

大学で日本語を教えながら地域日本語ボランティアに参加する 日本語教師のキャリア形成

大学教員とボランティア支援者としての径路を重ねた分析

発行：2023年9月9日
[掲載決定：2023年6月1日]

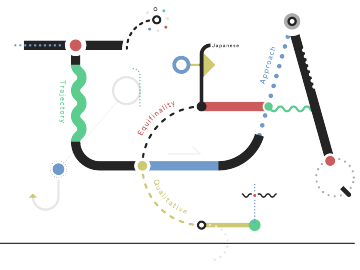
水島 亜美 (創価大学 日本語・日本文化教育センター)
東田 明希子 (創価大学 日本語・日本文化教育センター)

概 要

本研究では、地域日本語ボランティアの支援者としての立場と日本語教師としての立場の両方を継続している日本語教師1名のキャリア形成を、複線径路等至性アプローチを用いて分析し、「日本語教師の日本語教育に対する意識と自身のキャリアに対する意識の変容」と「日本語教師が地域日本語ボランティアに見出している価値」について考察した。また、これまでライフキャリアという包括的な概念でしか捉えることができなかった「日本語教師（職業）」と「支援者（ボランティア）」という役割のキャリア発達をそれぞれの径路としてモデリングすることで、「日本語を教える」という行為を共有する異なる2つの役割が融合し、「日本語教育を通して人の役に立ちたい」という新たな役割（mode）へと発達するまでの過程を可視化した。さらに、日本語教師は地域日本語ボランティアに、「日本語を必要とする人たちと同じ地域に住む一員としてより良い関係性が築ける価値」、「日本語教師としてだけでなく、同じ地域に住む一員である自分の居場所としての価値」、「日本語を必要とする人たちだけでなく、支援する側の人たちや地域の日本人といった様々な立場の人の役に立つという生きがいとしての価値」の3つの価値を見出していることを明らかにした。

キーワード：日本語教師のキャリア形成、地域日本語ボランティア、キャリア発達、モード論

連絡先：水島 亜美 (E-mail: 1114ami@gmail.com)



Career Development of a Japanese-Language Teacher Participating in Local Japanese Language Volunteer Program: Analyzing Overlapping Career Trajectories of the University Faculty and Volunteer Assistant Roles

Published: September 9, 2023

[Accepted: June 1, 2023]

Ami MIZUSHIMA (*SOKA University, Japan Studies Center*)

Akiko TODA (*SOKA University, Japan Studies Center*)

Abstract

This study used the Trajectory Equifinality Approach (TEA) to analyze the career development of a Japanese-language teacher who parallelly works as a volunteer assistant for local Japanese-language support service and a Japanese-language teacher in a university. The analysis focused on two themes: “the change in Japanese language teachers’ attitude toward Japanese language education and their own careers” and “the value that Japanese language teachers see in local Japanese language volunteer activities.” By modeling the career development of the two separate roles of Japanese language teacher (professional) and supporter (volunteer), which until now could only be captured in the comprehensive concept of “life career,” the two roles that have in common the act of “teaching Japanese” were fused together, and the “value that Japanese language teachers see in local Japanese language volunteers” was discussed. This modeling visualized the process of development of the two roles into a new mode of “wanting to help people through Japanese language education.” Furthermore, the survey’s Japanese language teacher participants the following three values of being Japanese language volunteers. “The value of building better relationships as a member residing in the same community as people who need Japanese language skills,” “the value of having a sense of belonging as not just a Japanese language teacher but also as a member residing in the same community,” and “the value of finding fulfillment in serving not only people who require Japanese language support but also individuals in various positions, such as those providing assistance and local Japanese residents.”

Keywords: career development of a Japanese-language teacher, local Japanese language volunteer program, career development, mode theory

Correspondence concerning this article should be sent to:
Ami MIZUSHIMA (E-mail: 1114ami@gmail.com).

はじめに—日本語教師のキャリアの捉え方—

文化庁が毎年実施している「日本語教育実態調査」(文化庁, 2022)によると, 令和3年度における国内の日本語教師数は, 39,241人で, 前年度(41,755人)より2,514人(6.0%)減少した。職務別の内訳は, ボランティアが18,845人(48.0%)と最も多い。続いて, 非常勤が14,230人(36.3%), 常勤による者が6,166人(15.7%)である。このように, 日本語教師という職業に就く者の半数近くがボランティアであり, そのキャリア形成について「ワークキャリア」, いわゆる, 職歴や職能だけで捉えることは困難であることがわかる。一般的に, ボランティアとは, 無償で人や社会に貢献する活動を行うことを指す。一方, 職業とは, 人が生計を維持するために日常的に従事している仕事のことである。日本語ボランティアだけで生計を維持することは困難であることから, ボランティアについては, キャリアといっても「ワークキャリア」として扱うことはできない。つまり, 「日本語を教える」という同じ役割であっても, 職業としての日本語教師なのか, ボランティアの支援者なのかという立場の違いによって, キャリアの捉え方は異なるのである。

本稿では, 「日本語を教える」ことのキャリアを職業と支援者というそれぞれの役割から捉えると共に, それらのキャリアがどのように影響を与え合いながら, 発展していくのかの考察を試みる。

先行研究

1. 本研究における「キャリア」の定義

まず, 「キャリア」の捉え方を整理し, 本研究における概念の定義を行う。「キャリア」という言葉には, 職歴, 経歴, 職業や組織の中での働き方を示す「(ワーク)キャリア」として用いられることもあれば, 人生における個人の体験のつながりや生き方を「(ライフ)キャリア」として捉えている場合もある。「キャリア教育の推進に関する総合的調査協力者会議報告書(平成16年1月28日)」「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, 2004)では, キャリアを「個人が生涯

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」と解説している。

このように「キャリア」という概念は多様であり, 一般的に「ライフキャリア」と「ワークキャリア」は切り離されて捉えられることが多いが, 菊池(2012)では, 「本来この2つは矛盾するものではなく, 統合されるべきものである」(p. 50)と指摘している。先述した文部科学省の「キャリア」の捉え方は日本のキャリア教育の基本的な考え方として浸透しているが, このキャリア理論を提唱したのは, スーパー(Super)である。スーパー(1980)は, 「キャリアとは生涯過程を通して, ある人によって演じられる諸役割の組み合わせと連続(A career is defined as the combination and sequence of roles played by a person during the course of a life-time)」(菊池, 2012, p. 50)であると定義し, それまでの職業的発達としてのキャリア発達を生涯に広げた。また, キャリア発達の段階として「成長(4~14歳)」「探索(15~24歳)」「確立(25~44歳)」「維持(45~64歳)」「離脱(65歳~)」の5つを設定し, さらに, 人が生涯において担う役割として, 「子ども」「余暇人」「市民」「労働者」「配偶者」「家庭人」「親」「年金生活者」を設定することで, 人生のその時々においてそれぞれの役割の比重が変化するキャリア構造の型をライフ・キャリア・レイナーという図で示した。スーパーは, ライフスパン・ライフスペース・アプローチによって, 人は複数の役割を並列して担い, それぞれの役割がライフキャリアを構成していることを論じている。本稿で取り上げる「日本語教師」と「ボランティア」のそれぞれの立場をスーパーが設定した個人がその生涯において担う役割に当てはめれば, 日本語教師は「労働者」, ボランティアは「市民」と捉えることができる。このように, 「日本語を教える」という同じ行為であっても, キャリアという視点から捉えるとき, 両者は異なる役割としてライフキャリアを構成していることがわかる。

以上を踏まえ, 本稿では, 「キャリア」を「ある個人の生涯を形成してきた相補的な複数の役割による価値づけの累積」と定義し, 「ワークキャリア」を「ある個人の生涯を形成してきた職業(人)というひとつの役割における価値づけの累積」と捉える。本研究では, ある個人のキャリアをライフキャリアとして包括的に捉えることを目的とするのではなく, 「日本語を教える」という行為を共有する職業(日本語教師)としての役割と支援者(ボランティア)としての役割がどのような影響を与え合いながら, それぞれのキャリアを形成し, 発達していった

のかの考察を試みる。

2. 日本語教師のキャリアに関する先行研究

日本語教師のキャリアに関する先行研究は、狭義のワークキャリアにおけるものが多いが、奥田（2011）では、日本語教育機関の日本語教師を対象にインタビュー調査を行い、キャリアの主観的側面である内的キャリアの形成について考察を行っている。奥田は、「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り、かつ、なりうるものとしての自己像を創発し、それに向かって自分らしい自己を実現する源泉として作用していた」（p. 79）と結論付けた。また、「日本語教師は、単に言語運用力を伸張することのみに価値を置いて仕事人生を送っているのではなく、言語教育を通して文化間移動をした人々の人生の自己充足に貢献することに意味を見出し、教師人生を送っていること」（p. 79）を明らかにした。

次に、女性のライフキャリアとしての日本語教師を捉えた研究として末吉（2012）がある。末吉は、日本語学校で働く女性の日本語教師の語りから、女性が日本語教師という職業を選択する理由には「専門職であること」、「たとえ結婚して出産し、仕事を離れることがあってもまた戻ってくるができること」への期待があることを示した。このように、女性の日本語教師のキャリア選択とその形成には、結婚や出産というライフイベントが大きく影響することから、日本語教師のキャリア形成をワークキャリアだけで捉えることが困難であることがわかる。

佐藤ら（2022）では、国内大学の専任教員として日本語教育プログラムの管理運営を担う日本語教師1名を対象に、ライフキャリアの観点からどのように日本語教師としてのキャリアを形成してきたのかを複線径路等至性アプローチを用いて分析している。佐藤らは、協力者Aが「現在の日本語教育に関わる働き方に落ち着く（等至点）」に至るまでの行動や選択をする際にどのような価値観をもっていったのか、その変容を見ていくために、発生の三層モデル（TLMG：Three Layers Model of Genesis）を用いており、「経済的な基盤を確保しつつ、海外に関われる日本語教師という仕事をキャリアアップしながら続けたい」という信念・価値観を形成していき、それが行動や選択に影響を与えていると考えられると結論づけた。佐藤らが、日本語教師という職業としてのキャリア形成における選択がどのような信念・価値観の

