
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——

高井 かおり

1. 問題意識と研究の目的

「日本語教師は食べていけない」という言説は、日本語教師を目指す人々や現職の日本語教師の間に広く流布されている。丸山 (2015) は、その言説は90年代の初頭に生まれ後半には定着したという。そして、丸山 (2016) では「食べていけない」言説の強固な定着により、日本語教師になろうという若者が減少していることを指摘している。しかし、八木 (2003) は現職日本語教師への質問紙調査から、現職日本語教師は「自分の成長」「学習者の成長とその手助け」「学習者との人間的なつながり」「やりがい、充足感」「仕事への好感」という点で日本語教師という仕事の良さを感じ、将来も続けていきたいと思っている様子が伺えるとしている。日本語教師は、仕事に対して社会的経済的地位よりもやりがいを求めているのではないだろうか。

しかし、その一方で日本語教師を辞める人もいる。日本語教師の離職率等のデータは管見の限り見あたらず実態はわからないが、現職の日本語教員である筆者の周りには仕事として日本語を教えることを辞め、別の仕事で生計を立てている人が何人かいる。その理由はさまざまだが、転職は人生をより自分らしくより良く生きていきたいという願望の現れではないかと考える。つまり、自分らしく生きていくという自己実現の過程として日本語教師を辞めているのである。

文部科学省 (2004) では、キャリアとは「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」とし、「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程を「キャリア発達」(文部科学省2011)としている。これらを踏まえ、本研究ではキャリア形成とは、自分の立場や役割を理解しながら、自分と働くことを関係づけ、価値づけ、自己実現へ向かう過程であるとする。日本語教師を辞め別の仕事に就くことが、その人にとって自己実現へ向かう過程であるなら、それは必要なことだといえる。しかし、そのような場合であっても、その人が日本語教師という職に就いた当初は、日本語教師として自己実現へ向かっていたのではないだろうか。それにもかかわらず日本語教師を辞めることを決断した要因は何だったのだろうか。

本研究では日本語教師を辞め別の仕事に就いている人が、なぜ、どのようにして日

本語教師になり、また、日本語教師を辞めて新たな仕事に就いているのかという、その人のキャリア形成プロセスを調査する。そして、その人にとっての日本語教師という仕事やそれを辞めたこと、新しい仕事の意味づけとキャリア形成との関係を考察し、その人はなぜ日本語教師を辞めたのか、そこにはどのような葛藤があったのか、そして、その要因に、日本語教育としての課題があるとしたらどのようなものか、どうしたら改善できるかの3点を明らかにする。

2. 先行研究

まず、日本語教師のキャリア形成を扱った論文に奥田(2011)がある。奥田では、中堅教師(4年以上～10年未満)、ベテラン教師(10年以上～20年未満)、シニア教師(20年以上)の3人の日本語教師が日々の多文化接触を通して、教師の役割をどのように捉え価値づけているかを、ライフステージごとに明らかにしている。3人の経験やその捉え方はそれぞれ違うものの、異文化接触が契機となり日本語教師として悩み考えたりしながら自分自身の役割意識を形成し成長してきたとしている。しかし、日本語教師という職を離れ別の仕事に就いている人のキャリア形成を扱った論文は見当たらなかった。本研究では、日本語教師を辞めた人のキャリア形成において、異文化接触が創発する日本語教師の役割、価値づけと日本語教師を辞めたことには関係があるのか、あるとすればどのように関係するのかを明らかにする。

次に、日本語教師の葛藤を扱った研究である加藤(2016)、末吉(2011,2013)を見ていく。加藤(2016)は一人の日本語教師が日本語教師や日本語教育がおかれた社会の抑圧構造をどのように理解しどのように抵抗を試みてきたのか、その背景にどのような葛藤があったのかを明らかにしている。加藤の場合、調査協力者の葛藤の経験は、日本語教師および学習者の抑圧への抵抗、改革のための行動の源となっている。末吉(2011)では、調査協力者が日本語教育実践上の悩みを解決するために必要だったのは、自分のこれまでを振り返り理解することだったとしている。そして、教師が成長する一番良い方法は教師同士がお互いの経験を語り合い、悩みを解決していく過程にあるとし、教師同士の「語りの場」の意義を主張している。さらに末吉(2013)では、3人の日本語教師が教師同士の「語りの場」で語ることを通して、彼女たちの悩みは教室での実践の中だけで生じているのではなく、彼女たちのそれまでの経験や取り巻く周囲の人々や場、社会構造からの影響を受けていることがわかったという。そして、教師の悩みを解決するためには、教師個人のそれまでの経験や教師が生活している社会そのものを理解する必要があるとしている。これらの研究の調査協力者たちは、日本語教師を続けていく中で葛藤を解決しようとしている。しかし、本研究は、日本語教師を辞めることで葛藤を解決しようとした人の経験をその人の置かれていた社会的文化的環境を含めて理解するものである。そうすることで、辞めるという決断の要因は何だったのかが明らかになると考える。

最後に、清水・小林(2009)は日本語教師を辞めた人を調査対象とした、筆者の管見の限り唯一の研究である。清水・小林は日本語教師を辞めた人がなぜ辞めるに至ったのか、そのことをどのように捉えているかを理解することを目的としている。調査

協力者であるJ子さんは現在は子育てに専念しており、日本語教師に復職する予定はないという。しかし、日本語教師を辞めようと思って辞めたのではなく、その時その時の状況で仕事への復帰が先延ばしになった結果であり、また、外から見ると完全に辞めてしまっているように見えるが、いずれは仕事に復帰したいと希望していることがわかったという。つまり、日本語教師を辞めて他の仕事に就いている本研究の調査協力者とは状況が違う。本研究では既に別の仕事に就いており、日本語教師に復職するつもりはない人が、日本語教師という仕事をどのように捉えているか、なぜ辞めるに至ったのか、そのことをどう捉えているのかを明らかにすることで、そこに潜む日本語教育の課題が見えてくると考える。

