

## コーディネーター職にない日本語教師のキャリア形成の多様性

メタデータ	言語: ja 出版者: 福井大学国際センター・語学センター 公開日: 2024-04-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 佐藤, 綾, 片野, 洋平, 高木, 裕子, Sato, Aya, Katano, Yohei, Takagi, Hiroko メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/0002000196">http://hdl.handle.net/10098/0002000196</a>

## コーディネーター職にない日本語教師のキャリア形成の多様性

佐藤 綾・片野 洋平・高木 裕子

### 要 旨

本稿はコーディネーター職にない日本語教師のキャリア形成の径路とそこに影響を与える要因を探ることを目的として、インタビュー調査を行った結果について報告する。調査対象者は、20年以上の日本語教育歴を持つ「コーディネーター職にない日本語教師」4名である。インタビューの結果は、TEA（複線径路等至性アプローチ）を用いて分析した。結果として、共通のキャリア形成の径路も見られた反面、キャリア形成のパターンが複数に分かれ、キャリア形成の多様性が窺えた。また、共通して見られたキャリア形成に影響を与える要因としては、「他者」「職場」「家庭」があり、逆にキャリア形成のパターンを分ける要因としては、「日本語教師の開始年齢」「資格」「キャリア・アンカー」があることが窺えた。

キーワード：日本語教師、ライフキャリア、キャリア形成、複線径路等至性アプローチ

### 1. はじめに

令和4年度の「国内の日本語教育の概要」によれば、30代以下の「日本語教師等」の数は6,304人で全体の約14%であり、日本語教育振興協会（2023）の調査においても40歳未満の「教員」の数は1,142人で全体の約24%となっている。このように若手の日本語教師が少ない状況は、今後の日本語教育を担う人材の不足や日本語教育の質の低下につながりかねない。そのような状況に対処するには様々な方法があるだろうが、若手を含む日本語教師がそのキャリアを続けられるように、キャリア形成の支援を行なっていくことも一つの方法として考えられる。

そのようなことから、筆者らはキャリア形成を支える方策を考え出すための基礎資料を作ることを目指し、日本語教師のキャリア形成はどのようなものであるかを明らかにすることを目的として、「ライフキャリアから見る日本語教師のキャリア形成とその支援に関する基礎的研究」（課題番号: 21K00622）を行っている。その中で、①コーディネーター職にある日本語教師、②コーディネーター職にない日本語教師、③日本語教師を辞めた者の3つのグループに分け、それぞれの日本語教師のキャリア形成の径路とそこに影響する要因を中心に見ている。

佐藤・片野・高木（2023）では、上述①の「コーディネーター職にある日本語教師」に分類される、大学や日本語学校で専任教員として勤務している5名を対象として、複線径路等至性アプローチ（TEA）によってキャリア形成を分析し、結果として、大学時代における原体験、大学院への進学、日本語教育に従事していた国からの帰国等が共通した径路として見出せた。また、キャリアの継続・選

沢に影響を与える要因はキャリア形成の時期（萌芽期、基礎作り期、キャリア模索期等）によってある程度類似したのが見られ、発達段階のようなものがあることが窺えた。

本稿においては、上述の②の「コーディネーター職にない日本語教師」を対象として、そのキャリア形成について見ていく。なお、本研究における「コーディネーター職」というのは、「日本語教育人材の養成・研修のあり方について（報告）改定版」における「日本語教育コーディネーター」の定義に沿ったもの、つまり、同報告によれば、「日本語教育コーディネーター」とは「日本語教育の現場で日本語教育プログラムの策定・教室運営・改善を行ったり、日本語教師や日本語学習支援者に対する指導・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。本研究において、「コーディネーター職にない」というのは、「日本語教育コーディネーター」の職務内容として記載されていることを主とせず、何らかの組織、団体に主に授業を担当している者を指す。

## 2. 先行研究

日本語教育に携わるには専任、常勤、非常勤、ボランティアなど様々な従事形態があろうが、主たる業務を授業の実施とする者は非常勤職であることが多いと考えられる。そのため、本節では、日本語教師のキャリア形成のうち、非常勤講師のキャリア形成に関する先行研究を見ていく。

ヤマモト・押谷・遠藤（2006）は23名の非常勤日本語教師に面接を行い、職業歴を中心にキャリア形成について分析を行なっている。その結果、キャリア形成に4つのパターン（「日本語教師として海外→帰国後、民間日本語学校」「海外で何らかの形で日本語教育に従事→帰国後、日本語教師」「転職して国内で日本語教師」「学部または大学院→日本語教師」）が見られたこと、また、キャリアが浅い日本語教師は民間日本語学校からキャリアを形成し、一方で年齢が高く経験が長い既婚者教師は大学だけに勤める傾向があることなどを明らかにした。

末吉（2012）は日本語教師歴7年の非常勤日本語教師1名の、「語りの場」とインタビューにおける発話から、専門職であること、結婚しても続けられる仕事であることから日本語教師を続けているが、待遇の不安定さとそれに起因する現実の生活上の障害によって行き詰まっている様子を明らかにし、その上で、日本語教師の置かれている状況の困難さは日本の社会構造における女性の性別役割と関係があるとしている。

畠山（2019）は15年以上の経験を持つ日本語学校の非常勤講師3名を対象として、キャリア形成の経路とそこに影響を及ぼした要因等を見ている。その結果、共通したキャリア形成の経路として、（1）日本語教師になる前は、学校教育法の中の教師を目指す、あるいは教師の経験があった、（2）日本語教育に目を向けるきっかけがあった、（3）養成講座や通信教育で、日本語教育について専門的知識を学んだ、（4）日本語教師の複数の勤務形態を経験している、（5）日本語教師から離れている時期があり、復帰している、（6）社会的状況により、日本語教師の継続や復帰に大きな影響をうけた、（7）自分の希望にある勤務条件を見つけ、日本語教師を続けている、が見られたという。また、周囲の環境、待遇の悪さ、勤務形態や職務形態の多様性、教師同士のコミュニケーションの良し悪し、やりがい、家庭の事情等がキャリア形成に影響を及ぼした要因としてあったという。