基で行われてきたのかを、職業だけではないライフ（生涯）の観点から示すことを目的としているのに対し、本研究は、先述のとおり、キャリアはある個人が担う複数の相補的役割によって形成されるものとしており、ライフキャリアという包括的な観点から職業が担うキャリアを捉える立場を取っていない。本研究では、キャリア選択に影響を与える信念や価値観を明らかにすること以上に、個人が担う複数の役割（「日本語教師」と「支援者」）が互いに影響を与えながらそれぞれのキャリアを形成している過程を可視化することに焦点を当て、複数の役割のキャリア発達をモデリングすることを目的とする。

3. 地域日本語ボランティアにおける支援者意識に関する先行研究

地域日本語ボランティアの支援者の意識に関する先行研究は、支援者がボランティアに見出している意義やボランティア活動に参加する動機を明らかにすることによって、地域日本語ボランティアの在り方を問い直すことを目的としたものや、問題点を明らかにしようとするものがほとんどである。富川・大東（2004）は、従来のボランティアの定義と実際にボランティア活動を行っている人々が個々人で行っている定義づけを比較している。「関係性」「相互性」「自発性」「無償性」は支援者へのインタビューに認められたが、従来の定義にある「公益性」については、支援者の語りからは得られなかったとの考察を示した。また、社会構築主義的アプローチによる考察から、支援者がボランティア活動を行う動機は内発的動機（自己実現型動機）によるものであると結論づけた。問題点として、ボランティアの持つイメージの一つである「自発性」によって、行政の不備が改善されず先送りされていることを指摘している。

小島（2014）は、地域日本語ボランティアの支援者の高齢化や新規の支援者が定着しないことが原因で生じている人材不足を取り上げ、地域日本語ボランティアの人材確保につながる知見を提供することを目的に、70代の男性支援者一名を対象にインタビュー調査を行い、動機を考察した。ライフストーリー研究の理論や方法論を援用した考察の結果、「自己成長（自己実現）」が参加継続につながる動機付けであることを示し、人材確保のためには自己成長という報酬をきちんと明記することが有効であると主張した。以上のような先行研究から、地域日本語ボランティアの支援者は「自己実現」を動機としていると考えることができる。しかし、これらの先行研究

の対象となっている支援者は、職業としての日本語教師のキャリアを形成していない、ボランティアの日本語教師である。

職業としての日本語教師の経験を持つボランティア支援員を対象としている研究には、高井(2021)がある。高井は、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、ボランティアとして日本語を教えている支援者のライフストーリーから、日本語教師と「職業」「ボランティア」の関係を再考した。また、職業としての日本語教師をやめてボランティアを選択した背景には日本語教師に対する「マスター・ナラティブ」が存在していると主張し、「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」(p. 14)という言説が日本語教師の多様なあり方を抑圧し、自信の無さから職業としての日本語教師をやめてボランティアを選んだとの考えを示した。高井は、支援者にとって日本語を教えるということは、人生の目的ではなく、目的を達成するための手段であると結論づけ、日本語教師の多様なあり方の可能性を示唆している。このように、高井の研究では、対象となっている支援者が職業としての日本語教師をやめてボランティアを選択しているといった点で本研究と大きく異なっていることがわかる。本研究における支援者は、職業としての日本語教師を積極的に続けながら、日本語ボランティアもしている日本語教師を対象としており、「日本語を教える」手段としてどちらか一方を選択しているわけではなく、両方を選択している。本研究では、対象である日本語教師が、プロとしてもボランティアとしてもキャリア形成を続けているという点で、「職業」と「ボランティア」どちらに対してもより肯定的な価値づけを行いながらその相補的な関係性を考察できると考える。

研究目的と意義

ここまで本研究におけるキャリアの定義を行い、日本語教師のキャリアとボランティア支援者の動機に関する先行研究を整理することによって、本研究の立場を示してきた。次に、目的と意義について述べる。

1. 目的

本研究では、地域日本語ボランティア(以下:ボランティアとする)の支援者としての立場と日本語教師

としての立場の両方を継続している日本語教師のキャリア形成を、複線径路等至性アプローチ(Trajectory Equifinality Approach: TEA)を用いて分析し、「日本語教師の日本語教育に対する意識と自身のキャリアに対する意識の変容」と「日本語教師が日本語ボランティアに見出している価値」について考察する。

これまで、職業としての日本語教師の役割と支援者としてのボランティアの役割を異なった役割として捉え、両方のキャリアについて扱った研究はなかった。ましてや両キャリアを相補的な関係として扱った研究はなかった。その理由の一つとして、日本語学校や大学といった日本語の専門性を必要とされる日本語教育機関で働く日本語教師で、ボランティアとして日本語を教えている者が多くはないという現状がある。またそれには、日本語教師が日本語ボランティアに対して抱くイメージが影響している。末吉(2012)では、日本語教師の社会的地位の低さの1つに、ボランティアの存在を挙げた。ボランティアで日本語を教えることができるということは、「日本人なら誰でも日本語を教えられるだろう」という意識を抱かせ、日本語教師の専門性が評価されない原因となる。また、無償で日本語を教えられるということは、見方によっては、日本語は無償でも学ぶことができるという考え方に繋がり、日本語教師という職業への軽視に繋がる。つまり、日本語教師にとって、ボランティアは自身の地位を危うくする脅威にもなり得る存在である。以上の背景により、職業としての日本語教師と支援者としてのボランティアの両方を続けている者は多いとは言えない。このことから、どちらも継続することが容易でない現状において、ボランティアに参加しながら日本語教師としてのキャリアも継続している者は、自ら強い意志を持ってどちらも継続しているということが予想される。本研究においてそのような人物を対象とし、そのキャリア形成を考察することは、「日本語を教える」ことのキャリアを職業と支援者というそれぞれの役割から捉えることを可能にすると考えられる。

2. 意義

本研究の意義は、ある個人が担う複数の役割をそれぞれの径路として複線径路等至性モデリング(Trajectory Equifinality Modeling: TEM)に表すことにより、異なる役割がどのような影響を与え合いながら発達していくのかの描き方を提案する点である。これにより、今まで広義(ライフキャリア)と狭義(ワークキャリア)のど

ちらかでしか捉えることのできなかつたキャリアの発達を統合したモデルとして示すことができる。

日本語で「役割」と言い表している概念は、キャリア理論の視点から捉えるときには「role」が用いられ、文化心理学において、特にナラティブ研究においては「mode」が用いられている。これらの語源を辿ると、「role」には「(小さな)車輪」という意味があり、そこから巻物へと意味が広がり、役者の役が書かれた巻物を表すようになったことから「役、役目、役割」といった言葉として用いられている。一方の「mode」の語源は「測定する」という意味である。そこから「物差し」という意味へと広がり、「ある物差しに沿った行動」といった意味から「やり方、様式」という言葉として用いられている。ナラティブ研究における役割は、思考様式を表す概念であり、ストーリーをどのような意味づけをしながら語るのかといった視点を含んでいる。

本稿では、日本語教師とボランティアの役割を、異なる役目 (role) という意味だけではなく、日本語教師モードとボランティアモードという異なる思考様式 (mode) と捉え、それらがどのように自身の経験を意味づけし、キャリアを形成してきたのか、また自身のキャリアをどう捉えているのかを考察する。サトウ (2018) では、野村 (2003) を取り上げ、モード (mode) を「一般に、複数のモードは (優劣はあるにしても) 決して対立するものではなく、その時々で選ばれる併存可能なものである。たとえば、一人の女子青年が、娘モードになり、姉モードになり、彼女モードになり、サークルの部長モードになることは可能である。時には、それぞれのモードが葛藤を引き起こすこともあるし、あるモードが他のモードよりも優越的な位置に立つこともあるかもしれないが、それでも、モードは複数並立可能な概念なのである。つまり両者は相補的なものであり相互排他的なものではないことに留意すべきなのである」(p. 7) と捉えている。相補的概念として捉えられている複数のモードの発達過程を TEM によって描く方法を提案するという意味においても本研究の方法論的意義を見出すことができると考える。

協力者の概要と研究方法

日本語教師が「ボランティアへの参加に対する価値を見出し、日本語教師としてのキャリアを継続しながら、ボランティアの支援員という立場も継続する」に至るまでの径路を、TEM を用いて分析し、日本語教師のキャ

リア形成の過程を可視化する。

1. 調査協力者の概要

調査協力者は、現在、私立大学の日本語センターの非常勤講師で、留学生を対象にした日本語教育に従事しながら地域日本語ボランティアの支援員を 10 年以上継続している日本語教師 1 名 (協力者 A) である。協力者 A は 40 代前半の女性であり、中学生と小学生の 2 人の子供がいる。夫の収入による経済的安定があるため、扶養の範囲内で日本語教師 (非常勤講師) として働きながら、週 1 回のボランティアも続けている。

次に、協力者と筆者らの関係性とそれがどのような影響を与えうるかについて述べる。筆者らと協力者は同じ日本語センターで働いている同僚である。そのことから、語られる内容の前提として共有する経験や価値観が多くあり、それらの共通認識がインタビューの際に省略されたり、簡略的になって語られたりした可能性がある。最初のインタビューでは言語化されなかった内容を、TEM を描き、協力者とのトランスビュー (Trans-view) を重ねることによって、より詳細に語ってもらった。また、チームティーチングで授業を一緒に担当するなど仕事面での関わりも多く、年齢も近いことから日頃から日常生活や子育てのことについて色々話せる間柄であり、「同僚」というだけでなく「友人」としての関係も築いている。今回、筆者らと協力者とのラポールが既に形成されていたことも詳細な語りを引き出した一因であると考えられる。

