

セカンドキャリアとしての日本語教師の人生径路とビリーフ形成

随時公開：2024 年 10 月 17 日

[掲載決定: 2024 年 8 月 28 日]

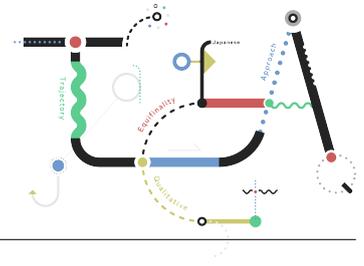
稲田 栄一 (関西学院大学国際学部)

概 要

本論文は、50 歳を過ぎてからキャリアを開始した 1 名の日本語教師を対象とし、その人生径路とビリーフ形成の様相を示したものである。調査の目的は、従来の研究では詳細が明らかになっていないセカンドキャリアとして日本語教師という道を選んだ者の経験や価値観を理解し、日本語教師の多様性に関する論考に寄与することである。分析の理論的枠組みとして、文化心理学に依拠する複線径路等至性アプローチを援用し、調査協力者のファーストキャリア時代から日本語教師となったセカンドキャリア時代の出来事と、そこから形成されたキャリアに関わるビリーフの可視化を試みた。その結果、調査協力者はセカンドキャリア形成において諸々の困難に直面しながらも、現在は充実感に満ちており、体力が続く限り日本語教師の職務を継続しようという意志を持っていることがわかった。セカンドキャリア形成における特徴として、ファーストキャリア時代から備えていた本人の資質や個性に、周囲との関係性や教育環境といった外的要因が社会的諸力として加わり、その相互作用によってキャリアが築き上げられているという点が挙げられる。調査協力者は、過去の経験から得られた気づきや学びをセカンドキャリアに活かしており、自分だからこそ実践可能な教育の形があるという信念を持って指導にあたっていた。それが、現在に至るまで充実感を持って日本語教師を続けていることへの大きな原動力になっていることが明らかになった。

キーワード：日本語教師，セカンドキャリア，人生径路，ビリーフ，
複線径路等至性アプローチ

連絡先：稲田 栄一 (E-mail: inadajlt@gmail.com)



Life Paths and Belief Formation of Japanese Language Teachers as a Second Career

Online Published: October 17, 2024

[Accepted: August 28, 2024]

INADA Eiichi (*Kwansei Gakuin University School of International Studies*)

Abstract

This paper presents the life paths and belief formation of a Japanese language teacher who began her teaching career after the age of 50. The purpose of the study is to understand the experiences and values of those who choose the path of Japanese language teacher as a second career, which has not been examined in detail in previous research, and to contribute to the discussion on the diversity of Japanese language teachers. As a theoretical analytical framework, the trajectory equifinality approach (TEA), based on cultural psychology, was adopted. The first career path of the research collaborator, who played roles such as housewife and part-time worker, and the second career path of the Japanese language teacher, were then modeled, next to the attempted visualization of the career related beliefs as formed. As a result, it was found that although the collaborator faced various difficulties in the formation of their second career, they are currently feeling fulfilled and have the intention to continue teaching Japanese as long as their abilities allow. As noted, a characteristic feature of second career development is that it is the result of the interaction of social factors, such as relationships with others and educational environments, which are added to the personal qualities and individuality a person has had since their first career, as social forces. The survey participant was able to apply the insights and learnings from her past experiences to her second career, and taught students with the belief that there was a form of education that she could implement only because of her own experience. Overall, it was shown that that was the major motivational force behind her to continue being a Japanese language teacher with a sense of fulfillment.

Keywords: Japanese language teacher, second career, life paths, beliefs, trajectory equifinality approach

Correspondence concerning this article should be sent to:
INADA Eiichi (E-mail: inadajlt@gmail.com).

1 研究の背景

文化庁（2023）の統計によると、2022年11月時点における日本国内での日本語学習者数は219,808人であり、日本語教育実施機関・施設等の数は2,764である。その内訳として法務省告示機関が697（25.2%）と最も多く、次いで任意団体648（23.4%）、大学等機関547（19.8%）、地方公共団体・教育委員会522（18.9%）、国際交流協会350（12.7%）の順となっている。これらの教育機関・施設等において、教育に携わる日本語教師等の数は44,030人である。2020年および2021年のコロナ禍の深刻化に伴い、学習者数とともに教師数も減少したが2022年度は再び急増しており、長期的に見てみると日本語教育機関や学習者数が上昇傾向であることが窺える。以下、表1は日本国内における職務別日本語教師等の数の年度別の推移を示したものである。表1の2022年度の数字に目を向けると、最も多いのがボランティアの21,568人（49.0%）であり、以下、非常勤教員の15,891人（36.1%）、常勤教員の6,571人（14.9%）と続き、ここ数年にわたり、この傾向が続いていることがわかる。次に筆者が注目したのは、表2に示した2022年度における年代別日本語教師等の数である。最も多くを占めるのが60代で全体の21.9%、次いで50代が19.5%であり、これに70代以上（13.3%）を加えると、日本語教師全体の半数以上が50代以上で占められていることがわかる。このように、国内の日本語教育現場が主にボランティア講師や非常勤講師の活躍によって支えられているという現状と、日本語教師の高齢化が顕著であることが数字で示されている。一方で、近年増加し続ける滞日

外国人に対して、いかにして適切な日本語教育を提供していくかという課題も残されている。総務省（2006）は、地域における多文化共生を推進し、滞日外国人の包摂を日本社会全体で取り組むべき課題として位置付けているが、これを果たすために日本語教育は極めて重要な役割を担っていると言える。文化庁（2019）は、昨今増加する滞日外国人の特徴として、滞日目的の多様化と集住地域の広域化を挙げており、様々な目的を持つ日本語学習者が全国各地で生活する中で、彼らのライフステージに応じた日本語教育の提供を課題としている。

以上のように、学習者の多様化が進む中、日本語教育従事者には柔軟な対応力や効果的な教育の実践力等を高めていくことが求められる。そのためには、学習者側だけでなく教師側の多様性についても議論を深め、様々な日本語教師の実態を理解する必要がある。その積み重ねが先入観に捉われない多彩な指導法や、新たな教育理論の生成につながるのである。文化庁（2023）からは、日本語教師志望者の年齢層を窺い知ることはできないが、日本国際教育支援協会（2023）が公表している日本語教育能力検定試験^{*1}の年代別受験者数の推移（表3）を見てみると、50代以上の受験者が多く含まれていることが示されており、年齢を重ねてからキャリアを開始する日本語教師が決して少数ではないことが推察できる。

こうした日本語教師のキャリア形成は、大学（院）等を出た後に若くして日本語教師になった者や、長らく常勤従事者として日本語教育に携わる者とは異なる特徴を有するだろう。そこで、本論文では、日本語教師の多様

^{*1} 日本語教育能力検定試験とは、公益財団法人日本国際教育支援協会が主催し、公益社団法人日本語教育学会が認定を行う日本語教育の専門家の知識・能力を測定するための検定試験である。

表1 日本国内における職務別日本語教師等の数（文化庁，2023）

| | 2016年 | 2017年 | 2018年 | 2019年 | 2020年 | 2021年 | 2022年 |
|--------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 常勤 | 4,648人 (12.2%) | 5,115人 (12.9%) | 5,655人 (13.6%) | 6,635人 (14.3%) | 5,868人 (14.1%) | 6,166人 (15.7%) | 6,571人 (14.9%) |
| 非常勤 | 11,271人 (29.7%) | 11,833人 (29.9%) | 12,908人 (31.0%) | 15,031人 (32.4%) | 13,989人 (33.5%) | 14,230人 (36.3%) | 15,891人 (36.1%) |
| ボランティア | 22,043人 (58.1%) | 22,640人 (57.2%) | 23,043人 (55.4%) | 24,745人 (53.3%) | 21,898人 (52.4%) | 18,845人 (48.0%) | 21,568人 (49.0%) |
| 合計 | 37,962人 (100.0%) | 39,588人 (100.0%) | 41,606人 (100.0%) | 46,411人 (100.0%) | 41,755人 (100.0%) | 39,241人 (100.0%) | 44,030人 (100.0%) |

表2 2022年度・年代別日本語教師等の数（文化庁，2023）

| | 10代 | 20代 | 30代 | 40代 | 50代 | 60代 | 70代以上 | 不明 |
|-------------|----------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 年代別日本語教師等の数 | 275人 (0.6%) | 2,380人 (5.4%) | 3,649人 (8.3%) | 6,755人 (15.3%) | 8,571人 (19.5%) | 9,625人 (21.9%) | 5,851人 (13.3%) | 6,924人 (15.7%) |

表3 日本語教育能力検定試験受験者数（日本国際教育支援協会，2023）

| | 2016年度 | 2017年度 | 2018年度 | 2019年度 | 2020年度 | 2021年度 | 2022年度 | 2023年度 |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 60歳以上 | 661人 | 816人 | 1,094人 | 1,736人 | 1,669人 | 1,407人 | 1,286人 | 1,514人 |
| 50～59歳 | 1,034人 | 1,310人 | 1,690人 | 2,353人 | 2,163人 | 1,935人 | 1,800人 | 2,146人 |
| 40～49歳 | 1,019人 | 1,209人 | 1,417人 | 1,992人 | 1,749人 | 1,596人 | 1,338人 | 1,678人 |
| 30～39歳 | 882人 | 1,030人 | 1,129人 | 1,468人 | 1,343人 | 1,285人 | 1,039人 | 1,253人 |
| 20～29歳 | 1,285人 | 1,332人 | 1,425人 | 1,777人 | 2,055人 | 1,979人 | 1,537人 | 1,576人 |
| 20歳未満 | 26人 | 36人 | 46人 | 54人 | 54人 | 67人 | 54人 | 44人 |
| 合計 | 4,907人 | 5,733人 | 6,801人 | 9,380人 | 9,033人 | 8,269人 | 7,054人 | 8,211人 |

な経験や価値観を議論する上での1つの事例提供を目的として、ファーストキャリアを終えてから日本語教師を志し、ボランティア・非常勤として日本語教育現場を支える人材のキャリア形成に焦点を当てる。50歳を過ぎてから、セカンドキャリアとして日本語教師を志したA子さんを対象として、彼女の人生を複線径路等至性アプローチによりモデル化する。A子さんのキャリアおよびビリーフが形成されるプロセスを示すことで、日本語教師の多様性の議論に一石を投じることを目指す。

2 先行研究

2.1 日本語教師のキャリア形成

日本語教師のキャリア形成に関わる研究は、奥田（2011）、末吉（2012）、北出（2017）、布施（2019）、佐藤ら（2022）等がある。

キャリアの主観的側面である内的キャリアに着目した奥田（2011）は、経験年数の異なる中堅・ベテラン・シニアの日本語教師3名に行ったインタビューを分析している。その結果、対象者の役割形成と成長、自己像の発達を促したのは異文化接触であることを明らかにし、言語教育を通じて関わった人々の自己充足に貢献することに価値を見出しながら、教師としてのキャリアが形成されていくと述べている。また、末吉（2012）は、3名の日本語教師を対象にして、教員間の相互理解を目的とした語りの場での対話と、その後のインタビュー結果からキャリアの理解を試みている。対象者の内の1人の教師は専門職である日本語教師という職業への期待を持ちながらも、待遇面の問題や先行きの不透明さを現実の壁として捉えており、それが当人のキャリア形成を阻むことにつながるとしている。

近年は、複線径路等至性アプローチを用いて対象者の

キャリア形成過程と意識変容を探った研究が増加傾向である。この理由として、TEAが時間を捨象せずに人間の人生を長期的に理解できる（サトウ，2015a）という特徴を持っており、時間経過に経験が伴うことで変化していく（Super, 1990）とされるキャリア形成を探るのに適しているためであると考えられる。北出（2017）は、韓国での教職経験を持ち日本の大学で教育に携わる若手日本語教師2名を対象に、キャリア形成と成長の様相を探っている。その結果、対象者の一方は成長意欲を維持し、もう一方は継続意欲が薄れながら教師を続けているという異なる径路を示し、教師自身が抱える背景や姿勢だけでなく、環境面の影響がそのキャリアや成長に大きく関わることを明らかにしている。布施（2019）は、他業種から転職した4名の初任日本語教師を対象に、キャリア形成過程とそれに影響を及ぼす環境的要因を探っている。対象者のキャリア形成に影響したものは、学生・常勤講師・同僚らとの関係性や所属校での役割といった環境的要因と、日本語教育現場における教師不足等の社会的要因であったと述べている。また、佐藤ら（2022）は、日本の大学に勤める専任日本語教員1名のキャリア形成過程を示し、キャリア選択に至る要因として、当人が持つ価値観等に関わる内的要因と、労働環境・家族・他者からの支えといった外的要因の存在を挙げている。

これらの研究は、日本語教師のキャリア形成の詳細を明らかにしただけでなく、個人のキャリアに関わる日本語教育現場のあり方や諸問題を提起した示唆に富んだものである。一方で、その研究対象は若手教師、または経験年数の長い教師のファーストキャリア形成に関するものに偏っている。奥田（2011）、末吉（2012）、北出（2017）、佐藤ら（2022）は、大学や大学院を終えた直後、あるいは卒業・修了後から比較的早い時期に日本語教師の道に進んだと思われる教師のキャリア形成について述べられたものであり、年を重ねてからキャリアを開始した日本語教師を対象とした調査ではない。また、布施（2019）は、異なる年齢層の対象者を選定しており、その中には50代の日本語教師が含まれているが、この