水島・東田（2023）は、大学での非常勤講師と日本語ボランティア支援員を兼ねている40代前半の

女性教師1名のキャリア形成を、「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」に焦点を当てて見ている。その分析の中で、日本語教師としてのキャリア継続の阻害要因と促進要因も見ており、阻害要因としては「職場環境」「仕事内容」、促進要因としては「夢の実現」「自己成長」「充実感」「社会制度」があることを明らかにしている。

これら先行研究のように、非常勤日本語教師のキャリア形成については少しずつ明らかになってきているものの、館岡(2023)が「日本語教師のキャリアについては、ひとつの仕事ではなく複数同時性を考えると「複線的」という視点が重要であるし、日本語教師になる養成の段階から一直線に階段を昇るようにキャリア形成がされるわけではないことを考えると「非直線的」という視点が重要」(p.64)と述べ、日本語教師の多様な働き方を指摘しているように、今後もより多様な日本語教師のキャリア形成を見ていく必要がある。一方で、畠山(同上)と水島・東田(同上)が本研究でも用いる複線径路等至性アプローチによって分析を行なっているが、同じ研究方法を用いた日本語教師のキャリア形成のデータを蓄積していくことで、今後、多様なキャリアのあり方を整理していくことができると考えられる。

### 3. 研究方法

本研究では複線径路等至性アプローチ(Trajectory Equifinality Approach, 以下、TEAとする)を用いる。TEAとは、複数の異なる径路を通ったとしても同じ到達点(=等至点/EFP: Equifinality Point)に達するという「等至性」の概念に着目した質的研究法の一つである。そのTEAの特徴は「ある個人のライフに生じた出来事とともに発生する心的な緊張関係とその場に働く記号をとらえ直し、過去・現在・未来へと続く非可逆的時間(Irreversible Time)のなかで径路(Trajectory)として描き、個人の実存に基づくモデルを構成することである」(安田・サトウ:2022;p.2)という。このTEAは3つの要素から構成されており、それは対象選定の理論である「歴史的構造化ご招待(Historically Structured Inviting: HSI)」、人間の時間経過とともにある文化化の過程を記述する技法である「複線径路等至性モデル(Trajectory Equifinality Model: TEM)」、人間の内的変容過程を理解するための理論である「発生の三層モデル(Three Layer Model of Genesis: TLMG)」である(安田・サトウ:2017;p.12)。

本研究において、TEAを用いる理由は上述のTEAの特徴に見られるように個人のライフに関わる物事を描き、モデルを構成できるということ、TEMが等至点に焦点を当て、「そこに至る人の行動や発達、選択や認識の変容・維持の様相を過程と発生を捉える観点から歴史的・文化的・社会的文脈と時間の中で描き出すこと」を目指している(安田ら:2015;p.31)ことから、日本語教師のキャリア形成を総体的に見ることができると考えたためである。さらに、TEAを用いて日本語教師のキャリア形成をモデル化できれば、どのような時にどのような支援が求められるかを可視化することができるのではないかと考えたためである。

#### 4. 本稿の位置付けと目的

「1. はじめに」でも述べたように、本研究においては、①コーディネーター職にある日本語教師、②コーディネーター職にない日本語教師、③日本語教師を辞めた者の3つのグループに分けて、日本語教師のキャリア形成の径路とそこに影響する要因について分析を進めている。その中でも、本稿では②の「コーディネーター職にない日本語教師」について見ていく。

また、本研究では、TEAの「1・4・9の法則<sup>1</sup>」に従って、各グループの類型化を行うために、最終的にはグループごとに9±2名を対象として調査を行うが、本稿ではコーディネーター職にない日本語教師について、その途中の段階の、4名の日本語教師の調査の結果について報告する。「1・4・9の法則」によれば、4±1名を見ることで経験の多様性を見ることができるということから、本稿ではコーディネーター職にない日本語教師のキャリア形成の類型化の前段階として、その傾向を探らうと考えたためである。

以上のようなことから、本稿は「コーディネーター職にない日本語教師」4名を対象として、そのキャリア形成の径路とそこに影響を与える要因を探ること、そして、類型化への示唆を得ることを目的とする。

#### 5. 調査の概要

##### 5-1. 調査協力者

TEAでは研究対象を選ぶ際に、対象選定理論であるHSI（歴史的構造化ご招待）を用いる。HSIは「研究目的のもと、ある行動や選択、認識のありさまなどをEFPとして定め、EFPに至るプロセスをとらえるべく、その経験した人々を対象にインタビューや観察を行うことを含意する理論である」（安田・サトウ：2022, p.14）。本研究では、当初EFPとして設定した「日本語教師を続けている」を経験し、それに加えて、そこに至る経歴が長く、かつ、調査時点でコーディネーター職にない日本語教師を調査協力者とした。本稿の調査協力者の詳細な属性は表1を参照されたい。

表1 調査協力者の属性および調査の実施

	調査協力者	A	B	C	D
属性	調査時の 主な勤務先	高専	大学	海外 ボランティア	ボランティア
	日本語教師歴 <sup>※</sup>	27年	31年	20年	20年
	年代	50代	50代	50代	60代
	性別	女	女	女	女
調査	調査時期	2023年 9、10月	2022年 8、9月	2022年 3、7、9月	2023年 5、8、10月
	インタビュー時間	平均52分 (計104分)	平均68分 (計203分)	平均72分 (計217分)	平均54分 (計163分)

※日本語教師歴は最終インタビュー時におけるものである。

##### 5-2. 調査の手順

調査に際しては、事前に調査協力者に研究の目的を説明し、個人情報の保護およびデータの取り扱い

いに関する説明を行なうとともに書面でデータ使用の許可を得た。その上で、半構造化インタビューを2～3回実施し、その様子を録音または録画した。インタビューの1回目では、事前に書いてもらった日本語教育に関する経歴を問うフェイスシートとライフラインを見て、協力者のキャリアを確認しながら、そのキャリアを選択することになったきっかけや要因について尋ね、インタビュー終了後は録音データを文字化した上でTEM（複線径路等至性モデル: Trajectory Equifinality Model）図を作成した。2回目以降のインタビューでは、初回のインタビューに基づいて作成したTEM図を見ながら確認を行なうとともに、キャリア形成についてより詳細に聞いておく必要があることを尋ねていった。初回同様、その録音データを文字化した上で、TEM図の修正を行ない、精緻化を図った。

