OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	時間外労働の「ホビー」というカテゴリー化 : 日本語教師へのインタビューにおける成員カテゴリー化実践
Author(s)	勝部, 三奈子
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2019, 2018, p. 31-40
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/72761
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

時間外労働の「ホビー」というカテゴリー化
−日本語教師へのインタビューにおける成員カテゴリー化実践−

勝部　三奈子

1.　はじめに

現在日本国内で多くの日本語学習者が日本語を学ぶ法務省告示機関、いわゆる「日本語学校」は 466 校あり、その中で働く日本語教師は、9,739 人にのぼる (文化庁, 2017)。この数は日本語学習支援者を除く、いわゆる労働として日本語教育に携わる人材としてはもっとも数が多く、近年国内での日本語学習者の増加に伴い、さらに増加傾向にある。彼らは国内の日本語教育の中心を担う人材であるが、その一方でその労働条件は低いと言われる。特に 9,739 人中 6,542 人、約 7 割にも及ぶ非常勤講師へ支払われる労働への対価は、主に授業を行ったことに対してであり、授業の準備および授業後のテストの採点、日本語学習者の相談に乗るなどの授業外の労働への対価はほとんど支払われないのが一般的である。その授業の対価にしても、1 コマ (45 分~50 分) あたり 1600 円〜2000 円あたりを推移しており、決して高い賃金とは言い難く、それがゆえに離職率も高いと言われる。

しかしこのような労働条件の中で、非常勤講師という立場にとどまり日本語教師を続けている人も一定数いる。彼ら/彼女らは労働条件を問題としていないわけではない。時間外労働の多さへの嘆きは日常的に見られ、また実際の彼ら/彼女らへのインタビューもその労働条件に対する不満に溢れているといってもよい。にもかかわらず非常勤講師たちが不合理と思われる労働条件を受容しているのはいかにしてか。筆者が明らかにしたいのはその受容の論理である。

そこで本研究では、日本語学校の非常勤講師へ行ったインタビューのデータからその一端を探ることを試みる。具体的には一般的には不合理と考えられる労働条件を受容していることを非常勤講師はインタビューの中でどのように説明しているかに着目し、その説明の中でどのように成員カテゴリー化装置（Sacks,1972）が資源として用いられ、結果としてどのような行為が達成されているか(もしくは達成されなかったか)を分析することによって明らかにする。以下ではまず、日本語教師の低労働条件の受容に関する一般的な言説について触れ、そしてこれまでその問題に対してどのような研究が行われてきたのかを述べる。また本研究ではなぜ成員カテゴリー化の実践に注目するのかを先行研究から論じる。

2.　先行研究

2.1 日本語教師の低労働条件とその受容

先にも触れたが、日本語学校の非常勤講師の収入は担当する授業に対して支払われるものである。学校によっては授業後の採点や準備、日本語学習者への進学指導などに、ある程度賃金が支払われるところもあるが、いずれも実際の労働時間への対価に比べると少額である場合が多い。また担当する授業数は政治経済や災害、事故などによって増減が激しいため[1]、収入が安定して

---

1 国内の日本語学習者の数は、その学習者の国と日本の政治的な関係や、その国もしくは日本の経済状況、また日本における大地震や原発事故のような大きな事故の発生によって増減が激しい。2011 年は東日本大震災とそれに続く原発事故によって、国内の日本語学習者数は前年度の 167,594 人から 128,161 人に激減した（文化庁, 2017)。この学習者の増減によって、日本語学校

いるとも言いがたい。これらのことは政府や日本語教育業界が統計を取っているわけではなく、実態調査をもってこのことが事実であるということは証明できない。しかし、日本語教師を目指す人向けのガイドブック「日本語を教えよう!2019」(イカロス出版, 2019) で、「いま日本語教師をめざすべきこれだけの理由」という特集ページに「日本語教師の社会認知、待遇が上がってきた」(p.30) などの文言が見出しとして掲載されていることからも推論できるように、国内で働く日本語教師の労働条件の低さは日本語教育に携わる人ならば誰もが共通して持っている文化的規範と言ってよい。