教師のキャリアを長期的に明らかにしようとする研究ではなく、ファーストキャリアとのつながりも含め、セカンドキャリアがどのように形成されていくかという詳細は窺い知れない。

以上のように先行研究を概観したが、セカンドキャリアとして日本語教育の道に進んだ教師のキャリア形成を長期的に明らかにしようとした研究は管見の限り見当たらない。一方で、日本語教師をとりまく現状として教育現場の担い手の高齢化が進んでおり、年齢を重ねてから第二の人生として日本語教師を選んだ人材のキャリア形成を理解するための調査は、極めて重要度が高いものであると考えられる。

2.2 セカンドキャリア形成における特徴

セカンドキャリアという用語は、①「中高年齢者の定年退職後や女性の出産・育児後、プロアスリート等の引退後の第二の人生としての職業」を示す場合に使用されることが多いが、②「所属する組織内で蓄積した知識や経験を活かして、新たな就業ステージに移行する」という意味合いで用いられることもある(安, 2016)。本論文では、育児を終えて50歳を過ぎてから日本語教師になったA子さんに焦点を当てたものであり、前者の意味合いでセカンドキャリアという言葉を用いる。

国立情報学研究所の学術情報データベース「CiNii Research」を用いてセカンドキャリアに関わる文献を検索してみると、スポーツ選手の第二の人生に関する研究と看護師を対象とした調査が多く行われており、これまでに一部の職種が先行して研究対象として扱われていたことがわかる。一方、一般企業の会社員や他の専門職従事者を対象とした研究は管見の限り少なく、日本語教師のセカンドキャリアに関わる調査も含め、今後の研究の積み重ねが期待される。ここでは、本研究を理解する上で重要な示唆を含んだ先行研究をいくつか紹介する。

結婚や出産・育児を経験した女性の就業意欲を探った調査として、異なる年齢層や職種の対象者を分析した横山・車井(2020)の研究がある。その中で、専業主婦を経ての再就職者についての言及があり、看護師等の専門技術職に就いていた女性の就業意欲が高く、再就職を前提として出産退職する傾向があったと述べている。また、介護職が再就職しやすい職種として選択肢の1つとして位置づけられていた可能性を示しており、専門職とセカンドキャリアの関係性が見えてくる。同様に、専門職従事者の再就職に関連する調査として、保育者が持つ結婚

観・子育て観がキャリア形成に与える影響を探った香曾我部(2019)の研究がある。その結果、子育ての一段落感が保育者の再就職を促進すると報告しており、当事者が考える育児の区切りとセカンドキャリア開始の関係性が示されている。

一般企業の定年退職者を扱った調査としては、川内・杉澤(2014)の研究があり、ホワイトカラーのキャリアを持つ女性を対象に、定年退職後の転職・起業等の選択にファーストキャリアが与えた影響を質的に分析している。その結果、対象者はファーストキャリア時代の経験により職業人生における自己肯定感や達成感、仕事の価値を内発的に獲得していたことを明らかにしている。また、身に付けた技能を補強しながら新たな就業機会の引き寄せを行っていたと報告している。これらの調査結果は、ファーストキャリアでの経験や得られた知識・技能がセカンドキャリア形成における当人の行動や選択に何らかの影響を及ぼすことを示唆している。

3 本研究におけるキャリアの捉え方

厚生労働省(2023)は、「キャリア」という言葉が多義的な意味を持ち、1つの定義では収まりきらないものとしつつ、広義として「生き方、人生経験」等を表す「ライフキャリア」、狭義として「職業、職務の連鎖」等を表す「ワークキャリア」の2つに分類し、ライフキャリアがワークキャリアを包摂し、相互に影響し合いながら形成されるものであると説明している。

キャリアが職業上の経験だけでなく多面的な概念によって構成されると考えたスーパー(Super, 1990)は、キャリア発達に「役割」と「時間」の概念を取り入れながら人生として理解しようとした。この「役割による人生の理解」とは、人間が生涯にわたって担う可能性がある役割を「子ども、学生、余暇人、市民、労働者、配偶者、家庭人(夫、妻)、親、年金受給者」等に分類し、これらが「家庭、学校、地域社会、職場、施設」といった生活空間で演じられるというものである。また、「時間による人生の理解」とは、上記の役割が演じられるキャリア発達段階を「成長段階、探索段階、確立段階、維持段階、解放段階」の5つに分類し、各段階における発達課題を達成していくことで自己概念が実現するという考え方である。これら一連の段階で与えられた役割を演じながらキャリアが発達していく流れを「マキシサイクル」といい、その中で異動、転職、疾患等を契機としてミニサイクルが起き、新たな成長・探索・確立を伴いキャリア

アが再構築されるという考え方が、スーパー (1990) のキャリア理論的アプローチである。本研究は、セカンドキャリアとしての日本語教育の道に進んだ教師のキャリアが再構築される様相を探っていくものであるため、この考え方を取り入れることにする。

以上を参考にして、本論文ではキャリアの定義を「職業経験 (ワークキャリア) を含んだ人生 (ライフキャリア) を示したものであり、時間の経過とともにある人間が、その環境下で与えられた役割を担いながら、周囲との相互作用によって築いていくもの」とする。また、2.2 節において、セカンドキャリアの捉え方を第二の人生における職業との関わりとしたが、本研究では A 子さんのセカンドキャリア形成においてもライフキャリアの中にワークキャリアが内包されているものとして扱う。

4 研究課題

先行研究における課題と本研究におけるキャリア形成の定義を踏まえ、研究課題を以下の 2 点とする。

- (1) セカンドキャリアとして日本語教育の道を選んだ教師のキャリア形成過程と成長の様相を社会的要因とともに可視化する
- (2) そのキャリア形成や成長の特徴を明らかにする

5 研究概要と分析手順

5.1 複線径路等至性アプローチ (TEA)

文化心理学に依拠する複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach: TEA) は、複数の異なる径路を歩んだとしても、類似の結果に到達することを示す等至性の概念を心理学研究に組み込もうとしたヴァルシナー (Valsiner, 2001) の創案をもとに開発された方法論である (安田, 2015a)。TEA を構成するのは、「歴史的構造化ご招待 (Historically Structured Inviting: HSI)」、複線径路等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling: TEM)、「発生の三層モデル (Three Layers Model of Genesis: TLMG)」という 3 つの概念であり、対象者の行動や選択、価値観変容等を明らかにするのに適した質的研究手法である。HSI は研

究者が関心を持つ事象を経験した対象者を選定して話を伺う手続きであり、TEM は伺った情報を基に時間の経過に伴う変容や安定性、維持のパターンを描写する方法論である。TLMG は文化的な記号を用いて変容のメカニズムを仮定し、理解と記述を行うものである。

サトウ (2015a) は、TEA における重要なポイントとして等至性の概念と時間を捨棄しない点を挙げ、構造 (ストラクチャー) ではなく過程 (プロセス) を理解するものであると述べている。本論文は、セカンドキャリアとして日本語教育の道に進んだ 1 名の日本語教師を調査対象とし、ファーストキャリア時代の出来事を含めた人生プロセスを社会的影響や内的変容とともに明らかにしようとするものであるため、これを探るのに適した TEA を分析の枠組みとして援用する。

5.2 調査協力者の概要とデータ収集

調査協力者は、日本国内の日本語学校での非常勤講師や、地域日本語教室のボランティア講師等を経験した A 子さん (60 代・女性) である。A さんは、50 歳を過ぎてから日本語教師となり、以後、約 13 年間の日本語教育経験を経て、初回のインタビューの時点では日本語教師を引退していた。A さんを調査対象とした理由は、本人が充実感を持ってキャリアを全うしたと考えていたため、今後、セカンドキャリアとしての日本語教師志望者たちが目指すべき道の 1 つになりうると考えたためである。また、筆者と協力者は、以前に同じ日本語教育機関で働いた経験のある元同僚という関係であり、その後もメール等でやり取りを続け、互いを良く知る間柄であることから深い語りが得られるのではないかと考え、今回の調査を依頼するに至った。

サトウ (2015b) は、TEA を用いた研究における対象者の選定について、1/4/9 の法則を提案している。これは、1 人を調査対象とした場合、深みのある結果が得られ、4 人± 1 人の話を分析した場合は多様性が示され、9 人± 2 人の分析結果からは径路の類型が可能であるという方法論である。本研究は、日本語教師の多様性に関する議論に寄与することを目的としたものであるが、2.1 節で述べたようにセカンドキャリアとしての日本語教師に関する研究は進んでいないため、まずは対象者を絞って得られた質的データを丁寧に分析し、個人の人生の全体像を長期的視野に立って把握することが最初に取り組むべき課題だと考えた。したがって、本研究では A 子さん 1 名の経験を深く理解し、調査結果として報告するこ

とを目指した。

調査に先立ち A 子さんには、事前にメールで研究内容を伝え、内諾を得た後に ZOOM を用いてミーティングを行い、研究目的と匿名性の確保、守秘義務の遵守等について説明し、正式に同意を得た上で参加してもらった。面接は、回数を増やすことで相互理解が深まり、高い質の語りが得られるとするサトウ (2015b) のガイドラインを参考にし、4 度に分けて実施した。面接は対面で行うことが理想であるが、調査者にとって協力者の居住地が遠方であったことと、コロナ禍による感染リスクを考慮して全て ZOOM を用いて行った。ただし、上記のように、筆者らは元同僚であり、調査開始の時点で相互理解が進んでいたため、オンライン上でのやり取りが A 子さんから語られる内容に影響を及ぼした可能性は低いと考えられる。

初回のインタビューでは、日本語教師を目指すまでの経験と日本語教師になってからの教職経験の中で、協力者が印象に残っている出来事を伺った。その後、インタビュー結果をもとに逐語録と試作 TEM 図を作成し、協力者にも内容を確認してもらった。2 回目から 4 回目までの面接では、それまでの結果を踏まえ、更に掘り下げての質問や追加の質問等を行い、TEM 図を修正していった。その後、TEM 図は複数回の修正を重ねたが、その都度、協力者にも確認してもらい精緻化を図った。以下、表 4 に調査協力者とインタビュー概要を示す。

5.3 分析手順

本論文では、50 歳を過ぎてから日本語教育の道へと進んだ A 子さんに HSI を行い、その人生径路を TEM により描き出す。そして、ファーストキャリアを経て日本語教師となり、セカンドキャリアにおいて教職経験を重ねていく中で、本人が持つビリーフにどのような変容があったかを TLMG によって可視化する。

まず、本研究における TEM の意味合いに関し、サトウ (2015a) を用いて説明する。TEM による調査では、非可逆的時間の中で人々が異なる径路をたどりながら、類似の結果にたどり着くことを示したポイントである等至点 (Equifinality Point=EFP) を定めることから始まる。本論文では、筆者の研究テーマとして等至点を「充実感を持って日本語教師としてのキャリアを全うする」と設定した。また、等至点の補集合的事象として設定される両極化した等至点 (Polarized Equifinality Point=P-EFP) を「日本語教師をやめない」、「充実感なくキャリアを終える」の 2 点にした。次に、等至点に至るまでの決定・設定に関わる分岐点 (Bifurcation Point=BFP) と、制度的・慣習的にはば通過すると考えられる必須通過点 (Obligatory Passage Point = OPP) を示し、経験した径路は実線、経験しなかったが理論上存在し得ると

表 4 調査協力者とインタビュー概要

| | |
|------------|--|
| 調査協力者 | A 子さん |
| 年齢、性別 | 60 代、女性 |
| 日本語教師歴 | <ul style="list-style-type: none"> ・短期研修のための来日外国人向けの日本語教師(3 か月) ・アメリカでのボランティア(3 か月) ・A 日本語学校での非常勤講師(3 か月) ・地域日本語教室でのボランティア講師(約 3 年) ・B 日本語学校での非常勤講師(6 か月) ・C 日本語学校での非常勤講師(2 年半) ・D 日本語学校での非常勤講師(6 年半) |
| 日本語教師以外の経歴 | <ul style="list-style-type: none"> ・芸能活動(約 6 年) ・専業主婦(約 2 年) ・主婦兼パートタイム労働者(約 20 年) |
| インタビュー概要 | <p>全 4 回実施(合計： 8 時間 10 分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1 回目 20XY 年 2 月 9 日(3 時 33 分) ・2 回目 20XY 年 2 月 25 日(2 時間 41 分) ・3 回目 20XY 年 3 月 22 日(1 時間 8 分) ・4 回目 20XZ 年 8 月 6 日(48 分) <p>※以上、全て ZOOM を用いて実施</p> |

考えられる径路は点線を用いて結んだ。それに加え、人からの支えや社会的な支援や制度、行動を後押しする認識や認知である社会的助勢 (Social Guidance = SG), 阻害・抑制的なものとして働いている力である社会的方向付け (Social Direction = SD) を TEM 図に反映した。また、A 子さん本人が大きな影響があったと認識する SG と SD を SSG (Special Social Guidance), SSD (Special Social Direction) とし、上述の SG/SD とは差別化して盛り込んだ。稲田 (2021) は、SSG/SSD という概念を用いることについて、調査対象者自身が認識する SG/SD の程度をより深く理解するのに有用であるとしている。したがって、本論文においても 2 種類の SG/SD を用いることとした。