調査の実施時期は2022年3月から2023年10月であり、1回あたりのインタビューの平均時間は約52～72分である（表1参照）。

## 6. 分析方法

分析にあたっては、調査協力者毎にTEM図を作成してから、4名分のTEM図を統合した。以下では、TEMに関する概念を説明した後、TEM図の作成について述べる。

### 6-1. TEMに関する概念

TEM図を描くために必要な概念について述べる。まず、複数の異なる径路を通ったとしても達する同じ到達点を等至点（Equifinality Point：EFP）、その補集合的事象を、両極化した等至点（Polarized EFP：P-EFP）という。さらに、等至点に至るまでに複数の径路が発生・分岐するところを分岐点（Bifurcation Point：BFP）、ある状況や行動・選択に至る上ではほぼ必ず通るポイントのことを必須通過点（Obligatory Passage Point：OPP）という。また、EFPに向かう個人の行動や選択に制約的・阻害的な影響を及ぼす社会的な力を社会的方向づけ（Social Direction：SD）、一方でEFPに向かう有り様をうながしたり助けたりする力を社会的助勢（Social Guidance：SG）と呼ぶ（安田・サトウ：2017）。

TEM図を描き出すために必要な概念と本稿における意味を表2に示す。本稿ではEFPを「現在の日本語教育への携わり方に落ち着く」とし、P-EFPを「日本語教育に携わることをやめる」とした。当初、EFPを「日本語教師を続けている」としていたが、本稿の調査協力者においては、単に日本語教師を続けているというよりは自分自身の生き方と日本語教育への関わり方とに折り合いをつけて日本語教育に携わっている様子が窺えたためである。

表2 分析のためのTEMの概念と本稿における意味

EFP（等至点）	現在の日本語教育への携わり方に落ち着く
P-EFP（両極化した等至点）	日本語教育に携わることをやめる
BFP（分岐点）	キャリアの選択肢が生じた点
OPP（必須通過点）	調査協力者のキャリア形成に共通するポイント
SD（社会的方向づけ）	現在に繋がるキャリアの継続・選択を阻害する要因
SG（社会的助勢）	現在に繋がるキャリアの継続・選択を促進する要因

## 6-2. TEM図の作成

個々のTEM図の作成にあたっては、インタビューの音声文字化し、そこから意味のまとまりによって切片化及びラベリングを行った。それらを上述のTEMの概念に当てはめ、時系列に沿ってプロットして作成した後、複数回のインタビューによりTEM図の精緻化を図った。

4名分のTEM図を作成した後、TEM図の統合を行った。統合にあたっては、4名のTEM図を比較し、そこに共通する出来事を抽出して、それらをOPPまたはBFPとして改めて捉え直し、そのOPP、BFPを元に統合TEM図の骨組みを作成した。OPPやBFP以外の出来事については特徴的な出来事を統合したTEM図に記載していった。

## 7. 分析結果

4名のTEM図を統合したところ、図1のような、4名に共通するキャリア形成の径路が見られた。しかしながら、OPP（必須通過点）とBFP（分岐点）によってキャリア形成の時期区分を分析したところ、3つのパターンに分かれることがわかった。そのため、以下では、それぞれのパターンに分けて、分析結果について述べていく。



図1. 調査協力者4名に共通するキャリア形成の径路

### 7-1. パターン1：萌芽期→基礎作り期→転換期→模索・葛藤期→安定期（図2参照）

#### i) 第1期：萌芽期（OPP1～OPP2）

パターン1は調査協力者AとBが該当する。Aは子供の頃から外国に興味を持っていたところ、家族に日本語教師という仕事があることを教えてもらい、Bは大学卒業後に語学留学先で、現地の日本語教師を紹介してもらい（SG1: 他者からの紹介）、そこで日本語教育・日本語教師という職業を知った（OPP1）。その後、AもBも日本語教師を目指して、それぞれ大学と養成講座で日本語教育について学んだ（OPP2）。

