

〈研究ノート〉

日本語教師が離職に至るプロセス

—— 複線経路・等至性モデルによる分析 ——

尾 沼 玄 也

加 藤 林太郎

要 旨

本研究では、一人の日本語教師 A が職に就き、2 度の職場替えを経て日本語教師を離職するまでのキャリア経路を複線経路等至性アプローチの方法で分析した。至等性モデリングによるキャリア経路分析では、日本語教師が職場ごとに教師としての成長課題を設定していることが描かれた。発生の三層モデルからは、積み上げたキャリアが所属機関から正当に評価されないことが、教師を離職へと導く可能性があることが示された。また、A は日本語教師を辞めた後も、身に付けた知識や技能の価値は変わらないと捉えており、いずれまた日本語教師の職には戻ることもできるという思いを持っていることが分かった。

キーワード：日本語教師，離職，複線経路等至性アプローチ，至等性モデリング，発生の三層モデル

1. はじめに

出入国在留管理庁の発表によると、2020 年末時点の日本国内の在留外国人は約 288 万 7 千人であった。コロナウイルス感染症流行の影響で前年比 1.6% 減であったが、在留外国人の数は年々増加傾向にある。彼らは留学生、児童生徒、就労者、難民、など様々な立場で日本語教育を必要とし

ている。また、日本語学習者は海外にも存在し、様々なニーズに即した日本語教育の一層の充実が社会的な課題となっている（文化庁 2021）。日本語教育の推進のためには人材の育成が課題であり、現在、「公認日本語教師」の資格整備が検討されている。筆者らは、日本語教師の活躍のためにはキャリアの継続に影響する要因を検討することが重要だと考え、現役日本語教師を対象に調査を実施した。その結果、職業継続のためには職場や所属機関との友好的協働関係が必要であることが指摘された（尾沼・加藤, 2021）。しかし、日本語教師のキャリア形成を包括的に捉えるためには、キャリアを継続しているケースだけではなく、離職に至ったケースを分析することも重要である。日本語教師のキャリアにおける離職を扱った研究は少なく、管見の限り、清水・小林（2009）、高井（2019）の2件のみである。清水・小林（2009）は、1名の協力者を対象に M-GTA の分析手法を用いて、離職までのプロセスと、離職についてどのように認識しているかを調査した。当該協力者は結婚を機に引っ越しをし、職場が遠距離になったこと、家事や育児で生活のスタイルが変わったことなどが原因で離職に至っている。また、現在は日本語教師として仕事はしていないが、いずれは仕事復帰したいと考えていることが報告されている。高井（2019）は、本研究でも採用するライフストーリー分析の手法を用いて、1名の協力者を対象に分析を行っている。この協力者は、仕事を始めた後に、「教師という立場が楽しくないし自分には向いて」おらず、「日本語教師では自己実現に向かわない」という気付きを得た。離職後は言語聴覚士の職に就き、「すごい、嬉しい、この仕事に就けて」と、語っている（高井 2019）。清水・小林（2009）、高井（2019）の分析の視点は、いずれも調査協力者本人のライフイベントやキャリア観が中心になっている。しかし、尾沼・加藤（2021）で指摘したように、日本語教師のキャリア形成には所属機関との関係や、機関から受ける評価も重要である。また、日本語教師は所属機関を変えながら仕事を続けることも珍しくない。そのため、本研

究では、協力者のキャリア経路を、所属機関を退職することと日本語教師の仕事を辞めることという2つの視点から整理した。本研究の目的は、日本語教師が別の職業に転職するまでのプロセスを具体的に描写することである。調査協力者の経験を、それが与える認識や価値観への影響を含めて明らかにする。

2. 方法と対象

2.1 データ分析の方法

本研究では、サトウ、ヴァルシナーらによって開発された方法である複線経路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach: TEA) (サトウ 2009) の方法を用いて分析を行う。TEA では調査者の興味の対象となる経験を有する者を抽出し、協力を要請するが、これを「歴史的構造化ご招待 (Historically Structured Inviting: HSI)」と呼ぶ (サトウ 2015)。そして、その協力者の文化化の過程を時間経過とともに記述する (安田 2019)。