しかしこの低労働条件を問題として取り上げた研究は日本語教育の分野においてはほとんどないといってよい。これまでの日本語教師にまつわる研究は「日本語教育」の領域において研究されている以上当然かもしれないが、「教育問題の改善」に寄与するものであり「労働問題の改善」に寄与するものではなかった。わずかにあるとすれば春原・神吉 (2010) がかろうじてあげられる。春原・神吉 (2010) では、日本語教師が低賃金のままである理由を、「経済外報酬 (＝非経済的報酬) がある」「非熟練職である (と一般的に認識されている)」「女性の割合が多い」と介護士との類似点を指摘しながら挙げている。ここでいう「非経済的報酬」は学習者に感謝される、もしくは学習者の日本語の習熟の様子を見て達成感を覚えるなどのことである。この非経済的報酬があるがゆえに低賃金であってもそれを受容する層を生み出しているので、待遇は改善されにくいというのがここで展開される論である。しかしこの論は「介護職と類似している」という点のみを低労働条件の受容の根拠としており、実際の日本語教師の労働実態から探ったものではない。また不合理な労働条件を受容せしめる原因を「自己責任」ではなく「社会的な問題」という外部要因に帰属させているが、労働条件を受容している当該の労働者たちがどのような論理で受容を行なっているのかという点も探る必要があると考えられる。

2.2 説明という行為の中のカテゴリー化

本研究では日本語学校の非常勤講師たちが一般的に見て不合理だと思われる労働条件をどのような論理をもって受容せしめるかという問題を、非常勤講師へのインタビューから探る。本研究ではインタビューを伝統的な社会学調査のように「調査のための道具」として取り扱うことはせず、インタビューそれ自体を「社会的行為」として取り扱う (Talmy, 2010)。これは言い換えればインタビューで語られる「内容」を研究の「リソース」として取り扱うのではなく、インタビュー自体を研究の「トピック」と捉え、インタビューそのものがどのように行われていたか、その「やり方」も分析対象とするということである。

インタビュー内で参加者がある行為を達成するためには様々な「やり方」が用いられる。その中の一つが「成員カテゴリー化装置」である。成員カテゴリー化装置は、社会の成員や事象をカテゴリーに分類する (カテゴリー化)。カテゴリー化は会話の中で話題となっている人物や事象を、単にそのカテゴリーの名称の定式化だけでのみ行われるわけではなく、カテゴリーに結びつく述部 (Hester & Eglin, 1997) によっても行われる。例えば会話の中のある人物を「お兄ちゃん」と呼んでカテゴリー化することもできれば、「ぼく、妹の面倒見て偉いわね」というふうに「兄」というカテゴリーに結びつく述部を産出することによって当該の人物を「兄」にカテゴリー化できるということである。カテゴリー化は単に人物や事象を分類するだけでなく、相互行為

の講師の担当授業数も左右される。

を達成する上で資源として使用される。人物や事象をカテゴリー化することは、そのカテゴリーについての推論を呼び起こす。その推論を呼び起こすことを可能にするのは、そのカテゴリーについて参加者が持つ文化的規範である。人々は行為の中で文化的規範を参照して推論を行うことによって、今まさに行われているその行為が理解可能になるのである。しかしカテゴリーは動的なものであり、常に同じように相互行為の中で適切性を持つものとして扱われるとは限らない (Hester & Eglin, 1997)。このことは、あるカテゴリー化が行われた際、もし参加者のお互いに持つ文化的規範が異なった場合はそのカテゴリーとの結びつきに抵抗を示したり、もしくはお互いにその規範を交渉したり、カテゴリー化装置そのものを入れ替えたりすることによって、行為の達成が試みられることを意味する (Reynolds & Fitzgerald, 2015)。インタビューの説明という行為の達成の中でカテゴリー化を見ることは、参加者がどのような文化的規範に志向しているのかについて明らかにできるということである。したがって本研究において参加者が、不合理な労働条件について説明を達成しようとする中でどのようなカテゴリーがその資源に用いているかを分析することは、その労働や労働条件について当事者が志向する規範を表に出すことができ、その規範から労働条件の受容の論理が導き出せると考える。

3. データと分析手法

インタビューは長年日本語学校の非常勤講師を続ける調査対象者に対して、なぜ低労働条件にもかかわらず長期にわたり仕事を続けているのかを調査目的として行ったものである。データは2016 年 3 月に、日本語学校で働く非常勤の日本語教師 (60 代女性、インタビュー当時教育歴 13 年) に対して行った約 1 時間半の半構造化インタビューの録音の一部である。インタビューは許可を得て、スマートホンの録音機能を使用して録音した。なお、インタビュイーとインタビュアー(調査者)は同じ日本語学校に勤務していたこともあり親しい仲にある。録音されたデータは後述する分析手法である、会話分析の手法に則り (Jefferson, 2004)、トランスクリプトを作成した。

