The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	日本語学校の非常勤講師たちの「労働世界」-公的議論およびインタビューにおける成員カテゴリー化の実践-
Author(s)	勝部, 三奈子
Citation	大阪大学, 2023, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/91832
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

2022 年度博士学位申請論文

日本語学校の非常勤講師たちの「労働世界」

――公的議論およびインタビューにおける

成員カテゴリー化の実践――

大阪大学大学院言語文化研究科

言語文化専攻

勝部三奈子

目次

第 1 章 本研究の背景と目的 1

1.1 研究背景 1

1.1.1 日本語学校の非常勤講師とは 1

1.1.2 日本語教育上の議論・研究と日本語学校の非常勤講師 2

1.1.3 「日本語学校の非常勤講師」の周縁化・不可視化 4

1.1.4 公的議論・研究における非常勤講師の周縁化がもたらす問題 5

1.2 本研究の目的と意義 6

1.3 本論文の構成 8

第 2 章 先行研究 10

2.1 日本語教師の「あり方」に関わる研究 10

2.1.1 1990 年代以前～1990 年代 10

2.1.2 2000 年代 11

2.1.3 2000 年代後半～現在 12

2.1.4 日本語教師の「あり方」研究のまとめと新たな視点 14

2.2 日本語教師の労働に関する研究 17

2.2.1 日本語教師の労働への言説に関わる研究 17

2.2.2 日本語教師の待遇に関わる研究 20

2.2.3 日本語教師のキャリアにまつわる研究 24

2.2.4 日本語教師の労働に関する研究のまとめと新たな視点 27

2.3 エスノメソドロジーの視座から当事者の理解を読み解く研究 28

2.3.1 エスノメソドロジーと規範 28

2.3.2 成員カテゴリー化装置と成員カテゴリー化分析 30

2.3.3 近接領域におけるエスノメソドロジー研究 31

2.3.3.1 異文化間コミュニケーション 31

2.3.3.2 労働社会学 34

2.3.4 会話分析 37

2.4 先行研究のまとめと本研究の位置付け 39

第 3 章 研究方法 40

3.1 成員カテゴリー化装置 40

3.1.1 成員カテゴリー化装置とは 40

3.1.2 カテゴリー集合 41

3.1.3 経済性規則と一貫性規則、聞くもの/見るものの格率 41

3.1.4 カテゴリー化、カテゴリーに結びつく述部 42

3.1.5 成員カテゴリー化分析に対する批判への解決的アプローチ 1 43

3.1.6 成員カテゴリー化分析に対する批判への解決的アプローチ 2 44

3.2 会話分析 46

3.2.1 会話分析とは 46

3.2.2 応用会話分析 46

3.2.3 制度的場面の会話分析 49

3.2.3.1 順番交替/知識の非対称性/語彙の選択 50

3.2.3.2 行為の連鎖/発話デザイン 52

3.2.3.3 全域的構造 54

3.3 信頼性、妥当性 54

3.3.1 データの信頼性 54

3.3.2 データ解釈の妥当性と一般性の問題 56

3.4 分析の指針 57

3.5 研究課題 58

3.6 分析データと具体的な分析手順 59

3.6.1 第 4 章に用いるデータと分析手順 59

3.6.1.1 分析データ(文化審議会分科会日本語教育小委員会議事録) 59

3.6.1.2 具体的分析の手順 60

3.6.2 第 5,6 章に用いるデータと分析手順 61

3.6.2.1 分析資料 61
3.6.2.2 分析の手順 62

第 4 章 公的議論における「日本語学校の非常勤講師」:議事録の中の成員カテゴリー化実践 66

4.1 はじめに 66

4.2 分析方法 68
4.2.1 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 68
4.2.2 議事録の分析 70
4.2.3 テキストにおける成員カテゴリー化の実践 72
4.2.4 データと分析対象の抽出方法 74
4.2.5 分析の焦点 75

4.3 研究課題 77

4.4 分析 78
4.4.1 非常勤講師の不遇をめぐる尺度化 78
4.4.2 地域日本語教育を担う人材の実態をめぐる尺度化 84
4.4.3 指導経験の差異をめぐる尺度化 89

4.5 議論 93
4.5.1 用いられる規範と尺度化から見える「非常勤」 93
4.5.2 カテゴリー化から見える「非常勤」 95

4.6 まとめ 96

第 5 章 待遇をめぐる質問とその回答におけるカテゴリー化 98

5.1 はじめに 98

5.2 分析方法 98
5.2.1 インタビュー実施当時の目的と質問事項、及び倫理的配慮 98
5.2.2 調査協力者とインタビュー実施の詳細 99
5.2.3 待遇にまつわる質問と回答（その性質） 100

5.2.4 インタビューにおける挑戦的質問とカテゴリー化 101

5.3 研究課題 104

5.4 分析 104

5.4.1「やめていく人」と「続ける人」をめぐるカテゴリー化 104

5.4.1.1「性別」「年代」カテゴリーと結びついた「やめていく人」規範の構築 105

5.4.1.2 規範を利用した挑戦的質問とその回答 1 106

5.4.1.3 規範を利用した挑戦的質問とその回答 2 108

5.4.1.4「続ける人」の規範と「授業準備」の規範 109

5.4.2 時間外労働の「ホビー」というカテゴリー化 110

5.4.2.1 規範を利用した挑戦的質問とその回答 1 111

5.4.2.2 2 回目の挑戦的質問とその回答 1 112

5.4.2.3 2 回目の挑戦的質問とその回答 2 113

5.4.2.4 主観的評価によって緩和される規範と「授業準備」の規範 115

5.4.3 「介護者」というカテゴリー化 116

5.4.3.1 規範を利用した挑戦的質問とその回答 1 116

5.4.3.2 規範を利用した挑戦的質問とその回答 2 118

5.4.3.3 規範を利用した挑戦的質問とその回答 3 119

5.4.3.4 2 回目の挑戦的質問とその回答 1 121

5.4.3.5 2 回目の挑戦的質問とその回答 2 123

5.4.3.6「介護者」というカテゴリーの語りによる直接的回答の回避と規範 125

5.5 議論 127

5.5.1 矮小化される労働問題 127

5.5.2 カテゴリー化から見える非常勤講師の一般像と労働の価値付け 129

5.6 まとめ 131

第 6 章 キャリアをめぐる質問とその回答におけるカテゴリー化 133

6.1 はじめに 133

6.2 分析方法 133

6.2.1 データ 133
6.2.2 極性質問による回答の方向づけ 134
6.2.3 カテゴリーの序列と交渉 136
6.3 研究課題 137
6.4 分析 137
6.4.1 労働の価値づけによる序列化 137
6.4.1.1 経験の有無を尋ねる極性質問とその回答 1 137
6.4.1.2 「ない」という回答の理由の説明 138
6.4.1.3 調査者による理解の提示とその修復 139
6.4.1.4 再度の質問とその回答 140
6.4.1.5 カテゴリーの序列化から見える「学校組織」の規範 143
6.4.2 同僚への不満の語りによるカテゴリーの序列化 143
6.4.2.1 経験の有無を尋ねる極性質問とその回答 143
6.4.2.2 「ない」という回答の理由の説明 145
6.4.2.3 調査者の実体験の語りによる非同意 148
6.4.2.4 同僚との描出発話を用いた調査者への同意 149
6.4.2.5 カテゴリーの序列化による「大学で教える日本語教師」と「日本語学校で教える日本語教師」の規範 151
6.4.3 調査者による序列化の取り消し 152
6.4.3.1 疑問視を用いた質問とその回答 152
6.4.3.2 「介護者」カテゴリーによる回答 154
6.4.3.3 「介護者」と「夫の扶養内で働く女性」の序列化による回答 155
6.4.3.4 「女性」「介護者」と「非常勤講師」の序列化と規範 158
6.5 議論 159
6.5.1 インタビューの質問と回答によってもたらされる対立 159
6.5.2 序列化から見える調査者、調査協力者の労働世界 161
6.6 まとめ 163
第 7 章 結論 165

7.1 本論の分析のまとめ 165

7.1.1 本研究の目的と課題 165

7.1.2 議事録のカテゴリー化から構築される「日本語学校の非常勤講師」 166

7.1.3 待遇問題の語りのカテゴリー化実践から構築される労働世界 166

7.1.4 キャリアをめぐる語りのカテゴリー化実践から構築される労働世界 167

7.1.5 「非常勤講師たち」の「労働世界」 168

7.2 日本語教育への示唆 -規範の用いられ方からの照射- 169

7.2.1 労働問題への回避的回答に用いられる、時間外労働の価値 169

7.2.2 労働の価値を示すための、学習者への献身 170

7.3 日本語教師研究への示唆 -インタビューのやり方からの照射- 171

7.3.1 労働の価値を示すための、他カテゴリーとの対比 171

7.3.2 人生における価値を示すための、個人史の語り 172

7.4 結論 173

7.5 本研究の課題と展望 174

【参考文献】 176

【初出情報】 189

【添付資料】 190

研究同意書 1 190

研究同意書 2 193

第 1 章 本研究の背景と目的

1.1 研究背景

1.1.1 日本語学校の非常勤講師とは

本研究では日本語教師の中でも、日本語学校の非常勤講師を研究の対象とする。「日本語教師」は日本語を第一言語としない人々に日本語を指導する言語教育者を指すために一般的に用いられる大きな職業カテゴリー名である。しかしひとくちに日本語教師といっても、教える対象者、指導経験、組織の中での役割、教える教育機関、雇用形態などによって、さまざまな分類の仕方がある。その分類の一つである日本語学校の非常勤講師は、その名の通り、日本語学校という教育機関に非正規雇用の労働者として勤務する人々のことを指す。

日本語学校は、その多くが大学や専門学校などの高等教育機関へ進学を希望する留学生への日本語教育を担う予備教育機関である。日本語学校は個人でも株式会社でも自由に開設できるが、実際の日本語学校の多くは法務大臣の告示をもって定める「日本語教育機関の告示基準」[1]および「日本語教育機関の告示基準解釈指針」[2]に沿っていると判断された、いわゆる「告示校」である。告示校では外国人に「留学」という在留資格を取得させ、留学生として日本に呼び寄せることができる。来日した留学生たちの多くは半年から最長で 2 年間、日本の大学や大学院、専門学校といった高等教育機関への進学のため、日本語やそのほか受験に必要な教科などを学ぶ。また日本国内での就職を目指す留学生も日本語学校で学ぶこともある。来日した留学生の目的に沿って日本語を教えるのが日本語学校の日本語教師であり、教師の 7 割は、学校と「1 コマ[3]いくら」で契約を交わした非常勤講師たちである。

日本語学校の非常勤講師の日々の業務は各学校によっても異なるが、多くは授業準備と授業の実施、授業後のテストの採点、課題のチェック、添削や学生との面談、進路指導、就職支援などである(畠山, 2019)。文化庁の「令和 2 年度日本語教師の資格創設に係る状況調査結果概要」によると、現在日本国内で教えるボランティアを除く日本語教師の 20,280

[1] https://www.mext.go.jp/content/1422263_011.pdf(最終閲覧日:2022 年 3 月 9 日)
[2] http://npjs.sakura.ne.jp/img/20200424kaisyaku.pdf(最終閲覧日:2022 年 3 月 9 日)
[3] 学校によって異なるが、1 コマは大体 45～60 分で換算することが多い。契約期間は 1~3 ヶ月であることが多い。

人中、日本語学校の非常勤講師は 5,984 名、国内日本語教師の約 30%となっており[4]、日本語教師の多様な下位カテゴリーの中でも最も大きい割合を占めている(文化庁, 2021)。本研究が焦点を当てるのは、国内の日本語教師の中で最も多い、この「日本語学校の非常勤講師」である。

1.1.2 日本語教育上の議論・研究と日本語学校の非常勤講師

ではなぜこの人々を取り上げるのか。それは数の上ではマジョリティであるはずの日本語学校の非常勤講師たちが、これまで行われてきた日本語教師についての公的な議論や研究において、焦点化されることがほとんどないのはなぜかという疑問に端を発する。

現在に至るまで、日本語教育上の課題は、社会状況の変化と外国人材の受け入れ政策の決定と施行に伴って、総務省、文部科学省、法務省などに設定された調査研究委員会などの公的な場において様々な議論が行われている。日本語教師に関する議論もその中の一つであり、主だったものでは 1984 年の外国人留学生 10 万人計画、1990 年の出入国管理及び難民認定法の改正、2003 年の外国人留学生 30 万人計画など、日本語教育の需要と多様化に合わせて、主に日本語教師の専門性や資格に関して議論が行われてきた。これらはその都度、日本語教師養成や研修の指導要領、指導の指針の変更となって具体化している。

近年では 2007 年から、「日本の良き理解者を増やすとともに、日本の文化芸術水準の向上のために、日本文化を発信することが重要」、「人口減少社会にあって高度人材をはじめとする外国人の受け入れを拡大することが不可避」、「日本語のできない定住外国人が増加し、地域社会で軋轢を生じている」ということを背景に、文化庁に文化審議会国語分科会日本語教育小委員会(以下、日本語教育小委員会)が創立された。日本語教育委員会では「1. 対象別の日本語教育の在り方」、「2. 定住外国人のための日本語教育特有の問題の明確化」、「3. 地域における日本語教育実施体制の改善」、「4. 日本語教育拠点の整備」、「5. 他の政策との連携の強化」などの課題の検討が現在まで継続的に行われており、2016 年からは日本語教育に携わるものの呼称を「日本語教師」から「日本語教育人材」に改め、その人材の養成と研修についての状況を調査し始めた。この調査をもとに文化庁は新たな日本語教育人材の資質・能力・態度を検討し、2018 年に「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」として発行した(文化庁 2018)。現在ではこの報告に書かれている

[4] https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/pdf/93457201_01.pdf (最終閲覧日:2022 年 3 月 9 日)

指針に沿って、日本語教育人材を育成するための養成・研修が様々な教育機関、関係団体主催のもとに行われている。さらに 2020 年には、更なる外国人材の受け入れと共生を背景に、「優れた日本語教師を養成・確保して，我が国の日本語教育の質を向上させること」(文化庁, 2021)を目的として、文化庁に「日本語教師の資格に関する調査研究協力者会議」が設置され、試験や更新講習、日本語教育機関の類型化などの資格創設に向けた枠組みが検討されている。

このように社会状況の変化に合わせて外国人材に対する政策も変化し、日本語教育に関しても様々な議論が行われ、その中で日本語教師は都度その資質や能力が問い直されている。しかし、上記に挙げたような日本語教師についての公的議論において、教える対象や経験年数を基準として日本語教師が分類され、その分類ごとの日本語教師の資質や能力を議論することはあっても、「地域の日本語教室/日本語学校/大学/専門学校」、「専任/非常勤」といった教育機関･雇用形態の別で議論がなされることはほとんどないといってよい。

そもそも、これらの公的議論に数の上ではマジョリティであるはずの日本語学校の非常勤講師は参加することが難しい。委員会は日本語教育学を研究分野とする研究者や、日本語教育関係機関の代表などのいわゆる有識者によって構成されており、日本語学校の非常勤講師がそこに席を与えられることはない[5]。日本語学校の非常勤講師は、文化庁が募集するパブリックコメントに意見を寄せる形でしか議論に参加することができず､意見を寄せ、それが委員会に取り上げられたとしても、中心のトピックとして取り上げられることはない[6]。

このような状況は、研究においても同様である。社会状況の変化や、それに合わせた教育学上のパラダイムシフトに連動して、日本語教師研究も単に日本語教師自身の教授行動の解釈を明らかにすることから、その教授行動の解釈が行われる社会的文脈や個人史についても詳しく分析がなされるようになった(北出・嶋津・三代, 2021)。しかし、教授行動の要因を紐解くための分析の諸要素は増えても、それらは全てよりよく教えるためにはどうすればよいかを検証するためのものである。分析をするためのデータの生成や産出に日本語学校の非常勤講師が参加していたとしても、彼らは「日本語教師」として呼ばれたのであり、「日本語学校の非常勤講師」として呼ばれ、研究のトピックとされることはほとん

[5] 上記で挙げた文化審議会国語分科会日本語教育小委員会においても、日本語教師の資格に関する調査研究協力者会議においても、日本語学校の非常勤講師へのヒアリングは行われていない。
[6] 第 4 章に詳述。

どない。このように日本語学校の非常勤講師については議論においても研究においても、数の上でのマジョリティでありながら焦点化されることはなく、それどころか、マイノリティとなり周縁化、不可視化してしまっているのではないか、という懸念が本研究を始めた発端である。

1.1.3 「日本語学校の非常勤講師」の周縁化・不可視化

では周縁化・不可視化しているのはいかにしてか。

まず、公的議論や研究が「日本語教育人材」や「日本語教師」という、日本語を第一言語としない人々に指導する人々全体を覆うカテゴリー名によってなされることである。大きなカバータームを用いて議論や研究が行われることは、そのカバータームの下にある細かな差異を削ぎ落とすことになる。議論や研究の中で「日本語教師」というカテゴリー名が言及され、そのカテゴリーについて論じられることによって、「日本語教師」が皆等しく同じ特徴を持つものとして描かれることになる。

もう一つは「日本語学校の非常勤講師」という分類そのものによるものである。「日本語学校」の「非常勤講師」という複数のカテゴリーの重なるこの分類は、「日本語学校/大学/専門学校」などから構成される教育機関と雇用形態という枠組みからそれぞれ選択され組み合わされたカテゴリーである。教育機関と雇用形態という、労働環境・労働条件に関するこのカテゴリーは、「教育の改善」を目的とした議論や日本語教師研究の射程には入りにくい。近年では、先に挙げた「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」が 2018 年に発行されて以降、日本語教師の専門性とは何か、日本語教育人材の資質・能力・態度とは何かという研究(宇佐美, 2019; 舘岡, 2019; 2021; 義永, 2020)が盛んである。しかしこれらの議論や研究は、「日本語教師」というカテゴリーを「教育者」という集団の中のカテゴリーの一つとして取り扱う。これらの議論や研究が、「日本語教師」を「教育者」であるとした上で行われる以上、「教育の改善」を目指すことになるのは当然であるし、「教育の改善」を目指すことが日本語教育の課題を解決する上で必要不可欠なものであることは間違いない。しかしこの「日本語教師」＝「教育者」というカテゴリーのもとでの議論・研究をすることが、無意識に他の議論すべきトピックを削ぎ落としていることもまた事実である。その一つが「日本語教師」を「職業」というカテゴリー集団の一つであると分類することによる、労働という側面における議論や研究である。

もちろん労働という側面に焦点を当てた議論・研究がないわけではない。日本語教師の低待遇、労働条件・環境は常に問題視されている。例えば 2019 年には日本語教師ユニオン（現日本語学校教職員組合）という労働組合が組織され、日本語教師の低待遇について改善を求めるように運動が行われている。またライフキャリアという観点から日本語教育人材の多様性を明らかにし、日本語教師という職業に、どのような将来の設計や可能性を見ることができるのかを示した書籍・研究も登場している(義永・嶋津・櫻井, 2019; 義永, 2020; 北出, 2021)。

しかし実際に労働問題そのものがトピックとして議論・研究がなされることはない。先述した「日本語教師の資格に関する調査研究協力者会議」では労働者問題は検討課題として採用されず、代わりに日本語教育機関の「類型化」という議論に舵が切られた。また研究や書籍の上でも、日本語教師の多様性の中に、選択肢の一つとして「日本語学校の非常勤講師」は登場しない。登場したとしても「専任講師」になるための、もしくは日本語学校以外の言語教育機関へ行くための諸条件の一つとして出てくるのみである。日本語教師の労働という側面を見た時に、取り組まなければならない問題や、日本語教師の将来の選択肢を示すものとして、日本語学校の非常勤講師が焦点化されることはほとんどない。数の上でのマジョリティである日本語学校の非常勤講師は、議論や研究の上ではマイノリティとなり周縁化、不可視化していると言えよう。

1.1.4 公的議論・研究における非常勤講師の周縁化がもたらす問題

しかし、日本語学校の非常勤講師について、特に日本語学校の非常勤講師の日々の労働や職業人生において何を問題とみなしているのか(あるいはみなしていないのか)は日本語教育上の課題解決において重要な要素であると考える。なぜならば第一に、このことを考慮に入れずに行われた議論の末に策定される政策や提言は実情とは合わないものとなり、結果として多くの日本語教師にとっての問題は解決されないままになってしまうからだ。

そして第二には、この周縁化や不可視化が「日本語教師」というカテゴリー内部の分断や対立を引き起こしているという可能性があるからである。「非常勤講師の周縁化・不可視化」というこの文言は、公的議論・研究の側から選択された表現である。しかし同じ現象でも非常勤講師の側からみれば、自分たちこそが日本語教育の現場の最前線にいるマジョリティであり、公的議論・研究こそが日本語教育から周縁化していると捉えることもまた可能である。「どちらが日本語教育におけるメインストリームか」「正当な日本語教師

とは誰を指すか」という論争は、「研究者は現場を知らない」「現場の日本語教師は公的議論に興味がない」「現場の日本語教師は研究知見を利用しようとしない」「常勤は非常勤の苦労を知らない（またはその逆）」といった言説の形で現れる。勝部(2019)ではインタビューの中で「日本語学校」の非常勤講師と元非常勤講師が「大学」の日本語教師のステレオタイプを構築している様相を記述し、インタビューそのものが、言説を再生産し、カテゴリー同士の分断を引き起こす可能性を指摘している。これらの言説が日々かたち作られることによって、より一層日本語教師内部の分断や対立が深まる可能性がこの研究からは示唆されている。

コロナウイルスの蔓延によるオンライン言語学習の急速な普及、Society5.0 に基づく AI 技術による教育の代替の促進によって、国内の日本語教育を取り巻く状況の大きな変化が現在進行中である。この急激な変化の中で国内の日本語教師はその職業としての存在意義が今改めて問われ、なおかつその存在意義の主張には、日本語教師のカテゴリー内部の分断や対立を解消し､連帯することが急務であると考えられている(有田, 2019; 義永, 2020)。これらの分断や対立の解消、連帯にはまず、日本語教師のそれぞれ異なるカテゴリー同士がお互いの合理性を理解することが必要不可欠であろう。その点において日本語学校の非常勤講師が周縁化・不可視化されていると考えられる「研究」というフィールド上で、公的な議論において日本語学校の非常勤講師たちがどのように取り扱われているか、また日本語学校の非常勤講師本人たちが日本語教師という労働をどのように理解しているのかを紐解いてみせることは、彼ら/彼女らの労働の合理性へ接近することを可能にするだろう。

1.2 本研究の目的と意義

そこで本研究では、公的な議論をする日本語教育関係者、日本語学校の非常勤講師たちから見た「日本語学校の非常勤講師」はどのようなものか、それぞれの視点から見た労働世界の記述による日本語教師研究の知見の蓄積を目指す。具体的には、第 4 章では 2007 年に設立された文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録における委員の発言を分析し、まず公的な議論をする日本語教育関係者から見た「日本語学校の非常勤講師」の記述を目指す。第 5 章、第 6 章では、日本語学校の非常勤講師たちに行った労働についてのインタビューの語りを分析し記述する。そして公的議論やインタビューの語りの中で構築される「労働世界」を記述することを目的とする。

本研究の指す「労働世界」とは、公的議論やインタビューの中で構築される労働にまつわる理解である。もう少し具体的に言えば、公的議論やインタビューの中で「日本語学校の非常勤講師」というカテゴリーについての規範を紐解くことである。

これまでの日本語教師研究は、そのほとんどが質問紙調査や語りの内容から研究者の考える日本語教育上の特定の現象を説明し、その現象の原因を社会構造へと帰結させるものであった (詳細は第 2 章)。これらの研究における質問紙やインタビューの回答の解釈は、「研究者」側からの視点による解釈である。日本語学校の非常勤講師の労働にまつわる諸問題を研究者の視点によって解釈し、それらを社会構造の問題として帰結させることは、日本語学校の非常勤講師の立場を擁護するものである。例えば非常勤講師の待遇問題が解決されない要因は日本語教師の職業の性質や女性の割合が多いというジェンダーの問題があるからだ(春原・神吉, 2010; 末吉, 2012)とすることは、彼女ら/彼ら個々人の力でどうすることもできない社会構造上の問題である、と非常勤講師を擁護している。しかしこの擁護は同時に彼女ら/彼らを常に社会から抑圧された人々、すなわち「判断力喪失者(Judgmental Dope)」(Garfinkel, 1964=1989:76)として捉えることにもなる。これまでの日本語教師研究では知らず知らずのうちに、非常勤講師を社会構造に飲み込まれて主体的行為が行えない人々として描いていたといえよう。

本研究ではこのことを乗り越えるべく、当事者がインタビュー中に「日本語学校の非常勤講師」の労働にまつわる質問と回答という相互行為を行う中で、どのような規範が用いられているかを探り、本人たちの視点から当事者の志向する規範を記述する。

本研究を通じて記述された規範や、その記述から照射される事柄は、「日本語学校の非常勤講師」が用いる労働への論理について当事者の省察や非当事者の理解を促し、そのことは「日本語教師」全体の労働問題の解決策や、今後日本語教育を取り巻く変化への対応策を考える際のリソースの提供となるだろう。また、本研究で行う成員カテゴリー化装置や会話分析を用いた相互行為の分析は、日本語教師研究にインタビューデータを生成する相互行為者の視点からの解釈という新しいデータ解釈の必要性と意義を指し示すことも期待できる。

1.3 本論文の構成

本論文の構成は、以下の通りである。

第 1 章は、上記.1.1、1.2 の通り、本研究の研究背景、その目的と意義を示した。

第 2 章は、これまでの日本語教師研究を概観する。第 1 節では日本語教師の「自己イメージ/役割意識/ビリーフ/言語教師観/アイデンティティ」といった日本語教師の心的態度を取り扱う研究を「日本語教師のあり方の研究」と括り、研究の変遷を辿る。また第 2 節では日本語教師研究の中でも、日本語教師の労働やキャリア選択、キャリア形成といった側面に焦点を当てた研究を概観する。そして第 3 節では、日本語教師の待遇やキャリア形成といった実際の労働について当事者の視点から読み解く研究の必要性を、本研究の採用する分析視角であるエスノメソドロジーの観点から論じ本研究の学術的意義を提示している。

第 3 章では、まず分析対象を分析する方法について紹介する。具体的には分析に用いる「成員カテゴリー化装置」と「会話分析」について、これらを分析に使用することの意義を分析の方法とともに論じたのち、本論の各章に共通する具体的な分析方針を示す。またここでは「成員カテゴリー化装置」についての批判も取り上げ、その批判を乗り越える解決的アプローチについての試論を展開する。また本研究では第 4 章に文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録を、第 5、6 章には非常勤講師のインタビューを分析対象として選定している。そのため各データの採取の方法やデータの選定理由、またデータの性質を述べたのち、性質の違いによる分析の特徴もここで論じる。

第 4 章から 6 章にかけては研究の本論の部分である。

第 4 章では、第 5 章、第 6 章において非常勤講師の視点での労働世界を記述する前に、まず公的議論における非常勤講師たちの位置付けを探る。具体的には、日本語教育の推進・拡充のために 2007 年に文化庁に創設された文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録を分析対象として、「日本語学校の非常勤講師」が想定されるカテゴリー化の実践が議論においてどのように行われるかを記述し、公的な議論のメンバーに共有される「日本語学校の非常勤講師」についての規範を描き出すことを試みる。

第 5 章では、インタビューの質問と回答の連鎖の中でのカテゴリーの使用を記述し、当事者がどのように「日本語学校の非常勤講師」として自らを理解しているかを明らかにすることを課題として設定し、非常勤講師 3 名のインタビューを分析する。分析する断片は待遇をめぐるトピックにおいて、調査協力者の回答の矛盾をつけるように構成された「挑

戦的質問」(Raynolds & Fitzgerald, 2015)を調査者が行なっている場面を取り上げ、その質問の仕方と回答の仕方を記述する。

第 6 章も第 5 章と同じ課題設定で、キャリアをめぐるトピックにおいて、カテゴリーの序列化を伴う極性質問を行なっている場面を取り上げ、その質問の仕方と回答の仕方を記述する。

最後に、第 7 章では結論として第 4 章から 6 章までの分析と議論をまとめ、各分析結果の全体から浮かび上がる問題について論じた後、本研究の日本語教育上の示唆と日本語教師研究上の示唆を示す。そして本研究の限界と今後の課題についてまとめ、終章とする。

第 2 章 先行研究

第 1 章では、日本語学校の非常勤講師たちの労働世界を、その問題について語る行為者の視点から明らかにする意義を論じた。第 2 章では、これまでの「日本語教師」の「あるべき姿/自己イメージ/教師観/ビリーフ/意識の変容/葛藤」といった教育に対する日本語教師自身の心的態度を対象とした研究を概観したのち、日本語教師の労働問題やキャリアに関する研究をまとめる。また本研究の分析視角であるエスノメドロジーと、研究方法である会話分析を用いた研究についてまとめ、本研究の位置付けを明確にする。

2.1 日本語教師の「あり方」に関わる研究

この項ではこれまでの日本語教師研究の「あり方」[7]の変遷を概観し、それらの研究が何を目的とし、何を明らかにしてきたかをまとめる。

2.1.1 1990 年代以前～1990 年代

1990 年代以前の日本語教育研究は、いかに効率よくかつ効果的に学習者に学習項目を教えるかを目的としたカリキュラム・授業研究が主流であった。主には日本語文法や日本事情を日本語学習者にどのように習得させるかといった、教授法に関連づけられたものがほとんどであった。『日本語教育』を発刊当初から調べると、わずかに小出(1974)や柴田(1981)が日本語教師に求められる教師像について論じているが、これらは研究論文として掲載されていない。このことからまだこの時代には日本語教師自身が研究対象になりうるという認識はないということがわかる。教授法中心の研究はやがてその行為主体である「学習者」や「教師」の個々の背景が考慮に入れられておらず、理論と実践が乖離していると指摘されるようになり[8]、徐々に「学習者」「教師」そのものが研究対象として扱われるようになった。これらは 1990 年代から日本国内の「定住外国人」が急増し、単に「日本語学習者」という括りだけでは実際の日本語学習の多様化に対応しきれないという実際の教育の状況とも関わりがあるだろう。

[7] 日本語教師研究では「自己イメージ」、「役割意識」、「ビリーフ」、「言語教師観」など様々な用語が用いられている。これらは厳密に言えば定義や、明らかにすることの射程が異なるが、日本語教育に対して表す心的態度という点においては共通している。本章ではこれらを便宜上「あり方」と総称することにする。

[8] これらは欧米では 1980 年代から指摘・批判されており(Elbaz, 1983; Hargreaves, 1984)、その批判の波が 1990 年代に日本語教育研究にも及んだと考えられる。

教師教育の文脈においては、日本語教育研究の変化や社会的状況と連動して単に研究の知見や理論的な知識を実行することによって成長するのではなく(Teacher Training)、教師自身が実践経験の内省を行うことによって成長する(Teacher Development)、という教師教育観のパラダイムシフトが起こり、日本語教師が自らの教授行動をどのように考えるかということに関心が向けられるようになった(岡崎・岡崎, 1997)。このパラダイムシフトを受けて、1990 年代後半からは教師教育の観点から日本語教師の教育観や自己イメージといった日本語教師の「あり方」に焦点を当てた研究が行われるようになる(岡崎, 1998; 吉金, 1999)。岡崎(1998)では、「学習主体である学習者、学習対象である言語に加えて学習者の学習の実現を支援する教師に焦点を当てた研究や、教師自体を問題にするような教師養成の視点が必要だ」(p.289)として、日本語教師に質問する質問紙調査から自己イメージを分析する調査を行った。その調査結果の分析では「教師の持つ言語観が学習者のニーズに非常に敏感に反応し応えることが目指されている」(p.298)ことを指標として日本語教師は日々の教育実践の中で専門性の向上を図っていることを明らかにし、このことから教師自身が内省することの重要性を示唆している。