TEA は、至等性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling: TEM) を中心に構成される。TEM は、ある人間が「アルバイトを始める」「養子縁組をする」などの至等点 (Equifinality Point: EFP) に至り、その後、に持続する有り様を、意思や葛藤、迷いを含む歩みとして描くものである。この歩みの過程で、ほとんどの人が経験する通過点を必須通過点 (Obligatory Passage Point: OPP) という。また、歩みには経路を複数に分かつ分岐点 (Bifurcation Point: BFP) が存在するが、至等点に向かう行動を阻害する力を社会的方向づけ (Social Direction: SD)、反対に至等点に向かう行動を促進する力を (Social Guidance : SG) と呼ぶ (安田 2019)。

TEA には、TEM の他に発生の三層モデル (Three Layers Model of Genesis: TLMG) と呼ばれる記述モデルがある。サトウ (2015) によれば、

BFP では、人を新たな選択へ誘う促進的記号が発生している。人が新たな選択をする際には、3つの層が想定される。最も外側の層では受け入れた記号が取捨選択され、2層目で情報と個人史のすり合わせが行われて記号が発生し、3層目でそれが価値観に統合されるのである。本研究では、これらの分析枠組みを用いて、日本語教師が「日本語教師以外の職につく」という EFP に至る過程を描写する。

2.2 対 象

本研究では、一人の日本語教師のキャリアを詳細に分析する。荒川他(2012)は、TEM の手法では1名分のデータも扱うことができ、1名分のデータを分析する際には多人数の分析に比較して、より詳しい分析が可能であるとしている。日本語教師の離職プロセスをその職業的特性と関連付けて明らかにするためには、複数の対象を分析し、その多様性や共通性を検討する必要がある。しかし、まずは1人の日本語教師の経験や認識、価値観の推移を仔細に記述し、研究の端緒とする。

本研究で対象とするのは、日本語教師として約5年間活動し、現在は大学事務職員として働く A である。A のプロフィールは、表1のとおりである。

A は、高校時代に短期留学をしたことがきっかけで、日本語教師の職に興味を持ち、大学では日本語教育を専攻（主専攻）した。大学卒業時には中等教育機関で国語教員になることも考えたが、結局、同じ大学の専攻

表1 調査対象者 A プロフィール

性別	就職時 年 齢	転職時 年 齢	就業 年数	勤務機関	雇用形態
女性	23 歳	28 歳	5 年	国内語学系専門学校（2 年） 海外中等教育機関（2 年） 国内教師派遣機関（0.5 年）	非常勤講師 専任講師（有期） 派遣講師

科で更に一年間、日本語教育について学んだ。その時の指導教官の紹介で、最初の就職先である国内専門学校に非常勤講師としての職を得た。

2.3 データの収集

分析対象となる半構造化インタビューは、拓殖大学の研究倫理調査を受け、承認を得たうえで2021年5月、7月、9月の3回実施した。1度目のインタビューで日本語教師の仕事を始めてから離職するまでの出来事や当時の心象を言語化してもらい、TEM図を作成した。2度目のインタビューでは、作成したTEM図をAに見せながら改めて言語化を促し、図の修正や精緻化を行った。2度目のインタビュー終了後にTLMGを描写し、3度目のインタビューで更に全体の修正と精緻化を施した。最終的に完成したキャリア経路の全容を図1に示す。図は行動のレベルである第1層（最上段）から第3層（最下段）までTMLGモデルで書かれている。本稿における図中の記号の扱いを表2に示す。本研究では、職場を離れることと日本語教師を辞めることを明確に区別して検討する。そのため、SD、SGともに2種類に分けて記述する。実線で示されたSD、SGは日本語教師という職を辞することに関連するものである。これらをそれぞれ、SD①、SG①とする。破線の場合は、その時に所属している職場を離れる選択に関わるものである。これらをそれぞれSD②、SG②とする。第2層には、その時々でのAの認識、第3層にはAの価値観が記述されている。

