
ボランティアで教えることを選んだ 日本語教師のライフストーリー

高井 かおり

1. 研究の背景と目的

法務省出入国在留管理庁「日本語教育機関の告示基準」(2016)には、日本語教育機関の基準や当該機関で働く教員の基準が定められている。それによると、教員はすべて、大学、大学院やその他の日本語教育機関において日本語教育課程や科目を履修し所定の単位を修得もしくは所定の単位時間を受講し修了すること、公益財団法人日本国際教育支援協会が実施する日本語教育能力検定試験に合格すること、またはそれらと同等の能力があると認められることとされている。しかし、これらに適っていても日本語教師という職業を選択しない人もいる。有田(2019)では若年者の日本語教師離れが指摘されており、若者が日本語教育界へ容易に新規参入できないのは、雇用条件や労働条件の不安定さに原因があるとしている。しかし、八木(2003)の調査によると、現役日本語教師の多くは経済的な不安定さを感じているものの、自分の成長、学習者とのつながりや学習者の役に立てること、それらにともなうやりがいという点で仕事の良さを感じ、将来も続けていきたいと思っているという。

職業は生計を立てるためのものではあるが、私たちは人生の大半の時間は就労しているのであるから、職業の選択は人生の選択と言ってもよい。そして、林(2006)が日本語教師の言語学習／教育観はその人の哲学や人生観(生き方)に支えられていると述べているように、その人の人生観はその人の日本語教師としてのあり方ももちろん、日本語教師という職業を選択するかどうかにも表れる。また、どんな職業でもそうであるが、一旦ついた職業を離れ転職する人もいる。筆者の周囲にも日本語教師をやめ他の職業についている人が何人かいる。そこにもまた、その人の人生観がある。

高井(2019)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だとしたうえで、ある日本語教師が転職するに至った要因を明らかにしている。その調査協力者は日本語教師という職業では自己実現を果たせないことに気づき、転職後は日本語教育には関わっていないという。その一方で、筆者は、職業としての日本語教師をやめたにもかかわらず、ボランティアとして日本語を教え続けている麻衣子さん(仮名)に出会った。筆者は、

職業としてであれボランティアとしてであれ日本語を教えることに違いはないのではないかと考えるが、麻衣子さんにとっては違うことなのだろうか。麻衣さんは職業としての日本語教師をやめた後も、なぜ日本語を教え続けているのだろうか。そこには麻衣さんのどのような言語学習／教育観、そしてそれを支える人生観があるのだろうか。

佐藤・三代(2019)には、1980年代後半にキャリアを始めた日本語学校教師が日本語教師は「職業として確立していない」という言説に抗いながら自分自身の日本語教師像を構築し日本語教師としてのアイデンティティを確立してきた姿が描かれている。翻って麻衣さんのストーリーからは、職業かどうかは関係なく日本語教育に携わる者としての生き方やアイデンティティの構築過程が示されるのではないかと考える。それは、今現在、またはこれから日本語教育と何らかの関わりを持ちながら生きていこうとしている人が自身の生き方やキャリア形成について考える際の参考となるだろう。

そこで、本研究では日本語教師を2年間経験したのち、職業として日本語を教えることをやめ、今はボランティアとして日本語を教えている麻衣子さん(仮名)のライフストーリーから、麻衣さんは日本語教師をどのように捉えているか、日本語教育実践をどのように経験したか、そして、麻衣さんは自分の人生で何がしたいのかを明らかにし、日本語教師と「職業」「ボランティア」の関係を再考するとともに日本語を教える意味を考察することを目的とする。

2. ライフストーリー・インタビュー

本研究では、日本語教育に携わっている麻衣さんの生き方やアイデンティティの構築過程を明らかにするために、ライフストーリー・インタビューを採用する。ライフストーリー・インタビューとは、桜井(2012)によると「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。ガーゲン(2004)が「世界や自己についての事実であると私たちがみなしているものは、決して個人の「心」の産物ではなく、「意味は、人々の関係の中で——人々の同意、交渉、肯定によって——作り出される」(p.73)としているように、麻衣さんが自分自身の決定だと認識していることも、麻衣さんの心が作り上げたものではなく、周りの人々との関係性によって作り出されたものであると考える。したがって、麻衣さんのライフストーリーは麻衣さんがどのような社会でどのような人々とのように関わりつつ生きてきたかにより変わるものであり、社会的背景があぶり出されるものと考えている。つまり、麻衣さん個人のストーリーではあるが、そこから日本語を教える人々や日本語教育の社会におけるあり様を明らかにすることができるのである。

同時に、本研究ではライフストーリーは「語り手があらかじめ内側に保持していたものがインタビューによって取り出されるのではなく、語り手とインタビューの相互行為をとおして構成される」（桜井2012、p.65）ものと考え。したがって、桜井（2002）が述べる「インタビュー過程の相互行為によってライフストーリーが〈いまここ〉で構築されるとすると、語りそのものは語られる場によって変化する」（p.34）という視点に留意する。桜井（2002）はインタビューはインタビューにあたって「一定の構え（志向性）を保持」しているが、その構えがどのようなものであるかに「自覚的でなければならない」（p.171）としている。そして、石川（2012）は調査者の経験の自己言及的記述は「調査協力者の経験の理解可能性を高め」（p.7）、さらに、調査者自身も社会の構成員であることから、「調査者が自らの構えを捉え返していく過程は、調査者と調査協力者がともに生きている社会を明らかにしつつ問い直す過程」（p.9）であるとしている。そこで本研究では、分析に際しインタビューである筆者自身の発話にも着目する。

