

日本語学校における非常勤日本語教師の葛藤研究

—TAEによる考察—

清水 順子

(国際教育交流センター非常勤講師)

キーワード

TAE 葛藤 非常勤日本語教師

要旨

本稿は、日本語学校における非常勤日本語教師が抱く葛藤を TAE で分析したものである。グループインタビューから TAE のステップをすすめ、「教室での効力感を抱くが、現実との交渉では本音でつながることができず、不安によって萎縮している」という結果が得られた。結果の考察からは、非常勤講師の雇用形態や同僚性を気付きにくい職場、制度上の問題が浮かび上がってきた。

1. はじめに

1.1 日本語教育を取り巻く現状

本稿は、2018年に京都大学東京オフィスにて開催された第4回 TAE 質的研究シンポジウムにおける口頭発表(清水 2018)に加筆修正を行ったものである。

近年、文化庁文化庁国語課の調査(平成 27 年 11 月 1 日)によると、日本語学習者数は 191,753 人にのぼり、学習者が急増していることがわかる。学習者の急増に対して、日本語教育実施機関・施設等数は 2,012、日本語教師数は 36,168 人となり、日本語教師の人手不足が指摘されている。さらにその内訳をみると、常勤講師が 10%であるのに対し、非常勤講師が 30%及び、ボランティアが 60%とあり、ここからは、日本語教育の大半を非常勤やボランティアが担っているのが分かる。この数値は日本語学校においても例外ではなく、専任講師に対して圧倒的に非常勤講師の数が多いのが現状である。

1.2 日本語学校における非常勤日本語教師としての私

筆者も日本語学校で非常勤日本語教師をしていた。この章では筆者が日本語学校において非常勤日本語教師として働いた時の印象的な経験について記しておきたい。この時の経験が後述の研究テーマとも関連しているからである。尚、この章でのみ、筆者を「私」と表記する。

私は、日本語教育を専攻して大学院に入り、半年たったところで、日本語教師として働き始めた。初めに勤めた日本語学校は大学院の同期の紹介だった。当時、私が働いていた地方都市では、日本語学校や留学生に問題が起こり、入管の審査が厳格化された年だった。それに伴う影響で専任はおろか、非常勤日本語教師の募集は皆無だった。私は同期の紹介もあり運よくA日本語学校で非常勤の日本語教師として週1回働き始めた。A学校は当時珍しく、スリランカなどの中国韓国以外の留学生もいた。A学校では作文の授業を90分任された。日本語学校の文化も何もかもが初めての経験で右往左往していたように思う。作文の授業も毎回、様々な教材を準備していった割には手ごたえもなく、学生をものすごくつまらなく思わせていたと思う。私はそのような場合に何をすればいいのかも分かっていなかったし、A学校の同僚の日本語教師に聞いて、新人だからやっぱりわからないよねという評価をつけられることを恐れて行動はしなかった。なので、授業は毎回満足が行く出来ではなかった。だが、教えるべき教科書や範囲等は決められていなかったため、今振り返ってみれば、もっと自由に様々なことがやれたのになど後悔が残る。

A学校の経験において印象的な出来事は、卒業式にまつわることだ。教え始めて半年が経とうという頃、学校の卒業式が予定されていて、その準備を校長に頼まれた。その時の校長の表情が当然といった様子だったため、頼まれたというより指示に近かったと思う。しかしながら、授業ではないため、非常勤講師の私には時給は発生しない。当初このような業務を非常勤である私になぜ指示するのだろうかという疑問に思った。しかし、そのA学校が開校したばかりの小規模校であることに加え、教員も授業に加え職員と同様の仕事をしていたのを見ていた私は、行事に関わることを経験させようとしてくれているのかと捉えなおした。考えを改めなおし、卒業式業務に取り掛かった。最初は、卒業式の時に歌う歌詞を模造紙に書くことだった。手書きのため、字の大きさが不揃いになったり、斜めにずれていたりした。それを見た校長（経営も担っていた）は、汚いからやり直してと言った。そのあまりの反応に私はとても落胆した。やり直してと言われたことに落胆を覚えたのではない。非常勤講師が時給外の仕事で、(いわゆるサービス残業である) 行っていることに関して、経営者の側に何の配慮もなく、やり直しを指示されたことにあった。同様のことは他にもある。校長に、卒業証書を手渡す係を頼まれ、できれば振袖を来てほしいと言われた。自前の振袖を実家からもってきて、美容室で着付けをしてもらい当日をこなした。式が無事に終わった後、校長からは何か言われることを期待

