

〈論文〉

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 —

尾 沼 玄 也
加 藤 林太郎

要 旨

在日外国人の増加を背景に、日本語教師の増員が試みられている。増員のためには、新たに職業に就く人材を増やすことと、現役教師の離職を減らすことの両面が必要である。本研究では、現役日本語教師のライフストーリーの中に現れた仕事の「やりがい」と「失敗」を対象に、職業継続意思との関係の分析を試みた。その結果、「やりがい」と「失敗」は、相互に関連しあっており、失敗を乗り越えて「やりがい」を強化することの重要性が示唆された。また、そのためには所属機関や同僚との友好的な協働関係が重要であることが分かった。さらに、日本語教師は、学習者のために良い授業をしたいという思いや、所属機関から良い評価を得たいという思いから、生活に支障が出るほど業務時間が長くなる場合があることも分かった。結果的に離職につながるこの問題を解決するために、機関が所属教師に期待する成果や、評価の観点を明示することの重要性が示唆された。

キーワード：日本語教師、職業継続、ライフストーリー、やりがい、失敗

1. はじめに

日本語教育を職業とする人材の不足が指摘されている。文化審議会国語

分科会（2020）によれば、日本に在留する外国人の数は、令和元年時点で283万人に上る一方、日本語教育を職業とする日本語教師の数は1万9千人に留まっている。この要因の一つに、「日本語教師は食べていけない」言説が広まったことで、若者が日本語教師を職業として選択しないということが考えられる（丸山2015）。一方、一般財団法人日本語教育振興協会（2020）が行った調査によると、現役日本語教師の勤続年数は、10年以上が30.4%で最も多かった。しかし、次いで多いのは1-3年未満で23.6%であった。このデータから、一定数の日本語教師が経験3年程度で職を辞していることがうかがわれる。筆者らの所感としても、一度日本語教師の仕事についたものの離職し、別の職業に就くというのは決して珍しいことではない。そのため、就職後の離職率の改善も重要な課題であると考ええる。

在日外国人の増加に伴う資格整備により、今後、日本語教師は増加が見込まれる。日本語教師の就業場所は、国内・外を問わず、所属機関も日本語学校や大学など多様である。キャリアを積んでいく中で、勤務地や所属機関、雇用形態を変えることも珍しくなく、キャリアは複雑化する傾向にある。そこで、本研究では、特にキャリアの継続に焦点を当て、中堅日本語教師を対象に半構造化インタビューを行った。得られたインタビューデータからキャリアの継続への肯定的な動機付けや、断絶の危機に関わると思われる語りを分析する。日本語を教えることを生業とする者の経験から、後進教師が業務を続ける上で出会うであろうやりがいと失敗を可視化することで、日本語教師を継続しようという意思を強化する方略を検討したい。

2. 先行研究

職業継続意思に関する研究は、看護師を対象としたものが比較的多くみられる。吾妻他（2007）は、新任看護師の職業継続意思の獲得には、給与

などの待遇・就業環境要因や、先輩の相談相手の有無等が関連していると述べている。また、山口他（2016）は、新任看護師が職業継続意思を獲得する重要な要因として、やりがいを感じる事が重要だと指摘し、さらに山口他（2017）で、やりがいを得るには、「患者から感謝が得られる」と「自己の成長を感じる」ことが特に重要だとしている。日本語教師を対象としたものとしては、質問紙調査の結果を因子分析し、現役教師の抱く職業イメージについて調べた八木（2003）がある。八木は、「将来もこの仕事を続けていくか」という問いに「続けない」と答えた教師は、「続ける」と答えた者たちよりも、仕事への好感度が優位に低かったと指摘している。これは、「仕事が大変だから、忙しいから、責任が重いから続けないのではなく、楽しい、この仕事が好きだ、などと感じられなくなったから続けない（中略）」ということ」（八木 2003：16）である。日本語教師の職業継続を考える際にも給与など待遇面での安定が重要であることは当然のことであるが、それと同等か、時にはそれ以上に、やりがいを持って業務に当たり、精神的に充足することが継続の要因となることもあるのではないだろうか。

