

ツアー実習を担当した日本語教師の学び
——タイのA大学で教える上山さん¹⁾のケース・スタディ——

大河内瞳

1. はじめに

佐久間 (2006) によると、海外の日本語教育の特徴の1つに観光業に関わる日本語教育の多さがあり「海外における“実用”に直結した日本語教育の1つの典型」(p. 43)だと述べられている。国際交流基金バンコク日本文化センターが刊行する『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』の第1号から第11号までを参照すると、観光業に関わる実践・調査報告が半数以上の7つの号に10本掲載されている。これはタイにおいても佐久間(前掲)が指摘する傾向が見られ、観光業に関わる日本語教育の重要性を表すものだと言える。そこで、本稿はタイで教える日本語教師が観光業に関わる日本語教育に携わる中で何を学んでいるかを明らかにする。

2. 先行研究

2.1 タイの観光業に関わる日本語教育

上記の10本の実践・調査報告は、大きく3つに分類できる。第一に、観光業に関わる日本語のコース・シラバスの設計、及び教材作成に関するものである(森 2010等)。森(2010)は、選択必修科目として観光日本語科目を有する10の大学に調査を行い、各大学における観光日本語科目の概要、学習目標、学習内容に関して比較検討を行った。第二に、観光業に関わる上で求められる日本語、及びその他の能力に関するものである(千葉・高田 2010等)。その例として、千葉・高田(2010)はベテランガイドにインタビューをし、言語能力とそれ以外で求められる能力・知識をまとめている。第三はツアー実習の実践報告である(野阪 2004等)。

これらの実践・調査報告は、タイの観光業に関わる日本語教育にとって貴重な報告である。だが、これらの報告にはツアー実習などの取り組みが教師にとってどのような意義があったのかという、教師の学びに関する視点が欠けていると思われる。

2.2 教師の学び

本稿はこれまでの報告に欠けていた教師の学びに焦点を置く。まず、これまでの研究の中で学習者の学びがどのように捉えられていたのかを概観した上で、教師の学びの研究を見ていく。それは学習者の学びの研究が教師の学びの研究に大きな影響を与えているからである。

1960年代70年代、行動主義の学習観が教育分野において広く浸透していた(佐藤 1996)。この学習観とは、刺激と反応によって示される観察可能な行動の変容にすぎず、学習は受動的で、個人の中で自己完結的に起こる行為と見なされていた。その後80年代にかけては、行動主義に基

づく個人主義的な学習観への批判が顕在化し、パラダイム転換につながった。こうして注目されるようになったのが、学習をそれが起きる文脈の中で捉えようとする状況論に基づく学習観である。例えば、レイヴとウェンガーは、学習を社会的実践との関わりの中で捉えた（レイヴ&ウェンガー 1993）。学習とは、ある実践共同体における新参加者が、十全的参加へと参加を深める過程でその共同体の社会的実践に埋め込まれた意味を獲得していくことであり、実践共同体への参加でもある。そしてそれにはアイデンティティの変容が伴う。状況論に基づく学習観は、西口（2005）に代表されるように日本語教育にも急速に浸透し、重要な観点として受け入れられている。

同様に、前述の学習観のシフトは、教師の学びにも大きな影響を与えている（Westheimer 2008）。1960年代70年代、教えるという行為は教師から学習者への情報の転移を意味し、教師には研究で明らかにされた効果的な行動や能力の習得が求められていた（Cochran-Smith & Fries 2008）。この頃の教師の学びとは、まさに行動主義の影響を強く受けた個人に閉ざされた習得でしかなかった。だが、学習観のシフトに伴い、教える行為及び教師の学びも状況論に基づいた認識へと変化していく。すなわち、教える行為とは多様な学習者や文脈に伴って変化するダイナミックな行為として、また、教師の学びは教師の実践が起こる文脈と切り離すことができない、つまり文脈に埋め込まれたものとして見なされるようになったのである（Hoban 2002）。