していたが何も言われず、着付けにかかった費用を尋ねられることもなかった。無論着付け代が欲しかったわけではない。最終的には自分の判断で行ったことであるから、労いの言葉一つで満足できただろう。ただ、それはなかった。この件から、A学校は私を何だと思っているのだろうと不信感を抱くようになった。非常勤で働いているのに、誰よりもひどい扱いだと思った。教室に行けば学生が待っているし、授業自体は嫌ではなかったが、経営者に人として見なしてもらえないような残念な気持ちが残った。それから半年の契約更新を希望しなかったし、請われることもなかったため、A学校を辞めることになった。数年すると、日本語教育業界にも学生が戻り始め、日本語教師が全体的に不足するようになった。そのような中、校長からまた非常勤で勤めないかという電話がかかってきた。私は卒業式に関連する嫌な思い出が蘇り、即答でいけませんと答えた。以来その学校とは縁がない。

2度目に勤めたB日本語学校はAとは違い大規模学校だった。講師の数も多く、私と同年代の新人教師もあり、どちらかというとも30～40代までの女性教師で占められていた。男性教師もAには一人も居なかったが、Bには1割ほどいた。初めて教員室に行ったときに、教員同士でワイワイ賑やかで、活気がある学校だと思った。Bは、非常勤が担任を持ったりその後専任へととなっている人も多く、専任と非常勤の間に心の垣根はないようだった。非常勤の机も一つずつあり、関係するクラスの会議にも参加しており、希望することを自由にやれるような状況だった。しかし、経営者の要求する課題が厳しかった。学習者の勝手な（教師の側からすると）受け入れやクラス編成も多くあり、授業を監視されることも多かった。学習者を見回っていたのかもしれないが、教師間では、学校にとって不適切な授業をする教師の査定を行うためだという認識が共有されていた。働き始めて一年もすると、経営側との意見の相違で専任教員が全員辞めてしまった。それからのち、募集して何人かの専任教員が来たが、居着くことなく、数年単位で変わってしまうような学校になってしまった。

平行して務めたC日本語学校では、「みんなの日本語」をドリル練習で反復しながら、書いて覚えるような学校だった。知識を暗記して覚えることを推奨しており、「みんなの日本語」のサブテキスト（聴解、読解、問題集、文型練習帳）を隅から隅まで使うような学校だった。チームティーチングで毎日日替わりの先生が担当しており、担当範囲の逸脱は許されなかった。講師の勉強会もあったが、それらは、新人教師がある程度学校の決まったやり方に染まるための機会だった。そこでは、文法をどのように導入するか、導入した後は中身のない練習の検討が行われていた。テキストや範囲、教え方も決まっており、新人の私はそれに上手く対応できなかった。年月が経ち慣れてC学校式のやり方もすっかり儀式化してしまい、つまらなさを覚えていた。来日したばかりの生き生きした学生の目が、日に日に死んでいくように感じた。私はそれを、面白くないやり方をおしつけられるせいだと信じて疑わなかったし、拘束的なその

状況を脱出したいと思いつつも、積極的に動けなかった。

2. 日本語教師が抱く問題

日本語教師の葛藤や悩みの研究は増えつつある（中井 2011, 牛窪 2013, 有田 2016 など）。有田（2016）では、「葛藤の、できるだけ全体に近い姿を理解することは、教師個人が持つさまざまな「理想的教師」像を自覚し、自らの教育行動や価値観の「自明性」を振り返り、職業についての思考を深めるための重要な契機となり得る」と述べている。それでは、上述のように、日本語教師が全体的に不足しており、非常勤の日本語教師に頼らざるを得ない教育現場において、非常勤日本語教師はどのような思いを抱えているのだろうか。それは葛藤なのだろうか、悩みなのだろうか。非常勤日本語教師が見ている日本語学校はどのような世界なのだろうか。これが本研究の出発点である。