やりがいを経験することの重要性が示唆されたが、対照的な経験である失敗や葛藤などは職業継続意思獲得にどのように作用しているのだろうか。高井（2019）は、離職した日本語教師1名を対象にライフストーリーインタビューを行っている。高井は、調査協力者が日本語教師の職を辞した理由は、「自分にとって日本語を教えるとはどういうことかを考えていなかったことと『教師』に対して強固なイメージを持っており、その『教師』像と自分自身がやりたいことが一致しないことがわかったから」（高井 2019：15）であったと述べている。このような葛藤は、確かに離職の要因といえるだろう。では、どのような経験が職業継続意思に影響を与えるやりがいや葛藤を形成するのだろうか。本研究では現役日本語教師が経験するやりがいと失敗に注目し、その経験が職業継続意思にもたらす影響

を抽出することを試みる。

3. 研究の方法

3.1 データ収集の方法

本研究では、ライフストーリー研究の手法を用いて半構造化インタビューを行う。桜井（2002）は、ライフストーリーを次のように定義している。

ライフストーリーは、一般的に、個人が歩んできた自分の人生についての個人の語るストーリーである。もちろん、人は自分の人生を最初から最後まで完全に語ることはできないから、その人生で意味があると思っていることについて選択的に語るわけである。（桜井 2002：60-61）

現役教師のライフストーリーは、「なぜ職業を続けてこられたのか」を紐解く上で重要な役割を持つ。桜井（2002）が述べているように、ライフストーリーとは、「その人生で意味があると思っていること」についての語りであり、日本語教師を続けてきた者の語りの中には、それを可能にした要因が含まれると考えられるからである。

また本研究では、ライフストーリーの収集にあたり、半構造化インタビューの手法を採用する。桜井（2002）は、ライフストーリーは、インタビュアーと語り手の言語的相互作用によって語られるものであると述べている。また、渡邊他（2009）は、構造化されたインタビューは語り手の自由度を制約するため、自由な発言が尊重される半構造化インタビューが適切だと述べている。これらの点に加え、本研究では複数の日本語教師からライフストーリーを収集し、それを比較検討が可能な形式にすることを

目的の一つとしていることから、質問の統制が可能な半構造化インタビューが最適だと考える。

3.2 データ分析の方法

収集したインタビューデータの分析は、大谷（2008, 2011）の Steps for Coding and Theorization（以下、SCAT）の方法を用いて行う。SCATとは、4つの段階を経てデータをコーディングする質的データの分析方法である。大谷（2011）は、SCATを次のように説明している。

SCAT（中略）は、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、

- 〈1〉 データの中の着目すべき語句
- 〈2〉 それを言いかえるためのデータ外の語句
- 〈3〉 それを説明するための語句
- 〈4〉 そこから浮き上がるテーマ・構成概念

の順にコードを考えて付していく4ステップのコーディングと、〈4〉のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析手法である。（大谷 2011：155）

大谷（2011）は、SCATは小規模データを用いて創造的なコード生成を行い、生成されたデータから理論化を行う際に適した方法であるとしている。今回の調査は少数の調査協力者を対象に時間をかけてライフストーリーを聞き取る方法をとっている。SCATは、テキストとコードを行き来しながら、文脈を踏まえて個別のデータ（個々の教師の経験）を詳細に分析することができるため目的に適した手法であると考ええる。

4. 調査の概要

本研究では5名の現役日本語教師に協力を依頼した。分析の対象としたのは、そのうち4名である。インタビュー時期は2019年2月から3月の間である。それぞれの属性を表1に示す。全員が教育歴5年以上で中堅の日本語教師である。日本語教師の職業的特性上、所属機関や雇用形態は多岐にわたるため、統制は行わなかった。ただし、職業としての日本語教師について考察するという研究の立場から、日本語を教えることを主たる収入源として生活する者という条件を付けた。