上記のように文脈の中で教師の学びを捉えた場合、教師の学びはその教師のみではなく、他の教師やその教師が属する組織から影響を受けるとともに、それらへ影響を与えることになる。この点を踏まえて、Mitchell and Sackney（2011）は教師の学びを3つの能力の構築として捉える。1つ目は個人に関わる能力で、状況に埋め込まれた価値観、前提、ビリーフ、そしてこれらを用いて行う実践に関わる知の側面と、教師の新しい情報や知識の源泉となる専門的なネットワークの側面がある。2つ目は個人間の関係性に関わる能力で、人と人の関係性、集団的な実践に関わる。持続可能な職場環境を作る上で、関係構築は不可欠な要素となる。3つ目は組織の創造と維持に関わる能力で、組織のプロセスを創り、維持することに関わる能力である。この能力は教師の専門的な学びと関係構築に投資できるシステムを構築していく際に不可欠となる。3つの能力は相互に影響し合い、重なり合う部分があり、明確に境界線を引くことができるわけではない。

2.3 タイで教える日本語教師の学び

タイの日本語教師に関する研究では、教師の学びを中心に据えて議論する研究はほとんど見当たらない。片桐他（2011）は、タイ人教師が日本人教師との協働体験から学びに至るプロセスがあることを明らかにしており、タイの日本語教育現場で起こる教師の学びを理解する上で示唆に富む。だが、タイの日本語教育現場における協働とは、タイ人教師と日本人教師に限定されず、タイ人教師同士及び日本人教師同士でも起こりうるのではないだろうか。また、M-GTAを用いることで、個々の教師の実践がどのように生み出されているかが見えてこないという問題点もある。

3. 本稿の目的

本稿では教師の学びに焦点を置き、特に、タイでの観光業に関わる日本語教育の重要性を考慮して、ツアー実習を担当したことでもたらされた学びに着目する。その際、教師の学びを Mitchell and Sackney (2011) の定義に従い、個人に関する能力、個人間の関係性に関わる能力、組織の創造と維持に関わる能力の構築と捉える。そして本稿の目的を、ツアー実習を担当した日本語教師がその取り組みから何を学んだのかを3つの能力構築という観点から明らかにすることとする。

4. 研究方法

本研究ではケース・スタディを用いる。メリアム (2004) によると、ケース・スタディとは「ある単一体、現象、社会的単位の集約的で全体論的な記述と分析である」(p. 49) という。ケース・スタディは研究の意図により、記述的なケース・スタディ、解釈的なケース・スタディ、評価的なケース・スタディに分類される。このうち、記述的なケース・スタディは研究対象の現象の詳しい説明を行うもので「ほとんど調査が行われていない教育の領域の基本的情報を提供するという点」(p. 55) で有用であるという。本研究がタイで教える日本語教師がツアー実習を通して何を学んでいるのかというこれまでに十分探求されていない現象を明らかにすることを目的とすることから、ケース・スタディの中でも記述的なケース・スタディが適していると考えられる。

5. 研究概要

5.1 協力者

本研究の協力者はA大学の日本語学科で教える女性の日本人日本語教師上山さんである。上山さんはタイの高校や語学学校で3年半日本語を教えた後、A大学に赴任した。初回の調査を行ったのは上山さんがA大学で教え始めて2年目のときである。上山さんを協力者としたのは、上山さんがA大学の日本語学科でさまざまな学びを経験しているからである。それらの学びの中でもツアー実習の担当は、これまでの経験から上山さんが築いてきた教師のあり方を変えるほど大きな影響をもたらしており、本研究の問いを明らかにするのに有益な情報を提供してくれると考えられる。Maxwell (2005) はこのような協力者選びを目的的選択と呼び、質的研究の協力者選びにおいて最も考慮されるべき重要な点だと述べている。

5.2 データ収集方法

データ収集方法は2つある。1つはインタビューで、合計4回⁽²⁾行った。1回目は上山さんがA大学で教え始めて1年半が過ぎた頃、2回目は1回目のインタビューの1か月後、3回目⁽³⁾は2回目のインタビューの約2年後、4回目は3回目のインタビューの4か月後である。インタビューでは上山さんが日本語教師になった経緯とA大学での経験を自由に語ってもらい、それに応じて筆者が質問をする形で進めた。3回目と4回目は特定の経験について深く理解することを