2. インタビュー方法

本調査のインタビューは、半構造化インタビューによるもので、計 6 回 (約 3 時間半) 行った。1 回目は、日本語教師になる前から日本語教師になるまでの経緯や、日本語教師としてのキャリアについて中心に聴き取り、2 回目は、ボランティアへの参加から現在に至るまでのキャリア形成の過程を中心に行った。3 回目には、協力者 A に日本語ボランティアへの思いの浮き沈みを曲線で表すライフライン図を描写してもらい、それを用いて日本語ボランティアに対する意識の変容を中心にインタビューを行った。4 回目以降は、日本語教育に対する変容を中心に聴き取りながら、筆者が作成した TEM 図を協力者 A に確認し、修正を行った。このようなトランス

ビューを用いることで、インタビューの聞き手（筆者）と語り手（協力者 A）の双方の視点を交差・融合させることにより、TEM 図の真正性を確認し、保証しながら、更新することが可能となった。また、研究倫理に関する配慮の観点から、協力者に対して調査の趣旨を丁寧に説明し、参加・撤回の自由、その他秘密保護等について説明を行った上で、研究参加同意書に署名してもらい、調査を実施した。

3. 分析的枠組みの設定

本研究において、複線径路等至性モデリングによる分析のために必要な概念を以下に設定した。「地域でのボランティアと学校での日本語教師の両方を継続する」を等至点 (Equifinality Point: EFP) とした。また、両極化した等至点 (Polarized Equifinality Point: P-EFP) に「日本語教師、ボランティアのどちらか一方を続ける、もしくは両方辞める」を設定した。分岐点 (Bifurcation Point: BFP) は、「日本語教師の日本語教育に対する意識が変容したと考えられる経験」と「ボランティアに対する意識が変容したと考えられる経験」に分けて、設定した。それに伴い、社会的方向づけ (Social Direction: SD) を、「日本語教師のキャリアを継続しない」方向へと誘導する心理・環境要因や文化・社会的圧力と、「ボランティアへの参加を継続しない」方向へと誘導する心理・環境要因や文化・社会的圧力に分けて設定し、同様に、社

会的助勢 (Social Guidance: SG) も「日本語教師のキャリアを継続する」方向へと誘導する心理・環境要因や文化・社会的支援と「ボランティアの価値を見出し、参加を継続する」方向へと誘導する心理・環境要因や文化・社会的支援に分けている。さらに、分析を進めるなかで協力者 A の展望が捉えられ、「日本語を通して人の役にたちたい」をセカンド等至点 (Second Equifinality Point: 2nd EFP) とした。また、両極化したセカンド等至点 (Second Polarized Equifinality Point: 2nd P-EFP) を「日本語教育に関わらず生きていく」に設定した (表 1)。

分析結果

1. 結果 1 一分岐点に焦点を当てて一

本研究では「地域でのボランティアと学校での日本語教師の両方を継続する」という EFP に至るまでの径路を、BFP を区切りとして、協力者 A のボランティアと日本語教師の意味づけの変容を第 I 期から第 VIII 期に区分した。職業としての日本語教師と支援者としてのボランティアに共通する行為である「日本語を教えること」というキャリアの形成過程と意味づけの変容過程を比較するため、TEM 図における区分 (表 3) について考察する前に、「日本語を教えること」に関する時期区分を示す

表 1 TEM 分析のための概念表

	日本語教師	ボランティア
等至点 EFP	地域での日本語ボランティアと学校での日本語教師の両方を継続する	
両極化した等至点 P-EFP	日本語教師、ボランティアのどちらか一方を続ける、 もしくは両方辞める	
セカンド等至点 2 nd EFP	日本語教育を通して人の役に立ちたい	
両極化した セカンド等至点 2 nd P-EFP	日本語教育に関わらず生きていく	
分岐点 BFP	日本語教師の日本語教育に対する意識が変容したと考えられる経験	ボランティアに対する意識が変容したと考えられる経験
社会的方向づけ SD	「日本語教師のキャリアを継続しない」方向へと誘導する心理・環境要因や文化・社会的圧力	「ボランティアへの参加を継続しない」方向へと誘導する心理・環境要因や文化・社会的圧力
社会的助勢 SG	「日本語教師のキャリアを継続する」方向へと誘導する心理・環境要因や文化・社会的支援	「ボランティアの価値を見出し、参加を継続する」方向へと誘導する心理・環境要因や文化・社会的支援

(表 2)。

距離が理由となっている。

(1) 「日本語を教えること」に関する時期区分
—区分 I—

職業としての役割の日本語教師と支援者としての役割のボランティアのそれぞれのキャリアにおいて、「日本語を教えること」に従事している時期を整理するため表 2 を作成した。日本語学校または大学での日本語教師を「教」で示し、働いている時期を「○」で表している。同様に、ボランティアを「ボ」で示し、参加している時期を「○」で表している。また、キャリアを開始以前の時期には斜線「/」を引いている。

TEM 図の径路の開始を「日本語教師として働くために、日本語教師養成講座に通う」に設定したことから、「日本語を教えること」に関する時期区分も第 1 期として同様の時期区分を設けた。上記の時期区分の特徴として、第 2 期に日本語教師として働き始めた後、妊娠によって日本語教師を辞めている時期が二度ある（第 3 期と第 6 期）。また、第 4 期で日本語ボランティアを開始して以降、日本語教師とボランティアのどちらも辞めている時期が一度だけある（第 7 期）。これは、夫の転勤によって関西から関東に引越したことによる物理的な

(2) ボランティアと日本語教師の意味づけの変容区分
—区分 II—

意味づけの変容区分ごとに、BFP の分析結果を中心とした協力者 A の語りを記述していく。協力者 A の BFP は①から⑦までであり、BFP ②と④と⑦がボランティアに関するもので、BFP ⑤と BFP ⑥が日本語教師に関するものである。BFP ①と BFP ③はどちらにも関わるものであり、「妊娠」と「夫の転勤による引越し」という女性特有の役割による経験がキャリアに大きく関わっている。BFP ③の「知らない土地で人間関係が築けず、孤独を感じる」という日本語教師ともボランティアとも直接結びつかない経験が、実際には、意味づけのどちらにも大きく変化を与えるものとなっている。

また、意味づけの変容区分（区分 II）を整理すると、第 I 期から第 III 期までが引越し前の地域での経験であり、日本語学校で働いている時期にあたる。第 IV 期からは、引越し後の新たな環境での経験であり、参加するボランティア団体も以前とは別の団体となっている。第 V 期以降で日本語教師として働く環境は、大学での留学生を対象とした日本語教育であり、引越す以前と以

表 2 「日本語を教えること」に関する時期区分

区分 I	「日本語を教えること」に関する時期区分	教	ボ
第 1 期	日本語教師として働くために、日本語教師養成講座を受講する	/	/
第 2 期	日本語学校で日本語教師として働く	○	/
第 3 期	第一子を妊娠し、日本語学校を退職する		/
第 4 期	出産後、ボランティアに参加する		○
第 5 期	日本語学校に復帰し、日本語教師として働きながらボランティアも続ける	○	○
第 6 期	第二子を妊娠し、日本語学校を退職する		○
第 7 期	出産後、日本語学校に復帰しようとするが、夫の転勤が決まり、日本語学校もボランティアも辞める		
第 8 期	転勤後に新たなボランティア団体でボランティアに参加する		○
第 9 期	大学で日本語教師として働きながら、ボランティアも続ける	○	○

表3 協力者 A の BFP

BFP	①	第一子を妊娠する
	②	担当した学習者から国へ帰る前に “帰国した後自分も韓国語ボランティアをしたい”と言われ、感謝される
	③	知らない土地で人間関係が築けず、孤独を感じる
	④	日本語ボランティアが自分の居場所であり、生きがいであると感じる
	⑤	母校で日本語を教え始める
	⑥	授業を通して、自分の人生を切り開く力をつけてほしいと さらに感じるようになる
	⑦	意見の相違があっても、自分の地域ボランティアに対する想いが 変わらないことに気が付く

後では、ボランティアも日本語教師の職場もどちらも異なっていることを確認しておく。

以下の記述では、日本語学校および大学で日本語を教えている対象を「学習者」、ボランティアで日本語支援をしている対象を「被支援者」として捉えるが、協力者 A の語りから被支援者を学習者として記述した方が良いと思われる部分もあるため、「学習者（被支援者）」と示している箇所がある。被支援者を「学習者」と呼ぶことには“日本語を学習している者”という意味合いをより強調している協力者 A の思いが現れているため、本稿でも「学習者（被支援者）」と記述する部分がある。