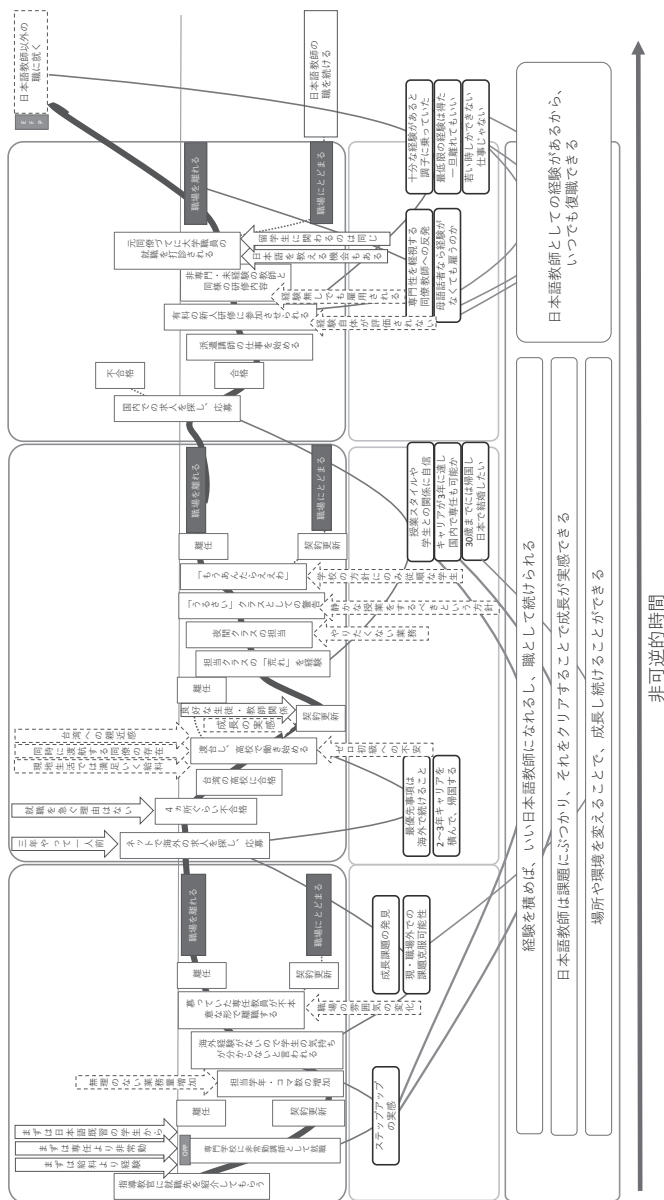






図1 Aの日本語教師としてのキャリアの経路

表2 本稿における TEM 図中の記号の扱い

記号	意 味
	SG ①：社会的助成（日本語教師の職を続ける方向に誘うもの）
	SG ②：社会的助成（その組織で職を継続する方向に誘うもの）
	SD ①：社会的方向づけ（日本語教師以外の職に就く方向に誘うもの）
	SD ②：社会的方向づけ（その組織を離れる方向に誘うもの）
OPP	OPP：必須通過点
—	選択された経路
---	選択されなかった経路
EFP	EFP：至等点

3. TEM による分析

A は、日本語教師の職を辞するまでに3回職場を変えている。ここでは、最初の職場から時間経過に沿って A が日本語教師を辞めるに至るまでのプロセス（第1層）を TEM 図から記述する。

3.1 最初の職場

A は、最初の職場で雇用契約を一度更新し、合計2年間勤務している。A は、「日本語教師はいきなり専任になるということではなく、非常勤から」キャリアを積むのが一般的だと考えている。仕事を始めたばかりで、「経験もない」ことから、本人の希望としても【まずは専任より非常勤】（SG ①）から始めたいと考えた。また、【まずは給料より経験】（SG ①）を積むことが重要だと考え、「給料のことはあまり気にしていなかった」という。また、紹介された専門学校では、ある程度の学習経験がある留学生を対象とした進学予備教育を担当しており、まったく日本語ができない学習者に教えるよりも【まずは日本語既習の学生から】（SG ①）教育経験を積

むことができたのは、Aにとってありがたかったという。また、職場の専任教師との関係も良好だった。授業準備のことなど相談をする他、プライベートの時間も一緒に過ごすほどの親しい関係になった。

働き始めてから一年後には、非常勤講師の契約を更新した。この際、担当学年とコマ数が増加したが、これは【無理のない業務量の増加】(SG ②)であった。しかし、学生の生活指導に関わる際に、先輩教師から「海外経験がないので学生の気持ちが分からないと言われる」など、担当業務の範囲が広がったことで就業上の成長課題も意識されるようになった。Aはこの指摘については、「確かにそうだ」と受け止め、今後「日本語教師を続けるためには、海外で働く経験も必要かもしれない」と考えるようになる。さらに、二年目の後半には「慕っていた専任教員が不本意な形で離任する」という出来事があった。この専任教員は、学校事務局との間に運営をめぐる意見の相違があり、退職した。しかし、残った他の教員たちは、まるでこの専任教員が最初から職場にいなかったように振舞い、Aはそのことに憤りを感じたという。Aは、本件には直接関わらなかったものの、当該教員退職後の【職場の雰囲気の変化】(SD ②)を強く意識した。これまで居心地が良いと感じていた職場だったが、そうではなくなってしまった結果、契約を更新すべきか悩み始める。以前指摘された「海外経験の必要性」が改めて意識されたこともあり、職場を変えて教師としての成長を目指そうと考えた。2年目の年度末には契約を更新せず、最初の職場を離れた。