3. 調査者の構え

本研究では第2章で述べたように、ライフストーリーは語り手と聞き手の相互行為によって紡ぎ出されるものであると考えるため、調査者である筆者についても記述しておく。

筆者は、各都道府県が行っている教員採用試験に合格したため、大学卒業後、中学校の教員として働き始めた。しかし、これは筆者が望んだものではなく、何らかの技能や資格を必要とされる仕事についてほしいという母親の意向を受けたものであった。そのせいかどうか、今思えば当時は、教師として働くとはどういうことなのか考えたこともなく、目的意識も信念もなかった。そして、働き始めてすぐに、やめたいという気持ちが生まれ、日を逐うごとに募っていき、4年が経ってようやくやめることができた。

中学校教師をやめて初めて、公務員は雇用保険の対象外であることを知り、公務員は自らやめないのが前提なのだとわかった。また、周囲からも自らやめたことを不思議がられ、その理由を聞かれることが多かった。そのため、筆者自身も教師はやめないものであると捉えるようになっていたのだろうと今振り返って考える。また、理由を聞かれることが多かったこともあり、当時、なぜ教師をやめたのか、人に納得してもらえる理由を繰り返し考えた。その結果、筆者は心のどこかで教師とは偉い人、つまり聖人君子であるべきだと考えていたことに気づいた。しかし、自分自身は偉い人でも何でもなく、それでも生徒たちの前ではそのように振舞わなければならないことが苦痛だった。

その後、仕事はなかなか見つからず、生活のためにアルバイトをしたり、派遣社員として働いたり、オーストラリアに留学したりした。そして、その留学をきっかけに、日本語教師をめざすようになり、帰国後、一般企業で働きながら通信教育で日本語教

育を学んだ。教師でいることが嫌でやめたにもかかわらず、また教師になろうとしたのだ。なぜなら、当時筆者は日本語教師は小、中、高等学校の教師とは違うと考えていたからだ。果たして日本語教師はその他の教師とは違うのだろうか。教師のあり方についての問いは筆者の心のどこかにずっとあった。

4. 日本語教師のイメージ

日本語教師に対して人々が持っているイメージはどのようなものだろうか。有田(2016)の新聞の社説と読者投稿欄の調査によると、日本語教師のイメージは「よき日本」を知らせる日本人の「代表」としての「代表性」、在日外国人の生活を支援する「善意の奉仕者」、できるだけ迅速に効果が現れる「技術」を持つ「プロ教師」、しかし社会の中心ではない「境界性・周縁性」にまとめられるという。そして、「あれもこれも」日本語教師に求めるという聖職性も示されているとしている。また、佐藤・三代(2019)は「日本語教師は聖職者である」という言説と、1980年代後半の貧しい留学生の急増による「留学生おかわいそう論」が結合して、日本語教師の職業としての確立を阻む要因となり、職業としての日本語教師をめざす人を抑圧していたとしている。日本語教師は日本のことや日本語を教えるだけでなく、学習者である留学生のために何でもしてあげる人であり、それは愛情や善意から行うものであるというイメージがあるということだ。さらに、対象が数的マイノリティである外国人であるため、社会の周縁的な存在であるというイメージもある。

また、日本語教師の社会的経済的あり方については、佐藤・三代(2019)で採り上げられている「職業として確立していない」という言説同様に、「日本語教師は食べていけない」という言説がある。丸山(2015)では、新聞や雑誌の記事をもとに、この言説の始まりと、それがどのように定着していったのかを明らかにしている。その中で、90年代初頭から急速にボランティアによる日本語指導が広がったことが、世間一般の人には、ボランティア＝無報酬、無報酬＝「食べていけない」という図式に映り、「日本語教師」＝「食べていけない」として拡大・一般化された可能性を示している。

日本語教師とは愛情や善意を持って働くものであるというイメージは、報酬を度外視したものというイメージでありボランティア性を帯びている。そのことと、実際にボランティアで日本語を教える人々が増えたことにより、「日本語教師は食べていけない」言説は広まったということになる。このような日本語教師の聖職性や「食べていけない」というイメージは、本研究の調査協力者である麻衣子さんの口からも語られている。

5. 日本語教師の役割

日本語教師の役割やあり方に関しては、古屋ら(2018)の文献調査によると、1970

年代から「学習を管理する」言説が、1980年代から「自律的な学習を支援する」「学習環境・システムを整備する」言説が、1990年代から「相互学習の場を設計する」言説が登場しており、1980年代以降はさまざまな言説が並立しているという。ある言説が新たな言説に取って代わるのではなく、学習観・教育観のパラダイムシフトや学習者の増加、多様化にともない日本語教師のあり方に関する言説も変化、多様化していることが明らかになっている。そして、日本語学習者の多様化にともない日本語教師の日本語学習／教育観や日本語教育実践が多様化したことにより、日本語教師の役割が「学習者個人との関わりから学習者を取り巻くコミュニティ・社会への関わりへと拡大していく様相が見て取れる」(p.69) という。

三代 (2015) では、日本語教師を「教室内で日本語を教える役割を担ったものに限定されず、教師、あるいは日本語教育の専門家として日本語教育という場のデザインに携わるもの」とし、日本語教師の役割は「日本語教育という場をデザインすること」だとしている。そして、日本語教育という場をデザインするとは「日本語によるコミュニケーションを通じた学びの場を、社会との関係において、その社会の参加者と共に組織することで、より良い社会をめざすこと」(p.28) だという。そのような考えの下、実践されたある大学のオープンキャンパス・プログラムの事例が示されている。この実践では日本語の学びが教室の外に広がっており、参加者も日本語教員以外の大学教職員、NPO 法人、地域の人々、高校生とさまざまである。そして、その場における学びは留学生に限られたものではない。