目的に行った。インタビューは上山さんの承諾を得てICレコーダーに録音し、筆者が文字化した。

もう1つは上山さんとのメールのやりとりである。メールは調査依頼だけではなく、上山さんのケースを記述していく中で、筆者が十分に理解できていない点などを質問し、答えてもらった。

5.3 分析方法

上述した2つの方法によって収集したデータは、上山さんという協力者の経験を理解するために集められたテキストである。テキストとは「研究者の側の読みや解釈によって現れる意味を本質とし、広義には語られたもの、あるいは書かれたものを意味する（能智 2013：324）。このようなテキストから経験の意味を理解するために、私たちは「ナラティブ・モード」（ブルーナー 1998）を用いていると言われる。これはテキストをカテゴリー化し、理論を構築しようとする「パラダイグマティック・モード」（ブルーナー 前掲）とは異なる。ただし、分析において両モードに共通しているのは、テキストを概念的なまとまりに区切っていくという分析の出発点である（能智 2013）。その上でテキストの背後にある関係や過程を再構成することになる。筆者は、能智（前掲）が述べる分析の方法に従って、上山さんのテキストの理解を試みた。最終的に、書き上げたケースは上山さん本人に読んで確認してもらった。

上山さんのケースに入る前に、そこで用いる記号について説明をしておく。記述部分で用いる「」はデータからの引用部分で、可能な限り上山さんのことばを残すように心がけた。インタビューからの数行にわたる引用部分は、一段下げて、発話者と発話の順に表示し、引用元は引用部分の最後に明記する。引用内の{ }は筆者の補足説明、{= }は筆者による言い換えである。

6. 上山さんのケース

A大学の日本語学科では、4年生の選択科目としてツアー実習の授業を開講している。ツアーガイドになるために必要な日本語を学ぶとともに、実際に日本人ツアー客を相手にガイドするツアー実習を行う。上山さんはA大学で教えて2年目と3年目にこの授業を担当した。

6.1 ツアー実習の準備・実施・報告

上山さんが初めてツアー実習の授業を担当したとき、前任者はすでに退職しており、引き継ぎなども全然なく「何していいのかわからな」かったという。そのため、前任者がまとめた資料を「見ながら進めていくっていう感じだった」が、1度ツアー実習を担当することで、準備、実施、報告という一連の作業を上山さんは学んでいった。

ツアー実習の担当者としてしなければならないことに、まず、大学への予算申請がある。これはタイ語での書類作成であるため、日本語学科長のレック先生がしてくれた。次に、ツアー実習と下見のときに使用するバスの予約と運転手とのやりとりである。ここでもタイ語が求められるが、上山さんはタイに行って独学で学んだタイ語を使って行った。ただ「大学のバスの運転手さんだったんで、だからまあ、日本人の先生っていうことで、だいぶ優しく対応してもらった」と

上山さんは感じている。そして、ツアー実習に参加してくれる日本人ツアー客を集めることである。これは同僚の木下先生と中尾先生に「すごい協力してもら」った。

これらと並行して、学生と一緒に協力しながら進めていくこともある。学生たちは、学期の初めに、ツアー実習のリーダー、書記、会計といった役割分担を決めており、リーダーが中心となって準備を進めていく。授業で話し合いの時間を設け、学生たちはそこで必要なことを話し合っ、決める。その内容は書記担当の学生が毎回日本語で1冊のノートに記録することになっている。学生たちは初めに行き先を決めた。それから、ツアー実習で行く施設に料金などを問い合わせたり、ツアー客に配るツアーのパンフレットやツアー実習中に使う旗などの作成を行ったりした。さらに、移動中のバスでするゲームを考えること、休憩用の軽食の購入、ツアー実習参加者が着るTシャツの注文といったことも、学生たちは上山さんと相談しながら進めていった。初めてツアー実習を担当する上山さんも、他の先生に相談しながら準備をしていった。