3. ライフストーリー・インタビューと複線径路等至性アプローチ

本研究では、ある元日本語教師のキャリア形成プロセスを明らかにする。そのための調査方法としてライフストーリー・インタビュー、分析方法として複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach: TEA) が適切であると考え採用した。それぞれについて、以下に述べる。

桜井 (2012) によると、ライフストーリーとは「個人のライフ (人生、生涯、生活、生き方) についての口述 (オーラル) の物語」である。そして、「個人のライフに焦点をあわせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的 (ホリスティック) に読み解こうとする」(p.6) ものである。そして、桜井 (2005) でライフストーリーは「過去の出来事や語り手の経験を表象しているというより、インタビューの場で語り手とインタビュアーの両方の関心から構築された対話的な構築物」(pp.38-39) としている。三代 (2014) ではそれを「語り手の主観とその社会的構成を明らかにする研究手法」とし、その背景には「現実が社会的に構成される構築物だという認識がある」としている。その人がどのように考えどのように生きるかということは、その人が置かれている社会的文化的環境から独立しては存在しえないから、それらを含めて、キャリア形成プロセスを明らかにし、理解していくためにライフストーリー・インタビューは適切であると考えた。

次に、TEA とは人間の人生という径路は歴史的・文化的・社会的状況に埋め込まれたものであるという論理的背景を持つものであり、人生の構造ではなく過程を理解しようとするものである。そのため、安田 (2015) によると「実存する人のライフ (生命・生活・人生) や場 (フィールド) の有り様を丁寧に捉えることができる」(i-ii) という。つまり、上述のようなライフストーリーを分析するのに適していると考えられる。神崎・サトウ (2015) では、TEA においては人間を「環境と常に変化・相互作用している開放システム」(p.15) として捉えるため、人生には複数の多様な径路が考えられるが、個人が固有な径路をたどっていても、等しく到達するポイントがあるとして等至点 (Equifinality Point: EFP) が概念化されている。そのため複線径路等至性モデル (Trajectory Equifinality Model: TEM) では、人生には複数の多様な径路があることを示すことができ、また、そのことにより個人の径路の独自性をも示すこともでき

る。本研究では、この、TEA を構成する要素である TEM を使用するが、TEM では、EFP の他に、分岐点 (Bifurcation Point: BFP) や必須通過点 (Obligatory Passage Point: OPP) が概念化される。さらに、EFP へ向かうのを阻止しようと働く力である社会的方向づけ (Social Direction: SD) や EFP へ向かうように働く力である社会的助勢 (Social Guidance: SG) が概念化されている。これらの力を描き出すことで社会的文化的な諸力を読み解くことができる。

4. 調査概要

本研究の調査協力者は木村さんで、インタビュー当時30代の女性である。木村さんは、短大、専門学校を卒業後、アルバイト生活を送る。その後、インターンシップでアメリカへ行き小学校で日本の文化を教える活動を行った。帰国後、日本語教師を目指し日本語教師養成講座に通った。その後大学へ編入し、卒業後、青年海外協力隊員としてタイの中等教育機関で2年間日本語を教えた。タイから帰国後は、大学院進学のため研究生となるが、途中であきらめ、言語聴覚士になるため専門学校に通った。今は言語聴覚士として働いている。木村さんは、時間をかけ努力をして日本語教師としての道を歩もうとしていたが、途中で、当時30代半ばだったにもかかわらず、別の道を進むことを選んだ。

本研究では、ライフストーリーを木村さんと筆者の相互作用によって構築されるものと考えているため、筆者についても簡単に述べる。筆者は大学卒業後、地方の公立中学校の英語教師として働き始めたが4年で辞めた。その後は、英語を使う仕事に就くが、英語力不足を感じ、退職し語学留学した。帰国後、地方の中小企業に勤めるが、会社員ではなく一生働き続けられる仕事に就きたいと考えるようになり、日本語教師になろうと思い通信教育で勉強した。そして、青年海外協力隊員としてタイへ行き日本語を教えた。タイから帰国後大学院に進学し、修了後は日本語教育に携わっている。

木村さんと筆者の出会いは青年海外協力隊だった。その時、事前研修でタイ語を学習したのは木村さんと筆者の2人だけだったため、2か月以上にわたる研修期間の多くの時間を一緒に過ごした。また、タイへ行ってからも、頻繁に電話で話をしたり、長期休みは派遣先を行き来したり一緒に旅行をしたりした。そのため、気心が知れ、お互いにある程度遠慮せずに言いたいことが言える関係であると考えている。

インタビューは計3回で、7時間40分にわたって行った。木村さんには、子どものころから現在に至るまでのことを自由に語ってもらった。しかし、特に学校、教師、勉強すること、日本語を教えることなどについては筆者が聞きたいことを質問しながら進めた。インタビューの概要は表1にまとめた。インタビューは木村さんの許可を得てすべて録音し、文字化した。文字化したものは木村さんに毎回読んで確認してもらった。2回目のインタビューが終わった時点でTEMを作成し、3回目のインタビューではそのTEMを見ながら話してもらった。その後、3回目のインタビューデータを加えて分析し直し、TEMを修正、完成させた。完成したTEMも再度木村さんに確認してもらった。