本稿第6章で述べる地域日本語教育について、米勢 (2010) では「生活者としての外国人」だけでなく日本人も対象とした「日本語コミュニケーション能力の習得と相互理解を促進し、多文化共生社会を築くためのもの」(p.61) であるとしており、日本語習得の場とそれに関わる人材を家族や職場の上司から NPO 関係者、公共機関の管理者までさまざま挙げているが、これは三代 (前掲) の「日本語教育という場」の考えと同様である。古屋ら (前掲) が指摘するように日本語教師の日本語学習／教育観やそれにとまなう日本語教育実践は多様化しており、日本語教育のめざすもの、その実践という点から見ると日本語教育は、「学校型」「地域型」の二分化では語ることができなくなっているのではないだろうか。ということは、本稿第6章で述べる「日本語教師」「ボランティア日本語教師」の二分化にも関係するのではないだろうか。

6. ボランティア日本語教師

尾崎 (2004) では1999年当時、日本国内で日本語を教えている人の57.5%がボランティア日本語教授者であるとし、そのような状況を踏まえて、日本語教育を「学校型」「地域型」と区別した。そして、地域型日本語教育の特徴は「教授者がボランティア」だということであり、教授者に「資格はない」、「だれでも教授者になれる」としている。しかし、ボランティア教授者の多くが「だれにでも日本語学習者の手助けはできる」という考え方と「だれにでも日本語が教えられるわけではない」という考え方の間で

揺れ動き、不安定な状態におかれていると述べている (pp.296-299)。

池上 (2007) は地域日本語教育では「社会教育としての日本語教育」として相互学習をめざした活動が行われているが、それだけではなく、「補償教育的日本語教育」として生活に必要な日本語の習得を支援することも期待されているとしている。そのため、専門家が行うべき支援をも地域住民が善意により行っているという役割と担い手のねじれがあることを、地域日本語教育の課題の1つとして挙げている。それに加え、参加者がお互いに学び合うことが望まれているにもかかわらず、ボランティアが養成されなければならず、その「研修内容として提供される項目は日本語支援を行うための必須の知識と技能として認識されている」(p.113) ことは想像できるとしている。日本語教師を有資格であり対価を得る人であるとし、ボランティア日本語教師を無資格で対価を得ない人であるとした場合、課題の1つであるねじれの状況を多少なりとも解決するために、ボランティア日本語教師を日本語教師に近づけようとしているように見える。

米勢 (2010) では、地域日本語教育とは「生活者としての外国人」の日本語習得を機能させるシステムの総体を指すとし、それに関わる人材を、直接的な支援者である日本語によるコミュニケーションの相手と、間接的な支援者である日本語習得環境整備の推進者としている。日本語習得の場の1つである「日本語教室」では、直接的な支援者を日本語教師、ボランティアとし、間接的な支援者を教室の設置・運営者としている。さらに米勢は「ボランティア」とは専門性の有無にかかわらず、活動の対価を得ない者を指す一般的なことばとして用いているとしている。

その後、2018年3月「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」(文化庁)によって日本語教育人材が「日本語教師」「日本語教育コーディネーター」「日本語学習支援者」の3つに整理された。ここで、今までボランティア日本語教師とされていた人々は「日本語教育プログラムの策定・教室運営・改善、日本語教師等に対する指導・助言を行うほか、多様な機関との連携・協力を担う者」である「日本語教育コーディネーター」と「日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に日本語学習者の日本語学習を支援し、促進する者」である「日本語学習支援者」とに二分されたのである。中川 (2018) は「いかに日本語を教えるかという点に重きを置いて」(p.6) おり、ボランティアを日本語教育の専門家に近づかせようとする政策上の意図が見えるとしている。一方で、ボランティアは「教師」のような日本語教育の専門家ではないと差別化しているとも理解できる。中川 (前掲) では「さまざまな形で外国人に寄り添っていたボランティアが、同報告の掲げる支援者モデルに倣うものとそうでない者との間に分断を余儀なくされる」(p.7) 可能性を指摘している。

7. 調査の概要

7. 1. 調査手順と内容

本研究では、日本語教育に携わっている麻衣子さんの生き方やアイデンティティの構築過程を明らかにするために、ライフストーリー・インタビューを採用した。調査協力者である麻衣子さん（仮名）へのライフストーリー・インタビューは計4回で合わせておよそ8時間半実施した。概要は表1の通りである。麻衣子さんの希望で、麻衣子さんが毎週通っているボランティア日本語教室の近くの静かな飲食店で、ボランティア活動後に話を聞いた。麻衣子さんにはあらかじめ、本研究の目的と概要を文書にしたものをメールで送って読んでもらい、インタビューの了承を得た。その後、1回目のインタビュー時に、インタビュー内容を再確認し、研究倫理に関する説明をした上で、誓約書を示して確認してもらい、サインをもらった。誓約書は2部作成し、1部は筆者が、1部は麻衣子さんが保管している。インタビューは、麻衣子さんの許可を得てすべてスマートフォンの録音機能を使用して録音した。録音データを文字化し、分析にはその文字化したデータを使用した。文字化したデータは、毎回麻衣子さんに読んで確認してもらった。

表1：インタビューの概要

回	年月日	時間	内容
1	2018年5月26日	1時間40分	子どものころから就職するまでの生い立ちについて
2	2018年6月02日	2時間15分	就職してから赴任国へ行き日本語を教えていた時のこと、および帰国後から今までの仕事や生活について
3	2019年1月05日	2時間35分	1・2回目の内容の確認と赴任国での2年間の日本語教育実践の詳しい内容について
4	2019年4月20日	2時間05分	赴任国での生活全般の様子と日本語教育実践や周りの人たちとの関係について