これまでのキャリア経験を振り返った総合的な語りを収集するために、調査協力者には、キャリア形成に大きな意味を持つであろう出来事についての問いかけをキャリア初期から時間軸に沿って行った。インタビュー実施の数日前に質問を伝え、まず、文字数を限定した端的な回答を文章で提出してもらった。質問内容は、①「日本語教師を志すきっかけは何でしたか」②「日本語教師としての初めての職場を選んだきっかけは何でしたか」③「初めて仕事として日本語を教えた日について教えてください」④「日本語教師として今までで一番やりがいを感じた出来事は何でしたか」⑤「日本語教師として今までで一番の失敗は何でしたか」⑥「日本語教師としてのあなたにとって、誰との出会いが一番大きかったですか。そ

表 1

	年齢	性別	教育歴	勤務機関（勤務地）	雇用形態
T1	30代	男性	6年	日本語学校（海外）	非常勤
T2	30代	男性	10年	フリーランス（国内）	フリーランス
T3	30代	女性	7年	日本語学校（国内）	非常勤
T4	30代	男性	11年	大学（国内）	常勤（有期）

の人との出会いについて聞かせてください」⑦「日本語教師を辞めようと思ったことはありますか。あるとすれば、そのきっかけは何でしたか」⑧「日本語教師として職場を変えたことがある場合、今の職場に転職しようと思ったきっかけは何でしたか」⑨「日本語教師として最近成長を感じたできごとは何でしたか」⑩「日本語教師として最近未熟さを感じたできごとは何でしたか」の10項目である。

インタビュー時間は1人につき90分程度である。インタビュー当日は事前に収集した回答を基に対話を行うことで、相互作用のさらなる促進を図った。また、ストーリーが語られるには、語り手だけではなく聞き手（インタビューアー、聴衆、世間）が必要である。調査インタビューでは、インタビューアーと語り手の言語的相互行為によってライフストーリーが語られ、そのストーリーをとおして自己や現実が構築される（桜井2002：61）ことから、インタビューはオンライン会議システムを利用して実施し、その様子を一般に公開した。インタビュー時には、全ての回に2人から4名程度の聴衆が参加した。

本研究では、職業継続意思に影響する経験を扱うため、得られたデータのうち、④「日本語教師として今までで一番やりがいを感じた出来事は何でしたか」⑤「日本語教師として今までで一番の失敗は何でしたか」についての語りを文字起こしし、SCATの方法を用いて分析した。分析に用いたマトリクスの一例を表2に示す。

尚、⑦では日本語教師を辞めようと思ったことがあるかについて聞いている。T1はこれまでに日本語教師を辞めることは考えたことはないと答えた。T2、T3、T4は、辞職を考えたことはあると答えたが、いずれも待遇が理由ではなく、⑤の「失敗」に関連した回答であった。また、今回のインタビューにおいては給与や雇用形態などの待遇に関する直接的な述べてはどの協力者にも見られなかった。

表2 分析マトリクス (例)