3.2 二つ目の職場

最初の職場を退職したAは、退職後にインターネットで日本語教師の職を探し始める。【3年やって一人前】(SG ①)という認識があり、前の職場で指摘された海外経験の不足を補うために就職先は海外に限って探した。職探しでは「4か所ぐらい不合格」の通知をもらうなど、万事順調と

は言えなかったが、「非常勤講師として2年間の経験があるし、仕事は見つかるだろう」と考え、【就職を急ぐ理由はない】(SG①)と構えていた。職探しを始めて3か月弱で台湾の高級中学⁽¹⁾での日本語教師の職を得た。Aは、「海外では我慢しながら生活したくない」と考え、常勤の仕事しか探さなかったという。「貯金ができ、年に1度は日本に帰国できる」程度を目安に探した。そんな中見つけた台湾での職は、【現地生活では満足いく給料】(SG①)が支給され、地理的に日本に近い【台湾への親近感】(SG①)があったことや、同時期に採用され【同時に渡航する同僚の存在】(SG①)があるという安心感もあり、赴任を決めた。一方で、同校の勤務では、全く日本語を学んだ経験のない学生を受け持つ【ゼロ初級への不安】(SD②)があった。

職場には先輩の日本人教師が一人、少し遅れて合流した同期の日本人教師が一人いた。一年経つころには初級を含めて授業運営全般に自信を持てるようになり、【成長の実感】(SG①)があった。【良好な生徒・教師関係】(SG②)を築くこともでき、契約を更新した。

しかし、勤務二年目には、Aを職場から離れる方向に誘う出来事がいくつか起きている。一年目からの継続担当クラスなど、ほとんどのクラスで思うように授業ができるようになっていたが、一つ「学級崩壊」のような状態でコントロールが難しいクラスがでてきた。日本語の学習意欲が低い学生が集まってしまったことが原因だったという。他の教員たちも同様に手を焼いており、「このクラスはだれが授業を担当しても運営が難しい」という諦観が共有されていた。また、二年目には夕方以降の時間に開講されるクラスでの授業担当など、【やりたくない業務】(SD②)を受け持たなければならなくなった。二年目は担当コマ数が多かった。50分授業を週に25コマ程度担当していた。Aは、当時の担当授業の時間割を指して

(1) 日本の高等学校に相当する中等教育機関

「涙の結晶」と述べている。また、この学校の授業中には、担当者による「見回り」が実施されていた。学校では、教師の講義を学生が静かに聞くという授業の在り方が理想だとされるような【静かな授業をするべき】(SD ②)という方針があった。A は、語学の授業を効果的に運営するためには、学生が気兼ねなく発言できる「いい空気」を作り上げる必要があると考えていた。しかし、見回りにより生徒が「萎縮してしまう」ので残念だと思っていた。このような A の考えは学校の授業運営方針に合わず、「問題のあるクラスの授業担当者」として A の名前が職員室に掲示され、警告を受けてしまう。A は、語学の授業では学生に活発に発言させる必要があることを学校側に主張したが、学校側からは、全授業で統一されている方針は変えられないという返答だった。なお、上述の「学級崩壊」クラスは、見回り担当者が来た時だけは静かにし、それ以外の時間には教師の指示を無視して騒ぐような状況だったという。【学校の方針にのみ従順な学生】(SG ②)を前に、A は「この生徒たちを3年生まで教えるのか」と考えると「しんどく」なり、ある日の授業中にいつものように騒ぐ学生を前に「あんたらもうええわ」と、職場を離れることを決めた。

3.3 最後の職場

台湾の高級中学での契約を更新しなかった A は、日本に帰国する。次の職探しは日本に帰国してから開始した。「日本語教師は経験が3年くらいは必要だとよく言われる」が、自分は、「日本で2年、海外で2年経験したし、初級もやったし」、職は見つかるだろうと考えた。次の職は、派遣型の日本語教師で、日本駐在の外国人会社員にプライベートレッスンをするというものだった。台湾で働いていた経験が評価され、中国人会社員への授業提供が多かった。「受講生は真面目にやってくれたし、やりがいはそれなりにあった」。一方で、職場では参加費を払って受講する新人研修に参加しなければならなかった。一緒に研修を受ける同僚には、「アメリ