a) 第 I 期 はじめ～ BFP ①「第一子を妊娠する」

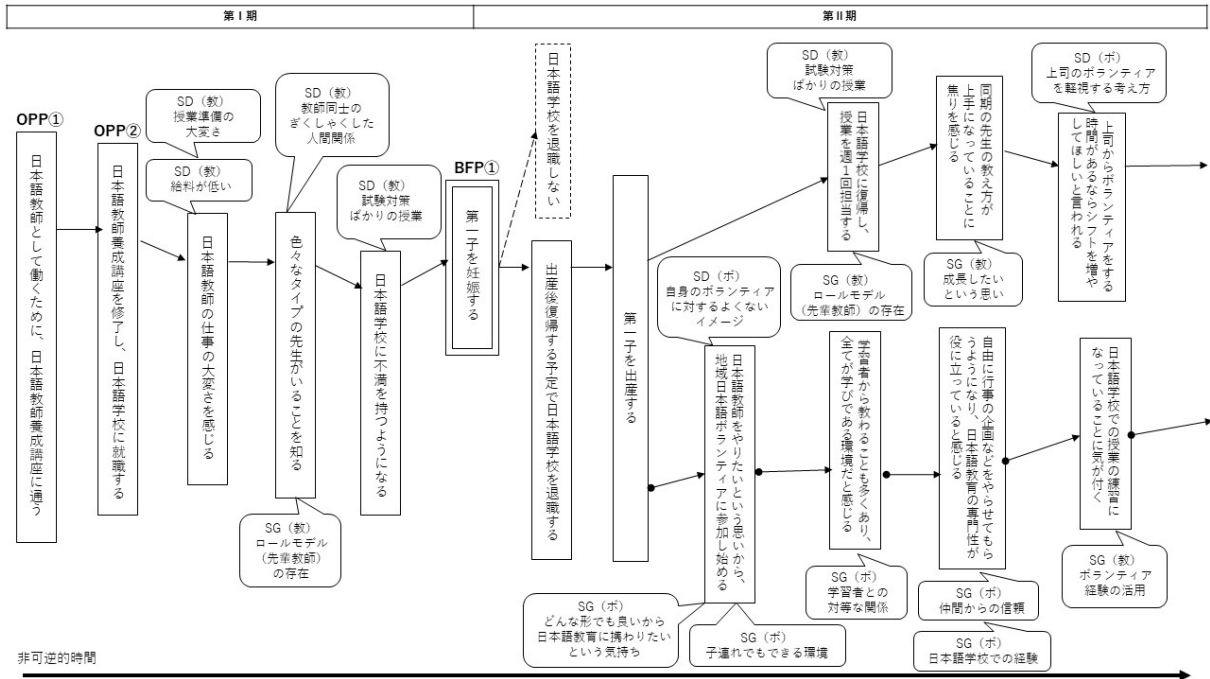
日本語教師として働くために、昼間は派遣の仕事しながら、夜、日本語教師養成講座に通う。修了後、日本語学校に就職し日本語教師として働き始めるが、授業準備の大変さや難しさを感じると共に、雇用形態や給料といったことから日本語教師の社会的地位の低さを実感する。日本語を教えること自体には楽しさや充実感があり、ロールモデルとなる先輩教師の存在もあったが、次第に教師同士の人間関係に悩むようになる。また、試験対策ばかりの授業内容や、日本で就職するために仕方なく授業を受けている学習者の“日本語を学ぶことに楽しさを感じられていない姿”といったことが原因となり、徐々に日本語学校で働くモチベーションが下がっていく。日本語学校に不満を持つようになっていたタイミングで第一子の妊娠が判明し、日本語学校を退職することになる。協力者 A は妊娠がわかった時の心境として、妊娠して日本語学校をいい感じで辞められることを嬉しいと思う一方で、せっかく日本語教師として働き始めたの

に、たった1年で携われなくなってしまうことを残念に思ったと語った。

b) 第 II 期 BFP ①～②「担当した学習者から国へ帰る前に“帰国した後自分も韓国語ボランティアをしたい”と言われ、感謝される」 協力者 A は、「もし妊娠せずに日本語学校での仕事を続けていたら、ボランティアはやっていなかった」と語る。その理由は、協力者 A 自身が地域での日本語ボランティアに対して、否定的な考えを持っていたからだ。協力者 A は、「ボランティアが増えれば増えるほど、日本語教師の立ち位置が、なんていうか、こう、あ、誰でもできるんだ、みたいな。ボランティアが増えると、日本語教師のその社会的地位が下がるみたいな。そういう考えもあって」とその理由を語っている。そのような考えがあっても関わらず地域での日本語ボランティアに参加したのは、日本語教師をやりたいという強い思いからだ。また、日本語を教えることが好きだったという理由だけでなく、ボランティア団体から子連れでも参加できると言ってもらえたことや、子育てに専念する生活に時間も体力も持て余しているような感覚があったことも関係していると振り返っている。

その後、しばらくして日本語学校から、もうそろそろ復帰しないかと声がかかり、週一回授業を担当するようになる。第一子出産を理由に退職し、現場から離れている間に同僚たちが日本語教師としての専門性を高めていることを実感した協力者 A は、焦りを感じると同時に、日本語教師としてもっと成長したいという思いを強くする。復帰後もボランティアへの参加を続け、日本語学校では築けない学習者（被支援者）との対等な関係や学習

図1 協力者AのTEM図(No.1第I期～第II期前半)



者から教わることもある環境に楽しさを感じるものの、自身が目指す日本語教師像に近づくための力をつけるには、日本語学校でプロとして働く経験が必要だと認識している。

また、BFP②「担当した学習者から国へ帰る前に「帰国した後自分も韓国語ボランティアをしたい」と言われ、感謝される」経験によって、ボランティアの支援が役に立っていることを実感する。また、自身の日本語教育の専門性がボランティア団体において役立っていると感じるようになり、ボランティアを続けることへの使命感を見出すようになる。

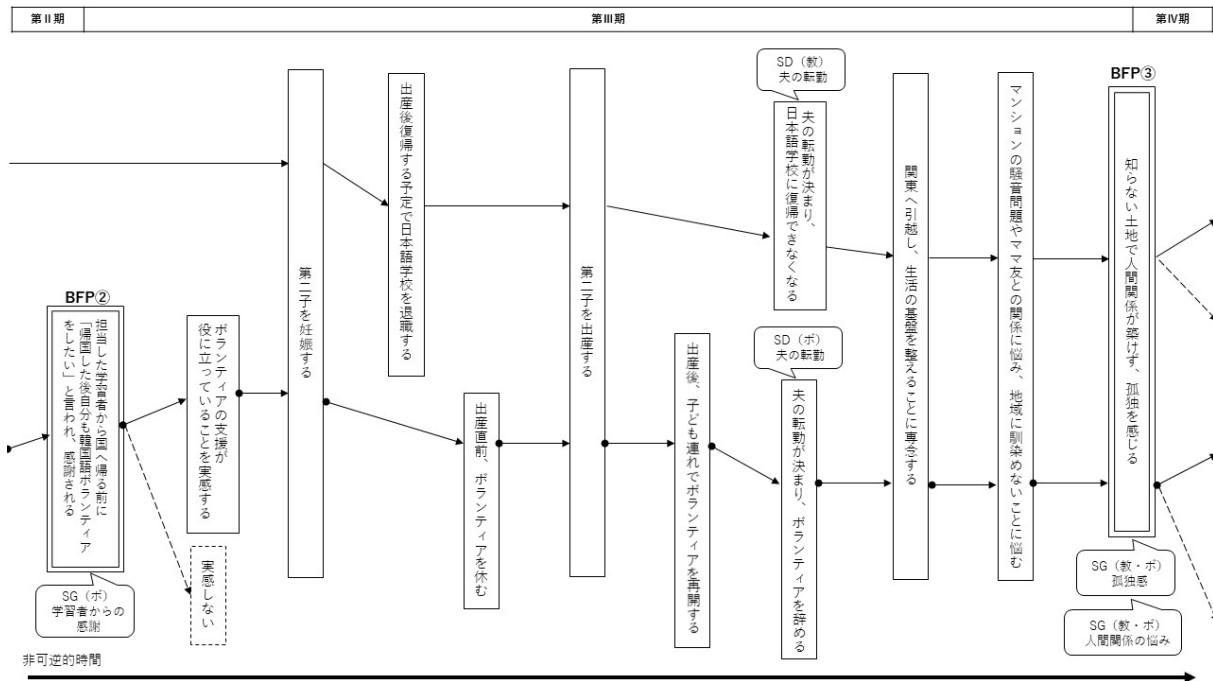
c) 第III期 BFP②～③「知らない土地で人間関係が築けず、孤独を感じる」ボランティア先の学習者(被支援者)から感謝される経験により、今まで日本語教師のキャリアワークの一部として捉えていたボランティアへの意味づけに変化が起きる。日本語を教える機会としてのボランティアではなく、誰かの役に立つことができる環境としてボランティアを捉えるようになる。

第二子を妊娠し、第一子の時と同様に復帰する予定で日本語学校を退職するが、夫の転勤が決まり、復帰できなくなってしまう。また、ボランティアも辞めざるを得なくなる。家族全員で関西から関東へ引越し、生活の基盤を整えることに専念するも、マンションの騒音問題やママ友との関係に悩み、孤独を感じるようになる。協力

者Aは、「引越して来ると、すごい母親って孤独なんですね。子どもとかがすぐなんか人間関係ができあがってくるんですけど。小学校とか幼稚園で。母親って自分から、こう、どっかに飛び込んでいかないとすごい孤独で。だから、私自身の居場所も求めて。もう、ボランティアのところに行きました。はい。“自分のため”みたいなね」と語った。このように、一見、日本語教師のキャリアとは関係のないように思える経験が、一度辞めた役割へ復帰する要因となっているのである。

d) 第IV期 BFP③～④「ボランティアの場が、自分の居場所であり、生きがいであると感じる」人間関係の悩みや知らない土地での孤独感をどうにかしたいと、地域でボランティアができる場所を探し、参加するようになる。新たなボランティア団体で、様々な国の人と知り合い、学び合う姿勢で関係を築いていくことにより、支援者と被支援者という立場ではなく、同じ地域に住んでいる住民として仲よくしたいという気持ちを持つ。協力者Aは、ボランティアについて「対等な関係ですよ。先生になりたくないって思っている」と語っている。また、支援の内容についても、主婦同士だと、日本語の話から大きく話が脱線してしまうこともあると語った上で「そういうのがボランティアの良いところかなって。全部が学びなので。私も教えながら学ぶことが多い」と続けた。さらに、年齢が少し上の主婦の被支援

図2 協力者 A の TEM 図 (No. 2 第 II 期後半～第 IV 期前半)



者には、協力者 A が自身の悩みを相談した経験もあると語っている。このように、協力者 A の日本語を教える相手への接し方は、日本語学校で日本語教師として働いていたときとは全く異なっていることがわかる。

また、協力者 A が通っていたボランティアでは担当が変わることが少ないため、長年同じ被支援者に日本語支援を行う。一人の被支援者の日本での生活に寄り添い、一緒に課題や悩みを乗り越える経験から、日本語を使って人の役に立っているボランティアの場が自分の居場所であり、生きがいであると感じるようになる。

e) 第 V 期 BFP ④～⑤「母校で日本語を教え始める」ボランティアを自身の居場所であり、生きがいであると悟った協力者 A であったが、ボランティアで日本語を支援するだけでは満たされない、「プロとして日本語を教えたい」という思いに悶々とする日々が続く。そんな時、以前勤めていた日本語学校から関東にある系列校で教師をしないかと誘われ、日本語教師のキャリアに戻る機会に恵まれるが、通勤距離が理由となって断念する。しかし、このことがきっかけとなり、協力者 A が密かに抱き続けていた「母校の大学で日本語を教えたい」という思いが目標へと変わり、自ら大学に問い合わせる。思いがけず母校の大学から日本語教師として働かないかと誘われるが、いざ現実になると思うと、今までの日本語教師のキャリアに対して自信が無くなり、教えられる

