

## 日本語教師のライフストーリー

### 発表の構成

1. 研究の背景
2. 研究の目的
3. 日本語教員等の養成・研修についての主な流れ
4. ライフストーリー研究の歴史と手法
5. 修士論文の目次（構成予定）

### 1. 研究の背景

第二言語・外国語として日本語を学ぶ人は、全世界で 400 万人に迫るといふ（国際交流基金 2015 年度調査）。これは公的機関での学習中の数であり、既習者を含めれば日本語は世界で学ばれる言語として莫大な人口を擁しているといえる。その教育を担うのが日本語教師である。

平成 27 年 11 月時点で国内における日本語教師数は 36,168 人（文化庁文化語課「国内の日本語教育の概要」）であり、職務別にみるとボランティアと非常勤講師が全体の約 90%を占めている。日本語教師のほとんどがボランティアもしくは非常勤講師であることは以前から問題とされてきたにもかかわらず、いまだに日本語教師がいわゆる「安定した職」になり得ていないのは、日本語教育の推進体制・政策における一つの失敗といえよう。

また、平成 24 年の「日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について」（文化庁「日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議」）の中に「日本語教育機関等における日本語教員等の現状について」の調査がある。この調査では日本語教育機関等を「大学等機関」「財団法人日本語教育振興協会（以下「日振協」という。）認定機関」「一般の施設・団体」の三つのグループに分けて実施されており、「年齢」の項目では、いずれの機関も「50 歳以上」が最も高く、「日本語教員等養成課程修了後の進路」の項目では、「日本語教員」は大学等機関では 8%、日振協認定機関でも 29%だけであった。このように就業状況のデータをみていくと日本語教師は決して安定した職とはいえず、これから社会に出ていこうとする若者たちに勧めにくい職業といわざるを得ない。

### 2. 研究の目的

上述したように日本語教師というのは「経済的に安定した職業」とはほど遠いが、筆者が経験してきた教育現場では生き生きとした教師の姿を数多く目にしてきた。ただし、筆者が大学および日本語教師養成講座で日本語教員養成課程を受けていた頃、周りの受講者の中には「将来が不安」「親が反対しているから」「夫が定年を迎えるまでは難しい」などの理由から、養成課程修了後の進路として日本語教員を選ばない人も多くいた。

同じように筆者が以前勤めていた日本語学校でも、教員のほとんどが非常勤講師であった。その教員たちの年齢や経歴は様々であり、日本語教師になる前は一般企業に勤めていた人や学校教員であった人など、筆者のように大学卒業後そのまま日本語教師になるというケースはむしろ少ないように感じられた。中には正社員として働いていたにもかかわらず、働き盛りともいえる三十代半ばで日本語教師となった人もいた。

生活を安定させる職業として機能していない日本語教師であるにもかかわらず、自身も短い期間ではあるが日本語教師として経験してきた中で、この仕事にやりがいを感じている教師たちに出会ってきた。では、彼らはなぜ日本語教師を職業として選んだのか、また、この教師たちはどのようにキャリア形成をしてきたのか、そしてどのような将来設計を立てているのか。この問いは日本語教師を職業として選んだ自身への問いでもある。そこで筆者はライフストーリーの手法を通して数量的なデータだけではみられない一人一人の声を拾い上げていきたい。その中で、新人教師である筆者自身の経験の理解とも繋げていきたい。

### 3. 日本語教員等の養成・研修についての主な流れ

日本語教員養成に関する施策は 1980 年代にはじまり、現在に至るまで幾度となく改善・工夫がなされてきた。当初は留学生を対象にしたものであったが、出入国管理及び難民認定法（いわゆる入管法）改正に伴い、日系外国人労働者などニューカマーである成人学習者が増加した。その後、その家族である年少者、さらには看護師や介護福祉士などの専門職者への教育が必要となった。このような学習者の多様化により、日本語教員の養成にも様々な変化がみられた。この流れを施策的な面から詳しくみていきたい。

昭和 59 年 6 月、当時の文部省に設置された「留学生問題調査・研究に関する協力者会議」は西暦 2000 年の留学生受け入れ数を 10 万人とすることを目標として掲げ、政府もいわゆる「留学生 10 万人計画」を打ち出した。これらを背景に昭和 60 年 5 月には、同じく当時の文部省に設置された「日本語教育施策の推進に関する調査研究会」により