日本人のツアー客集めが終わり、ツアー実習の約1か月前に、ツアー実習でツアー客を案内する場所に下見に行く。そこで、実際に見て「ここにお客様を案内しよう」ということや、ぶどう畑では「ぶどうジュースを勧めてみよう」ということを考えながら、案内するときの原稿をタイ語で作成していく。タイ語の原稿は、ツアー実習までに学生が自分たちで日本語に起こしていくが、この原稿は実際にツアー客を案内するときの原稿であるので、上山さんが内容のチェックを行った。このような準備をして、ようやくツアー実習を迎えることができる。

ツアー実習では、1人の日本人ツアー客に3人の学生がつき、観光地を3か所周る。各か所で、1人の学生がガイドとして案内をし、2人の学生はツアー客が「お手洗いきたいっておっしゃったら、お連れするだとか、そういう身の回りのことを」サポートする。また、ガイドをしている学生が「どうしてもことばが出てこないとかだったら、後の2人がちょっとその学生のフォローに回ったり」もする。順番に3人の学生がガイドとして、日本人ツアー客を案内する。

ツアー実習終了後は、上山さんが日本語で、ツアー客からのアンケート結果、予算(支出詳細)、反省点、下見などについてまとめた報告書を作成する。以前担当した「先生が残されていったもの」があり、書く項目はだいたい決まっているので、報告書作成で困ることはなかった。作成した報告書はレック先生に提出した。その際、書記担当の学生が話し合いの内容を記録し、会計担当の学生が支出報告をまとめたノートも提出している。提出された報告書とノートは翌年の担当者に渡されることになる。また、日本語学科が属する学部は大学長に1年間の活動報告を行うため、上山さんが作成した報告書は、同僚のミン先生がタイ語に訳し、大学にも提出された。

ツアー実習の担当者として、ツアー実習の準備、実施、報告に関わることで、日本語学科内の「先生方との関わりが多くなりますし、対話も増えた」と、上山さんは感じている。これは先生とだけではなく、学生とも同じである。「普段授業だと学生ともいろいろと話すことができませんが、活動を通して学生と話す機会も増え、つながりも強くなったように思」うという。

6.2 ツアーの組み立てとツアー実習に向けた指導

上山さんは2度このツアー実習を担当した。初めて担当した1度目のツアー実習では、「若干、我が強い」学生たちであったが「団結してみんなでやるっていう学生たちだった」ので、苦勞することはほとんどなかった。彼らは、さまざまな準備をしてツアー実習に挑んだ。しかし、実際のツアーでは「けっこう案内に困ったりする学生も」おり、いくつかの反省点が見えてきた。1つ目は、学生のガイドとしての準備があまりできていなかったことである。学生の中には、案内するときの原稿を覚えておらず「カンペ {=カンニングペーパー}、見てる子もいた」。また、「日本人にソムタムってどんな料理なんですかって聞かれても、サラダですとか、なんかパイヤですとか、そういう説明しかできなかつたり」することもあった。2つ目は、はずかしがってあまり話ができない学生がいたことである。さらに、帰る時間が大幅に遅れたことも反省点であった。「我が強い子たちだったんで、動き回」って、「お客さん {いろいろな場所に} 連れて行きたいとか、それで集合時間 {に} 間に合わなかつたりとかも」した。また、上山さんが「渋滞がひどいっていうのも、あんまり把握していな」かったという理由もある。

例年であれば、日本語学科に赴任して2年目の日本人教師がツアー実習を担当することになっているが、上山さんは3年目にも担当することになった。2度目はすでに1度ツアー実習を経験して、「段取りはわかって」いるし、「自分にもちょっと余裕ができて」いた。

2度目の学生たちは、1度目の学生たちと「カラーも全然違っ」て、「けっこう静かな学生たち」だった。リーダーが「先生どうしたらいいですかって聞いてくる」こともあり、1度目の学生たちが「全然 {上山さんに} 頼らず自分たちでがーって進めてた」のとはずいぶん異なっていた。