3. 調査及び研究方法の変遷

そこで本稿では、日本語学校で働く非常勤日本語教師 4 名（元勤務していた者も含む）で、グループインタビューを行った。この 4 名には、以前日本語学校で非常勤として勤務していた筆者も含まれる。

3.1 調査の概要

調査の概要は以下の通りである。

調査の時期：2016 年 10～12 月にかけて 4 回

調査協力者：日本語教師 4 名。教育経験（N さん非常勤 1 年 I さん非常勤 3 年 筆者非常勤 10 年 U さん非常勤 1 年、専任 2 年

この 4 名は卒業年度は異なるが、同じ大学を卒業しており、卒業後も研究会などで定期的に会う関係である。日本語学校等や大学等において日本語教師として働いているが、今後の教師のキャリアを考え大学院進学を目指し、そのための勉強をしたいと考えていた。

調査の方法はグループインタビューである。グループインタビューとは、正式にはフォーカスグループ・インタビューと呼ばれており（クヴァール 2016）、ある問題に対する多様な見解を見出すことを目的として実施される。微妙でタブーを含むようなトピックの場合でも、通常では表に出ないような見解がグループの相互作用のなかで口にされるかもしれない（クヴァール 2016）。調査協力者同士は普段から話す仲であるが、勤務校が同じであることや、お互いの

立場を考慮して、1対1では言いにくいこともあるかもしれない。そのため、グループ形式で話し合うこととした。テーマは『日本語学校で非常勤日本語教師をしていて、何か問題が起こった際にどのように対処したか』である。このテーマにした理由は、調査協力者に共通する、日本語学校における日本語教師の問題や、困難や、難しさをキーワードとして、その姿や世界観を描きたいと思ったからである。以上をテーマとして、グループインタビュー1回、フォローアップインタビュー2回を行った。録音時間は、計3時間48分で、文字化資料は61ページに及ぶ。尚、文字化作業については、調査協力者で分担して行った。

3.2 研究方法の変遷と決定

ここでは、研究方法の変遷について述べる。

当初は、調査協力者で協議し、M-GTA（西條 2007）で研究を行うことを念頭において、グループインタビューを計画した。M-GTAは、データの解釈から説明力のある概念の生成を行い（構造化）し、概念間の関連から、動きを説明する理論（構造）を作ることに特徴がある（西條 2007）。しかしながら、話された文字化資料を読んでも、具体的な問題や、それにどのように対処したかは言及されておらず、テーマに対する答えを見つけることができそうにないことが分かった。さらに、いくつかワークシートを作成してみたが、分析焦点者を描くことができず、それらを包括する概念に及ばず、M-GTAを用いた研究方法を断念した。

そのように研究方法を考えながらデータをさらに読み込んでいくと、筆者の中にじわじわしたもどかしいものを感じた。具体的にインタビューデータで言及されていないが、そこから受けるなんともいえない確かな感覚が身体に形成された。身体感覚を重視しながら言葉にしがたいものを言語化していく方法としては、TAE（得丸 2010）があげられる。得丸（2010）によると、TAE（Thinking At the Edge）とは、現象学の流れを汲むユージン・ジェンドリンの哲学理論に基づいており、言葉にしがたい「意味感覚（フェルトセンス）」を言語に展開する方法である。教育・心理・看護・福祉の分野では、質的データを分析する方法として採用されている。日本語教育の分野においては、日本語教師の実践や経験を振り返ったものがあげられる（小林 2016、得丸他 2018）。以上から、インタビューデータを分析するにあたり、TAEが適していると判断し、研究方法として用いることにした。ここからの分析は筆者が単独で行った。TAEで行う分析のテーマは、フェルトセンスから「非常勤日本語教師が抱く葛藤」とした。

4. 分析の手順

TAE（得丸 2010）では、3つのパートに分けて分析を行う。

4.1 パート1

パート1では、意味感覚を画定し、語を浮かび上がらせる。文字化資料を読み、筆者自身のじわじわとくる感じ（フェルトセンス）を大事にしながら、印象に残った話やその場面を実例収集シートに書き留めた。全部で23場面あった。表1に一部を示す。