かどうか不安になってしまう。協力者 A は、このような自信の無さを乗り越えて大学で日本語を教える選択をしたのは、学生時代にお世話になった“留学生”に恩返しをしたいとの想いであったと語っている。

f) 第 VI 期 BFP ⑤～⑥「授業を通して、自分の人生を切り開く力をつけてほしいとさらに感じるようになる」大学で留学生に日本語を教えることで、協力者 A の日本語教師の意味づけに大きな変化が起きる。それは、留学生の学習意欲の高さを通して、日本語を習得することによって広がる学習者の将来の可能性を意識するようになったことである。このような環境で様々な留学生に日本語を教える経験から、BFP ⑤「授業を通して、自分の人生を切り開く力をつけてほしいとさらに感じるようになる」のである。

一方のボランティアは、第 V 期以降高いモチベーションを維持していたが、行政主催のボランティア事業に携わり始めたことにより、ボランティアへの関わり方が変わっていく。今までは日本語が必要な外国人に対して日本語を教えるボランティアのみであったが、日本人を対象とした「やさしい日本語」講座を担当する経験や、日本での育児に悩む外国人と関わる保健師を対象とした「赤ちゃん事業」を通して、自身の専門性は外国人だけでなく、日本人に対しても役立てることができると感じるようになる。

図3 協力者AのTEM図 (No. 3 第IV期後半～第V期前半)

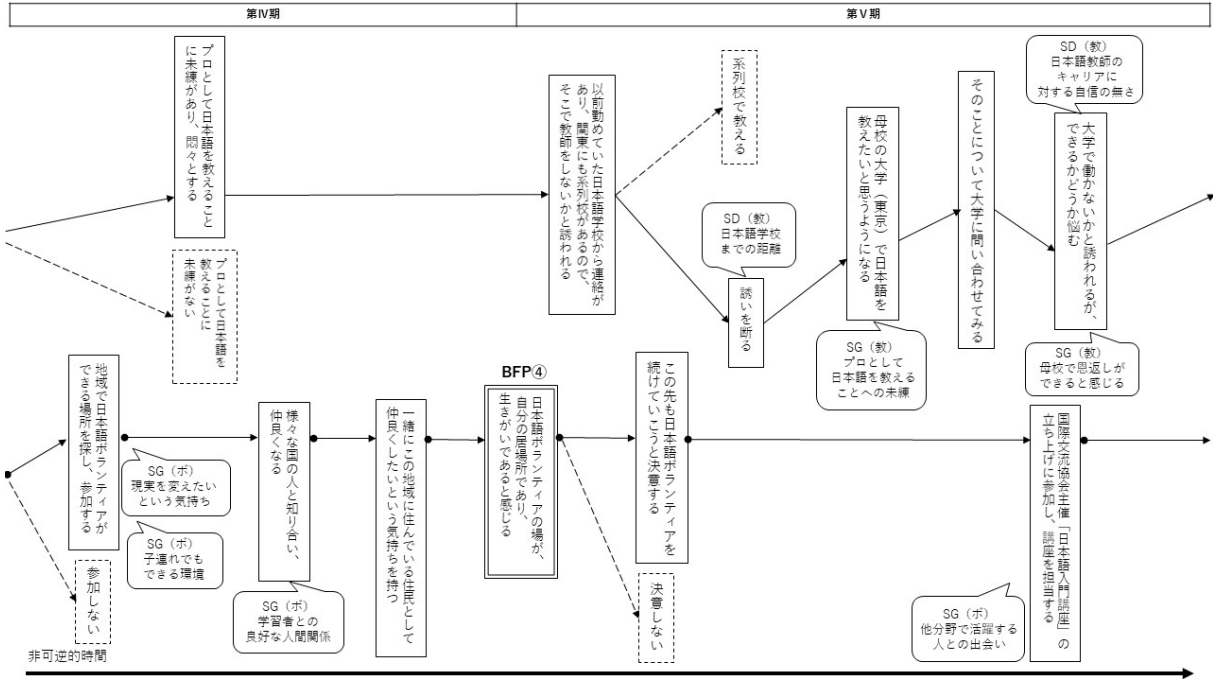
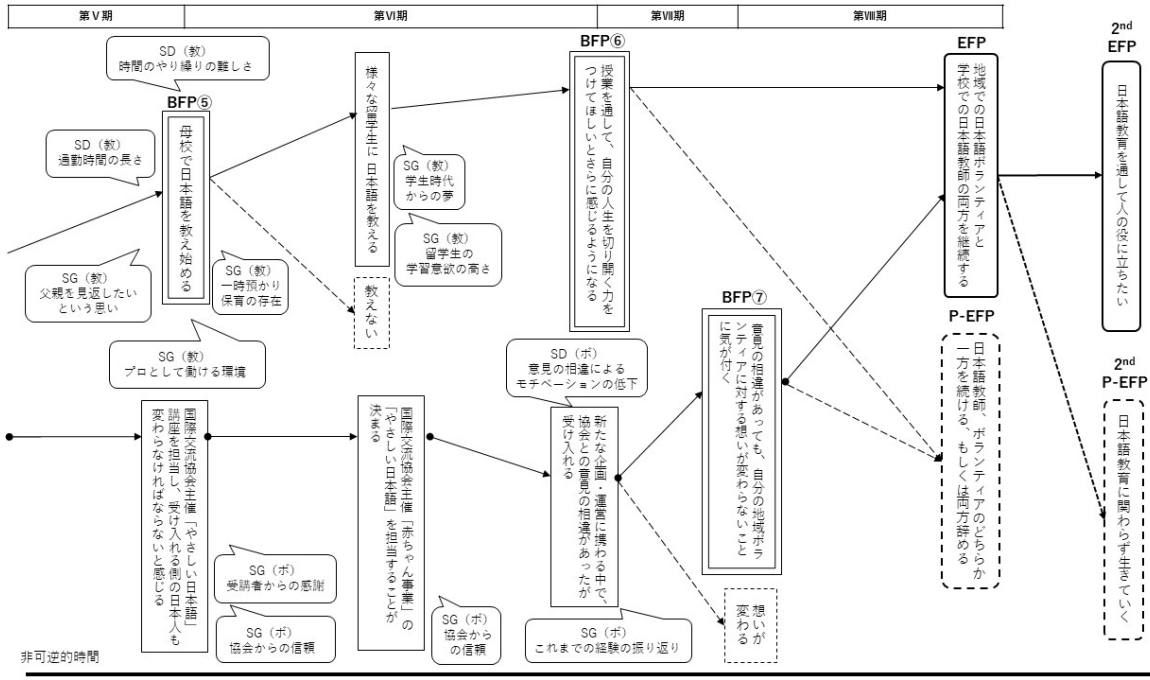


図4 協力者AのTEM図 (No. 4 第V期後半～第VII期)



g) 第 VII 期 BFP ⑥～⑦「意見の相違があっても、自身の地域ボランティアに対する想いが変わらないことに気が付く」 ボランティアとの関わりの変化から、人の役に立つ機会の広がりを認識するものの、関わる団体や人が増えることで、意見の相違が生まれ、楽しいという思いが占めていたボランティアに対して、初めてしんどさを感じるようになる。しかし、意見の相違がこれまでの経験を振り返り、自身のボランティアへの意味づけを捉え直す機会となったことで、BFP ⑥「意見の相違があっても、自身の地域ボランティアに対する想いが変わらないことに気が付く」。

h) 第 VIII 期 BFP ⑦～ EFP 「地域でのボランティアと学校での日本語教師の両方を継続する」 協力者 A は、日本語教師としての径路における EFP に至る直前の BFP ⑥「授業を通して、自分の人生を切り開く力をつけてほしいとさらに感じるようになる」と、地域ボランティアの支援者としての径路における EFP に至る直前の BFP ⑦「意見の相違があっても、自分の地域ボランティアに対する想いが変わらないことに気が付く」によって、それぞれの径路でしか得られない経験と価値があることを認識している。BFP ⑥と⑦によって、日本語教師という職業からすると脅威と捉えることもできるボランティアを継続するという選択ができ、また、社会的地位が低い日本語教師という職業も継続することができるのである。

2. 結果 2 —社会的方向づけと社会的助勢から—

次に、協力者 A の意識の変容に与えた社会的要因と心理的要因を明らかにするため、TEM 図から捉えられた日本語教師の径路とボランティアの径路それぞれの SD と SG の結果について述べる。本稿では、SD と SG を詳細にあげることで径路の変化を描くことを試みた。SD と SG には協力者 A の心的変化を捉えているものもあるが、全て社会的助勢、社会的方向づけとして包括的に捉えている。サトウら (2019) においても、SD, SG について『『社会的』と付されているが、『自尊心が邪魔をする／自尊心に助けられる』などといった場合の『自尊心』もまた、社会的方向づけや社会的助成として捉えることができる』(p. 19) と述べている。このことから、社会的な諸力に関連して起こった心的変化についても社会的助成、社会的方向づけとして含まれるということの意味すると考える。

(1) 日本語教師に対する意識の変容に影響を与えた SD および SG

TEM 図から捉えられた日本語教師に対する意識の変容に影響を与えた SD および SG を表 5, 6 にまとめた。SD は、「職場環境」「仕事内容」「人間関係」「家庭の事情」「自信の無さ」「時間の制約」の 6 種にまとめることがで

表 5 日本語教師に対する意識の変容に影響を与えた SD

日本語教師に対する意識の変容に影響を与えた SD		
区分 II	具体的内容	カテゴリ
第 I 期	給料が低い	職場環境
	授業準備の大変さ	仕事内容
	教師同士のぎくしゃくした人間関係	人間関係
	試験対策ばかりの授業	仕事内容
第 II 期	試験対策ばかりの授業	仕事内容
第 III 期	夫の転勤	家庭の事情
第 V 期	日本語学校までの距離	職場環境
	日本語教師のキャリアに対する自信の無さ	自信の無さ
第 VI 期	時間のやり繰りの難しさ	時間の制約
	通勤時間の長さ	職場環境