インタビューデータの分析手法は会話分析 (Sacks, 1992) を採用する。会話分析は「人々の会話のやり方を分析することで、人々が持っている文化、即ち特定の集団に属する人々が共有している話し方と行為の成し方にまつわる特定の意味解釈及び意味の産出の方法を明らかにすること」(岡田,2015 p.30) を可能にする分析方法である。インタビューに出現するカテゴリーやカテゴリーに結びつく述部のみを取り上げて概念そのものの連関を外部の視点から分析するのではなく、説明という行為を達成するプロセスのどの位置でどのようにそれが産出されたかを内的な視点から会話分析を用いて分析することによって、参加者の志向する文化的規範を明らかにできると考える (Stokoe, 2012)。

4. 分析

下記の抜粋 1〜3 は、インタビュー開始後 43 分の場面である。抜粋 1 に至るまで、インタビュイー (以下 IE) は、前勤務校(約 10 年間勤務)では、労働に対する経済的報酬(ペイ)が少なかったこと、またそれに対して現在の勤務校ではそれがきちんと支払われていることを述べている。抜粋 1〜3 では、インタビュアー (以下 IR) が前勤務校では経済的報酬が少なかったにもかかわらず、なぜ仕事を続けようと思ったのかを聞いている。

抜粋 1 [インタビュー開始から 43 分後]
[00:43-]

01 IR: ふ::ん.hh なんかでも(.)まあ
02 (.2)
03 IR: ペイが少ない
04 (.3)
05 IR: わけだけど:
06 IE: う:ん.
07 (.9)
08 IR: 続けよう t-その
09 (.4)
10 IR: まやめようと£思ったのはまあその£研修[とかで:
11 IE: [huh(.)はいはいはい
12 IR: .h でも(.)まペイもちょっと少ないし:
13 IE: うん[ペイも(.)うんでもね:う:ん
14 IR: [でも:(.)でも続けようと
15 (.3)
16 IR: 思った
17 (.5)
18 IR: のは
19 (.8)
20 IR: なぜ.
21 (1.2)
22 IE: °おもしろかったから°=
23 IR: =°おもしろかったから°(.)[ふ::ん.
24 IE: [ただ
25 IR: ただただ.
26 IE: ただただおもしろか(h)っ(h)[た(h)
27 IR: [ふ:んえ何がおもしろ°いの°
28 (.9)
29 IE: いろんな人と(.)[出会えるところがおもし[ろかったし[:
30 IR: [う::ん . [あ: [うんうん.
31 IE: その日本語を:(.)[こういうふうになんか
32 IR: [うん.
33 (.8)
34 IE: なんかこ機能面から:,
35 IR: うん.
36 (.3)
37 IE: その(.)どうやったら:
38 IR: うん.
39 IE: わかるように(.)[教えてあげられるんだろうかって[いって=
40 IR: [うんうん(.)うんうん [うんうん.
41 IE: =工夫するところが面白い=
42 IR: =あなるほどね:

抜粋 1 は質問の冒頭場面である。1 行目から 20 行目にかけて産出されるこの質問は、経済的報酬は少ないにもかかわらず、なぜ仕事を続けようと思ったのかということ、つまり労働の非経済的報酬は何かを尋ねるものである。これに対して IE は「おもしろかったから」という理由として答える(22 行目)。しかし IR はその回答になんらかのスタンスを示すことはせず、すぐに IE の回答を繰り返し、「ふ:ん」と受け取るのみである。これを修復要求と受け取った IE は 24 行目から 26 行目にかけて IR の語りの展開への支援 (Stivers, 2008) を受けつつ「ただただおもしろかった」と理解の修復を試みる。この修復の仕方は、「ただただ」という副詞を前の回答に付け加え、極端な定式化 (Pomerantz,1986) をすることによって「理由はもっぱらおもしろいということだけだ」と、理由を再度主張するものである。しかしそれもまた「何がおもしろいの」というおもしろさの具体的な内容を質問することによって、修復が促される。

IR の語りの展開への支援 (30,32,35,38 行目) を受けつつ 29 行目から 41 行目にかけて IE が構築するおもしろさの具体的な内容についての回答は、端的にまとめると「いろんな人と出会える