カでの駐在経験がある、定年退職した元会社員」など、語学堪能だが日本語教育の経験は全くないものも少なくなかった。A は、その会社が「日本人やったら誰でも日本語を教えられる」と捉えており、個人教授を行う講師が【経験なしでも雇用される】(SD ②)という実態に驚いた。また教育経験のない同僚講師と一緒に研修を受けさせられることで、自分のこれまでの4年間の【経験自体が評価されない】(SD ②)という強い不満も抱いたという。

そんな折、台湾時代の同僚伝手に当時付き合いのあった日本の大学関係者から、大学の事務職員として働いてみないかと誘われる。教育職ではなかったが、留学生関係の部署での仕事で、短期プログラムなどで授業に関わることもあるという話だった。A は、【日本語を教える機会もある】(SD ①)し、【留学生にかかわるのは同じ】(SD ①)だと、日本語教師の仕事と共通するところが多いことに強い魅力を感じ、日本語教師の職は「一回離れてみよう」と決断した。

4. 発生の三層モデルによる分析

ここでは、A が日本語教師を始めてから辞めるまでに経験したことが、A の認識（第2層）や価値観（第3層）にどのような影響を与えたのかを分析する。

4.1 日本語教師としての成長

A は、【まずは専任より非常勤】(SG ①)に見られるように、教授経験のない初任日本語教師は、成長過程の半人前の存在であると位置づけている。最初の職場で一年間の経験を積んだ際には「ステップアップの実感」があったが、これは、「担当学年・コマ数の増加」という働き方の変化に裏付けられた認識である。また、学生指導の際に海外経験の不足を指摘さ

れた際には、これを、一人前になるために必要な課題であると捉えている。この課題は職場を変えなければ解決することができないため、最初の職場を辞めた際には、職探しの「最優先事項は海外で（日本語教師を）続けること」と位置付けた。この際に、ずっと海外で教えるのではなく、「2~3年キャリアを積んで、帰国する」ことを念頭に置いている。台湾では2年目に授業運営に対する考え方の違いが学校との軋轢を生じたり、一部のクラスで授業中の学生管理に難しさを感じたりし、職場を去ることになる。しかし、多くのクラスでは思うような授業をすることができるようになっており、「授業スタイルや学生との関係に自信」が持てるようにもなったとも述べている。日本語教師としての「キャリアが3年を超え、国内で専任も可能か」かもしれないと考えた。

このように、Aは「経験を積みばいい日本語教師になれるし、職として続けられる」という価値観を持っており「海外経験がない」「初級授業」を受け持つ自信がないといった「課題にぶつかり、それをクリアすることで成長を実感できる」と述べている。また、一つの職場で、ある程度成長を実感した頃に職場を変えており、「場所や職場を変えることで成長し続けることができる」という価値観を持っていることも伺える。台湾を離れた27歳頃には、「30歳までには帰国し日本で結婚したい」という認識も出てきたが、一人前に近づいたことで、仕事以外のライフプランにも思いが至るようになってきたのではないかと推察される。

4.2 日本語教師以外の職に就く決断

Aを日本語教師以外の職に就くという選択に誘うSD①は、最初の職場にも2つ目の職場にも現れなかった。これも、Aが上で見た「場所や職場を変えることで成長し続けることができる」という信念を持っていることの証左だと考えることができる。SD①が出現するのは、3つ目の職場である。新人研修に参加したことにより、教授経験がないままプライバー

トレッスンをを行っている「専門性を軽視する同僚教師への反発」や、「母語話者なら経験がなくても雇うのか」という所属組織への不信感が現れている。また、未経験の同僚教師と一緒に新人研修に参加しなければならなかったことで、日本語教師として「十分な経験があると調子に乗っていた」と考え、これまでの4年間の経験の価値を自ら否定してしまった。これは、「経験を積みばいい日本語教師になれるし、職として続けられる」という価値観を大きく揺るがすことになった。

このように自らのキャリア形成に自信が持てなくなっていたところに大学職員としての就職の誘いがあり、Aは、改めて自分の職業経験を振り返った。そして、これまでの経験を再評価し、日本語教師として「最低限の経験は得た。一旦（日本語教師という職を）離れてもいい」と考えるに至った。3つ目の職場には定年退職後に採用された同僚教師が複数いたこともあり、日本語教師は「若い時にしかできない仕事じゃない」と考えたことも離職を後押しした。一度は自らのキャリアに対する自信がなくなったAだったが、最終的には「日本語教師としての経験があるから、いつでも復職できる」という価値観を持ち、職を変えるに至った。