次に、A 子さん自身が考える等至点である第 2 等至点 (EFP2) の意味合いについて述べる。A さんは初回から 3 回目までの面接の際は日本語教師を引退していたが、その後、4 回目の面接の時点では日本語教師に復帰しており、「体力が続く限り日本語教師を続ける」ことを自身の等至点と考えていたため、これを第 2 の等至点として設定した。以下、表 5 に TEM の用語ならびに本研究における意味を示す。

最後に、安田 (2015b) を用いて TLMG について説明する。TLMG は、分岐点 (BFP) で起こっている事象を探り、行為・記号・信念という三層レベルを記述し、人間の行動・価値変容をモデル化するものである。

第 1 層は「個別活動レベル (アクティビティの発生)」であり、日常生活で行われている行動や行為を表す。第 2 層は「記号レベル (促進的サインの発生)」であり、日常的な状況の中から意味付けが発生するレベルである。この第 2 層で発生する記号が行動変容を促し、価値変容にまで至らせる促進効果を持つのである。第 3 層は「信

念、価値観レベル (ビリーフの発生)」を表しており、信念、価値観の変容が起こるときには何らかの記号が発生し、その記号を受け取ったときに行動・行為が生まれるという考え方である。

6 結果

ここでは、A 子さんに行った 4 度の面接を経て完成した TEM 図と TLMG を示す。まず、A さんが第 2 等至点まで向かうまでの時期を以下の 4 つに区分した。

- ・ 第 I 期：ファーストキャリアの確立とセカンドキャリアの探索
- ・ 第 II 期：セカンドキャリアの確立に向けた地固め
- ・ 第 III 期：セカンドキャリアの確立における困難
- ・ 第 IV 期：セカンドキャリアの確立と維持

第 I 期は A さんのファーストキャリア時代の径路であり、日本語教師としてのキャリアを示したものでないが、後の第 II 期から第 IV 期までにおける日本語教師としての行動やビリーフ形成に影響を及ぼしたと考えられるため、省略せずに研究成果として紹介する。6. 1 節から 6. 4 節までは、各時期における TEM 図を図 1 から図 4 に示し、A さんの軌跡を本人の語りを交えながら紹介する。上記の節において、A さんの語りは「 」で表記し、筆者の補足は「()」で示している。続く、6. 5 節では、図 5 に TLMG を示し、A さんのキャリアに関わるビリーフ形成とその変容を見ていく。なお、〈 〉は TLMG の第 2 層における気づきを表し、《 》はビリーフを表す。

表 5 TEM の用語ならびに本研究における意味

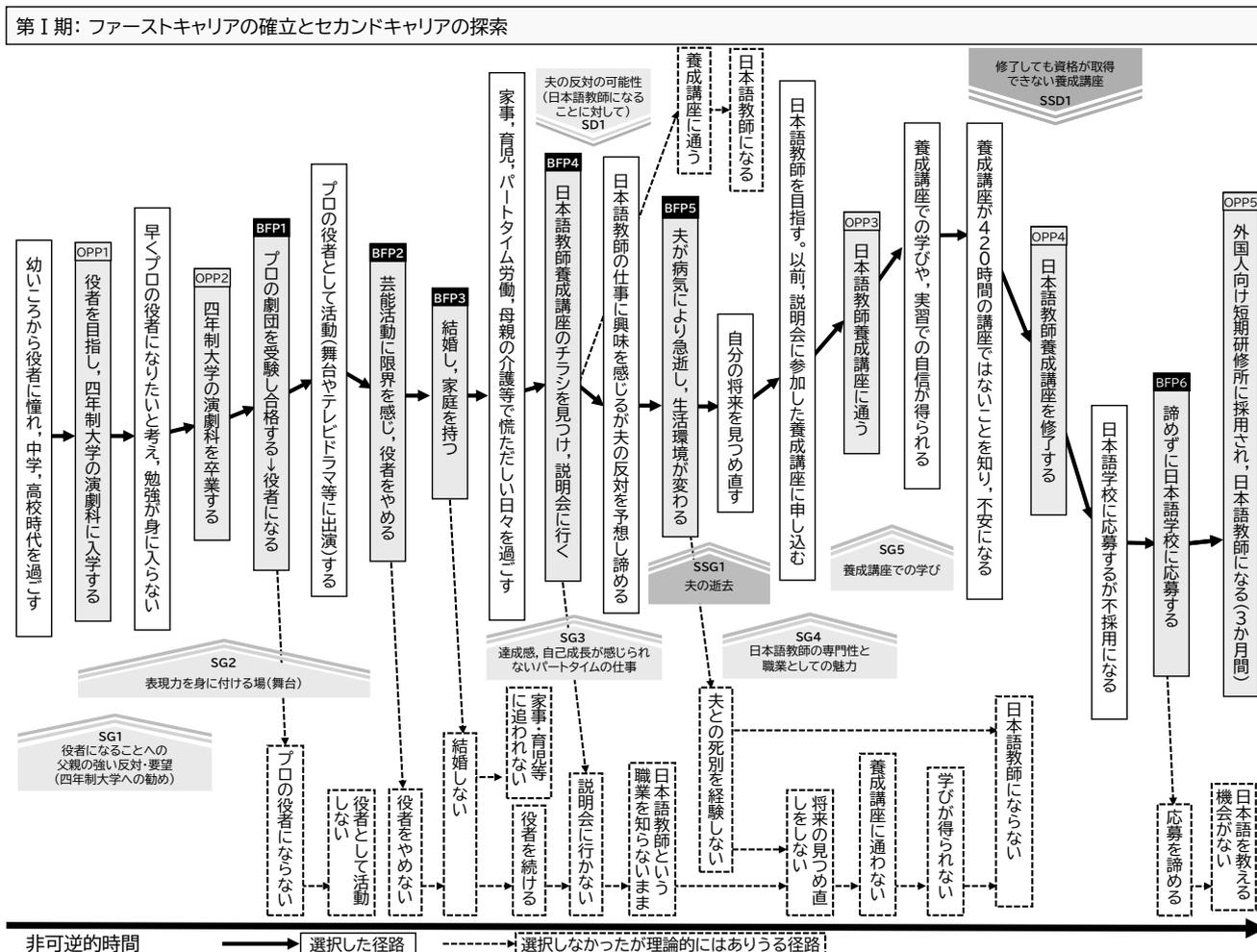
| TEM の用語 | 本研究における意味 |
|---------------------|--|
| 第 1 等至点：EFP1 | 充実感を持って日本語教師としてのキャリアを全うする |
| 第 2 等至点：EFP2 | 体力が続く限り日本語教師を続けようと思う |
| 両極化した第 1 等至点：P-EFP1 | 充実感なくキャリアを終える or 日本語教師を続ける |
| 両極化した第 2 等至点：P-EFP2 | 日本語教師を続けようとは思わない |
| 分岐点：BFP | 日本語教師としてのキャリアを全うするために意味のあった出来事 |
| 必須通過点：OPP | キャリアを重ねる上で経験せざるをえなかったポイント |
| 社会的助勢：SG, SSG | SG：A さんの日本語教師としてのキャリア形成を後押しした力 SSG：A さん本人が特に強く認識した SG |
| 社会的方向付け：SD, SSD | SD：A さんの日本語教師としてのキャリア形成を抑制・阻害した力 SSD：A さん本人が特に強く認識した SD |

6.1 第Ⅰ期：ファーストキャリアの確立とセカンドキャリアの探索

A 子さんは高校卒業後、幼少期からの夢であった役者を志し四年制大学の演劇科に入学する (OPP1)。この際、「本当は高校卒業したときにすぐ劇団に入りたかったんですが、私の父が大反対 (した)」といい、四年制大学への進学を強く希望した父親 (SG1) との妥協点として演劇科のある大学に進学した。大学在籍中も早くプロの役者になりたいと考え、「劇団 (の入団試験) とか受けたりしてました。結局、受かんなかったんですけど、(中略) もう劇団受かったら (大学を) やめよう」と考え、座学よりも舞台上での演習に力を注ぎながら学生時代を過ごした。大学卒業 (OPP2) 後は、念願であった劇団に入団し (BFP1)、著名な役者らと同じ舞台に立つ

機会 (SG2) が得られた。長年の夢であった演劇やテレビドラマへの出演を果たし、充実した役者生活を送るものの、「(入ったばかりの役者の演技力は) どんぐりの背比べっていうか、だから、こう、いかに (舞台監督等に対して) アピールできるかとか、好まれるかとかかなあ。私はそのアピールは下手でした」といい、芸能の世界における競争と生存の難しさを痛感した。こうして、芸能活動への限界を認識し、役者の道から離れることを決心した (BFP2)。それからしばらくして、結婚して家庭を持つことになった (BFP3) A 子さんは、主婦として家事・育児等に追われる日常が長く続いた。娘との摩擦が絶えず、「反抗期が始まってから娘との戦いでしたね。(中略) ずっと娘としょっちゅう衝突して、高校ぐらいまですずっと。それが大変でしたね」と母親としての苦労を振り返っている。同時に、パートタイムの事務職等を経験したが、仕事の達成感や自己成長を感じることはなかったという (SG3)。それに母親の介護の時期も

図1 A 子さんの TEM 図：第Ⅰ期



重なり、「なんかもう、その日その日を一生懸命だった」という。こうした生活を送る中、ある日、日本語教師養成講座の新聞広告を目にし、「そのフリーペーパーを見たときは、日本語教師って何？ って思って、単純に説明を聞きに行ったんですよね。で、説明を聞きに行ったら、すごく楽しそうだったんですよ。（中略）興味をひかれて、やってみたいな」と思った。このときは家庭の状況や夫の反対（SD1）等を予想して諦めたが、それ以降、日本語教師という職業が頭の片隅に残っていたという。

30代・40代を慌ただしく過ごしていたA子さんが、50歳を過ぎたときに転機が訪れる。急な病に倒れた夫との死別である（BFP5）（SSG1）。一家の大黒柱を喪ったA子さんは、これからの家族や自分の将来を見直し、「これからどうしようと思って。で、とにかく何か職を、何でしょう。手に職をつけないきゃって思ったんですよ。年いってからも働ける。何か手に職つけないきゃ。あ、日本語教師だ」と考え、専門的な技術を持つ日本語教師（SG4）に魅力を感じたという。そして、以前、説明会に参加した日本語教師養成講座に通うことを決意した。この当時、2人の子どもは学生であり、その生活を支える必要があったが、それ以上に「ライフワークを身につけようかなと思ったんですね。年いってからの。だから、自分の将来、これからの将来について考えるっていう方が近いかな」といい、自身のセカンドキャリアを見据えての意味合いが強かったと振り返っている。こうして、高い期待感を持って日本語教師養成講座を受講することになった（OPP3）。養成講座（SG5）では、日本語教育に関する知識を学びながら教育実習も経験し、次第に日本語を教えることがイメージできるようになった。ところが、受講中にこの養成講座が420時間の講座*2ではない（SSD1）ことを知り、不安を抱えながらの修了となった（OPP4）。修了後、いくつかの日本語学校に応募するが全て不採用となり、このときの心境を「半分諦めてたかもしれない。（中略）もう、日本語教師、日本語学校で教えることは無理なんだな、みたいなの」と振り返る。しかし、完全には諦め切れずに応募を続けた（BFP6）結果、ある教育施設から3か月という短い期間ではあるが短期研修者向けの臨時日本語教師として採用された（OPP5）。