デキスト	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言いかえ	(3) 左を説明するようなテクスト外	(4) テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
えーっと、その、午前の初級のクラスだったんですけども。まああの、ベトナムの留学生が急に増えた時期で、クラスもみんなベトナムの学生で。こう、金銭的な問題もあってみんなアルバイトしながら学校にきていたんです。あまり全体的にはモチベーションが高いクラスではなかったんですけども。確か初級の前半の、なにに、何課でしたっけ、何々ませんか、何々ましよう、っていう文型を導入、練習した時に、すごくみんなが楽しそうで、あの、いつもあまり授業に参加していない学生たちもみんなすごく楽しそうにペアで練習をしていて、帰るときにみんな笑いがあがって帰っていくのを見て、日本語を学ぶことが楽ししくて。ああ、これがたぶん日本語教師のやりがいかな、というふうに思いました。	初級のクラス／全体的にはモチベーションが高いクラスではなかった／文型を導入、練習した時／みんなが楽しそう／いつもあまり授業に参加していない学生たちも／楽しそうにペアで練習をしていて／みんな笑いがあがって／帰っていく／日本語を学ぶことが楽しい	授業での出来事／模範的なクラスではない／通常授業活動での出来事／すべての学習者からの好意的な反応／コメントロールにくい学習者たち／活発な学習参加／学習に満足感の得られた学習者たち／日本語学習への好意的な捉えなおし	通常の授業 (背景) / 学習意欲の高くない学習者たち全体の一一体感 (変化) / すべての学習者の活発な学習参加 (変化) / 学習者の行動変容に伴う教師の満足 (結果)	学生の変化による「感動」／全学生からの「承認」／全員が良い方向に向かった「カタルシス」
そうですね。もうほんとに、今でも学生の顔、その時の学生の顔も覚えていて。やっぱりその、日本語教師って、教師がつくので教える立場なので、どうしてもその威圧的というか。教える人っていうふうになりがちなんですけれども。そういう教師にはなりたくなくて。その、ほんとにみんなが勉強しなきゃいけないっていうのじゃなくて、勉強してこれができるようになって楽しくない、というふうに思ってもらえるようなサポートがしたいな、と思っています。それができたな、と思えたので。それがほんとに、やりがいを感じま、やりがいを感じた瞬間です。	その時の学生の顔も覚えていて／教える立場／威圧的／そう／教師にはなりたくなくて／勉強してこれができるようになる／楽しくない／サポートがしたい／それができた	印象的な学生の表情／日本語教師の役割は教えること／日本語教師の存在／一般的な日本人語教師にはない／日本語を学ぶことと、達成の楽しさ／日本語を学ぶことと、達成をサポートしたこと、達成がサポートできた	威圧的な教授者としての一般的な日本語教師像 (比較) / 学びと達成のサポーターとしての自分の理想の日本語教師像 (比較) / 理想の教師像の体現 (結果)	理想の体現による「達成感」

5. 結果と考察

5.1 「やりがい」について

④「日本語教師として今までで一番やりがいを感じた出来事は何でしたか」という問いかけについての4名の調査協力者の語りから生成されたストーリーラインを表3に示す。尚、【 】で示したのは、SCATの手続き〈4〉で得た「テーマ・構成概念」である。

表3 「やりがい」のストーリーライン

T1	T1は、元来【社交家】であり、教室においても学習者と気の置けない【フラットな関係性】を築くことに価値を置いている。それとは別に、学習者の学びにアプローチし、成果が得られることへの【効力感】に、教師としての喜びも感じている。 一方、このような日々が【マンネリズム】に陥っていると考え、日本語教師としての将来に不安感を抱いている。
T2	T2は、日本語教師であることを【天職】と感じ常に【幸福感】をもって業務にあたっている。そして、学習者から【出会えてよかった】などの全人格的【承認】を得ることにより、これまでやってきたことへの【肯定感】と、職業継続への【モチベーション】を強化している。
T3	T3はキャリアの初期段階である【成功体験】が一番やりがいを感じた出来事だと語った。その日、この日本語教師は授業中に【学生全員】の学習が良い方向に向かったことで【感動】し、【カタルシス】を体験した。それは、この日本語教師にとって【自己の理想を体現したことによって得られた達成感】であり、全学生からの【承認】を得られた瞬間でもあった。その体験は、T3が抱いていた【教師観】、【学習者観】、【学習観】が体現されたものであった。
T4	T4は、キャリアの1年目に授業がうまくいかず、成長も感じられないことから【無力感】【停滞感】【徒労感】を感じていた。そんな中、学生による教師評価の結果から能力不足を【宣告】され、失職の【危機感】を覚えた。しかし、その事実と【対峙】し、所属機関で【生き残る】ための努力をする【覚悟】をした。 そしてT4は、教師同士の協働における【一体感】と【連帯感】の中で日本語教師としての【成長】を感じていった。同時に授業においても【ブレークスルー】を経験し、【成長】を実感することで【劣等感】を【克服】すると同時に、【職業的アイデンティティ】を確立するに至った。

4名の調査協力者は、これまでの日本語教師としての勤務経験の中で一番やりがいを感じた出来事として、上記のストーリーラインに現れた経験を語っている。これらのストーリーラインから、表4にある《A1-A9》の理論記述を得た。

さらに《A1-A9》を横断的に分析した結果、やりがいには、同僚や学習者といった外的要因が影響していることが指摘された。このことから、日本語教師のやりがいは、外部からの働きかけによって発見・維持・強化できることが示唆される。