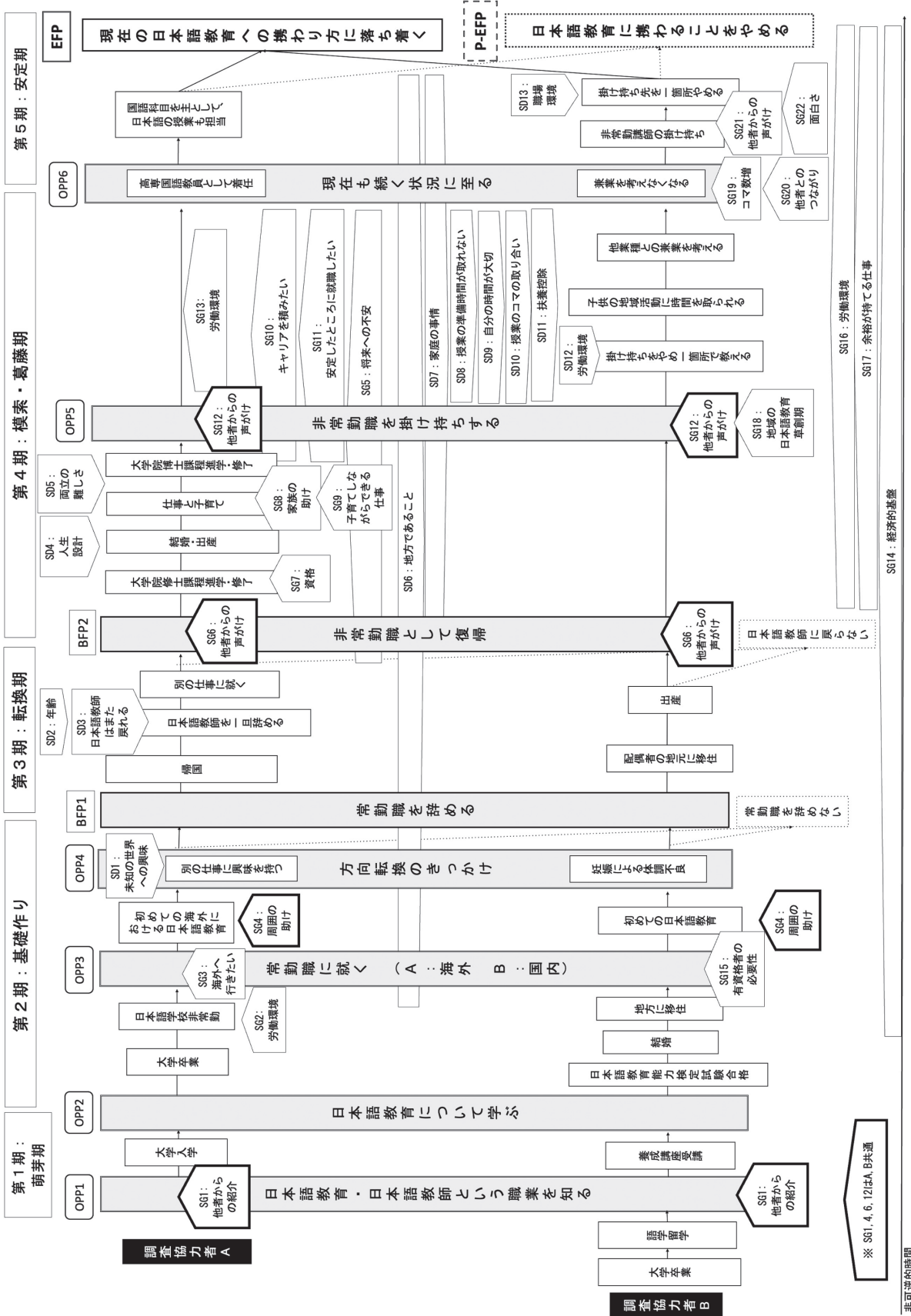


図2. パターン1 (調査協力者AとB) のTEM図



## ii) 第2期：基礎作り期 (OPP2~BFP1)

Aは大学卒業後、国内の日本語学校に非常勤講師として就職し、良い「労働環境 (SG2)」下で経験を積んだ後、「海外へ行きたい (SG3)」と思っていたことから、海外で常勤職に就いた (OPP3)。一方、Bは養成講座を修了して日本語教育能力試験に合格後、結婚して配偶者の勤務地がある地方に移住した。「地方であること (SD6)」により、日本語教師になることは難しいと思われたが、「有資格者の必要性 (SG15)」が高まった時代背景により常勤職に就くことができた (OPP3)。Aは初めての海外における日本語教育で、Bは初めての日本語教育であったが、それぞれ現地職員や非常勤講師など「周囲の助け (SG4)」を得て、経験を積んでいった。そのような中、Aは「未知の世界への興味 (SD1)」から別の仕事に興味を持ち、Bは妊娠による体調不良を経験するという「方向転換のきっかけ (OPP4)」が訪れて、結果として、両者とも常勤職を辞めた (BFP1)。

## iii) 第3期：転換期 (BFP1~BFP2)

常勤職を辞めた後、Aは帰国して日本語教師を一旦辞め、別の仕事に就いた。その背景には、歳を取ったらできないことをしたい、今しかないという「年齢 (SD2)」に対する意識と、「日本語教師にはまた戻れる (SD3)」という思いがあった。しかし、徐々に「将来への不安 (SG5)」を感じるようになった。一方、Bは配偶者の地元に移住して出産し、「地方であること (SD6)」により、仕事は見つからないと思った。そのような中、AもBも「他者からの声かけ (SG6)」があり、非常勤職として日本語教師に復帰することとなった (BFP2)。

## iv) 第4期：模索・葛藤期 (BFP2~OPP6)

第4期では、AとBは子育てと仕事との両立に悩むという点は共通しているものの、そのキャリア形成は大きく異なっていくため、第4期以降はAとBに分けて述べていく。

Aは非常勤職復帰 (BFP2) 後、大卒では非常勤から抜け出せないで「資格 (SG7)」が欲しいと考え、大学院修士課程に進学、修了した。博士課程進学も考えたが、「人生設計 (SD4)」により進学はせず、結婚をし、出産後は仕事と子育てを「家族の助け (SG8)」を得ながら続けたが「両立の難しさ (SD5)」を感じたという。一方で、非常勤講師は「子育てしながらできる仕事 (SG9)」だったとも述べている。Aは「将来への不安 (SG5)」から、「キャリアを積みたい (SG10)」「安定したところに就職したい (SG11)」と思い、大学院博士課程に進学、修了し、非常勤職を掛け持ちする (OPP5) こととした。掛け持ちをするにあたっては、「他者からの声かけ (SG12)」があり、また、勤務先の良い「労働環境 (SG13)」がそこでの継続を促進した。

Bは非常勤職復帰後、比較的早くに「非常勤職を掛け持ちする (OPP5)」ことになったが、そこには「他者からの声かけ (SG12)」とともに、地域に国際交流協会のような組織が出来始めた「地域の日本語教育草創期 (SG18)」という時代背景もあったという。Bは非常勤職として日本語を教える中で、掛け持ちをやめたり、子供の地域活動に時間を取られたり、他業種との兼業を考えるとということがあったが、その背景には様々な要因が見られた。「家庭の事情 (SD7)」により仕事にあまり注力できなかつたり、「授業の準備時間が取れない (SD8)」「自分の時間が大切 (SD9)」という思いとともに、非常勤同士での「授業のコマの取り合い (SD10)」、煩雑な仕事や悪い雇用条件などの「労働環境 (SD12)」という状況がキャリアの継続を阻害していた。一方で、職場の理解やスムーズなコース

運営、良い雇用条件などの「労働環境 (SG16)」や、あまり責任が重くなく、比較的時間に余裕を持ちやすい「余裕が持てる仕事 (SG17)」という要因がキャリアの継続に影響を与えている。なお、配偶者の「経済的基盤 (SG14)」がある一方で、「扶養控除 (SD11)」の範囲内での収入に収めなければならないというジレンマが見られた。

v) 第5期：安定期 (OPP6～EFP)

Aは高専の国語の専任教員として着任 (OPP6) し、主として国語科目を教えながら、留学生対象の日本語科目も担当することとなった。現在、日本語教育を取りまとめるコーディネート業務は行っていないものの、自身の専門性を活かして勤務校や地域の日本語教育等に関わるという、現在の日本語教育への携わり方に落ち着いている (EFP)。