きる。時期ごとにそれぞれのSDを見ていくと、第Ⅰ期のSDには「給料が低い」「授業準備の大変さ」があった。協力者Aは実際に日本語教師になってみて授業準備に膨大な時間がかかり大変であること、それに対しての給料が低いことを実感した。また、第Ⅰ期から第Ⅱ期にかけて「試験対策ばかりの授業」、「教師同士のぎくしゃくした人間関係」がEFPに向かう阻害要因となっている。協力者Aは仕事内容や人間関係に不満を抱くが、自分の力ではどうすることもできず、不満を抱きながら日本語学校で教えていた。第Ⅲ期に夫の転勤によって日本語学校をやめ、第Ⅳ期で再開したボランティア活動に自分の居場所を見出すのと同時に、プロとして日本語を教えたいという自分の気持ちに気づく。第Ⅴ期以降では第Ⅰ期でみられたような日本語教師の待遇や仕事内容、人間関係という要素がSDとはなっていない。ここから協力者Aが「給料が低い」「授業準備の大変さ」「人間関係」というSDを理解した上で、日本語教師として働きたいという思いが明確になり、意識が変容していったことが読み取れる。

一方のSGは、「職場環境」「自己成長」「経験の活用」「孤独感」「人間関係」「日本語教育への情熱」「夢の実現」「社会福祉・社会制度」の8種にまとめている。時期ごとのSGに注目すると、第Ⅴ期までは「成長したいという思い」「孤独感」「人間関係の悩み」「プロとして日本

語を教えることへの未練」などがEFPに向かう促進要因となっていた。この段階では協力者Aが自身のために日本語教師を続けようとしていることがわかる。しかし、第Ⅵ期で母校の大学から誘いを受けることを後押ししていたSGは「母校で恩返しができる」であった。母校で日本語を教え始めるというBFPが、協力者Aに自分のための日本語教育から他者のための日本語教育へ意識の変容をもたらしたことが明らかになった。さらに第Ⅵ期には「留学生の学習意欲の高さ」がSGとして働いている。協力者Aは日本語の勉強だけでなく、留学先の日本で困難を乗り越えながらも様々なことを学ぼうとする留学生と接する中で、自身の日本語教師の仕事についての捉え方が変わっていった。このSGにより、協力者Aにとって日本語教師の仕事に「日本語を教える」ことだけでなく、「日本語を通して自分の人生を切り開く力をつけてもらう」という意味付けがされたことが確認できた。

(2) ボランティアに対する意識の変容に影響を与えたSDおよびSG

次に、ボランティアに対する意識の変容に影響を与えたSDおよびSGを表7、8にまとめている。ボランティア継続を妨げるSDとして捉えられたのは「自身のボラ

表6 日本語教師に対する意識の変容に影響を与えたSG

日本語教師に対する意識の変容に影響を与えたSG		
区分Ⅱ	具体的内容	カテゴリ
第Ⅰ期	ロールモデル(先輩教師)の存在	職場環境
第Ⅱ期	ロールモデル(先輩教師)の存在	職場環境
	成長したいという思い	自己成長
	ボランティア経験の活用	経験の活用
第Ⅳ期	孤独感	孤独感
	人間関係の悩み	人間関係
第Ⅴ期	プロとして日本語を教えることへの未練	日本語教育への情熱
	母校で恩返しができると感じる	夢の実現
第Ⅵ期	一時預かり保育の存在	社会福祉・社会制度
	プロとして働ける環境	職場環境
	父親を見返したいという思い	人間関係
	学生時代からの夢	夢の実現
	留学生の学習意欲の高さ	職場環境

表7 ボランティアに対する意識の変容に影響を与えたSD

ボランティアに対する意識の変容に影響を与えたSD		
区分Ⅱ	具体的内容	カテゴリ
第Ⅱ期	自身のボランティアに対するよくないイメージ	ボランティアに対する意識
	上司のボランティアを軽視する考え方	ボランティアに対する意識
第Ⅲ期	夫の転勤	家庭の事情
第Ⅶ期	意見の相違によるモチベーションの低下	意見の相違

ンティアに対するよくないイメージ」「上司のボランティアを軽視する考え方」「夫の転勤」「意見の相違によるモチベーションの低下」の4点で、「ボランティアに対する意識」「家庭の事情」「意見の相違」の3種にまとめている。ボランティアを始める前はボランティアに対して否定的なイメージを持っていた協力者Aだったが、第一子出産後の第Ⅱ期には「学習者との対等な関係」を築き「仲間からの信頼」を得ることで否定的だったイメージはなくなっていく。

一方、SGは、「日本語教育への情熱」「環境」「人間関係」「経験の活用」充実感」「孤独感」「焦燥感」「内省」の

8種にまとめている。以下それぞれの時期におけるSGについて述べる。第Ⅱ期では、復帰後の日本語学校でボランティアをよく思っていない上司から「ボランティアするならシフト増やしてよ」とボランティアを軽視するような発言(SD)があった。協力者Aのシフトを増やさずボランティアを続けていくという選択には、「学習者との対等な関係」「仲間からの信頼」がSGとして影響していることがわかる。

第Ⅲ期から第Ⅵ期で受けた「学習者からの感謝(第Ⅲ期)」「協会からの信頼(第Ⅵ期)」「受講者からの感謝(第Ⅵ期)」がSGとして働き、協力者Aは人の役

表8 ボランティアに対する意識の変容に影響を与えたSG

ボランティアに対する意識の変容に影響を与えたSG		
区分Ⅱ	具体的内容	カテゴリ
第Ⅱ期	どんな形でも良いから日本語教育に携わりたいという気持ち	日本語教育への情熱
	子連れでもできる環境	環境
	学習者(被支援者)との対等な関係	人間関係
	仲間からの信頼	人間関係
	日本語学校での経験の活用	経験の活用
第Ⅲ期	学習者(被支援者)からの感謝	充実感
第Ⅳ期	孤独感	孤独感
	子連れでもできる環境	環境
	人間関係の悩み	人間関係
	現状を変えたいという気持ち	焦燥感
	学習者(被支援者)との良好な人間関係	人間関係
第Ⅴ期	他分野で活躍する人との出会い	人間関係
第Ⅵ期	協会からの信頼	人間関係
	受講者からの感謝	充実感
第Ⅶ期	これまでの経験の振り返り	内省

に立つ喜びを感じる中で「ボランティアが生きがい」だと感じるまでに意識が変容していった。一方で第IV期に引越先で人間関係がうまくいかずに感じた「孤独感」、とにかく現状を変えたいという「焦燥感」というSGも協力者Aがボランティアに価値を見出す方向に働く意識の変容に影響を与えている。「学習者からの感謝」「協会からの信頼」「受講者からの感謝」という他者との関係から捉えられるSGだけでなく、協力者Aが感じた「孤独感」「焦燥感」というSGもまた「ボランティアが自分の居場所であり、生きがいである」と感じるに至るまでの過程に向かわせる大きな力となった。

第VII期では協会との「意見の相違によるモチベーションの低下」がボランティア継続の阻害要因となっている一方で、「他分野で活躍する人との出会い」「協会からの信頼」がSGとしてボランティア継続へ向かわせる力として働いている。このSD, SGから学習者やボランティア仲間だけでなく、第V期以降では協会や自治体との関わりが生まれ、協力者Aのボランティアへの関わり方が大きく変わったことが示された。

考察

一協力者Aのキャリアに対する意識の変容と日本語ボランティアの価値一

以下では、結果で示したそれぞれの径路におけるSDとSGから日本語教師の意識の変容に関わる要因とボランティアの意識の変容に関わる要因の特徴について考察を行う。また、本研究の目的として設定した「日本語教師の教育に対する意識と自身のキャリアに対する意識の変容」に対する考察と、「日本語教師が日本語ボランティアに見出している価値」についての考察も行う。

1. 日本語教師とボランティアのSD・SGの特徴

日本語教師、ボランティア、それぞれのキャリア継続の阻害要因となるSDに注目すると、日本語教師では「職場環境」「仕事内容」などの外的要因がSDとして行動選択に影響していることが明らかとなった。日本語教師はボランティアと違い、報酬を得て働く仕事であるため「職場環境」や「仕事内容」などの影響を強く受けていると考えられる。

日本語教師、ボランティア、それぞれのキャリア継続の促進要因となるSGに注目すると、どちらの径路にお

いても「夢の実現」「自己成長」「充実感」など協力者A自身の思いや考えがSGとして行動選択に影響を与えていることがわかった。また、協力者Aのように子どもを持ちながらキャリアを継続していくには、日本語教師継続のSGとして働く一時保育などの「社会制度」や、ボランティア継続のSGとして働く子連れでも参加できる「環境」が必要不可欠である。これらのSGによって協力者Aは物理的にどちらの径路も継続することができたとと言える。

それぞれのSGで対照的だったのは、日本語教師の径路における「プロとして働ける環境」とボランティアの径路における「学習者との対等な関係」「仲間からの信頼」「学習者との良好な関係」である。日本語教師を継続する上では、専門的な知識を持ち、それを使って働くことがEFPに向かわせる力となっていたが、ボランティアを継続する上では、人間関係や信頼関係がEFPに向かう大きな力となっていた。同じ日本語教育でも、協力者Aがそれぞれに別の価値を見出していることがSD, SGから明らかになった。また、本研究ではEFPを「地域での日本語ボランティアと学校での日本語教師の両方を継続する」としたが、協力者Aにとっては日本語教師、ボランティアのそれぞれに価値を見出し、継続した結果として「どちらのキャリアも継続している」状態となっていることがわかる。