ところ」と「機能面から日本語をわかるように教えてあげられるか工夫をするところ」(以下「わかりやすく教えるための工夫」) である。このことは 42 行目で IR に「あなるほどね:」と受け取られる。

この抜粋 1 では、「経済外報酬が少ないのになぜ仕事を続けようと思ったのか」の理由に、労働の対価として「経済的報酬」とは別の「非経済的報酬」という相対するカテゴリーを持ち出し、そのカテゴリーに結びつく述部を「いろんな人と出会えるところ」「わかりやすく教えるための工夫」と産出することを資源として、質問への説明が構築されていった。

42 行目の「あなるほどね:」という発話は、これまで語られた内容によって知識状態が変化したこと、そして内容自体を理解したことが示されている。しかしあくまでも理解を示しただけであり、それ以上のこと、つまり語られた内容に対する IR の同意や共感といったスタンスは何ら示されていない (Potter & Hepburn, 2012)。IR が理解を示す位置でこれを産出することは、同時にその後の位置で IR が自らの見解を示すことを可能する。抜粋 2 は抜粋 1 で構築された説明に対して、IR のスタンスが示される場面である。

抜粋 2[抜粋 1 の続き]

```
43  IE: う:ん.
44  IR: う:ん.でもそこす↑ごい大変なとこでしょ,[それこ↑そ:.h
45  IE:                                        [そ:そそ(.)そこができれば
46  IR: ないじゃん.お金
47      (.3)
48  IR: そこに
49      (.3)
50  IR: 払われる [h ペ(h)イ(h)が haha.
51  IE:          [そうそうそれはもう自分のホビーですよね,(.)楽[しみ
52  IR:                                                      [あホビー?
53  IE: う:ん.(.)huhu
54  IR: すばらしい考え方だ(.)[huhuhuhu(.)hu
55  IE:                    [huhuhuhuhu だいろんなことをこう:
56  IR: うん.
57      (.2)
58  IE: これやってみたらどうかなと[か:どういう反応があるかなとか:
59  IR:                          [うんうんうんうんうんうんうん.
60  IE: でこれやってどんな教育効果があるのかな[とか
61  IR:                                        [うんうんうんうん.
62  IE: で切り口として>その<[文化面[で:
63  IR:                    [うん  [うんうん.
64  IE: ちょっと嫌な思い s-
65      (.6)
66  IR: う[んうん.
67  IE:   [s-しないかとか:
68  IR: うんうんうん.
69  IE: いろんなことをこう考えることが[おもしろい
70  IR:                               [うんうん(.)あそうか(.)[うん.
71  IE:                                                      [°(   )°
```

44 行目から 50 行目までに示されるのは、「おもしろさ」という非経済的報酬というカテゴリーに結びつく述部として「わかりやすく教えるための工夫」を含めたことに対する IR の否定的見解である[2]。IR の見解は「わかりやすく教えるための工夫」には、経済的報酬が支払われるべ

[2] 29 行目の「いろんな人に出会える」というもう一つの特徴付けは、何らかの作業を行なった結果というよりも、状況として可能であるという事柄であるため、44 行目の「そこすごい大変なとこでしょ」という発話の「そこ」には含まれないと考えるのが妥当であろう。

きであるというものである。非経済的報酬のカテゴリーに結びつく述部として「わかりやすく教える工夫」は適切ではなく、経済的報酬のカテゴリーに結びつく述部が適切であるという見解が、沈黙 (47,49 行目) や笑い (50 行目) でネガティブさが緩和されながらも展開されている。

この IR の否定的な見解に対して IE は、50 行目の IR の発話にオーバーラップさせる形で「そうそうそれはもう自分のホビーですよね,(.) 楽しみ」と、同意しつつも「それ」＝「わかりやすく教えるための工夫」は「自分のホビー」であり、「楽しみ」だと述べる (51 行目)。IE は IR の見解に同意しつつ、経済的/非経済的報酬のカテゴリー化装置である「労働」とは全く別の、報酬の発生しない「ホビー」というカテゴリー化装置を持ち出し、またさらに「ホビー」に結びつく「楽しみ」という述部を産出することによって、IR へ理解の修復を迫るものである (Reynolds & Fitzgerald, 2015)。IR はこの「わかりやすく教えるための工夫」は何ら報酬が発生しなくても問題ないという IE の新たな主張に対して、「あホビー?」と驚きをもって繰り返すとともに (52 行目)、「すばらしい考え方だ」と肯定的な評価を行う (54 行目)。しかし、その前後には IR と IE によって同時に笑いが生じていることから (53~55 行目)、この主張は適切なものとしては捉えていないことが示されている。その証左に笑いの直後から間をおかず IE はターンをとって「ホビー」の活動の詳述を展開することによって再度理解の修復をし始める。