5. まとめ

本研究では、1名の協力者が日本語教師という職についてから離職するまでの経験と、経験から得た認識や価値観を記述した。TEM図では、職場を変えるという選択と日本語教師という職業自体を離れるという選択の違いに注意して記述したが、職場を退職するという選択は、日本語教師の仕事を継続するための成長戦略として選ばれることもあった。日本語教師は職場ごとにキャリア課題を設定し、職場を変えることでキャリアを積み上げていくという方略をとることがあることが分かった。また、先行研究では、日本語教師を続けるか否かという選択は、個人のライフイベントや

キャリア観を基に考察されていた。しかし、本研究の語りからは、日本語教育を行う機関が教師のキャリアを正当に評価しないことが教師を離職へと導く要因になる可能性が示された。

A は、日本語教師以外の職に転職したが、次の仕事である大学職員としての業務でも、これまでの経験が生かされているという自覚があるという。大学職員の仕事をする上で、「留学生との接し方」を同僚から好意的に評価されたり、「留学生の置かれている状況を理解」したりすることができるという自己認識をもったりしている。これらのことから、A は、日本語教師としてのキャリアと現在のキャリアは緩やかにつながっていると認識している。このように A は、いわば潜在的な日本語教師として職務に当たっている⁽²⁾。さらに、A は、「日本語教師は一度離れ」たが、「いつでも戻れる」と考えている。その思いがあればこそ、これまでのキャリアを昇華させ、転職することができたのであろう。

6. 今後の課題

日本語教育の推進のためには、日本語教師の活躍が不可欠である。日本語教師が活躍するためには、そのキャリア形成のあり方についての検討は必須である。文化庁からは「日本語教育人材の役割・段階・活動分野に応じた養成・研修のイメージ」などが提示されている（文化庁 2019）が、教師が形成してきたキャリアを機関や現場がどのように評価するのかについては、議論を深める必要があるだろう。日本語教師のキャリア過程は非常に多様であり、それがゆえに明確な評価基準も存在しないのが現実であるが、本研究が試みたように、日本語教師のキャリアをその雇用の在り方

(2) 中川 (2017) は日本語教員養成課程で学んだ「異文化」「コミュニケーション」「日本語の構造」などの学科科目を日本語教師以外の職業で活用していると感じる修了生を「在野」の日本語教師であるとしている。

や教師の人生を捨象せずに捉えることは、社会における日本語教師の立ち位置を浮かび上がらせるものではないだろうか。

今後は、分析する人数を増やし、転職までの経路の個別性や共通性を検討することが課題である。

参考文献

- 荒川歩, 安田裕子, サトウタツヤ (2012)「複線経路・等至性モデルの TEM 図の描き方の一例」『立命館大学人間科学研究』25, 95-107
- 尾沼玄也, 加藤林太郎 (2021)「日本語教師のキャリア形成に関する一考察——現役教師の経験したやりがいと失敗から——」『拓殖大学日本語教育研究』6, 57-74
- サトウタツヤ (2009)『TEM で始める質的研究：時間とプロセスを扱う研究をめざして』誠信書房
- 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『TEA 理論編』新曜社, 3-28
- 清水順子, 小林浩明 (2009)「日本語教師をやめるに至ったのはなぜか——M-GTA による分析——」『北九州市立大学国際論集』7, 15-22
- 高井かおり (2019)「日本語教師の葛藤とキャリア形成——元日本語教師のライフストーリーから——」『明星大学研究紀要』55, 1-16
- 安田裕子 (2019)「TEA (複線経路至等性アプローチ)」サトウタツヤ, 春日秀朗, 神崎真実編『質的研究法マッピング 特徴をつかみ, 活用するために』新曜社, 16-22

参考ウェブサイト

- 出入国在留管理庁 (2021)「令和2年末現在における在留外国人数について」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00014.html (2021. 10. 14 閲覧)
- 文化庁 (2019)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf (2021. 10. 14 閲覧)
- 文化庁 (2021)「我が国の文化政策」https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/hakusho_nenjihokokusho/r01_bunka_seisaku/pdf/r1421859_00.pdf (2021. 10. 14 閲覧)

文部科学省科学研究費補助金, 基盤研究 (C), 研究成果報告書 (2013 年度～2016 年度), 中川良雄, 2017 <https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-25370607/25370607seika.pdf> (2021. 10. 14 閲覧)

(原稿受付 2021 年 10 月 27 日)