表4 「やりがい」の理論記述

A1	T1	日本語教育を異文化交流の場として捉える教師の場合は、学習者との友好的な関係を志向する。
A2	T1	日本語教育を異文化交流の場として捉える教師の場合は、教育の専門家としての将来に不安を抱きやすい。
A3	T2	日本語教師であることが自己認識に強く影響している教師の場合、あらゆる業務に幸福感を持って臨むことができる。
A4	T2	日本語教師であることが自己認識に強く影響している教師の場合、「出会えてよかった」などの人格的認証を得ることが、過去の実践への肯定感を高める。
A5	T2	日本語教師であることが自己認識に強く影響している教師の場合、「出会えてよかった」などの人格的認証を得ることが、職業継続のモチベーションとして機能する。
A6	T3	キャリアの初期段階にある日本語教師は、教室内での学習者の振る舞いが自分の抱いていた学習者観、学習観と一致したときにやりがいを感じる。
A7	T3	キャリアの初期段階にある日本語教師は、全ての学習者が積極的に授業に参加することで、教師としての承認を受けたと感じる。
A8	T4	キャリアの初期段階で挫折を経験した日本語教師は、その劣等感を克服することで職業的アイデンティティを確立する。
A9	T4	キャリアの初期段階で挫折を経験した日本語教師は、教師同士の協働における一体感、連帯感を通して日本語教師としての成長を感じる。

また、これらの外的要因は、職業的アイデンティティ（以下、職業的 ID）の確立にも大きく寄与している。キャリア初期の出来事をやりがいとして挙げた T4 から得られた理論記述からは、同僚との協働を通じた失敗体験の克服、学生との関わりを通じた成功体験といった、外的要因と結びついた職業的 ID 形成過程の一端が見られた《A9》。その形成への効果的な介入方策を探り、職業継続を支援する方略を考えることが可能だろう。

そして、《A1, A3》の理論記述からは、「学習者との友好的な関係を志向する」「幸福感を持って業務に臨んでいる」といった、教師としてのあり方に依らないやりがいが考察された。これは、職業的 ID が個人としての特性と不可分な状態にあることを示していると思われる。だが、その内の T1 からは、個人としての特性と結びついたやりがいのみが理論化され、職業的やりがいが記述されなかった。T1 は今後の職業継続についての不安を語ったが、その原因は、職業的なやりがいを明確に持っていないことにあるのではないかと考えられる。

5.2 「失敗」について

⑤「日本語教師として今までで一番の失敗は何でしたか」という問いかけについての 4 名の調査協力者の語りから生成されたストーリーラインを表 5 に、そこから得られた理論記述を表 6 に示す。

「失敗」に関する理論記述《B1-B13》を横断的に分析した結果、こちらにも「学生」、「同僚」、「所属機関」などの外的要因が関係していることが考察された。

日本語教師は特にキャリアの初期段階では有期契約で働く場合が多いが、《B1, B3》からは、日本語教師は所属機関に対して自分の職業継続の可否を決定する絶対的な力を持つ存在と捉え、その関係性は非常に緊張度が高いということがわかる。また、このような緊張状態は、《B1》のような諦観に繋がったり、《B2》のような組織、赴任国からの疎外感につながっ