7. 2. 麻衣子さんのライフストーリーの概要

麻衣子さんは両親と姉の4人家族で、両親は教育関係の仕事についている。父親は大学卒業後、一般企業に勤めたのち、20代後半で転職し小学校の教員になった。父親が海外の日本人学校に赴任したことで、麻衣子さん一家は麻衣子さんが幼稚園から小学校2年生までの3年間を海外で過ごした。その経験から麻衣子さんはずっと外国や外国語学習に興味を持っており、国際関係の仕事につきたいと思っていた。大学は日本語学科に入学し、在学中にイギリスに留学している。当時は、将来具体的に何がしたいということはなかったが、英語を使った仕事ができたらと何となく考えていた。そして、大学を卒業する時は、いわゆる「就職活動」は今しかできないと考え、就職活動をし一般企業に勤めた。

その後、就職して4年が経った時、麻衣子さんは青年海外協力隊に参加することを決めた。高校生の時にテレビの特集を視て以来、参加したい気持ちが心にあったからだ。麻衣子さんはそれまで日本語を教えた経験がなかったため、協力隊の説明会に参加した時にボランティア日本語教室を紹介され、そこで日本語を教え始めた。協力隊での活動を終え帰国後、今(2019年4月現在)は国際協力関係の事務所に勤めているが、その傍ら、週1回、協力隊に参加する前に通っていたボランティア日本語教室で外国ルーツの子どもに日本語を教えている。

8. 麻衣子さんのライフストーリーの分析結果

本章では、麻衣子さんが日本語教師をどう捉えているか、赴任国(以後 X 国とする)で日本語教育をどのように経験したか、そして、麻衣子さんは自分の人生において何がしたいのかの3点について麻衣子さんのライフストーリー・インタビューの分析結果を記述する。「」内は麻衣子さんのことばをそのまま引用してあり、・・・は3秒程度の間を表す。対話形式で書かれている部分の M は麻衣子さんの、T は筆者の発言である。また、() は内容理解のために筆者が書き加えたものである。

8. 1. 麻衣子さんは日本語教師をどう捉えているか

8. 1. 1. 教師のイメージ

麻衣子さんに子どものころ先生はどういう人だと思っていたかと尋ねると、「何でも知ってる人?」と答えた。そして、その考えが大人になって変わったかと尋ねると、「自分が日本語を教えてみて、なんでも知ってるってのはない」「私は何にも知らないなって思って」と言った。それを聞いて筆者も、自身が最初に教師になった時に同じように思ったことを話した。すると麻衣子さんは「それなんかわかる気はします。私大学の時に、教職を取った時に、そう思ったから、途中でやめたんですよ」と続けた。さらに、自身が大学で教職課程の勉強をしていた時の先生は「教育に対する、情熱が、すごかった」と言い、「それぐらいの情熱がないと、先生ってやっちゃいけないのになって、私ないなって感じだったんです」。そして、「私こんなにはなれないなって思って、やめたんですよね」と言った。麻衣子さんの教師のイメージは、何でも知っているだけではなく、教育に対する情熱を持っている人である。しかし、それらは自分には当てはまらないと考えている。麻衣子さんは大学生の時にそのことに気づき教職課程を履修するのをやめた。

麻衣子さんの教師のイメージはもう一つある。小学校の教員である父親のイメージだ。自分の父親が「何かを教えている姿を見たことがない」ので、どんな先生なのかはわからないというが、「私の中で、物を知ってるのは父」、「何かを、聞きに行ったら教えてくれるのは父」であり、「父のようになりたいです」と言った。教師は何でも

知っている人というイメージは、自身の父親の姿と重なる。そして、「父のようになりたい」と心のどこかで、尊敬する父親のように、つまり教師として生きることができたらと考えているのではないだろうか。

8. 1. 2. ボランティアで日本語を教えるとは

麻衣子さんは今、働きながらその一方で、日本語を教えるボランティアをしているが、休みを潰してまで、しかも対価を得ずにやるのはなぜだろうかと思い聞いてみた。すると、麻衣子さんは、ボランティアで日本語を教えることは「週に1回だから、心穏やかにできて」「仕事と思っていないから、できて」と言い、さらに、「仕事としてやるんだったら、準備をもっとちゃんとすると思う」が、「今それは全然できていないし、そこまでは、求められていない」。だから、「日本語教師と、自信を持って教えてるか」というと、教えていないと思うので「私は今、日本語教師ではない」と答えた。麻衣子さんが考える日本語教師は、教えるための準備をする、しかもそうすることが求められている人である。それはなぜかと言うと、その日教える日本語を学習者にきちんと習得させるためである。麻衣子さんは、そうしなければならないことには精神的に負担を感じるのである。

しかし、ボランティアにも大変なことはある。以下は、麻衣子さんがある学習者たちに初めて会った日の話である。

M：今日は、もう全然、どんな人が来るかすらわかんなかったの、今日はもう、いや、この人たちの様子を探るだけで、後はなんか、どんだけ日本語を話せるのかとかを、聞けばいいやと思ったので、ほとんど準備をせずにやってきたんですけど。

T：そうか、じゃあ、やっぱり、それを、今のその、ボランティアを続けてるっていうのは、

M：あと、私にとっては、気分転換になるんですよ。

T：そうなんですか。

M：はい、なんか、みんな大変だねとか言うんですけど、いや、ここに来れば、…その、教えてる人たちと話すのもそうですけど、あと、別のボランティアでやってる人たち、いろんな人がいて、話ができたりするので、それが気分転換になってるので。