Bは、授業の「コマ数増 (SG19)」と他の日本語教師とのつながり (SG20: 他者とのつながり) によって、これ以降、兼業を考えなくなる (OPP6)。その後も、「他者からの声かけ (SG21)」により非常勤を掛け持ちして、仕事を増やしたり、「職場環境 (SD13)」によって掛け持ち先をやめたりしているが、この時期によく日本語教育の「面白さ (SG22)」に言及できるようになった。現在は、家庭やプライベートと仕事のバランスをとって日本語教師をするという、現在の日本語教育への携わり方に落ち着いている (EFP)。

7-2. パターン2：萌芽期→基礎作り+模索期→転換期→模索期→安定期 (図3参照)

i) 第1期：萌芽期 (OPP1～OPP2)

このパターンには調査協力者Cが該当する。Cは学校教員として勤務していたが、英語圏に住む方法を探していたところ、「日本語教育・日本語教師という職業を知る (OPP1)」こととなり、「安定した収入 (SD1)」よりも「新しいことへのチャレンジ精神 (SG1)」が勝って、30代半ばで教員を退職した。その後、海外で日本語ボランティアをし、「日本語教師ならできそうという自信 (SG2)」を得て、日本語教師を目指すことになり、帰国した。

ii) 第2期：基礎作り+模索期 (OPP2～BFP1)

帰国後、違う国へボランティアとして行くことになったが、その前に日本語教育に関する研修を受けた (OPP2: 日本語教育について学ぶ)。海外の教育機関で日本語ボランティアをする中で、「やりがいと楽しさ (SG3)」を感じ、そのまま同じ機関の常勤職に就いた (OPP3)。仕事をする中で、「資格の必要性 (SG4)」を感じて通信教育で日本語教師養成講座を受講し修了した。次第に、日本語教師として「成長したい (SG5)」と思うようになり、別の学校に転職したが、そこでは日本語の授業よりも学校経営に携わることが多かったところ、自分には経営には向かず、授業がしたいという「自分の適性 (SG6)」を認識し、非常勤になった。その後、別の学校で常勤職に就くが、コーディネート業務の負荷が大きく、あまり授業準備に時間が割けなくなるなど「負担の重さと多忙さ (SD2)」を抱えていた。そのうち、いずれは日本に帰って日本語を教えたいという「将来設計 (SG7)」をするようになり、日本語教師の資格取得が必要だと考えるようになった (OPP4: 方向転換のきっかけ)。結果として、資格取得のための「勉強に集中したい (SD3)」と考え、常勤職を辞めた (BFP1)。

iii) 第3期：転換期 (BFP1～BFP2)