(表1. 実例収集シートの一部)

<p>(No. 1)</p> <p>学生とは別に関わらず、授業だけでみたいな感じ。授業だけの先生。専任から、心配してくださってありがとうございます、なんかすみません、そんなことまでと言われる。</p>	<p>(No. 6)</p> <p>常勤の先生しか参加しない会議。関わらないでと直接言われたことはないけど壁を勝手に感じる。迷惑なのかなと思う。</p>
<p>(No. 2)</p> <p>授業でも好き勝手できない。あまり変えられないから限られた範囲でちょっと自由にやる。非常勤だからできる仕事は多分ない。何も考えず、スケジュールを作る。手間をかけるのがばからしい。考えられない死んだように作る。</p>	<p>(No. 7)</p> <p>関わりあうのはきつい。できるだけ関わらないように過ごす。思い入れないようにしている。学生と深く関わってうまくいかなかったときの責任を取るのが怖い。</p>
<p>(No. 3)</p> <p>環境を作ってくれたらいいのにといつも思っていたけど言ったことはない</p>	<p>(No. 8)</p> <p>自分の環境を変えるためにやれることが結構非常勤には少ない。与えられたこの90分の中だけで頑張っちゃいますよ。コースデザイン変えてもらうことはしない</p>
<p>(No. 4)</p> <p>ここでは何年しか働かないって決めてるので、そんなに思い入れもない。終わりを決めている。淡々としている。長くいるつもりはない。</p>	<p>(No. 9)</p> <p>決められたことをするのは自分に自由にする能力がないせいだ。兵隊みたいに働いててそれが嫌になっていることは誰にも話していない。本音は聞かれないから言わない。</p>
<p>(No. 5)</p> <p>社会人として大丈夫かなと思う。他の人と比べて劣っている。社会の位置づけが低く、馬鹿にされることがある。嫌な気持ちになる。</p>	<p>(No.10)</p> <p>溜息ばかり。楽しそうって感じでしてる先生は一人もない。嫌味しか言わない先生になりたくないのに、私も今学生に嫌味を言っている。</p>

実例収集シートの場面をもう一度読みながら、浮かんでくる言葉を把握シートに記し、仮マイセンテンスを「なまりを飲み込んで自由をおそれる」とした。表2に示す。

(表 2. 把握シート)

①テーマを書く 日本語学校における非常勤日本語教師が抱く葛藤
②「1. 浮上シート」または「2. 実例シート」の全体をながめる。書かれている場面や事柄全体を感じる姿勢で、しばらく感じ続ける。どちらも作成していない場合は、テーマとしている経験を感じ直す。その感覚を、身体の内側で指差すような感覚で「この感じ」と特定する。この感覚を「フェルトセンス (意味感覚)」と呼ぶ。
②フェルトセンスがどんなことばで表現できるか自問し、浮かんでくることばを、単語や短い句で書き取る。 がまん くるしい きつい 信じてもらえない むなしさ 一員ではない 自分をおとしめる 自由ではない 不安 がつもの あきらめ おそれ 飲み込む なまり
④ある程度書いたら、最後に「、、、」をつけて終了する。重要だと感じられる2、3の語句に下線を引く。
⑤下線を引いた語句の一部または全部を使い、フェルトセンスを表現する。下の【 】に書き入れる。この文を仮マイセンテンスと呼ぶ。フェルトセンスをいくらか表現できていると感じる文ができれば可とする。 仮マイセンテンス この感じは、【 なまりを飲み込んで 自由を おそれる 】という感じである。 ⑥さらに探りたい感覚が最も強い語に、二重下線を引く。

次に、表 2 把握シートのフェルトセンスを持ちつつ、表 3 深化シートにステップをすすめた。最終的に毎センテンス「なまりを飲み込んで可能性を消す」が得られた。

(表 3. 深化シート)