このように 1990 年代以前の日本語教育研究における実践と理論の乖離への反省と、教師教育観の転換が行われることによって、1990 年代後半から研究の対象も日本語教師の教授行動そのものから日本語教師自身の教授行動の解釈過程へと変化し、個々の日本語教師の教育実践と実践に対する内省の重要性が強調されるようになった。

2.1.2 2000 年代

2000 年代からは 1990 年代後半の研究からさらに発展して、「ビリーフ」や「教師観」「役割意識」といった概念が用いられ、主に日本語教師への質問紙調査から日本語教師の心的態度およびその変化を実証主義的に分析するものに変わっていった。これらは更なる社会状況の変化による学習者の多様化に合わせて、2000 年に日本語教師養成の教育内容の大幅な見直しが行われ、そこで再度教師の自己成長の重要性が示されたことによって、成長の過程の具体像が求められてきたことにも関係する。

量的研究では、例えば要(2005)が、日本語教師のビリーフへの介入の可能性を探ることを目的に日本語教師 172 名に行った質問紙調査の結果を、因子分析・共分散構造分析を行ってビリーフ間の因果関係を探っている。その中では「教師の役割と力量」というビリーフが強くなるに従って「学習項目の定着」というビリーフが強くなることを示し、教師と

しての役割を果たせば、学習者が日本語の運用を正しく行えるようになると教師が考えていることを明らかにしている。また同じく量的研究を行なった亀川(2006)では、教師養成や研修の充実を目的として、日本語教師 157 名を対象に行った質問紙調査を行い、日本語教師の成長要因を因子分析によって探っている。そこでは成長要因として「自己に対する向上心」、「他教師・職員との協調」、「相対的価値からの学び」、「専門的力量の形成」の 4 因子を抽出し、「経験年数」や「所属機関」などの属性による比較によって、経験年数が少ないほど「専門的力量の形成」を、経験年数が増えるほど「相対的価値からの学び」を自己の成長と捉えていることを明らかにしている。

一方、本研究でも採用する質的研究法を用いて調査・分析を行なった松田(2005)は、当時の日本語教師養成課程の指導要領や日本語教育能力検定試験の内容の改善を目的として、現職日本語教師 27 名へ「どのような困難を感じているか」「どのような教師像を理想としているか」「どのような現状認識をもとに、どのように成長していきたいと考えているか」という項目で自由記述式の質問紙調査を行い、その結果を質的に分析している。調査の結果、「教師の役割」については経験年数が増えるにしたがって、「学習者の動機付け・維持」に意識が高まることを明らかにしている。その上で「未熟な教師像」については、経験年数が高い場合は「教育技能の未熟さ」、経験年数が低いか中程度の場合は「人間的な未熟さ」を指摘していること、また「良い教師像」では経験年数が高い場合は人間的な魅力に言及し、低い場合は技能面に言及していることなどを明らかにしている。そしてこれらの傾向から経験年数によって教師間のビリーフに溝が生じており、この溝を埋めるためには、中堅以降の教師の再研修と、第三者的な専門家によるメンタリングが必要だとしている。

以上のように 2000 年代の日本語教師のあり方についての研究では、1990 年代後半に提唱された、内省による個々の日本語教師の自己成長の重要性を前提に、教育経験年数を基準とした、教授活動に対する解釈の「変化」を明らかにし、それを現実の日本語教師養成や教師研修に反映させることの重要性が示唆されている。

2.1.3 2000 年代後半～現在

2000 年代後半になると、日本語教師の個々の経験の語りを社会学や心理学の分析手法を援用して質的に分析し、教授行動についての解釈だけではなく、その解釈に至る個人の歴史や教育環境など、社会的文脈との関係も明らかにする研究が行われるようになった (李,

2004; 飯野, 2009, 2015; 牛窪, 2015; 有田, 2016)。これは、これまで理論と実践の乖離の解消のために行われてきたはずの実態調査が、質問紙調査の分析結果をまとめることによって結局はあるべき日本語教師の理想像や一般解を出す結果となり、多様化の一途をたどる日本語教育現場と再び乖離しているという指摘(牛窪, 2015)も一因であると考えられる。もう一つは 2000 年代後半から「日本語教育学とは何か」という根本的な問い直しが行われ(細川, 2007; 水谷, 2007)、それまでの日本語教育研究が対象領域や研究方法が限定されていたことへの批判や、学際的研究の必要性、教育実践と研究活動の結びつきの重要性などへの示唆がなされてきたこととも関わりがあるだろう。

飯野(2009)では、海外で教える母語話者教師のライフストーリーインタビューを分析し、日本語教師のアイデンティティの変容を日本語教育という実践共同体の発展との関係から捉えることによって、日本語教育全体を発展させる視点での教師の「成長」を問うことの重要性を提言している。ここでは一人の日本語教師が、その教育機関（実践共同体）が移るごとに、そのアイデンティティをその教育機関にいる学習者に合わせて変容させていることが明らかになっている。さらに飯野(2015)ではその教師の「成長」は日本語教育のコミュニティの中で「アイデンティティ交渉」であると定義し、教師が様々なコミュニティの中で新たな日本語教育観や学習観に触れる重要性を指摘している。

また有田(2016)では、日本語教師を取り巻く構造的拘束の中で、個々の教師たちがそれぞれの葛藤をどのように対処し、教育実践しているかを明らかにすることを目的に 4 名の日本語教師にインタビューを行い分析している。そしてプライバシー保護の観点から背景や経歴を組み換え、3 名の架空の人物のインタビューとして再構成したものをライフストーリーとして提示している。分析の結果、学習者のニーズと教師観が合わないなどの個人の内部での規範の対立としての葛藤や、社会的地位や労働環境と教師の間の外部との規範の対立としての葛藤が明らかになり、その葛藤を軽減するためには、教師個人の中で対立規範を認識し、相対化することの重要性が示唆されている。

日本語学校の中堅非常勤講師をインタビューの対象としている牛窪(2015)では、「現場の教師それぞれが自身の教育実践を改善するという成長観のまま」(p.14)では、内向きの日本語教育は変化しないという問題意識から、従来の自己研修型教師の教師教育観の批判的再検討を行っている。再検討の素地としてまず新人/中堅それぞれの日本語教師にインタビューを行い、それぞれの教師環境やその教師環境を背景とした日本語教育観を分析している。分析の結果、教師環境は中堅教師が「専門家」として教師同士が干渉せず振る舞うこ

とが新人によって踏襲されることによって分業的、個体主義的な環境となっており、その環境を背景として「無難に授業をこなす」(p.15)という日本語教師観が形成され、それが日本語教師の成長を阻害する拘束性を生み出していることを明らかにしている。そしてこの拘束性の解消のためには教師が職人的な個体能力主義をやめ、そこから逸脱することによってお互いの異質性を認め合う「同僚性」を築く重要性を示唆している。

これら 2000 年代後半以降の日本語教師研究の対象は、それまでの日本語教師の教授活動の解釈の変化を見ることで授業改善や研修内容の改善を行うという実際的な研究であった。そこから、属するコミュニティや労働環境など、教育活動や教師自身が置かれた社会的文脈との関わりについての語りの解釈を行い、「日本語教師の現場にある特有の社会的拘束」(有田, 2016, p.191)からの解体、日本語教師が教室の外へと関心を向ける重要性を示唆する研究へと変化している。このような個々の教師の経験の語りを分析の素材とした、いわゆる研究としてのナラティブ・アプローチ探求は、近年では、教師が語ることそのものの機能が注目され、教師の共感力向上や省察などの教師教育の実践の中でのその重要性が強調されるようになっている(池田, 2021; 北出, 2021; 嶋津,2021)。

2.1.4 日本語教師の「あり方」研究のまとめと新たな視点

これまで、社会状況の変化と連動して起こる日本語教育における課題の変化によって、日本語教師研究のトピックが、日本語教師のあり方も教室内の教授行動への教師の解釈過程から、その解釈過程の経験年数による変化、解釈過程の変化と教師の置かれた社会的文脈との関わりへと移り変わっていくその変遷をまとめた。この変遷は Burns・Freeman・Edwards(2015)が示す欧米における教師研究の変遷と時をずらして重なる(表 1)。

表 2.1.言語教師の思考についての研究変遷(Burns・Freeman・Edwards, 2015, p589, “Table 1:Ontological Generations in Studying the Language-Teaching Mind”; 訳・改変、北出(2021))

世代/年	研究の焦点	キーワードとなる概念	主な調査方法
第一世代 **1900 年代**	教師の個人的認知	教師の選択・思考・ビリーフ	定量的調査、ビリーフ質問紙調査、観察、再生刺激法
第二世代 **1995 年代**	社会的文脈	社会的文脈の中での意味と解釈	質的調査、内政的調査(ジャーナル、インタビュー)

第三世代 **2000 年代**	社会的文脈と個人史	社会的・時間的文脈の中での調整を通した思考の役割	質的調査、インタビュー、ナラティブ探求、研究者と調査協力者の対話
第四世代 **2010 年代**	複合的でカオスな組織	複数の相関的な要素間におけるインターアクションを含む流動的な組織	社会的、文化的、歴史的、政治的な観点を含めた質的調査、インタビュー、談話分析、ジャーナル

2.1.3 にあげた研究は第 3 世代の研究に該当すると言えるだろう。そして 2019 年から始まったコロナ禍以降、日本語教育を囲む状況の劇的な変化、学習のオンライン化の進展によるニューノーマルな学習スタイル、留学生の減少に日本語教師が対応するには、複雑なシステムがどのように組織されているかを解明する第 4 世代の研究が必要となってくると考えられる。このように社会状況による学習者の変化に合わせて、「よりよく教える」ことの意味もまた変化し、その変化に対応する「日本語教師」の「あり方」が研究されることは言語教育を行う実践者にとって必要不可欠なものである。

しかし変遷を経て、分析する対象、そしてそれを解釈する分析手法が変わったとしても、それが教育改善を目的とした教師の「あり方」を示すものである限り、その研究知見はあくまでも教育学の射程内であることには変わりがない。The Douglas Fir Group(2016)では、第二言語教育を考えるフレームワークとして、第二言語学習に関わる文脈をミクロ・メゾ・マクロレベルに分けている(図 1)。

ミクロは個人と他者とのローカルな関わり、例えば第二言語教育の現場、メソはそれを形成する社会文化的コミュニティとの関わり、例えば社会、家族や教室、隣近所、職場、そしてマクロはこれらの言語使用や言語学習が方向づけられる宗教的・政治的・経済的な価値観、すなわち社会全体のイデオロギー的構造であり、これらはそれぞれ相互作用的に絶えず変化しているとしている。そして第二言語教育に関わる研究者や第二言語教師がこれらのそれぞれのレベルを認知し理解することによって、第二言語学習者がなぜその言語を使用するのか、その源や言語学習・言語使用によって形成されるアイデンティティにまで視野が及ぶようになること、視野が広がることで、多様な言語学習の側面を見ることができるようになることを示唆している。

FIGURE 1
The Multifaceted Nature of Language Learning and Teaching

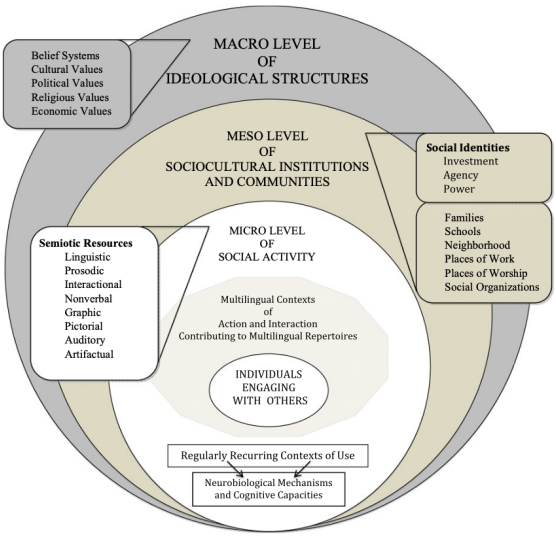

図 2.1 言語学習と言語教育の多面的な性質（The Douglas Fir Group, 2016, p.25）

The Douglas Far Group(2016)での主張は第二言語教師がそれぞれのレベルに目を向けることが言語学習者の学習に寄与するものとしているが、第二言語教師自身がこのレベルのどこに位置づけられるのかを認知し、理解することもまた重要である。なぜならば、言語学習者だけではなく、言語学習者と関わる研究者、言語教師もまた言語学習と関わる個人であり、社会の成員として生きているからである。それぞれのレベルが相互に関わり合い動的に変化するものであるとするならば、自らが置かれる社会、そしてその社会を形成するイデオロギーを理解し、教室外に目を広げることは日本語教育の現場の変化につながり、そしてそれが社会の変化につながるといった循環が行われることになる。この点においては 2.1.3 で取り上げた飯野(2009)、牛窪(2015)、有田(2016)らがそれぞれの研究で主張する所属するコミュニティにおけるアイデンティティ交渉への教師自身の理解や、個人能力主義の解体、自らと異なるカテゴリーや自らと関わる社会との対立規範の認知などの重要性とも重なる。

しかし繰り返し述べているように、これらの研究はひいては教育実践に寄与するものである。日本語教師の語りから、教師が自らを社会的文脈の中でどのように位置付けている

かを解明することによって、それを教育実践・教育現場の改善に生かすということは、先に示した図で言えばマクロ・メゾレベルからミクロレベルへの還元とも言えるだろう。もちろんこのような社会的文脈の関わりを、学習者との直接の関わりである現場の教師の教育実践に還元することの価値は揺るぎないものである。一方でそれぞれのレベルの相互作用といった点では、ミクロ・メソレベルからメソ・マクロレベルへの還元、教師個人の経験ついての理解を、日本語教育と社会や政治との関わりについての議論や研究に還元し、日本語教師が「よりよく働くこと」、「よりよく生きること」に寄与することもまた必要であると考えられる。

2.2 日本語教師の労働に関する研究

前節では、日本語教師が「よりよく働くこと」「よりよく生きること」に寄与する日本語教師研究、すなわち日本語教師の「労働」という側面に焦点を当てた研究の必要性を示唆した。この節では、労働にまつわる研究をまとめ、これまで労働の問題がどのように研究として扱われてきたのかを論じ、本章の研究の分析や考察の素地とする。本節における「労働に関する研究」とは、日本語教師の教授行動やそれに付随する日々の労働の対価として受領される報酬との関わり、または日本語教師のキャリア形成にまつわる問題を論じた研究のことを指す。

2.2.1 日本語教師の労働への言説に関わる研究

先にも述べたようにこれまでの日本語教師研究のほとんどは現場の教育実践に寄与するものであった。これは研究者が、教育の実践者でもあるという教育学の特徴とも関わりがあるだろう。そのため労働という側面は常に問題視されてはいるが、実際に研究が行われることはほとんどない。その中で労働を論じたものとして挙げられるのは、丸山(2015)、丸山(2016)である。

丸山(2015)では、一般に流布する「日本語教師は食べていけない」という言説がどこから生まれてきたのか、新聞報道を根拠にその経緯を探っている。「日本語教師は食べていけない」という言説は、海外の日本語教師はそれなりの待遇を得られること、他の国内の教育機関は枠が少ないこと、資格面での就職のハードルが高く数が少ないことから、日本語学校の日本語教師を指すものだとしている。その上で言説が起こり、この言説が定着したのは「社会情勢」と「ボランティアによる日本語指導の広がり」の 2 つの要因によるとす

る。社会情勢については、1980 年代の日本語学校の乱立、1988 年の上海事件を発端とする留学生の入国審査の厳格化、日本語学校の管理の厳格化に伴う学校数の減少、それに追い討ちをかける阪神淡路大震災、地下鉄サリン事件、アジア通貨危機による留学生の減少などの社会的情勢が、新聞やニュースで報道されることによって人々の間に社会通念として「日本語教師は食べていけない」という言説が生まれ、浸透していったとしている。またこのことと並行してボランティアの日本語指導が拡大し、無償で日本語を教えるボランティアのイメージが日本語教師へと拡大したのも一因としている。

丸山(2016)では、丸山(2015)が新聞報道を根拠にしていたのに対し、『月刊日本語』の記事を根拠にこの言説の由来を辿っている。ここでは 1989 年に日本語教師の待遇問題が初めて取り上げられたとし、待遇の悪さ、労働基準法に違反する労働条件が掲載されているが、これはこの頃乱立していた悪質な日本語学校の実態であり、多くの日本語学校には関係ないことからこれはその時の状況を正しく反映しているものではなく、掲載後も反響はなかったとしている。その後 1990 年以降実際の現職日本語教師への待遇についてのアンケートから日本語教師の「編集部のいう厳しいというような段階はもはや飛び越し、生活自体が成り立っていないといわざるを得ない」(p.15)状況が示されることによって、言説が強化されるに至ったと論じている。2000 年代には 2000 年に「日本語教師待遇改善キャンペーン」という社会運動を想起させるタイトルで待遇に問題があることを前提に特集が組まれていることからこの頃には言説は定着し、これ以降は、待遇問題は取り上げられなくなっていることから話題に上るまでもなく読者によって自明視されるものになってきているとしている。丸山は、丸山(2015)で論じた「社会における言説形成」が新聞報道によって徐々に言説を形成していったのに比べて、『月刊日本語』という雑誌での言説形成は、社会情勢などの前置きなしに待遇の事実を提示することによって言説が一気に定着し固定化していたのではないかと指摘している。

この 2 つの丸山論文は、日本語教師の待遇問題に焦点を当てたという点で、2.1 であげた日本語教師のあり方研究とは一線を画したものであると言える。丸山(2015)は社会一般における言説、丸山(2016)は日本語教育の内部における言説が、どのような記事をベースにして形成されているか、その時の社会情勢とそれに伴う日本語学校や留学生の増減がいかに日本語学校の日本語教師の待遇に影響を与えてきたのかを具に読み取ることができるだろう。

しかしいくつか疑問点もある。まずそもそも両論文ともに「言説」が多義的であり[9]、そのいずれも論じていることから、これらの論文における「言説」は、実際もそうであるか、実は風聞であり実際は違うということなのかは曖昧になっていると言える。データからその言説が形成される要因を説明しているという分析の仕方からは前者であるが、しかし記述から垣間見えるのは後者の主張である。

丸山(2015)には「筆者のように教師養成を専門としている者にとっては放っておけない風聞である」(p.26:下線筆者)「新設校が特に欲していたのは 30 代から 40 代の経営・教務の中堅幹部候補となる男性であった。そうした場合には筆者の立場に鑑みて先方の担当者から大体の待遇などをほのめかされたが、大企業に比べて遜色ないとまではいえないものの、まずは十分なものと思えた。実際、講座を修了して日本語教師の職を希望した者のほとんどは相応の待遇で日本語学校等に職を得ていった」(p.32)、という記述がある。

また丸山(2016)でも「『月刊日本語』にしても就職ガイドなどで待遇云々とは述べているが 90 年代後半の生活自体が成り立たないような書き方はしていない。したがって、彼らにまで及んでいる言説は 家族や友人知人・教師たちの噂の噂の類で、何ら具体的事実にもとづかない「食べていけない」ということばだけが情緒的に伝わったものだと考えられる。だとすれば、我々日本語教育の専門家として重要なことは、事実を伝えることであろう。」(p.30:下線筆者)という記述がなされる。そして生き残っている日本語学校には経営のノウハウと人的資源により待遇は改善されるという予想、時代に左右されず「多くの人々を引きつけてやまない魅力を持っているのである」(p.31)という結論づけがなされる。

これらの記述からは、丸山自身が日本語教師の低待遇を問題視しながらも、条件さえ揃えば「日本語教師は食べていける」と考えていることを示す。しかしこれらの論文から読み取れる条件は、年代であり性別であり、属性であり、資格である。それらが前提となって職場環境を多様に選択できる場合にのみ「日本語教師は食べていける」とすることは、それらを選択しない/できない人々のことは勘案されておらず、あまりにも楽観的な見通しと言わざるを得ない。

またもう一つの疑問点は、言説は全て新聞や雑誌の記事を一般の人々が「読む」行為によってのみ形成されるという暗黙の前提の上に分析がなされていることである。しかし丸

[9] 丸山(2016)では「事実として『食べていけない』に等しい教師の実態、根拠となる記事によって作られたと考えられる『食べていけない』言説、特に根拠などなく『どうもそうらしい』といった噂の類の言説」(p.28)と書かれていることからこれら全てを論文内の「言説」は含んでいると考えられる。

山(2016)の最後に「彼らにまで及んでいる言説は 家族や友人知人・教師たちの噂の噂の類で、何ら具体的事実にもとづかない『食べていけない』ということばだけが情緒的に伝わったものだと考えられる。」(p.31, 再掲)と丸山本人も書いているように、言説は「読む」という行為によってのみ形成されるものではなく、社会状況とあらゆる日常の行為との関係性において事実とは別に構成されるものである。とすれば、読んだテキストがどのようなものであるかのみを根拠に「言説」が事実か否かを判断することは論文内で矛盾を抱えていることになる。これらの疑問点が丸山論文の価値を大きく損ねることはないが「日本語教師」というカテゴリーの中で、丸山の議論には考慮に入れられていない「日本語学校の非常勤講師」の存在を議論に入れること、またその人々が「語る」ことによって構築される労働の意味を明らかにすることも、食べていけないという言説がどのように築かれたのかを検証するにあたって必要であると考えられる。

2.2.2 日本語教師の待遇に関わる研究

丸山論文が「日本語教師は食べていけない」言説は実態と異なる、としているのに対し、その言説は事実であるという前提で、なぜ日本語教師は食べていくことが難しいのかについて論じたものとして、春原・神吉(2010)、末吉(2012)、末吉(2013)を挙げる。

日本語教師の待遇問題を研究の中心テーマに据えた研究はこれまでほとんどなかったといってよい。これは先に述べたようにこれまで研究者の関心が「ことば」と「教育」であり、その研究知見は教育へ還元されることが多かった、というのが一因として考えられるだろう。このような状況の中で、春原・神吉(2010)は、2010 年の世界日本語教育大会の予稿集論文ではあるが、真正面から日本語教師の貧困について論じた貴重なものである。ここでは、日本語教師が低賃金労働者として扱われる要因について、「非経済的報酬があること」「非熟練職である(と一般にみなされる)こと」「女性が圧倒的に多いこと」という介護職と類似する 3 つが挙げられている。まず「非経済的報酬があること」は、日本語教師が「学習者に感謝される」という金銭には変えられない報酬が受けられるということで、非経済的報酬によって経済的な問題が問題とされにくくなるということである。また 2 番目の「非熟練職である(と一般にみなされる)こと」は、母語話者であれば誰でも日本語が教えられるという言説が根強いこと、そしてまたそれは一概に「言説」とは言えず事実であることが挙げられる。「言語学習」において言語教師と言語学習者の差は目標言語の能力の差のみであり、だとすれば非母語話者教師と学習者との差は僅少であり、一方で母語話

者教師との差は圧倒的である。しかし、その圧倒的な能力差は教師が「母語話者」であるということに依拠していることによって、教師の価値は母語話者であることのみとなる。したがって日本語教師が母語話者であることの価値は、非母語話者と比べて相対的に高いが、日本語教師でない母語話者との相対的な価値の差は少ない。このことが「母語話者であれば誰でもできる」とされる所以であり、また賃金の上がらない所以であるとしている。3 番目の「女性が圧倒的に多い」というのは、神吉[10]は、身体的な健康さえあれば「愛と我慢」(453[11])で行うことができる家庭の中のケア労働は、従来女性が担ってきたことに関連して、日本語教師も一種のケア労働であり、そのため女性が多いことを指摘している。また日本語教師は不安定な仕事だが、そのような不安定な仕事は労働において周縁に置かれやすい女性が就くことが多いとして、「女性が圧倒的に多い」ことを説明している。

この春原・神吉論考は日本語教師の低賃金労働を取り扱った社会学的議論であり、ケア労働が低賃金であることの要因が日本語教師にも当てはまるという指摘は、多くの日本語教師が直感的に納得できるものである。しかしこの指摘が納得できるものである一方で、性別と結びつけられることにより、低賃金労働の問題は「女性」という性別に特徴づけられる問題として扱われることになる。「二つ目と三つ目の議論は密接に関係する.従来介護を担っていたのは家族，それも家族の中の女性である.このことから，家族が特別な訓練を受けずとも，『愛と我慢』で従事できるものであるとされる.必要とされるのは健康な肉体である.必要な能力は身体化されたもので事足りるのである. 」(453)と神吉は論じる。この記述は「女性」だから特別な訓練を受けずに「愛と我慢」(453)で従事できるという、能力と性別が紐づけられた解釈を生む。また「ジェンダーの視点から考えると，史上，女性のほうが社会的にマージナルな位置に定位されていたことは明白である.マージナルであるがゆえに，不安定な職業としての語学教師を女性が占めているということは考えられないだろうか.ある言語を十全に修得している男性は，語学教師ではなく他の職業に就いているということは十分に考えられる.」(453)というこの記述も、性別に紐づけられることによって、問題が「性別」の特徴が要因であると捉えられる危険をはらむ。このような「性別」による説明は、神吉自身も「この点については改めて,慎重な議論を行う必要がある」(453)としているが、このことが言説として一般に共有されていることならば、「性別」による

[10] 春原・神吉(2010)は共同執筆であるがこの部分の執筆分担は神吉である。
[11] この予稿集論文は CD に収められたものであり、ページ数ではなく[453]という番号が振られている。

「能力」の説明を行うことによってその言説を強固なものにするよりも、この論考において「性別」による「能力」の説明を行う、という行為が何を意味するのか、そのこと自体を解明する必要があると考えられる。

その点において末吉(2012)は日本語教師の待遇問題を、女性のキャリア形成の問題として捉え、その問題の原因を日本社会の性別役割規範から明らかにしようと試みている。末吉は「語りの場」という教師同士が日々の出来事を語る場を設け、そこでの個々の教師の語りから、悩みの根源となるものを探している。

この研究では主に日本語学校の女性非常勤講師 U さんと、待遇とキャリア形成におけるナラティブを分析している。U さんは職業選択の理由として「結婚してからも続けられる」と考えていたことを挙げる。この「結婚してからも続けられる」ということは、世帯の主たる家計の担い手としてではなく、家事育児などのケア労働をしながら、その合間に家計の補助として働くということである。しかし選択当初の希望とは裏腹にインタビュー当時まだ結婚をしていなかった U さんは、このまま非常勤講師を続けていっても暮らしていけない現状に悩み、その当時を全く別の職業に転職する年齢のリミットだと考え転職するか否かの決断を迫られていることが語られる。この U さんのナラティブから末吉は日本語学校の非常勤講師をこの理由で選択することは、日本語学校の非常勤講師という職業が女性という性別と深く紐づけられていること、また U さん自身が日本社会の中で女性に付与された性別役割規範を実践していること、そのことによって問題が循環していることを指摘する。またこの語りは日本語教師がいかにキャリアを評価されず低待遇のままの職業であるかということを投影しており、その要因を前述の丸山論文、春原・神吉論文でも挙げられた「無償の日本語指導ボランティアの拡大」と「母語話者であれば誰でもできるという社会認知」としている。

一方、末吉(2013)は、U さんだけではなく他の教師の悩みの語りも分析することによって、複数の日本語教師の悩みの根源を探る研究となっている。ここで悩みの根源が社会構造になる例として、U さんの語りが再び引用される。そしてこれらの社会構造に起因する日本語教師の悩みの解決は難しいが、語りを聞くことによって「教師個人のこれまでの経験や教師が生きている社会そのものを理解する必要がある」(p.102) と結論づけている。

この末吉の連続する 2 つの論文は日本語学校の非常勤講師の低待遇の説明を、個人の経験の語りを根拠に、日本社会に浸透する女性の性別役割規範によると説明するものである。女性には家事といった無報酬労働を主に担い、賃金労働は補助的な役割しか担わないとい

う役割規範が日本社会にあるために、女性の多い日本語学校の非常勤講師もまたそのような存在とみなされ待遇が改善されにくくなっているという論である。U さんの語る「結婚しても続けられる職業」であるという職業選択の理由の説明は、まさに「女性」という性別カテゴリーと結びついており、性別役割規範が実践されていると言えるだろう。このようにジェンダー研究の視点で日本語教育の内部にある「非常勤講師は主婦が夫の扶養の範囲内で行う仕事」という言説をまさに非常勤講師が実践しようとしていることを明らかにすること、非常勤の待遇が上がらないことを「女性」という性別そのものにその原因を帰属させず、社会構造に問題があるとすることは重要である。

一方で、その語りの全体から「無償の日本語指導ボランティアの拡大」と「母語話者であれば誰でもできるという社会認知」という結論を導き出すことは、今すでにあるそのような社会構造の説明の根拠を、個人の経験の語りから見つけ出すという作業である。そのことによって、日本語学校の非常勤講師として語られた個人の問題は、女性一般における問題として結局はその社会構造の中に埋没することになる。

春原・神吉(2010)の指摘する低賃金労働のジェンダーの視点による説明が、「日本語教師の仕事の内容がケア労働的であり、それが女性という性別の能力と合致している」というものである一方で、末吉の説明は、「女性がそもそも職業世界において女性が虐げられる存在であるがゆえに、その女性が多い日本語学校の非常勤講師の地位も上がらない」というものである。同じジェンダーの視点で議論するにしても、神吉と末吉の論点は大きく異なるが、低賃金労働の問題を「日本社会の構造」に帰結させる点については共通していると言える。社会構造に帰結させることは、低待遇の問題をまさに抱えている日本語教師たちが考える問題から、広く社会の成員全体の考えるべき問題となる。しかし、そうすることは、当該の人物たちを擁護すると同時に、ガーフィンケルの指す、「共通する文化によりあらかじめ規定されている正統的な行為しか選択でき」(Garfinkel, 1964=1989: 76)ない「判断力喪失者」とみなすことにもなる。であるとすれば、社会問題という大きな枠組みからの説明ではなく、当事者である日本語教師の視点からみた労働世界とはどのようなもので、そこにはどのような問題がある/ないと考えているか、当事者の視点から労働の問題の説明を試みることもまた必要ではないだろうか。

2.2.3 日本語教師のキャリアにまつわる研究

前項では主に日本語教師と低賃金労働に関わる研究を取り上げた。しかしもちろん日本語教師の労働問題とは経済的報酬の多寡のことだけではない。日本語教師という職業を選択したこと、また日本語教師をする中で、非常勤/専任といった職位の異動、もしくは日本語学校と大学の教育機関の移動などどのようなキャリアを選択したかなど、自らのキャリア選択の過程や人生における日本語教師という職業の価値づけといったこともまた労働に関する研究といえよう。この項ではこれまで日本語教師のキャリア形成の研究がどのようになされてきたかを論じる。