日本語教育能力検定試験の勉強に集中するために、一旦帰国したものの、数ヶ月で元いた国に戻り、

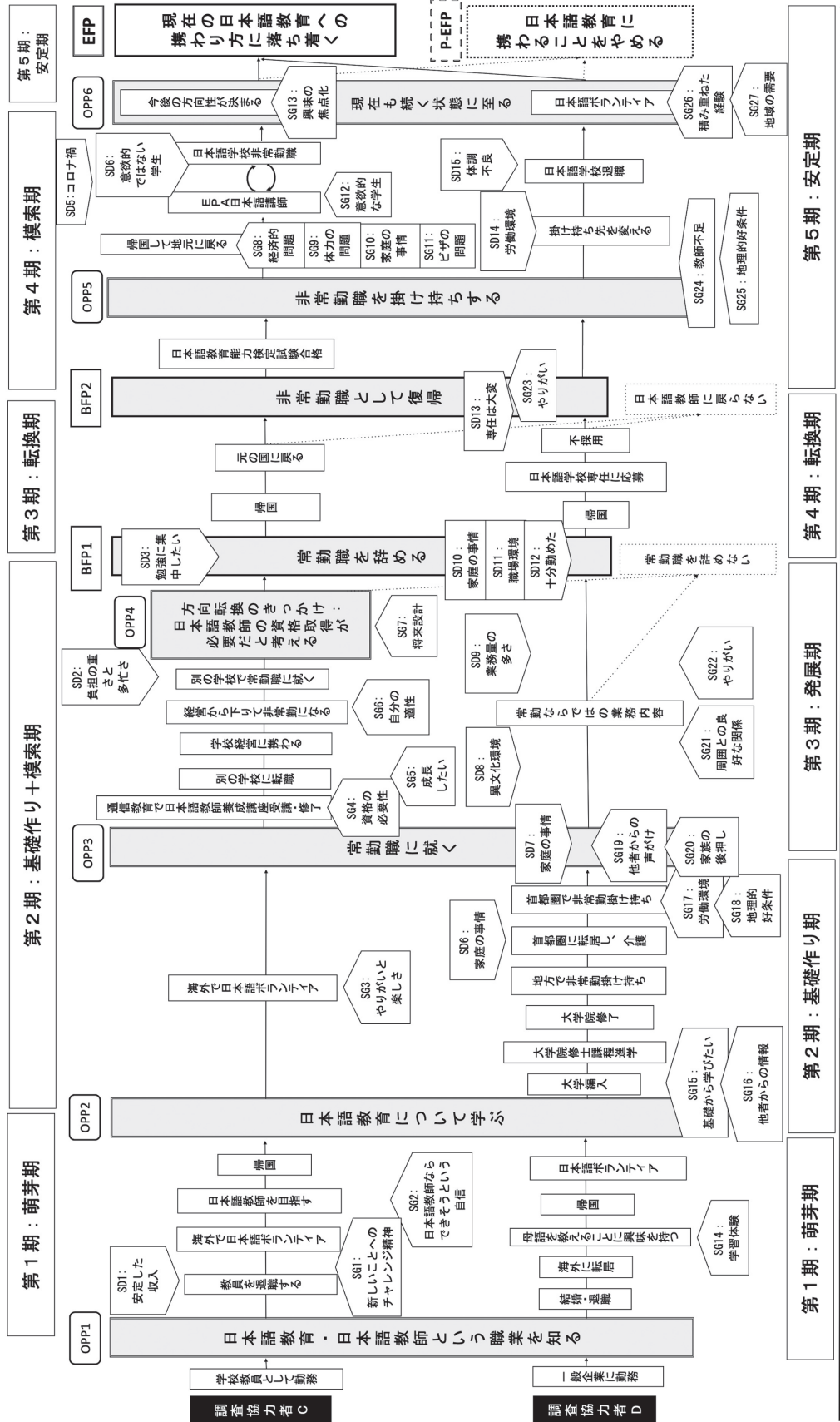


図3. パターン2 (調査協力者C) とパターン3 (調査協力者D) のTEM図

試験を受験後、非常勤職として日本語教師に復帰した（BFP2）。

iv) 第4期：模索期（BFP2～OPP6）

無事に日本語教育能力検定試験に合格し、海外で「非常勤職を掛け持ちする（OPP5）」ようになるが、「経済的問題（SG8）」「体力の問題（SG9）」「家庭の事情（SG10）」「ビザの問題（SG11）」など多くの問題が持ち上がり、帰国して地元に戻った。その後、EPA日本語講師<sup>ii</sup>としての約7ヶ月の海外派遣とその合間の国内日本語学校における非常勤講師のサイクルを3年ほど続けたが、「コロナ禍（SD5）」により、帰国を余儀なくされ、国内日本語学校でのみ非常勤講師を続けることになった。なお、EPAでは「意欲的な学生（SG12）」、日本語学校では「意欲的ではない学生（SD6）」がそれぞれ継続の意思に影響を与えていた。

v) 第5期：安定期（OPP6～EFP）

Cがそれまでの経験や見聞きしたことから、子供の継承語教育に興味を絞られ（SG13: 興味の焦点化）、海外で継承語教育を経験後、帰国し地域で子供の日本語教育に携わるという今後の方向性が決まった（OPP6: 現在も続く状況に至る）。現在は、継承語教育の経験を積むべく、海外でボランティアとして日本語教育に携わっている（EFP）。

7-3. パターン3：萌芽期→基礎作り期→発展期→転換期→安定期（図3参照）

i) 第1期：萌芽期（OPP1～OPP2）

このパターンには調査協力者Dが該当する。Dは一般企業に勤務していた際に、雑誌で「日本語教育・日本語教師という職業を知る（OPP1）」ことになったという。結婚、退職後、配偶者の転勤に伴い海外に転居することになり、現地で直接法によって現地語を学習する（SG14）ことで、母語を教えることに興味を持つようになったという。帰国後、40代で、地方において日本語ボランティアを始め、そのボランティア養成講座で初めて日本語教育について学んだ（OPP2）。

ii) 第2期：基礎作り期（OPP2～OPP3）

もう少ししっかり「基礎から学びたい（SG15）」と思っていたところに、大学院に通う「他者からの情報（SG16）」を得て、大学に編入し、その後、修士課程へ進学した。修了後は地方で非常勤講師を掛け持ちして経験を積んでいたが、「家庭の事情（SD6）」により家族の住む首都圏に転居し、介護をすることになった。その後、首都圏で非常勤講師の掛け持ちを始めたが、それを促進した要因としては、待遇や職場環境などの「労働環境（SG17）」の良さと、首都圏という多くの日本語学校があるという「地理的好条件（SG18）」があったという。

iii) 第3期：発展期（OPP3～BFP1）

「他者からの声かけ（SG19）」により海外大学での常勤職に就くこととなった（OPP3）が、その選択にあたっては「家庭の事情（SD7）」と「家族の後押し（SG20）」のせめぎ合いがあった。着任後は、「異文化環境（SD8）」という難しさもありながら、「周囲との良好な関係（SG21）」を築いて業務を進めた。初めての常勤職であり、常勤ならではの業務に携わる中で、「業務量の多さ（SD9）」に負担を感じる反面、学生の成長を見られるなどの「やりがい（SG22）」も感じていたという。

iv) 第4期：転換期（BFP1～BFP2）

数年勤務した後、「家庭の事情（SD10）」や「職場環境（SD11）」の悪化、「十分勤めた（SD12）」と

感じたことから、常勤職を辞めた (BFP1)。帰国後、複数の日本語学校等の専任に応募したものの不採用となり、やはり「専任は大変 (SD13)」と思う一方で、日本語教師の「やりがい (SG23)」は強く感じていたため、非常勤講師として復帰することにした (BFP2)。

#### v) 第5期：安定期 (BFP2～EFP)

非常勤講師として復帰後、徐々に複数の非常勤職を掛け持ちする (OPP5) ようになり、時には掛け持ち先を変えることもあった。そこには「教師不足 (SG24)」という社会背景があり、また、学校によっては待遇や教育環境が悪いという「労働環境 (SD14)」の問題がある一方で、首都圏であるため学校数が多く、辞めてもすぐ次が見つかるという「地理的好条件 (SG25)」があった。「体調不良 (SD15)」により日本語学校を退職し、その後は「積み重ねた経験 (SG26)」を活かしたいという思いと、在住外国人への日本語教育の必要性という「地域の需要 (SG27)」により、日本語ボランティアという現在も続く状況に至り (OPP6)、現在もできる範囲で地域の日本語教育に関わるという現在の日本語教育の携わり方に落ち着いている (EFP)。

## 8. 考察

本稿では、20年以上の職歴を持つ「コーディネーター職にない日本語教師」4名のキャリア形成について見てきた。以下では、4名に共通するキャリア形成の径路とそこに影響する要因、キャリア形成が複数のパターンに分かれたことに影響したと考えられる要因について考察する。

### 8-1. 共通するキャリア形成の径路とそこに影響を与える要因

4名のキャリア形成の径路を見た結果、「OPP1: 日本語教育・日本語教師という職業を知る」「OPP2: 日本語教育について学ぶ」「OPP3: 常勤職に就く」「OPP4: 方向転換のきっかけ」「BFP1: 常勤職を辞める」「BFP2: 非常勤職として復帰」「OPP5: 非常勤職を掛け持ちする」「OPP6: 現在も続く状況に至る」「EFP: 現在の日本語教育への携わり方に落ち着く」という共通の径路が見られた。この径路については、畠山 (2019) が15年以上の経験を持つ日本語学校の非常勤講師を対象にした調査結果のうち、「日本語教育に目を向けるきっかけがあった」「養成講座や通信教育で、日本語教育について専門的知識を学んだ」「日本語教師の複数の勤務形態を経験している」「日本語教師から離れている時期があり、復帰している」「自分の希望にある勤務条件を見つけ、日本語教師を続けている」という点と類似している。そのようなことから、非常勤講師を含む「コーディネーター職にない日本語教師」の長期間にわたるキャリア形成の径路にはある程度類似したものがあることが窺える。