55 行目からの IE の修復は引用発話を連続する形で行われており、IE が実際に行なっていることを客観的に示すことによって、より叙述に説得性を持たせるようにデザインされている (Holt, 2000)。それに対して、IR はそれ以前よりも「うん」を連続して発話することによって、IE の主張に寄り添う姿勢 (Stivers, 2008) を見せている。それを受けて「学習者の反応や教育効果を得るための工夫」、「学習者が嫌な思いをしないための配慮」という活動の叙述をまとめて「いろんなことをこう考えることがおもしろい」と評価を行なっている (69 行目)。しかしその直後の位置では、IR は「あそうか」と最小限の受け止めしかしていない (70 行目)。つまり IE の「わかりやすく教えるための工夫」は「ホビー」であるために何ら報酬が発生しなくても問題としない、という新たな主張は、進行は促されつつも最終的には IR から同意や共感を得られていないということになる。

抜粋 2 では、「わかりやすく教えるための工夫」という活動が、どのカテゴリー化装置のどのカテゴリーに結びつくのかを IR と IE が示し合うことによって、なぜ仕事を続けようと思ったのかの理由の説明が構築されていった。IR は「わかりやすく教えるための工夫」という活動を「労働」というカテゴリー化装置の「経済的報酬」というカテゴリーに結びつけることによって、否定的見解を示し、それに対して IE はカテゴリー化装置そのものを「労働」から「ホビー」へと転換させ、「わかりやすく教えるための工夫」を報酬が発生しなくても問題ない「たのしみ」として主張することによって、説明の妥当性を打ち立てようとしていた。続く抜粋の 3 はさらに IE が説明の妥当性を主張する場面である。

抜粋 3[抜粋 2 の続き]

```
72  IR: それ(.)s-(.)[s
73  IE:               [>その楽しみがなかったらやらないあたし<
74  IR: あそかじゃあそれがなかったらやめてた。って感じ。
75  IE: ただただ日本語を:ね:[はいいきま:す=
76  IR:                     [うんうん.
77  IE: =っていう感じで:,
78  IR: うん.
79  IE: 教えるんだったら:
```

80 IR: そっか:
81 IE: 誰でもいいんだ(.)°みたいな感じ°
82 IR: まあね:(.)でも (.)あたしがね:たまにぶ-疑問に感じるのは:
83 .h(.)ん-↑こんなに準備が大変でいいのかっていうか:.h なんか>それ
84 こそさほら<(.)英会話学校の先生とかなんの準備もしないでもさちゃん
85 と(.)ねえ.h(.)なんか(.)シーケーケーに勤めてる(.)友達から聞いた
86 ときは.h 全部(.)マニュアルがあるよって

抜粋 2 の 70 行目では IR は IE の発話に対してスタンスを示さなかったが、72 行目では前述の話を照応する「それ」を発話することによって、これまで IE の主張に対して何らかのスタンスを表そうとしているように見える。しかしそれは 73 行目で IE の「その楽しみがなかったらやらないあたし」というスピードの速い発話によって遮られる。この発話はこれ以上 IR が何らかのスタンスを示す前に、予防的に自らの主張の妥当性を再度主張しているように聞こえる。これに対して直後の 74 行目では、IR は否定的なスタンスを示すことはせず、「あそか」と話を理解していることを示すとともに、「じゃあそれがなかったらやめてたって感じ」と、73 行目の IE の発話と同趣旨の内容を繰り返すことによって、それ以前よりも寄り添う態度を示している。この IR の反応の変化を受け、75 行目から 81 行目にかけて IE は「ただただ日本語を教えるだけならば誰でもよい」という内容の発話を組み立てている。この内容は、73 行目の「その楽しみがなかったらやらない」という IE の発話を再定式化したものである。この再定式化の一連の発話の最後に IE は「みたいな感じ」を付加し (81 行目)、これまでの発話が引用発話であることを遡及的に枠づける (山本, 2014) ことによって、これまでの発話は IE の心の声であることを演出し、効果的に IE 自身は「ただただ日本語を教えるだけの教師ではない」ということを示している。この IE の表明に対して 82 行目で差し出される IR の理解は「まあね」というものである。この「まあね」という理解は、「確かにその通りである」というような全面的な理解の示しではないが、ある一定の理解が示されていると言える。つまりこの局面において、IR は IE の説明に全面的に肯定はしないまでも、前よりも IE に寄り添う態度を見せていると言える。しかし「まあね」はあくまでも全面的な理解ではなく、問題があることも同時に投射している。その直後には IR は、英会話学校が全部マニュアルがあるという友人の話を引き合いに出し、それに比べて日本語教師の準備の大変さに疑問を感じているということを述べる (83~86 行目)。