まずこの項における「日本語教師のキャリア」とはどのようなことを指すのかを確認しておきたい。Schein(1978=1991)ではキャリアのうち、仕事の内容や実績、組織における職位など客観的に評価することのできるものを「外的キャリア(external career)」、一方個人が自らの職業についてどのように価値づけをし、どのような労働人生を送ろうとしているのかという主観的な評価ができるものを「内的キャリア(internal career)」と分類した。日本語教師の外的キャリアとは、どのような教育機関で、どのような学習者を対象に、どのような日本語教育の経験をしてきたかといった職務経験、またその経験によって身についた教育能力、また特定の教育機関内、もしくは教育機関の移動を伴う職位の変化といったことが当てはまるだろう。一方で内的キャリアは日本語教師として労働の価値をどのようなことに置くのか、日本語教師を続けていくとすれば、どのように続けていくのが自分の労働人生にとってよいのかといったことが当てはまると考えられる。

本研究の第 6 章では「今非常勤であることをどのように考えているのか」「教師経験の中で他の職位を考えたことはないか」といった職位にまつわる事柄への意味づけを、非常勤講師たちがインタビューの語りの中でどのように構築していくのかを分析する。したがって、ここでは日本語教育のキャリアにまつわる研究のなかでも、日本語教師(もしくは日本語教師になろうとした人)の個人の語りを内的キャリアと外的キャリアもしくはその両方に焦点を当てて分析しているものを取り上げる。

奥田(2011)では、主に内的キャリアに焦点を当て、「日々の多文化接触の中で、教師が自己の役割をどのようにとらえどのような価値づけを行っているのか探る」(p.60)ことを目的に、日本語学校の 3 名の日本語教師(それぞれ奥田(2006)の「教師のライフステージ」によって分類される「中堅/ベテラン/シニア」に分類される教師)に、インタビューを行っている。そしてそれぞれの教師の自己の役割意識の変容に関わる転機となる出来事の語りと、

その転機を迎えた当時の社会的背景が関連づけられつつ分析が行われている。これらの分析では、それぞれ「中堅」の日本語教師は異文化接触によりもたらされる自己成長、「ベテラン」の日本語教師は自律的行動による学習者の変容、「シニア」の日本語教師はステークホルダーが評価と自己の存在価値の承認に仕事の価値づけを行なっていると分析している。またそれらの価値づけや、日本語教師としての役割意識の変容には全て留学生との異文化接触が関わっていることを明らかにし、日本語教師の仕事が単なる学習者の言語能力を伸張させることだけではなく、「言語教育を通して文化間移動をした人々の人生の自己充足に貢献すること」(p.79)に仕事の価値を見出していると結論づけている。そしてこのように様々な異文化接触をしている人々のキャリア形成の知見を蓄積することで、文化間移動をする人々だけではなく、それらの人々を受け入れるホスト社会の人々を対象にした異文化間教育の必要性を示唆している。この研究知見は「今後は大学や地域で働く教師や国外のさまざまな現場で活動する教師のキャリア形成を追うことで、異文化間教育の新たな相が開かれるものと確信する」(p.79)とあるように、日本語教師のキャリア形成が異文化間教育に新たな知見を提供するための素材として使用されており、「異文化間教育」に寄与するものである。そのため「キャリア形成」はそれぞれの段階の役割意識の変容に、「教授活動」を通した異文化接触がどのように影響を及ぼしたのかを分析するための道具立てとなっている。キャリア形成自体を研究トピックとして扱うならば、「職業経験」＝「教室内の教授活動」という枠組みだけではなく、「職業経験」＝「教授活動及びそれに付随する活動」という枠組みで日本語教師の労働を捉えることが必要である。また、もう一つは奥田も主張するように、キャリア形成は内的キャリアと外的キャリアの相互作用によって形成される。そうであるならば、職業経験のみに焦点を当てた内的キャリアだけではなく、その人の労働人生における内的キャリア、また外的キャリアも焦点に当てその連関を考察することも重要であろう。

一方、布施(2019)では同じく内的キャリアに焦点を当てているが、別職種から転職した初任の日本語教師(日本語学校の非常勤講師)、4 名へインタビューを行い、分析を行っている。具体的には養成講座終了後からの 2 年間の軌跡を複線経路・等至性アプローチ(TEA: Valsiner, 2001)を用いて、その 4 名が日本語学校の日本語教師という職業に就き初任日本語教師となり、2 年目を終了するまでの人生の経路を分析している。分析の結果、4 名とも、初期段階において日本語教師を続けるという選択をしているが、そこに至るまでに、初期段階では「常勤との距離間」といったような人間関係、「授業準備」「担任業務」といっ

た労働量などが、続けることを阻害しうる要因に挙げられていることが明らかになった。また初期段階を過ぎ日本語教師としてステップアップしようという選択をするに至るまでには、それぞれが職場環境と人間関係の間で葛藤を経ながら、結果として将来的な日本語教師像を描くことによって、ステップアップを目指すということが明らかになっている。この分析結果から布施は日本語教師のキャリア教育について、初期段階ではそれぞれの教育機関や雇用形態にあったキャリアパスを提示すること、模索期では非常勤講師の自己裁量に合わせる勤務体制作りなど、教師教育及び環境改善への提言を示している。この布施の研究は、日本語学校の非常勤講師からキャリアをスタートさせることの多い日本語教師が、どうすればその職に留まりキャリアアップを目指せるか、その環境要因を探る研究である。また奥田が職業経験という内的キャリアに焦点を当てているのに対して、職業継続の環境要因を探っているという点において外的キャリアに焦点を当てた研究と言えるだろう。日本語教師が離職しやすいことを社会構造に帰属させる他の研究とは異なり、実際の初任の非常勤講師のインタビューをもとにヒントを探し、具体的な環境の改善策を示した点において非常に示唆的である。しかしこの研究では日本語教師として日本語学校の非常勤講師から「ステップアップ」することが前提となり、その選択肢に非常勤講師が非常勤講師のままで留まることは含まれていない。実際に日本語学校には非常勤講師というその職位の中で労働の価値を見出し、留まる人もいる。たとえそのような積極的な選択ではなかったとしてもなお非常勤講師を続けている人もいる。この点においては、今現在、そのキャリアを長く続けている人がどのように自分の内的・外的キャリア両面についてその意味づけを行なっているのかの探究も具体的な改善策を見出す上で必要であると考えられる。

北出(2021)の研究は外的キャリアと内的キャリアという点においては、その両方の側面を考察の対象に入れた研究だと言える。北出は日本語教師養成課程を修了した大学生へのインタビューを分析し、大学生たちが他の職業と比較する中で日本語教師の社会的な資本価値が低いと位置付けるに至り、日本語教師を新卒時の職業として選択をしなかったことを明らかにしている。この研究は、個人の人生における日本語教師の主観的な意味づけという点において内的キャリアを、新卒採用時の他の職種と比べた際の経済・社会資本の価値の差を分析しているという点において外的キャリアの両方に焦点を当てた研究だと言える。日本語教師の資格化を検討する中で、新卒者に選ばれるような職業として成り立つためには、待遇や安定性などの経済・社会資本の価値の向上も課題であることを指摘することで、専門性などの文化資本の価値の向上に偏りがちな日本語教育学の現在の議論に重要

な示唆を与えるものである。しかし、北出のこの研究もまた布施の研究と同様に、今現在の日本語教師という職業は資本価値が低くその向上が必要であることが前提となっている。確かに日本語教師の経済・社会資本の価値は、実際の賃金の高さとその労働量のバランスを見れば、明らかに低いものと言えるだろう。しかし、研究者やこれから職業を選択する若者が客観的に評価する資本価値ではなく、現職者がこの経済・社会資本の価値についてどのように捉えているのかも議論の材料として必須であろう。そのためには現職者にとって、そのキャリア形成とその人が帯びる他のカテゴリーはどのように連関し、結果としてその人の人生において日本語教師という仕事はどのように位置づけられているかといった点の探究も必要である。これらの側面をみることで、キャリア形成研究の知見は日本語教育の教育学的側面だけでなく、社会学的側面である労働の問題にも貢献することができると考えられる。

2.2.4 日本語教師の労働に関する研究のまとめと新たな視点

2.2 では、日本語教師の労働に関する言説・待遇問題やキャリア形成について取り上げた研究を概観した。まず日本語教師の待遇問題に関する研究においては、その問題の原因について、日本語教師の労働の特質や属性と社会状況や構造との関わりによって説明がなされていたことを明らかにした。そしてキャリア形成に関する研究においては、個人の語りを通したキャリア形成についての意味付けが、異文化間教育や教師教育、労働環境の改善、日本語教師の社会・経済資本の価値向上の示唆へとつなげられていることを明らかにした。

これらの研究はまず、教師の成長という文脈から離れて、労働について取り上げている点でこれまで「教育の改善」に焦点を当ててきた日本語教師研究とは異なる側面を探究する研究であると言える。しかし、これらの研究のほとんどが待遇やキャリアの問題を社会的文脈・構造からの説明、もしくは研究者のある一定の視点から説明、評価するものである。このことは、労働問題の原因を日本語教師本人に帰属させないという点において、日本語教師たちを擁護する。しかし一方で日本語教師を社会に抑圧された人々として取り扱うことで、当該の日本語教師たちが一体どのようにその労働について理解しているのかそのものは研究や議論の外に置かれてしまう。第 1 章でも述べたように、とりわけ「日本語学校の非常勤講師」は、研究のトピックとして取り上げられることがほとんどないため、彼女ら/彼ら自身がどのように理解をしているのかは明らかになっていない。ではどのようにすれば研究者の評価的な視点からではなく、彼女ら/彼らの視点から「日本語学校の非常

勤講師」の労働世界を描くことができるのか。次項では、本研究がこの点を明らかにするためにどのような視座に立って研究をするのか、またその視座に立って行われた研究をまとめ、当事者の視点でその問題を読み解くとはどのようなことかを明らかにしておく。

2.3 エスノメソドロジーの視座から当事者の理解を読み解く研究

前節までは「日本語学校の非常勤講師」について、当事者の視点による労働世界を明らかにする必要性について論じた。この項では、当事者の視点に立ってその行為を解釈するその方法である「エスノメソドロジー(Ethnomethodology: Garfinkel, 1967)」と「成員カテゴリー化装置」、「会話分析(Conversation Analysis: Sacks, 1992)」[12]について触れるとともに、エスノメソドロジーの視座を取り入れた近接領域の論文をまとめ、エスノメソドロジーの視座を本研究で採用する意義を論じる。

2.3.1 エスノメソドロジーと規範

エスノメソドロジーとは、「ethno(人々)」と「methodology(方法論)」を掛け合わせた造語で、社会学者であるハロルド・ガーフィンケルによって創立された社会学の学問分野であり、「社会のメンバーがもつ、日常的な出来事やメンバー自身の組織的な企図をめぐる知識の体系的な研究」(Garfinkel, 1974=1987:17)である。エスノメソドロジーでは伝統的な社会学のように、社会現象の維持は人々の規範の内面化による、という説明を行わない。代わりに、規範は人々が用いることによって相互行為を可能にする資源であるとし、その相互行為がいかに人々にとって理解可能となっているのかという視点から社会におけるあらゆる実践の成り立ちを読み解く。

例えば道端でおもちゃの取り合いをしている子供たちの一方に、そばにいる大人が「お兄ちゃんでしょう？」と言い、年長の子供がおもちゃを年少の子供に譲ったとする。伝統的な社会学の考え方に則れば、この現象は、社会における「年長者は妥協することが評価される」「大人の言うことは聞くべきである」という規範をこの年長の子供が内面化しており、その行為をすることが自分の利益になると判断した結果として生まれたという説明がなされるだろう。そしてこの年長の子供が年少者に譲るという行為ができたその要因を、学校教育や親の教育などの要因で説明するかもしれない。一方、エスノメソドロジーでは、

[12] これらを用いた具体的な研究の方法については第 3 章で論じる。

単に兄弟関係のどちらであるかを確認する質問が、なぜ年長の子供に対する「注意」と理解できるのかをまず考える。そしておもちゃを譲ったことが、なぜその注意に従ったことと理解できるのか、そのやり方と、理解に用いられる規範そのものを記述する[13]。相互行為の参与者がなんの疑いもなく行為を理解し、次の行為を産出するために用いるのが「規範」であり、その規範を用いて現象がどのように成り立っているのかを、研究者の説明やあらかじめの評価を交えずに記述する[14]のがエスノメソドロジーの方法であるといえる。

上記では日常の行為を例にしたエスノメソドロジーの方法の大筋を述べたが、このことを本研究にも当てはめて考えてみたい。本研究が取り扱う研究の素材は、日本語学校の非常勤講師たちへのインタビューや、日本語学校の非常勤講師たちについての日本語教育関係者たちの公的議論である。これらの素材を用いた研究はこれまで、伝統的な社会学の手法に則って、その場で語られる「内容」について吟味し、その内容から現象が起きる要因の説明を行なってきた。いわば、インタビューや談話は研究者が明らかにしたいことの根拠として使用する「研究の道具」として扱われてきたと言える(Talmy, 2010a)。例えば 2.1.3 で言及した牛窪(2015)では、日本語教師の成長の阻害要因を、インタビューを素材に、修正版グラウンデッドセオリーアプローチ(木下, 2003)という質的な分析手法によって明らかにしている。牛窪は日本語教師を「新人」や「中堅」といった経験年数という基準によって分類し、その分類に従って行われたインタビューを行い、そのデータを精緻にコード化している。そしてそのコード化した内容によって、中堅日本語教師の成長を阻害する要因を分業的、個体主義的な職場環境にあるという説明を行い、その解消のための「同僚性」を提唱している。この一連の分析手順はまさしく、研究者がある特定の研究目的をもって、現象を特定し職場環境という外的要因からその現象を説明するものである。精緻な分析によるコード化およびそのコードから構築された理論は説得力を持つが、研究者の研究関心に沿った、研究者の視点からの調査対象者の教育に対する心的態度についての評価が行われている、ということからは免れることができていない(Potter & Hepburn, 2005)。

対して、本研究では日本語学校の非常勤講師の語りや、日本語教育関係者の公的議論における発言といったデータから、そこで語られる内容の良し悪しを説明したり評価したりしない。代わりに、そのデータそのものがどのようにして成り立っているのか、インタビ

[13] ここで理解に用いられる規範は「親」は「けんかする子供を注意する」、「子供」は「親の注意に従う」また「兄弟関係で年長の方が妥協する」というものである。
[14] このように分析者のあらかじめの評価や説明、価値判断などを留保した状態で、分析や記述に臨む態度を「エスノメソドロジー的無関心(ethnomethodoligical indifference: Garfinkel, 1967)」と呼ぶ。

ューや公的議論を参与者における相互行為として取り扱い、その相互行為自体を「研究トピック」とみなす(Talmy, 2010a)。インタビューや議論の遂行のしかたと、遂行するにあたって当たり前のように使われる日本語学校の非常勤講師の、またはそれ以外の日本語教育関係者の規範を記述する。そうすることで、議論やインタビューを行う当事者の視点でその労働についての理解のなされ方が可視化できるだろう。その可視化によって、評価はともかく、読者は当事者の合理性をひとまず理解可能となる。

ではインタビューや公的議論の参与者の規範というのは、どのようにして記述できるのだろうか。次項では、規範の記述に用いる概念装置である「成員カテゴリー化装置」について触れる。

2.3.2 成員カテゴリー化装置と成員カテゴリー化分析

上記の 2.3.1 において示した「お兄ちゃんでしょう？」という場面を見たとき、「兄弟関係」における「兄」であることを確認する質問が、何の疑いもなく「おもちゃを譲りなさい」というメッセージであると理解できるかについて再度考えてみたい。その理解には子供が「兄」とカテゴリー化されたことが関わる。我々には「兄」というカテゴリーについて、そのカテゴリー名が呼ばれれば、自然に子供の中の年長者であること、また「年長者は年少者よりも妥協を強いられること」が想起される。この想起によって、この質問は理解される。質問の理解について、もう一つ重要なのはその質問をした人のカテゴリー化である。我々は年長の子供を「お兄ちゃん」と呼ぶのを見て、その大人を「親」であるとカテゴリー化している。このカテゴリー化によって、「親は子供の行為を注意する」という知識が想起され、そのことからもこの質問の理解が可能になる。このようにある相互行為の理解にカテゴリー化が資源として用いられること、そして社会の成員が人々をカテゴリー化するにあたっては一定の仕組みがあるとしたのがハーヴェイ・サックスである。その仕組みは「成員カテゴリー化装置(membership categorization device)」(Sacks, 1972)と呼ばれ、相互行為の理解はこの装置を通して行われているとする。社会の成員は相互行為を理解するとき成員カテゴリー化装置を用いて、人々を分類することによってそのカテゴリーから想起される「豊かな推論(Sacks, 1992)」によって行為を理解している。言い換えれば、我々は常に相互行為の理解の際に「成員カテゴリー化分析(membership categorisation analysis)」

をおこなっているといえよう(Francis & Hester: 2004=2014)[15]。社会的行為における規範の記述とは、行為の参与者がどのように成員カテゴリー化分析をおこなっているかを記述することである。

次項では、本研究と近接する分野である異文化コミュニケーション研究、労働社会学においてエスノメソドロジーの視座に立つ研究、とりわけ成員カテゴリー化を記述した研究を取り上げ、そこではどのようなことが明らかになっているかを述べる。

2.3.3 近接領域におけるエスノメソドロジー研究

エスノメソドロジーの視座に立つ研究は先述の通り、すでに本研究の近接領域であるさまざまな研究分野において用いられている。下記には本研究の近接領域である異文化間コミュニケーション、および労働社会学における研究を挙げ、相互行為を成員カテゴリー化分析する意義を論じる。

2.3.3.1 異文化間コミュニケーション

本研究の直接の研究トピックではないが、本研究が分析対象とする日本語教師が日々直面している分野である異文化間コミュニケーションという研究領域においても、エスノメソドロジー研究がある(Nishizaka, 1995,1999; Mori, 2003, 2007; Zimmerman, 2007)。ここでは本研究の射程とする日本語教育の文脈につながる論文を取り上げてまとめる。

代表的なものとしてはやはり西阪(1997)がその嚆矢と言えるだろう。西阪(1997)では、ラジオにおける留学生へのインタビューを分析し、実際の相互行為上で参与者たちがどのように「異文化」であることを達成しているかを分析している。分析では、「日本人/非日本人」という対照的なカテゴリーに一般的に期待される規範に従って相互行為が行われていることが観察される。例えば西阪はインタビュアーが度々インタビュイーの発話の終了前に先んじて理解を示す発話を重ねる現象について、インタビュアーが日本語の所有権を主張していると分析している。インタビュアーが発話の終了前に理解を示すことは、留学生の日本語能力について評価する資格を持つものとして自らをカテゴリー化するものであるからだ。このようなやりとりを観察することで、「異文化」というものは所与のものでは

[15] Francis & Hester (2004=2014)では、「成員カテゴリー化分析」には 2 つの意味があるとする。一つには前述のように社会的行為を理解するためにその参与者が行うものであり、2 つには研究者が分析対象に対して行うものであるとしている。

なく局所的な社会構造の中で達成されることを明らかにし、またその上で日本語の所有権の非対称性を指摘している。

西阪以外にも、地域の日本語ボランティアの話し合いを分析した森本(2001)や、留学生のスピーチ大会における日本語ボランティアのコメントを分析した吉川(2001)、日本語ボランティアと日本語学習者、日本人学生と留学生が行う活動における発話を分析した杉原(2010)がある。これらは主に日本社会で日本語ボランティアが日本語学習者に対して行使する権力について、実践の記述から批判的に検討するものである。

森本(2001)は地域日本語教室におけるボランティアと学習者の「先生」「生徒」というカテゴリーの権力関係について、ボランティアたちの定例ミーティングという社会的実践の記述から批判的に検討している。森本は、ボランティア自身は学習者とボランティアは対等の関係であるとするが、実際には無意識の権力作用[16]が働いていることを、話し合いの達成の中で行われるカテゴリー化の記述によって炙り出している。「先生―生徒」という関係において権力が行使されるとき、「継続して教室に来る学習者が優等生である」、「ボランティアが教えるのは簡単な内容を教わりに来る学習者である」、ゆえに「ボランティアは専門的な知識や資格を持つ必要がない」、「ボランティアは日本語を完璧に操れる能力を持つ」ことが関わっていることを明らかにしている。

同様に吉川(2001)も、日本語ボランティアのカテゴリー化の実践を記述することで、ボランティアが無意識に築くステレオタイプを批判的に検討している。吉川が分析するのはマレーシア人留学生によるスピーチのあとに続く日本人ボランティアからの質疑応答の場面である。ここでは、留学生の示したネガティブな「まちで会っても知らん顔をする日本人」を、ボランティアが「若い日本人」としてカテゴリー化し、自分たちをその外へ置くことによって留学生との友好的な社会的関係を築こうとする様相が記述されている。「まちであっても知らん顔する」という行為を、自分達を除外した「若い日本人」に結びつけることで、ネガティブな評価の対象から逃れているが、しかし同時に「若い日本人は外国人に無関心である」というステレオタイプもまたここで生産されていることを、吉川は鋭く指摘する。この森本と吉川の両論文は相互行為の達成とそこに用いられるカテゴリー化を記述することで、我々が意識していなかった権力について批判的社会言語学の観点から

[16] ここでいう権力作用とは、「日常的に行使されているにもかかわらずそれが自明であり、人々が意識しないような」 (森本, 2001: p.226)、権力作用のことである。

描き、日本語ボランティアに近い立場の読者には内省を促すもの、学習者の立場に近い読者には向けられうる差別への警鐘を促す内容になっているといえる。

杉原(2010)も同様に「外国人」と「日本人」の関係性の非対称性や日本人の権力作用を可視化している。杉原は地域住民や日本人大学生と日本語学習者の相互学習型活動における言語のやりとりを分析し、「言語的共生化の過程」(p.11)を記述している。杉原はそれぞれの出身国の事情を聞く質問や日本語がわかるかどうかを問う質問が、「外国人/日本人」というカテゴリーを生み出し、かつ「外国人」の異質性と「日本人」の優位性も顕在化させる現象を記述している。また、「話し合いの枠組みや展開を方向づける発話が母語話者に担われる」(p.139)という会話のやり方の中で、「母語話者/非母語話者」というカテゴリーが顕在化し、非母語話者的なやり方は排除されるという現象も記述している。杉原が森本や吉川と異なるのは、顕在化した権力作用の批判にとどまらず、非対称の関係ではないやりとりも分析することで、関係の非対称性を解消する糸口を見つけようとする点である。杉原は、日本人が主導して構成されるこれらのやりとりに、非母語話者が別のカテゴリーを用いて応答したり、異議申し立てをしたりすることで関係性に変化が生じるとしている。以上に挙げた西阪、森本、吉川、杉原の研究はいわば「批判的エスノメソドロジー」(好井,1999)として、現行の「異文化間コミュニケーション」という概念の再考を促すものといえよう。

一方今田(2015)は、「共−成員性」(串田,2001)に着目し、上記のような「外国人/日本人」という対照的なカテゴリー化による無意識の権力作用と、その結果構築される権力関係に対する批判的な視点ではなく、「外国人」「日本人」というカテゴリーを背後に担いながらも、相互行為上同じカテゴリーの担い手であることがどのように相互行為上達成されていくのかを観察している。今田は、留学生と同じ研究科に所属する日本人大学院生の日常会話を分析対象とし、その場でどのような関係構築が行われているかそのプロセスを記述する。今田は会話に生起する現象として「褒めと自己卑下」、「遊びとしての対立」などをトピックとして取り上げ、その中での成員カテゴリー化の通時的な変化を記述している。分析では、褒めや自己卑下には、同じ大学院生同士であるという「共−成員性」が資源として使われていること、そしてその「共−成員性」は都度更新されていくことを記述によって可視化して見せている。今田のこの研究は、外国人と日本人というカテゴリーについて、その非対称性を焦点化するのではなく、同じカテゴリーを担いうる仲間として捉え、いか

にして円滑かつ対称的な関係を築けるのか、会話の様相を記述することによってそのヒントを提示して見せている。

上記では本研究の近接領域である、異文化間コミュニケーション研究におけるエスノメソドロジー研究を取り上げた。これらの研究は、「日本人/外国人」「母語話者/非母語話者」という対照的なカテゴリーを取り上げて、その非対称性の権力性に対する批判や内省を呼び起こすか、もしくは、非対称的なカテゴリーにおける対称的な関係作りの模索を行うものである。またカテゴリーが所与のものではなく、その場のやりとりで都度更新されていくものであることがこれらの研究からは可視化されている。これらの研究は無意識に働く権力作用に目を向けること、またカテゴリーは動的なものであり、やりとりの中で更新されるプロセスを描く重要性を示唆している。しかし相互行為は必ずしも「日本人/外国人」「母語話者/非母語話者」のように、対照的なカテゴリーのみをもって達成されるわけではない。相互行為上で「異文化」の達成がなされるとき、果たして本当にそこには「日本人/外国人」「母語話者/非母語話者」といった「異文化」をわかりやすく象徴するカテゴリーのみが用いられているのか。当事者の視点でカテゴリー化を観察するならば、研究のトピックとなる概念やキーワードにわかりやすく当てはまるカテゴリーとは別のカテゴリーが相互行為の達成に用いられていないか、十分に注意を払って見ていく必要があるだろう。

2.3.3.2 労働社会学

次項では非正規労働者が圧倒的に多いという日本語学校の非常勤講師に類似した構造を持つ業種において、労働問題を読み解く研究として阿部(2006)と松永(2016, 2017)を取り上げる。

阿部(2006)ではバイク便ライダーの労働問題を、自らもバイク便ライダーとして働きながら参与観察という手法でバイク便ライダーがどのようにその労働に没入していくかその論理を探っている。バイク便ライダーというのは荷物をバイクに乗って配達する業務を担う職業であり、もともとバイクを趣味とする人が多い。バイク便ライダーはライダーを采配する会社に所属をしているものの、正規労働者ではなく非正規労働者が圧倒的に多い。この正規労働者と非正規労働者のバランス、また業務のやり方が個人の裁量に任されている、という点において、日本語教師と労働の仕方が似ている職種といえよう。配達の迅速さは事故と隣り合わせであり、最悪の場合死を迎える。しかしこの過酷な労働にもかかわらずバイク便ライダーはいかに早く多く届けるかに徐々に没入していくという。その没入

の理由は、配達の迅速さは、給料を多く得るため必要不可欠の要素であるが、それ以上にバイク便ライダーが「理想のバイク便ライダー」に近づくための要素ともなっているからだと阿部は明らかにする。そして「理想のバイク便ライダー」に近づくために、もともと趣味では大型バイクが好きだったライダーが、道をすり抜けることができる小型バイクを「かっこいい」と思うようになるという趣味の変容が起こり、より長時間労働に従事するようになると結論づける。この阿部の研究は過酷な長時間労働従事の要因を、采配する会社の要求の厳しさやバイク便ライダーという職業が置かれる社会的状況などの外部構造ではなく、本人たちが労働の中で築き上げた論理をもとに説明を行なっている点で非常に示唆的である。また阿部はバイク便ライダーが経済的報酬を度外視して労働に没入していく現象を、憧れや趣味を職業にした労働者に起こる広汎なものとして、「自己実現系ワーカホリック」と名付けている。日本語教師は前掲の春原・神吉(2010)や末吉(2012, 2013)が指摘するように、非経済的報酬を多く得ることのできる労働であり、「やりがい」を糧にして経済的問題を問題としなくなる可能性がうかがえる。この点については第 5 章の部分で検討する。

一方松永(2016, 2017)はフリーランスのアニメーターを研究対象に、阿部と同じくなぜアニメーターは低賃金であるにもかかわらず没入的労働に従事するようになるのかを明らかにしている。アニメーターも「フリーランス」「自営業」が全体の 4 分の 3 を占める、非正規労働者の割合の多い職業である。特定の企業と雇用契約をせず完全出来高制によって賃金が支払われているといった点において、日本語教師とは異なる部分もあるが、「一ついくら」という単価による賃金計算と、また早期離職率の高さなど、重なる点も多い職業である。松永は、アニメーターへのインタビューの内容を、エスノメソドロジー的視点からカテゴリー化の概念を用いてアニメーターの職業規範を記述している。

インタビューの中ではインタビュイーが上流工程の指示を遵守すべき「職人的規範」と独創性を発揮すべき「クリエーター的規範」を用いていること、さらに「職人的規範＞クリエーター的規範」という序列を用いていることを析出した上で、その 2 つの規範には作画において高い技術を持つべきという共通項があり、その共通項を用いることで対立することなく工程が円滑に機能していることを明らかにしている。しかしこの 2 つの職業規範にはキャリアアップよりもキャリアの継続を優先するという共通項もまた同時に存在し、その共通項によって賃金を獲得することの正当性が失われ、結果として賃金が低くてもそれが問題とならなくなっていたことも明らかにしている。成果が少ないことによる初期キ

ャリアの低賃金は、これらの規範によっても不合理なものであるとみなされていることから、彼ら/彼女らがまさに問題とするのはこの点であり、単なる業界の全体の賃上げよりも初期キャリアにおける固定給の導入が問題の改善につながるという提言を行なっている。

この松永の研究は、労働問題を、その労働問題に直面している当該の人物たちのインタビューで用いられる規範の利用から読み解いているという点で、本研究にとって非常に示唆的である。この研究と同様に、本研究でこれまで日本語教育では取り上げられてこなかった日本語学校の非常勤講師たち自身の労働の意味づけを探り、日本語教師を取り巻く問題の解決を目指す人々にそのことを提示して見せることは、研究的意義があると言える。

しかし松永の研究にも方法論においていくつか指摘できる点がある。この研究では規範を、アニメーターのインタビューの記述から析出しているが、実はその規範は複数のインタビュイーの発言を統合することによって、紡ぎ出された「共通項」としての「規範」である。しかしエスノメソドロジー的視点に立てば、もしそれが「規範」であるならば、この共通項もまたその人々によって用いられているはずである。しかし、松永の研究にそのことは示されていない。また、インタビューデータは、インタビュアーとの相互行為において動的に構築されるものである。しかし松永の分析はそのほとんどがインタビュイーの発言のみを取り上げており、その点を考慮に入れているとは言い難い。松永はインタビュイーの回答から語彙や形式の選択とその連関を見ることで、規範を析出しているが、インタビューや談話を分析の対象とするのであれば、それらが生成された相互行為上における局所的な文脈も記述する必要があるのではないだろうか。エスノメソドロジーの分析の原則として、Franscis & Hester(2004=2014)では、

> 1.社会学的な記述の関連性(レリヴァンス)・適切性(ア ン ス)をはっきり示すこと
> 2.メンバーの指向と理解がもたらす結果に注意を払うこと
> 3.トークと行為の状況に埋め込まれた特性に注意を払うこと
> 4.データが点検できること
>
> (Francis & Hester: 2004=2014, p.51)

の 4 つを挙げている。分析対象であるインタビューのメンバーは「インタビュイーであるアニメーター」だけではなく、「インタビュアーである研究者」も含む。語られる内容ではなく、語りがどのように構築されているのかを記述するならば、この二人がどのような

成員カテゴリー化分析を行いながら相互行為を達成しているのか、その中でどのようなカテゴリーがその場で適切化されているのかを記述しなければならないだろう。本研究もこの分析の原則に則って、発話の内容のみならず、インタビューや公的議論の中でカテゴリー化がされるその位置やどのようにしてそれが適切化されるか、そしてその帰結としてどのような相互行為が達成されたのかに注目して記述を試みる。次項ではこのことを可能にする方法として本研究が採用する「会話分析」について論じる。

