達するまで学校側や行政による支援は、卒業後の職種の決定が迫られる第二期以降からではないかと考えられる。

第二期における分析から以下のように考えられる。ジーマ先生はネイティブ日本語教師の否定的なフィードバックによって一時期日本語から離れそうになったが、元の学習に戻ることができた。この社会的要因は、留学先の【穏やかな教員・学生】であった。留学生を送る側である海外の大学側は、なぜその学生が日本への留学を希望しているか、その概要のみを把握していることが多い。また、受け入れ側の日本の教育機関も、海外の大学が送付した書類などを文面から確認するだけである。書面上では、なぜ当該学生が日本行きを決めたのかは理解することはできるだろうが、深層の理解に到達することは困難である。このため、留学先の教育機関では、日本生活が充実しているか否かを確認するのみならず、留学に至った経緯が深層面で理解できるスタッフの配置が望ましい。もしこのスタッフが教員と事情が共有できていれば、学生に自己肯定感を与える教室活動も可能になるからである。

一方、リディア先生は本科の学習のみならず〔大学専科外の日本語プログラム参加〕することで自身の日本語力を向上させていった。現在ロシアにおいては、約8600人の日本語学習者のうち、3割近くの2500人がその他の教育機関で日本語を学んでいる(国際交流基金, 2017)。学習者の多様化が今後とも予想されるため、学校教育以外での教育機関における日本語教育の拡充が、次代の日本語教育や教員育成の一助となるのではないかとと思われる。全ての教育機関に教材や資料を配布するのは当然不可能である。しかし、ロシアには全6カ所に日本語教育や

日本文化を紹介している「日本センター」が設置されている（望月，鈴木，2015）。「日本センター」など，各国・各地域で日本語教育を統括している機関における教材の拡充がなされれば，リディア先生のように専科出身でなくとも，熱心な学生が将来日本語教師となりうる可能性を持つ。また，海外赴任の教員はどのような日本語教材や資料が望まれているか，現地の教員と相談を重ねることで頒布することが理想である。

第三期の分析から以下のことが提案される。ジーマ先生もリディア先生も，等至点である〔ここでの仕事は「天職」〕に到達しているが，P-EFPである〔仕事甲斐が見出せない〕に至る可能性や，等至点に到達するまでに〔退職する〕可能性も想起される。ジーマ先生の場合は因習的・慣習的な校内活動が繰り返されることが考えられる。リディア先生の場合は低待遇や周囲の退職がその要因として考えられる。

ジーマ先生をはじめ，初中等教育機関で指導する教員は日夜どのように楽しく学べるか，教えられるかを探求している。IO-C市内の日本語教師が一堂に会するのは諸事情で難しく，それぞれの教員が教育現場に合わせて教えているのが実情である。モスクワでは毎年秋春に「日本語教育学国際シンポジウム」があり，日本語教育関連研究の成果発表がなされている（国際交流基金，2018）。しかしながら，受講資格や旅費の補助金などの問題から，全ての教員がこれらの会合に参加できるわけではない。このことから，これらモスクワなどの中央都市での研修やシンポジウムは，オンライン中継をはかり，ロシア全国の日本語教師に配信するシステムを構築することが望ましい。これら様々な教員の日々の活動がルーティンに陥りがちな日々の教育活動に，別活動の可能性を見出せるようになると思われる。また，学校側もこれらの情報共有の機会が提供できるよう，日常の勤務体系に時間的余裕を持たせるべきである。

リディア先生のTEMからは以下のように考える。第Y番学校のみならず，教育界全般の低待遇は

ロシアにおいては深刻な課題であると言える。給与面・待遇面を急激に改善することは一教師・学校レベルを超えたものであり，非常に困難である。ただし，リディア先生はその信仰心以外に，生徒の日本語力が積み上がっていくのが実感できたことが，離職を防いだ一要因になった。このことから，指導内容が実感できる評価法の作成が重要である。学年の進級に伴い，生徒が日本語でどのような学校生活を送れるようになったかが認識できる評価基準があれば，教員にとっても生徒にとっても成長の過程が実感できると思われる。また，教師自身が，校務遂行のレベルアップが実感できる評価法を，教師の負担にならない程度に実施するべきではないだろうか。待遇面からでなく，業務の充実ぶりを実感させることが学校側には求められていると考えられる。