SD, SGの特徴を捉えながらモデル化を行うことにより、協力者Aの役割ごとのキャリア形成にどのような力が影響しているのかをカテゴリ化し示すことができた。ボランティアを継続していく上でのSD, SGと、日本語教師を継続していく上でのSD, SGには、どちらか一方にしか現れないものもあれば、違う役割の中でも共通のSDとSGとして現れるものもある。その中で代表的なものとして人間関係、周囲の環境などをカテゴリ化して表すことができた。それらは、モデルとして一定の抽象性をもつこととなり、今後、他の役割によるキャリア発達について考察を行う際にも、同様のカテゴリがSDとSGとして働くかどうかを見ていくことで、それぞれのキャリアに影響を与える要因の特徴を捉えることができると考えられる。

2. 日本語教師の日本語教育に対する意識と自身のキャリアに対する意識の変容

協力者Aの日本語を教えること（日本語教育）に対する意識の変容を以下のように捉えることができる。日

表9 それぞれの径路におけるSDとSGの特徴

	日本語教師	ボランティア
SD	職場環境	ボランティアに対する意識
	仕事内容	家庭の事情
	人間関係	意見の相違
	家庭の事情	
	自信の無さ	
	時間の制約	
SG	日本語教育への情熱	日本語教育への情熱
	人間関係	環境（子連れ参加が可能）
	夢の実現	人間関係
	自己成長	経験の活用
	経験の活用	充実感
	孤独感	孤独感
	職場環境	焦燥感
	社会福祉・社会制度	内省

本語教師（職業）という役割のキャリアを開始した直後は、日本語学校での仕事を通して、「学習者の日本語能力の向上」が日本語を教えることの目的となっていた。その後、ボランティアに参加することにより、日本語学校の学習者とは異なる学習動機を持つ被支援者との関りから、「学習者（被支援者）の日本語による生活レベルの向上のため」へと変化する。協力者Aは、「地域の外国人に日本語を教えているのは、（地域のボランティアにやってくる外国人は）本当に、本当に日本語が必要なんです。生活がかかっているという。例えば、子どもの小学校のプリントが読めないとか。お知らせが分からない。本当に必死さがある。なんか、うーん。地域の方に関しては、生活。一人できちんと動けるようになってほしいという思いが強くは感じますよね。文法なんかよりも、今日から今からでも使える日本語をしっかり身に付けてほしいし、生活のことで色々相談を受けることもあるので、日本語も教えるし、文化的なこととか習慣的なことも教える。教えて、なんか、そういう生活を助けてあげたいという気持ちでやっています」と語っている。ボランティアで日本語を支援し、学習者（被支援者）にとって日本語習得が生活を左右することを実感することによって、日本語を教えることに対する意識の変容が見られた。

さらに、大学で日本語を教える経験により、留学生の日本語習得に対する意識の高さや学習態度から、「日本

語習得による将来の可能性を広げるため」へと日本語を教えることへの意識が変化している。ボランティアへの参加を通して変化した意識では、「今の生活」をより良いものにするために日本語を教えていたのに対し、大学での経験によって学習者の「将来」を意識するようになっていのである。協力者Aは、大学で日本語を教えることに対して以下のように語っている。「大学は、なんかすごく留学生のために頑張りたいという気持ちがすごく、ま、前からそういう気持ちがあったので、すごく強くて、留学生が将来自分の目指す道に進めるように、日本語って手段で、その後は日本語を使うか使わないかもわかんないけど、その、留学生がこう目指す道にこう進めるように、お手伝いしたいなという気持ちがすごくあって」。この語りからは、協力者Aが大学時代から思い続けていた留学生に対する感謝の想いや、留学生に恩返ししたいという思いも読み取ることができる。協力者Aが抱く留学生に対する特別な思いが、大学での日本語教育での機会を日本語教育への意識を変える経験とする要因となって働いていることがわかった。

以上の変容の過程から、「日本語を教える」という行為の目的が日本語教師とボランティアのそれぞれの役割からの価値づけによって変容していることが明らかになった。これは、それぞれの役割におけるキャリアが双方に影響を与え合いながら発展していることを意味すると捉えることができるだろう。

次に、日本語教師として働くことに対する意識の変容について考察する。そもそも協力者 A が日本語教師を目指すようになったきっかけは、「外国人の役に立つ仕事がしたい」という思いであった。第一子妊娠後、日本語教育の現場を離れる時期を経験したことにより、「自身の専門性を高めたい／成長したい」という意識が表れている。協力者 A は、第一子出産後に日本語学校に復帰した当手を振り返り、以下のように語っている。「なんか同期で入った先生が“すごい、どんどん成長してる！”って思っ、なんか私も“なりたい！”みたいな気持ちもあったと思いますし、常勤の先生でやっぱりすごい、見学させてもらって教えるのが上手な先生がいて、やっぱりそういう風になりたいな！って思いました。目指すべきものがあつたのは、大きい。うん、やっぱりそれはボランティアでは得られないかなーって」。このように、日本語教師としての専門性を高めたいという思いが日本語教師として働くことに対する意識に影響を与えたことがわかる。

さらに、ボランティアで感謝される経験や留学生の将来への意識によって、日本語教師として働くことへの意識は、「日本語教育を通して人の役に立ちたい」へと変化している。これまでワークキャリアとして捉えていた日本語教師という立場から、ライフキャリアとして日本語教師（日本語を教えること）を捉えるようになってのがここでの変化である。協力者 A は、EFP「地域での日本語ボランティアと学校での日本語教師の両方を継続する」に至っている現在、日本語教師として働くことについて、「生きがい」という言葉を挙げた。続けて、「もうこれがないと生きていけないっていう感じです」、「多分もう生活の中でいつも日本語教師っていう部分はある」と語っている。ここでは、大学での日本語教師と地域での日本語支援を区別するのではなく、どちらにも共通する視点から「日本語を教える者」について語られている。

以上の語りから、日本語教師（職業）としての役割が、ボランティアとしての役割に影響を受け、両方の役割と共有する意識へと変容していったことがわかる。言い換えれば、この変容は、「職業」と「支援者」という役割が融合し、「日本語教育を通して人の役に立ちたい（2nd EFP）」という役割（mode）に発展したと捉えられるのである。この2つの役割の融合によって発展した新たな役割は、「日本語教育を通して人の役に立ちたい」思考様式（mode）であり、協力者 A 自身の中で、役割（role）が異なる2つのキャリアが同じ思考（mode）を共有するようになったことを表している。本研究の等至点は「地域

での日本語ボランティアと学校での日本語教師の両方を継続する」であり、「日本語を教える」という行為を共有する2つの異なる役割がどちらも継続するというキャリア発達を捉えるものであるが、それらの役割が融合し新たな役割（mode）へと発展したことを2nd EFPによって示すことができた。

3. 日本語教師がボランティアに見出している価値

日本語教師がボランティアに見出している価値を3点あげる。1つ目に、「日本語を必要とする人たちと同じ地域に住む一員としてより良い関係性が築ける価値」である。協力者 A は、ボランティアで築いた関係性について、教師と学習者という関係ではなく、対等な関係であることを何度も強調していた。また、日本語支援のボランティアだけでなく、地域で外国人に関わる日本人を対象とした「やさしい日本語」講座等の支援に広がったことで、さらに同じ地域に住む住人同士の関係性への思いを強くしている。協力者 A が、より良い関係性を築くことに価値を見出している理由には、引っ越しを経験したことで抱いた孤独感や、人間関係の悩みが自身の生活に大きく影響を与えたことが挙げられる。協力者 A は、支援者と被支援者というボランティアでの関係性を乗り越えて、同じ地域に住む一員として互いに教え合い、学び合うことにより、お互いへの尊敬や尊重を基調とした人間関係を築くことができている日本語ボランティアに価値を見出しているのである。

2つ目に、「日本語教師としてだけでなく、同じ地域に住む一員である自分の居場所としての価値」である。日本語教師という立場にある自分に限定すれば、職場である日本語学校や大学も居場所となり得る環境である。実際に、協力者 A は、プロとして日本語を教えることに未練が残るほど、日本語教師としての仕事にやりがいや充実感を得ていた。しかし、ワークキャリアとしていくらか充実した環境を築けたとしても、主婦である自分の居場所を職場に求めることはできない。先述したように、引っ越しによって日本語教育との接点が無くなった協力者 A は、主婦というライフキャリアに専念し、主婦である自分の居場所を作ることに苦戦していた。同じ地域に住むママ友との人間関係に悩んでいた協力者 A にとって、ボランティアを自分の居場所とすることは、ライフキャリアにおける孤独感から抜け出し、大きな安心感を得る貴重な価値となっているのである。

そして、3つ目に「日本語を必要とする人たちだけで

なく、支援する側の人たちや地域の日本人といった様々な立場の人の役に立つという生きがいとしての価値」である。協力者 A は、ボランティアを生きがいであると断言しているが、なぜ生きがいと捉えることができているのだろうか。協力者 A の語りから、協力者 A にとっての生きがいには、「人の役に立つ」ことが重要であると考えられる。また、協力者 A は、相手から感謝されることで人の役に立っている実感を得ていることもわかった。ボランティアでは、日本語教育の専門性があることによって、学習者から感謝されることはもちろんのこと、ボランティア団体の仲間や地域の行政に関わる立場にある人や、「やさしい日本語」講座を受けた受講者といった様々な日本人からも感謝される経験を得ている。これは、日本語教師という仕事をしているだけでは関わることが難しい人々からの感謝である。ボランティアでの「人の役に立つ」実感は、日本語教師という仕事をしているだけでは得られないより多くの人々の役に立っていることを協力者 A 自身に感じさせ、「生きがい」という言葉を用いるまでに至る。このように、協力者 A は日本語ボランティアに参加することで、自身の生きがいとしての日本語教育の価値に気が付くことができている。よって、3つ目の価値として、「人の役に立つという生きがい」を挙げるのできるのである。