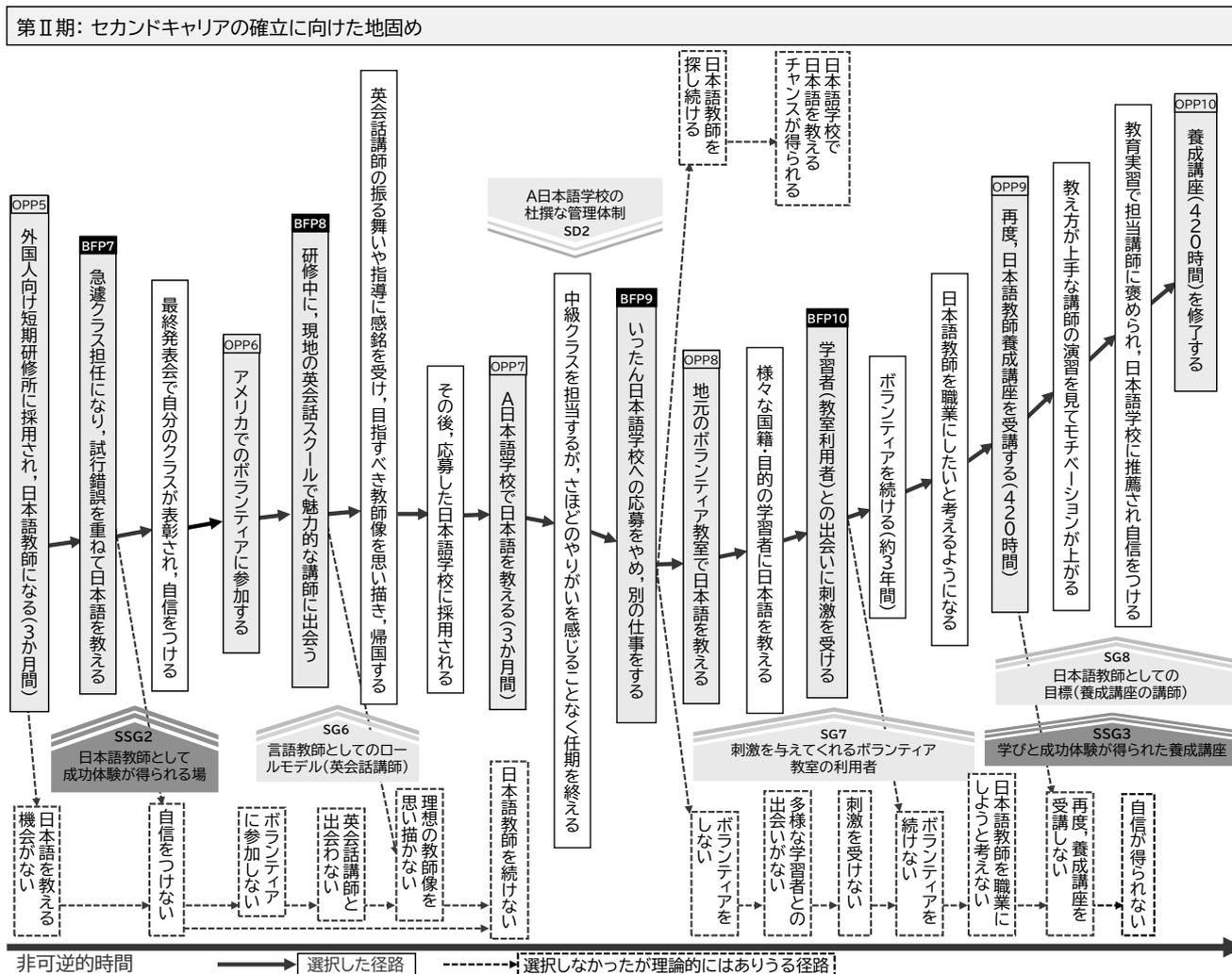
*2 法務省（2019）は、告示した日本語教育機関における日本語教師の有資格者の条件の1つに、学士の学位を有し、かつ、日本語教育に関する所定の研修を420単位時間以上受講し、修了した者と定めている。

6.2 第Ⅱ期：セカンドキャリアの確立に向けた地固め

初めて日本語を教えることとなった（OPP5）A子さんは、日本語教師になれた喜びよりも不安が勝る心境であり、「（使ったことがないテキストで教えることになったので、）どうやって教えたらいいなだろうっていうのを、すごく自分で（感じて）、だから、ネットで調べたりしながらやってみましたね」といい、手探りの状態で授業準備をこなしていた。さらに、「420時間（の養成講座修了）っていうのがないから、私は担任とか、そういうのはさせられない感じだったんですけど、担任になる予定の人がやめちゃったんですよ」というアクシデントにより、全く自信がなかったが急遽担任を任されることになった。こうして、試行錯誤しながら日本語を教えていった（BFP7）が、コース終盤に、以後A子さんが日本語教師を続けていく上で重要な出来事があった。「それぞれのクラスの最後に発表会みたいなのがあって、お遊び的な、私たちのクラスは（出し物として）早口言葉をやったんですよ。で、その早口言葉を私のアイデアで、なんかこう、ちょっと工夫して面白い感じにしたんですね。それが賞を取ったんです。（中略）選ばれたので、すごくそれが嬉しかった」と振り返り、この成功体験（SSG2）に自信をつけたA子さんは、新たな挑戦としてアメリカでの日本語講師のボランティアに参加することを決めた（OPP6）。

アメリカ滞在中は、幼児向けの日本語会話のボランティア講師として活動し、「（他のボランティア講師と相談しながら、子どもが）どうやったら喜ぶだろうねとか、どうやって教えたらいいかなとか。そういうの、考えたりするのは楽しかったですし、その子どもの反応とかお母さんたちの反応とかも見られた」ことが学びであったという。また、それ以上に印象的な出来事として、英語研修中での英会話講師との出会い（BFP8）を挙げている。「（その英会話講師は）いつもニコニコして、『（私の名前と）同じ発音の名前の鳥はこれよ』ってわざわざ（写真を）用意してくれて。（中略）発音の練習だったんですけど、例えばイエスタデイだったら、カスタネットを使ってタン・タ・タンでやるんですけど、その発音の練習とかなんか、そういうのがすごい役に立ちましたね。私もこういうふうにして日本語を教えようかなとかすごい参考になったし。こういう、いつもすごくニコニコして明るくて気配りができる先生になりたいなって思いましたね」と感銘を受け、言語教師としてのロー

図2 A子さんのTEM図：第Ⅱ期



ルモデル (SG6) として捉えるようになった。そして、帰国後に応募した A 日本語学校に、3 か月間の臨時講師として採用された (OPP7)。ところが、A 日本語学校は閉校間近の経営状況で杜撰な管理体制 (SD2) であったため、日本語学校での教育に残念な思いを抱きながら任期を終えた。この経験により日本語学校に対する期待感が失われ、しばらくは応募することを見送り (BFP9)、他の仕事をしながら地元の日本語ボランティア教室で日本語を教えることにした (OPP8)。

このボランティア教室には決まったカリキュラムがあったわけではなく、利用者のニーズに応じてボランティア講師が日本語を教える形式であった。A 子さんは、主に日本語会話の練習相手として様々な国の利用者たち (SG7) と交流を深めていった。この地域ボランティア教室の講師は約 3 年間続け、「日本語教師をすることで、もし普通の主婦だったら絶対に出会えない、

ネパールとかブラジルもそうだし、(いろいろな) 国の人と出会うっていうことが私にとってはすごくワクワクすることだったんですよ」といい、良い刺激を受ける日々を過した (BFP10)。一方で、「ちゃんと仕事として、(日本語教師を) やっぱりやりたい」という気持ちも日に日に強くなり、「もう、思い切って 420 時間 (の養成講座の修了資格を)、もう一回とりなおそう」と思い、再度、日本語教師養成講座を受講することを決断した (OPP9)。

こうして、強い決意を持って 2 度目の養成講座を受講した A 子さんは、「(この養成講座は) 講義と実習が両方あるんですけど。その演習の方の先生がすごくいい先生で、とっても私にとっては尊敬もできるし、教え方がうまいし、なんか信頼できる先生だったんです。それですごくモチベーションが上がりました」(SG8) とい、多くの学びが得られた。また、自身の教育実習にお

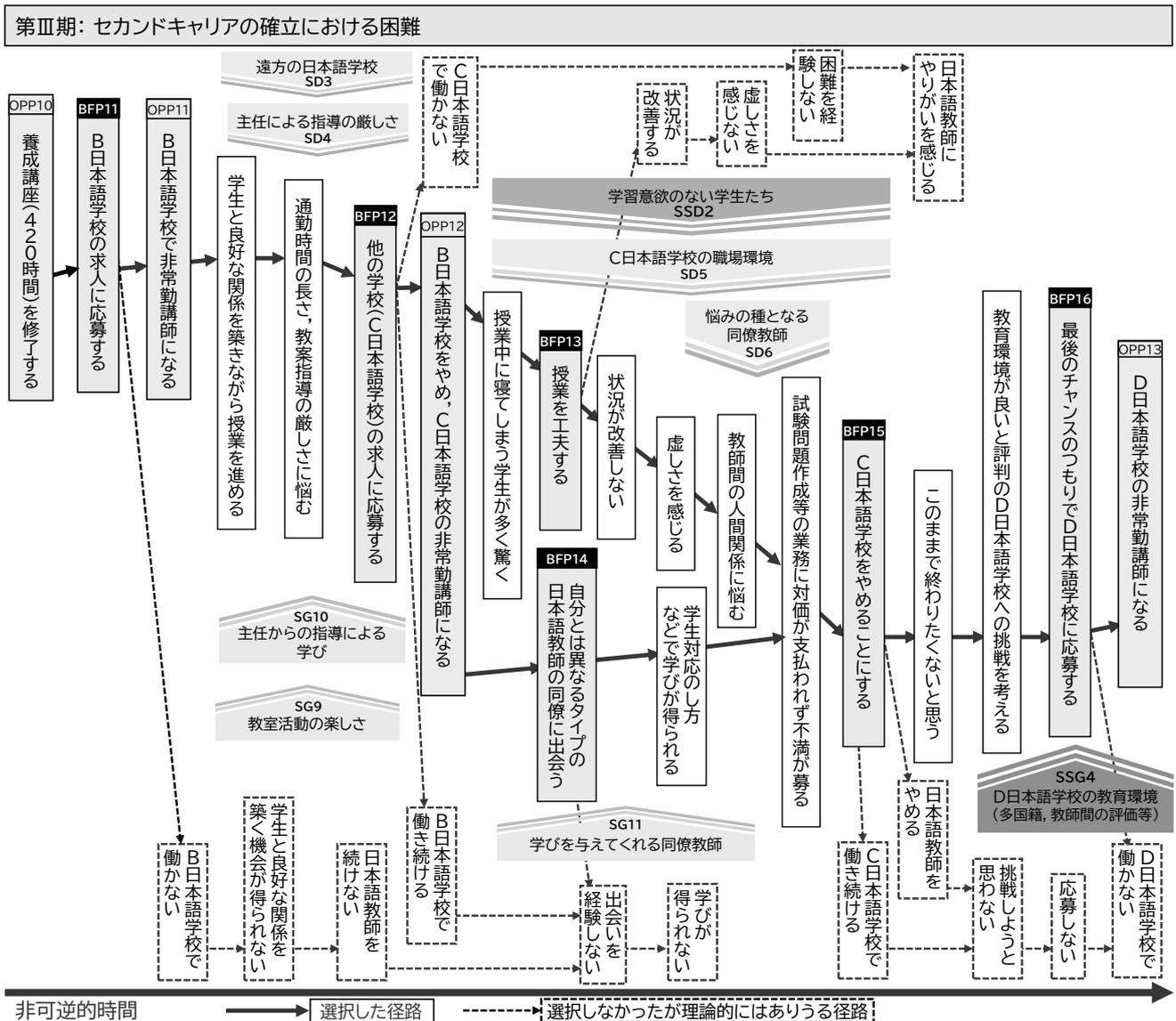
ける印象的な出来事として、「(私は)演劇をやったから、(演劇で培った演技や小道具を利用して)『りんごの色は変わりました』みたいな。最終的に、りんごが真っ黒になっちゃったみたいな。(そういう授業をしたら)そのとき担当した先生がすごく褒めてくれたんですよ。それですごく自信がついたんです。(中略)最初の女優をやったことにつながると思うんですけど、表現力(が役に立っている)かな」と振り返り、ファーストキャリア時代の経験が、日本語教師としても活かせるという気づきもあった。さらに、「別の先生だったんですけど、日本語教師を現役でされている先生だったんですけど、私がそこ(=養成講座)を卒業するときに、その先生がわざわざ自分の勤めるところに、推薦してくだ

さったんですよ」ということもあった。この学校は遠方で通勤が困難であったため働くことはできなかったが、A子さんにとっては大きな自信となった。この養成講座での学び直しと、成功体験(SSG3)は、A子さんが日本語教師としてのセカンドキャリアを築いていく上で大きな意味を持つこととなった。

6.3 第III期：セカンドキャリアの確立における困難

養成講座を修了後(OPP10)、B日本語学校の求人に応募し(BFP11)、非常勤講師として働くこととなった(OPP11)。ここでは、初級と中級クラスの授業を担当す

図3 A子さんのTEM図：第III期



ることになったが、当初は「(B日本語学校は東南アジア圏の)学生が多かったんですが、すごくいい子たちが多かったのでやっぱり仲良くなりました。(私は養成講座を出たばかりで)まだまだ未熟でしたけどね」といい、自身の教室活動(SG9)に手応えを感じながら、充実した日々を過ごしていた。しかし、B日本語学校は通勤に片道2時間ほどかかる遠方(SD3)であったため、次第に体力的負担が増していったという。また、「(私の授業に、教務主任の先生が)時々チェックに入られるんですよ。『来週入らせていただきます』みたいな。そういうので教案もチェックされるし、授業もチェックされるし。(中略)その教案チェックが厳しくて、私どっちかっていうと、そういうことが苦手な自由でのびのびやりたいタイプなので、(大変だったんですが、)でも一理あるんですよ。客観的にそうなんだろうとか、私が間違ってたところもあるんですけど、でも萎縮してしまって、主任に合わせる教案を書かなきゃならないみたいな」といい、教務主任からの指導に感謝しつつも(SG10)、自身が目指す授業に臨めないことへの悩みを抱えた(SD4)。これらの事情から、B日本語学校を半年でやめ、自宅の近くにあるC日本語学校に応募し(BFP12)、非常勤講師として採用された(OPP12)。