2.3.4 会話分析

会話分析についての具体的な方法については第 3 章で詳述するが、この項では会話分析とはどのようなことを明らかにするのか、また本研究が根ざす会話分析の考え方を論じる。ここではエスノメソドロジーと会話分析の関係を確認しながら会話分析とはどのようなものかについて論じる。

会話分析は、一つ一つの発話や振る舞いについて、それらが相互行為の連鎖におけるどの位置で行われているのか、また発話や振る舞い自体がどのように構成されているのかを丹念に紐解き、「なぜそれが今 (why that now)」(Schegloff & Sacks, 1973, p.299)という視点から相互行為としての言葉や振る舞いの使用を解明するものである。

2.3.3.2 で述べたように、相互行為は一つの発話単体では達成できない。例えばインタビューにおいてインタビュアーの質問は、インタビュイーが回答する(もしくは回答を拒否される)ことによって初めて質問として達成される。本研究の目的である、当事者の視点から公的議論やインタビューで用いられる規範を記述することとは、すなわちその行為の参与者がその発話においてどのように行為を産出し解釈をおこなっているか、とりわけその中でも成員カテゴリー化がどのようになされているかを見ることであり、会話分析はその点においてもっとも適している分析方法だといえる。

会話分析は、当初はエスノメソドロジーでも特に相互行為における語り(talk-in-interaciton)について注目した研究方法の一つとして捉えられていた。しかし創始者であるハーヴェイ・サックスが亡くなったのち、サックスの同僚や学生であったエマニュエル・シェグロフ、ゲイル・ジェファーソンらが日常会話の不変的な会話の構造の解明に突出した研究を展開する。シェグロフが著した『Sequence Organization in Interaction』(Schegloff, 2007b) は、日常会話におけるやりとりの一般規則を析出したものを体系化した一つの集大成と言えよう。このように、サックスの当初のアイディアとは別に、会話分析単体で独立

性が高まり、現在ではことさらにエスノメソドロジーの一部であると標榜することは少ない[17]。日本においても、当初は、「社会的行為(会話を含む)を分析・理解し，その理解に従って行為する成員の方法的理解と方法的行為，さらにその基盤となる方法的知識（すなわち ethno-method)の解明なのである）」(山崎, 1983, p.89, 下線筆者)とエスノメソドロジーの方法論の一つとして紹介されていた。しかし、現在日本国内で、とりわけ日本語教育分野の研究者が「会話分析研究」と聞いて想起するのは、言語そのものの機能に着目した言語学的な会話分析研究(Hayashi, 2003, 2009; Endo, 2018; Hayashi & Hayano, 2018; Yokomori & Endo, 2022 など)や、制度的場面における実践知の可視化とその応用に関する研究(戸江, 2009; 川島, 2013; Okada, 2014; 岡田, 2015b; Ishino & Okada, 2018; 串田・川島・阿部, 2020; Ishino, 2021, 2022 など)が多いだろう。公的議論やインタビューという人々のことばのやりとりを取り扱う本研究ももちろん、制度的場面で用いられる相互行為達成のための言語使用を具に観察するものである。しかし本研究においてその観察された相互行為の記述によって明らかにしたいのは、不変的な会話の規則や制度的場面そのものの解明ではなく、そもそもの起源であるエスノメソドロジーにおける方法的知識への着目、すなわち当事者が相互行為の中で参与者同士が当たり前のように用いている規範の解明である。会話分析が、岡田(2015a)の定義するように「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」[18](p.30)であれば、公的議論やインタビューにおける会話のやり方を分析することで、日本語教育関係者や日本語学校の非常勤講師という特定の集団が当たり前としている文化的な規範を明らかにすることができるだろう。

[17] 山崎(1983)では、会話分析の紹介の際、「会話分析という名前でエスノメソドロジーの主要な潮流の一つを形成している」(p.88)と、エスノメソドロジーの一部であることと記載している。一方で、現在は、出自はエスノメソドロジーではあるが別の単体の研究領域として「エスノメソドロジー・会話分析(EMCA)」として併記されることも多い(秋谷・平本, 2019)。

[18] この会話分析の定義や目的については、Bilmes(1988)や Bilmes(2014)、岡田(2022)も参照。ビルムスや岡田は、会話分析を一種の構造分析と捉え、参与者がお互いの理解を示し合うための産出する発話や振る舞いはその構造を成すための部品であるとしている。会話分析は一つの部品をその前後の部品とどのように関わっているのかを紐解くものであり、そこでどのような意味が構築されているのかを記述することによって、特定の集団や文化の規範の解明を目指すものであるとしている。

2.4 先行研究のまとめと本研究の位置付け

第 2 章では第 1 節、2 節で、日本語教育における教師研究の中でも、ビリーフや教育観といった教師の「あり方」に関わる研究の変遷、また労働やキャリア形成など「生き方」に焦点を当てた研究をまとめた。2.1 では、日本語教師のあり方にまつわる研究をまとめ、時代と共に単に学習者の効率的な言語学習のための教師の育成という観点から、教師の成長、そして教師個人の生き方や教師という職業への主観的な意味づけにまで研究が及んでいることを明らかにした。その上で、しかし、それらはあくまでも「教育の改善」に根ざすものだということを指摘し、教師が「労働」に対してどのような理解をしているのかを明らかにし、教師がよりよく働くための研究の必要性を論じた。

また 2.2 では「労働」に関するこれまでの日本語教師研究をまとめ、これらの研究では労働環境や日本語教師の社会・経済資本の価値が低い原因を広く社会の問題へと帰結させるものであり、当の日本語教師たちの視点から労働がどのように問題となっているか(もしくは問題となっていないか)という視点の欠如、そして当事者の視点による労働としての日本語教師研究の必要性を指摘した。

2.3 では当事者の視点による研究の視座としてエスノメソドロジーを用いることの必要性を論じ、そのための方法として成員カテゴリー化装置と会話分析を分析に用いることの適切性を明らかにした。繰り返しになるが、エスノメソドロジー的視点による当事者の労働への理解の解明とはすなわち、労働の問題を、外部構造の批判によって説明するのではなく、その問題を抱えている(と外部者がみなす)当該の人物がまずそれを問題としているかどうか、そのことを自身がどう意味づけ、どういう論理でそれに折り合いをつけているか、当事者の合理性を探ることである。エスノメソドロジーの基本的な分析態度に則り、あらかじめの研究者の判断を留保して、会話の参与者の視点から、その参与者がまさにその会話の場面で志向され参照される規範、本人たちが当たり前のこととして捉えていることを記述することで、労働世界を描き出し、そこから透けて見える「何か」(例えば「批判」や「擁護」)を読者に訴えることが本研究の意義であると言える。

続く第 3 章では、どのようなデータをどのような手順で分析を行うか、具体的な研究方法について説明する。

第 3 章 研究方法

第 2 章では、これまでの日本語教師のあり方、労働問題、キャリアに関する研究をまとめ、当事者の視点から「労働世界」を記述することの必要性を論じた。この章ではそのための具体的な研究方法、研究対象について説明する。

3.1 成員カテゴリー化装置

3.1.1 成員カテゴリー化装置とは

第 4 章と第 5 章 6 章でそれぞれ分析対象は異なるが、分析の中心に据える概念装置としていずれも成員カテゴリー化装置(Sacks, 1972)を用いる。

第 2 章でも述べたとおり、成員カテゴリー化装置を考案したのは、社会学者のハーヴェイ・サックスである。サックスは自殺防止センターへかかってくる「誰も頼る人がいない」という発話に対して、なぜこの人は誰も頼る人がいないのか、といった伝統的な社会学の問いではなく、いかにしてこの発話が助けを求めるための適切な理由を述べた発話であると理解可能なのか、という問いを立てた(Sacks, 1972)。サックスは、その問いの答えとして、この発話を理解可能にするのは、かけ手の属する「親−子」「夫−妻」「恋人−恋人」「友人−友人」といったそれぞれのカテゴリー集合に紐帯する「頼る」ということに関する特徴と、「頼る」ことへのそれぞれのカテゴリーの関係の強さの序列を、かけ手と聞き手が共有しているからであると分析してみせた。つまり我々が帯びる複数のカテゴリー集合の相手には、深刻なことを相談するのにふさわしい相手とそうでない相手がおり、かけ手は相談するのにふさわしい相手の基準を参照しながら相手を選んだけれども見つからず、だからこそ自殺防止センターに電話をしてきたということをお互い理解しているということである。このように成員カテゴリー化装置は、人々をある基準によって分類することが、人々が行為を成し遂げる際の資源として使われることをサックスは示した。

この成員カテゴリー化装置を用いた分析は「行為の中の文化(culture-in-action)」(Hester & Eglin, 1997)を解明するアプローチとして発展し(Jayyusi, 1984; Hester & Eglin, 1997; Housley & Fitzgerald, 2009; Stokoe; 2012=2015)、日常会話及び制度的会話やテキストなどの分析(Hester & Francis, 1997; Antaki & Widdicombs, 1998; Stokoe,2009a, 2009b, 2010, 2011; Stokoe & Attenborough, 2015; Raynolds & Fitzgerald, 2015)などにも広く用いられている。

Baker(2004)では、カテゴリー化について、こう述べている

「話者が『記述をすることをする』とき、彼ら/彼女らは自分のカテゴリーが中心的な位置を占める社会的世界を組み立てる...真実がどうであれ、これらは社会秩序がどのように配置されるか、についての強力な声明である。認識可能な成員カテゴリー化装置を使って、もっともらしいバージョンを巧みに作り出すことは、文化的能力の非常に重要な形態である」(Baker, 2004, p.175, 筆者訳)

このことは、人々は発話においてカテゴリー化を通して自らが世界をどのように見ているかを示し合うことで、そこで行われる相互行為を理解していること、なおかつ、その相互行為の中で、その世界を都度更新している、そしてそれをさらに用いることで相互行為を理解するといった循環が行われていることも示している。このように人々の行う相互行為を、成員カテゴリー化装置を通して見ることは、相互行為の参与者の視点で見た世界を見ることになるのである。

3.1.2 カテゴリー集合

成員カテゴリー化装置を人々が用いるためには、まず「家族」や「人生段階」といった、ひとつのタームに包摂される「カテゴリー集合」があることが前提となる(Sacks, 1972)。カテゴリー集合は複数のカテゴリーを含んでおり、「家族」なら「父/母/息子/娘など[19]」である。こういったカバータームのあるものに加えて、「会社」や「学校」といった制度的場面に基づくカテゴリー集合もある。例えば、1 対 1 の「研究インタビュー」という場面には「インタビュイー/インタビュアー」というカテゴリーがあり、インタビューで行われる相互行為によってカテゴリー化される。

3.1.3 経済性規則と一貫性規則、聞くもの/見るものの格率

成員カテゴリー化装置を人々が用いるために、カテゴリー集合とともに必要不可欠なのはカテゴリーの適用規則である(Sacks, 1972)。規則は二つあり、その規則の一つは経済性規則（the economic rule）で、もう一つは一貫性規則（the consistency rule）である。経済性規

[19] カテゴリー集合の名前の中にどのようなカテゴリーが含まれるかは、あらかじめ決まっていない。その社会や文化によって都度更新される(串田・平本・林, 2016)。

則は、一人の人をカテゴリー化するのに一つのカテゴリーが用いられた場合、実際には他にも当てはまるカテゴリーがあったとしても、その他のカテゴリーは用いられないという規則である。例えば、ある人が一旦「家族」というカテゴリー集合の中の「父親」とカテゴリー化されたら、その人が帯びる別のカテゴリー(例えば「研究者」「日本人」)はその人には用いられないということである。また一貫性規則は、ある一人の人があるカテゴリー化装置によってカテゴリー化された場合、その他の人もカテゴリー化が行われる場合は、同じカテゴリー化装置によってカテゴリー化されるという規則である。つまりある人が一旦「父親」とカテゴリー化されたら、他の人は「医者」や「ギタリスト」などとカテゴリー化されるのではなく、同じ「家族」というカテゴリー化装置の中の何か、例えば「母親」や「娘」などにカテゴリー化されるということである。

これら二つの規則が適用されるためには、相互行為の中でカテゴリー化がなされたとき、他の参与者もそのカテゴリー化について、カテゴリー化をおこなった参与者と同じように、ある特定のカテゴリー集合に属していると聞くこと、カテゴリーの特徴を同じように見ることができることが必要である。サックスは、この規則の適用にはこのような「聞くものの格率(hearer’s maxim)」、「見るものの格率(viewer’s maxim)」という前提があるとしている(Sacks, 1992)。

3.1.4 カテゴリー化、カテゴリーに結びつく述部

上記で述べたように、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、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、そのカテゴリーに紐づけられる性質、知識、権利、義務などカテゴリーが特徴づけられるあらゆる述部を産出することによっても行われる(「カテゴリーに結びつく述部(category-tied predicates)」: Hester & Eglin, 1997; Stokoe, 2012=2015)。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与者が持つ規範である。人々は行為の中で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、もし参与者のお互いに持つ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)。インタビューや議論という行為の達成の中でカテゴリー化を見ることは、参与者がどのような規範に志向しているのかとともに、その達成のプロセスでその規範がどのように維持されるか、また交渉され更新されていくかについて明らかにできるということである。

3.1.5 成員カテゴリー化分析に対する批判への解決的アプローチ 1

「成員カテゴリー化分析」という言葉が意味することは、2 章でも触れたように、一つには相互行為の達成のために相互行為の参与者自身が局所局所でカテゴリーについての分析を行うことであり、もう一つには研究者が相互行為データを見てどのようなカテゴリー化が相互行為の達成に用いられているのかを見ることである。後者の「研究者による成員カテゴリー化分析」は、シェグロフらによって、行為の連鎖上、カテゴリーがどこで適切化されるかなど、連鎖的な事柄にほとんど注意が払われていないことが批判されてきた(Schegloff, 1992a, 1992b, 2007a 2007b ; Pomerantz & Mandelbaum, 2005; Raymond & Heritage, 2006 など)。この批判は、成員カテゴリー化分析はそのカテゴリー自体(例えば、ジェンダーやセクシャリティ、アイデンティティなど)に関心がある研究者が、カテゴリーに関して「分析者の権威による主張」(Schegloff, 1992a, p.lxii)を行っているだけであるというものである。この批判に対してワトソンらは、それらの批判こそがカテゴリー化そのものが持つ適切性(レリヴァンス)を無視しているという反論を展開している(Watson, 1997; Carlin, 2010)。しかし、確かにカテゴリーが相互行為上で交渉されうる動的なものである以上、行為の連鎖の中でその交渉が相互行為の参与者によってどのように行われ、どのようにカテゴリーが構築、もしくは更新されているのか、そのプロセスを見なければ「分析者の権威による主張」という批判を免れることはできないだろう。分析者の導きたい議論の方向へ解釈が偏ることを避けるためには、主張の根拠が分析者の主張ではなくあくまでも当事者の行為の中にあることを示す必要がある(Schegloff, 2007a)。

ストコウはこのような成員カテゴリー化分析の問題を解決すべく、行為の連鎖上のどの位置でカテゴリーが適切化されているかを観察することの必要性を主張し、指導原則を示している(Stokoe, 2012=2015)。その原則とは、

1.データを集める
2.コレクションを構築する
3.連鎖上の位置を特定する
4.発話のデザインと行為志向を分析する
5.志向と帰結の証拠を探す

(Stokoe, 2012=2015, pp.71-72)

である。この原則に沿うことによって、ストコウは研究者の視点によるカテゴリーの解釈ではなく、行為の連鎖上の特定の位置での適切化と相互行為の帰結を根拠とした、参与者の視点によるカテゴリーについての記述が可能になると主張している。そして、かつ会話分析とはまた異なる「相互行為的素材及びテクスト的素材の分析とそのエスノメソドロジー的な精神の最も刺激的な側面，例えば，現実の構築，文化，アイデンティティと道徳性，推論と意味の分析といったそのもっとも心躍る側面を守り維持する」(Stokoe, 2012=2015, pp.69)ことが可能になるとしている。本研究も特に第 5 章、第 6 章のインタビューデータの分析は、このストコウの指導原則に則り、インタビューの参与者の視点でどのように行為の連鎖が行われ、またそこにどのようなカテゴリーが適用されるか、またその際に用いられる他の資源も具に観察することで､規範の動的な構築プロセスを分析する。本研究では、この動的な構築プロセスを分析するために会話分析を用いる。

3.1.6 成員カテゴリー化分析に対する批判への解決的アプローチ 2

上記では研究者が研究者の興味関心によってカテゴリーについて分析することへの批判の解決的アプローチとして、相互行為の中での参与者のカテゴリーへの志向を見ることを提案するストコウの指導原則を提示した。ストコウの指導原則は成員カテゴリー化分析の批判に応えるために要請されたもの、すなわち成員カテゴリー化分析の欠点を補うものとして提示されている。反対に、Bilmes(2011)では連鎖分析を補うものとして、成員カテゴリー化が再び注目浴びていると述べている。会話とは、参与者が産出する「意味」について

の解釈を示し合うその連なりである。そして会話分析の大きな目的の一つは、その意味がどのように構築されているか、またその意味の理解に用いられる文化的資源の解明である。しかし連鎖分析では、実際にはその分析にも文化的資源が持ち込まれているにもかかわらず、データそのものから見える範囲を超えた記述を避ける傾向にあるために、直感的に用いられる文化的資源の明確化が避けられてきた。ビルムスは、成員カテゴリー化分析が、会話の中で参与者がお互いに産出した意味を解釈するプロセスにおけるカテゴリーの選択やその選択による理解の促進を見ることで、人々が内在的に志向するある文化的資源の記述を可能にするものであり、その点において成員カテゴリー化分析を連鎖分析の欠点を補うものとしている。

しかし、ビルムスは成員カテゴリー化分析をこのように評価する一方で、その限界についても論じている。理解の促進のために行われる参与者のやり方の選択は、カテゴリー化だけに限定されるものではなく、非言語も含めたあらゆる選択がその範疇であるからだ[20]。ビルムスは何らかの単語や表現の選択から想起される推論を用いた相互行為のやり方についての分析を、カテゴリー化を含めた、あらゆる定式化に拡大することで、「意味」の新しい探求の仕方を「場面意味論(occasioned semantics: Bilmes, 2011)」として提示した。場面意味論では、意味に関して次のような側面からのアプローチがあるとしている[21]。

1.共カテゴリー化(co-categorization)と対照化(contrast)
2.一般化(genelization)と詳細化(specification)
3.尺度化(scaling)
4.有標化(marking)

(Bilmes, 2011, pp.135-136)

本研究では成員カテゴリー化装置を用いた分析を主とすることに変わりはないが、第 4 章においてはこの場面意味論を援用し、日本語教育に携わる人々のカテゴリー集合の構成を探ることで、そこで文化的な規範も解明を試みる。

[20] Bilmes(2022)ではカテゴリーの範疇について、単語や表現であっても、それが発せられた時にそれがある集合の中の一つだとみなされ、会話の参与者にカテゴリーとして扱われ、相互行為の資源として用いられていれば、それもカテゴリーであると述べている。
[21] それぞれのアプローチについての詳述は場面意味論を援用する第 4 章にて詳述する。

3.2 会話分析

3.2.1 会話分析とは

第 2 章でも述べたが、ここでは改めて会話分析がどのようなものであるか、また会話分析の方法では相互行為のデータはどのように分析されるのかを述べておく。

会話分析とは、会話分析は言葉や振る舞いによる相互行為の中で、「その参与者が他の参与者の言葉や振る舞いのターンをどのように理解し、応じたかを明らかにする学問（筆者訳）」（Hutchby & Wooffitt, 2008, p.13）であり、その目的は「相互行為の連鎖の中で組織される言葉の産出や解釈を元にした、暗黙のうちに行われる推論的手続きと社会言語能力を明らかにすることである（筆者訳）」(p.14)と述べている。つまり会話分析は、人々が言語や振る舞いを用いて行なった相互行為を、理論的枠組や「このときこの人はきっとこういうつもりで言ったのだろう」という推測などを用いて、「研究者」が外的な視点から後から意味づけを行う分析ではなく、「参与者たち」が、さまざまな相互行為の資源を用いて、「その場で何が行われているか」を互いにどのように理解をしているかという内的な視点から誰の目にも見える形で詳細に分析する方法である。

会話分析の分析対象はしたがって日常会話、もしくは医療や教育、メディアインタビューなど、ある特定の目的が遂行される制度的場面などあらゆる言語を用いた会話場面である。そしてその中の発話の一つ一つを精査し、会話がどのように組織されているのか、そのやり方を分析する。その分析における領域は、順番交替、行為の組織、発話のデザイン、表現の選択、全域的構造などである。これらの分析領域はそれぞれ膨大な研究知見が蓄積されている。本研究は後述するように、これらの知見のさらなる蓄積を研究意義とするものではなく、これらの知見を応用することによって、日本語教育における日本語学校の非常勤講師の労働に対する論理を紐解くことにある。このような会話分析は「応用会話分析(applied conversation analysis)」と呼ばれる。次項では、応用会話分析とはどのような目的でなされるものかを説明する。

3.2.2 応用会話分析

ここでは本研究における分析が、会話分析の中でもどのような位置付けであるのかを説明する。「Pure Conversation Analysis(CA)」もしくは「Classic/Basic CA」と呼ばれる会話分析は社会的行為の組織をどのように参与者が達成するかを記述し説明することにある。そのため、社会的行為のやり方そのものに注目し、その順番交替の組織、ターンデザイン、

行為の連鎖の仕方、修復の組織の仕方などの基本的、一般的な側面を明らかにすべく「Pure science」として発展してきた。それに対して応用会話分析（Applied CA）は、認識論的視点と方法論は同じとしながらも、その目的はどのように社会的行為が制度的な相互行為として成立するのかを見つけることにある(ten Have, 2007)。

Antaki(2011)では会話分析を使用する目的から応用会話分析のカバーする範囲の 6 つのタイプを挙げている。応用会話分析は、「基礎的な(foundational)」、「社会問題に志向した(social-problem oriented)」、「コミュニケーション上の(communicational)」、「診断的な(diagnostic)」、「制度的な(institutional)」、「介入的な(interventional)」目的があるとしている。この中の「社会問題に志向した」応用会話分析は、会話の参与者がどのようなカテゴリーを自らに関連付けてどのように話すかという相互行為実践を通して、その中でどのようにその社会の権力関係や不平等性、イデオロギーが生み出されているかを分析の焦点とするとしている。キッツィンガーやストコウの会話分析(Kitzinger & Frith, 1999; Kitzinger, 2000, 2005; Stokoe, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011 など)はフェミニズムやジェンダーに関わる社会問題に根ざした会話分析といえよう。キッツィンガーやストコウはこれらの分析の中で、ジェンダーやセクシュアリティといったアイデンティティが相互行為の達成の資源としてどのように用いられているかを分析している。

例えば Stokoe(2010a)では、イギリスのミッドランド地域で行われた女性への暴力で逮捕された容疑者への取り調べの録音を分析し、男性がどのようにその暴力を否定するのかを分析している。下記の抜粋は容疑者 S が隣人夫婦の妻の Jane に対して暴力を振るったかどうかを警察に尋問されている場面である。

[抜粋 3.1] Stokoe(2010a),p.63 “Extract1:PN-63”より一部抜粋(P:警察官/S:容疑者)

```
1. P:what about Jane.=what about abuse towards Jane:.
2.  (0.8)
3. S:(Well-) when she started abusing m:e I believe I
4.   said some things ba:ck.=Yet when she says he’s got
5.   a right to go where he wants, he’s with me: well,
6.  (.) I believe I said some things back yeh.
7.  (0.2)
8. S:D’you know warramean.
9.  (0.3)
10.P:You threaten ’er at all.
11. (0.4)
12.S:No I didn’t threaten ’er.
13. (0.8)
14.?:.hhhhh
15.S:I’ve got no reason to threaten ’e:r, I’ve never ’it a
```

```
16.  woman in my life.=an’ I never will ’it a woman in my life.
17.(0.8)
18.P:( ) heard the front door. ((reading from statement))
```

ここでは 15 行目で容疑者 S が “I’ve never ‘it a woman in my life.= an’ I never will ‘it a woman in my life”という発話で、自分が Jane に対して脅しをかけていないということを、説明している。「自分の人生において決して女性を殴ったこともなければこれからも決して殴ることもない」というこの発話において、使われる規範は「男性が女性を殴る」というジェンダーに関わる規範である。自分がそのような男性にカテゴリー化されないというこの叙述が容疑の否認として使用可能(これが本当に否認の根拠となっているかは不明だが、否認と聞き取ることが可能である)であることを、ストコウは分析している。この論文の主張はしかし、このようなジェンダーに関わる規範を用いた犯行容疑への否認の例をもって、「社会が男性優位であること」という言説を実証するものではない。代わりに、そのような言説があるとするならば、その起源はどこか、それがどのようにして会話の中で産出され維持されているのか、そのことを可視化してみせている。

ミクロなやりとりを根拠にマクロな問題の原因を説明することは、結局は伝統的な社会学の方法と同じ手続きを踏むことになる。会話分析は会話のやりとりを本人たちの視線で記述していくミクロな分析である。ゆえに大きな社会問題の原因や構造を会話分析や成員カテゴリーを用いた分析方法で直接的に見つけることは難しいだろう[22]。しかし上記の分析が示すように、カテゴリー集合の中で非対称性があるとすれば、やりとりからそれが連鎖上どのように構築されていくのか、そこに何が規範として用いられているのかを記述することは、その社会問題が当事者たちにはどのように見えているのかを明らかにすることができる。

本研究は、インタビューや公的議論という制度的場面の会話を分析するものである。しかしその目的はそれらの制度性の解明ではなく、その制度的場面の会話のやりとりの中に用いられる規範の動的な構築プロセスを記述することで透けて見える、そこに用いられるカテゴリーについての問題 (もしくは問題がないこと)である。その点において本研究は、キッツィンガーやストコウの研究のような「社会問題に志向した」応用会話分析研究に位置づけることができるだろう。

[22] 「ミクロ/マクロ」という二分法で社会現象を見ることそのものについて、Coulter(1996)や Francis & Hester (2004=2014)では、社会学者の持つ特権的視点であると批判している。

3.2.3 制度的場面の会話分析

上記に述べたように、本研究は「社会問題に志向した」応用会話分析研究である。しかしそれは研究の目的であり、方法ではない。本研究の分析対象は制度的場面の会話であり、その制度性に注意を向けながら分析をする必要がある。この項では制度的場面の会話分析に焦点を当て、その分析方法について詳しく説明する。

日常会話における順番交替や連鎖の組織のされ方と、教育や医療、裁判などの制度的場面におけるこれらのやり方には明らかな違いがある。例えば教室における教師と生徒のやりとりでは、教師はあらかじめ知っていることを生徒に質問し、質問に答えた生徒を評価する(Mehan, 1979)。このような質問と回答、評価のやり取りは日常生活のほとんどの場面ではなされないであろう。またインタビューでは、インタビュアーが関心に沿って組み立てた質問をインタビュイーが回答する。その逆のやりとりは稀である。このように制度的場面においては、その制度上の目的や、割り当てられたカテゴリーによって制約される特徴が見られる(Clayman & Heritage, 2002; Heritage & Clayman, 2010 など)。Heritage & Clayman(2010)では制度的会話の相互行為の特徴として、

1. 「相互行為は通常、参与者の制度的場面に紐づくアイデンティティに結びついたある特定の目的に志向している。制度的な目的によって参与者の役割、アイデンティティが決められている」
2. 「相互行為には、ある制度的場面に都度起こる事柄への貢献として何が許容されるのかについて、特定の制約がある」
3. 「相互行為には、ある特定の制度的場面の文脈に特有の推論枠組みと手続がある」

Heritage & Clayman(2010), p.34 筆者訳・編

ということを挙げている。

本研究の第 5 章、第 6 章は、研究インタビューという制度的場面の会話を分析対象とするため[23]、特にこれらの特徴を踏まえながら分析を行っていく必要がある。その特徴を見るために必要な分析の相互行為の領域として、Heritage & Clayman(2010)では、①順番交替②行為の連鎖③全域的構造④発話デザイン⑤語彙の選択⑥知識などの非対称性の 6 つを挙げている。次項では実際の例を挙げ、インタビューにかかわる諸特徴①②を中心に基本的

[23] 第 4 章については 3.6.1.2 に具体的な分析手順を詳述する。

な知見を説明しながら、その中で④⑤⑥についても言及していく。③については最後に触れるが、実際には各章の実際の分析の中で全域的構造を明らかにしていく。

3.2.3.1 順番交替/知識の非対称性/語彙の選択

順番交替においては、発話を行うとき誰にどのように順番(turn)が割り当てられているか(turn-taking)、そのことが相互行為の達成にどのように関わっているのかをみる。発話の順番交替について、Sacks, Schegloff & Jefferson(1974=2010)では順番交替組織の構成要素を 2 つ、規則群を 3 つ挙げている。ごく簡潔に説明すれば、構成要素とは、次の話し手を誰に割り当てるのかについて、他者が選択するか、自分が選択するかの 2 つである。またそれに適用される規則の一つは、(a)現在話している人が、わかるように他者選択をした場合は選択された人が次の順番の義務や権利を負い、(b)そうでない場合は話したい他者が順番を自己選択してもよく、(c)もしどちらでもない場合は現在話している人が話し続けてもよいというものである。そしてもう一つの規則はこれが上記の(a)〜(c)はある一定の区切りがくるまで繰り返される、という規則である。まだ前の話者の話が終わっていないのに、そこに次の話者が入り込んでくることはこの規則から逸脱しており、相互行為上特別な意味を持つことになる。

[抜粋 3.2] 勝部(2020)より一部抜粋(IR=調査者(筆者)、IE=前山(仮名))

```
1   IE:>あそだ<(.)もう一つあったボランティアじゃなくてが-
2   IR:うんうん.
3   IE:お金もらう方を選んだのは
4   IR:うんうん.=
5   IE:=学生がやっぱりボランティアっていい加減なの
6      (.6)
7   IR:あ:教え-(.)に
8   IE:教えられる<ほ[う↑も,>]
9   IR:              [<ほうも>,]
10  IE:[いい加減なのお金[払ってないから
11  IR:[うん.            [うんうんうんうんうんまあね:,真面目にこなかった
12      りす[るよね
13  IE:     [うん真面目にこなかったし教わったこともおぼ[お-ちゃんと覚え=
14  IR:                                                 [うんうんうんうん.
15  IE:=なかったりとか:(.)テストするわけでもないし:=
16  IR:=そうだよね:
```

この抜粋は、勝部(2020)から一部抜粋したもので、本研究の調査協力者でもある前山(IE)に調査者(IR)が質問する場面である。調査者は前山に日本語を教える場所としてボランティアではなく、なぜ日本語学校を選択したのかを聞いている。ここでは 9 行目及び、11 行

目に注目したい。9 行目で調査者は、前山が話している途中にもかかわらず、自分の発話を前山の発話にオーバーラップさせていることがわかる。前山はこれに対して、自分の発話も引き伸ばし協働的に発話を産出しようとしている(Lerner & Takagi 1999)。発話をオーバーラップさせ、自分も同じ発話を産出してみせることによって、調査者は前山が話す内容をいち早く理解できることを示している。同様に 11 行目も前山の発話が完了する前に内容を予期して先んじて「うん」を繰り返す相槌を打ち、前山の話す内容が全部聞くまでもなく理解できる、ということを示している。このように順番を自己選択して、理解できていることを示したり、またインタビュイーの発話の進行を促したりすることは、インタビューの進行上でラポールを形成するのに重要な役割を果たしている[24](Stivers, 2008)。