この抜粋 3 では、IR がスタンスを示す前に、IE が予防的に再度主張をすること、またそれを引用発話を用いて自らの心の声を演出することによって臨場感をもってそれを言い換えることによって、IR からある一定の理解を得ることに成功していた。しかし、抜粋の最後に再度 IR の否定的見解が展開されていることからもわかるように、IE が「わかりやすく教えるための工夫」を報酬が発生しなくても問題ない「たのしみ」であるとする主張は、寄り添う姿勢を見せながらも IR には真に妥当性を持ったものとして聞かれてはいなかった。

5. 考察

以上の抜粋場面をまとめると、ここは「わかりやすく教えるための工夫」をめぐる IR と IE の文化的規範の交渉が行われていたと言える。IR が「わかりやすく教えるための工夫」という活動はあくまでも「労働」というカテゴリー化装置の中の「経済的報酬」に結びつけられるものとして主張をしているのに対し、IE は「わかりやすく教えるための工夫」は「非経済的報酬」に結びつけられるものとすることによって、経済的報酬が得られなくても仕事を続けようと思った

ことの理由として主張している。しかしIRによって否定的な見解が示されると、「ホビー」という新たなカテゴリー化装置を利用することによって、「わかりやすく教えるための工夫」という活動と「非経済的報酬」という結びつきを断ち、経済的報酬、非経済的報酬のいずれの報酬が発生しなくても問題ない、「楽しみ」として主張し直していた。しかしその再度の主張もなお、IRによって否定的な見解が示され、再度の主張をIEは迫られることになった。そこではIRはそれ以前よりもIEの主張に対して寄り添う態度を見せていたが、結局この断片においては、IEが自らの主張の妥当性を打ち立てることに完全には成功しなかったと言える。Reynolds & Fitzgerald (2015) においては、新たな成員カテゴリー化装置の利用が規範と成員カテゴリー化装置の関係性を弱めることによって、聞き手のチャレンジを退けるのに有効な手立てとして示されていたが、この抜粋場面においてはこのやり方はそれほどうまく機能しなかったと言えるだろう。

ではなぜうまくいかなかったのか。そのヒントは「ホビー」という言葉への評価の前後の笑い(抜粋2:53~55行目) にあると考えられる。この笑いは「ホビー」というカテゴリー化が説明の妥当性を打ち立てるには、適切ではないとお互いが理解していることを示す。特に53行目のインタビュイーの笑いは、評価を聞く前に行われている。つまり評価を聞くことなしに、自らの行なった発話が、この場において適切ではないということがすでに予期できているということである。このことはすなわち、「わかりやすく教えるための工夫」は「ホビー」ではなく「経済的報酬」の得られる「労働」であるべきだという規範が、実はインタビュアーとインタビュイーで共有されていたということを示す。この規範を共有しながら、「教えるための工夫」を「ホビー」とし、それに合理的な説明を打ち立てようとするのは、「教えるための工夫」を「ホビー」にカテゴリー化し直した時点から困難を伴うことがIEには予想できていたわけである。しかし困難を伴うことが予期できていてもなお、「ホビー」という主張を翻さなかったのは、それだけ「わかりやすく教えるための工夫」がIEにとっては自らの教師としてのアイデンティティを構築する上で重要な構成要素であるということが考えられる。以上のことは、Stokoe (2012) が示唆するように、参与者たちが内在的に志向する規範を用いて達成される相互行為の連鎖の中で、カテゴリーがどのように資源として使用されるかを分析したことよってはじめて明らかにすることができたと言える。