T：へー、そうか、なるほど。それはいいですね。

M：はい、そんなに、ここに来ることが、大変だなと思ってたら、みんな来てないので。

T：まあ、たしかに。そりゃそうですね。だから、みんな、よく来るなって思う、っていうか、不思議だっていうか、知らないんですけど、もう、偉いなってつい思っちゃうんですけどね。

M：来たたら来たで、元気をもらえるんですよ、その、教えてる人たちから。

(2018/6/02)

麻衣子さんにとってボランティアは「気分転換」になり、「元気をもらえる」のだそうだ。そのように考えるからボランティアをするのだと理解できるのだが、それに対して筆者は「不思議」「偉い」と思うと言ひ、完全には納得ができなかった。麻衣子さんは、みんなに大変だねと言われると言っているが、筆者もその「みんな」と同じように考えていた。しかし、麻衣子さんはさらに、ボランティアは「休みの中の、ひとつの予定だと思う」と言った。麻衣子さんにとって日本語教師は生活のための仕事であり、ボランティアは仕事ではなく趣味のようなものだという認識だった。

8. 1. 3. 日本語教師とはどのような人であるべきか

麻衣子さんはX国で日本語を教えていたことについて「経験としては、私は、全然何にもできない人なんだろうなっていうの、ままでした」と言った。そこで、筆者は「教え方みたいなことって、大学の時に習うんですか」と尋ねた。筆者は通信教育で日本語教育を学んでおり、大学でどのようなことを学ぶのか知らなかったからだ。すると、麻衣子さんは「大学で日本語の教え方は教えてもらった記憶がない」と言った。「必須科目の中で、そういうのは一切なかったです。だから、日本語教育って言えるの？って気がします」と言ひ、「もっとちゃんと、日本語教師になる人のためのカリキュラムを組んだ方がいい」と言った。例えばどんなことが必要だったかと尋ねると、

なんか、その、教え方じゃないですか。(動詞の)「て形」はどうやって教えるとか、そういうのを、…その、実習の、その1コマを教えるためだけに、やったっていう感じなので、うん、なんか、せめて、初級の項目の、教え方ぐらいは、知りたかったなって思います。(2019/1/15)

日本語教師になる人のための教育では、日本語の例えば文法項目の教え方など授業のやり方を教えることが必要だと考えていることがわかる。つまり、日本語教師は日本語の教え方を学んでその知識を持っている人だと考えているのだ。

X国から帰国後、職業として日本語を教えることを続けなかった理由の1つとして、麻衣子さんは「自信がない」と言っていた。日本語教師養成420時間コースを受講した友人の話聞き、420時間コースでは「模擬授業とかもすごくたくさんやる」と思うが自分はやっていないことが自信のなさにつながっているという。筆者も麻衣子さん同様、模擬授業をたくさんやった経験もなく初めて日本語を教えた時にはうまく教えることができなかった。そして、日本語を教えるための知識や技術を身につけるために日本語教師養成機関で学ぶ必要があると考えた。そうすれば上手に日本語を教えられるようになると考えていた。

8. 1. 4. 実践を通して考えた日本語教師のあり方とは

X国で日本語を教えていて辛かったことは何かと尋ねると、「私のクラスというよりも、別の先生のやり方が・・・なんか辛かった」と言った。その先生は、「とても、

独特な人で、すごく厳しく教える」のだという。そして、「自分のやり方について来れない人をどんどん、排除していく感じなんですよ。で、あの子は駄目だから、そっちで受け取ってくれない？みたいな感じ」で、そういう学習者が麻衣子さんのクラスに移ってくるのだという。麻衣子さんはそのようなやり方を「教師としてどうなんだろう」と思いながら何も言えなかった。そして麻衣子さんは、

楽しく勉強して、楽しく日本語が身についたらいいし、まあ、身につかなかったとしても、いい時間だったって思ってくれたら、それでいいなって思っていました。それは、その勉強した先に、大学受験とか、そういうものがないので、そこで、厳しくする意味は、何なのかなあ (2019/1/05)

と言った。麻衣子さんが教えていた学習者たちは、日本のアニメやマンガの「好きさ加減」がすごく、「原語で読みたい」から日本語学習を始めたのだという。麻衣子さんは学習者たちについて、「遅刻して来るし、宿題もやってない」「だけど、来るんですよ。遅れても来る、なんか、・・・嫌いにはなれなかった」と言った。そして、学習者たちと過ごした日々は「全部、いい思い出」であり、事務職をしている今、日本語を教えることは「生身の人間との関わり」がおもしろいと思うと話してくれた。目の前にいる学習者たちがなぜ日本語を学ぶのかを考えると、教科書の日本語を身につけさせるために厳しく教えるよりは、学習者たちと関わりお互いに楽しい時を過ごすことに意味があると考えたのではないだろうか。

ただ、その厳しい先生は、「自分のやり方があって」「自分が教えた学習者は、ちゃんとできるようになってほしい」。そして、「その先を持たせてあげた」い、「何かにつなげてあげたいっていう気持ち」があるのだろうと理解を示した。さらに、その先生について麻衣子さんは「JICAの研修で日本に来て、教えてもらった経験のある方」で、「いろんな知識は身につけて」、「ロールプレイとか、工夫して」と言い、知識と経験と技術を持った日本語教師だと評価もしている。麻衣子さんは自分自身のことを知識も経験も技術も十分ではないと考えているため、自信がなく、知識と経験と技術を持った先生がいろいろ工夫して行う授業の方が、学習者の日本語習得にとっては良いのかもしれないと考えていたのではないだろうか。