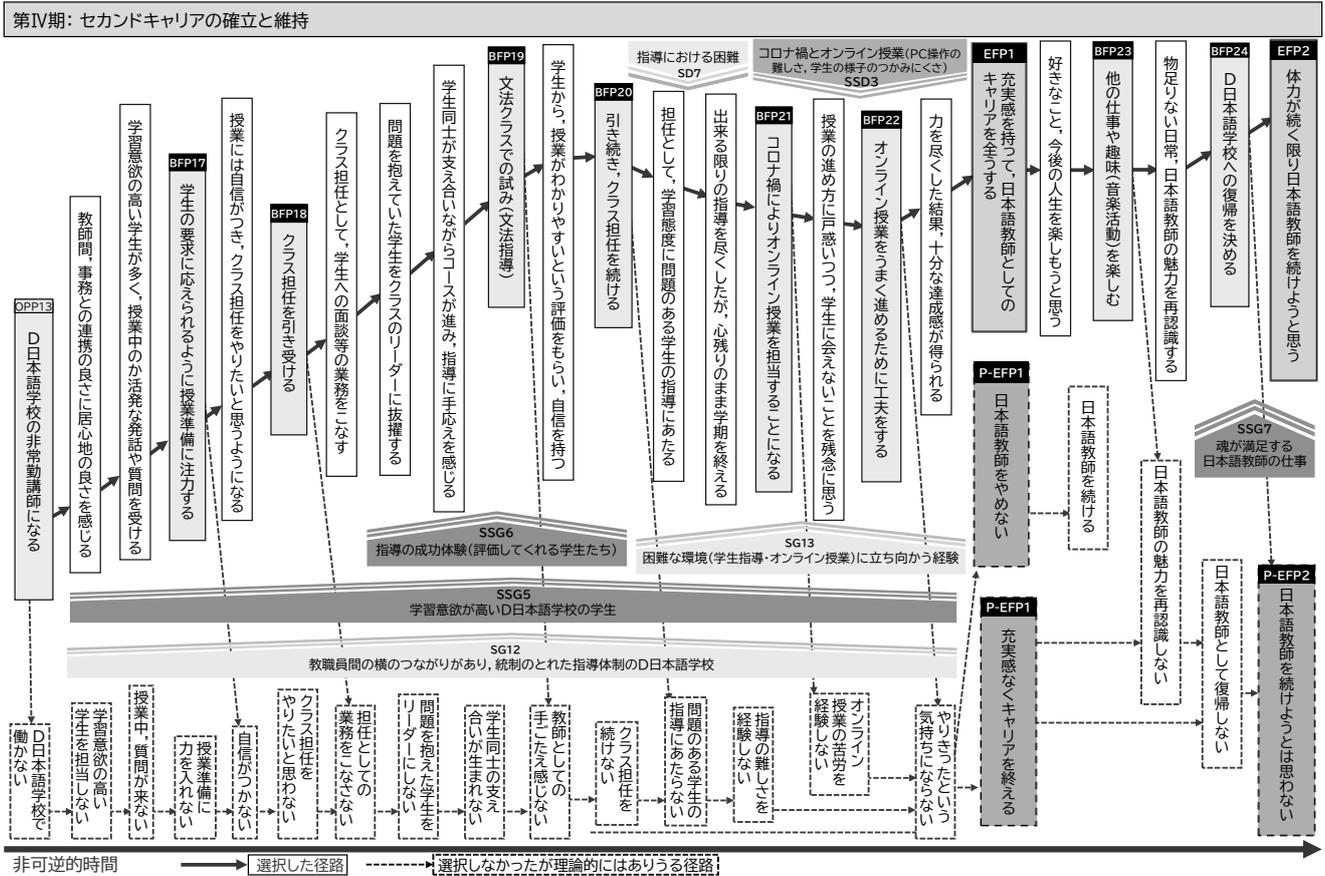
C日本語学校では、初級から上級までの幅広いレベルの学生に日本語を教えることになった。ここでも多くの学生が東南アジア圏の出身者であったが、「(この学校の学生は)夜中のバイトをしてるから、寝たくなくても寝ちゃうとか」と学習意欲が低かったため(SSD2)、「寝ちゃうのは分かるんですけど、じゃあ何のために学校来てんだよ」という気持ちになり、毎日の指導に苦慮した。そこで、A子さんは「いろんなことを試したんですよ。面白くしようとか、やっぱりほら、まあ眠いから仕方ないけど、でも、つまんないから眠くなることもあるから、なるべく(学生の国の)文化とか、音楽とか。(中略)関連したことをなるべく、イラストとか写真(を授業に取り入れる)」といった工夫をした(BFP13)が、一時的な効果しか得られず、根本的な解決には至らなかった。授業前に準備した教材や教授法が全く活かせず、「私は昨日の夜、あんなに頑張って準備したのになんなのよ、みたいなものもあるし、それからすごく怒って、いい加減にしなさいみたいにしたら、逆にキレられたりとか」という経験をし、次第に虚しさを感じるようになった。C日本語学校での学生指導の難しさを痛切に感じていく一方で、自分とは異なるアプローチで学生指導にあたる同僚教師との出会いもあった(BFP14)。「(私は)いつもニコニコした優しいような先生にいいなと思っ

て、そういうふうになりたいと思って。(中略)作文書きたくないですって言って書かない子とかいるんですよ。そうすると私なんかは『1行でもいいから書いてごらん』とか、なんか例えば『こういうことどう思う?』とか、どっちかっていうと書かそうと思うタイプなんです。でも、その先生は『書きたくないんだったら書かなくてもいいです』っていうタイプなんです。『書きたくないなら書かないでいいです。0点ですからね。好きにしたら?』っていうタイプですよ。でも、そういう先生のほうが学生からしたら、『じゃあ書きます』みたいになったりするんですよ。で、意外にその先生のほうが(学生から)人気があるっていうのを知ったときに、そういう先生いいなとか思いました」といい、指導のあり方が多様であることを同僚教師(SG11)から学んだ。しかし、その後、一部の同僚教師(SD6)との人間関係に悩むこととなり、また、試験問題を作成したことに対価が支払われない(SD5)という出来事も経験した。このように、C日本語学校で様々な困難を経験したA子さんであるが、最も耐え難かったことは、学生の学習意欲の向上が見られなかったこと(SSD2)である。「最後の方はもうね、本当に寝る。寝てる子が多くて、『起きなさい』って言っても起きないとか、何しろ教えがいがなかったですね。(中略)20人のうち起きてるのは2人だけっていうような状態で、もう私の精神がどうにかなりそうなくらい病みました」といい、日本語教師としてのやりがいが感じられなくなったA子さんは、2年半勤めたC日本語学校をやめることを決断した(BFP15)。しかし、日本語教師という職業から距離を置こうとは思わなかったという。その理由は、このまま終わりたいという思いと、高い教育レベルの日本語学校に挑戦したいという考えからである。そこでA子さんは、様々な国から学生が集い、教師仲間からの評価が高いD日本語学校(SSG4)への応募を考えた。以前から、「(D日本語学校に)行きたかったですよ。憧れてたんですよ」というが、「でも、あそこは若い人しかとらない(という噂があった)」ため、これまでは応募を控えていた。しかし、「年齢的にも結構いったから、本当にもう、ラストチャンスだと思って」D日本語学校への応募を決意した(BFP16)。その結果、念願が叶いD日本語学校に非常勤講師として採用されることとなった(OPP13)。

6.4 第IV期：セカンドキャリアの確立と維持

目標にしていたD日本語学校で日本語を教えること

図4 A子さんのTEM図：第IV期



となり (OPP13), 主に中級や上級クラスを担当することになった。この時点でボランティアを含め約7年間の日本語教育経験を有していたA子さんは「(これまでの経験で) 授業準備が大変だったんですけど、自信にはつながりましたね。だから、ほぼ全部、初級から上級まで、もう全部のクラスを教えたので、どのレベルでも出来るな」という自信があったという。D日本語学校は充実したカリキュラムを備え、教師と事務職員の連携が円滑で働きやすい環境 (SG12) であった。加えて、D日本語学校の学生の日本語学習に取り組む姿勢が「これまでの学生と比べてダントツ素晴らしかった」という。授業中、学生からの積極的な発言や質問が多く、「学生のレベルが高かったから質問がすごくって、答えられない自分が申し訳なくて」という気持ちになり、それからは以前にも増して授業準備を入念に行うようになった (BFP17)。学習意欲の高い学生 (SSG5) からの要求に応えるために、授業準備や実践に精力的に取り組んだ結果、A子さんの自信とモチベーションは一段と高まり、1年後には授業を担当するだけでなくクラス全体をまとめる担任の役割も果たしたいと考えるようになった。ちょうどその

時期に、学校側から担任への要請があり、強いやりがいを感じながら引き受けた (BFP18)。

クラス担任としてのA子さんは、授業の進捗管理や学生への個人面談といった担当授業以外の業務にも取り組むようになった。このときに実施したある学生への個人面談での出来事と、その後の学生の変化が印象深い出来事としてA子さんの記憶に残っている。「男の子の学生がいて、その子が前の学年のときに、結構暗かったとか、なんかがあって沈んでたとか、そういうのをちょっと聞いてたので、その子に個人面談してる時にね。『ねえ、あなたクラスのリーダーになって』って言ったんですよ。なんとなくそれは勘でね。あ、この子リーダーにしたらいいなあみたいに思って、『あなたリーダーになって』って言ったら、『ええ?』とか言いながら(引き受けてくれて)。(中略)それがすごく良かったんですね。その男の子が最後のときに、『僕はこのクラスが一番楽しい、このクラスになってすごく楽しくなった』みたいなことを言ってくれたから、やっぱりリーダーに抜擢してよかったなみたいな」と振り返り、学生同士が支え合いながら一丸となって学習を進めていくような雰

囲気作りができ、指導に強い手応えを感じることができた。また、A 子さんは担任業務だけでなく担当授業にも引き続き全力で取り組んでおり、文法のクラスではパワーポイントを用いて、物語性のある場面を創出して指導を行った（BFP19）。その結果、「クラスの学生の何人か、『すごく先生の文法わかりやすく楽しい』って褒めてくれたんですよ。（中略）最後に色紙をもらったんですけど、その色紙に文法大好きって書いてあって、なんか先生は素晴らしいみたいな、書いてくれた学生がいて、そのときにすごく自信（になった）。養成講座のときに褒めていただいたのと同じように、自分がやってきたことは間違いなかったんだな」という満足感が得られたという。また、「（日本語を教える際に）役者時代の経験が今更にしてものをいうと思った」という。さらに、教師としてクラスをまとめ、学生の様子や表情の変化を注意深く観察することに対して、「（母親として）子どもを育てたことが学生指導に役立っている」という考えに至った。このように、過去の経歴がこれらの成功体験（SSG6）を生むという実感から、この時期が A 子さんの教職経験の中で最も充実していたと振り返っている。

D 日本語学校内でも A 子さんの指導力は高く評価されていたと考えられ、引き続き担任として新たなクラスを受け持つことになった（BFP20）。このクラスの中に、著しく学習意欲の低い学生が 1 名おり、その指導に頭を悩ませた。また、別の学生が個人的な事情により課題を全く提出しなくなったため、A 子さんは自身の過去の困難な経験を話すことでやる気を引き出そうとした。ところが、「自分の話をしたことが、彼女にとっては何でしょう。デリカシーがないと捉えられちゃったってことです。状況によって私はそれを、空気を読まなきゃいけないのかなっていう気もするけれども。（中略）そこが食い違っちゃった」といい、却って学生との距離が離れてしまったという。これらの状況を改善するために、授業中の観察や個別面談を行ったが大きな効果は得られず（SD7）、心残りのまま学期を終えた。

その後も、D 日本語学校の非常勤講師として学生指導にあたっていた A 子さんであるが、2020 年のコロナ禍によって指導環境が一変する。自宅からオンライン授業を担当することになり（BFP21）、「やっぱり対面じゃないので声が途切れたりとか、なんかこう、やりにくい部分がありますよね。あと、1 回ぐらいしかなかったんですけど学生が時間を忘れて、いつまで待っても入ってこなかった」というような遠隔授業特有の困難（SSD3）を経験した。また、「Google を更新したりす

ると『あれ？』みたいなことがありましたね」といったコンピューターやネットワークの不具合も度々あり、日本語教育以外の面での苦労が続いた。一方で、「（オンライン用のカリキュラムになったことで、）良さは個人授業ができたこと。だから個人の要望に応じてやりたいことを教えてあげることができた。それで、YouTube を使ったりとか、そういうことができたので私の発見にもなりました」といい、オンラインならではの教育方法や新たな教材も発見し、積極的に授業に取り入れた（BFP22）。しかし、学生との対面での交流が日本語教師としての大きな魅力であると捉える A 子さんは、「私は対面のほうが、顔の表情とかね、実際に会う方が良かったと思うので基本的にはやっぱりオンラインが好きではない」という不満を感じながら授業を行っていたという。このように、学習意欲の低い学生への指導や、オンライン授業といった困難を経験し、それを乗り越えるために指導を工夫したり、コンピューターについて学んだりする過程（SG13）で、「教案を練ったり、PPT を作成したりする工程はすごく楽しいし、教えることも好きなんです。もうやりきった感があります」という気持ちになり、充実感を持って日本語教師としてのキャリアを全うすることにした（EFP1）。