表5 「失敗」のストーリーライン

T1	T1は、【教育業務と経営業務を対立項】と捉え、【若さ】に任せて【教育の優先性】を主張した。しかし、関係は変容せず、【緊張関係が維持】された。ただ、【関係変容には元よりの諦観】があり、【自己主張をしたことには満足感】を得た。
T2	T2は、日本語教師は授業を工夫するものだという【独創性への志向とプレッシャー（独創性の足枷）】にとらわれ、【完璧主義的】な性格も影響し、【ワークライフバランスの崩壊】に至るまで仕事に邁進した。授業準備に追われる日々を送る中で、【苦しみと成果は等価交換】であるという認識を持つに至った。体力的、精神的に大きな代償を払って【奇跡の授業】を達成することができたが、これは本人にとって【更新不可能な自己ベスト】であり、学期終了時には【満足感】とともに【燃え尽き感】に支配された。その結果、当時の所属機関を【勇退】するという決断をした。
T3	【猪突猛進型の日本語教師】である T3 は、【キャリア形成の初期段階】に於いて業務負担が超過し、【授業遂行への逼迫感】を覚えた。 このような焦りの背景には、所属機関から否定的な評価を受け、【キャリアが断絶】するのではないかとという【すぐそこにある離職】の不安から、【失敗恐怖症】に陥っていることがある。 そのため、視野狭窄的になり、学生一人ひとりがおかれている社会状況に対する【観察眼が欠如】する。それ故、【自己の体験を過剰般化】して学生に適用してしまう。 しかし、経験を積み、個々の学生のおかれた社会状況に対する【観察眼を主体的に獲得】することで、自らの独善性に気づき、【変化以前の過去の言動を後悔】した。
T4	海外の大学から日本の日本語学校に職場を変えた T4 だが、【職場が変わったことで業務要請が異なり】、【職務が多様化】した。 日本語学校では管理職に転換され、【マネジメント業務】に従事することが要求されたが、【求められる資質の違い】に【不適応】を起こした。

たりすることがわかる。あるいは、《B6》のように少しでも良い評価を得ようという気持ちから業務を過剰に抱え込み、飽和状態に追い込まれてしまう場合がある。また、《B4》のように、及第点を超えた「素晴らしい授業」をしたいというプレッシャーから、全人格的労働状態に身を置くような状態を引き起こすこともある。いずれにせよ、抱えきれないほどの業務量に

表6 「失敗」の理論記述

B1	T1	外国に勤務する日本語教師は、異文化で困難に直面したり、業務遂行を巡る意見の相違を経験したりした際に相手を寛容不可能な絶対的存在として位置づけることがある。
B2	T1	外国に勤務する日本語教師は、困難や意見の相違を経験した際に、自らを文化的マイノリティー、社会的弱者と位置づけることがある。
B3	T2	日本語教師は、独創的であることが是とされ、そうあろうという理想に捉われることがある（独創性の足枷）。
B4	T2	完璧主義の傾向にある教師の場合、独創的な教育実践を試みる際に、苦しみと成果の等価交換を試みることがある。このような取り組みにおいて奇跡の授業に到達することがあるが、達成後には、更新不可能な自己ベストを記録するという奇跡に対する代償の大きさから、大きな満足感と燃え尽き感を同時に覚えることがある。その結果、最良の結果を残した直後に勇退するという決断に至る。
B5	T3	日本語教師は、キャリア初期段階から、離職やキャリアの断絶を意識するあまり失敗恐怖症に陥る。
B6	T3	日本語教師は、キャリアを継続したいと思うあまり、業務を過剰に負担したり、自己の授業に対する目標を高く設定しすぎたりする。
B7	T3	キャリア初期段階の日本語教師は、業務の逼迫感と経験の欠如から、個々の学生がおかれた社会状況に対する観察眼が欠如する。
B8	T3	経験のない日本語教師は、自己の体験を過剰般化して学生に適用する。
B9	T3	日本語教師は、経験を積むことで、学生のおかれた社会状況に対する観察眼を主体的に獲得する。
B10	T4	キャリア初期段階の日本語教師は、自分の教室のマネジメントを追求すればよいが、中堅教師になると管理業務への従事を要求されることがある。
B11	T4	日本語教師は、管理業務を大過なく遂行できない場合、同僚から否定的な評価を受けて職場内で孤立感を高めることがある。
B12	T4	日本語教師は、事務的な仕事に忙殺されると、それまでうまくいっていた教務の遂行にも支障をきたす。
B13	T4	事務教務兼務状態の日本語教師が事務仕事で失敗を重ねた場合、教務から退くように宣告されることがある。

精神的に追い詰められてしまう新任教師が存在することが示唆された。

文化審議会国語分科会（2020）が、「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」として次のように示しているように、日本語教師には採用後も「常に学び続け」る姿勢が要請されている。

3) 日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、自身の実践を客観的に振り返り、常に学び続けようとする（下線は筆者）。（文化審議会国語分科会 2020：4）