【表 1】インタビューの概要

回	年月日	時間	主な内容	場所
1	2015.3.10	1時間45分	子どもの頃から言語聴覚士になるまでについて	飲食店
2	2017.12.23	3時間20分	タイでの経験とその後の生活や現在の仕事について	筆者自宅
3	2018.5.03	2時間35分	TEM 図を見ながら全体について	筆者自宅

5. 分析結果

木村さんのインタビューデータを分析し作成した TEM(図1) は、木村さんの高校卒業後から現在に至るまでの人生の径路を示したものである。まず、木村さんの径路全体を概観し、その後、時系列に詳細を見ていく。

5.1. 木村さんの人生の径路

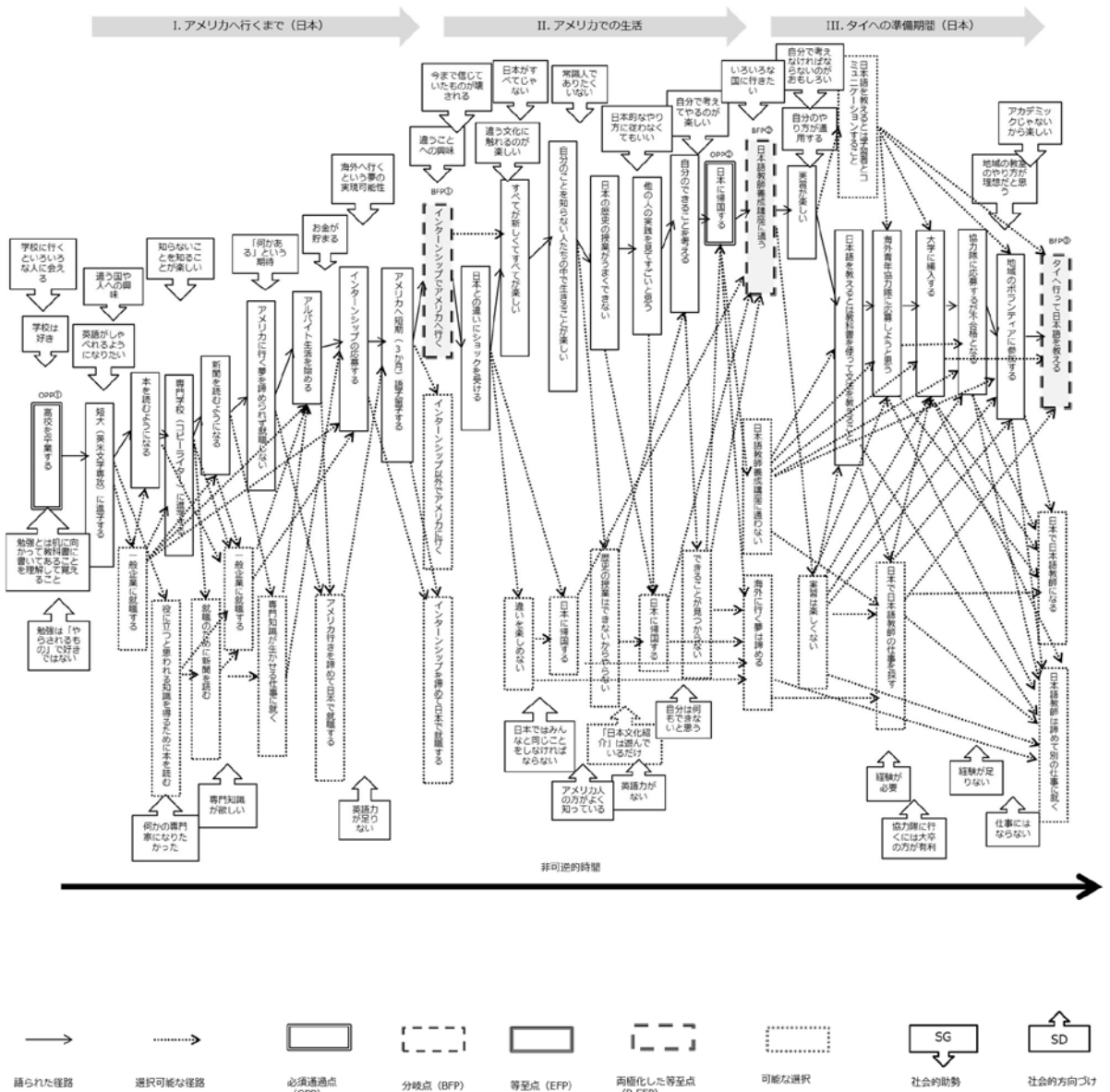
木村さんの人生の径路のⅠ～Ⅴ期は、ほぼ分岐点①②③④によって区切られる。そして、図1で上側に描かれているのが社会的助勢 (SG) であり、下側に描かれているのは社会的方向づけ (SD) である。本研究における TEM 用語の位置づけを表2にまとめた。