またこの協働的な発話の産出は、調査者である調査者が質問する事柄に対する回答をすでに知っているという提示もまた同時に行なっていることがわかる。通常インタビューはインタビュアーが知らないことを、そのことを知っているインタビュイーに質問し、その知識の非対称性を埋めていく営みである(Roulston, 2019)。しかし本研究のインタビューは日本語学校の非常勤講師を対象にしているが、調査協力者は調査者の元同僚であり、上記の抜粋で見るように、調査者は質問をしていながら、その回答を知っていることとして先んじて示している。質問する事柄についてのインタビュアーの知識状態がどのようにインタビューに影響を及ぼすかも焦点に当て、注意深く観察していく必要がある(Roulston, 2019)。

最後に語彙の選択、という点についてもこの抜粋で触れておく。語彙の選択とは、発話におけるあらゆる言葉の選択のことを指すのではなく、ある事柄や人物、場所や時間などを言い表す際にどのように定式化されるかを指す。例えば上記の抜粋では 3 行目では「ボランティアじゃな」い方、すなわち日本語学校の日本語教師を「お金をもらう方」と再定式化(Bilmes, 2011)している。再定式化するには複数の選択肢がある中で、わざわざ「日本語学校の日本語教師」を指す事柄について「お金をもらう方」と指すことから見えるのは、前山の中の「ボランティア」と「日本語学校の日本語教師」の線引きの一つが、「お金をもらうかもらわないか」という労働に対する経済的対価の有無を基準にしているということである。語彙の選択という観点からは、その事柄や人物について参与者がそれをどのようにみなしているのかを明らかにすることができる。

[24] この割り込みが両者にとって問題とみなされていないことは、割り込んだ後も前山が前の発話の続きを話しているところからもわかる。

3.2.3.2 行為の連鎖/発話デザイン

行為の連鎖とは前の発話を参照して、次の発話を産出する、その連なりのことである。例えば「今何時？」「6 時半」というごく短いやりとりも行為の連鎖である。質問されたら応答するのが常識的に適切であるとみなされるように(応答しない場合は不適切であるとみなされるように)、発話と発話には強い規範的な結びつきを持つものがある。それは隣接ペア(adjacency pair: Schegloff & Sacks, 1973=1989)と呼ばれ、順番交代とともにこの結びつきを参照しながら会話は組織されていく。この隣接ペアの最小単位がスムーズに産出されない場合(例えば沈黙が挟まれる)は、何らかの特別なことが起こっていることと理解され、そのことがまた参照されながら会話は連なっていく。

[抜粋 3.3] 第 5 章より一部抜粋(IR=調査者(調査者)、IE=小幡(仮名))

```
1   IR: でもなんか:,
2      (0.3):
3   IR: >ほんと<それって(.)なかなかお金にならないじゃないですか:,
4       それに対してあんまり(.) 別にいっかって感じです°か?°
5      (1.4)
6   IR: >要するに<準備:すごい時間かかるじゃないです[か:,
7   IE:                                              [うん.
8      (0.3)
9   IE: で[ももしかしたら:,
10  IR:  [もう
11  IR: う:ん.
12     (1.5)
13  IE: そうでしょ?>だから結局<(.)じゃあ分給にしたらいくらになるんだ
14      [時給    にしたら何んなるんだっていうの[を何度も思ったこと
    ある
15      けど:,
```

例えば上記は本研究の第 5 章で調査協力者の小幡(IE)に、授業準備にお金が払われないことをどう思っているのかを質問する場面である。4 行目で調査者の質問は完了しているが、これに対して小幡の応答は行われない。この沈黙をどのように調査者が捉えたのかは、6 行目の発話によって明らかである。6 行目では「要するに」ということばで前置きをしながら 3 行目のお金にならないという部分を再定式化している。このことは、5 行目の沈黙を応答することへの何らかのトラブルがあるというシグナルであると調査者が聞き、その沈黙を参照して、応答ができるように前の部分を差し替えたことを示している。このように、最短での応答が得られない場合、そのトラブルの原因部分を修復(repair: Schegloff , Jefferson & Sacks, 1977=2010)するなど、行為の理解のために発話は拡張していく。このよ

うに質問に即座の応答がない場合に前の質問が違う形に修復され、応答が追求されることはインタビューにおいて多く見られる現象である。

[抜粋 3.4] 第 6 章より一部抜粋(IR=調査者(筆者)、IE=渡辺(仮名))

```
1   IR: °ほんと°?え, じゃｈでも:例えばまあ日本語学校の中での専任とか=
2       =非常勤ていうのじゃなくっ↑て::
3               (.3)
4   IR: その>例えば<大学で教えてみたいとか:
5   IE: あ::::[:::=
6   IR:       [>そゆのは？<
7   IE: =ないな
8   IR: ない,
9   IE: ん.
10  IR: うん.
```

上記の抜粋も、一つの応答追求の例と言えるだろう。この抜粋は調査協力者である渡辺に、専任講師になりたいと思ったことはないかを質問する場面である。上記の小幡の抜粋とは異なり、渡辺は質問に対して沈黙を挟まずに最短の応答をしている(7 行目)。しかし直後の 8 行目では、「ないな」という回答の「ない」の部分が半上昇調で産出されており、質問が別の形で繰り返されているとみることができる。質問に対する回答はなされたものの、それを繰り返す、ということはその回答に対して何らかの理解のトラブルを抱えていることを示している。

それがどのような種類の理解のトラブルであるかは、発話のデザインにも注目することで明らかになる。発話のデザインとは、発話自体がどのような組み立てとなっているのか、という観点である。例えば理解のトラブルやそのトラブルの種類を伝える際に、発話内でどのような手立てを使ってそれを遂行するのか、ということである。8 行目では理解のトラブルを伝える際、発話の繰り返しを半上昇でするという方法を用いている。繰り返しという発話デザインは音声的な聞き取りには問題がないことを伝え、半上昇調という発話デザインは、「ない」という部分について疑問に思っていることを示すデザインとなっている。つまりこの「ない,」という調査者の発話は、単に聞き取れなかったことによる理解のトラブルではなく、「ないな」という回答自体が、調査者が優先的に求めていた回答ではなかったことを示している。

このように一つ一つの発話がどのように組み立てられるか、そしてそれがどのように理解されるか、その理解のもと次にどのような発話が産出されるのか、その発話の位置付けと組み立てを見ることは、インタビューにおいてインタビュアーがどのような前提をもと

に、もしくはどのような回答を求めているのかを明らかにすることができる。研究インタビューにおいては、研究者は「判断は控えて共感や理解を差し出す」(Patton, 2015)ことがラポールの形成、ひいてはインタビューの成功につながるとされる傾向がある。しかしこの抜粋からは研究者の研究的関心がインタビューという相互行為の組織化に影響を及ぼしていることがわかる。本研究では研究関心がインタビューに及ぼす影響についていいか悪いかの評価はしない。代わりに、研究者の研究関心がどのように相互行為上に現れ、それに調査協力者がどのように対応しているのかをそのまま分析、記述することでその 2 人に用いられる規範を明らかにする。

3.2.3.3 全域的構造

最後に全域的構造について触れておく。制度的会話が、制度的会話たらしめることに関して、この全域的構造は重要な役割を果たす。制度的会話における全域的構造とは、ある特定の目的が果たされる相互行為のまとまった一塊のことであり、例えば Zimmerman (1984)では、アメリカの緊急通報については「開始→依頼→質問→依頼への応答→終了」という全域的構造があるとしている。会話の参与者は大まかにいってこのような全域的構造を規範的に参照しながら、相互行為を行なっている。

本研究は、再三述べているようにインタビューの中で用いられる参与者の規範を記述することにあるため､質的調査におけるインタビューの全域的構造の解明を目的とはしない。しかし、調査インタビューにおいて、インタビューの参与者がインタビュアーとインタビュイーという制度的な役割や「質問と回答、およびその回答に対する説明」という大まかな全域的構造をどのように規範的に参照しながら(ときにそれらを交渉・更新しながら)、インタビューという相互行為が組織されていくかに注目することは、参与者の用いる規範の動的な構築のプロセスを捉えることができると考える。

3.3 信頼性、妥当性

3.3.1 データの信頼性

本研究は大量のデータから一般的な真理を見つけ出す量的な調査方法ではなく、いくつかの事例をミクロな視点で検証し、読者に解釈を見せることによって、他者の合理性への

理解を促す質的研究である。質的研究におけるデータの信頼性の確保について、Silverman(2014)では、

> 「論文の中で十分に詳しく研究の戦略とデータの分析方法を書くことで、研究のプロセスを明らかにすること」
> 「解釈の根拠となる理論的スタンスを明示し、それがどのように特定の解釈を生み出し、他の解釈を排除するかを示すことで、理論的な透明性に注意を払うこと」
>
> (Silverman, 2014, p.86, 筆者訳)

としている。第 4 章から第 6 章にかけてのそれぞれの研究では、分析対象が異なるが、全体を通した分析方法のおおまかな手順として、

1. 採取した相互行為のデータについての研究者の判断や評価は留保して、あくまでも行為者の視点に沿ってその行為を解釈する
2. 解釈している中である観察可能な現象に気がついたなら、なぜそれがそのように認識できるのかという問いを立てる
3. 認識されるにあたって使われる方法を分析し記述する

(Francis & Hester: 2004=2014, p.46)

という手順を踏む。この手順を踏むことそのものが上記の 2 点を説明することになる。

会話分析におけるデータの信頼性について触れておくと、会話分析のデータの信頼性は音声や録画のトランスクリプトの正確性(再現性の高さ)が根拠となる[25](Hepburn & Bolden, 2013)。本研究においても録音データを扱う第 5 章と第 6 章では、会話分析の方法(Jefferson, 2004)によって、音声や録画データを転写し、詳細なトランスクリプトを作成した。作成されたトランスクリプトはデータセッション参加者とのチェックで随時修正をし、正確なト

[25] ただし本当に全ての現象を捉え切ることは不可能であり、その点は必然的に選択的にならざるを得ない。そのため研究の便宜上「データ」と記述するが、その実は分析のための「リソース」であるという考え方である(Hepburn & Bolden, 2013)。

ランスクリプトを完成させることによって、読者もそのトランスクリプトを研究者と同じように検証できるようにした。

3.3.2 データ解釈の妥当性と一般性の問題

質的研究におけるデータの分析の妥当性については、代表的なものとして「トライアンギュレーション」や「インフォーマントを交えたメンバー・チェック」といった方法が挙げられる(フリック, 2002 など)が、それに対してシルバーマンはこの妥当性の担保方法を採用することに批判を展開している(Silverman, 2014)。トライアンギュレーションについては、異なるいくつかの研究方法を重ね合わせれば、一つの「真実」へ辿り着くという前提に基づいているが、Hammersley & Atkinson(1995) の「異なるソースからのデータを集約することで、より完全な画像が得られるという、素朴で「楽観的」な考えを採用すべきではない。」(p.199, 筆者訳)という記述を用いて、その考え自体について批判を行っている。また「インフォーマントを交えたメンバー・チェック」についても、データを産出した調査協力者が必ずしもそのデータの解釈について特権的な地位にあるわけではなく、研究者の解釈の妥当性を担保するものでもなく、むしろ別のデータとして取り扱うべきであるとしている。では、どのようにすれば質的研究におけるデータ解釈の妥当性が担保できるかについて、シルバーマンは、分析的帰納(analytic induction)や、絶えざる比較法(constant comparative method)、逸脱事例分析(deviant-case analysis)、包括的なデータの取り扱い(comprehensive data treatment)、適切な集計の使用(using appropriate tabulations)の 5 つを提案している。これらについてごく簡潔に述べると、データを分析する際には事前に仮説を作らず、データを分析する中で仮説を作り、その仮説を検証するために他のデータ(逸脱事例を含む)を分析することが重要であるということである。そしてそれを繰り返すことによって、少ない事例であっても関連する事例の全てに当てはまるような一般化ができれば、そのデータの妥当性が担保できるということである。

このシルバーマンの批判や方法の提示について、エスノメソドロジーや会話分析の視点から考えてみたい。本研究は 2.3.3.2 にも挙げた分析の手順に基づき分析を行う(下記 3.4 に再掲)。

この手順に基づき分析を行う、ということは、トライアンギュレーションや、インフォーマントチェックなどには従わないことを意味する。その点においてシルバーマンのこれらに対する批判はエスノメソドロジーや会話分析の視点からして妥当なものだと考えられ

る。一方で、シルバーマンの提唱する方法については、エスノメソドロジーや会話分析がある現象を観察する中で、その特徴を見つけ(逸脱事例も見ながら)、相互行為のやり方を定式化するという過程において、その中のいくつか(もしくは部分)を包摂していると考えられる[26]。しかしこの手順を全て踏むことは、エスノメソドロジーや会話分析の場合、適切ではないと考えられる。エスノメソドロジーや会話分析において、行為者の視点による精緻な記述が成功すれば、読者自身がその記述とデータを照らし合わせながら、その「もっともらしさ(feasibility)」を精査できるようになっている。つまり、その精緻になされた記述を読んで、そこに描かれている社会の中にいる成員が「当たり前のこと」として理解できることが、このデータの解釈の妥当性の強力な証拠になるということである(Stokoe, 2012=2015)。したがって、本研究ではエスノメソドロジーや会話分析の原則や手順に従い、かつそれをストコウの指導原則やビルムスの場面意味論の方法に則って発話連鎖に関連づけて分析をすることで、妥当性の担保が図れると考える。

このことは、研究結果の一般性の問題にも関連する。エスノメソドロジーや会話分析では、事例の数を根拠に一般性を問うことはしない。エスノメソドロジーや会話分析が明らかにするのは、ある個別の相互行為を達成するために参与者の用いる方法である。そこで特定の理解の方法、及びその理解の方法を支える規範が析出された時、それがその他の事例にも当てはまるか、それを根拠に社会構造を説明できるかどうかといった、新実証主義的(neo-positivistic)な科学的基準から見た一般性はエスノメソドロジーや会話分析の射程の外にある[27]。

3.4 分析の指針

ここまで、分析に成員カテゴリー化装置と会話分析を用いる目的とその適切性、またそれらを用いた場合のデータの信頼性及び解釈の妥当性、一般性の問題について論じた。ここではもう一度上記に挙げた分析の手順や原則を示し、分析の指針を示す。

---

[26] 例えば会話分析について、具体的に述べると、「次のターンでの証明手続き」（Sacks, Schegloff, Jefferson,1974=2010）によって行われる。「次のターンでの証明手続き」とは、相互行為の中で、参与者同士が前のターンをどのように理解したかはその次のターンで行われることによって証明されていくという行為の連鎖を分析していくことによって明らかにされていくことである。それが単なる研究者の推測でないことは、その場で行われていた相互行為にアクセス可能となるトランスクリプトを見れば研究者にとってだけではなく、このデータを見た誰もが目に見える形で示されている。

[27] もちろん、事例が少なくてもいいというわけではない。事例は多ければ多いほど、そこで行われている相互行為に用いられる規範を説得的な形で示すことができるだろう。しかし、その事例の数を用いて、一般性を主張することはエスノメソドロジーでは行わない(前田・水川・岡田編,2007)。

まず分析の視座としては第 2 章でも説明している通り、エスノメソドロジーの視座を用いて分析をする。分析の手順は 3.3.1 で示した通りである。以下に再掲する。

1. 採取した相互行為のデータについての研究者の判断や評価は留保して、あくまでも行為者の視点に沿ってその行為を解釈する
2. 解釈している中である観察可能な現象に気がついたなら､なぜそれがそのように認識できるのかという問いを立てる
3. 認識されるにあたって使われる方法を分析し記述する

(Francis & Hester: 2004=2014, p.46,再掲)

そしてこれらの行為の解釈にあたっては、下記の分析原則を用いる。

1. 社会学的な記述の関連性(レリヴァンス)・適切性(アーンス)をはっきり示すこと
2. メンバーの指向と理解がもたらす結果に注意を払うこと
3. トークと行為の状況に埋め込まれた特性に注意を払うこと
4. データが点検できること

(Francis & Hester: 2004=2014 ,p.51, 再掲)

これらの原則に則り、さらに 3.1.5 で挙げた Stokoe(2012=2015)の指導原則及び Bilmes(2011)の場面意味論を用いて、成員カテゴリー化を発話の連鎖の中で成員カテゴリー化の様相を分析、記述を行なっていく。

3.5 研究課題

第 2 章から第 3 章の上記まで、先行研究からの示唆をもとに本研究の位置づけを論じ、またそれに沿った分析方法の選択及び分析方針を論じた。その上で、本研究では以下のように課題を設定する。

課題 1　公的議論における日本語教育の有識者の発言の中でのカテゴリーの使用を記述することで、そこで用いられる規範を明らかにし、そこから照射される事柄について考察する(第 4 章)。

課題 2 日本語学校の非常勤講師とのインタビューの質問と回答の連鎖の中でのカテゴリーの使用を記述することで、インタビューの参与者の用いる規範を明らかにし、そこから照射される事柄について考察する(第 5,6 章)。

3.6 分析データと具体的な分析手順

本節では本研究に用いる分析資料及び具体的な分析手順について述べる。本研究の第 4 章と第 5,6 章はそれぞれ異なる種類の資料を用いる。具体的には第 4 章は文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録、第 5,6 章は日本語学校の非常勤講師へのインタビューのトランスクリプトである。次項ではそれぞれの章ごとに、分析資料の詳細と、分析の手順を記す。

3.6.1 第 4 章に用いるデータと分析手順

3.6.1.1 分析データ(文化審議会分科会日本語教育小委員会議事録)

第 4 章の分析データは文化庁に設置された、文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録である。文化審議会国語分科会日本語教育小委員会は定住外国人の増加など日本語教育の多様化の必要性を背景に、「1.対象別の日本語教育のあり方」、「2.定住外国人の日本語教育特有の問題の明確化」、「3.地域における日本語教育実施体制の改善」「4.日本語教育拠点の整備」、「5.他の政策との連携の強化」の 5 つの課題を議論するために設けられた委員会である。この委員会の委員として選出されているのは、ほとんどがこれらの多岐にわたる課題の議論が可能な日本語教育の有識者である。具体的には日本語教育学を研究分野とする大学の教授や准教授、日本語学校の校長や地域日本語教育の日本語教育コーディネーターなどである。またこれらの小委員会にあたって資料を作成し、議事を進行するのは日本語教育を専門に担当する専門官である。

議事録はこれらの有識者たちによる議論の中から、相槌や雑談など議論に関わりのない発言については省略されたものを、口語調(ただし発話そのままではなく形が整えられている)で時系列に記されたデータである。

本研究で分析対象となるのは、平成 19 年 7 月の第 1 回から令和 4 年 5 月の第 111 回までの全議事録のうち、前後の文脈上、日本語学校の非常勤講師を指すと考えられる「非常勤」というカテゴリーが出現する発言とその前後の発言である。

このデータの中で「日本語学校の非常勤講師」がどのようなトピックの際にどのように出現し、どのように議論に使用されるかをみることによって、議論する人々から「日本語学校の非常勤講師」がどのように位置づけられているのかを明らかにすることができると考える。

3.6.1.2 具体的分析の手順

(1)データの収集

議事録は一部公開されていないものもあるが、主査が「公開することにより公平かつ中立な審議に著しい支障を及ぼすおそれがあると認めるときその他正当な理由があると認められるとき」(文化庁, 2007a, p.2)以外の範囲は全ての議事録が文化庁のホームページに html 形式もしくは pdf 形式で公開されている。議事の内容は開催日時、場所、出席者、配布資料、経過概要が冒頭に記されており、その後に発言者の逐語録が議論の進行に沿って並べられている。この中から、日本語学校の非常勤講師を指すと考えられる「非常勤」というカテゴリーが発話の中に出現した場合、その発言が行われた文脈と前後の発言を資料として収集した。各資料の詳細は第 4 章にて詳述する。

(2)データの分析

データの分析は上記で示した分析方法及び分析指針にて行う。ただし議事録は上記でも述べたように委員会における発話のそのままではなく、適宜議事録用に発言が逐語録として整えられている。そのためこの章では発話の連鎖上にカテゴリー化の使用を記述することは難しい。しかしその発話の組み立てや前後の発言との関連において会話分析の手法や場面意味論を参照しながら記述を行なっていくことで、当該の発言が議事録に登場する人々がどのような規範を参照しながらその発言を理解しているかを記述することができるだろう。具体的には、「非常勤」というカテゴリーの含まれた発言がどのような契機で行われたのか、その発言自体がどのような組み立てでなされ、どのようなカテゴリー化の実

践が行われたか、またその発言はどのように他の有識者に理解されたのかを、その発言が行われた委員会のトピックなどの文脈も参照しながら分析を行う。

(3)考察

上記の分析と記述によって析出された規範について、その規範の用いられ方から照射されされることについて考察する。ただし、分析の指針でも述べている通り、ミクロなやりとりや、そのやりとりに用いられる規範について、それを根拠に日本語教育の構造的問題を説明することはしない。しかし、発言がいかにして理解可能となるのかについての分析と規範からは、読者にとって自己省察が可能となるような事柄が自然と浮かび上がってくると考える。それらの事柄について、考察の部分では筆者のこれらの事柄に対する自己省察的考察を行う。

3.6.2 第 5,6 章に用いるデータと分析手順

3.6.2.1 分析資料

第 5 章、第 6 章は実際に日本語学校の非常勤講師たちへのインタビューの録音データを分析の素材とする。具体的には、筆者の前勤務校の元同僚で、日本語学校の非常勤講師を 10 年以上続ける 3 名を対象としたインタビューを書き起こしたものである。

表 3.1 インタビュー録音時の情報(年齢、教育歴などは全て当時。名前は仮名)

対象者	性別	年齢	教育歴	実施日	実施場所	録音時間
前山	女性	50 代後半	約 14 年	2016 年 3 月 9 日	都内喫茶店	約 90 分
渡辺	女性	60 代前半	約 15 年	2016 年 3 月 11 日	渡辺の自宅リビング	約 90 分
小幡	女性	50 代後半	約 20 年	2016 年 3 月 11 日	都内ファミリーレストラン	約 90 分

前山は民間の日本語教師養成講座を調査者と同時期に修了し、また修了した同講座を付帯事業としていた日本語学校の非常勤講師として勤務を始めた。前職は他業種でアルバイトをしており、それ以前は会社員勤めをしていた。渡辺は調査者よりも 1 年早く前勤務校の非常勤講師として働き始めており、現在は別の日本語学校で非常勤講師を勤めている。前職は自宅で子育ての傍ら語学教室を開いており、それ以前は大手企業に勤めていた。小

幡は最も教育歴が長く、調査者よりも 4 年早く前勤務校に勤め始めている。小幡は夫の海外赴任先にて日本語ボランティアをしており、帰国後養成講座へ通い、現在まで非常勤講師として勤めている。インタビュー当時、小畑の義父はすでに鬼籍に入っているが、非常勤を始めてから長年、自宅で義父の介護も行ってきた。3 名の所属する日本語学校はいずれも主に大学や専門学校、大学院進学を目的とした留学生の集まる日本語学校であり、3 名とも進学指導にも関わっていた。

3.6.2.2 分析の手順

(1)データの収集

上記の表 3.1 にある通り、インタビューは 2016 年 3 月に日本語学校の非常勤講師 3 名の調査協力者に対して行なった。インタビュー当時の研究は、日本語教師が「やりがい」を獲得するに至る過程においてどのような経験をしているかをライフストーリー(桜井, 2005)としてまとめるというものであった。インタビュー当時はこのような研究であったため、以下の表 5.2 にある質問項目を大まかに 9 問設定し、半構造化インタビューを行った。調査協力者には研究目的、方法、結果公表をする旨を説明したうえで依頼し、参加の意思を確認、文書での同意を得た。またインタビューは録音することをあらかじめ説明し、これも文書での同意を得た上でスマートホンの録音機能で録音した。なお、本研究に際して、この録音データを当初とは異なる研究目的で使用することへの研究同意書を 2018 年に別途作成し、同意を得ている。

表 3.2 インタビューの質問項目

質問 1	日本語教師になりたいと思ったきっかけは何か
質問 2	最初の頃大変だったことは何か
質問 3	なぜ日本語教師を続けようと思ったか
質問 4	どのようなことをやりがいと感じるか
質問 5	具体的なエピソードはあるか
質問 6	今現在では日本語教師という仕事をどのように捉えているか
質問 7	地域の国際交流団体などもあるが、なぜボランティアではなくお金を得ようと思ったか
質問 8	給料が低いことについてどう思うか

質問 9	職場環境の人間関係についてはどうか

(2)データの書き起こし

会話分析では言語や振る舞いを用いた相互行為を分析するため、その語りの内容だけでなく、「どのようにして語られたか」が目に見える形で示されている必要がある。そのため、録音録画されたデータは繰り返し聞き、文字だけでなく記号を用いて、詳細に書き起こされる。記号を用いて詳細を書き起こすことによって、発話の重なりのタイミングや沈黙、笑い声や呼気、吸気など、その場の参与者が聞き取ったそのままに行為の詳細を明らかにすることができる。そのことによって、会話の参与者が実際にどのようにその言語資源を用いていたかが分析可能となる。本研究のデータもこの方法(Jefferson, 2004)によって書き起こしを行なった。下記は書き起こしに用いられる記号の表である。

なお、現在の会話分析研究では、ジェスチャーや目線、姿勢、または空間や物質など、言語とともに存在するあらゆる非言語的要素も含めたマルチモーダルな分析が一般的である(C.Goodwin, 1979, 1981; M.H.Goodwin, 1980 など)。本研究は、録音当初の研究目的がインタビューをライフストーリーとしてまとめることであったため､録画は行われておらず、したがって非言語的資源については検討することができない。しかしほとんどの非言語的資源は言語に付随して発生するものであり(Heath & Luff, 2013)、その点において相互行為の達成の資源の根本が言語的資源であることには変わりがない。そのため、本研究において言語的資源のみを分析することが、分析の意義を大きく損なうことはないと考える。

表 3.3 文字記号一覧（Jefferson, 2004 をもとに筆者作成）

(2.3)	2.3 秒の音声のない状態
(.5)	0.5 秒の音声のない状態
(.)	短い（0.2 秒）の音声のない状態
＝	二つの発話が途切れなく密着した状態
[	発話の重なりの開始
:	直前の音の引き延ばし。コロンの数が音の長さを示す
?	直前の発話の終了部分のイントネーションの上昇
.	直前の発話の終了部分のイントネーションの下降

,	直前の発話の終了部分のイントネーションの半上昇
↑	直前の発話部分の顕著なイントネーションの上昇
↓	直前の発話部分の顕著なイントネーションの下降
Under	発話の強調
><	周辺よりも速い発話
<>	周辺よりも遅い発話
(h)	笑いながら産出された発話
.h	吸気音
°word°	ささやき声で産出された発話
£words£	笑い声で産出された発話

(3)データの分析

分析は録音データと詳細に書き起こされたトランスクリプトを用いて行われる。本研究では先にも述べたように行為の連鎖とその中で前景化される成員カテゴリー化に注目して分析を行う。分析の方針は、3.4 の通りである。具体的には、まず行為の連鎖では書き起こされたデータを、一つの行為もしくは複数の行為が何を成し遂げているかを記述し、それが参与者の視点に基づいているものかを論証し、特定の実践、発話、または行為がどのようにして特定の認識可能な行動をもたらすことができるのかを説明する（Schegloff, 1996）。この分析では、これまでの会話分析の研究の中で蓄積されてきた会話分析の基本概念は使用するが、外的な理論的な枠組みや研究者の推測などは用いず、あくまでも確定的な態度では望まずにそのデータから論証できるもののみを記述する。また成員カテゴリー化では、連鎖の中で相互行為の参与者もしくはその対象者がどのようなカテゴリーに関連づけられていて、それによってどのような社会的行為をなしているのかを分析する。各章においてはさらに各章で取り扱う断片に共通するやり方に焦点を当て、記述を行う[28]。

[28] 詳細は各章にて説明する。

(4)考察

第 4 章と同様に析出された規範について、その規範の用いられ方から照射されされることについて考察する。さらに第 5 章と 6 章においては、連鎖のなされ方、そこに用いられる成員カテゴリー化やその他の資源から照射される事柄も考察する。

第 4 章 公的議論における「日本語学校の非常勤講師」:議事録の中の成員カテゴリー化実践

4.1 はじめに

第 4 章では、2007 年に文化庁に創設された文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の第 1 回から第 111 回までの議事録の中での日本語教師にまつわる成員カテゴリー化の実践を記述する。具体的には、「日本語学校の非常勤講師」と想定される「非常勤」というカテゴリーが議事録の中でどのようなことの説明のために使用されているか、その用いられ方を分析し、その説明に用いられている規範を記述する。

第 1 章でも述べた通り、「日本語学校の非常勤講師」というカテゴリーは、「日本語教師」という大きなカテゴリーを、教育機関と雇用形態という組み合わせによって下位カテゴリーに分類した場合、賃金の発生する日本語教師の中で、最も多くの割合を占めるマジョリティである[29]。しかし日本語教師についての公的議論の中で、「日本語学校の非常勤講師」というカテゴリーについて取り上げられることはほとんどない。このことは例えば、文化審議会国語分科会日本語教育小委員会議事録における「日本語学校の非常勤(講師)」の出現回数は 0 回、前後の文脈から日本語学校の非常勤講師のことを想定したと考えられる「非常勤」カテゴリーの出現回数でも 111 回の委員会のうち 17 回しかないことからも明らかである。

それに対して「日本語教育人材」全体の最も大きな割合を占める「ボランティア」の出現頻度が高い[30]。1990 年の「出入国管理及び難民認定法の改正」、2007 年の委員会創設当時の社会状況、定住外国人の増加からすれば、地域の日本語教育をどのように拡充するかが喫緊の課題であり、そのことで地域の日本語教育を担う主たるカテゴリーである「ボランティア」は議論に必須のカテゴリーである。翻って「日本語学校の非常勤講師」は留学生の日本語教育を担うカテゴリーと雇用形態を示す複合的なカテゴリーであることから、その両方が同時に上がるトピックではない限り、出現頻度が少ないのは当然であると言えよう。事実、「日本語学校の専任」「大学の非常勤講師」や「大学の専任講師」といったカテゴリーも同様に出現頻度は低い。日本語教育の質の向上や拡充の必要性が話し合われるとき、労働環境や雇用に紐づくカテゴリーが、教育的な課題についての議論上には出現

[29] 第 1 章参照。
[30] 第 3 回委員会における「ボランティア」というカテゴリーへの言及は 84 回。

しにくいのは当然だと言える。各時期の主たる検討課題を見ても、労働環境や雇用という検討課題は設定されていない。上記の出現回数の少なさはそのことも原因であると考えられる。

それでは労働や雇用をトピックとしない議論の中で、「日本語学校の非常勤講師」というカテゴリーが全く使用されないかというとそうではない。「日本語学校の非常勤講師」というカテゴリーの使用は、日本語教育に携わる人々にとってはそれぞれの「日本語学校の非常勤講師」への関わり方によって、単なる教育機関と雇用形態以外の別の推論を呼び起こしているようにも思える。例えば

> 「日本語教師が増えればいいなと今，井田委員がおっしゃって思ったんですけれども，少なくとも日本語教育で生計を立てられるような日本語教員が増える見通しはちょっとなさそうなんです。むしろボランティアの方が活躍なさって，非常勤という非常に不安定な身分で日本語を教えている人の方が，私のような安楽な暮らしをしている人間よりもはるかに多いというのが現実なんです。ですから，例えば，時給 1,500 円とか 2,000 円で日本語学校でプロとして教えて，…」(第 3 回、尾﨑委員発言、下線筆者)