帰国後、麻衣子さんは日本語学校で働いている友人の話聞いて、「大学に合格させるための日本語教育をする自信」がないから「教えるんだったら(大学入学試験とは)関係ないところで教えたい」と言った。麻衣子さんが考える日本語学校の大学に合格させるための日本語教育は、X国で厳しく教えていた先生の考える日本語教育の目的と同じに思え、そういう授業は知識や経験、技術がないからできないだけではなく、したくないと考えたのだ。

8. 2. 麻衣子さんはX国でどのように日本語教育を経験したか

8. 2. 1. 配属先の日本語教育とは

麻衣子さんの配属先は市の「文化センターのようなところ」で、講座開設の告知をすると希望者が来て登録をする。そして、人数が集まった時点で開講されるという仕組みだという。週に1回2時間半で、3か月くらいで1レベルが終わる。しかし、学習の進度は非常に遅いのだそうだ。また、学費が払えなくて途中でやめてしまう学習者もいるし、最初のレベルでひらがな・カタカナが覚えられなくてやめてしまう学習者もいる。学習者は11、12歳くらいから60代まで幅広いが、大半は15～17歳くらいだそうだ。1つのレベルが終わるときに試験を行い、合格しないと次のレベルに進めないことになっていて、麻衣子さんは「みんなを上げるために、ゆるゆるにした」と言った。また、授業に来られなかった学習者に対して「来たらやるよって言って、で、試験に受かるようにするとか」と、設定された授業時間以外に個別にも対応していた。

8.1.4. で述べた厳しい先生のクラスで落とされてしまうような学習者でも救いたい、たとえ日本語が身につかなくても日本語教室に来てほしいという気持ちだったのではないだろうか。

8. 2. 2. 手引きの通りが正解か

麻衣子さんはX国での2年間の日本語教育実践を振り返って、

大変って思っていました。なんか、・・・いっぱい考えてるのに、全然思い通りにいかないとか・・・その、なんか、手引きみたいなのあるじゃないですか、『みんなの日本語』の、それ見たりして、やってみるものの、なんか、どうなのかなあとか・・・そして、これ、なんか、日本語で一応導入してみたりするじゃないですか、2人の会話を、とか・・・これ伝わってる？とか。 (2018/6/02)

さらに、練習については

スーパーへ行きますとかだったら、スーパー、はい、スーパーへ行きます、病院、病院へ行きます、みたいなそういう練習をやらしてもらったりとか、・・・してたんですけど・・・いいんだよね、これで、みたいなのはありましたけど(中略)一回、日本語学校とかの授業を見てみたいなって思うんですけど・・・ほんとにあの、置き換えの練習とかで、やってるんですか、とか、なんか・・・それで、うまく、スムーズに練習になってるのかなとか。 (2018/6/02)

「そういうもんだと思っていた」からやっていたが、うまくできず「毎回、毎回、授業の後は、なんか、あーって思っていました」。そして、「私の適当な授業でごめんなさいっていうのは、思ってますけど、でも、なんか、楽しくついてきてくれたから、いいか

なっている感じでした」と言った。「それ(手引き通りにすること)がいいとは限らないんですよ」とも言い、どのように教えるのが正解なのかはわからないが、8.1.4.でも述べたように、学習者が楽しく学んでくれたら良いのではないかと考えている。

8. 3. 麻衣子さんは自分の人生で何がしたいのか

8. 3. 1. どうして青年海外協力隊に参加したのか

麻衣子さんは幼少のころの3年間を海外で過ごしており、「外国への、なんかこう、憧れじゃないですけど、行きたいとか、そういうことはあったかもしれない」という。そして、「まあ、いろんなことは、そこから、私は、繋がってるかなって、自分では思ってるんです」と、その幼少時の海外での生活体験が、今も海外や語学、国際協力への興味につながっていると考えている。そして、

私、大学は、あの、日本語学科に行ったんですけど、何でそこに行ったかっていうと、父が、日本語教育能力検定試験をずーっと、トライしてたんですよ。それで、日本語教師っていう仕事があるっていうのを、なんとなく知っていて
(2018/5/26)

と、自分が尊敬する父親がめざしていた日本語教師に何となく興味を持つようになり、大学は日本語学科への入学を決めた。そして、「ほんやりとですけど、(日本語教師)なれたらいいな」とは思っていたと言った。

麻衣子さんは「もともと、国際協力には興味があり」、「国際協力イコール協力隊だと思ってた」。そして、「行くんだったら、日本語教師、大学で勉強したから日本語教師がいいなという風に思ってた」という。

8. 3. 2. 何のために日本語を教えるのか

麻衣子さんはX国での経験を通して、X国の困っている人を助けたいと考えるようになった。

そもそも、なんで協力隊に行きたかったかっていうと、誰かのために、何かしてみたいっていうのがあったから(中略)今は、明確に、X国にいる時に、マイノリティの私が、とっても助けてもらったから、っていうのがあります。だから、今は、もちろん、X国人にできれば一番いいかもしれないんですけど、それ(日本に住んでいるX国人)はいないから、・・・大きく、日本にいるマイノリティの外国にルーツのある人に、何かをしてあげたいなっていう思いなんです。
(2019/4/20)

そして、麻衣子さんは今、ボランティアで週に1回外国ルーツの子どもに日本語を

教えている。そんな麻衣子さんは今も日本語を教えることは「悩みでしかない」という。

T：でも、なんかどんな、意味があってやってると思いますか、そんなに苦しいのに、やってるじゃないですか。でも、なんか意味があるからやってる。

M：うーん、なんか、私は、その、うーん、・・・・・・この後日本で生きていくしかないの、彼らは、そこを、なんとかしたいっていう気持ちですかね。うん、出会ってしまったから。