実際のツアーに関しては、1度目の反省点を踏まえて、いくつかの試みをした。まず、ガイドの「内容を濃くしよう」と心がけた。日本人のツアー客を連れて案内をする前に必ず下見をしているが、2度目は下見に行ったときに「たくさん写真をとって、後でこういうことが説明できるんじゃないかっていうのを、学生と話し合う機会を持」った。次に、帰る時間が遅れないように「余裕を持ってやった」。その結果、2度目のツアー客からのアンケートには、「時間通り帰れてよかったですみたいな」コメントがあり、時間に関しては改善されたと上山さんは思っている。それから、2度目も変わらず「大人しい子は大人しいし、話さない子は話さない」という感じではあったが、移動中のバスの中でもいくつもゲームをすることで「できるだけ日本人のお客さんとたくさん話ができるようにはし」た。そのおかげでうれしい驚きもあった。

上山：でもびっくりしたのは、普段全然日本語話さない学生が、めっちゃがんばって日本語で話してたりっていう姿は、見かけたんで。やっぱりね、先生だともう甘えてね、タイ語ばかりで話したりねー。
(上山さん：インタビュー3)

「普通の学生はまず{日本人と話す機会は}なかった」が、ツアー実習ではそのような学生たちに日本人に接する「機会を与えてあげられたっていうのはすごいことだったなと」「達成感ほめちゃめっちゃあ」った。さらに、2度ツアー実習を担当したことは改善の仕方も含めて「ツアーの組み立て」、またツアー実習に向けた指導について学ぶことができる「いい経験になった」という。

6.3 教師のあり方

上山さんはツアー実習は学生のためのものだと考え「学生主体で」進めたが、1度目は「けっこうわがままで、自分本位な子が多」く「学生たちに話し合いを任せてたら、自分たちが行きたいところとか、自分たちがしたいこと」という感じで話が進みがちであった。そんなときに、ある学生が、授業中に「自分たちが楽しんでどうするのって、お客さんのためのツアーなんだから、お客さんのこと考えないとだめでしょ」と言って「すごく1回怒鳴った」ことがあった。それを聞き「みんながそうやねって言って」、その後「きちんとそのお客さんに向けたツアーとして、こう方向転換をして、また、立て直しをした」。さらに「自分自分って感じ」もあった1度目の学生の中には、実際のツアーで「きちんとお客さん気遣ってお水渡したり、おしぼり渡したりとかしてる子もいた」。このような姿を目にして、「やればできるんやなって思って、やっぱりそうやって学生にある程度任せてやってもらうっていうのは、大事なことなんやな」と感じた。

2度目の学生たちは1度目と対照的に「静かで、話し合いもほんとすぐ終わる」ので「大丈夫なんかこれで」と感じた。だから「口は挟むまいって思ってたけど、思わず、大丈夫ですかって言っちゃったり」することもあった。しかし、ツアー実習当日を迎えてみると、1度目の学生たちより「団結力があって、しっかりしてた」。ガイドするときの「原稿もしっかり覚えて来てるし」、「結局私{=上山さん}がぐちゃぐちゃ言わなくても、大丈夫やってるなって」いうのを感じた。

ツアー実習を2度担当して、上山さんがたどり着いた教師のあり方とは、学生が自分たちで学んでいくのを「サポートする側」としての教師であった。

上山：【前略】{ツアー実習の授業で行ったように} その学ぶ側が自分の意志でその動いていたりとか、強制されて何かをするんじゃないくて、こういう日本語説明したいけど、これ日本語で何て言うんですかって質問されたり、なんかそういうふうに学生が学んでいくっていうのはすごい、なんか本当の、その何て言うんですか、学びのスタイルってこういうふうじゃないといけないんじゃないかってそのとき{=ツアー実習の授業を担当したとき}思って。だからそのサポートを、どうやったら学生が自分たちで組み立てていけるか、スムーズにやっていたらいいかっていうのをサポートする側の目線で見れたのは、すごいよかったなっていうのは思いますね。で、そのなんか、支えていくじゃないですけど、そういう、何て言うのかな、役割に【少し笑】何て言うか、私はちょっとそのときやりがいは感じたというか。なんかその、何かをこう達成したときに、やっぱりね、学生がすごいうれしそうだし、楽しそう