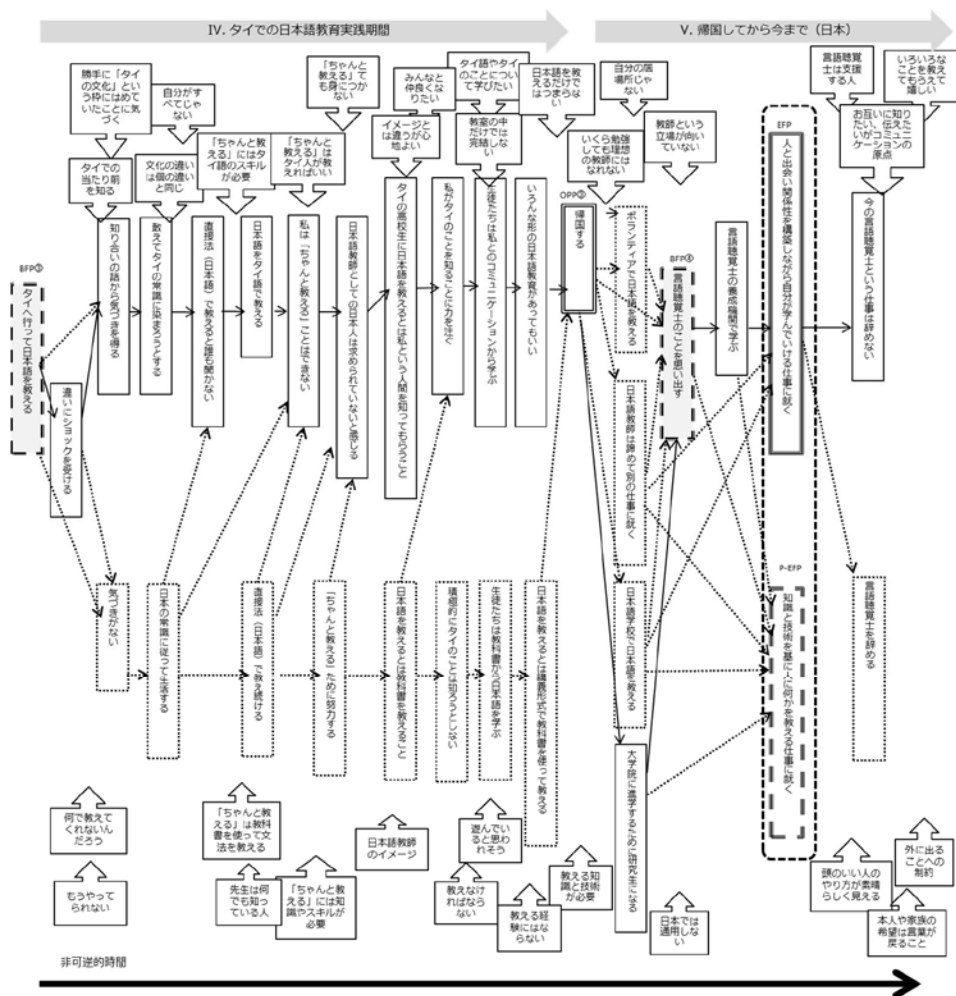
木村さんにとって勉強するとは「机に座ってこう、カリカリカリカリ、わからないことをわかるようにする」ことであり、「覚えるとか、教科書に書いてあることを理解するとか」であり、木村さんは、そのような教室で座って授業を受けることは苦手だった。ただ、「知ることが楽しいとは思った」し、「学校に行くと、なんかいろんな人に出会ったら、その人から、なんかこう、影響があるかも、みたいな、そっちの方が楽しみな」と言った。この「勉強する」とことと「人と出会う／知らないことを知る」ことの意味づけは木村さんの人生に通底するものであり、前者に関連することは社会的方向づけ (SD)：本研究では木村さんが世間の常識と捉えていることであり、後者から派生することは社会的助勢 (SG)：本研究では木村さんが自分自身の考えと捉えていることとして働いている。木村さんは

私はたぶん、最初から決まってると思うな。なんか、常識とか、は、あんまりこう、……あの、常識に従ってしまう自分がいるのもわかってるけど、その、常識に従うのなんてナンセンスだって、思わない？ って自分に問いかけて、自分がやるからさ

と言い、何かをする時は、世間の常識ではなくて自分の判断で行いたいと思っている。そのため、全体を通しては、社会的方向づけ (SD) よりも社会的助勢 (SG) の力が強く働き、EFP【人と出会い関係性を構築しながら自分が学んでいける仕事に就く】へ向かっている。

【図1】木村さんの高校卒業から現在までの人生の経路





【表2】TEM 用語の本研究における意味

用語	本研究における意味
等至点 (EFP)	人と出会い関係性を構築しながら自分が学んでいける仕事に就く
両極化した等至点 (P-EFP)	知識と技術を基にして人に何かを教える仕事に就く
分岐点 (BFP)	BFP ① インターンシップでアメリカへ行く
	BFP ② 日本語教師養成講座に通う
	BFP ③ タイへ行って日本語を教える
	BFP ④ 「言語聴覚士」という仕事を思い出す
必須通過点 (OPP)	OPP ① 高校を卒業する
	OPP ② アメリカから帰国する
	OPP ③ タイから帰国する
社会的助勢 (SG) (抜粋)	SG ① 知らない人に会うことや、知らないことを知ることが楽しい
	SG ② 日本的なやり方に従わなくてもいい
	SG ③ 自分で考えるのが楽しいし自分のやり方が通用する
	SG ④ 地域の教室は楽しいし日本語教育の理想の形
	SG ⑤ 日本語教育は教室の中だけでは完結しない
	SG ⑥ お互いに「知りたい」「伝えたい」がコミュニケーションの原点
社会的方向づけ (SD) (抜粋)	SD ① 勉強とは机に向かって、教科書に書いてあることを理解して覚えること
	SD ② 英語力、日本に関する知識がない
	SD ③ 協力隊に行くには大卒が有利／経験が必要
	SD ④ 理想のやり方では仕事にはならない
	SD ⑤ 「ちゃんと教える」には知識やスキルが必要
	SD ⑥ 頭のいい人のやり方が素晴らしく見える

5.2. 日本語教師養成講座修了までは「自分自身の考え」(SG) が優勢

高校卒業後から日本語教師養成講座修了までの期間は「自分自身の考え」(SG) が優勢である。そのため、自分の進路についてあまり常識にとらわれず自分で決めてEFPへ向かっているように見える。