①「3. 把握シート」の仮マイセンテンスと二重下線を書き写し、フェルトセンスを感じ直す。 仮マイセンテンス この感じは、【 なまりを飲み込んで自由をおそれる 】という感じである。
②①の【 】の二重下線部分を空所にして書き写す。 この感じは、【 なまりを飲み込んで () をおそれる 】という感じである。
③二重下線の語をキーワード 1 とする。 キーワード 1 (変化)
④キーワード 1 の一般的意味を書く。 ある状態から、他の状態・位置に代わること
⑤②の空所を感じ、キーワード 1 で表現したいフェルトセンスの意味感覚を書く。一般的意味にこだわらず自由に書く。 <u>決まっていないこと</u> / 改善していくためのこと / バージョンアップ、
⑥「、、、」をつけて終了する。重要だと感じられる2、3の語句に波線を引く。

<p>⑦⑥で波線を引いた語句の中から、さらに探りたい感覚が最も強い語を選ぶ。 キーワード2 (人) ⑧キーワード2の一般的意味を書く。 人間 ⑨②の空所を感じ、キーワード2で表現したいフェルトセンスの意味感覚を書く。一般的意味にこだわらず自由に書く。 学習者 / 同僚教師 / 上司 / 私を含めた人、 ⑩「、、」をつけて終了する。重要だと感じられる2、3の語句に波線を引く。</p>
<p>⑪⑩で波線を引いた語句の中から、さらに探りたい感覚が最も強い語を選ぶ。 キーワード3 (可能性) ⑫キーワード3の一般的意味を書く。 物事が実現できる見込み、事実がそうである見込み ⑬②の空所を感じ、キーワード3で表現したいフェルトセンスの意味感覚を書く。一般的意味にこだわらず自由に書く。 もっとできるはずだという自信 / 変わる余地がまだあること、 ⑭「、、」をつけて終了する。重要だと感じられる2、3の語句に波線を引く。</p>
<p>⑮キーワード1、2、3と波線を引いた語を集め、コンマで区切って並べる (順不同)。 この感じは、【 なまり、決まっていないこと、可能性、おそれ、人、私を含めた他者、変化、消す 】 という感じである。</p>
<p>⑯集めた語をながめながら、フェルトセンスを感じ直す。感じているフェルトセンスを一文で表現する。 マイセンテンス この感じは、【 なまりを飲み込んで可能性を消す 】という感じである。</p>

さらに、再把握シート (表4) を作成し、最終的なマイセンテンスを「なまりを飲み込んだ可能性にすぎる」とした。

(表4.再把握シート)

<p>①「4.深化シート」のマイセンテンスを書き写し、テーマとしている日本語教育実践経験のフェルトセンスを感じ直す。 マイセンテンス この感じは、【 なまりを飲み込んで可能性を消す 】という感じである。</p>
<p>②マイセンテンスで把握した意味感覚を、この段階で可能な範囲で、わかりやすく説明する。 何も感じていないわけじゃない。不満やぐち、納得できないことはあるが、そのなまりをそのまま、無理やり飲み込み、下している。そのまま飲み込んでいるので、問題に対する私自身は変化しない。つまりそうすることで、変化する可能性 (のある自分学校教師) をも、なかったことにしている。 ③重要だと感じられる部分に下線を引く。</p>

4.2 パート2

パート2は、側面を立ち上げ、側面間を関係づけるステップである。

4.2.1 パターンを見出す

まず、表1の実例収集シート一つ一つに注目した。その実例に共通する一般的事象をパターンとする。それぞれ、23の実例から23通りのパターンが見出された。

- | | |
|--------|------------------------|
| パターン1 | 授業以外のことを期待されていない |
| パターン2 | 仕事の裁量が少ないから心をこめられない |
| パターン3 | 環境整備の交渉はしない |
| パターン4 | 期間限定の仕事だと決めている |
| パターン5 | 人よりも劣る仕事だと自ら貶める |
| パターン6 | 専任との壁がある |
| パターン7 | うまくいかない辛いので思い入れない |
| パターン8 | 与えられた授業の中でがんばるしかない |
| パターン9 | 本音でぶつからないあきらめ |
| パターン10 | なりたくない教師になっている |
| パターン11 | 上司とは思えない専任教師がいる |
| パターン12 | 萎縮して常勤の手伝いをする |
| パターン13 | 変えることから逃げる |
| パターン14 | 内容に意味がある授業は楽しい |
| パターン15 | 自分への覚悟をもてない |
| パターン16 | できるようになるコツのほうが大事 |
| パターン17 | 同僚を信頼していない |
| パターン18 | 知るほどに搾取されることへの不安が大きくなる |
| パターン19 | キャリアが停滞する |
| パターン20 | 一方的な研修制度 |
| パターン21 | 学校は人を育てる教育をしていない |
| パターン22 | 学生の変化が嬉しい |
| パターン23 | 自分の目標がすり替わる |