これら3つの価値におけるキーワード「関係性」「居場所」「生きがい」は、先述したボランティア支援者の動機に関する先行研究における「自己実現」に包括できる。つまり、「関係性」や「生きがい」という他者との関わりの中で誰かの役に立ち、感謝されたいという承認欲求や、地域のコミュニティを「居場所」としたいという社会的欲求として上記のキーワードを挙げるのできるのである。また、「日本語教育を通して人の役に立ちたい (2nd EFP)」という理想に向かう自己実現の欲求という動機から、協力者 A はボランティアを継続していると捉えることもできるだろう。

このように捉えることで、協力者 A は「生活者としての日本人」としてボランティアに参加しているとの見方もできる。しかし、協力者 A の自己実現が「日本語教育を通して人の役に立ちたい」という理想に向かっている点にその特徴が現れているのである。職業としての日本語教師のキャリアのない支援者であれば、人の役に立つための手段を日本語教育にこだわる必要はない。やはり、日本語教師というキャリアがあるからこそ、協力者 A にとっては、人の役に立つという自己実現に日本語教育が不可欠になっているのである。そこには、「日本語を習得することで生活の質が向上し、将来の可能性が広

がる」という信念があり、先述した職業としての日本語教師と支援者としてのボランティアの2つのキャリア形成によって変容した意識が影響している。このように、日本語教師がボランティアに見出す価値は、職業としての日本語教師の経験のない生活者としての日本人と共通するものであると同時に、日本語教育に関する専門性や経験によって強くする、被支援者に対する日本語習得への期待や日本語支援への使命感がある。

おわりに—課題と展望—

本研究では、大学で日本語を教えながら地域での日本語ボランティアに参加する日本語教師1名を対象として、大学教員とボランティア支援者としての径路をそれぞれ描き考察を行うことにより、「日本語を教える」という行為を共有する異なる役割（日本語教師と支援者）がどのような影響を与え合いながらキャリアを形成するのかを捉えた。

また、どちらのキャリアも継続する過程で、日本語教師の日本語教育（日本語を教えること）に対する意識と自身のキャリアに対する意識の変容を明らかにした。日本語教育に対する意識は、「学習者の日本語能力の向上」から、「学習者（被支援者）の日本語による生活レベルの向上のため」を経て、「日本語習得による将来の可能性を広げるため」へと変容した。また、日本語教師として働くことに対する意識は、「外国人の役に立つ仕事がしたい」から、「自身の専門性を高めたい／成長したい」へと変化し、さらに、「日本語教育を通して人の役に立ちたい」へと変容している。この意識の変容の過程から、それぞれの役割が影響を与え合いながら「日本語を教える」ことへの意識を発展させていき、結果として、2つの異なる役割が融合し、「日本語教育を通して人の役に立ちたい」という新たな役割（mode）へと発展したことを2nd EFPによって描き出すことができた。

さらに、日本語教師がボランティアに見出している価値には、「日本語を必要とする人たちと同じ地域に住む一員としてより良い関係性が築ける価値」、「日本語教師としてだけでなく、同じ地域に住む一員である自分の居場所としての価値」、「日本語を必要とする人たちだけでなく、支援する側の人たちや地域の日本人といった様々な立場の人の役に立つという生きがいとしての価値」の3つの価値があることがわかった。それらの価値は、生活者としての日本人がボランティアの動機と共通していると捉えることもできるが、職業としての日本語教師の

キャリアを形成していなければ「日本語教育を通して人の役に立ちたい」という展望(2nd-EFP)を掲げることは難しいという点も確認した。

現在、日本語教師の資格化が進められ、地域日本語の現場における日本語教師とボランティアの役割の差別化が図られようとしている。令和4年11月29日に答申された「地域における日本語教育の在り方について(報告)」(文化審議会国語分科会, 2022)では、改めて日本語教育人材として、①地域日本語教育コーディネーター、②日本語教師、③日本語学習支援者(地域住民)という3つの役割を示し、「日本語教師には、日本語教育に関する専門的な教育を受け、第二言語としての日本語を教える体系的な知識・技能を有し、かつ活動分野や学習対象者に応じて求められる専門性を有することが求められる。これは『生活者としての外国人』を対象とする日本語教師についても同様である」(p. 48)と明記した。このことから、コーディネーターはもちろんのこと、生活者としての外国人に対する日本語教師に対しても高い専門性を求めていることがわかる。また、日本語学習支援者を「日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持ち、日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に、学習者の日本語学習を支援し促進する役割を担うことができる人材である」(p. 49)とし、「地域の日本語教室に日本語学習支援者は欠かせない存在であり、多文化共生社会実現に向けた第一線に立つ人材として重要である。しかし、日本語教育に関する専門性を持たない支援者に過度な負担をかけないように、専門家としての日本語教師や地域日本語教育コーディネーターと共に、学習者に寄り添い、日本語学習を促進するという役割が主であることを明確に整理しておく必要がある」(p. 49)としている。本研究では、職業としての日本語教師とボランティアとしての支援者という「日本語を教える」という行為を共有している両キャリアの相補的な関係に注目した。制度化によって日本語を教えるという行為は職業としての日本語教師が担い、ボランティアはあくまでも日本語を教えるのではなく、「学習者に寄り添い、日本語学習を促進する」という行為の違いが現れていくことになる。それにより、相補的な関係としてのキャリアの融合や発達の過程に変化が見られることが予想される。

地域における日本語においては、生活者としての外国人への日本語教育の保障が不可欠であると同時に、彼らの地域での暮らしの充実を保障するために、生活者としての日本人も進んで外国人との関係性を結んでいけるコミュニティの保持や形成が必要になる。そういった意味で、地域における日本語教育を担ってきたボランティ

アは、日本人と外国人を繋げ、共に自己実現を叶えるために重要な役割であり続けると考える。地域における日本語教師とボランティアの役割は両輪のようなもので、両方あるからこそ“地域”としての特色を生かした支援が進み、外国人の生活を保障することが可能になるのではないだろうか。例えば、「子どもの学校のプリントが読めない」、「学校に持って行かせなければならないが、それが何なのか、どこで手に入るのかが分からない」といった問題を解消するのは、日本語の専門性のある教師よりも同じ地域に住む人のほうが適任である。このように考えるとき、日本語教師の資格化により、ボランティアに対する日本語指導の負担が解消され、より多くの日本人がボランティアに参加できる環境になることを期待したい。

最後に、協力者Aの特徴がキャリア形成と選択にどのような影響を与えているのかをについて改めて確認する。今回の協力者Aは夫の収入による経済的安定があり、扶養の範囲内で日本語教師(非常勤講師)として働きながらボランティアを継続していたが、家計を支える日本語教師の場合であつたら今回のような結果は出ていなかったであろう。家計を支えるためには専任講師になる、もしくは非常勤講師を掛け持ちするなどの選択を迫られ、時間的にもボランティアに参加すること自体が難しいと考えられる。

文化庁が実施した令和2年度「日本語教師の資格創設にかかる状況調査」(文化庁, 2021)によると、日本語教師の男女別被雇用者数は、男性が4,201人で女性が13,806人である。また、年代別でみると、50代女性が3,818人で最も多く、50代男性は792人と男女で大きく異なる。数字だけみても、日本語教師としてのキャリアを選択する男性が少ないことがわかるだろう。日本語教師という職業のキャリアの考察は、日本社会における女性のキャリアというより大きな文脈を捉えるための一考察ともなると考えられる。本研究では、TEMを用いてある個人の生涯発達の過程を複数の役割におけるキャリアから捉えるモデルを提案することができ、協力者Aのキャリア形成には、「夫の転勤」「ママ友との関係」といった女性特有の役割による経験が大きく影響を与えていたことを明らかにした。今後、女性の生涯における様々な役割がどのように影響し合いながらキャリアを形成するのかといった観点から本モデルを用いた研究を進展させていきたい。

引用文献

- 文化庁 (2021) 令和 2 年度日本語教師の資格創設に係る状況調査結果概要
- 文化庁 (2022) 令和 3 年度日本語教育実態調査報告書 国内の日本語教育の概要
- 文化審議会国語科分科会 (2022) 地域における日本語教育の在り方について (報告).
- キャリア教育の推進に関する総合的調査協力者会議 (2004) キャリア教育の推進に関する総合的調査協力者会議報告書——児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために.
- 菊池武剋 (2012) キャリア教育, 日本労働研究雑誌, No. 621, 50-53.
- 小島佳子 (2014) 日本語母語話者が地域日本語教室に参加する意義——日本語ボランティアの活動参加継続につながる動機付け. 神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要, 3, 101-110. https://doi.org/10.20686/academiakiyou.3.0_101
- 野村晴夫 (2003) 心理療法における物語アプローチの批判的吟味——物語概念の適用と運用の観点から. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 42, 245-255. <https://doi.org/10.15083/00031480>
- 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. https://doi.org/10.34347/iesj.33.0_60
- 佐藤綾・片野洋平・高木裕子 (2022) 日本語教師のキャリア形成とその形成過程に影響する要因の分析. 国際教育交流研究, 6, 13-28.
- サトウタツヤ (2018) ナラティブの意義と可能性. 言語文化教育研究, 16, 2-11. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.16.2>
- サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実 (編) (2019) 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
- 末吉朋美 (2012) 日本語教師のキャリア形成——日本の社会構造における性別役割. 待兼山論叢 日本学篇, 46, 97-114.
- Super, D. (1980) A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16 (3), 282-296. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- 高井かおり (2021) 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. 明星大学研究紀要 人文学部, 57, 1-18.
- 富川拓・大東貢生 (2004) 日本語教育ボランティアにおけるボランティアイメージと動機について. 佛大社会学, 29, 51-59.

◆謝辞

本論は、協力者 A 氏のご協力なくしては実現できませんでした。心より御礼申し上げます。また、本論文の作成にあたり多くのご指導を賜りました、立命館大学大学院人間科学研究科の上川多恵子氏に心より感謝申し上げます。最後になりましたが、非常に丁寧なコメントをいただきました査読者の先生方にも深く感謝申し上げます。

発行：TEA と質的探究学会

Japanese Association of TEA for Qualitative Inquiry

<https://jatq.jp/index.html>



編集・制作協力：特定非営利活動法人 ratik

<https://ratik.org>