もちろん、このような姿勢・態度で教育に当たることは重要である。しかし、《B3, B8, B9》が示唆するように、所属機関が教師に対してどのような業務上の成果を上げてほしいと期待しているのかが明示されず、「努力する姿勢」や「自己研鑽」の必要だけが強調されると、教師は、「（結果ではなく）業務遂行の過程や、真面目な勤務態度を基に評価が決定される」という強い意識を持ち、《B4, B6》のような業務超過状態や、全人格的労働状態に追い込まれてしまうことも危惧される。

また、所属機関を変えてキャリアを繋いでいく場合、新たな職場では中堅の教師として採用され、特段の研修などを受けずに未経験の業務に従事しなければならず、その変化に対応できずに行き詰ってしまうことがある《B10》。日本語教師の活動の場は、国内・外、日本語学校・大学など、非常に幅広く、雇用元から期待される業務も多様であると考えられる。すべての機関に通底する業務は、「日本語を教えること」だが、それ以外にも求められる業務は多様であり、教務以外の仕事の成果によっても能力を評価される《B11》。新任時代に、担当する授業の運営に全力を傾けていた日本語教師が、新たな所属機関の内情もわからないまま突如任された未経験の管理業務に戸惑い、不適応を起こすという事態は容易に想定される。このような事態を避けるため、日本語教師や日本語教育機関が担当する業

務を洗い出してリスト化するということが必要だと思われる。所属機関が業務リストを教師との対話ツールとして活用し、職場で「どのような業務を担当し」「どのような観点から評価する」のかを教師に明確に伝えれば、採用時のミスマッチを回避したり、業務の効率化を図ったりすることができる。さらに、所属機関は自機関以外の職場にも目を向け、日本語教師の担当業務の多様性を自覚する必要がある。そして、中途採用した教師の日本語教育経験の多寡にかかわらず、組織の理念、運営の内情や担当業務などについて、しっかりと研修機会を与えることが肝要であると考ええる。

5.3 総合的考察

ここでは「やりがい」「失敗」それぞれから分析されたことについて、総合的に考察する。

まず、「やりがい」と「失敗」は表裏一体であるということが言える。T1の「やりがい」についてのストーリーラインでは、海外において学習者と触れ合い、日本文化の紹介者として活動することの楽しみが提示された一方、専門家としての日本語教師の【職業的 ID】の確立がなされず、【マンネリズム】を感じるとともに、将来的に職業を継続できなくなるかもしれないという危機感が表出されている《A1》。一方、T4の「やりがい」についてのストーリーラインでは、授業マネジメントに失敗して経験した【失職の危機】を乗り越えたことで、【成長】を実感し、【職業的 ID】の確立につながったことが提示されている《A8》。日本語教育に関ろうという動機は、人それぞれであるが、職業を続ける上では専門家としての【職業的 ID】の確立が必要であり、それには「失敗」を乗り越える喜びと、それにより成長を実感することが有効であろう。しかし、T1、T2、T4の失敗経験は、すべて当時の所属機関を離職するという結末を迎えている。所属機関との対立《B1》、全人格的労働による燃え尽き感《B4》、未経験業

務への不適応《B13》などは、どれもその時点では解決することができず、別の職場に異動するという消極的な回避方策がとられた。同一の職場内で失敗を乗り越えたのは T3 のみであった。だが他の 3 名も日本語教師を辞めたわけではないので、何らかの方法で失敗経験を克服していると考えられる。「やりがい」で考察されたように、失敗を経験してもそれを克服することができれば、自己効力感を得ることができる。そのためには、所属機関や、同僚と良好な関係を維持し、精神的なサポートを受けることが肝要である。それが叶わない場合は所属機関を変えることで、決定的な挫折を回避し、職業を継続するという方略も取られていることがわかった。これは、前述したように、教育機関によって求められる業務内容や資質が多様であるということの証左とも考えられる。