一方で、「コーディネーター職にない日本語教師」には、佐藤・片野・高木 (2023) の「コーディネーター職にある日本語教師」で見られたような、キャリア形成過程の同時期に調査協力者に共通して見られるSDとSG、つまり、共通するキャリア形成の阻害要因と促進要因はあまり見られなかった。ただし、同時期とは限らないが、類似の状況下で影響があった要因には以下のようなものが見られた。

#### ① 他者

A、B、Dのキャリア形成において、「他者」に関する要因が多く見られた。AとBの「OPP1: 日本語教育・日本語教師という職業を知る」においては、「他者からの紹介」があり、Dが学部編入する際には「他者からの情報」があった。また、三者とも、職を得る際 (「OPP3: 常勤職につく」 (D)、

「BFP2: 非常勤職として復帰」「OPP5: 非常勤職を掛け持ちする」(A、B)等)には「他者からの声かけ」が見られたことから、日本語教師としてのキャリアに関する何らかのきっかけとなる出来事には他者の影響がある可能性が窺えた。

### ② 職場

コース運営や教師間の関係、学生の状況を含む「職場環境」や給与等の雇用条件を含む「労働環境」に関する要因は、キャリア初期や中盤等、時期を問わずに現れており、また、キャリアやその職場での継続要因にも阻害要因にもなっていた。職場に関する要因については、先行研究においても見られており、非常勤講師を対象としてキャリア形成を見た畠山(同上)では周囲の環境、待遇の悪さ等を挙げ、また、水島・東田(2023)でも「職場環境」「仕事内容」を阻害要因として挙げている。日本語教師として過ごす時間の多い職場に関する要因はキャリア形成において大きな影響を与えていることがわかる。

### ③ 家庭

今回、分析対象とした4名のキャリア形成には「家庭の事情」、仕事と家庭の「両立の難しさ」のような家庭に関する要因が大きく影響を与えていることが窺えた。AとBは出産後、子育てと日本語教師の仕事のバランスの取り方に葛藤を抱え、悩みながらキャリアを継続していた。また、Dも比較的キャリアの初期から、家族の介護等の事情がキャリアの選択に影響を与えており、Cも日本への帰国にあたっては家族の介護を視野に入れて、その選択をしていた。

## 8-2. キャリア形成が複数のパターンに分かれたと考えられる要因

「7. 分析結果」でも詳述したように、4名のキャリア形成には共通した径路が見られた一方で、キャリア形成の時期区分を行った結果、3つのパターンに分けられた(図4参照)。また、同じパターン1でも、協力者AとBでは「模索・葛藤期」以降、キャリアに対する意識やそのあり方が違っていた。ここでは、そのように複数のパターンに分かれた要因について考察する。

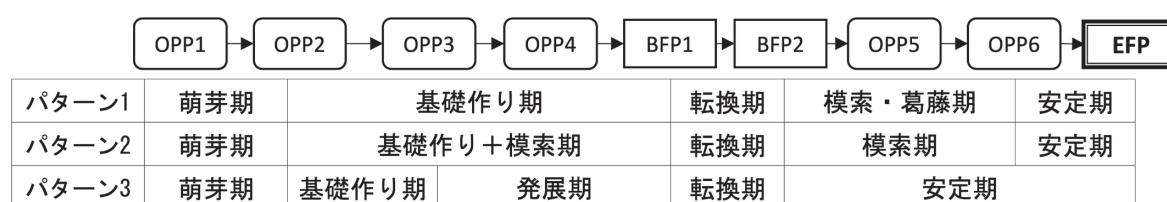


図4. パターンごとの時期区分とその名称

### ① 日本語教育の開始年齢

パターン1に該当する調査協力者AとBは20代で日本語教育を開始し、その後、結婚、出産、子育てというライフイベントを迎え、それとともに自分自身のキャリアを重ねながら、模索し、葛藤する時期が続いた。一方で、パターン3に該当するDは就職し、結婚後、主婦業への従事を経て、40代で日本語教育を学び、教え始めた。非常勤講師として経験を積んだ後、海外の大学で常勤としてさらに経験を積んだが、帰国後は再度非常勤となる。しかし、その過程におけるキャリアの模索や葛藤はあまり見られなかった。そこから推察するに、20代からそのキャリアを始めた場合、ワークキャリアと

共に、自分の私生活も確立していく必要があり、その両者が相俟って、模索や葛藤が生じる一方で、40代からキャリアを始めた場合、それまでの経験やある程度確立した私生活があることから、それに沿った形でのワークキャリアを築いていくことになるため、さほどの模索や葛藤は生じないのではないだろうか。そのようなことから、日本語教育の開始年齢がキャリア形成のパターンに影響を与えたと考えられる。

## ② キャリアの基礎としての「資格」

パターン1と3の調査協力者A、B、Dは大学や大学院で日本語教育を学んで学位を取ったり、養成講座受講後に日本語教育能力検定試験に合格したりして、日本語教育の「資格」を得てから日本語教師を始めて、経験を重ね基礎を作っている。そして、その上でその後のキャリアを模索したり、発展させたりしている。一方で、パターン2の調査協力者Cは、通信講座で日本語教育を学んだ後、経験を重ねながら将来のキャリアについて考えていたが、ある時、やはり「資格」が必要だと思って常勤職を辞めて日本語教育能力試験を受験し、その後は非常勤に戻って、さらにキャリアの模索を続けていた。つまり、基礎作りをしながらキャリアを模索していたものの、「資格」がないということにより、自身のキャリアの継続に不安を抱いて、資格を得るために仕事を辞め、再度非常勤となるも、結果としてキャリアの模索の時期を長引かせていた。そのようなことから、日本語教師を続ける場合、日本語教育に関する学位や日本語教育能力検定試験などの「資格」の有無がキャリアの基礎作り、ひいてはキャリア形成に影響する可能性があることが窺えた。