に。で、お客さんのアンケート聞いているときも、もうほんとになんか感無量みたいな顔して聞いたりとかするんで学生も。だからそういう面ではサポートしていくっていうこと、すごい【少し笑】役割なんだなってそのときは思いました。（上山さん：インタビュー3）

ツアー実習を「学生主体で」進める中で、「サポートする側」としての教師の役割を見出していたが、それまでの上山さんの教師の捉え方は大きく違っていた。

上山さんは私立の中高一貫校に通い、特に「高校のときの先生との関係がすごい良好」だった。先生を「としちゃんとか、つるとかって」ニックネームで呼んだり、職員室で「昨日告ってふられたーとか、そんな話も」したりしていた。だが、授業中に早弁をしていて「上山、何やってんねんみたいな感じで」注意をされれば「早弁してんねんつって、【笑】おなかすいたからって」返しつつも、相手は「先生だし、話聞いて」弁当はしまっていた。先生と仲がよくても、注意されれば従う。「無意識のうちに、こう、上、自分より、ま、上の人じゃないですけど教えてもらってるっていう意識はあったのかなって思」う。上山さんにとって先生はあくまでも先生であった。

さらに、A大学の前に日本語を教えていたタイの高校での経験も、教師と学生の関係に対する上山さんの意識に影響を与えていた。上山さんはタイの高校で「タイ人の先生のサポートみたいな感じで最初ついていた」。タイでは「先生は絶対みたいな」力関係が強く、その先生は「もう上から上からっていうスタイル」で授業をしていた。それを「見せられて、こういうふうに教えていくんだなって、私 {=上山さん} も初めてだったんで、そのときそう思ったんだと思う」。だから上山さん自身、「高校で働いているときはけっこう怒って」いた。

A大学に移ってから、「タイ人の先生とかは、やっぱり上からってところがあ」り、上山さん自身も先生という存在に対するこのような思いを変わずに持ち続けていた。先生とは「正しいことを教える」存在であり、学生に「先生に教えてもらうっていう意識は絶対に持たせないといけない」と思っていたのだ。だが、この「正しいことを教える」人という先生に対する認識は、ツアー実習を担当したことで「サポートする側」の人へと変わっていった。

6.4 上山さんの3つの学び

ツアー実習の授業は学生にとっての学びの機会になっていただけでなく、上山さんにも学びをもたらしていた。本項ではこれらの上山さんの学びを3つの能力の構築という観点から検討する。

まず、6.1 で取り上げたツアー実習の準備・実施・報告の一連の作業に関する学びに関してである。上山さんは、初めてツアー実習の授業を担当したとき、どのように進めていけばいいかわからなかったという。だが、1度ツアー実習を担当したことでその一連の作業を学んでいった。これは上山さんがツアー実習を行うときに求められる知、つまり個人に関わる能力を構築していったと言える。同様に、6.2 のツアーをどのように組み立てていくか、ツアー実習に向けていかに指導していくかという学びも、ツアー実習の授業で重要な知であり、個人に関わる能力の構築