「日本語教員の養成等について（報告）」（以下「60年報告」という。）が取りまとめられ、日本語教員養成における教育水準の向上のため、大学等の日本語教員養成機関における「標準的な教育内容」が示された。これは主として留学生等を対象とする日本語教育の環境整備を図ろうとするものであった。

その後、平成2年の入管法の改正に伴い、これまで以上に地域における日本語教育の充実が必要となった。平成5年の「日本語教育推進施策について―日本語の国際化に向けて―」（文化庁「日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議」）では、大学における留学生の増加や留学生の出身地域の拡大への対応という観点からも、現職日本語教員の教育能力向上のほか、他分野の教員などに日本語教育に関する理解を一層深めてもらうことが課題としてあげられている。

このため、平成10年5月、文化庁に「今後の日本語教育施策の推進について―日本語教育の新たな展開を目指して―（報告）」が取りまとめられた。当時、大学学部及び大学院修士課程における日本語教員養成課程は、60年報告の「標準的な教育内容」に基づき、学部においては主専攻と副専攻の2区分、修士課程については学部における専攻に応じてAコースとBコースの2区分となっていたが、日本語教員養成課程におけるこのような区分や「標準的な教育内容」は必ずしも当時の日本語教育において求められている課題に対応した物とは言えない状況であった。また、公立小・中学校等においては、日本語指導を必要とする外国人児童生徒が増加している状況に鑑み、初等・中等教育教員養成課程を有する各大学の判断により、日本語教育に係る科目の開設などについて検討が行われることが望まれた。このような状況から、日本語教員養成のカリキュラム内容を昭和60年のガイドライン作成までの経緯やこれまでの積み重ねをも踏まえ、多様な学習ニーズや情報化への対応など、地域における日本語教育の推進や日本語教員養成の在り方に関する課題などが提示された。

これを踏まえ、平成11年7月には、同じく文化庁に「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」が設置され、日本語教員の資質向上とその養成に関し一層の改善を図ることを目的として議論が行われた。その結果、平成12年3月には「日本語教育のための教員養成について（報告）」（以下「12年報告」という。）が取りまとめられた。その中では、日本語教員養成機関における教育課程編成の基本的な在り方として、60年報告で示された日本語教員養成のための「標準的な教育内容」のように画一的な教育内容ではなく、養成する日本語教員の主な活躍の場や専攻に応じて組み合わせ可能な「基礎から応用に至る選択

可能な教育内容」が新たに示されるなど、日本語学習者の多様な学習需要に適切に対応した教育内容へと改善を図っていくことを検討する必要に迫られ、各機関の創意工夫による様々な教育課程の編成が一層実現しやすいものへと見直しが行われた。

12年報告が取りまとめられた後の日本語教育を取り巻く様々な状況の変化は周知のとおりである。すなわち、外国人登録者数の増加や日系外国人とその家族の日本での滞在の長期化、定住化傾向が見られるだけでなく、国際結婚による配偶者の増加や留学生の日本での就職による滞在の長期化、コンピューター技術者などをはじめとした高度な技術・能力を持った外国人の数も増加している。これに応じて、外国人との共生に関する施策が推進され、その他 EPA（経済連携協定）に基づき受け入れた看護師・介護福祉士候補者への対応も進められた。このような状況の中で、文化庁では外国人の定住化傾向や社会参加の必要性の高まりを踏まえ、平成19年度から「生活者としての外国人」のための日本語教育事業を開始した。

冒頭で述べた平成24年の「日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について」の中で養成・研修に関わる課題と今後の検討等について、

日本語教育が多くのボランティアの日本語教員等や非常勤講師の尽力により支えられている中、日本語教育の成果が直接の担い手である指導者の力に懸かっていることを考えると、日本語教育の推進体制の強化を図ることは大きな課題である。

としているが、この調査では「課題の整理」までであったこと、また、地域における日本語教育の推進が一つの大きな流れとなっていたことから、大学等機関や日振協認定機関における日本語教員等の養成・研修に関する検討・分析が必ずしも十分でなかったといえる。また、平成28年度の文化庁による「日本語教育研究協議会」でも「生活者としての外国人」が大きく取り上げられている。平成19年以降、地域における日本語教育に重きを置くこの流れは現在も続いており、今もなお上述した平成24年当時と同じ課題を抱えているのが現状である。

このように最近30年の中で教員養成の推進・体制に様々な形があったが、日本語学習者の学習目的やニーズの多様化により、日本語教師に期待される要求が幅広くなってきていることがわかる。