4.2.2 パターンの交差

4.2.1で見出したパターンを交差させ、得られた気づきを表5の該当箇所書き加えていった。

パターンの交差は 23 × 22 で、506 通り行った。

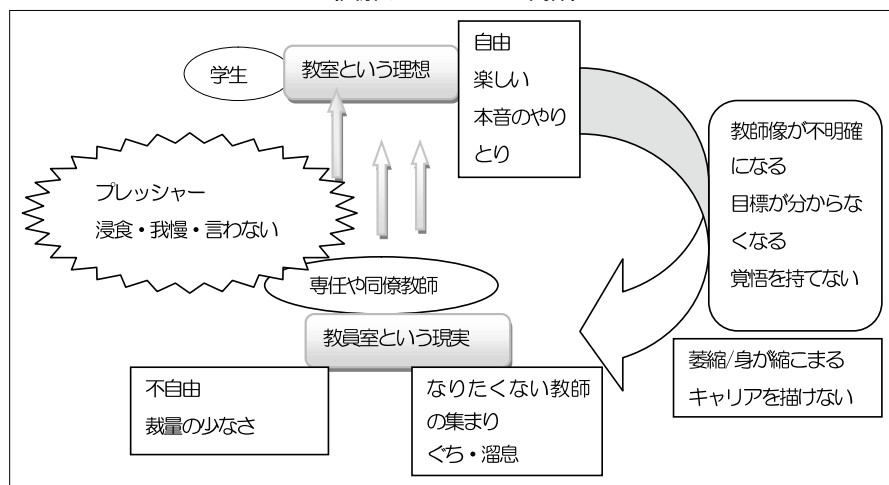
(表 5. パターンの交差一部)

	(No.1) 授業以外のことを期待されていない	(No. 2) 仕事の裁量が少ないから心をこめられない	(No. 3) 環境整備の交渉はしない	(No. 4) 期間限定の仕事だと決めている
(No.1) 授業以外のことを期待されていない		限定的な役割が本来の仕事のモチベーションを下げる	授業を超えた交渉はしない	自分を納得させる
(No. 2) 仕事の裁量が少ないから心をこめられない	期待されていないことに心をこめてまでしない		悪循環を生む	我慢してやり過ごす
(No. 3) 環境整備の交渉はしない	帳面消しの仕事に甘んじる	現状を打破できない		与えられた仕事をこなす
(No. 4) 期間限定の仕事だと決めている	切り貼りの仕事	割り切る	自分が心地よく長く働けるように交渉しない	

4.2.3 タームを選ぶ

パターンの交差 (表 5) より、フェルトセンスに照らし合わせて、特に重要だと感じられる語を 3 つ選び名づけた。A「現実との交渉」 B「教室での効力感」 C「不安による萎縮」である。さらに、その語を用いて、浮かんでくる言葉と言葉の関係を図に表した。

(図解 ターム ABC の関係)



4.2.4 である文シート

4.2.3 で選んだ ABC のタームを使って行う。A は（もともと）B の性質を持つ。B は（もともと）C の性質を持つ。C は（もともと）A の性質を持つ。以上のように、2 語ずつ関連付け、気付いたことを書き加えていく。

(表 6. である文シート)