6. おわりに

本研究では、日本語学校の非常勤講師を対象としたインタビューにおいて、低労働条件の受容にかかわる説明の達成にどのようなカテゴリー的資源が用いられているかを分析した。分析の結果、インタビュアーによる否定的見解に対し、新たなカテゴリー化装置を用いることにより説明の妥当性を打ち立てようとしていたが、結局この抜粋場面においてそれは完全には成功しなかったことが明らかになった。冒頭の大きな問いである「非常勤講師は低労働条件をいかにして受容するか」に答えるとすると、今回の事例からは「時間外労働を楽しみと考えて行い、報酬が発生しないことを問題としないことによって」という答えになるだろう。しかしこれは、「日本語学校の非常勤講師は時間外労働に経済的報酬が支払われるべきだと考えているにもかかわらず、時間外労働を「ホビー」とすることによって、低労働条件を甘んじて受容してしまう」として、先行研究で挙げた春原・神吉 (2010) のような論を展開し、現在の非常勤講師の労働のあり方を批判するものではない。またそのような状況に非常勤講師を置いている日本語学校が「やりがいの

搾取」をしているという日本語学校の構造やそれを許す社会に対する批判でもない。このような批判は当該の問題を抱える対象者である日本語学校の非常勤講師にとって、特に有益なものだとは言い難い。もちろん時間外労働に対する経済的報酬が少ないのは日本語学校の外部から見れば不合理な問題であり、インタビュー中の不満の語りなどからもわかるように内部者がそれを問題としていないわけではない。それでもインタビュイーが「わかりやすく教えるための工夫」を「ホビー」と置き換えてでも、それを行うことの正当性を主張をしたかったと考えるのであれば、経済的報酬なしにそれを行うことは、当事者にとっては合理的なものとなっているとも言えるのである。松永 (2017) では、労働者研究において、研究者があらかじめその対象者の労働条件を不合理だとみなすことは、労働者自身の視点からの理解と衝突する可能性があり、そのことによって、問題を解決しようとしている当該の対象から解決を拒まれるという危険性があると指摘している。筆者の目指すところが労働形態や日本語学校の構造の批判ではなく、問題解決であるとするならば、低労働条件がどのようなやり方をもって当事者に受容されるのか、当事者の視点から合理的/不合理的とされていることを、インタビューの説明の内容だけではなくやり方を記述することによって解明する必要がある。今回の事例はその重要性も示唆できたと言えるだろう。

参考文献

文化庁 (2017). 『平成 29 年度国内の日本語教育の概要』文化庁

春原憲一郎, 神吉宇一 (2010). 「日本語教師はなぜ『貧しい』のか−ことば・こころ・からだのケアとグローバリゼーション」 『世界日本語教育大会予稿集』

Hester, S., & Eglin, P. (1997). *Culture in action: Studies in membership categorization analysis* (*4*). University Press of America.

Holt, E. (2000). Reporting and reacting: Concurrent responses to reported speech. *Research on Language and Social Interaction*, *33*(4), 425-454.

イカロス出版 (2019). 『日本語を教えよう!2019』イカロス出版

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcription symbols with an introduction. In. G. H. Lerner (Ed.) *Conversation analysis: Studies from the first generation*. (pp.13-31). Philadelphia: John Benjamins

松永伸太朗 (2017). 『アニメーターの社会学 職業規範と労働問題』三重大学出版会

岡田悠佑 (2015).「ドーナツを穴だけ残して食べる言語文化学的方法: 会話分析による考察」『言語文化研究』 41, 27-46.

Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human studies*, *9*(2-3), 219-229.

Potter, J., & Alexa, H. (2012). Eight Challenges for Interview Researchers. In J. F. Guburium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (Eds.), *The SAGE Handbook of Interview Research.2nd ed.* (pp. 555-570). CA: Sage

Reynolds, E., & Fitzgerald, R. (2015). Challenging normativity: Re-appraising category bound, tied and predicated features. *Advances in membership categorisation analysis* (pp. 99-122). London : Sage

Sacks, H. (1972). On the analyzability of stories by children, In J. Gumperz., & D. Hymes. (Eds). *Direction in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 329-345). New York: Holt, Reinhart & Winston.

Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation. Volume I&II*. Edited by G. Jefferson. Oxford: Blackewell

Stokoe, E. (2012). Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies*, *14*, 277-303.

Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on language and social interaction*, *41*, 31-57.

Talmy, S. (2010). Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice. *Annual Review of Applied Linguistics*, *30*, 128-148.

山本真理 (2014). 「物語の受け手によるセリフ発話: 参与者間の共感関係の構築に関する会話分析的研究」北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院博士論文(未公刊)　北海道大学