(2007 年 10 月 4 日第 3 回尾﨑明人委員発言，文化庁, (2007a))

というこの発言は、検討課題は地域日本語教育であり、日本語教育に精通していない委員の日本語教師の全体数を増やすべきではないかという意見に対する、有識者からの説明として行われている。この発言が一体どのような推論を用いて理解可能となっているかは分析の節で詳らかにするが、このように「日本語学校の非常勤講師」は主たるトピックが労働問題ではない議論の中でも出現し、そのカテゴリーを用いて労働問題以外の説明を可能にする。字義通りでは教育機関と雇用形態について想起させる「日本語学校の非常勤講師」というカテゴリーが、どういった文脈で用いられ、用いることによってどのような議論を可能にするのかを記述することは、議論を行うメンバー間で、そのカテゴリーについてどのような規範が共有されているのかを明らかにできると考える。本研究で注目するのは、このようなカテゴリーの使用についてである。

そこで本研究では、上記にも挙げた文化審議会国語分科会日本語教育小委員会議事録の中で、「日本語学校の非常勤講師」が想定されるカテゴリーがどのような議論においてど

のように使用されるかを記述し、議論のメンバーに共有される「日本語学校の非常勤講師」についての規範を描き出すことを目的とする。

4.2 分析方法

本章では上記に述べたように、日本語教育の推進・拡充のために 2007 年に文化庁に創設された文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録を分析の対象とする。この節では、この議事録がどのようなものか、議事録の分析とはどのようなものか、また本研究で用いる成員カテゴリー化装置の概念を用いたテキストの分析についてそれぞれ論じた後、実際の分析のやり方及び分析の焦点となる概念を説明する。

4.2.1 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会

第 4 章における分析の対象は文化審議会国語分科会日本語教育小委員会(以下、日本語教育小委員会)の平成 19 年 7 月の第 1 回から令和 4 年 5 月の第 111 回までの全議事録である。日本語教育小委員会は文化審議会国語分科会が「日本の良き理解者を増やすとともに、日本の文化芸術水準の向上のために、日本文化を発信することが重要」、「人口減少社会にあって高度人材をはじめとする外国人の受け入れを拡大することが不可避」、「日本語のできない定住外国人が増加し、地域社会で軋轢を生じている」ということを背景に、日本語教育推進のために平成 19 年に創設した委員会である。委員会では「1. 対象別の日本語教育の在り方」、「2. 定住外国人のための日本語教育特有の問題の明確化」、「3. 地域における日本語教育実施体制の改善」、「4. 日本語教育拠点の整備」、「5. 他の政策との連携の強化」という 5 つの検討課題を挙げ、それぞれについての検討を現在でも行なっている。委員会の検討課題をまとめると以下の通りである。

表 4-1. 日本語教育小委員会における検討課題

回	期間	内容
1-	2007.9-	地域日本語教育の問題、実施体制、日本語教育拠点の整備
7-	2008.3-	地域日本語教育の体制整備・連携協力の推進について・課題の整理
12-	2008.9-	地域日本語教育の連携協力の推進・内容改善について
18-	2009.3-	地域日本語教育の生活上の行為と具体的な学習項目について

22-	2009.10-	地域日本語教育の標準的なカリキュラム(案)の開発について
26-	2010.3-	審議経過報告(案)の検討について
30-	2010.8-	地域日本語教育の指導方法・教材例、能力評価について
45-	2012.4-	地域日本語教育の指導力評価について/日本語教育の課題について
51-	2012.5-	日本語教育の検討課題について
58-	2013.5-	日本語教育のボランティア/日本語教育に関する調査研究の体制について
74-	2015.5-	日本語教育の資格について・日本語教員の養成・研修について
80-	2016.5-	日本語教育人材の養成・研修に在り方について
93-	2019.5-	日本語教育能力の判定について/日本語教育の標準について
100-	2020.5-	日本語教育の参照枠について

創設当初の 2007 年から 2011 年までは、2002 年の入国規制の緩和による日系ブラジル人などの定住外国人の増加に伴う地域日本語教育の推進が検討課題とされてきたが、2012 年以降については、技能実習生などの外国人労働人材の増加も鑑みたより幅広い日本語教育の必要性から検討課題が 11 の論点に整理され、日本語教育の推進体制や教育内容や方法、日本語教師の資格、日本語教育の調査研究などについて話し合われている。これらの課題は文化庁の日本語教育専門官、有識者で構成される委員及びヒアリングで招致された各分野の専門家らによって検討が行われている。委員は年度ごとに変更があるが、ほとんどがその期に検討すべき課題に精通する日本語教育の研究者、日本語教育機関、日本語教育関係機関の代表である。

前節でも挙げた通り、日本語教育小委員会の議論の中心は日本語教育の推進を目的とした課題の検討である。その中に日本語教育人材の労働問題は含まれていない。労働環境・労働条件の複合的なカテゴリーである「日本語学校の非常勤講師」というカテゴリーが言及されないのはこれらのトピックの性質によると考えられる。しかしこれらの一見労働問題とは関わりのないトピックの中で「日本語学校の非常勤講師」と想定されるカテゴリーが用いられ、何らかの事柄が説明可能になることは、メンバー間に字義通りの「日本語学校の非常勤講師」以上の、このカテゴリーについての規範が共有されていると考えられる。

4.2.2 議事録の分析

この項では議事録が社会科学の研究分野においてどのような目的で用いられているか、また議事録を用いた日本語教育の研究に触れ、本章が議事録を用いる目的を明らかにする。

本章で分析する日本語教育小委員会の議事録のように、逐語録を記載した議事録は公的な文書では珍しくない。本章の分析対象と同様に、長期間かつ何回にもわたる議事の逐語録は、政策立案に向けて創設された各省庁の審議会、検討会の議事録に多く存在し、どの議事録も膨大なデータ量となっている。このような議事録の分析は、審議会や検討会での議論が政治的決定にどのような影響を及ぼしたかを明らかにすることを目的にしたもの(岩見・大野・木村・井出, 2013; 2014, 小柴・森川・村木:2018; 布尾: 2018; 義永, 2020 など)が多く、ある一つの論点についての審議会や検討会の参与者の認識や、政策を提案する行政側と立法を行う議会側との相互関係、各省庁の特徴などを明らかにする目的で分析がされている。議事録分析には定量的・定性的の両方の分析があるが、いずれも特定の語彙や語彙同士の共起の出現頻度を議論の重要度の指標とすることや、直接引用を行うことで、審議会・委員会での議論の結果としての政治的決定がどのようなプロセスを辿って行われたかの説明を行なっているという点では共通している。

例えば日本語教育の分野においては、布尾(2018)が、2014 年から 2015 年にかけて厚生労働省で行われた、当時技能実習生に追加された介護職種の日本語要件についての有識者検討会の議事録を、第 1 回から中間報告がまとまる前までの第 7 回まで分析している。検討会で来日時の技能実習生の日本語要件が「N4 レベル[31]程度」と取りまとめられたことについて、どのような経過を辿ってこのような決定に至ったかを議事録の有識者の発言から辿っている。分析の結果、第 1 回から 5 回まで出席する有識者の大多数に支持されていた実習生の来日時の日本語要件「日本語能力試験の N3 レベル[32]程度」が、第 6 回に突如直接技能実習生の受け入れに直接関与していない 1 名を除いてみな「N4 程度でよい」という論調に変わったことを明らかにしている。布尾はこの検討会における立案過程の課題として、「有識者に日本語教育関係者が含まれていないこと」、「介護の日本語能力を示すわけではない日本語能力試験が事実上唯一の尺度として使われている」、「N4、N3 というレベルで何ができるか(課題遂行能力)ではなく、レベルの数字だけが一人歩きしている」、「『エ

[31] N4 レベルは「基本的な日本語を理解できる」レベルとされている。
[32] N3 レベルとは「日常的な場面で使われる日本語をある程度理解することができる」レベルとされている(日本語能力試験ホームページ: https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html, 最終閲覧日:2022 年 1 月 21 日)。

ビデンス』に基づかない議論で物事が決まる」、「過去の経験(EPA に基づく介護福祉士候補者の受け入れ)に学ばない」といった点を、有識者の発言を根拠に指摘している。

また本章の分析対象と同じ、日本語教育小委員会の議事録を分析の素材として使用している義永(2020)では、2018 年に文化庁から発行された『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』に記載された日本語教師について求められる資質・能力の下位概念とされる「態度」が、日本語教育小委員会のどのような議論を経て記載されるに至ったかを論じている。発行された報告書には、日本語教師に求められる態度として、「常に学び続ける態度」「日本語教育を通した人間の成長と発達に対する深い理解と関心を有していること」などの記述がある。義永はこれらの「態度」が記述されることになった経緯として、委員から「マインド」や「姿勢」、「視点」といった言葉を用いた発言や、日本語教育専門官の学校教育分野におけるＯＥＣＤのキー・コンピテンシーや学士力、学校教育法第 30 条第２項（「学力の三要素」）を背景にした提案を挙げている。

布尾(2018)と義永(2020)に共通する点は、有識者として集められたメンバーの発言内容を辿ることで決定までのプロセスを辿っていることである。布尾は発言を辿ることで介護職の技能実習生の来日時に必要とされる日本語要件の決定のプロセスの問題点を指摘し、義永は求められる日本語教育人材の資質・能力に「態度」という項目が付け加えられた決定にどのような社会的背景があったのかを導き出している。

それに対して本章では、義永と分析対象を同じとしながらも、日本語教育施策の決定の背後にある社会的背景を明らかにするのではなく、日本語教育についての有識者の発言からある特定のカテゴリーが使用されているものを抽出し、発言でのそのカテゴリーの用いられ方をミクロな視点によって分析する。この日本語教育小委員会のメンバーは、「大学や研究機関に所属する日本語教育学研究者･教員, 日本語教育に関連する法人等の役員等, 現在の日本語教育に関して中心的・指導的立場にある人々」(義永, 2020, p.24)である。このメンバーの発言内容がどのような文脈でどのようなことを説明するための資源として使われているかを微細に記述することで、日本語教育の議論の中心にいる人々が、「日本語学校の非常勤講師」を日本語教育の中にどのように位置づけているのかを明らかにすることができるだろう。

4.2.3 テキストにおける成員カテゴリー化の実践

第 3 章でも述べたとおり、テキストの中のカテゴリー化実践を記述した研究は、人々が行為を理解するその方法を解明することを目的に、社会学を始め、教育学など多様な社会科学分野の研究で用いられている。テキストを産出する、また産出したテキストを読むという行為は、その行為を行う人々の規範が参照されることによって可能となる。その行為のプロセスで資源として用いられるカテゴリー化を分析すること、すなわちある特定のカテゴリーがどのような文脈で何の説明のために用いられるのかを見ることは、その行為を行う人々の規範を明らかにすることでもある。小川(2014)では、1967 年の朝日新聞から、若年層が見聞を広げるために海外へ渡航するための船の乗船員の募集において応募資格から女性が除外されていることを批判している記事を取り上げ、「青年」というカテゴリーを誰がどのように理解しているのか、また「青年」カテゴリーを使って人々が何を行なっているのかを以下の 3 つの記事から分析している。

> ①青年の目を世界に広げようというねらいから実現することになった「青年の船」は，来年早々第一次団員を送り出すことになり，総理府では 23 日から団員を募集するが，参加資格は男子青年だけ，つまり女子はダメ，とあって青少年団体関係者を怒らせている。「女子を除外するなんて時代錯誤もはなはだしい。後進性を海外にさらけ出すようなものじゃないか」という青少年団体側。一方，総理府では「第一次はあくまでテストケース。結果を見て次回からは.....」と慎重なのだが…
> ②「青年の船」は日本ユースホステル協会の中山正男会長らの提唱に佐藤総理も賛成し，明治百年記念行事の一つとして計画されたもの。はじめの構想は船自体も新造し，自費で海外旅行する機会に恵まれない青年男女を乗せて世界各地をめぐる，という壮大なものだったが，総理府では見本市船として使われている「さくら丸」(12,600 トン)を，とりあえず改装して就航させることにし，第一次の航海先は東南アジアと決まった。
> ③第一次「青年の船」の募集要項によると，来年一月に出港，約三か月の予定でシンガポール，バンコク，マニラなどを訪問するが，すべて船中宿泊。募集人員は 360 人で，都道府県知事からの推薦または全国的組織を持つ青少年団体の推薦を受けたもの，となっているが，応募資格の項目に「満 18 歳

以上 26 歳未満の男子青年」とあるのが青少年団体関係者にカチンときたわけ。(いずれも『朝日新聞』1967.6.22 朝刊 15 面，小川(2014)より抜粋)

小川はこの①から③の記事における「青年」というカテゴリーの使用が、「「青年」カテゴリーは、「青年」に誰を含めるか、すなわち「男性」だけでなく「女性」を含めるべきか否かという議論を可能にしていたといえる」(p.98)としている。実際なぜそのように言えるのかは、実際の記事でのカテゴリー化の実践の分析によってである。小川は「総理府では 23 日から団員を募集するが，参加資格は男子青年だけ，つまり女子はダメ，とあって青少年団体関係者を怒らせている。」というこの一文によって総理府における「青年」の理解は「男子青年」であり、それを怒るという抗議の構図から青少年団体関係者における「青年」の理解は「女子」も含められているとする。そしてこの抗議に弁明をすることから総理府においても当初の想定は「男女」であるということを分析して見せている。同様に、②③では「青年の船」の設立の理念が「青年男女の双方に」機会を与えることであったことから当初の想定は「青年」カテゴリーには「男女」とされていたこと、にもかかわらず応募資格が異なり、それを青少年団体関係者が非難していることを再び出したことから、やはり政府側と団体側の間では「青年」の理解が異なることを分析してみせている。小川のこの分析は、実際の記事の中で、ある特定のカテゴリーが何を説明するための資源として使用されているのかを記述することがすなわち、そのカテゴリーを誰がどのように理解しているのかを明らかにできることを示している。

本章でも「非常勤」カテゴリーに言及した発言を、どのような行為を達成しているのかを記述する。その際、用いられている発言だけでなく、議事のトピックや、カテゴリーに言及した発言の前後の発言についても記述し、どのような文脈の中でカテゴリーが使用されたかを記述する。文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録は議事次第に沿って行われた検討の逐語録である。しかし「逐語」と言っても、言い誤りや言い淀み、フィラーやあいづち､沈黙や笑いなどといった詳細部分､ある発言への他メンバーの反応など、議事録作成者が不要と判断したものに関しては省かれ文が整えられている。そのため、会話分析のように、それらを分析の要素に含めた詳細な分析をすることはできない。しかし例えば発言の次にその発言への応答が記載されておらず、次の議事に移ったように書かれているとしたら、そのこと自体も分析をすることによって、発言者が用いる規範とは別の

議事録の作成者がテキストを産出すること、読者がそれを読むことに関する規範もまた浮かび上がらせることができると考える。

4.2.4 データと分析対象の抽出方法

分析対象は前項で述べているとおり、文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の第 1 回から第 111 回までの議事録である。議事録は一部公開されていないものもあるが、主査が「公開することにより公平かつ中立な審議に著しい支障を及ぼすおそれがあると認めるときその他正当な理由があると認められるとき」(文化庁, 2007b, p.2)以外の範囲は全ての議事が文化庁のホームページに html 形式もしくは pdf 形式で公開されている。議事の内容は開催日時、場所、出席者、配布資料、経過概要が冒頭に記されており、その後に発言者の逐語録[33]が議論の進行に沿って並べられている。

日本語教育小委員会は現在[34]まで第 108 回開催されている。その中で「非常勤講師」という「講師」までを含むカテゴリーの名称の出現は 1 回もなかった。そこで「非常勤」という「講師」を除いた形で検索をしたところ、これまでの議事録の発言の中では合計で 17 回であった。最初は第 3 回の委員会で出現するが、それ以降、第 59 回までは言及はない。第 60~63 回までは「非常勤」という言及はあるものの、地域日本語教育の参加形態のカテゴリー分けの議論の一つの候補として挙げられており、日本語学校の非常勤は想定されていないため分析から除外した。またこれ以降、第 71,75,76,77 回にも言及があるが、いずれも日本語学校とは別の機関(市役所、大学など)の雇用形態のカテゴリーとして出現するだけであり、これらも除外することとした。出てくる回とどのような文脈で語られたかをあらかじめまとめたのが以下の表である。いずれも「非常勤」自体がメインのトピックとして挙げられることはなく、「日本語教師」という上位カテゴリーの下位カテゴリー集合の一つとして出現するか、もしくは「ボランティア」や「専任」というカテゴリーとの対比として用いられることがほとんどであった。

表 4.2. 「非常勤」カテゴリーの出現する場面におけるトピック

回	日時	大きなトピック	小さなトピック
第 3 回	2007 年 10 月	地域日本語教育	日本語教師の数の不足

[33] ただし言い間違いや言い淀み、発言の間の沈黙などの詳細な情報は省略されている。
[34] 令和 4 年 5 月 31 日現在

第 64 回	2014 年 12 月	地域日本語教育	地域日本語教育に携わる人々の属性
第 84 回	2017 年 12 月	日本語教育人材	「中堅」に該当する日本語教師の条件
第 94 回	2019 年 6 月	日本語教師の資格化	日本語教育能力検定試験合格の価値
第 98 回	2020 年 1 月	日本語教師の資格化	免許更新の際の日本語教師の講習内容
第 99 回	2020 年 2 月	日本語教師の資格化	日本語教師の数の不足

108 回にもわたる委員会の中で「非常勤」の出現回数が少なく、またメイントピックとして取り上げられていない、というところからも論じるべきものはあるが、ここで注目したいのは出現頻度ではなく用いられ方である。そこで分析では各発言においてどのようにカテゴリーが用いられているかを詳細に分析、記述する。

4.2.5 分析の焦点

第 3 章で述べたように、第 4 章では分析に Bilmes(2011)の場面意味論を援用する。Bilmes の場面意味論では、相互行為の中で、参与者がある対象(概念や状況、属性、行為、状態などを含む)を定式化[35]する際に、どのような表現を選択するのかに注目する。そして会話の中で用いられた同じ対象を指す他の表現や、使われた可能性のある他の表現との関係性を分析し、相互行為上で構築されるそれらの表現の意味を体系的に明らかにするものである。場面意味論では、相互行為における定式化についての以下のような側面を取り扱う。

1.共カテゴリー化(co-categorization)と対照化(contrast)
2.一般化(generalization)と詳細化(specification)
3.尺度化(scaling)
4.有標化(marking)

(Bilmes, 2011, pp.135-136, 再掲)

共カテゴリー化と対照化はそれぞれコインの裏表のようなものだとビルムスは述べている。共カテゴリー化はそれぞれの表現の類似性を強調し、反対に対照化はその違いを強調

[35] Bilmes(2011)では定式化は、何らかの参照するもととなるものを、それを言い表すことのできるさまざまな選択肢の中から選択して言葉にすることを定式化と呼んでいる。定式化は、最小単位は単語だが、単語だけではなく物語を語ることなどについても、参照元があるのであれば、定式化であるとしている。具体的には、特定の説明、カテゴリー化、表現・語彙の選択などである。

する。次の一般化と詳細化も字義通り、ある対象をその前の定式化よりも一般的な表現を用いて定式化することであり、詳細化はそれよりも個別具体化して定式化することである。また尺度化はある尺度(例えば本章に即していえば、賃金の多寡、暮らしの安定性など)のどこにその対象を位置づけるかに関する定式化である。最後の有標化は、その対象を言い表す際に用いる典型的な表現とは別の異なる表現で行われる定式化である。

ここでは Prior(2016)の抜粋から一般化、詳細化及び尺度化の例を紹介する。

[抜粋 4.1] Prior(2016),p.210 “Excerpt3”より/M=インタビュアー、E＝カンボジア-ベトナム系移民、S＝カンボジア系移民

1. M: and everyone says how come S doesn’t let go
2. when he hugs us? £cuz S will hug and he doesn’t let
3. go.£ yeah he just holds holds holds.
4. ((lines removed))
9. E: =he-he uh **affectionate** (.) person. very uh (.)
10. **generous** people.
11. (2.0)
12. M: so what’s the difference between Cambodian and
13. Vietnamese?
14 (4.0)
15 E: Vietnamese the north people **very cold. very**
16 **cold** people. **very cold.**

これは、カンボジア系のベトナム人移民の E が参加する夕食時のグループの会話である。この抜粋では、S という他の移民の評価が「カンボジア人」と「ベトナム人」というカテゴリー化による感情の尺度化を通して行われている。まず 1 行目から 3 行目まで、S が抱き締めるという行為の説明をした後、9 行目 10 行目では S について “affectionate”や“generous”という感情表現を用いて、S の性質を評価している。その評価の仕方は、個人の資質("person”)から民族的なカテゴリー(“people”ここでは「カンボジア人」が暗示されていると Prior は記述している)を一致させることによって行われている。資質に関して“person”を “people”という個人から民族への一般化がなされている。これに対してイ

ンタビュアーである M は E の説明を民族的カテゴリーの異なりと解釈し、「カンボジア人」と「ベトナム人」の違いの説明を要請している。この要請に対して、E はまず「カンボジア人」と「ベトナム人」というカテゴリー化について、「ベトナム人」ではなく「北ベトナム人」という詳細化を行うことによって修復を行っている。E はこの詳細化によって、北ベトナムとカンボジアの歴史的対立を呼び起こしたうえで、“very cold”を繰り返すことで、“affectionate”や “generous”と定式化されたカンボジア人との対照化を行っている。Prior はこれらの尺度化を次のような図で表している。

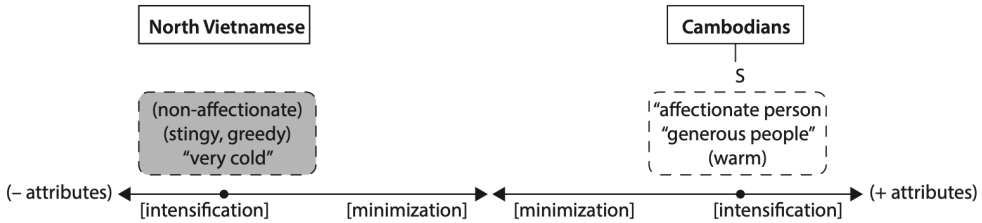

図 4.1 北ベトナム人とカンボジア人の対照的な感情表現の尺度,Prior(2016),p220 より抜粋

Prior(2016)のこの抜粋は感情を尺度化するそのやり方そのものについて議論しているために、この尺度化を用いてどのような相互行為が成し遂げられているのかについては論じられておらず、またそれぞれの尺度に位置付けられたその関係性から暗示されるものについての言及もない。本研究においては、成員カテゴリー化分析では示されない図を示すことで、尺度化及び詳細化、対照化が相互行為の中でどのように用いられているのか、そしてそれらの位置付けの関係性から含意される文化的な規範を析出する。

4.3 研究課題

4.2 の「分析方法」では、取り上げるデータの特徴と、そのデータを成員カテゴリー化装置と場面意味論を用いて分析する意義について述べた。その上で、本性の研究課題を下記に設定する。本章における研究課題は以下のとおりである。

1) 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録における委員の発言のなかで使用される「非常勤」というカテゴリーはどのような行為を達成するために用いられるか、成員カテゴリー化装置と場面意味論 (occasioned semantics)を用いて記述する。

2) 記述から議事録の理解に用いられる規範を析出する。

4.4 分析

4.4.1 非常勤講師の不遇をめぐる尺度化

まず「非常勤」が言及されるのは 2007 年 10 月 4 日に開かれた第 3 回委員会での尾﨑[36]委員によって行われた発言である。第 3 回の検討課題は定住外国人特有の問題の明確化と地域における日本語教育実施体制の改善についてであった。この課題を検討するためにこの回では浜松市[37]の浜松国際交流協会の日本語コーディネーターの堀永乃氏と同協会ポルトガル語相談員の三池アリセミホ氏と東京外国語大学多言語・多文化教育研究所のコーディネーターの杉澤経子氏が呼ばれ、地域の日本語教育の実施状況についてのヒアリングが行われている。この尾﨑委員の発言は、それぞれのヒアリングが行われた後、井田由美[38]委員が現在の日本語教育の状況を理解した旨を述べた後に行った「日本語教師が増えることは大事なことだと思うんですが、日本語教師が増えたからといって,三池さんが受けるような相談というのはそれだけでは減らないだろうなと感じました」という発言を受けた尾﨑委員のコメントである。

○尾﨑委員 日本語教師が増えればいいなと今，井田委員がおっしゃって思ったんですけれども，少なくとも日本語教育で生計を立てられるような日本語教員が増える見通しはちょっとなさそうなんです。むしろボランティアの方が活躍なさって，非常勤という非常に不安定な身分で日本語を教えている人の方が，私のような安楽な暮らしをしている人間よりもはるかに多いというのが現実なんです。ですから，例えば，時給 1,500 円とか 2,000 円で日本語学校でプロとして教えて，宿題のチェックを一杯やって，更に生活面の指導までやっている，そういうプロの日本語教師が一杯いるわけです。多分，時給 2,000 円ぐらいの人が多いと思うんです。だから，さっきの堀さんのところの交通費込みで 5,000 円，それはボランティアじゃないでしょうとつい言いたくなってしまったのは，一方にそういう現実があって，これだけ日本語教育が必要だと言われていて，専門家がもっと必要だと言うんだけれども，実は，社会的には非常に劣悪と言っていいような状況で頑張っている人がいる。そういうこともどこかでアピールしていかないと，地に足の付いたしっかりした仕事は続けられない。 もう一つは，世話好きのおばさんたちが外国人にとってはとても有り難い存在

[36] 尾﨑明人名古屋外国語大学教授(当時)。
[37] 浜松市はスズキ自動車やヤマハ発動機、ヤマハミュージックなどの製造業の拠点が置かれ、日系ブラジル人が労働者として多く居住し、2007 年当時すでに人口の約 4 パーセントが外国人といういわゆる「外国人集住都市」であった。
[38] 当時日本テレビアナウンサーであった井田由美氏。日本語教育小委員会のメンバーではないが、国語分科会のメンバーである。日本語教育小委員会へは不定期に参加していた。

で，そういう人がもっと増えていけば，職場でも増えていけばいいんじゃないかな，というのは今のお話でそう思いましたけれども。

(2007 年 10 月 4 日第 3 回尾﨑明人委員発言，文化庁, (2007a))

この発言の中ではまず井田委員の「日本語教師が増えることは大事なことだと思うんですが」という発言を「日本語教師が増えればいいな」と再定式化した上で、その発言をきっかけに思いついたことを「少なくとも日本語教育で生計を立てられるような日本語教員が増える見通しはなさそうなんです」と説明する。尾﨑委員はこの説明を、現状の日本語教育人材の構図を示すことによって行なっている。尾﨑委員は日本語教育人材を「ボランティア」と「日本語教員」とに対照化する。また「日本語教員」をさらに，生計が立てられるか立てられないかを基準として，「非常勤」と「常勤」[39]に詳細化する。そしてその比率は「非常勤」が「はるかに多い」ことを示す(図 4.2)。ここで「非常勤」は「非常に不安定な身分」と特徴づけられ、対する「常勤」である尾﨑自身は「安楽に暮らしている人間」と特徴づけられる。ここで用いられているのは、「暮らしの安定性」という尺度であり、日本語教員が「非常に不安定」という位置と、「安楽に暮らしている」という両極の位置に置かれている(図 4.3)。

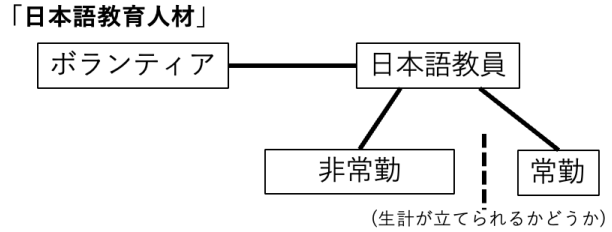

図 4.2 日本語教育人材の対照化と日本語教員の詳細化

図 4.3「暮らしの安定性」という尺度による位置付け

[39] ここでは直接「常勤」というカテゴリー名は用いられていないが、「非常勤」の「身分の不安定さ」を言及していること、一方でその対比として「安楽に暮らしている」と自らをカテゴリーしていることからは、「非常勤」のカテゴリー対として「常勤」が想定されていると考えられる。

日本語教育人材の構図を示し、「非常勤」と「常勤」を「暮らしの安定性」という尺度を用いて位置付けたのち,尾﨑委員は「非常勤」というカテゴリーを立て続けに「時給 1,500 円とか 2,000 円で日本語学校でプロとして教えて，宿題のチェックを一杯やって，更に生活面の指導までやっている，そういうプロの日本語教師」とさらに「非常勤」カテゴリーの特徴づけを行う。ここでは「非常勤」について新たな尺度による格付けが行われている。先の特徴づけには「暮らしの安定性」という尺度が用いられていたが、ここでは「賃金と「労働量」という尺度が用いられている。「賃金」は「時給 1,500 円とか 2,000 円」「多分，時給 2,000 円ぐらいの人が多いと思うんです」と安い方に位置付けられ(図 4.4)、「労働量」は、「宿題のチェックを一杯」「生活面の指導まで[40]」という極端な定式(Pomerantz, 1986)で、多い方に位置付けられる(図 4.5)。

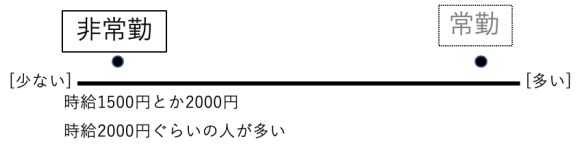

図 4.4「賃金」という尺度による位置付け

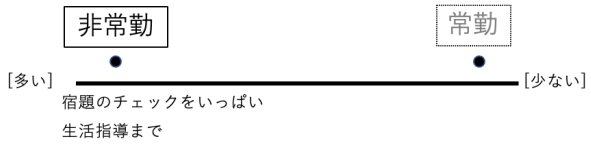

図 4.5「労働量」という尺度による位置付け

この 2 つの尺度に非常勤を位置付けることによって行われるのは、「賃金と労働量のバランス」の不均衡を伝えることである。

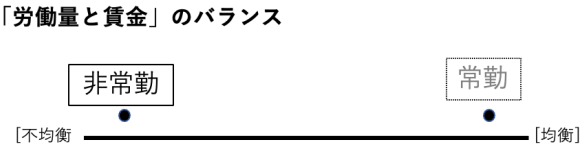

図 4.6「労働量と賃金のバランス」という尺度による位置付け

「非常勤」は「暮らしの安定性」という尺度における位置付けは不安定であり、一方で「賃金と労働量のバランス」という尺度においては不均衡に位置付けられる(図 4.6)。この 2 つの尺度に位置付けられることで、「非常勤」は不安定な暮らしをしながらも、賃金の安い重労働に従事するという、ある種の「献身」が浮かび上がる。尾﨑はこの尺度を用いて「非常勤」がいかに不遇かを説明している。そしてこのような不遇にいる「非常勤」を