(中略)

T：でも、出会ってしまったからって言ったけど、でも、いや、私にはできない、もありですよ。でも、さっきの、例えば、そうだ、自信がないからって言ったら、そう思う可能性もありますよね。

M：そこに、お金が発生してるかしてないかが、関わるんじゃないですかね。

(2019/4/20)

筆者はどうしても、対価を得ずに取って辛く辛い思いをすることが理解できないため、再度尋ねている。すると麻衣子さんは、対価を得ていないからできるのだと答えた。麻衣子さんは対価を得て日本語を教える日本語教師の目的は学習者の日本語習得であり、ちゃんと教科書(文法項目)を教えなければならないと考えている。しかし、今麻衣子さんは日本で生活していかなければならない外国ルーツの子どもたちが、これから先より良く生きていくために自分ができることをしているのである。だから、麻衣子さんは自分が悩んでも辛くてもしたいのである。

今、麻衣子さんは通信教育で教職課程を勉強している。「ほんとに困って、日本に住んで、いけないといけない、生活者として生きていけない人たち」の手助けをするために、小学校教諭の道も考えているからだ。麻衣子さんには、やはり、父親のように「教師として」という思いがあるのだろう。

9. 考察

9. 1. 日本語を教える人としてのあり方は「職業」と「ボランティア」で何が違うのか

「教師」は『大辞林(第4版)』(三省堂)に「学校で学問を教え子供たちを導く人。先生。教員。」とあるように、学校で教える人であり、一般的に職業であると考えられる。そして、職業として学校で教える教師について麻衣子さんが語っているのは、何でも知っていて教育への情熱を持っている人であり、教えるための知識や技術を身につけた人である。そして、X国での同僚教師のように厳しいかどうかは別としても、日本語教師は学習者に文法項目を身につけさせることを目的としている人であると考えている。それは、有田(2016)が示す一般の人々が持つ日本語教師のイメージである「プロ教師」と重なる。また、古屋ら(2018)が示すところの1970年代からある「学習を

管理する」教師のあり方である。このような教師のあり方は、論文・記事・書籍において日本語教師についての記述が見られるようになった当初からあり、現在に至るまで社会に広く認知されているあり方といえる。つまり、桜井(2002)がいう「マスター・ナラティブ」だと考えられる。また桜井は「マスター・ナラティブ」とは「全体社会の支配的言説」であり、「社会的規範やイデオロギーを具現する語り」(p.36)だと述べている。そして、「あるときは個人のアイデンティティ形成や行為の動機を提供するが、また、あるときは多様なストーリーを抑圧する権力としても作用する」(p.288)としている。

麻衣子さんは、大学で教職課程を履修していた段階で、教師はできないと考えている。また、X国での経験からも上述した「マスター・ナラティブ」のような教師はできないし、したくないと考えた。「マスター・ナラティブ」が麻衣子さんにとっての日本語教師の多様なあり方を抑圧していると言える。

それでも「教師」という「職業」に惹かれるのは、父親のようにになりたいという父親の生き方への尊敬と憧れがあるからではないだろうか。また、麻衣子さんのX国での学習者たちとの関わりの語りからは、麻衣子さんが教えること自体よりもそれにとりまなう学習者との関わりが好きだということがわかる。その結果、麻衣子さんが選んだのは「ボランティア」で日本語を教えることだったのではないだろうか。麻衣子さんが「ボランティア」で日本語を教える自分自身を日本語教師ではないと言っているように、「マスター・ナラティブ」で語られる教師像ではないからできるのであり、したいのである。その意味で「マスター・ナラティブ」が「ボランティア」への動機を与えたとも言える。

本稿第5・6章で述べたように、日本語教育を「学校型」「地域型」、日本語を直接的に支援する人々を「教師」「ボランティア」と二分化することは、あまり意味がないだけでなく、それらの間に分断を生む可能性があると考えられる。しかし、麻衣子さんのような人にとっては、「教師」という「職業」ではなく「ボランティア」という立場があるから、自分が大学で学んだことを活かせるし、尊敬する父親の生き方に少しでも近づくであろう日本語を教えることに関わることができるのである。そして、それが、人生におけるやりがいや居場所にもなっているのである。

9. 2. なぜ日本語を教えるのか

麻衣子さんの事例から、なぜ日本語を教えるのかということを考えると、それは、人生においてその人のめざすものだからなのではなく、めざすものに向かうための手段の1つだからではないかと考える。

麻衣子さんが自分の人生でやりたいこと、めざすものは、さまざまな経験を通して明確になってきた。ほんやりとした国際協力、誰かのために何かをしたいということから、日本にいるX国の人たちを助けたいとなり、それが今は、日本にいるマイノリティの外国ルーツの人たちが日本でより良く生きていけるために何かをしたいということである。そして、麻衣子さんがボランティアとして日本語を教えているのは、

そのための1つの手段であると考えているからである。だから、「日本語教師」である必要はなく、もしかしたら日本語を教えること以外でも良いとも考えられる。ただ、麻衣子さんが今それを選択しているだけである。もちろん、職業として国際協力関係の事務所で働いているのも手段の1つである。大切なのは何をめざしているかであり、そのために何をやるのかはさまざまな選択肢が考えられる。それらの中から、自分自身の状況も考慮しながら、職業としてなのか職業とは別の関わり方なのかということも含めて、何が自分にできるのか、向いているのか、やりたいのかなど自分で考え選んで進んでいくのがキャリア形成であり人生なのではないだろうか。