①「用語選定シート」で選んだ用語 A、B、C を。2 用語ずつ関連づけていく。			
用語	A：現実との交渉	B：教室での効力感	C：不安による萎縮
A B	②意味を考慮せずに、() に用語を記入する。 (A 現実との交渉) は (B 教室での効力感) である。 ③②で作った文がフェルトセンスを表現するよう文を変形する。「は」と「である」は残す。 最低限必要な語句は追加可。 【 現実との交渉は 教室での効力感をもたらす 】(もの) である。 ④気づいたことを自由に書く。重要部分に下線を引く。 現実と交渉することで、教室での効力感を向上させる。		
B A	⑤意味を考慮せずに、() に用語を記入する。 (B 教室での効力感) は (A 現実との交渉) である。 ⑥⑤で作った文がフェルトセンスを表現するよう文を変形する。「は」と「である」は残す。 最低限必要な語句は追加可。 【 教室での効力感は現実との交渉である 】(もの) である。 ⑦気づいたことを自由に書く。重要部分に下線を引く。 教室で効力感を抱くと、現実との交渉につながるが、つなげられない状態		
B C	⑧意味を考慮せずに、() に用語を記入する。 (B 教室での効力感) は (C 不安による萎縮) である。 ⑨⑧で作った文がフェルトセンスを表現するよう文を変形する。「は」と「である」は残す。 最低限必要な語句は追加可。 【 教室での効力感 は 不安による萎縮 】(もの) である。 ⑩気づいたことを自由に書く。重要部分に下線を引く。 教室で効力感を抱く自分は、一歩外にでた現実は不安により萎縮する身である。		
C B	⑪意味を考慮せずに、() に用語を記入する。 (C 不安による萎縮) は (B 教室での効力感) である。 ⑫⑪で作った文がフェルトセンスを表現するよう文を変形する。「は」と「である」は残す。 最低限必要な語句は追加可。 【 不安による萎縮は教室での効力感である。 】(もの) である。 ⑬気づいたことを自由に書く。重要部分に下線を引く 不安で萎縮していても教室での効力感で回復できることもある。本音で付き合うのは楽しい。		

<p>C A</p>	<p>⑭意味を考慮せずに、() に用語を記入する。 (C 不安による萎縮) は (A 現実との交渉) である。 ⑮⑭で作った文がフェルトセンスを表現するよう文を変形する。「は」と「である」は残す。 最低限必要な語句は追加可。 【 不安による萎縮は現実との交渉である 】 (もの) である。 ⑯気づいたことを自由に書く。重要部分に下線を引く。 なりたくない教員に囲まれて安心できない環境の中、身が縮こまっている。自分の色を出せないまま現実との交渉にさらされている。</p>
<p>A C</p>	<p>⑰意味を考慮せずに、() に用語を記入する。 (A 現実との交渉) は (C 不安による萎縮) である。 ⑱⑰で作った文がフェルトセンスを表現するよう文を変形する。「は」と「である」は残す。 最低限必要な語句は追加可。 【 現実との交渉は不安による萎縮である。 】 (もの) である。 ⑲気づいたことを自由に書く。重要部分に下線を引く。 現実と交渉をし、授業外の現実を知れば知るほど、不安が大きくなり、身が縮こまってゆく。</p>

4.3 パート3

このステップでは、ここまでのシートを見返しながら、改めて重要語を選定し、論理的に関係づける。重要語を集めて選び直した結果、「現実との交渉」「教室での効力感」「不安」「萎縮」「つながれない」「本音」となった。それらを使って、用語組み込み文を作り、「教室での効力感を抱くが、現実との交渉では本音でつながることができず、不安によって萎縮している」となった。

5. 結果

TAE ステップの結果、テーマ「日本語学校で働く非常勤日本語教師はどのような葛藤を抱えているのか」から、「教室での効力感を抱くが、現実との交渉では本音でつながることができず、不安によって萎縮している」という結果が導き出された。

6. 考察

6.1 非常勤講師の雇用形態

非常勤講師は通常、学期を目安とする半年～1年の有期雇用であり、それを更新していく雇用形態である。契約が1年で切れるということは、来年度の仕事の保証はないことを意味

する。民間経営の日本語学校では、翌年度の学生数によってクラスの増減が決定し、非常勤講師の担当コマ数は簡単に左右される。契約更新を決めるのは経営者であり、その評価には専任講師も加わることもある。非常勤の立場ではよく振る舞わなくてはならないというプレッシャーもあるだろう。教員室で本音をいいにくくなることも考えられる。有田（2016）では、学校経営者や専任教師に対する利害関係が、学生指導やカリキュラムに対して非常勤講師を「物言わぬ人」にしやすいと指摘している。