## ③ キャリア・アンカー<sup>iii</sup>

パターン1の調査協力者AとBは日本語教育を始めた年代も同じであり、そのキャリア形成にも転換期までは大きな違いはなかった。また、両者とも結婚、出産を経て、仕事と家庭の両立に悩むという状況も同様であった。しかし、模索・葛藤期において、Aはキャリアを積みたい、安定したところに就職したいとの思いから、博士課程に進学したり、積極的に非常勤職を掛け持ちしたりしている。一方で、Bは日本語教師を続けながら、家庭に纏わることや自分の価値観と日本語教師であることの擦り合わせに腐心している様子が窺えた。このことから、Aはより安定したキャリアを志向し、Bはワークライフバランスを志向しているように思われた。それらのことから、AとBのキャリアに対する意識やキャリア形成のあり方が途中から異なっていたのは、キャリア・アンカーが影響を与えているのではないかと考えられた。

## 9. まとめと今後の課題

本稿は「コーディネーター職にない日本語教師」4名を対象として、そのキャリア形成の径路とそこに影響を与える要因を探ること、そして、類型化への示唆を得ることを目的としていた。結果として、共通の径路が見られた反面、キャリア形成のパターンが複数に分かれていることもわかった。また、ある程度共通して見られたキャリア形成に影響を与える要因としては、「他者」「職場」「家庭」があり、逆にキャリア形成を分ける要因としては、「日本語教師の開始年齢」「資格」「キャリア・アンカー」があることが窺えた。今後の類型化に当たっては、今回見られたキャリアを分ける要因を一つの目安として見ていきたい。

佐藤・片野・高木（2023）で見た「コーディネーター職にある日本語教師」のキャリア形成では、共通の径路とそこに影響する要因、そして、発達段階のようなものが見られたが、本稿で対象とした「コーディネーター職にない日本語教師」については、同じ分析手法をとったにも関わらず、共通性よりも、むしろ多様性が見られた。これは、館岡（2023）の言う、日本語教師の養成の段階から一直線に階段を登るような「直線的な」キャリアと、そうではない「非直線的な」キャリアの違いが現れたものと言えるのかもしれない。

本稿では、「コーディネーター職にない日本語教師」のキャリア形成のみ見ているため、その特徴は明確とは言えないが、今後、「コーディネーター職にある日本語教師」「日本語教師を辞めた者」との比較検討を通じて、それぞれの特徴について明らかにし、その上で、どのような支援があり得るのか検討していきたい。また、本稿でキャリア・アンカーが影響を与えている様子が窺えたことから、今後はキャリア形成の促進要因、阻害要因だけではなく、個々のTLMG（発生の三層構造）を分析して、信念・価値観も合わせて見ていく必要があるだろう。

付記：本研究はJSPS科研費（課題番号21K00622）の助成を受けています。

## 注

- i 「1・4・9の法則」とは、研究の対象者として適当な人数の目安となるもので、1人を対象とすると個人の径路の深みを探ることができ、 $4 \pm 1$ 人だと経験の多様性を描くことができ、 $9 \pm 2$ 人だと径路の類型を把握することができるというものである（安田・サトウ：2012）。
- ii 国際交流基金によれば、EPA（経済連携協定）日本語予備教育事業では、EPAに基づき来日を希望するインドネシア・フィリピン人看護師・介護福祉士候補者を対象に、約6ヶ月間初級から中級程度の日本語教育を実施しており、それに従事する者を「EPA日本語講師」としている。
- iii キャリア・アンカーとは、エドガー・シャインによって提唱された概念で、「キャリア、職業における自己概念／セルフイメージ」を指し、具体的には「自分が職務遂行にあたって、～が得意である、～によって動機付けられる、仕事を進める上で何に価値を置いているのか、についての自分自身の認識」であり、キャリアを安定させるのに役立つとされている（渡辺編：2018, p.159）

## 参考文献

- 一般財団法人日本語教育振興協会（2023）『令和4年度日本語教育機関実態調査 結果報告』
- 国際交流基金ホームページ「EPA（経済連携協定）日本語予備教育事業」〈<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/education/training/epa/>〉（2024年1月15日閲覧）
- 佐藤綾・片野洋平・高木裕子（2023）「コーディネーター職にある日本語教師のキャリア形成—大学及び日本語学校の専任・常勤教員5名を対象として—」『国際教育交流研究』第7号, pp.13-29
- 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』46, pp.97-114
- 館岡洋子（2023）「キャリアとしての日本語教師—多様な働き方におけるキャリア自律の必要性—」



『早稲田日本語教育学』第34号, pp.59-70

畠山浩子 (2019) 『日本語学校非常勤講師の職業継続の要因：キャリア・アンカー（選択により見えてくる職業の価値）に注目して』東京外国語大学大学院総合国際学研究科博士（学術）論文

文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修のあり方について（報告）改定版』

文化庁国語課 (2023) 『令和4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』

水島亜美・東田明希子 (2023) 「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」『TEAと質的探求』第1巻第1号, pp.55-75

安田裕子・サトウタツヤ (2012) 『TEMでわかる人生の径路-質的研究の新展開-』誠信書房

安田裕子・サトウタツヤ (2017) 『TEMでひろがる社会実装-ライフの充実を支援する-』誠信書房

安田裕子・サトウタツヤ編著 (2022) 『TEAによる対人援助プロセスと分岐の記述 保育, 看護, 臨床・障害分野の実践的研究』誠信書房

安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編 (2015) 『TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社

ヤマモト・ルシア・エミコ・押谷祐子・遠藤清佳 (2006) 「日本語教師のキャリア形成：非常勤の事例について」『日本語教育方法研究会誌』13 (2), pp.52-53

渡辺三枝子編著 (2018) 『新版キャリアの心理学 [第2版] キャリア支援への発達のアプローチ』ナカニシヤ出版

Variety of Japanese language teacher's career development  
in Not Coordinator position

SATO Aya, KATANO Yohei, TAKAGI Hiroko

This paper reports on the results of an interview survey conducted to explore the career development path of Japanese language teachers who are not in coordinator positions and the factors that influence their career development. The subjects of the survey were four “Japanese language teachers who are not in coordinator positions” who had been teaching Japanese for more than 20 years. The results of the interviews were analyzed using the TEA (Trajectory Equifinality Approach). As a result, while a common career development path was observed, there were some career development patterns, indicating the diversity of career development. Factors influencing career development were “other people,” “workplace,” and “family.” Conversely, factors dividing career development patterns were “starting age of Japanese language teaching,” “qualifications,” and “career anchor.”