それからの約 1 年半は、日本語教育以外のパートタイムの仕事をしながら、趣味の楽器演奏等を楽しむ生活を送っていた（BFP23）。しかし、「他の仕事をしてみても、日本語教師の仕事の魅力が再認識してしまったという感じ。他の仕事は準備しなくていいし楽なんです。日本語教師がとても魅力的に思ってしまったんですよ。大袈裟ですが『魂が満足できない』と感じていました」という。ちょうどそのとき、D 日本語学校から復帰の要請があったことも重なり、非常勤講師として戻ることを決めた（BFP24）。現在は、D 日本語学校で体力が続く限り日本語教師を続けようと考えている（EFP2）。

6.5 A 子さんのキャリアに関わるピリーフ形成と変容

次に、A 子さんのキャリアを通じて形成されたピリーフとその変容を TLMG により述べていく。第 I 期では、四年制大学で演劇を学びながら〈役者への憧れ〉を膨らませ、卒業後にプロの劇団に合格する。念願の役者となった A 子さんであるが、過酷な芸能の世界で活動する中で〈芸能の世界の厳しさと、それでも挑戦する価値がある〉ことに気づき、《一度しかない人生では挑戦していくことが必要である》というピリーフが形成され

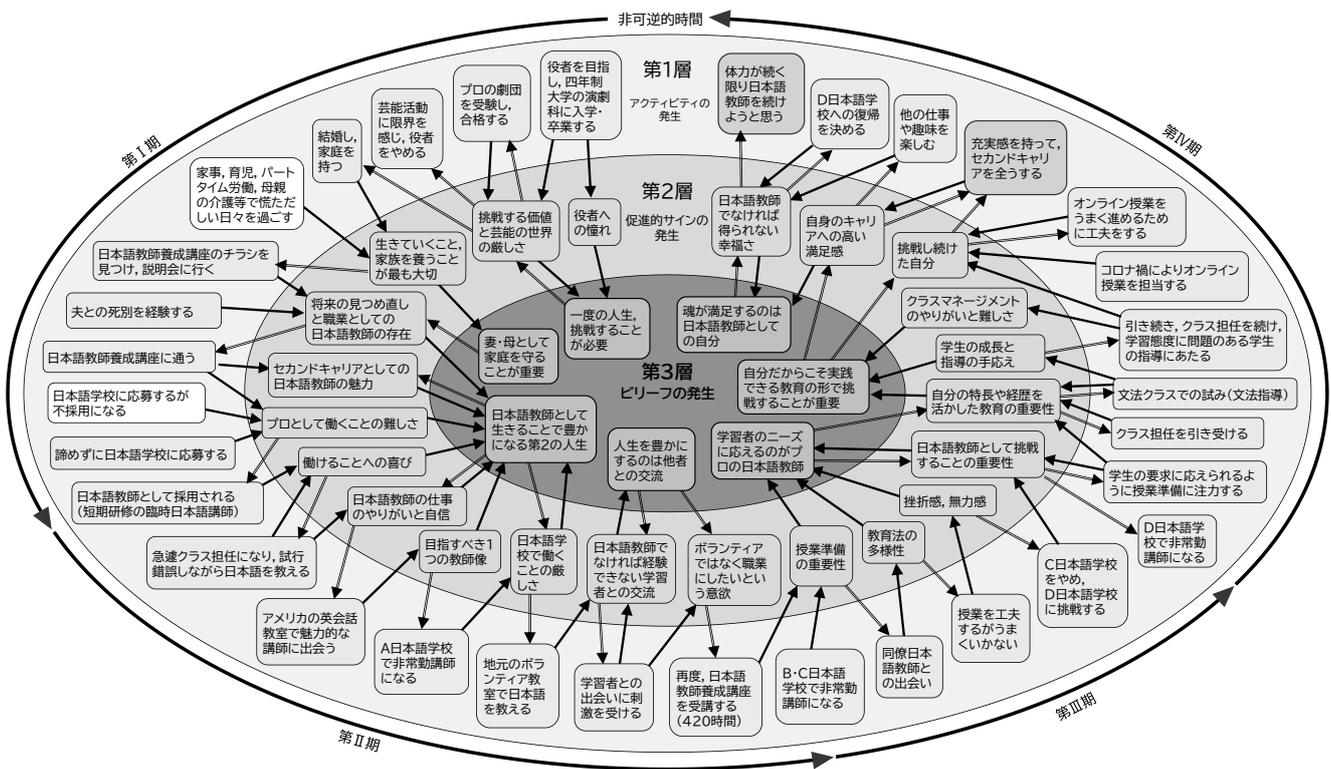
たとえられる。その後、限界を感じて芸能活動に終止符を打った A 子さんは、結婚し家庭を築く道を選び、以後約 20 年間は家事やパートタイム労働等で慌ただしい日々を過ごした。この長期にわたる経験が〈生きていくこと、家族を養うことが最も大切である〉という内在化につながり、それが促進的サインとなり、A 子さんのビリーフは《妻・母として家庭を守ることが重要である》へと変容していったと考えられる。この時期は生きることの精一杯だったという A 子さんだが、こうした日々を過ごしたからこそ、時折訪れた休息を無駄にせず、日本語教師養成講座の説明会に参加する等の行動をとっており、これが日本語教師というセカンドキャリアにつながっている。その後、夫との死別により〈将来の見つめ直し〉が行われ、〈職業としての日本語教師の存在〉が強く認識され、日本語教師養成講座を受講するという外在化につながった。養成講座では学びが多く、〈セカンドキャリアとしての日本語教師の魅力〉を認識するが、修了後の就職活動では苦戦し〈プロとして働くことの厳しさ〉を知る。これらの経験と気づきが重なり、A 子さんは《日本語教師として生きることによって豊かになる第二の人生がある》という信念が形成されたと考えられる。

第Ⅱ期では、臨時的非常勤講師やボランティア講師として活動する。最初に採用された日本語教育機関では急

遽クラス担任を任せられ、試行錯誤しながら日本語を教えた結果、日本語教師として最初の成功体験が得られ、〈働けることへの喜び〉や〈日本語教師のやりがい・自信〉という気づきが得られた。また、アメリカで出会った英会話講師が〈目指すべき 1 つの教師像〉として心に刻まれ、臨時で採用された A 日本語学校では〈日本語学校で働くことの厳しさ〉も知る。これらの経験により、第Ⅰ期後半で形成された《日本語教師として生きることによって豊かな人生になる》というビリーフをより一層強化させることとなった。その後、しばらくは日本語教室でのボランティアとして学習者との出会いに刺激を受け、〈日本語教師でなければ経験できない学習者との交流の楽しさ〉に気づき、そこから《人生を豊かにするのは他者との交流である》というビリーフが形成されたと考えられる。一方で、ボランティアを続ける中で、〈ボランティアではなく職業にしたいという意欲〉が芽生え、再度、日本語教師養成講座に通うことを決意した。

続く第Ⅲ期では、B および C 日本語学校での教職経験から〈授業準備の重要性〉や〈指導方法の多様性〉に気づき、自身の授業に活かそうと工夫するがうまくいかず、日本語教師としての〈挫折感、無力感〉を抱くこととなった。こうした学びや困難から得られた気づきにより、A 子さんのビリーフは《学習者のニーズに応えるの

図 5 A 子さんの TLMG



がプロの日本語教師である》という変容を見せたと考えられる。そして、〈挑戦することが重要である〉という気持ちが外在化され、目標としていた D 日本語学校への応募につながったと考えられる。

現在へと続く第Ⅳ期では、A 子さんが日本語教師として最も長い時間を過ごした D 日本語学校における価値観変容が示されている。まず、D 日本語学校では学習意欲が高い学生の要求に応えるために授業準備に注力しながら、クラス担任も経験した A 子さんは〈自分の特長や経歴を活かした教育がある〉ことに気づき、担当するクラスで物語性を意識した文法指導を実践することにつながった。実践の結果、〈学生の成長と指導の手応え〉が感じられ、次に学習態度に問題のある学生の指導にあたる。しかし、思うような効果が得られず、〈クラスマネジメントのやりがいと難しさ〉を認識した。その後、コロナ禍により慣れないオンライン授業を担当し、工夫しながら授業を進めていく中で、学生指導やオンライン教育といった〈困難に挑戦し続けた自分〉の存在に気づいた。こうして、D 日本語学校で得られた気づきが集積して促進的サインとなり、A 子さんのビリーフは《自分だからこそ実践できる教育の形で挑戦することが重要である》という形に変容し、〈キャリアへの高い満足度〉を伴いセカンドキャリアを全うする (EFP1) という考えに至ったのではないかと考えられる。

その後はしばらく、日本語教師以外の仕事や趣味を楽しむ生活を送っていたが、他の仕事を経験することで〈日本語教師でなければ得られない幸福さ〉があることに気づき、D 日本語学校の非常勤講師に復帰することを決めた。現在は、《魂が満足するのは日本語教師としての自分である》というビリーフが形成され、体力が続く限り日本語教師を続けよう (EFP2) という考えを持って週 2 日の授業を担当している。

7 考察

7.1 第Ⅰ期におけるキャリア形成の特徴

第Ⅰ期 TEM 図 (図 1) の前半は、役者、家庭人 (妻・母)、パートタイム労働者としてのキャリアの変遷であり、BFP は「劇団への合格」、「役者の引退」、「結婚」である。これらの径路は、スーパー (1990) が示すキャリア発達における成長段階、探索段階、確立段階における

経験が示されていると考えられる。成長段階には、職業に関する想像や欲求、関心を高めながら自己概念を形成していくという特徴があり、探索段階は、職業を絞り、それを実現するための訓練を積みながら職に就くというものである。A 子さんは、幼少期からの憧れである役者になることを目指し演劇科のある四年制大学に進学した。そこでは、知識や技術の習得だけでなく自己概念を発達させ、卒業後の分岐点「プロの劇団に入る」を迎えることになったと考えられる。しかし、プロの役者を職業とすることは困難であると考えた A 子さんは、役者をやめ、結婚するという分岐点を経験する。これは、職業的安定と永続的な場所の確保が行われ、場合によっては職業分野の変更が行われる可能性があるとするスーパー (1990) のキャリア発達における確立段階の特徴と重なる。劇団を退団後、結婚を経て妻・母、パートタイム労働者になった A 子さんは、キャリア発達のミニサイクルが起り、約 20 年間にわたってこれら役割を担ってきた。家庭人・パートタイム労働者として長い時間を過ごす中で、ファーストキャリアは確立段階まで達していたのではないかと考えられる。夫の存命中に、一度は日本語教師養成講座の説明会に参加しながらも通うことを諦めた背景として、夫による反対の可能性が SD として働いたことに加え、家庭という永続的な場所の確保を最優先した妻・母としての A 子さんの役割や自己概念による影響が考えられる。

その後、夫の急逝によりキャリアの見直しが行われることとなった。スーパー (1990) は、キャリアの変化は個人的な出来事により生活が不安定になることで起こる可能性があるとして述べているが、A 子さんの場合は夫との死別が日本語教師へと向かわせる大きな力として働き、この経験が強い意味を持つ BFP としてキャリアの再構築が図られている。この際、専門的な技術を伴う日本語教師という職業が SG となり、A 子さんのセカンドキャリアへの歩みを後押ししている。末吉 (2012) の研究では、対象者が教師をやめるという決断ができない理由の 1 つとして専門職としての日本語教師への期待が挙げられているが、新たな道への歩みを模索する A 子さんにとっても、日本語教師の専門性は魅力的に映っていたのだろう。こうして、日本語教師を目指すことにした A 子さんは新成長・新探索というミニサイクルを展開していくことになったと推察できる。

7.2 第Ⅱ期におけるキャリア形成の特徴

第Ⅱ期で日本語教師となった A 子さんの BFP は「初の授業とクラス担任の経験」、「アメリカでの英会話講師との出会い」、「日本語学校への応募の取りやめ」、「ボランティア教室の利用者との出会い」である。

初任時は 3 か月間限定の臨時日本語教師ではあったが、1 度目の養成講座を修了し、キャリア発達における確立段階の初期に至っていたと考えられる。スーパー (1990) は、確立段階の特徴として自身が選んだ分野で永続的な地位を築くための努力が行われるとしているが、第Ⅱ期 TEM 図 (図 2) の初期では、急遽クラス担任になり試行錯誤を重ねながら日本語を教えたことで自信が得られた A 子さんの様子が読み取れる。また、アメリカでは英会話講師から様々な示唆が得られ、目指すべき教師像を想像するに至っている。スーパー (1990) は、当人の適性や身体的特徴に沿って様々な役割を観察・担当する機会と、その役割に対する周囲の承認を認識することで自己概念が形成されるとしているが、A 子さんも日本語教師として周囲から評価されるという成功体験や、ロールモデルとしての英会話講師等が SG として働き、自己概念を高めたのではないかと考えられる。また、布施 (2019) の研究では、調査対象者が初任日本語教師の担任業務を負担として捉えていたという結果が示されているが、A 子さんの事例ではコース終盤での成功体験を伴っていたためか否定的な意味付けはされていない。ただし、A 子さんの事例では 3 か月間という短期的な担任業務期間であり、その他、勤めた教育機関における負担の違い等も考慮すると単純な比較はできないだろう。