木村さんは高校卒業後、短大、そして専門学校へ進学している。専門学校へ進学する時は、「あの頃、ほんと何にも考えてなかったから、就職なんて考えられなかった」という。そして、専門学校卒業後はアルバイト生活を送るが、その時も木村さんは「就職する自分が想像できない」し、「なんで(自分は)就職しないんだろう」と考えていたという。一般的には学校卒業後は就職するものだと考えられているが、木村さんは「とりあえず海外に行きたい」という気持ちがあり「このまま就職しちゃいけないっていうのが、たぶん、どっかに、潜在的にあった」という。そして、「何かがあるっていう、希望」を持っていた。ただ、だからと言って、海外に行くことを明確な目的としているつもりもなかった。

しかし、アルバイトでお金が貯まってきたことで「行けるね」と思い、インターンシップでアメリカに行った。木村さんは、アメリカで生活するうちに、「日本、自分がすべてだと思っちゃいけない」「自分が、知らないうちに勝手に行動してる、その、

常識的な行動がすべてじゃない」と感じ、自分が人と違うことを「たぶん快感」「違くていい」とより積極的に肯定的に捉えられるようになった。これらは【日本のなやり方に従わなくてもいい】(SG ②)として働いている。一方、「私なんてそんな、何もできなかったからね、実際、英語もそんなに、授業できるほどの英語力なんてもちろんないし、大変だった」し、日本の歴史を紹介した時は、「向こうの人のがよっぽど知ってるんだよね」と言い、【英語力、日本に関する知識がない】(SD ②)として働いていた。しかし、その時の木村さんにとっては、SG が圧倒的に強く、SD ②は木村さんの心の深層では「自分の個性」(SG)としても捉えられうるものであった。そして、自分でどうすれば良いか考えて何かをやること自体が楽しかったと言った。日本と違う文化に触れて楽しかった木村さんは、もっといろいろな国に行けば、もっと違う何かがあるだろうからそれが見たいと考え、そのために日本語教師になろうと決め日本語教師養成講座に通うことにした。

5.3. 養成講座修了後からタイでの日本語教育実践期間

この期間は、前節とは違い「社会の常識」(SD)の影響が大きくなり、途中、「自分自身の考え」(SG)と拮抗するも最終的にはSDの働きにより日本語教師を断念する方向へ向かう。

5.3.1. 実際に日本語を教えるまでは「社会の常識」(SD)が優勢

養成講座修了後、「日本語教師では生きていけないっていう、定説があって」(SD)、青年海外協力隊に行こうと思った。そうすれば、「向こうで生活もできるし、経験も積めるし、帰ってきた時にはある程度経験があって、日本語教師の道も少しは広がっている」のではないかと考えた。しかし、【協力隊に行くには大卒が有利】(SD ③)と聞き、大学に編入した。この時の木村さんの進路選択はSDの影響を受けている。

そして、大学卒業を前に青年海外協力隊の試験を受けるが不合格になる。「経験を積んできなさいって言われた」(SD ③)という。そこで、地域のボランティア日本語教室に参加した。その教室は「ちゃんと学びたい人は学べたし、会話だけを望んでる人は、会話だけだったし」、「全然、アカデミックではないから、楽しかった」(SG ④)。そして、それを「ある意味、理想だったよね」(SG ④)と言った。その反面、「ボランティアでやる人がいるんだよ、ってことは、それは商売になりにくいよね」(SD ④)と、仕事として日本語を教えるなら、「教科書を使って文法を教えること」(SD)、すなわち「ちゃんと教える」ことをしなければならないという考えが強化された。この時点でも日本語教師という仕事に関しては、木村さんが考える「社会の常識」(SD)が優勢であった。その後、2回目の受験で合格し、青年海外協力隊員としてタイで日本語を教え始めた。

5.3.2. 「社会の常識」(SD)と「自分自身の考え」(SG)の葛藤、そして新たな日本語教育観の形成

木村さんがタイで日本語を教えていた生徒たちは、日本語や日本文化に興味は持つ

ているものの、日本語が話せるようになりたいと考えている生徒はごくわずかだった。そして、「私が一生懸命教えても誰も聞いてないし」「教えてもちょっと無駄」だと思った。そのこともあり、木村さんは、自分には「人に教えられるほどの何かがないっていうか、教え方がよくわからないっていうか」「自分の知識じゃないんだろうね、きっと。教科書からの情報、みたいな」と、【日本語をちゃんと教えるには、日本語に関する知識も教えるスキルもタイ語のスキルも必要】(SD ⑤) だが、自分にはそれらができないからできないと考えた。そして、「求められてなかった感はあるよね、日本語教師として」と感じていたこともあり、「私と仲良くしゃべって、私の、この感覚を学んだ方が、よっぽど日本の何かを学んだことにならないかな」と思った。「ことばを勉強するっていうことはその国を知ること」であり、日本語を教えるとは「日本を教えること」であり、それは「私を教えること」だと言った。だから、「授業とかじゃなくて、学生と関わることで、私から勝手に感じ取ってくれればいい。で、私はタイ語を学ぶ」と、生徒たちとコミュニケーションをとって仲良くなることで、自分はタイのことを知ることができるし、生徒たちは日本のことを知ることができる、それが木村さんにとって日本語を教えることだと考えるようになった。つまり、【日本語教育は教室の中だけでは完結しない】(SG ⑤) ののである。