また、「失敗」の理論記述《B4, B6, B12》は、すべて業務量の多さが関係している。理論記述《A5, B9》に見られるように、日本語教師は学習者と真剣に向き合いたいと考えている。学生のためにより良い授業を行いたいという姿勢は、前掲の文化審議会国語分科会（2020）が示す日本語教師に求められる資質として提示されているが、所属機関からの評価が低いと職業断絶に陥ってしまうというプレッシャー《B6》などもあり、【ワークライフバランス】を崩すまで仕事に没頭してしまう危険性もはらんでいる。また、日本語教師が担当する業務が多様である《B10》ことも仕事をこなすために必要な時間が膨大になることに関連しているだろう。

6. まとめと今後の課題

本研究では、現役日本語教師のライフストーリーに現れた「やりがい」と「失敗」経験を分析し、職業継続意思に関わる経験の理論化を試みた。「やりがい」と「失敗」は、相互に関連しあっており、失敗を乗り越えて「やりがい」を強化し、専門家としての自己効力感を高めることの重要性が示

唆された。また、そのためには所属機関や同僚との友好的な協働関係が重要である。特に、初任教师や、職場を変ったばかりの教師は、所属機関の人情や業務内容が把握できておらず、「努力しなければならない」という気持ちばかりが先行してプライベートの時間を侵食するほど業務に縛られてしまう場合がある。所属機関は、新規採用教師の経験年数に関わらず研修機会を提供したり、どのような観点から教師を評価するのかを明示し、努力の方向性を示唆したりすることで、職業断絶の可能性ある決定的な失敗を回避することができるだろう。但し、組織側が努力をするだけでは根本的な問題の解決にはならない。教師側も組織運営について積極的に知ろうとする姿勢を持つことが重要である。

今後は、インタビューデータの残りの部分の分析を進め、日本語教師の職業継続意思にかかわる要素を更に洗い出していく。また、質的な分析から得られた理論記述を裏付けるため、量的な検証を実施し、それを基に職業継続意思獲得・強化のための取り組みについて、具体的な提言をしたい。

参考文献

- 吾妻知美, 鈴木英子 (2007) 「大学病院に勤務する新卒看護師の職業コミットメントに影響する要因」『日本看護管理学会誌』11, 1, 30-40
- 一般財団法人日本語教育振興協会 (2020) 「令和元年度 日本語教育機関実態調査結果報告」<https://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview05.pdf> (2020. 10.5 閲覧)
- 大谷 尚 (2008) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案——着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き——」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』54, 27-44
- 大谷 尚 (2011) 「SCAT: Steps for coding and Theorization——明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法——」『感性工学 日本感性工学会論文誌』10, 155-160
- 桜井 厚 (2002) 『インタビューの社会学——ライフストーリーの聞き方——』せりか書房

- 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
- 文化審議会国語分科会 (2020)「日本語教師の資格の在り方について (報告)」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92083701_01.pdf (2020.10.5 閲覧)
- 丸山敬介 (2015)「『日本語教師は食べていけない』言説——その起こりと定着——」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』15, 25-61
- 八木公子 (2003)「現職日本語教師の抱く日本語教師職イメージ」『社会言語科学』5, 2, 3-19
- 山口大輔, 柳澤節子, 小林千世, 根井きぬ子, 伊藤寿満子, 岩下直美, 浅川和美, 松永保子 (2016)「新卒看護師の職業継続意思に関する研究——就職後6ヶ月目の自由記載の分析より——」日本看護学会論文集, 46, 195-197
- 山口大輔, 根井きぬ子, 伊藤寿満子, 岩下直美, 柳澤節子, 小林千世, 上原文恵, 松永保子 (2017)「看護師のやりがいに関する研究——入職2年目の自由記載の分析より——」『日本看護学会論文集』47, 90-93
- 渡邊安男, 渡邊友明, 岡田啓佑, 高宁, 崎浜 聡 (2009)「フィールドワークと質的研究の諸理論——実態調査から課題解決型実践的研究へ——」『香川大学教育学部研究報告第1部』132, 59-80

付 記

本稿の投稿資格 (共著者) については, 拓殖大学日本語教育研究所編集委員会において認められている。

本稿におけるインタビュー調査については, 共著者の所属機関である国際医療福祉大学において研究倫理調査を受け, 承認を得ている。(拓殖大学日本語教育研究所編集委員会記)

(原稿受付 10月28日)