として捉えることができる。だが、これらの学びから個人に関わる能力のみが構築されたわけではない。6.1 で記述したように、ツアー実習の授業を初めて担当して、どうすればいいかわからなかったときに上山さんの助けになったものの1つは、前任者がまとめた資料である。上山さんがまとめた資料も後任者へと渡され、新しい実践に影響を与えうることを考慮すると、ツアー実習の一連の作業やツアーの組み立て、ツアー実習に向けた指導といった学びは、決して上山さん個人で完結することなく、観光業に関わる日本語教育においてよりよい実践を目指すA大学日本語学科に恩恵をもたらすものになる。つまり、組織の創造と維持に関わる能力の構築につながっていると言えるであろう。次に6.3の教師に対する認識の変化である。教師をどういう存在として捉えるかは、上山さんが実践を行うときの前提になり、実践に影響を与える教師観である。したがって、上山さんは教師観という知の側面を含む個人に関わる能力を構築していったと考えられる。以上から、上山さんが個人に関わる能力と組織の創造と維持に関わる能力を構築していったことがわかったが、個人間の関係性に関わる能力はどうだろうか。ツアー実習の授業の担当は、同じ日本語学科に所属する教師との関わり、また対話につながったと上山さんは語っている。上山さんが他の教師に相談し、他の教師がそれに応えたりサポートしたりする中で、対話が増えていったのだろうが、それによって関係構築が促されたと思われる。このことから上山さんは他の教師との関係性、すなわち、個人間の関係性に関わる能力を築いたことが明らかであろう。

7. おわりに

本稿は、観光業に関わる日本語教育の重要性を踏まえ、ツアー実習を通じた日本語教師の学びに着目した。その際、教師の学びを3つの能力の構築と捉えた。ツアー実習の担当は上山さんに3つの能力の構築という学びをもたらしていたことが明らかになった。本稿のような教師の学びの詳述は、教師の学びを促す職場環境や教師研修を検討する際の手がかりになるであろう。だが、今回はその学びがもたらされた要因までは検討することができなかった。今後の課題としたい。

注

- (1) 上山さんという名前は、協力者の希望でつけた仮名である。また、A大学日本語学科の他の先生の名前も、上山さんにつけてもらった。
- (2) 研究協力者のプライバシー保護のため、インタビューを行った年月日は明らかにしない。
- (3) 2回目と3回目のインタビューの間が2年間あいているのは、筆者の個人的な都合によるものである。また、この間に上山さんはA大学を退職している。

参考文献

片桐準二・Kanokwan Laohaburanakit KATAGIRI・池谷清美・中山英治 (2011) 「タイ高等教育の日

- 本語教育協働現場における『成長する教師』の可能性—タイ人教師が経験する協働現場の実態分析からの考察—『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』第8号、pp. 35-44.
- 佐久間勝彦 (2006) 「海外に学ぶ日本語教育—日本語学習の多様性—」 国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』、アルク
- 佐藤学 (1996) 『教育方法学』、岩波書店
- 千葉真人・高田知仁 (2010) 「バンコクに拠点をおく日本語ガイドに求められるもの—ベテランガイドへのインタビューに基づいて—」 『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』第7号、pp. 51-60.
- 西口光一 (編著) (2005) 『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ—』、凡人社
- 能智正博 (2013) 「ナラティブ・テキストの分析」 やまだようこ・麻生武・サトウタツヤ・能智正博・秋田喜代美・矢守克也 (編) 『質的心理学ハンドブック』、新曜社
- 野阪智恵子 (2004) 「観光学科4年生の一日ガイド実践報告」 『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』第1号、pp. 143-147.
- ブルーナー、ジェローム (1998) 『可能世界の心理』、みすず書房
- メリアム、シャラン (2004) 『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ』、ミネルヴァ書房
- 森康眞 (2010) 「コース・シラバスから見た『観光日本語』科目の概要・目標・内容—選択必修科目コースを有するタイの大学を事例に—」 『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』第7号、pp. 101-110.
- レイヴ、ジーン&ウェンガー、エティエンヌ (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』、産業図書
- Cochran-Smith Marilyn. and Fries Kim. (2008) Research on teacher education: changing times, changing paradigms. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, and D. J. McIntyre. (eds.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Hoban Garry F. (2002) *Teacher leaning for educational change: A system thinking approach*. Buckingham: Open University Press.
- Maxwell Joseph A. (2005) *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). California, CA: Sage Publications.
- Mitchell Coral. and Sackney Larry. (2011) *Profound improvement*. Oxon: Routledge.
- Westheimer Joel. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, and D. J. McIntyre. (eds.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.