5.3.3. 根強いSD「教科書を使って文法を教える」

この時の木村さんは、EFP【人と出会い関係性を構築しながら自分が学んでいける仕事に就く】に到達していたといえる。しかし、木村さんが当時考えていた到達点はそこではなかった。木村さんは、仕事として日本語を教えるなら「教科書を使って文法を教えること」をしなければならないと思っており、それが「ちゃんと教える」ことだと考えていた。しかし、タイでは「ちゃんと教える」が求められていないと感じ、「希望する方を求められてたし、私としても得意分野だったから」「ある意味、タイにいる時は都合よかった」と考えた。そして、日本語の授業は「一応形的にはやってた」が、「自分のスキルを上げる為に日本語をがんばってどうやって教えたらいいとかそういう研究とかはしてなかった」と言った。そして、いろんな形の日本語授業があってもいいと考えている一方で、やはり「教科書を使って文法を教える」にこだわり、木村さん自身のタイでの日本語授業は、「教えてるっていう感覚が」なく「遊んでるって思われそうだな」と言った。

5.4. 別の道でEFPへ向かう

日本に帰国した木村さんは、まずは日本語教師を続けようと試みるが、途中であきらめ言語聴覚士になった。そして、言語聴覚士として働くことでEFP【人と出会い関係性を構築しながら自分が学んでいける仕事に就く】に到達した。

5.4.1. 日本語教師では自己実現に向かわない

木村さんは、タイで【日本語をちゃんと教えるには、日本語に関する知識も教えるスキルもタイ語のスキルも必要】(SD ⑤) だが、自分にはそれらができないからできない

と考えた。そのことから、帰国後、大学院へ進学して知識と技術を得ようとした。そして、まずは研究生として大学院に通い始めた。しかし、木村さんは「私がいる場所じゃないって感じ」(SG) がしたし、「勉強についていける気がしなかった」という。そして、木村さんにとって先生とは「わかんないことを教えてくれる人」「偉い人」であるが、自身のタイでの経験を振り返り、「やっぱ向いてないんでしょうね、先生っていう立場が。ただ楽しかったけど」「教えなきゃいけないっていう立場じゃなければ、絶対楽しい」(SG) と言い、教師という立場が楽しくないし自分には向いていないと考え始めた。そして、「私はいくら勉強しても、なれないと思った。難しかったし」(SG) と日本語教師を断念した理由を語った。

日本語教師を続けるべきか悩んでいた木村さんは、大学生の時に知った言語聴覚士という仕事を思い出した。それと同時に、協力隊の時、木村さん自身は「自分のために(タイに)行ってる」と思ったが、作業療法士の隊員たちの仕事を見て、人のためになる「素敵な職業」だと思ったことも思い出した。それを聞いた筆者が、日本語教師も日本語が話せなくて困っている人のためになることができるのではないかと言うと、木村さんは「それで救ってあげられるほどの能力が(自分に)あるとは思えない」と言い、「私を知ることが日本語を学ぶこと」のような考え方では「たぶんダメなんだね」と言った。

5.4.2. 木村さんにとって言語聴覚士とは

木村さんは今の言語聴覚士という仕事は「教材いっぱい作んなきゃいけないし」「どうやったらわかってくれるかっていう、その、こっち次第だし、しゃべらせるのも」と、日本語教師と似たところがたくさんあり、「何が違うんだろうね、不思議だね」と言った。そして、言語聴覚士という仕事は、「いろんな人の人生を知ることができるし、なんか、すごい仕事だなとは思う。だから、すごい、嬉しい。この仕事に就けて。すごいいろいろ教えてもらえるし」と言う。さらに、「いい関係を築けてると思うんだよね。すごい私は知りたい、みんなはやっぱしゃべりたい、伝えたいっていう思いがあって」と、お互いに知りたいとか伝えたいということは「一番大事なね、コミュニケーションの原点だよ」(SG ⑥) と言う。5.1で述べたように、木村さんは「人と出会う／知らないことを知る」ことを大切に思っているから、それができる仕事は日本語教師でなくても良かったのかもしれない今は思っている。教師は教える人だから上にいる感じであり、言語聴覚士はリハビリする人、すなわち支援する人だから、その対象の人々と同じ場所にいると考え、その立場に心地よさを感じているという。そして、筆者がインタビューの後半で木村さんに EFP【人と出会い関係性を構築しながら自分が学んでいける仕事に就く】は、木村さんがずっとしたかったことであり、今それが実現できているのではないかと言うと、木村さんは「できてるかどうかなんて、話してみないとわかんなかったよね」、「みんな迷った人は、こういうインタビュー受けるといいかもね。できてるじゃん、やりたいこと、みたいになるかもわかんない」と言った。この言葉から、木村さんは本インタビューで自分の人生を語ることによって、自分の今までの人生の経験を意味づけ、自己実現を感じることができたことがわかった。

6. 考察

以上の分析結果から、木村さんのキャリア形成プロセスと日本語教師、言語聴覚士という仕事の意味づけや日本語教師を辞めたことの意味づけの関係を考察する。そして、木村さんはなぜ日本語教師を辞めたのか、日本語教師を辞めた要因に、日本語教育としての課題があるとしたらどのようなものか、どうしたら改善できるかの3点について以下に述べる。