その後、A 日本語学校で 3 か月間の任期を終えた A 子さんは、学校の杜撰な管理体制が SD となって日本語学校への期待感が薄れ、しばらくは地元のボランティア教室で日本語を教えている。これは、職業における試行が行われ、自身に適していないと判断した場合は分野の変更が行われるとするスーパー (1990) のキャリア発達における確立段階の特徴と重なる。A 子さんの場合は、同じ日本語教育分野内での変更ではあるが、日本語学校ではなく地域ボランティア教室での日本語教師という異なる役割を演じることになった。ボランティア教室では、利用者とのやり取りに刺激を受け、それが SG となって、2 度目の養成講座受講を決心した。ここでの A 子さんは、確立段階から再びミニサイクルが発生し、新たな成長と探索段階が繰り返されることとなったと考えられ

る。養成講座では、目標となる講師に出会い、模擬授業を褒められたり、就職先を推薦されたりすることを経験し、これらの SG に後押しされて A 子さんは自己概念を高めていったと思われる。

7.3 第Ⅲ期におけるキャリア形成の特徴

第Ⅲ期は、第Ⅱ期後半の新探索を終えた確立段階の中にあっただけと言え、BFP は「B・C 日本語学校への応募」、「B 日本語学校での授業の工夫」、「C 日本語学校の退職の決定」、「D 日本語学校への応募」等である。

B 日本語学校では、主任教師からの厳格な教案指導を精神的負担として捉えていた。スーパー (1990) はキャリア発達における重要な要素として、担った役割の結果を上司や仲間から承認されることを挙げているが、このときの A 子さんは誤りを指摘されることが多く、主任教師から教案内容が認められていると捉えることはできなかったという。一方で、こうした教案指導を全ての日本語教育機関が行っているわけではなく、A 子さんも指導の実施やその内容に感謝し、SG として意味付けしている。奥田 (2011) の研究では、対象者の初任研修における気づきについて触れられており、キャリア初期における教師研修の重要性が窺い知れるが、A 子さんの経験からも同様の示唆が得られる。

C 日本語学校では、学生の学習意欲が低く、授業を工夫しても効果が得られないという経験をしている。さらに、その状況を改善できない C 日本語学校の教育方針も SD となり、A 子さんは 2 年半勤めた C 日本語学校での経験をキャリアにおける最大の困難として捉えている。このように、B 日本語学校では主任教師から、C 日本語学校では学生からの承認が十分に得られないという経験が続き、A 子さんは日本語教師をやめるという選択肢も視野に入れた。それを踏み止まらせた要因として、SSG としての D 日本語学校の存在が挙げられるが、第Ⅰ期において形成された、挑戦することが重要であるというビリーフもこの選択に大きな影響を与えていると考えられる。

7.4 第Ⅳ期におけるキャリア形成の特徴

第Ⅳ期は、A 子さんが日本語教師としてのキャリアに達成感を抱きながら EFP1 と EFP2 に到達した時期であり、それに至るまでに経験した BFP は、「授業準備へ

の注力」,「クラス担任の担当」,「文法クラスでの試み」,「オンライン授業を担当と工夫」,「他の仕事や趣味を楽しむ」,「D 日本語学校に復帰する」等である。

A 子さんの達成感を高めた要因として最も大きな影響力を持つ SG は学習意欲の高い D 日本語学校の学生たちの存在である。スーパー (1990) は、キャリア発達の促進は職場環境における要求に対処できるかどうかに関わると述べ、その対処行動や能力、興味を成熟させることで自己概念が高まるとしている。A 子さんは、学生の高い要求に応えようと日々の授業に臨んだことにより自己概念が高まり、それが高い充実感へとつながったと言える。これはクラス担任時における成功体験や困難の経験、文法クラス・オンライン授業での工夫からも同様の考察ができる。また、懸命に役割をこなす A 子さんを D 日本語学校の学生や教職員が高く評価していたということも、キャリア成熟に関わる大きな要因であったと考えられる。

こうした経験によってもたらされた充実感を伴って EFP1 に至り、一度は日本語教師のキャリアを終えているが、日本語教育から距離を置くことで改めてその魅力を認識し D 日本語学校に復帰した。対面授業が再開された現在は、EFP2 として体力が続く限り日本語教師を続けようという考えを持って学生指導にあたっている。スーパー (1990) は、確立段階を終えると築いた職業的地位や立場を保ちながら責任や役割を果たそうとする維持段階に移行すると説明しているが、A 子さんは様々なレベルの授業に対応できるだけでなくクラス担任としての業務も理解し、その知識や技術を活かして体力が続く限り日本語教師を続けたいという希望を持っており、キャリア発達における維持段階に達していると思われる。また、スーパー (1990) は、キャリアにおける満足度は、仕事や生活の場において当人の特性や自己概念等が適切に実現できるかどうかで決まると説明しているが、A 子さんにおいては、自身が望む活躍の場で自分らしさを表現しながらキャリアを形成しているという実感があり、それがキャリアへの満足度を高めることにつながっていると言えよう。

7.5 ファーストキャリアでの経験がセカンドキャリアに与えた影響

本節では、ファーストキャリア時代の経験が後の日本語教師としての A 子さんに与えたと思われる影響について述べる。第 I 期では、役者を目指して大学で演劇を

学び、その後、夢を叶えプロの役者として活動するというプロセスを経て《人生では挑戦することが必要である》というビリーフを形成しており、このビリーフは後のセカンドキャリア時代での A 子さんの行動や選択に大きな影響を与えている。その具体例として、第 III 期において〈挫折感、無力感〉を感じながらも日本語教師としてのキャリアを諦めなかったことや、第 IV 期でオンライン授業という困難に見舞われても心折れることなく新たな教育実践を試みたこと等が挙げられる。したがって、ファーストキャリア時代の経験とそこから形成されたビリーフが A 子さんの日本語教師時代における行動と、第 IV 期での新たなビリーフ《自分だからこそ実践できる教育の形で挑戦することが重要である》の形成に影響を与えていると考えられる。また、役者としての経験は、ビリーフ形成という内在化に関わっているだけではなく、後の授業実践という具体的行動に活かされている。第 I 期での初任時の成功体験や、第 II 期以降における日本語教育での実践と手応えは、役者としての経験によって生まれたものであると言える。

次に、A 子さんのキャリアの中で長期間にわたり担った家庭人 (母・妻) としての役割がセカンドキャリアに与えた影響について述べる。第 I 期において結婚と出産を経験して以降、家庭人として家族をまとめ、《家庭を守ることが重要》というビリーフを形成した A 子さんだからこそ、第 IV 期でクラス担任を任された際に〈クラスマネジメントはやりがいがある〉という気づきが得られた可能性がある。また、学生をわが子と重ね合わせながら親身な指導を行い、〈学生の成長〉を感じることでその手応えを実感していたのも母親としての役割とそこから生まれたビリーフが影響しているのではないかと考えられる。

これらの特徴は、A 子さんが従来備えていた資質にキャリアをとりまく環境的要因が結びついた結果であるという考察ができる。スーパー (1990) は、「当人が持つ知性や才能・価値観や興味関心等」の内的要因に、「職場環境・社会・同僚や仲間等」の外的要因が結びつくことでキャリアは発達すると説明しているが、A 子さんの事例では、日本語教師になった時点で当人が備えていた「役者としての能力、家族をまとめる力、挑戦を重視する考え方等」の資質を内的要因として、それに「日本語学校、クラス、同僚・学生の存在」といった外的要因 (SG/SD) が加わり、そのキャリアが形成されていったと考えられる。A 子さんは役者・妻・母という役割の中で備えた個性を日本語教育に活かしており、これはセカンドキャリアとしての日本語教師の利点として注目する

ことができるだろう。この結果には、A 子さんとは違った役割を担ってきた者であっても、当人の考え方や創意工夫次第で日本語教育に寄与できる何かがあるという示唆が含まれている。日本語教師以外の経験を教育に活かすという考え方は、セカンドキャリアとしての日本語教師に限られたものではないが、教師が自身の適正や資質に気づき、自己効力感を伴って教育現場に立つことの重要性が A 子さんを通じて見えてくる。

7.6 セカンドキャリアとしての日本語教師視点で捉える日本語教育現場の特徴

A さんが日本語教師を目指した TEM Ⅱおよび TLMG 第Ⅱ期では、《人生を豊かにするのは他者との交流である》というビリーフが形成されており、学習者との交流が仕事のやりがいの向上につながることを示されている。この点に関しては、日本語教師養成課程の受講生の志望動機を探った亀川（2006）の調査結果からも読み取れ、「他者と接することが好き」であることや「様々な国の人と関わりたい」という受講生が一定数存在することがわかる。このように他者との交流に関する意味付けが日本語教師のキャリア形成・継続に影響することを示唆した先行研究としては、奥田（2011）、布施（2019）、稲田（2021）等の報告がある。また、日本語教育分野以外の研究に目を向けると、保育者を対象とした野屋敷・川田（2019）や看護師を対象とした林田（2017）でも同様の結果が窺い知れる。三輪（2022）は、カウンセリング、医療、介護、教育、社会福祉等に関わる従事者は、サービス利用者、クライアントと良好な関係を築き、優れた助言や提案を行うことが求められると述べているが、A 子さんにはこうした能力が備わっており、それが十分に発揮できる環境として日本語教育現場が適合したのではないかと考えられる。ただし、個人の資質や職種、職場環境、業務内容等の違いを考慮する必要があり、日本語教師を含めた全ての対人サービスの従事者が A さんと同様の捉え方をしているとは言えないだろう。

次に、A さんの TLMG 第Ⅲ期に注目すると、《学習者のニーズに応えるのがプロの日本語教師である》というビリーフが発生している。これは〈授業準備の重要性〉や〈教育法の多様性〉に関わる気づきの重なりによって生まれたものであり、A さんが捉える日本語教師の専門性に関わるビリーフとも言えよう。これは TLMG 第Ⅳ期の《自分だからこそ実践できる教育の形で挑戦することが重要である》というビリーフからも同様の解釈が

できる。末吉（2012）の調査では、日本語教師が専門職であることが対象者のキャリア継続の要因になっていたという結果が示されているが、A さんのセカンドキャリアにおいても、日本語教師としての専門性を高めていく中で、様々な気づき生まれ成長の自己認知が促されたのではないかと考えられる。

以上をまとめると、A さんの視点から映し出される日本語教師の特徴として、「対人関係の構築」と「専門性の向上」が求められる職業であることが挙げられる。スーバー（1990）は、キャリアの決定要因として、当人が捉える職場環境と自分自身との関連付けが重要であるとしているが、A さんにとっての日本語教師という職業と、その中にある自身のあり方として、以上の2点が大きな意味を持つことになったのではないかと考えられる。この「対人関係の構築」と「専門性の向上」が求められるという点は、日本語教師に限られたものではなく、医療や介護、他の教育分野等でも同様のことが言えるだろう。しかし、高齢者のセカンドキャリアという視点から、これら他職種と日本語教師を比較した場合、次のような相違点がある。

第一に体力的な観点から、当人が捉えるキャリアの実現性が異なるという点である。看護、介護職は専門知識が必要であるだけでなく、体力を要する職種であることは広く知られている。したがって、セカンドキャリアを見据えた場合、これらの職種と比較して体力的負担が少ないと考えられる日本語教師を選択する高齢者が多くいることは想像に難くない。第二の相違点としては、職種を選択してから実際の現場で活躍できるまでの期間が異なるという点が挙げられる。文化庁（2024a）が公表している日本語教師養成研修実施機関・団体に関する資料をもとに、その研修期間を探ってみると、1年程度の期間を設定している養成機関・団体が多い。一般的に資格取得までに2年以上を要すると言われる保育士、3年以上を要する看護師、教員養成課程のある大学等で学ぶ必要のある他の教員資格と比較しても、日本語教師は短い研修期間でキャリアを開始することができるのである*3。セカンドキャリアを築こうとする高齢者にとって、早期での社会参加が可能であることは大きな利点であると言えよう。

このように、「対人関係の構築」と「専門性の向上」が求められる点で共通する他の職種と比べ、体力的負担の少なさと早期的なキャリア開始が可能であるという点から、高齢者の多くがセカンドキャリアとして日本語教師

*3 ただし、上記、注2の条件を満たす必要がある。

の選択するに至っているのではないかと考えられる。

7.7 国家資格「登録日本語教員」とキャリア選択

ここでは、日本語教員を取り巻く環境の変化として、2024年度より新たに設けられた国家資格について述べる。日本政府は、高い専門性を有する日本語教員の確保を目的として、2024年度より国家資格「登録日本語教員」を新設した（文化庁、2024b）。以後、日本政府が認定する日本語教育機関で教職に就くためには、この国家資格の取得が義務付けられている*4。資格を取得するためには、新設される国家試験や実習といった新たな合格基準を満たす必要があり、日本語教師を職業とすることの難度は従来よりも高くなることが予想される。こうした制度的変化が今後の日本語教師志望者のキャリア選択や、現職日本語教師のキャリア継続の可否に関する判断材料の一つになるのではないかと考えられる。A子さんのように、専門性を重視する現職日本語教師や日本語教師志望者にとっては、国家資格を取得することで専門職である日本語教師という職業への矜持が高まる可能性がある。その反面、これまでは若手に限らず高齢の志望者も広く受け入れてきた日本語教育現場であったが、資格取得の難度の上昇により却って人材不足が深刻化するのではないかという懸念もある。現在、日本語教育業界における諸問題として、日本語教員の人材不足と待遇面の問題があるが、若手や子育て世代の日本語教師志望者にとっては待遇問題が長期的キャリアを望む上での大きな壁になっている。こうした状況下で、待遇改善に関する議論が進まないまま資格取得の難度のみが上がるのであるならば、果たして日本政府が期待する高い専門性を有する人材の確保につながるのだろうか。今後の動向を注視する必要がある。