[40] 「まで」という表現は、ここでは賃金から考えられる労働の範囲を超えたものであることが含意されている。

尾﨑は「そういうプロの日本語教師」と再度「プロ」という言葉を用いて定式化する。ここでは「プロ」という言葉を用いることによって、さらにその不遇を説明している。この不遇の説明の達成には、「プロ」への待遇についての規範が、メンバーの間に共有されていることを前提とする。「プロは労働に見合う賃金が支払われる」という規範が共有されているからこそ、そうではない「非常勤」の不遇が理解可能となっている。そしてこの不遇な「非常勤」を現在の構成比率の多くを占めることを今一度示している。「非常勤」の不遇をさまざまな尺度を用いて位置付けをした後に、日本語教育人材の構成比率を再度提示することが将来的に生計を立てられる日本語教員が増えないこととして理解されるためには、「非常勤の献身的な貢献は労働条件に左右されない」という規範が必要となる。

その後に続く「だから，さっきの堀さんのところの交通費込みで 5,000 円，それはボランティアじゃないでしょうとつい言いたくなってしまったのは，一方にそういう現実があって」という発言は、この説明はこれよりも前に行われた堀氏宛の発言への弁明を述べていると考えられる。

実はこの議論よりも前のヒアリングの際、浜松国際交流協会の堀氏が日本語教育事業として日本語ボランティアをヤマハ発動機の子会社に派遣しており、1 回の日本語指導に 3,500 円、交通費込みでの 5,000 円の謝礼が支払われていることを紹介している。この紹介に対して尾﨑委員は謝礼 5,000 円が支払われる日本語指導をボランティアと呼ぶことに疑義を呈していた。具体的なやりとりは、以下のようなものである。

○説明者（堀）
教室そのものがいわゆる会議室ですので，そこを提供するということ，それからそこにある備品，例えばプロジェクターなり CD なりというのをすべて用意していただくこと，それからボランティアさんに対しては 1 時間半の授業で 3,500 円お支払いいただいております。

○尾﨑委員
それをボランティアと呼ぶんですか。私の定義では，ボランティアとはもう呼べないと思います。3,500 円は交通費を超えていますから，それをボランティアと呼んでいくようなことが一般化するということについて私は若干懸念を持ちます。それはボランティアではないのだという議論は，ではボランティアって何なんだと…。
ボランティアに依存しているという言い方自体が，何がどうなっているのかということはもうちょっと，浜松のことだけじゃなくて，こういう議論をしている中で，どういう人をボランティアと呼んでいるのかということも含めて議論した方がいいかなと思ったんですけれども，でも，浜松の試みは僕の知っている限りでは初めてですから，すごく期待しております。

(2007 年 10 月 4 日第 3 回堀永乃氏、尾﨑明人委員発言，文化庁(2007a))

堀氏が単に浜松国際交流協会の日本語ボランティア派遣事業について紹介を行なっているのに対し、尾﨑委員の発言は「それをボランティアと呼ぶんですか」と驚き、「私の定義ではボランティアとは呼べないと思います。」と 3,500 円の謝礼が支払われる日本語指導者を「ボランティア」と呼んだ堀氏に対して否定的な見解を示している。しかしその後「誰をボランティアと呼ぶのか」というのは別に議論の必要があるとし、浜松の日本語教育事情については「すごく期待しております。」と肯定的な評価をしている。このことからは「それをボランティアと呼ぶんですか」という発言を単に事業の紹介をしている相手に向けたことが適切ではなかったと尾﨑委員が考えていることを示す。しかし、その後この発言への弁明への機会はないまま議論は進んでいった。冒頭に挙げた尾﨑委員の発言の中の「さっきの堀さんのところの交通費込みで 5,000 円，それはボランティアじゃないでしょうとつい言いたくなってしまったのは、一方にそういう現実があって、」という発言は、「それをボランティアと呼ぶんですか」という前の自らの発言を呼び戻して、その不適切と考えられる発言をしたのは、「不遇の非常勤講師」の存在を慮ってのことだったという弁明を行なっていると理解することができる。

この弁明には、「日本語指導への対価の多寡」が尺度として用いられている。「交通費込みで 5,000 円」というボランティアへの謝礼を尺度上の「多い」方に位置付けて弁明を行われることで、暗に「非常勤」の日本語指導への対価は「少ない」方に位置付けられる(図 4.7)。この尺度を用いてその弁明が可能になっているのは、「ボランティアは労働の対価を過分に求めるのは不適切である」という規範が共有されているからである。「交通費込みで 5,000 円」という謝礼が「ボランティア」には不相応であること、「プロ」よりも「ボランティア」が多く対価を得ることの不適切性をメンバーが共有しているからこそ、この弁明が可能になるのである。

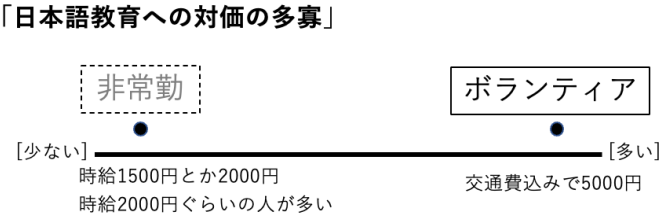

図 4.7「日本語教育への対価の多寡」という尺度による位置付け

さらに尾﨑委員は続けて、「これだけ日本語教育が必要だと言われていて、専門家がもっと必要だと言うんだけれども、実は社会的には非常に劣悪といっていいような状況で頑張っている人がいる。そういうこともどこかでアピールしていかないと，地に足の付いたしっかりした仕事は続けられない。」と現在の構図を外部に周知する必要性を説明する。

ここでは新たに「社会的な状況」という尺度が用いられている。この尺度において「非常勤」は「非常に劣悪といっていいような状況」というマイナスの値の極に近いところに位置付けられている(図 4.8)。尾﨑委員は、この新しい尺度「社会的な状況」で、日本語教育の内部だけではなく、社会一般においても「非常に劣悪」だということを示すことによって「不遇さ」を格上げしている。そしてその状況下でも「頑張っている人がいる」ことを外部に伝えることが、「地に足のついたしっかりした仕事を続け」ること、すなわち「生計を立てられる日本語教員を増やすこと」につながると訴えている。

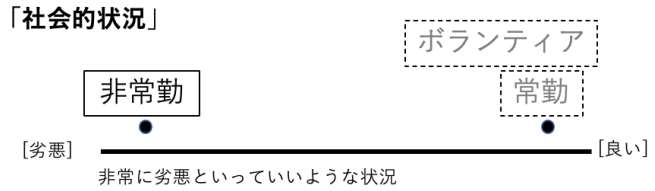

図 4.8「社会的状況」という尺度による位置付け

尾﨑委員は「生計を立てられる日本語教員が増える見込みがない」という説明を終えたあと、再度井田委員の発言を取り上げて、次のように発言する。

> もう一つは，世話好きのおばさんたちが外国人にとってはとても有り難い存在で，そういう人がもっと増えていけば，職場でも増えていけばいいんじゃないかな，というのは今のお話でそう思いましたけれども。

(2007 年 10 月 4 日第 3 回尾﨑明人委員発言再掲)

「世話好きのおばさんたち」が職場でも増えればいいというこの発言は、井田委員が実際の現場に求められているのは、日本語教師の資格を持つものではなく、むしろ親切で問題解決に辛抱強く当たる人ではないかという趣旨の発言[41]に対するコメントである。この

[41]「日本語教師よりも，日本語を教える資格はなくても，親切な人，思いやりのある人というか，細かく粘り強く辛抱強く説明してくれる人とか，こういうところに誤解があるんじゃないかなと気が付く人というか，そういう人が実際の現場では求められている。もちろん，日本語がちゃんと教えられて，教わる側も日本語ができるようになることは大事なことなんですが，これは，とても幅広くて大変なことに取り掛かっていらっしゃるのだなということが分かりました」(2007 年 10 月 4 日第 3 回井田由美委員発言)

中で注目すべき点は、まず一つには、井田委員が「親切な人，思いやりのある人というか，細かく粘り強く辛抱強く説明してくれる人とか，こういうところに誤解があるんじゃないかなと気が付く人というか，そういう人」と職場で外国人が直面する問題を解決するのに適している人の特徴づけ説明しているのに対して、それを「世話好きなおばさん」とカテゴリー化していることである。井田委員が特に「性別」や「年齢」に触れずに説明を行なっているのに対して、尾﨑委員は問題解決に適している人を「世話好きのおばさん」と、詳細化している。ここで注目したいのは、尾﨑委員がこの「おばさんたち」がどこにいるとみなしているのかという点である。「外国人にとってはとても有り難い存在で」「もっと増えていけば」「職場でも増えていけばいいんじゃないかな」と述べていることからは、尾﨑委員がこのような外国人の問題にあたる「世話好きのおばさんたち」は、「職場」ではないところですでに存在していることを知っていることを示している。「世話好きのおばさん」というカテゴリーが想起させる年齢層や姿勢は、地域のボランティアに参加する人々と重なる。地域のボランティアのように、職場にも自発的に問題解決を買って出るような「世話好きのおばさんたち」が増えることを推奨するこの尾﨑の発言は、「プロの日本語教師」である「非常勤」の不遇の現状を社会に周知することの重要性を説いたその直後に並べられている。日本語教師には十分な見返りが必要だとした直後に、見返りを求めない人々が増えることを推奨する行為が並べられていることからは、「非常勤の自発的献身」からの脱却の必要性を訴えることと、一方で「中年以降の女性の自発的献身」に依存することが、議論する人々の中では矛盾なく両立できることであることが示されている。

この後の発言は、他委員が引き継ぎ「世話好きのおばさん」と「日本語教師」の違いという話題に変わっている。

4.4.2 地域日本語教育を担う人材の実態をめぐる尺度化

次に言及されるのは[42]、2014 年 12 月 15 日の第 64 回の小委員会における松岡[43]委員の発言の中である。第 64 回は先の尾﨑委員の発言が行われた第 3 回からおよそ 7 年経過している。第 3 回以降、地域日本語教育の日本語教育の推進のために、各関係団体、教育機関

[42] 第 4 回以降、59 回までは言及はない。第 60~63 回までは「非常勤」という言及はあるものの、地域日本語教育の参加形態のカテゴリー分けの議論の一つの候補として挙げられており、日本語学校の非常勤は想定されていないため除外した。またこれ以降、第 71,75,76,77 回にも言及があるが、いずれも日本語学校とは別の機関(市役所、大学など)の雇用形態のカテゴリーとして出現するだけであるためこれらも除外した。
[43] 松岡洋子岩手大学准教授(当時)。

の連携の方法や教育内容の改善、標準的なカリキュラムの策定や指導や能力評価の方法などが検討され、2012 年に一旦区切りがつけられる。2013 年には再度、日本語教育の課題が洗い出され、「日本語教育の推進に当たっての主な論点に関する意見の整理[報告](案)」として 11 の論点が整理され報告されている。

第 64 回は、その論点のうちの 7 つ目に当たる「日本語教育のボランティア」について検討を行う回である。この論点は、日本語教師の資格についての再検討を行うために、まず「ボランティアとは何か」を明らかにするために設けられた論点である。「地域の日本語教育でボランティアが大きな役割を担っている現状をどう捉えるか，自治体の取組や成果はどうかなど,まず自治体における日本語教育の体制について具体的な検証が重要。今後，文化庁の取組の効果も検証し，必要に応じて更にどのような方策が考えられるか検討が必要。」(p.25)とし、その検討材料として事務局が作成した「地域における日本語教育に携わる人材・人材育成の実態について（調査研究）」の調査票について議論が行われている回である。

調査票はそれぞれ配布対象別に分かれており、それぞれ対象は調査票 1 が「指導者及びコーディネーター」、2 が「地域における日本語教育を実施している機関・団体」、3 が「日本語教師を養成している日本語教育機関及び大学」 となっている。委員たちは 1 の「指導者及びコーディネーター」を対象とした調査票【Ⅰ】(表 4-3)の項目の、質問項目(5)と(6)について議論を行っている。なお、この調査票が調査対象とする「指導者」は「日本語指導者」＝「日本語指導を行う人，日本語の学習支援を行う人，日本語による交流活動に参加する人，日本語による地域の生活情報の提供 など，日本語を介した活動に参加し，直接外国人と関わっている方」(p.2)となっており、「コーディネーター」は「地域日本語教育コーディネーター」＝「日本語指導者や関係機関との連絡・調整，地域における日本語教育の企画・運営，地域における日本語教育の実態把握，日本語指導者の養成などを行っている方を指します。」(p.2)となっている。

委員たちの間では、日本語教育に携わる人々の様々なパターンを挙げつつ、(5)で就業の状況を先に聞くと、そのあとの(6)についてどのように答えるべきかが難しいので、まず仕事の内容を聞いてから雇用形態の別を聞いてはどうかなどの意見が出ている。下記に抜粋した小山、迫田、松岡委員の発言は、そのあとで、さらに質問項目(5)について立て続けに意見を述べているところである。

表 4.3 地域における日本語教育に携わる人材・人材育成の実態について(調査研究),(文化庁,2014b, p.3)

【Ｉ】あなたのことについてお答えください。
（１）居住地域についてお答えください
都道　　市区
府県　　町村

（２）年代について，一つだけ選んでください。
① ～２０代 ② ３０代 ③ ４０代
④ ５０代 ⑤ ６０代 ⑥ ７０代～

（３）性別について，一つだけ選んでください
① 男性 ② 女性

（４）母語について，一つだけ選んでください。
① 日本語 ② 日本語以外
②を選んだ場合，何語が母語か教えてください。
（　　）語

（５）今，現在の仕事の状況について，一つだけ選んでください。
① フルタイムの仕事をしている
② パート，アルバイトの仕事をしている
③ していない

（６）仕事の内容について，当てはまるものを全て選んでください。
① 会社員 ② 公務員 ③ 学校等の教員・大学や研究機関の研究者
④ 自営業 ⑤ 主婦・主夫 ⑥ 学生
⑦ 年金生活者 ⑧ その他（　　）

（７）今，関わっている日本語教室の数について，一つだけ選んでください。
① 一つ ② 二つ ③ 三つ ④ 四つ ⑤ 五つ以上

○小山委員 「（５）今，現在の仕事の状況について，一つだけ選んでください。」というのは，ボランティアかどうかという質問ではないんですよね。

○迫田委員
「「②パート，アルバイトの仕事をしている」の中には日本語教育の仕事を含まないということでしょうか。」

○松岡委員
「そういった方もいます。非常勤で日本語学校に行っていて、ボランティアもしている方がいらっしゃいますよね。」

(2014 年 12 月 15 日第 64 回小山豊三郎/迫田久美子/松岡洋子委員発言(文化庁, 2014a, p.25))

まず小山委員[44]の質問は、住所や年齢、性別、母語話者かどうかの確認の後にくる質問項目(5)について、「ボランティアかどうかという質問ではないんですよね。」と確認を行なっている。(5)の質問項目は就業の状況であり、①「フルタイム」、②「パート・アルバイト」、③「していない」という選択肢が示されている。小山委員の発言は「ボランティアかどうかという質問ではないんですよね。」と確認することによって、この調査の対象者がボランティアであることを前提としていることを示し、(5)の設問の調査対象者の実態を捕捉する質問としては、設定する対象者の範囲が狭く、不適切であることを指摘するものである(図 4.9)。この調査票の対象者である「指導者及びコーディネーター」の説明には、「ボランティアかどうか」や「対価を得ているかどうか」については特に言及されていない。にもかかわらず、「対象者はボランティアかいなか」という選択肢の不在がここまでことさら問題視されなかったのは、調査票の作成者とこれを読む人々(=委員会のメンバー)が「地域日本語教育における日本語指導や地域日本語教育の運営・企画はボランティアが担う」という規範を利用していることが必要である。

図 4.9「質問の実態の捕捉範囲」という尺度による位置付け

それに続く迫田委員の発言は、小山委員の発言に追随するものと読むことができる。迫田委員の質問は、(5)を②「パート・アルバイトをしている」と回答した人が(6)に進んだ際に、「日本語教育の仕事」をしているという選択肢が選べないことを質問することで、(6)の選択肢に日本語指導を生業としている人の不在を指摘し、その選択肢による実態の捕捉範囲を(5)と同様に狭い方に位置付けることで(図 4.10)、小山委員の発言に追随してみせている。

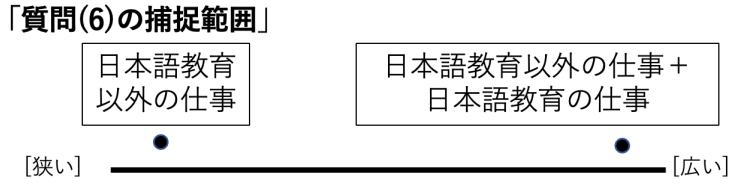

図 4.10 「質問の実態の捕捉範囲」という尺度による位置付け

[44] 小山豊三郎(当時、愛知県地域振興部次長)

しかしここで迫田委員は(6)で「日本語教育の仕事をしている」という選択肢を、(5)の②「パート・アルバイトをしている」と回答した人の次の回答として提示している。この提示は「地域日本語教育における日本語指導や地域日本語教育の運営・企画はボランティアが担う」という規範の変更を促すものである一方で、新たに迫田委員の用いている規範もまた「地域日本語教育に携わる人々はボランティア、もしくは非正規雇用の日本語教育人材である」という対象を追加しただけのものであることがわかる。

続く松岡委員の発言も小山委員、迫田委員の質問に追随するものである。松岡委員は迫田委員が示した「地域日本語教育に携わる人でパート・アルバイトをしている人」を「非常勤で日本語学校に行っている人」であると詳細化することで(図 4.11)、迫田委員の発言に追随する。この詳細化が追随するものとして認識可能となっている背景には「非常勤は有償で提供している日本語指導を無償でも提供しうる」という規範が示されている。

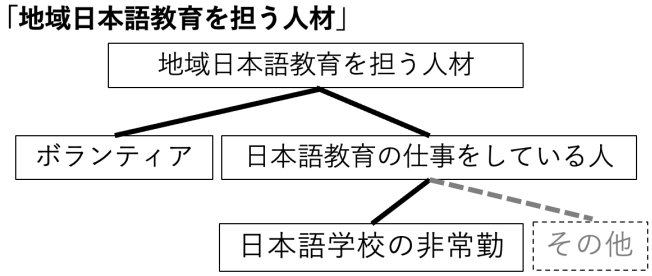

図 4.11 地域日本語教育を担う人材の詳細化

この前の抜粋では、尾﨑委員が説明のためにさまざまな尺度を用いて非常勤講師の不遇さを示すことによって、現状への嘆きという行為を達成していると読むことができた。それに対しこの抜粋では、小山委員の発言を皮切りに、迫田委員、松岡委員の 3 名が、地域日本語教育に携わる人々を実態の捕捉範囲という尺度を用いることで、質問項目の不備の指摘という行為を達成していると考えられる。これらの指摘は作成者の用いる「地域日本語教育における日本語指導や地域日本語教育の運営・企画はボランティアが担う」という規範に対して暗に変更を迫るものであるとも言えよう。しかし一方で 3 つの発言によって変更された規範は地域日本語教育を担う対象者を「非常勤」へと拡大しただけであり、「地域日本語教育は無償である」という規範は横たわったままである。

4.4.3 指導経験の差異をめぐる尺度化

次に「非常勤」カテゴリーが出現するのは、上記の言及から 3 年後、2017 年 12 月 14 日に行われた第 84 回の小委員会での戸田委員[45]の発言である。この時期の検討課題は日本語教育人材の養成・研修の在り方についてである。第 84 回の小委員会では、作成された「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告案)」(文化庁, 2017b)をもとに議論が行われている。この頃になると、上記に出てきた「日本語指導者」という名称が改められ、日本語教育に携わる人々は「日本語教育人材」という名称でまとめられた。そして「ボランティア」、「日本語教師」というこれまでカテゴリー集合の構成は「日本語教師」「日本語教育コーディネーター」「日本語学習支援者」という構成に組み直されている(表 4.4)。そのうえで「日本語教師」はさらに教育経験、時間に応じて「養成」「初任」「中堅」に分けられ(表 4.5)、その段階ごとの資質・能力・態度はどのようなものであるかが議論されている。

表 4.4 日本語教育人材の分類

名称	説明
①日本語教師	日本語学習者に直接日本語を指導する者
②日本語教育コーディネーター	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
③日本語学習支援者	日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に、学習者の日本語学習を支援し、促進する者

(文化庁(2017b)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告案)」p.19)

表 4.5. 日本語教師の段階

養成	日本語教員を目指して、日本語教師養成課程等で学ぶ者
初任	日本語教師養成段階を修了した者で、それぞれの活動分野に新たに携わる者。 ※当該活動分野において 0～3 年程度の日本語教育歴にある者

[45] 戸田佐和公益社団法人国際日本語普及協会常務理事(当時)

中堅	日本語教師として初級から上級までの技能別指導を含む十分な経験(2,400 単位時間以上の指導経験)を有する者。 ※当該活動分野において 3～5 年程度の日本語教育歴にある者

(文化庁(2017b)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告案)」p.20)

第 84 回では、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」の記載する事項について、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告案)」をもとに全体に目を通し、気になる文言を議論し、修正していくという作業が行われている。この中で「日本語教師」の「中堅」は、どのような教育経験を経ているものが該当するのかという議論も行われており、下記はその中での戸田委員の発言である。ここでは「日本語学校」という機関名は明言されていないが、2,400 時間という中堅とするに必要な指導経験の時間数が、法務省告示校の専任講師が 3 年程度で経験する時間数を基準に算定されている。したがってここで言及される「非常勤」も告示校の基準が用いられている、すなわち「日本語学校の非常勤講師」のことを指していると考えられる。下記の戸田委員の発言の直前のやりとりは、日本語教育歴 3 年で「2,400 単位時間」が達成可能かどうかについての議論が行われている。その中では日本語学校の専任講師であれば、週に 20 単位時間行えば、1 年で 800 単位時間、3 年で 2,400 単位時間になるという計算を根拠に可能であることが説明されている。

「２,４００単位時間[46]という中堅の考え方ですが、時間数については、それほど違和感はなかったのですが、機関に属しているという点について意見を申し上げます。フリーランスと言いますか、非常勤として勤めている方々の中堅としての立場をどのように考えるのか伺いたいと思いました。想定されているのが、あくまでも一機関に属して、じっくりと授業をしている方、それが一番望ましいことだと思いますが、そうではなく、非常勤としてキャリアを重ねている場合も、それぞれの時間数が、実績として、２,４００時間が認められるのかどうかが気になりました。」

（2017 年 12 月 14 日第 84 回戸田佐和委員発言, (文化庁, 2017a, p.12))

この戸田委員の発言は、日本語学校の専任の授業の仕方をベースに行われた、指導経験時間数の根拠の説明について、「専任」が 3 年で経験ができるのは理解できたが、所属機関が複数にわたる「非常勤」の場合、そこで累積された 2,400 単位時間は同一機関で教える「専任」と同等なのかという意見を述べている。

[46] 1 授業の時間を 1 単位時間としている。

ここでは中堅に該当するために必要な指導時間数、「2,400 単位時間」の経験内容の評価をめぐって、「授業に取り組む集中度」のという尺度からその格付けが行われる。まず戸田委員は「中堅」を「指導経験の時間数」という尺度において 2,400 単位時間という位置付けにするのは適切であるとする。しかし、その経験の内実については「機関に属しているという点について」意見があるとしている。ここで「機関に属しているという点」という表現は曖昧だが、2,400 単位時間という経験が、所属機関の数をめぐる尺度で格付けが可能であることを示している。続けて行われる発言によって「機関に属しているという点」は、「フリーランスと言いますか、非常勤として勤めている方々の中堅としての立場をどのように考えるのか伺いたいと思いました。」と具体的に述べられる。この発言によって「非常勤」は所属機関をまたいで勤務すると特徴づけられている。

そして「想定されているのが、あくまでも一機関に属して、じっくりと授業をしている方、それが一番望ましいことだと思いますが」という発言に「授業に取り組む集中度」[47]と「授業経験の内実の理想度」いう尺度が用いられている(図 4.12)。「あくまでも一機関に属して、じっくりと授業をしている方」という発言は、「授業に取り組む集中度」は所属機関数が少ない方がより集中度の高い方へと位置づけられる。また、「それが一番望ましいことだと思いますが」という発言は、「授業経験の内実の理想度」において、授業に取り組む集中度が高いほど理想的であるという位置付けがなされている。そしてその直後の「そうではなく」という発言からは、「そうではな」い方、つまり非常勤が、理想からは遠い距離にあると位置付けられる(図 4.13)。

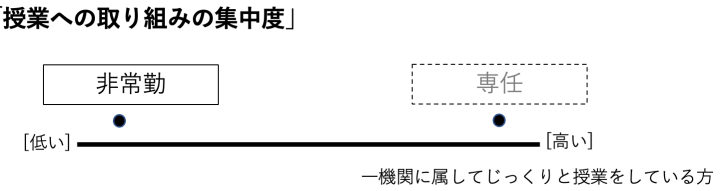

図 4.12 「授業への取り組みの集中度」という尺度による位置付け

[47] 「じっくりと授業をしている方」という発言は「じっくりと授業をしている方/していない方」という両極を、「授業に取り組みの集中度」という尺度に位置付けていると考えることができる。

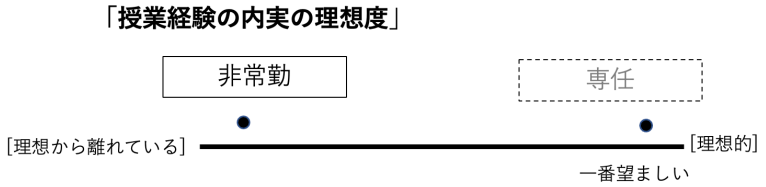

図 4.13 「授業経験の内実の理想度」という尺度による位置付け

「非常勤としてキャリアを重ねている場合も、それぞれの時間数が、実績として、2,400時間が認められるのかどうかが気になりました。」という発言は、非常勤が複数の機関で単発的に経験する時間数が、理想からは離れており、報告書に記載されている条件に当てはまるかを懸念していることを示している。

> 「ここは専任であろうが非常勤であろうが問われることはないと私は理解しておりました。」

(2017 年 12 月 14 日第 84 回伊東祐郎主査発言(文化庁, 2017a, p.12))

しかし、この意見に対して、中堅の該当条件の項目作成に関わる伊東主査は、戸田委員が懸念する「専任」と「非常勤」の差を、少なくとも自分は意図していないという回答を行う。この伊東主査の回答は「問われることはない」のは何に対してか、戸田委員の示すような尺度が明示されないまま、とにかく「専任」と「非常勤」には差がないことが示されている。戸田委員からはこれ以上の追及はなく、「わかりました」という理解が記載されている。このことについてはこれ以上の議論はなく、それぞれの段階における知識・技能・態度の審議に移っている。

以上の戸田委員と伊東委員の発言では、中堅日本語教師に該当するための経験時間 2,400 時間の価値の差が、「授業に取り組む集中度」と「指導経験の内実の理想度」いう尺度を用いて行われており、非常勤は暗に取り組みがじっくりできない方、理想からは遠い方へと位置付けられていた。戸田委員の発言は、これまでの議論が「専任」のみを想定して行われていることに対する懸念であり、「非常勤」も考慮に入れて話し合うべきであると注意を促していると理解可能である。その点については、4.4.1 の尾﨑委員と同様、戸田委員は「非常勤」を擁護している。しかしその懸念や注意を理解可能にするために用いられる規範を紐解くと、「非常勤の所属機関を跨いだ指導経験は理想からは遠いものである」とみなされていることもまた明らかになる。

一方で、伊東委員の発言は「非常勤」と「専任」を同等とするものである。戸田委員の暗に示す指導経験の内実の差を「専任であろうが非常勤であろうが問われることはないと私は理解していた」と否定して見せ、議論を終わらせている。事実議事録では戸田委員の「わかりました」という応答の直後に議題が移っている。

4.5 議論

上記の 4.4 では日本語教育小委員会において、「日本語学校の非常勤講師」が該当すると考えられる「非常勤」がどのように議論の中で用いられていたかをある特定の尺度における位置付けの仕方に注目し分析した。この節ではまず用いている規範や尺度化の含意するものから公的議論のメンバーに「非常勤」がどのように見なされているのかを議論する。次に「非常勤」カテゴリーの用いられ方に焦点を当てて議論をする。

4.5.1 用いられる規範と尺度化から見える「非常勤」

この項では、今一度分析を簡潔にまとめた上で、「非常勤」は公的議論の中でどのようにみなされているかを、そこに用いられている規範とともに議論する。

4.4.1 の尾﨑委員の発言においては、日本語教員が今後増えそうにないという予測についての説明の中で、「暮らしの安定性」、「賃金と労働量のバランス」、「社会的な状況」という尺度が用いられていた。そしてそのマイナス値の方に非常勤が位置付けられることによって、非常勤の「不遇さ」が格付けされ、日本語教師の現状への憂いと人材確保の難しさの説明がなされていた。ここでどのような尺度が用いられ、そのことによってどのような行為を可能にしたのかを見てみると、そこには「プロ」や「専門家」についての規範が透けて見える。「プロ」や「専門家」は「身分の安定」「賃金と労働量のバランス」「社会的な状況」という尺度を軸にカテゴリー化されている。この尺度が示すのは、この発言で構築される「プロ」や「専門家」の意味である。労働に対して適切な賃金が払われ、なおかつそれが安定的であり、社会的にまともな状況にいる、そのことが「プロ」や「専門家」に含意されている。この含意における「非常勤」は賃金や社会的状況などの尺度ではネガティブな位置に置かれ、「プロ」でありながらおよそ「プロ」から想起されるものとはかけ離れた存在として嘆かれている。しかしそのように嘆かれる一方で、「プロ」とは乖離した状況に耐えながら「プロの日本語教師」として「頑張っている」と称えられてい

る。この嘆きと称賛、そしてこのような状況にある「非常勤」が日本語教員を占める割合として多いことが生計を立てられる日本語教員の数が増えないことの説明として理解可能となるのはなぜか。それは「非常勤」について劣悪な状況下でも「プロ」としてその働きぶりが左右されず、その献身ゆえに日本語教師の数が担保されるという規範が横たわっているからである。ここで「非常勤」は「プロ」として取り扱われながらも、その実は献身が期待され、それによって現在の日本語教育が維持されているという構造が規範を読み解くことによって浮かび上がっている。

4.4.2 では調査項目の議論における小山・迫田・松岡の発言は、地域日本語教育を担う人材に誰がどのように当てはまるかをめぐるやりとりであったと言える。地域日本語教育を担う人材について、ここでは、小山委員の発言から、地域日本語教育の運営・企画はボランティアが担う」という規範がまず析出される。この規範は調査対象者の実態を把握するための調査票に「ボランティアかいなか」という質問項目がないという指摘によって浮かび上がる。この指摘は、地域日本語教育が善意のボランティアによって無償で行われていることへの懸念と読み取ることができる。迫田委員、松岡委員の発言もそれに追随するものであり、両氏はその追随を、地域日本語教育を担う人材の中に「非常勤」がいるという事実を示すことで行っている。しかしここで「非常勤」が用いられることは、実際に地域日本語教育人材には有償で日本語指導を行う人がいることを示しているが、地域日本語教育が有償で行われている場合もあるということは示していない。「そういった方もいます。非常勤で日本語学校に行っていて、ボランティアもしている方がいらっしゃいますよね。」という松岡委員の発言は、日本語学校では日本語指導への対価を得ている「非常勤」が、「地域日本語教育」の中では「非常勤」がその本来対価を得るべき日本語指導を無償で提供することが当たり前に行われているものとして取り扱われている。専門性を発揮して社会貢献すること自体の議論はともかく、「非常勤」ではない委員会のメンバーたちにボランティアにおける「非常勤」の日本語指導の無償提供が浸透していることは明らかである。