#### 4. ライフストーリー研究の歴史と手法

「ライフストーリー」と呼ばれる研究は、20世紀の初め、文化人類学者がネイティブ・アメリカンの酋長の自伝を集めたことに始まり、それ以来、主として社会学者によって実施されてきた（グッドソン，2001）。ライフストーリー法は、過去の個人的経験が書かれた自伝や日記などのパーソナル・ドキュメントを資料として使う方法もあり、文字記録を利用するという意味では、必ずしもオーラルな形をとらない場合がある。それにもかかわらず、ライフストーリー研究では基本的にはオーラルが主流となっている理由として、対象者の位置の特異性がある。とりわけ異文化や文化的に主流でない人たち、つまりマイノリティや被差別者、逸脱者が対象にされてきた経緯があり、そういった人たちの世界では必ずしも文字化された資料が多いわけではないことがあげられる。

塚田（2002）は、ライフストーリー研究の枠組みで「フィールドとしての個人」に焦点をあて、女性教師5人にインタビューをし、個人の経験を社会的文脈において解釈している。また、研究対象者の聞き取りの口述を重視し、聞き取りしたデータを「語り」としてテープ起こしをしている。この女性教師のライフストーリーは、その意味で限りなくライフストーリー的な形式でまとめられている。また、ライフストーリーについて、

ライフストーリーは、語り手が自分自身の人生を口述したものである。そして、ライフストーリーは、インタビューによって再構築された一定のまとまりをもった〈物語〉という意味合いが強い傾向がある。よって、その物語は、一般的に言われる客観的な事実によって検証されるべきものではなく、語り手にとっての主観的現実かどうかをもっとも重要なことである

としている。すなわちライフストーリー法とは、一人の個人を理解し、解釈する、それを通して社会的なるものを見出していく方法論であるといえる。このように、ライフストーリー研究では個人を取り上げるため、しばしばきわめて主観的だということから、信頼性も妥当性もないという批判がある。その弁明のひとつとして、個人といっても社会的な存在である、すなわち個人の社会性というものを主張することによって、個人を取り上げて社会的な意味を明らかにしていくことができる、というものである。

ライフストーリーを語るインタビューの場には、語り手だけでなく聞き手がおり、その相互作用をとおしてライフストーリーが生み出される。つまり、ライフストーリーは教師

の内面に確固としてあるのではなく、語りの場での聞き手とともに生成され構成されていくというとらえ方である。また、共同研究者としての教師は、ライフストーリー研究に関わることによって、自らの経験への内省が起こり、成長の可能性があるとする（グッドソン・サイクス，2006）。

三代（2015）は、ライフストーリーの意義として「リソース」をあげている。「リソース」という考え方には、モデルとして領域を理解することよりも、社会に埋め込まれた事例の意味を深く探求することのほうが、その類似した状況を理解するうえで有益だという考えがある。本研究でも、一人ひとりのストーリーを深く読んでいき、パターンやモデルを取り出すよりも、集団的には同じとみられている出来事や事象が経験的には固有な意味をもつ、声なき「声」を拾い上げることが重要であると考えられる。

#### 5. 修士論文の目次（構成予定）

第1章 研究の背景

第2章 先行研究

第3章 研究方法

第4章 考察

第5章 引用・参考文献

#### 引用文献

- ・アイヴァー・F・グッドソン著、藤井泰・山田浩之訳（2001）『教師のライフストーリー—「実践」から「生活」の研究へ—』晃洋書房
- ・アイヴァー・グッドソン、パット・サイクス著、高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳（2006）『ライフストーリーの教育学—実践から方法論まで—』昭和堂
- ・塚田守（2002）『女性教師たちのライフストーリー』青山社
- ・三代純平（2015）『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ—』くろしお出版

#### 参考文献

- ・飯野令子（2010）「日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成—語り手と聞き手の相互作用の分析から—」『言語文化教育研究』9、pp. 17-41

- ・ 三代純平 (2014) 「日本語教育におけるライフストーリー研究の現在—その課題と可能性について—」『リテラシーズ』 14、pp. 1-10
- ・ 李曉博 「日本語教師の専門知についてのナラティブ的理解」『阪大日本語研究』 16、pp. 83-113
- ・ 李曉博 「ざわざわとした教室の背後の専門的意味：ナラティブ探究から探る」『阪大日本語研究』 18、pp. 139-167
- ・ F・コルトハーヘン著、武田信子監訳、今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子訳 (2010) 『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ—』学文社