7.8 日本語教育現場の課題と 高齢者のセカンドキャリアの関係

日本語教育の現場では、教育機関によって名称や意味合いに多少の違いが見られるが、「専任講師、常勤講師、非常勤講師」などの雇用形態がある。一般的に専任講師は正規労働者、常勤講師は任期付きの講師であり、い

れもフルタイムで勤務する講師を指す。一方、非常勤講師はパートタイムで勤務する講師を指すことが多く、どの雇用形態でキャリアを形成していくかで社会的立場や当人の意味付けも変わってくると言える。ここでは、A子さんのキャリアと雇用形態から浮かび上がる日本語教育現場の課題について述べる。

現在の日本語教育現場は、少数の専任講師・常勤講師と多くの非常勤講師によって成り立っている。本論文におけるA子さんも、所属した日本語教育機関では非常勤講師という立場でセカンドキャリアを形成していった。このように日本語教育現場では、A子さんのように子育てに区切りをつけた世代の日本語教師が非常勤講師として多数活躍している。一方で、前節で述べた日本語教師の待遇問題は長く未解決のまま今日に至っており、一定の収入を必要とする子育て世代や男性が少数であるという特徴がある。日本語教師の待遇問題とキャリア継続の関係については先行研究でも言及されており（末吉、2012；稲田、2021）、若手日本語教師が非常勤講師から常勤・専任講師へと段階的にキャリアアップしていくことを困難なものにしていることが窺える。こうした日本語教育業界の構造的問題が、20代、30代の若手日本語教師が教育現場から離れていく要因の一つになっているのである。その結果、経済的に余裕が生まれた世代である高齢者が日本語教師としての雇用を獲得することにつながっているという見方もできる。ただし、A子さんが自身の望むキャリアを実現できた主たる理由は、7.5節で述べたとおり、当人の資質や努力、それを後押しした環境によるものであることはいままでもないだろう。

8 まとめと今後の課題

本論文では、セカンドキャリアとして日本語教育の道に進んだA子さんを対象に、その人生径路とピリーフ形成の様相をTEAにより探った。

第I期は、ファーストキャリアの確立とセカンドキャリアの探索の様相を示した。ファーストキャリア時代に役者・妻・母等の役割を担ったA子さんは、後のセカンドキャリアにつながるピリーフ《挑戦することの重要性》、《家庭を守ることが重要である》が形成されていた。その後、夫の逝去をBFPとして、セカンドキャリアの探索が行われたA子さんは、「日本語教師の専門性と職業としての魅力」、「養成講座の学び」等をSGとして日本語教師を目指した。一方で、「修了しても資格が取得できない養成講座」であったことが大きなSDとなり、

*4 現職の日本語教員に関して、一定の要件を満たした者は、日本語教員試験や実践研修が免除される経過措置がある。詳細は文化庁（2024b）を参考されたい。

修了後の就職活動では苦戦した。

第Ⅱ期は、セカンドキャリアの探索と確立のための地固めであったと言える。短期間の臨時日本語教師やボランティア講師を経験し、《日本語教師として生きることによって豊かになる第二の人生》というビリーフが《人生を豊かにするのは他者との交流》に変容する過程が示され、再び養成講座に通うという外在化が起こった。第Ⅱ期での歩みを後押しした SG は「日本語教師としての成功体験が得られる場」や「目指すべき教師（英会話講師、養成講座講師）の存在」等であり、SD は「日本語学校の杜撰な管理体制」であった。

続く第Ⅲ期は、セカンドキャリアの確立を図ろうとする中で、多くの困難に直面する時期である。B 日本語学校では「教室活動の楽しさ」や「主任からの細かな教案指導」が SG として働き、学生と良好な関係を築きながら授業を進めていたが、「主任からの指導の厳しさ」等が SD となり、C 日本語学校への転職を決めた。C 日本語学校では、「学習意欲のない学生らの存在」が大きな SD となった。学生にやる気を出させるために授業を工夫する経験や、同僚からの学びから〈授業準備の重要性〉や〈教育法の多様性〉に気づき、ビリーフを《学習者のニーズに応えるのがプロの日本語教師である》と変容させた。しかし、いくら指導を工夫しても効果は得られず〈挫折感・無力感〉を伴い、日本語教師をやめることも考えた。しかし、このままでは終われないという思いから、学習環境が良いと評判の D 日本語学校に応募し採用された。

第Ⅳ期の径路は現在へと続くものであり、セカンドキャリアの確立から維持段階に移行した時期である。D 日本語学校では、「学習意欲の高い学生たち」が SG となり、その要求に応えるために全力を傾けることで〈自分の特長や経歴を活かした教育の重要性〉に気づき、自身の授業で実践した結果、〈学生の成長と指導の手応え〉が得られた。クラス担任としての業務では、SG「指導の成功体験」と SD「指導の困難」を経験し、〈クラスマネジメントのやりがいと難しさ〉を実感した。これらの経験から、《自分だからこそ実践できる教育の形で挑戦することが重要である》というビリーフが形成され、コロナ禍による「オンライン授業の困難」が SD として働いても、IT 技術を学び教育に活かすという〈挑戦〉を続けた。これらの経験から、〈自身のキャリアへの高い満足感〉を伴って、「充実感を持ってセカンドキャリアを全うする」という EFP1 に至った。その後、日本語教育から退き、他の仕事を体験する中で、〈日本語教師でなければ得られない幸福さ〉に気づき、《魂が満足するのは日本語教師としての自分》というビリーフが形成され、D 日本

語学校に復帰した。現在は、「体力が続く限り日本語教師を続ける」ことを EFP2 として、教育活動に取り組んでいる。

以上のように示された A 子さんのセカンドキャリアの様相であるが、A 子さんの視点から見える日本語教師という職業に求められるものとしては、「対人関係の構築」と「専門性の向上」という 2 点が浮かび上がった。これらの要求に応えようとしてキャリアを積みながら成長していく様子は、A 子さんの TLMG から読み解くことができる。A 子さんのセカンドキャリアの特徴をまとめると、ファーストキャリア時代から備えていた資質や個性などの内的要因に、周囲との関係性や教育環境等の外的要因 (SG/SD) が積み重なって築き上げられたものであると言える。環境が外的要因となって本人のキャリアに影響を与えるという点は、スーパー (1990) の指摘や本論文で紹介した日本語教師のキャリアに関する先行研究の結果と重なる。本論文では、高い満足度を持って EFP に至った A 子さんの事例を紹介したが、全ての日本語教師が同様の EFP に至るわけではなく、志半ばにして他の道に進む者や、否定的な感情を伴って日本語教育の道から離れていく者もいるだろう。また、日本語教師のキャリア継続の可否という点では、国家資格「登録日本語教員」の影響や、日本語教育現場の待遇問題なども議論する必要がある。

先に述べたように、近年の日本語学習者は多様化しており、これに対応するためには日本語教師の多様性にも注目する必要がある。今後、日本語教育に関わる者に求められるのは、様々な世代や異なる背景を持つ日本語教師が活躍できる日本語教育現場の創造を目指して注力することである。本研究は、日本語教師の多様性を探るための第一歩という目的で行われたものであるが、更に理解を深めるためには A 子さんとは異なる EFP や人生径路を持つ日本語教師の調査が求められる。これを明らかにするために、サトウ (2015b) の 1/4/9 の法則に従い、対象者を増やして調査を進めることを今後の課題としたい。

最後に、ファーストキャリアの経験とセカンドキャリアとのつながりについて述べる。A 子さんは、過去の経験から得られた気づきや学びをセカンドキャリア形成に活かし、役者や妻・母を経験した《自分だからこそ実践できる教育がある》というビリーフを持って学生指導にあたっていた。このビリーフが現在も充実感を持って日本語教師を続けることへの大きな原動力になっている。この結果は TEA を用いて丁寧かつ長期的に A 子さんの人生を探ったからこそ導かれたものであると考える。た

だし、この結果を以て、A 子さんのような経歴であれば、誰もが同様のキャリアが積めるはずだと主張するものではない。また、役者経験という特殊性のみに焦点を当て、その経歴だからこそ得られた特有の事例であるという強調はすべきではないと考える。重要なことは、自身の個性や過去の人生経験をどのように教育に活かし貢献していけるかという自問自答を続けることであり、全ての日本語教師に共通する普遍的な示唆であると言える。これを各々の日本語教師が銘肝しながら日々の実践を積み重ねることで、新たな指導法や言説が生まれ、日本語教育が一層の発展を遂げるのである。本研究で得られた知見が、日本語教師のキャリア形成と価値観の多様性の理解するための一助となることを願う。

引用文献

- 安熙卓（2016）中高年齢者のセカンドキャリア支援に関する考察．九州産業大学経営学論集，26（4），1-25.
- 稲田栄一（2021）日本語教育学を専攻した中国人民大学院生のキャリア観変容と職業選択——大学院修了後、日本語教師以外の道に進んだのは何故か．APU 言語研究論叢，6，66-86.
- 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.
- 亀川順代（2006）日本語教師養成課程学生の志望動機に関する調査研究——社会的・心理的要因との関連性から．評論・社会科学，81，1-17.
- 川内由加・杉澤秀博（2014）ホワイトカラーのキャリアをもつ女性の定年後のキャリア選択——現役時代のキャリアの影響．老年学雑誌，4，35-50.
- 北出慶子（2017）ネイティブ日本語教師の海外教育経験は教師成長をうながすのか．安田裕子・サトウタツヤ（編），TEM でひろがる社会実装——ライフの充実を支援する（pp. 48-68）．誠信書房.
- 厚生労働省（2023）キャリア健診マニュアル．
https://www.mhlw.go.jp/bunya/nouryoku/kyarikon/manyuuru/kyariakenshin_manyuaru.pdf（情報取得 2023/08/20）
- 香曾我部琢（2019）保育者の「結婚観・子育て観」がキャリア形成プロセスに与える影響——結婚と子育てへの意識が生み出す保育者の離職と再就職．宮城教育大学紀要，No. 53，223-228.
- 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（2015a）複線径路等至性アプローチ（TEA）．安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ（編），TEA 理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ（pp. 4-8）．新曜社.
- サトウタツヤ（2015b）TEM 的飽和．安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ（編），TEA 理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ（pp. 24-28）．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，No. 46，97-114.
- 総務省（2006）多文化共生の推進に関する研究会報告書——地域における多文化共生の推進に向けて．
https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf（情報取得 2023/08/20）
- 日本国際教育支援協会（2023）日本語教育能力検定試験全科目受験者 受験回数別数 推移．
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_03.pdf（情報取得 2024/01/23）
- 野屋敷結，川田学（2019）保育者としての成長とキャリア形成——「保育者を続けている理由」からの考察．北海道大学大学院教育学研究院紀要，No. 134，91-116.
- 林田一子（2017）患者から暴力を受けた精神科看護師の勤務継続．安田裕子・サトウタツヤ（編），TEM でひろがる社会実装——ライフの充実を支援する（pp. 109-128）．誠信書房.
- 布施悠子（2019）初任日本語教師キャリア形成過程の可視化の試み——複線径路・等至性アプローチを用いて．日本語教育，No. 173，46-60.
- 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）改訂版．
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_03.pdf（情報取得 2023/08/20）
- 文化庁（2023）令和 4 年度 日本語教育実態調査報告書．
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r04/（情報取得 2023/08/20）
- 文化庁（2024a）日本語教師養成研修実施機関・団体（令和 6 年 6 月 3 日現在）.

https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoin_kenshu/pdf/94064301_01.pdf (情報取得 2024/06/25)

文化庁 (2024b) 登録日本語教員の登録申請の手引き。

https://www.mext.go.jp/content/20240327-ope_dev-000034832_1.pdf
(情報取得 2024/06/25)

法務省 (2019) 日本語教育機関の告示基準。

https://www.mext.go.jp/content/1422263_011.pdf (情報取得 2023/08/20)

三輪卓己 (2022) 対人サービス職における知識労働と感情労働への取り組み——仕事の成果や満足, 心理的負担にどう影響するのか。桃山学院大学経済経営論集, 63 (4), 147-183.

安田裕子 (2015a) 等至性と複線径路。安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (編), TEA 理論編——複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ (pp. 30-34)。新曜社。

安田裕子 (2015b) 複線径路等至性アプローチの臨床適用を巡って。名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要。心理発達科学, No. 62, 1-13.

横山由紀子・車井浩子 (2020) 女性の就業継続意欲形成の要因。商大論集, 71 (1-3), 1-14.

Super, D. E. (1990) A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

Valsiner, J. (2001) *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

謝辞

本調査に協力してくださった A 子先生に, 心から感謝申し上げます。また, 本論文を作成するにあたり, 査読者の先生をはじめ, 多くの方々から細やかなご配慮・ご指導を賜りました。この場をお借りして, 心より御礼を申し上げます。

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>