10. まとめ

本研究では職業としての日本語教師をやめた後もボランティアで日本語を教え続けている人がいることから、日本語を教えることは「職業」と「ボランティア」で違いがあるのだろうかという問題意識の下、麻衣子さん（仮名）にライフストーリー・インタビューを行った。

麻衣子さんは職業としての日本語教師とは、日本語を教えるための知識と技術を持ち、学習者に文法項目を身につけさせることができる人だと考えている。しかし、自分は大学で日本語教育を学んだにもかかわらず、知識も技術も十分ではないと考えているためできないし、文法項目を学習者に身につけさせる目的だけでは教えたくないと考えた。それでも、日本で生活しなければならない外国ルーツの人たちが日本でより良く生活していくために自分ができることは何かと考え、ボランティアで日本語を教えている。日本語を教えることは、大学で学んだことでもあるし、尊敬する、教師である父親に近づくことでもあるからである。また、ボランティアで日本語を教えることは麻衣子さんにとっては、学習者から元気をもらえ、気分転換ができる休みの日の予定の1つであった。

日本で生活しなければならない外国ルーツの人たちが日本でより良く生活していくために何かしたいというのは、麻衣子さんが今までの経験を通して明確になった今の麻衣子さんがめざす生き方である。そして、日本語を教えることは、それを達成するための手段の1つである。つまり、日本語を教えるということは、私たちの人生のめざすものではなく、めざすものを達成するための手段であり、何をめざしているのが大切なのである。自分のめざすものに向かうために日本語を教えると考えた場合、「職業」か「ボランティア」なのかは関係がない。ただ、麻衣子さんの場合は、「マスター・ナラティブ」の日本語教師になりたくないため、「ボランティア」を敢えて選択している。

ただし、この「ボランティア」をどのように捉えるかによって別の問題も起こりうる。米勢（2010）の中では「ボランティア」とは専門性の有無にかかわらず、活動の対価を得ないものを指す一般的なことばとして用いると敢えて述べている。尾崎（2004）が地域日本語教育における教授者である「ボランティア」には資格制限がなくだれで

も教授者になれると述べているように、敢えて米勢（前掲）のように述べなければ「ボランティア」には専門性がないと捉えられがちだということである。そして、その専門性の有無という考え方が「ボランティア」を下に見る風潮や、「ボランティア」とそれ以外で教える者との間の分断にもつながり得る。細川（2018）は、「ボランティアだから、その専門性がない、というときに、その専門性とは何かということをよく考える必要がある」とし、大切なのは「コミュニティとして人間関係をつくっていかけるか」であり、「日本語教育の専門性を持っているか持っていないかはほとんど関係がない」と述べている。ボランティアだから専門性がないと決めつけてすませることなく、そもそも日本語教師の専門性とは何なのかを再考すべきではないだろうか。

参考文献

- 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』コ出版
- 有田佳代子（2019）「職業としての日本語教師—「奨学金返済ができないから夢をあきらめます」から考える」 牡川波都季編著『日本語教育はどこへ向かうのか—移民時代の政策を動かすために』くろしお出版 pp. 19-36
- 池上摩希子（2007）「「地域日本語教育」という課題—理念から内容と方法へ向けて—」『早稲田日本語教育研究センター紀要』20号 pp.105-117
- 石川良子（2012）「ライフストーリー研究における調査者の経験の自己言及的記述の意義—インタビューの対話性に着目して—」『年報社会学論集』25号 pp.1-12
- 尾崎明人（2004）「地域型日本語教育の方法論試案」小山悟・大友可能子・野原美和子編『言語と教育—日本語を対象として—』くろしお出版 pp.298-310
- ゲーゲン, K. J.（2004）東村知子（訳）『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版（原書 :Kenneth Gergen, *An Invitation to Social Construction*, Sage Publications, 1999, London)
- 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
- 桜井厚（2012）『ライフストーリー論』弘文堂
- 佐藤正則・三代純平（2019）「「職業として確立していない」言説に抵抗する語り—1980年代後半にキャリアを始めた日本語学校教師のライフストーリーから—」『語りの地平』Vol.4(社) 日本ライフストーリー研究所 pp.48-68
- 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—人文学部』第55号 pp.1-16
- 中川康弘（2018）「地域日本語教育支援のあり方を規定する動きに抗う—ある日本語ボランティアへのライフストーリー・インタビューから—」『語りの地平』Vol.3(社) 日本ライフストーリー研究所 pp.3-23
- 林さとこ（2006）「教師研修モデルの変遷—自己研修型教師像を探る—」春原憲一郎・横溝紳一郎編著『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修戦略の可能性をめざして—』凡人社 pp.10-25
- 古屋憲章・古賀万紀子・孫雪嬌・小畑美奈恵（2018）「日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の変遷—日本語教師の専門性を考えるための基礎資料として—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』10 pp. 63-71
- 細川英雄（2018）「日本語ボランティアの専門性とは何か—個人の市民性、社会の公共性—」『週刊レビュー言語文化教育』655 言語文化教育研究所ハヶ岳アカデミア（2018年1月26日配信）
- 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 pp.25-61
- 三代純平（2015）「日本語教育という場をデザインする—教師の役割としての実践の共有—」『言語文化教育研究』第13巻 言語文化教育研究会 pp.27-49
- 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 pp.

3-19

米勢治子 (2010) 「地域日本語教育における人材育成」『日本語教育』144号 日本語教育学会 pp.61-72

文化庁 (2018) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_03.pdf (2020年10月2日閲覧)

法務省・出入国在留管理庁 (2016) 「日本語教育機関の告示基準」<http://www.moj.go.jp/content/001319084.pdf> (2020年9月8日閲覧)