今後の課題は以下の通りである。まず，今後の「教職アイデンティティ」の追跡調査，あるいは別年齢層の調査である。本稿では20代半ば～30代前後の教員を対象とした「教職アイデンティティ」を分析したものである。山崎（2012）では，家庭内での変化（出産，育児など）が教育観に影響することが報告されている。両先生は，家庭内における役割変化や構成員の変化を経験しておらず，「教職アイデンティティ」への影響は未知数である。また山崎では，校務の質の変化が「教職アイデンティティ」にも影響を与えていることが報告されている。本稿ではそれぞれの学校に赴任して3年～8年（調査当時）の教員であるが，年齢を経，校内における立場が変化（管理職への昇格など）することで，「教職アイデンティティ」も変容を遂げることが予想される。今後可能であれば，両先生のさらなる「教職アイデンティティ」の変容を辿る必要がある。

次に本稿では，家族や学校，地域からの影響を加味して「教職アイデンティティ」を分析している。しかしながら，国家・地域の教育省庁が外国語教育にいかなる志向性を目指しているかという，より巨視的なレベルからの分析は不十分である。国家や地域は状況を鑑み，いかなる言語政策を目指そうとし

たか、各教育省の文書などを収集する必要がある。

文献

有田佳代子 (2016). 『日本語教師の「葛藤」——構造的拘束性と主体的調整のありよう』ココ出版.

飯野令子 (2009). 日本語教師の「成長」の捉え方を問う——教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から『早稲田日本語教育学』5, 1-14.

飯野令子 (2012). 日本語教師の成長としてのアイデンティティ交渉——日本語教育コミュニティとの関係性から『リテラシーズ』11, 1-10.

上田敏丈 (2014). 初任保育士のサトミ先生はどのようにして「保育できた」観を獲得したのか? —保育行為スタイルと価値観に着目して『保育学研究』52(2), 88-98.

榎本博明 (1998). 『「自己」の心理学——自分探しへの誘い』サイエンス社.

太田裕子 (2010). 『日本語教師たちの「意味世界」——オーストラリアの子どもに教える教師たちのライフストーリー』ココ出版.

神崎真実, サトウタツヤ (2015). 開放システムと形態維持——形態維持と発生のプロセス. 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ『TEA 理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』(pp. 14-18) 新曜社.

川上郁雄 (2009). 動態性の年少者日本語教育とは何か. 川上郁雄 (編)『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育——動態性の年少者日本語教育学』(pp. 16-39) 明石書店.

国際交流基金 (2002). 『日本語教育国別事情調査——ロシア・NIS 諸国日本語事情』国際交流基金.

国際交流基金 (2013). 『海外の日本語教育の現状——2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版.

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』国際交流基金.

国際交流基金 (2018). 『日本語教育 国・地域別情報 2017年度 ロシア (2017年度)』<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/russia.html>

在ユジノサハリンスク日本国領事館 (2018年10月). サハリン案内. http://www.sakhalin.ru.emb-japan.go.jp/itpr_ja/sakhalin.html

サトウタツヤ (2012). 理論編——時間を捨象しない方法論, あるいは文化心理学としての TEA. 安田裕子, サトウタツヤ (編)『TEMでわかる人生の径路——質的研究の新展開』(pp. 209-243) 誠信書房.

サトウタツヤ (2015). 複線径路等至性アプローチ (TEA) —— TEM, HSI, TLMG. 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ (編)『TEA 理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』(pp. 4-8) 新曜社.

杉村和美 (2005). 関係性の観点から見たアイデンティティ形成における移行の問題. 梶田叡一 (編)『自己意識研究の現在 2』(pp. 77-100) ナカニシヤ出版.

関啓子 (1997). 教育改革にもう一つのロシアを読む『一橋論叢』118(4), 563-581.

竹口智之 (2016). 海外中等教育機関の日本語学習者はいかなる言語政策を実行したか——ユジノサハリンスク市の学習者を対象に『言語政策』13, 53-80.

豊田香 (2015). 専門職大学院ビジネススクール修了生による生涯学習型職業的アイデンティティ——TEA 分析と状況的学習論による検討『発達心理学研究』26(4), 344-357.

西平直 (1993). 『エリクソンの人間学』東京大学出版会.