6.1. 木村さんはなぜ日本語教師を辞めたのか

木村さんが日本語教師を辞めたのは、木村さんの「仕事」や「教師」に対する考え方に因るものと考えられる。

まず、「仕事」についてであるが、5.2で述べたように木村さんは専門学校を卒業する時やそれ以前に、自分にとって「仕事」とはどういうものなのか考えたことがなく、ある一定の職業に就くことに意味を見いだせずにいた。また、日本語教師養成講座修了後も同様に、日本語教師という「仕事」が自分にとってどういう意味があるのか、つまり、自分が日本語を教えることの意味は考えておらず、「仕事」として生計を維持する手段という側面でのみ捉えていた。そのため、5.3.1.で述べたように、実際に日本語教師として職に就こうとした時のさまざまな選択は、自分にとっての日本語を教えることの意味づけではなく、いわゆる世間一般に言われていることに左右されていた。つまり、当時の木村さんにとって日本語を教えることは自分とは切り離されており、ただ「教科書を使って文法を教えること」だった。しかし、タイの高校生に日本語を教える経験を通して、自分にとって日本語を教えるとはどういうことなのかを意味づけ、日本語を教えるとは「私を教えること」だと思えるようになった。奥田(2011)では、「異文化接触が、教師としての新たな役割形成と成長の契機」となったとしているが、木村さんの場合も、タイの高校生たちに日本語を教え、彼らと触れ合い関係性を構築することによって新たな日本語教育観を形成し、奥田のいうところの教師としての新たな役割意識の形成や成長につながったといえる。タイから帰国後も、5.4.1.のように自分にとって日本語を教えることの意味を考えた結果、教師という立場は自分には「向いてない」し、できないと考えた。そして、人のためになる仕事がしたいと考え、日本語教師を辞める決断をした。すなわち、木村さんは、自分にとって日本語を教えるとはどういうことなのか、日本語を教えることと自分やその相手のことを関係づけて考えたからこそ日本語教師として成長したといえる一方で、辞めるという判断を下すことにもなった。

次に木村さんが考える「教師」についてである。木村さんは「教師」とは「わかんないことを教えてくれる人」「偉い人」だと考えている。そして、日本語教師は「教科書を使って文法を教え」なければならない。5.3.2.で述べたように、木村さんはタイで、日本語を教えることは「私を教えること」だと思えるようになったが、それでもこの「教師」観は変わらなかった。木村さんは、タイでは教えている感覚がなく、日本語を「どうやって教えたらいいか」という研究はしていなかった。そして、研究生の時に「勉

強についていける気」がしないと感じたことから、自分は「いくら勉強しても」「わからないことを教えてくれる人」にはなれないし、日本語が話せなくて困っている人を救うことはできないと思った。また、木村さんはタイでの自分は「教えなきゃいけないという立場」ではないと考えていたから楽しかったのであって、教える立場は「向いてない」と感じた。知識や技術という面で、教える立場の人にはなれないと思ったし、立場的になりたくないと思ったから別の道を選んだのである。木村さんは、現在の言語聴覚士という仕事に就いて、教える立場ではなく同じ立場にいるのが心地よいし、対象者の人々といい関係を築き、彼らからいろいろ教えてもらえて、「すごい、嬉しい」と感じている。

6.2. 日本語教育の課題

前節で述べた、木村さんが日本語教師を辞めることを決めた要因から考えられる日本語教育としての課題は2つある。

日本語教育の課題として考えられる1つ目は、日本語教師として日本語を教え始める前、つまり、日本語教員養成機関で学んでいる間に、自分にとって日本語を教えることの意味を考える機会や場がない場合があるということである。木村さんの例からわかるように、実際に日本語を教え始めると、実践がうまくいったりいかなかったりして、それはどうしてなのか、どうしたらいいのかを、自分と自分が教えている学習者との関係の中で考えることになる。そのことが、ひいては、自分はなぜ日本語を教えているのか、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ることにつながる。しかし、それ以前は、考えさせられるきっかけや場がなければ、自分にとって日本語を教えることの意味を考えることは難しいのではないだろうか。

課題の2つ目は、所属機関に日本語教師が1人しかいなかったり、周囲に日本語教師コミュニティが存在しなかったりと、孤立した環境で日本語を教えている人がいるということである。木村さんはタイでは「授業とかじゃなくて、学生と関わることで、私から勝手に（日本を）感じ取ってくれればいい」と考えた。その一方で、「教師」とは「わかんないことを教えてくれる人」で、日本語教師は「教科書を使って文法を教え」なければならないとも考えていたため、葛藤していたと思われる。そして、自分はタイでは「教師」ではないと認識することで、それ以上考えることをやめたのではないだろうか。木村さんの場合は、初任であった上に海外ということもあり、身近にロールモデルがおらず、また、日本語教育上の悩みを相談したり語り合ったりする人もいなかった。そのため、日本語教師である他者から学んだり、他者とやり取りすることによって自分自身の日本語教育実践を振り返り、自分の日本語授業の問題の発見・解決だけでなく、自分の考えを更新することができなかったのではないだろうか。

6.3. どうしたら改善できるか

前節で述べた木村さんの例から考えられる日本語教育としての課題は、どうしたら改善できるだろうか。

まずは、日本語教員養成機関において、その人にとって日本語を教えることの意味

を考えられるようにすることである。日本語教師になるには、日本語を教えるための知識と技術を身につけることが必要だと考える人は多いだろう。そして、日本語教員養成機関がそれだけを目的としていれば、養成機関の学習者は知識と技術を身につけさえすればよいと考えてしまうかもしれない。細川（2007）は、教室でどのような力を育成するのかという目標・目的は「私はなぜ教えるのか」という教師自身の実践に対する問題意識の表れ」としているが、「私はなぜ教えるのか」は日本語を教えることを自分と関係づけて考えることであり、それなくしては何を目指してどのような授業をするかということも、本来はあり得ないということだ。したがって、教員養成機関において、日本語を教えるための知識や技術のみならず、「私はなぜ教えるのか」、つまり自分にとって日本語を教えることの意味を考えることを意識的に行う機会を提供する必要があると考える。

次に、所属機関において1人で教えているような状況の人、特に初任者に対しての研修を制度化できれば良いのではないかと考える。海外の場合は、木村さんのように、初任者でありながら指導、助言をしてくれる人やモデルとなる人がおらず、また、実践について相談できる人もいない場合も多く、研修の機会も少ないと考えられるので、初任者研修等の制度化の意義は大きいと考える。