6.2 同僚性

日本語学校で働く非常勤日本語教師の多くは個人で学校と契約している。担任業務を担っていない限りは授業のある時間のみ学校に来て授業を行う。学校の方針を決める会議に参加することはなく、他の同僚教師と長時間共に時間を過ごすわけではない。さらに、事前に明確に授業の担当範囲ややり方が決まっていることが多い。一つのクラスを複数の教師で担当するチームティーチングには、教師間で細かなやり取りが必要である。しかし、実際はそのやり取りをなくすためか、教員間の連絡ミスを防ぐためか、やり取りしなくてもいいように、全てが決定されたスケジュールが配布されることが多い。それに従って黙々と授業を行う。そこには、個々の教師の志向も反映されにくく、やり取りも活発に起きないため、教師同士の同僚性を築きにくくなる。

6.3 教師オートノミー

青木（2001）では、教師オートノミーを、「教師が自分自身の教授行為に関する選択をする自由であり責任であり能力である」と述べている。さらに、教師のオートノミー育成に関して、環境との相互作用が重要であるとしている。これを非常勤の日本語教師に当てはめて考えれば、授業で自分が実現したいことを周囲の教師と折衝していく能力と考えられるだろう。TAEのステップで、「教室での効力感を抱くが、現実との交渉では本音でつながることができず、不安によって萎縮している」と明らかになったように、環境との相互作用を果たしているとは言い難く、オートノミーを発揮している状態とは程遠いことがうかがえる。

7. まとめ

本稿では、日本語学校における非常勤日本語教師が抱える葛藤を TAE で分析を行った。じわじわしたフェルトセンスを基に TAE で分析を行うことにより、文字化資料に直接表れていないことでも言語化ができた。非常勤の日本語教師の世界を感じることで、どのような葛藤を

抱いているかを導いた。

また、考察を進める中で、個人に還元できない、日本語教育や学校の制度上の問題が浮かび上がってきた。田尻（2010）は、日本語教育関連の政策や実施機関が多岐にわたっており、全体を貫く一括した基準や指針のなさが、現場で混乱や非効率を起こしていると指摘している。そうであるならば、日本語学校において、非常勤日本語教師は最もそれに振り回される存在なのではないだろうか。

参考文献

- 青木直子（2006）「教師オートノミー」春原憲一郎・横溝紳一郎（編著）『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』pp.138-157、凡人社
- 有田佳代子（2016）『日本語教師の「葛藤」構造的拘束性と主体的調整のありよう』ココ出版
- 牛窪隆太（2013）「新人日本語教師の教育機関への参加に関する考察 - ナラティブ・アプローチによる事例研究」『言語文化教育研究』11, pp.369-390、早稲田大学日本語教育センター言語文化教育研究会
- 小林浩明（2014）『日本語教師の教育実践を内省する』ICJLE パネル発表資料
- 西條剛央（2007）『ライブ講義・質的研究とは何か（SCQRM ベーシック編）』新曜社
- 清水（2018）『日本語学校の非常勤日本語教師はどのような葛藤を抱えているのか - TAE による質的研究 -』第4回 TAE 質的研究シンポジウム口頭発表
- 田尻英三（2010）「日本語教育政策・機関の事業仕分け」田尻英三・大津由紀夫編『言語政策を問う』pp.51-102. ひつじ書房
- 得丸さと子（2010）『ステップ式質的研究法— TAE の理論と応用』海鳴社
- 得丸・清水（2018）「TAE による内省プロセスを可視化する：—ある日本語教師の教育実践の振り返り—」『開智国際大学紀要』17, pp.55-84
- 中井好男（2011）「現場の日本語教師の葛藤と原因帰属 - 「やる気のない」中国人就学生への教師の対応」『異文化間教育』34, pp.106-119、異文化間教育学会
- スタイナー・クヴァール / 能智正博・徳田治子訳（2016）『SAGE 質的研究キット 2 質的研究のための「インター・ビュー」』新曜社

謝辞

インタビューに協力してくださり、文字化資料を快く提供してくださった、日本語教師 N さん、I さん、U さんに心より感謝申し上げます。