久富善之 (2008). 『教師の専門性とアイデンティティ——教育改革時代の国際比較調査と国際シ

- ンポジウムから』勁草書房.
- 藤原顕, 萩原伸, 松崎正治 (2004). 教師としてのアイデンティティを軸とした実践的知識に関する事例研究——ナラティブ・アプローチに基づいて『教師学研究』56, 13-23.
- 本田弘之 (2009). 中国朝鮮族による日本語教育の「再開」『言語政策』5, 1-19.
- 溝上慎一(1999). 『自己の基礎理論——実証的心理学のパラダイム』金子書房.
- 溝上慎一 (2002). アイデンティティ概念に必要な同定確認 (identity) の主体的行為. 梶田叡一 (編)『自己意識研究の現在』(pp. 1-28) ナカニシヤ出版.
- 宮下一博 (2014). アイデンティティ研究の必要性. 鎌幹八郎 (監), 宮下一博, 谷冬彦, 大倉得史 (編)『アイデンティティ研究ハンドブック』(pp. 1-10) ナカニシヤ出版.
- 望月克哉, 鈴木義一 (2015). 日本センター事業の概要『外部有識者による日本センター事業評価報告書』(pp. 2-1 - 2-10) 外務省欧州局日露経済室.
- 安田裕子(2005). 不妊という経験を通じた自己の問い直し過程——治療では子どもを授からなかった当事者の選択岐路から『質的心理学研究』4, 201-226.
- 安田裕子 (2012). TEM 入門編——丁寧に、そして気楽に (楽に雑はダメ):これだけは理解しよう, 超基礎概念. 安田裕子, サトウタツヤ (編)『TEM でわかる人生の径路——質的研究の新展開』(pp. 1-3) 誠信書房.
- 安田裕子 (2015a). 分岐点と必須通過点——諸力 (SD と SG) のせめぎあい. 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ『TEA 理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』(pp. 35-40) 新曜社.
- 安田裕子 (2015b). 促進的記号と文化——発生の三層モデルで変容・維持を理解する (その1). 安田裕子, 滑田明暢, 福田茉莉, サトウタツヤ『TEA 実線編——複線径路等至性アプローチを活用する』(pp. 27-36) 新曜社.
- 山崎準二 (2012). 『教師の発達と力量形成——続・教師のライフコース研究』創風社.
- ロシア連邦統計局 (2012). 第4篇 国家を形成する民族. 外国語運用力と国籍:7. ロシア連邦構成主体別, 最大多数派民族の外国語運用力『国勢調査2010』http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.html
- Кузин, Т. А. (1993). Дальневосточные корейцы: Жизнь и Трагедия Судьбы. Сахалин: Дальневосточное книжное издательство. (クージン, Т. А. (1998). 岡奈津子, 田中水絵 (訳)『沿海州・サハリン:近い昔の話——翻弄された朝鮮人の歴史』凱風社.)
- Erikson, E. H. (1959). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company. (エリクソン, E. H. (1973). 小此木啓吾 (訳)『自我同一性』誠信書房.)
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd. ed.). New York: Norton. (エリクソン, E. H. (1977). 仁科弥生 (訳)『幼児期と社会1』みすず書房.)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press. (レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐藤胖 (訳)『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』産業図書.)
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Article

Forming teacher identities of Japanese language teachers in overseas primary and middle education institutions: Narratives of Russian teachers in the oblast of Sakhalin, Yuzhno-Sakhalinsk

TAKEGUCHI, Tomoyuki*

Kansai University, Osaka, Japan

Abstract

There is a knowledge gap concerning how Japanese language teachers choose to work in primary and middle education institutions overseas. This paper, focusing on two Japanese language teachers working in primary and middle schools in the oblast of Sakhalin in the city of Yuzhno-Sakhalinsk in Russia, attempts to analyse the process they used to determine their identities as Russian-born teachers of Japanese. Previous research on teacher identity has mainly concentrated on self-concept or feelings of self-esteem; therefore, this study analyses the identity-forming processes, finding common themes among the identity fluctuations. By using the Trajectory Equifinality Approach to analyse their identities, we found how each teacher formed his/her teacher identity. The analysis further found that overseas Japanese language teachers were passively affected by the regional linguistic policies, as well as by the national policy, while being influenced by individual factors as they formed their identities. In addition, the paper proposes useful language policies that could be used in the future to support Japanese language teachers overseas.

Copyright © 2018 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: identity fluctuations and accommodation, language policy, Trajectory Equifinality Approach

* *E-mail:* takeguchi.10@gmail.com