そして、研修にはライフストーリーを語り合うことを提案したい。末吉（2011）では、教師同士の「語りの場」が悩みを解決したり、その悩みの根源を理解したりするために必要だったとし、末吉（2013）では、日本語教師の悩みは日本語教育実践の中だけではなく、その人のそれまでの経験や取り巻く周囲の人々や場、社会構造からの影響を受けているとしているが、他者とともに実践のみでなく、実践に関わるそれまでの人生の経験を振り返ることで、自分の葛藤の根源を理解したり、自分の考えを更新したりすることができると思う。そのためには、ライフストーリーを語り合うことが有効なのではないだろうか。また、木村さんは5.4.2で述べたように、本研究のインタビューで筆者に自分の人生を語ったことで自分の過去の経験を意味づけ、自分の人生のテーマを発見したといえる。やまだ（2005）は「人は、個々の出来事が起こった事実そのものによって生きるというよりは」「意味づける行為によって生きている」のであり、「むすびつけかたが変われば、物語が変えられるし、人生の意味もかわってくる」（p.194）はずであるとしている。つまり、木村さんが日本語教師を辞めたという事実よりも、日本語教師を辞めたことをどのように意味づけ、そこからどのようなテーマを発見するかがその後の人生に関わるのである。したがって、自分の日本語教育実践についてのみ話すのではなく、ライフストーリーを語り合うことは、他者とともに自分の人生を意味づけ、生きるテーマを発見していくことにつながると考える。そして、キャリア形成を考えた時、自分の人生を意味づけることが日本語教師を辞めることにつながったとしても、それは自己実現へ向かうためには有効だと考える。このような研修は、孤立した環境で教えている人や初任者だけでなく、また、制度化はできなくても一般に適宜行われることが望まれるのではないだろうか。さらに、先に述べた日本語教員養成機関において、自分が日本語を教える意味を考える上でも有効であると思う。

7. まとめ

本研究では、自分らしく生きるという自己実現のために日本語教師として働き始めた人が、なぜ辞める決断をしたのかという問題意識の下に、日本語教師を辞めた人のキャリア形成プロセスを調査した。その上で、その人にとっての日本語教師という仕事や、日本語教師を辞めたことの意味づけ、および新たに就いた仕事の意味づけとキャリア形成との関係を考察し、なぜ日本語教師を辞めたのか、辞めた要因に、日本語教育としての課題があるとしたらどのようなものか、どうしたら改善できるかの3点を明らかにすることを目的とした。そのために、元日本語教師で現在は別の職に就いている木村さんにライフストーリー・インタビューを行い、複線経路等至性アプローチ (TEA) により分析した。

分析、考察の結果、木村さんが日本語教師を続けることを断念した要因は、木村さんが日本語教師として働き始めるまで、「仕事」を自分と関係づけて考えておらず、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たことがなかったことと、「教師」に対して強固なイメージを持っており、その「教師」像と自分自身や自分がやりたいことが一致しないことがわかったからであった。そして、それらの要因から日本語教育の課題が2つ明らかになった。1つは日本語教員養成機関において、自分が日本語を教える意味を考える機会と場がない場合があることであり、2つ目は孤立した環境で日本語を教えている人がいるということだった。したがって、教員養成機関において、意識的に、なぜ自分は日本語を教えるのかを考える機会を提供すること、所属機関において1人で日本語を教えているような人および初任者に対する研修を制度化することがそれらの課題の改善に役立つのではないかとした。そして、それらの方法の1つとして、ライフストーリーを語り合うことを提案した。

参考文献

- 奥田純子 (2011) 「日本語教師のキャリア形成—日本語教育機関の教師へのインタビューを手がかりに—」『異文化間教育』33, 60-80
- 加藤鈴子 (2016) 「日本語教師として生きるということ：一人の女性日本語教師の葛藤から」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』第3巻第2号
- 神崎真実・サトウタツヤ (2015) 「開放システムと形態維持」安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編『TEA 理論編 複線経路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社 14-18
- 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 北九州市立大学国際教育センター
- 桜井厚 (2005) 「ライフストーリー・インタビューをはじめる」桜井厚・小林多寿子編著『ライフストーリー・インタビュー質的研究入門』せりか書房 11-70
- 桜井厚 (2012) 『現代社会学ライブラリー 7 ライフストーリー論』弘文堂
- 末吉朋美 (2011) 「教師による「語りの場」の意義：ある日本語教師とのナラティブ探究を通して」『阪大日本語研究』23, 79-109
- 末吉朋美 (2013) 「教師の悩みはどこから来るのか?：日本語教師たちとのナラティブ探究を通して」『阪大日

本語研究』25, 75-104

細川英雄 (2007) 「日本語教育学のめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味—」『日本語教育』132, 79-87

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

丸山敬介 (2016) 「『日本語教師は食べていけない』言説—『月刊日本語』の分析から—」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』16, 1-38

三代純平 (2014) 「日本語教育におけるライフストーリー研究の現在—その課題と可能性について—」『リテラシー』14 くらしお出版 1-10

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』第5巻第2号 3-19

安田裕子 (2015) 「はじめに」安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サウトツヤ編『TEA 実践編 複線径路等至性アプローチを活用する』新曜社 i-iv

やまだようこ (2005) 「ライフストーリー研究—インタビューで語りをとらえる方法」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソロジー—学校参加型マインドへのいざない』東京大学出版会 191-216

文部科学省 (2004) 「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書—児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—の骨子」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.htm (2018.9.14閲覧)

文部科学省 (2011) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(答申) 平成23年1月31日中央教育審議会 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2018.10.08閲覧)