一方、4.4.3 では「ボランティア」とではなく「専任」カテゴリーとの対比が用いられ、戸田委員の発言では中堅日本語教師に当てはまる条件としての指導経験が「授業に取り組む集中度」という尺度において格付けがなされていた。この尺度は所属機関数の多少によって位置付けられるが、このことよって、「指導経験の内実の理想度」という新たな尺度が付加され、「非常勤」の指導経験は理想からは遠いものと位置付けられていた。そしてこの位置付けは、「中堅」段階の日本語教師に該当する条件に「非常勤」が当てはまるか

どうか、その懸念を示すために用いられていた。この懸念を示すという行為の達成は、「非常勤の所属機関を跨いだ指導経験は理想からは遠いものである」という規範を用いて行われている。戸田委員の発言は、日本語教師研修の対象者が暗に専任講師を対象としているのではないかと指摘するものである。その点においては「非常勤」を擁護するものである一方で、そのことを達成するための規範には所属機関が複数にわたる非常勤講師の指導経験を専任講師の指導経験よりも低く見積もっていることが暗に示されている。

これらの規範はそれぞれのやりとりに用いられているために、共通点を吟味することは難しい。しかしこの記述からは、日本語教育小委員会のメンバーが「非常勤」を「プロの日本語教師」や「専門家」とカテゴリー化しながらも、「ボランティア」的な日本語教育への貢献を期待する存在としてみなしていることが透けて見えている。

4.5.2 カテゴリー化から見える「非常勤」

上記では、議論するメンバーが用いる規範から「非常勤」がどのように見なされているかを議論した。ここでは特に 4.4.1 の尾﨑委員の発言、4.4.3 の伊東委員の発言を達成する中でのカテゴリー化が結果としてどのようなことをもたらしているのかについて論じたい。

まず 4.4.1 の尾﨑委員の発言では「非常勤」の現状を嘆くことで、日本語教育を生業とする人々が増えない見込みを説明していた。この現状を嘆くという行為は、2 つのやり方によって達成されている。一つは自らを日本語教育で生計を立てる「日本語教員」の中でも待遇に恵まれた「常勤」とカテゴリー化し、「非常勤」と「常勤」を対照化することで「非常勤」の低待遇を際立たせるというやり方である。そしてもう一つは相場よりもよい待遇を得る「ボランティア」と低待遇の「非常勤」を対照化し、その不適切性を際立たせるというやり方である。ここでは尾﨑委員が自らをこの現状の中にいる「日本語教員」としてカテゴリー化しつつ、「非常勤」とは別の「常勤」として対照化することで、その不遇が説得力を増すものとなっている。しかし問題解決に向けては外部への周知の重要性を主張するという行為で尾﨑委員は自らを「日本語教員」としてカテゴリー化し、問題の渦中にいる当事者としてふるまうことで、反対に問題解決の当事者として自らを除外している。尾﨑委員自身の「常勤」というカテゴリー化は「非常勤」の「状況」を鮮明にしつつも、具体的な解決策は「日本語教員」以外が解決するものとしてみなしていることがわかる。

一方で、4.4.3 の伊東委員の発言は、戸田委員が「非常勤」の指導経験は理想からはかけ離れていると暗に示しているのに対して、「非常勤」であろうが「専任」であろうが、誰でも条件に当てはまる、つまり両者は平等であるとしている。しかし、戸田委員の発言は確かに「非常勤」と「専任」の指導経験の差を示してもいるが、そうすることによって、これまでの議論が「専任」を前提に行われていることへの懸念、つまり「非常勤」が議論から全く外されているということへの懸念を表明している。だとすれば、「専任」と「非常勤」が平等であるとする伊東委員の発言は、その懸念も同時に否定することになる。しかし、これ以前の 2,400 経験単位時間の算定において、専任の経験スピードを基準に算定されてきたことは確かである。この土壌のもとに「専任」と「非常勤」が平等であるとすることは、「中堅日本語教師」というカテゴリーのもとで両者は、異なる名前で内包されているにもかかわらず、差異のないのもとして取り扱われていることになる。

4.6 まとめ

第 4 章では、日本語教育の推進・拡充のために 2007 年に文化庁に創設された文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録を分析対象として、「日本語学校の非常勤講師」が想定されるカテゴリー化の実践が議論においてどのように行われるかを記述し、公的な議論のメンバーに共有される「日本語学校の非常勤講師」についての規範を描き出すことを試みた。分析の結果からはカテゴリーの言及によって、日本語教師が増えないことの説明や､地域日本語教育に携わる人々への質問紙の質問項目への疑義の投げかけとその回答、中堅日本語教師の条件の記載についての懸念を示すといった行為が達成されていた。またその行為の達成には、「非常勤の献身的な貢献は労働条件に左右されない」、「非常勤は有償で提供している日本語指導を無償でも提供しうる」、「非常勤の所属機関を跨いだ指導経験は理想からは遠いものである」といった規範が用いられていることが明らかになった。そしてそれらが描かれ、同時に行為を達成する過程で「非常勤」は「日本語教員」や「日本語教師」といったカテゴリーの中で、「常勤」や「専任」と同一ものもとされたり、別のものであるとされたり、その時々によって都合よく用いられていることが明らかになった。

これらを明らかにしたことによって得られる研究的示唆は、まず一つには、分析に「場面意味論」を用いる意義である。その意義は、4.2.5 でも触れたように、カテゴリーについ

てどのような尺度を用いて位置付けが行われているか、またその位置付けがどのような行為を可能にしているのかを記述することが、行為の参与者(ここでは委員のメンバーと議事録の読者)に用いられるそのカテゴリーにまつわる規範を浮き彫りにできるということである。浮き彫りにされた上記の規範は当たり前のように用いられ、ことさらにその規範に気がつくことはない。しかし分析の記述からその規範を顕在化させ、それらを吟味することはこの章の読者の誰もが、「非常勤」というカテゴリーについて省察的に考えるきっかけとなるだろう。

二つ目には、この分析することによって、結果として委員会のメンバーが「非常勤」を日本語教育の中でどのように位置付けているかが明らかになったことである。「非常勤」は日本語指導によって経済的報酬を得る「日本語教員」でありながら、その献身さゆえに多分に「ボランティア」的であり、また「専任」とは指導経験の異なりが指摘されながらも結局は同等とされる。そして議論の中では「日本語教員」や「日本語教師」という大きなカテゴリーに包摂される。あるときは「プロ」としてその専門性を求め、あるときは「ボランティア」の献身性を求めるこの議論における無意識の実践が、日本語教育のおける「非常勤」の位置付けを維持している。

ではここで析出される規範について、当該の非常勤講師たちはそれを用いているだろうか。日本語教育の中に自分達をどのような人々として位置付け、労働の価値をどのようにみなしているだろうか。その点については次の第 5 章、6 章で当事者へのインタビューを分析することによって、明らかにしたい。

第 5 章 待遇をめぐる質問とその回答におけるカテゴリー化

5.1 はじめに

第 5 章では、日本語学校で働く非常勤講師や元非常勤講師 3 名を対象としたインタビューを分析の素材とする。本章ではインタビューの中での非常勤講師たちの待遇問題をトピックとした場面を取り上げ、日本語学校の非常勤講師である調査協力者と、調査協力者の元同僚で、同じく非常勤講師であった調査者(筆者)がインタビューの質問と応答の連鎖をどのように構築していくか、主に成員カテゴリー化装置(Sacks, 1972)を用いて分析し、その構築のプロセスを記述する。またその記述から規範を析出し、日本語教師の待遇やアイデンティティにまつわる事柄について論じることを目的とする。

下記では、分析に用いるインタビューデータの情報を記すとともに、詳細に分析する断片の特徴、分析の焦点の当て方を述べる。続く第 3 項では研究課題の設定、第 4 項では実際に 3 名のデータの分析を行い、第 5 項、第 6 項で分析に基づく議論を行う。

5.2 分析方法

5.2.1 インタビュー実施当時の目的と質問事項、及び倫理的配慮

本章に用いるインタビューのデータは 2016 年 3 月に録音したものである。録音当初の研究計画は、日本語教師の「やりがい」を軸に日本語学校において長年勤めている非常勤日本語教師は、どのような「やりがい」を持っており、その「やりがい」を獲得するに至る過程においてどのような経験をしているかをライフストーリー(桜井, 2005)としてまとめるというものであった。そのため以下の表 5.1 にある質問項目を大まかに 9 問設定し、経験が 10 年以上ある前勤務校の元同僚 3 名に半構造化インタビューを行った。調査協力者には研究目的、方法、結果公表をする由を説明したうえで依頼し、参加の意思を確認、文書での同意を得た。またインタビューは録音することをあらかじめ説明し、これも文書での同意を得た上で、スマートホンの録音機能で録音した。

表 5.1 インタビューの質問項目(再掲)

質問 1	日本語教師になりたいと思ったきっかけは何か
質問 2	最初の頃大変だったことは何か

質問 3	なぜ日本語教師を続けようと思ったか
質問 4	どのようなことをやりがいと感じるか
質問 5	具体的なエピソードはあるか
質問 6	今現在では日本語教師という仕事をどのように捉えているか
質問 7	地域の国際交流団体などもあるが、なぜボランティアではなくお金を得ようと思ったか
質問 8	給料が低いことについてどう思うか
質問 9	職場環境の人間関係についてはどうか

第 1 項で示した通り、本研究の研究目的は日本語学校の非常勤講師たちへのインタビューのやり方から導出される問題を考察することにあり、インタビュー実施当初の「やりがい」を軸としたライフストーリー研究とは大きく異なる。そのため、調査者対象者には新たな研究目的を記した研究同意書を作成し直した上で提示し、それぞれ文書で改めて同意を得ている。分析における各抜粋は、録音したデータを本研究で用いる分析方法である会話分析の転記方法(Jefferson, 2004)に則って文字化を行った。分析した記述、考察は調査協力者に提示し匿名性や倫理的配慮､内容に関して公表しても問題がないか確認済みである。

また本研究の抜粋は、日本語学校の待遇の問題に対しての不満や不平を述べる部分もあるが、この抜粋から特定の日本語学校の労働問題を批判するものではないことを予め記しておく。

5.2.2 調査協力者とインタビュー実施の詳細

インタビューは 2016 年 3 月に日本語学校の非常勤講師 3 名の調査協力者へ行なった。インタビュー実施時の詳細は以下の表の通りである。調査協力者と調査者との関係は、表の後に記す。年齢や教育歴はインタビュー当時のもので、名前は全て仮名である。

表 5.2 インタビュー録音時の情報(再掲。教育歴はインタビュー当時。名前は仮名)

対象者	性別	年齢	教育歴	実施日	実施場所	録音時間
前山	女性	50 代後半	約 14 年	2016 年 3 月 9 日	都内喫茶店	約 90 分
渡辺	女性	60 代前半	約 15 年	2016 年 3 月 11 日	渡辺の自宅リビング	約 90 分

小幡	女性	50 代後半	約 20 年	2016 年 3 月 11 日	都内ファミリーレストラン	約 90 分

前山(抜粋 5.4.1)は民間の日本語教師養成講座を調査者と同時期に修了し、また修了した同講座を付帯事業としていた日本語学校の非常勤講師として勤務を始めた。前職はアルバイトをしており、それ以前は会社員勤めをしていた。渡辺(抜粋 5.4.2)は調査者よりも 1 年早く前勤務校の非常勤講師として働き始めており、現在は別の日本語学校で非常勤講師を勤めている。前職は自宅で語学教室を開いており、それ以前は会社員勤めをしていた。小幡(抜粋 5.4.3)は最も教育歴が長く、調査者よりも 4 年早く前勤務校に勤め始めている。小幡は夫の海外赴任先にて日本語ボランティアをしており、帰国後養成講座へ通い、現在まで非常勤講師として勤めている。

3 名の所属する日本語学校はいずれも主に大学や専門学校、大学院進学を目的とした留学生の集まる日本語学校であり、3 名とも進学指導に関わっていた。

5.2.3 待遇にまつわる質問と回答（その性質）

この項では上記のインタビューデータの中から取り上げる断片の特徴を述べておく。第 5 章では実施したインタビューの中から、特に非常勤講師の待遇や時間外労働について調査者が挑戦的質問をし、調査協力者がそれに回答する場面である。挑戦的質問については 5.2.4 で詳述するが、要はインタビューの参与者間で相互行為の達成上用いられている規範を利用して、調査協力者の前に行った回答の矛盾をつく質問のことである。現状として非常勤講師に十分に納得のいく経済的報酬が支払われていることはほとんどない。にもかかわらず非常勤講師を長年続けているのはいかにしてか、その矛盾を解消する合理を説明せよという趣旨の質問を、調査者はどの断片でも行っている。この挑戦的質問とその回答を取り上げ、その質問と回答の構築過程においてどのようなカテゴリーが出現し、どのようにそれが特徴付けられていくのか、また相互行為の達成にカテゴリー化以外のどのような資源が用いられているのかを分析する。

次の 5.2.4 では、これらのカテゴリーの出現や特徴付けなどのカテゴリーを用いた相互行為の達成を会話分析、とりわけその中でも成員カテゴリー化装置という概念を用いて分析を行う意義について論じる。

5.2.4 インタビューにおける挑戦的質問とカテゴリー化

5.2.3 でも述べたように、本章で取り扱う断片は、労働にまつわるトピックの中で、調査者が行う挑戦的質問に対して、調査協力者が回答を行う場面である。この項では、本章で取り扱う「挑戦的質問」をもう少し具体的にどのようなものかを特定しておきたい。本章における「挑戦的質問」とは、前述した通り、議論の焦点になることに対して、のちに自分の意見を有利に進めるための前段階としてある規範を会話内で構築しておき、その後、その規範を利用して相手を追い込むような質問のことである(Reynolds, 2011)。ごく簡単な例を出すと、子供の世話を全くしない親との会話で、まず「親は子供を世話すべきだ」という規範を会話の参与者同士で構築し、相手にそれを承認させたそのあとで、その親に対して「ではなぜあなたは子供を世話しないのか」と問うことで、相手を挑発したり、非難したりするといった行為である。この規範が構築される際の連鎖や、相手を追い込むような質問、それに対する回答への連鎖の構築には戦略的に様々なカテゴリー化やカテゴリーの特徴付けが資源として用いられる。

下記はその具体例で、Reynolds & Fitzgerald (2015) で取り上げられたイギリスの公共放送局 BBC の番組のインタビューショーの中でホストがゲストに、論理の矛盾をつく場面である。ゲストの進化生物学者であり動物行動学者でもあるリチャード・ドーキンスが、「宗教を押し付けて子供を育てることは不道徳(wicked)である」という趣旨の発言したことに端を発したインタビューの中での議論を見てみたい。

[抜粋 5.1A] ‘DAWKINS, HARD TALK’

URL: http://youtu.be/HSatuleQzFM[00:10-00:56]

C:challenger T:Target(=Dawkins)

```
7  C:because you have said that you believe that those
8    people with religious beliefs who impose those
9    religious beliefs on their children are in effect
10   responsible for a form of child abuse. You’ve called
11   it (.) very wicked.
```

((12 行目から 25 行目まで筆者による削除))

```
26 C: sti::ll .h as [YOU we::re] >I must say<
27 T:               [I think-]
28 C: you were rai:sed (.03) .h as an ↓anglica:[n,      ]
29 T:                                          [as a-]
```

```
30    >°of course< [I was.°<
31 C:              [and you were confirmed,
32    [you went to] chu::[rch,
33 T: [ye  :  :  s,]      [>so what?<]
34 C:  but you’re- well- well the poi::nt is, your
35      pa::rents didn’t (.) stop you from thinking
36      about (.) >other ways of looking
37      at [the world.< did they?
```

(Reynolds & Fitzgerald, 2015, pp.115-116 より抜粋)

まず質問者は、10 行目から 11 行目でこの抜粋の前にドーキンスが子供に宗教を押し付けることが不道徳であると述べたことに対してその事実を確認する。そしてその上で、26、28 行目でホストはドーキンスに対して、ドーキンス自身も“Anglican”つまり、プロテスタントの一派の教徒として、ある特定の宗教観に基づいて育てられたのではないかという問いを行っている。この問いは、ドーキンスを“Anglican”としてカテゴリー化するものである。そして「育てられた」という述部は、ドーキンスが“Anglican”であるということと「家族」というカテゴリー集合を関連付けるものである。その問いに対してドーキンスは「もちろんそうだ」と回答している。重ねてホストは先ほどドーキンスが教会に行くことを認めたことを再度ドーキンスに認めさせた上で、しかし、両親は特定(Anglican)の宗教観以外の考え方をすることを禁止してはいないだろうと質問する。そしてドーキンスはそれも認めるが、この一連のやりとりによって、窮地に立たされる。なぜならばこれらの質問内容を認めることは、ドーキンス自身がある特定の宗教観に基づいて育てられたにもかかわらず、偏った宗教観に基づくものの考え方はしていないという事実を認めることになり、ドーキンスの主張する「宗教を押し付けて子供を育てることは不道徳(wicked)である」という主張と矛盾するからだ。もしここで主張の方を強く打ち出せば、自らの両親を「不道徳である」と暗示することになるし、しかしそうしなければ、主張は合理性を欠くものとみなされる。質問者であるホストは上記のように、“Anglican”というカテゴリー化と、「育てられた」という述部から推論される「家族」という別のカテゴリー集合を結びつけることによって、ドーキンス自身が作ったロジックの矛盾を突く挑戦的な質問をすることに成功している。

一方で窮地に追い込まれたドーキンスもまた、カテゴリー的資源を使用することによって、その窮地を切り抜ける。下記は挑戦的質問を受けた後のドーキンスの回答である。

[抜粋 5-1B] ‘DAWKINS, HARD TALK’

URL: http://youtu.be/HSatuleQzFM[00:10-00:56]

```
38 T:                      [no. I been-]
39   [>by the way, that was nothing]
40 C: [they- the- you were la:belled]
41 T: [to do with my parents.<]
42 C: [you were labelled a Christian bo::y?]
43 T: the- nothing to do with my pa:rents.
44     that- that was schoo:l. I mean I- I was sent to
45     anglican schools. .hhh ahh but sti:ll I mean that-
46    [that’s
47 C: [so you were LABELLED a- uh- an ANGLican bo::y,=
48 T: =sure I ↑was.
49 C: but it didn’t stop you:: (0.3) imBIbi:ng lots of
50     other knowledge about the world. =and seeing the
51     world in your own particular *↑way*?
52 T: well of course not. I as- as- as it happe:ned, and
53     lots of >happens often enough,< lots of people
54     <manage to break free::>
55     (0.5)
56 T: from whatever it is that they’re >labelled as.<
```

(Reynolds & Fitzgerald; 2015, p.117 より抜粋)

ここでドーキンスは「学校」という新たなカテゴリー化装置を持ち出す。そして、「学校」と「育てられた」という述部を結びつけ直し、「両親が Anglican としてドーキンスを育てた」のではなく「学校が Anglican としてドーキンスを育てた」とすることによって、主張の矛盾からも両親を貶めることからも逃れることができている。このように、質問に対する回答にもまた、カテゴリー化とその特徴付けを参与者たちは巧みに用いている。この挑戦的質問とその回答がそのような行為として理解可能となっているその資源としてのカテゴリーやカテゴリーの結びつきには、インタビューの参与者の持つ規範が関わる。この抜粋においては、「両親が子供を宗教観に基づいて教育することの是非」という議論の分析において、その議論を進めるやり方と同時に、子供の教育と「親」や「学校」との結びつきや、「親」や「学校」の宗教教育の影響度の強さをどのように理解しているかという、インタビューの参与者の生きる社会的世界が浮き彫りになっているのである。

本章の取り上げるデータもこの抜粋と同様に、インタビューの参与者が持つ規範を利用した挑戦的質問が行われる。具体的には「授業準備にも十分に賃金が支払われるべきであるのになぜ非常勤講師を続けているのか」という質問を行っている。つまり不合理な状況は自明であるにもかかわらず、なぜその状況を受け入れているのか、合理的な説明をせよ、

という質問である。この質問に対する回答は、不合理な状況ではないと前件を否定すれば、労働に対する賃金を必要としない、すなわちボランティア的な要素を問題としないことを自ら示すことになり、しかし前件を承認することは、「なぜそれを甘んじて受けいれるのか」という、その不合理の状況を説明できる合理性が必要になる。

待遇をめぐる説明というインタビュー中の行為の中で、調査者の挑戦的質問が挑戦的質問として、調査協力者のその回答が回答として理解可能となるためにどのようなカテゴリー化が用いられているかを見ることは、調査者と調査協力者がどのような規範を内在的に志向しているかを分析するということである。

5.3 研究課題

5.2 の「分析方法」では、取り上げるデータの特徴と、そのデータを、成員カテゴリー化装置を用い、挑戦的質問とその回答という枠組みで分析する意義について述べた。その上で、研究課題を下記に設定する。本章における研究課題は以下のとおりである。

1) 待遇問題をめぐるトピックの中で、挑戦的な質問とその回答はどのようなやり方で構築されるか、またその構築にどのようなカテゴリー化やその他の資源が関わっているかを明らかにする。
2) 記述から調査者と調査協力者に用いられる規範を析出する。

5.4 分析

5.4.1「やめていく人」と「続ける人」をめぐるカテゴリー化

下記の 5-2A から 5-2C までは、調査者が前山に対して行ったインタビューの開始後約 20 分からの抜粋である。この抜粋以前には勤務校から推薦書の作成や授業準備などの時間外労働に対してお金が支払われないことに対しての不満が語られており、直前には金額が低くても報酬があるのとないのとでは気持ちが全然違うが、実際に報酬が支払われたとしても金額が低ければ別の不満が募るだろうという趣旨のことが述べられている。

5.4.1.1「性別」「年代」カテゴリーと結びついた「やめていく人」規範の構築

[抜粋 5-2A](K:調査者(筆者)/M:前山)

```
1   K:でもさま
2     (.4)
3   K:それが:(.)不条理で辞めてく人も多いだろう[ね
4   M:                                         [多いと思う
5     (.5)
6   K:う:ん.(.)んなんやってらんないよってさ:
7     (.5)
8   M:うん.
9   K:°う:ん°
10  M:>私は<
11    (.3)
12  M:特に男性が多いんじゃないかな(.)あのね
13    (.6)
14  K:うん.
15  M:°う°-(いちど)ほら社会で働いた経験のある人は:
16  K:うんうんうん.
17  M:不条理だって思うの(.)>だから<
18    (.2)
19  M:女性でもそうだと思うんだけど:
20  K:うんうん.
21    (.6)
22  M:外でばりばりしてた人もやめてくじゃない.[私たちぐらいの年代でも
23  K:                                         [んああ(.)そうだねそうだね
24  M:>やっぱり<それはそこだと思う
25    (.4)
26  K:なるほどね:
27  M:うん(.)ようは(.)お↑金が入らない仕事が多すぎる
28  K:う:::ん.
29    (.8)
30  K:そうだ.
31  M:うん.
```

1 行目から 6 行目にかけての調査者(筆者)の発話は、この抜粋以前に行われた、時間外労働に十分な経済的報酬が支払われないことへの不満に対する応答である。調査者は描出発話(represented talk: Prior, 2015; 岡田, 2019)を用いてやめていく人の思考を実演することによって、時間外労働に経済的報酬が支払われないことが不条理であることが調査者にとっても理解可能なことだということを示し、前山の不満に同意している。これに対して前山は非常勤講師を「やめていく人」というカテゴリーの特徴付けを行うことで、さらに待遇への不満を語る。

12 行目から 22 行目にかけて行われる特徴付けは、「やめていく人」は「性別」や「年齢」というカテゴリー集合とは関係なく、「社会で働いた経験がある」「外でばりばりしていた」人である、というものである。22 行目の「外でばりばりしてた人もやめてくじゃない.」という前山の下降調の発話は、調査者が同意できるという前提で組み立てられている。この組み立ては調査者と前山が「外でばりばりしていた人」が実際に辞めていったの

を学校内で見てきたという経験を共有していることを示し、その共成員性を利用して同意を強く求めている。これに対して、前山の発話に重なる形で調査者は「んああ(.)そうだねそうだね」と即座に同意を示し、その特徴付けが「やめていく人」の特徴付けとして適切であると理解していることを示す。すなわち調査者自身も非常勤講師を「やめていく人」はそのような特徴を持つ人であると考えている、つまりは「待遇に不条理を感じてやめていく人は年齢性別にかかわらず、社会で働いた経験のある人である」という規範が 2 人の間に共有されていることがわかる。

ここまでの一連の特徴付けは前山の 24 行目と 27 行目の発話によって、これ以前に語られた前山個人の待遇への不満の語りへと戻っていく。つまり、この「やめていく人」をめぐる二人のやりとりは、前山の待遇への不満が正当性を持って聞かれるための資源として用いられていたことになる。

5.4.1.2 規範を利用した挑戦的質問とその回答 1

[抜粋 5-2B](抜粋 5-2A の直後)

```
32  K:えで↑も:
33    (.6)
34  K:でも前山さんは続けてるわけで£しょ£?
35    (.3)
36  M:うん[それはやっぱり(.)あの:
37  K:    [うん
38    (.2)
39  M:お↑もしろいっていうのかな,
40  K:あ::
41    (.2)
42  M:あのようは(.)普通の仕事みたいに[ワンパターンで毎日おんなじ=
43  K:                                [うんうんうんうん.
44  M:=ことしててとか:
45  K:うんうんうん.
46  M:まずおんなじ繰り返し
47  K:[うんうん.
48  M:[ま(.)おんなじ繰り返しの方が楽は楽なんだけど:
49  K:うんうんうん.
50  M:あの:
51    (.5)
52  M:相手がやっぱり
53    (.2)
54  M:みんな違うから:[いつでも違うから:
```

しかし、調査者は「えで↑も:」「でも前山さんは続けてるわけで£しょ£?」と、前段で共有された規範を逆手に取る形で挑戦的質問[48]を組み立てる。この質問は共有された規範

[48] この質問は、もし合理的な回答ができなかった場合、先の待遇への不満の主張も正当性を持って聞かれなくなるという可能性を持ったデリケートかつ挑戦的な質問であり、その証左に質問の組み立て

が真ならば、外でばりばりと働いていた経験のある前山は「やめていく人」側であるはずなのに、なぜ前山は非常勤講師を続けているのか、その矛盾を解消する合理的な回答をせよというものである。この質問によって前山は別の合理性をもった、非常勤講師を続けている理由の説明を迫られる。

この挑戦的質問への回答として、前山は言い淀みつつ「おもしろいっていうのかな,」という評価を行う。この「おもしろい」には「やっぱり」が前に付加されており、この時点で突然思いついた回答ではなく、おもしろいという評価がこの発話の前にも共有されていることが示されている。これに対して調査者は「あ::」と調査者もそれに対して思い当たることがあることを示す(Endo, 2018)。

前山が何を「おもしろい」と評価しているのかは、42 行目以降、「普通の仕事」というカテゴリーに言及し、自らの仕事はそれとは異なると述べることによって徐々に明らかになっていく。「普通の仕事」というカテゴリーは「ワンパターン」で「毎日同じことの繰り返し」と否定的に特徴づけられ(42,46 行目)、その後に「みんな違うから:いつでも違うから:」とは自らが行っている仕事と「普通の仕事」との差異化を図ることによって、「おもしろい」という評価の対象を明らかにし、それをもって自らがやめない理由を説明しようとしている。

この理由説明に用いられる「おもしろい」という評価の構築過程において、調査者はどの発話の後でも即座に理解を示している。例えば前山の回答は 39 行目の時点では具体的な評価の対象が明らかにされておらず、さらに「っていうのかな,」とその評価に対して修復の余地を残しているにもかかわらず、「あ::」と自らも思い当たるように知識状態を変化させた応答(Endo, 2018)をしており、またその対象が徐々に明らかになっていく過程でも「え？」などの修復を開始することなく 43,45,47,49 行目において「うん.」の繰り返しで同調を示す継続子を産出している(Stivers, 2008)。このように予期的に同調できる、ということは前山の上記の回答は評価の対象が曖昧であっても調査者にとっては理解可能なものであること、また親和的なスタンスを示せるものとして扱われている。すなわち、ここでは前山も調査者も非常勤講師の仕事は毎日がワンパターンで同じことの繰り返しである「普通の仕事」の対照として、常に教える対象が異なる「普通ではない仕事」であること

の中にそのデリケートさを緩和するべく笑いが含まれている(34 行目)ことからも挑戦的であるといえる。

が、自分たちにとって「おもしろい」と思える価値があるという説明が成立していると言える。

ここでの前山の回答のやり方には、共有されていた規範自体を構築し直したり、もしくは自らの位置づけを「外でばりばりしてた人」から除外したりするという選択肢もある(Reynolds & Fitzgerald, 2015)。しかし前山はそれらを選ぶことなく、前に築かれた規範自体を丸ごと放棄し、全く別の基軸の「おもしろい」という評価を用いることによって回答を行なっていた(36,39 行目)。

5.4.1.3 規範を利用した挑戦的質問とその回答 2

[抜粋 5-2C](抜粋 5-2B の直後,54 行目は重複)

```
54  M:みんな違うから:[いつでも違うから:
55  K:               [あ:そうねそうねおんなじテキストでも:
56  M:う:ん.
57  K:打てば響くような(.)ところも£あれば:£みたいなね,
58    (1.2)
59  M:あと:
60  K:うん.
61  M:あの:初級じゃなくて上級↑で:
62    (.6)
63  M:いろんなこと工夫しながらやれたじゃない.
64  K:うんうんうんうん.
65  M:あの活動とか
66  K:うんうんうん.
67  M:それもおもしろかった
68  K:そうだね:私も今でも前山さんと:
```

この抜粋 5-2C は、前山が続ける理由である「相手がみんな違う」という点がおもしろいとは具体的には何かということを、前山と調査者が交渉しつつ構築している場面である。前山の理由の説明は、調査者によって 55 行目と 57 行目で、「おんなじテキストでも:」「打てば響くような(.)ところも£あれば:£みたいなね,」と再定式化がなされ、「相手がみんな違う」ということへの調査者の理解が提示されている。ここでは調査者が「相手がみんな違う」という前山の発話を調査者は同じテキストの内容を教えても、教える対象者によって反応が異なることであると理解したことを示している。

一方、調査者の再定式化は半上昇調で行われ、前山へのなんらかの確認要求が行われているが、前山はこの理解の提示に対して応じる代わりに、1.2 秒の沈黙ののち、「あと:」と内容を追加する形で説明が行われる。その説明とは「上級の授業でのいろいろな工夫」である。この説明の過程では、下降調の「じゃない」を用いて過去の「工夫しながらやれ

た」という出来事が語られ、また「あの活動[49]とか」と二人が想起できる具体的な授業内容が挙げられることによって、調査者と前山が共通の経験を持っていることが示されつつ語られる。そしてその具体化された対象は再度「おもしろかった」と評価される。このように調査者との共通の経験を引き合いに出し、共成員性を示しつつ、それを評価することによって前山個人のやめない理由がより説得力を持つ形で説明されている。この前山の説明は、調査者が再定式化したおもしろさとは異なることが説明されているが、この説明にも調査者は同調し(64,66 行目)、かつ 68 行目では調査者も前山と共有した事柄を語ろうとすることで、前山の説明に対して親和的なスタンスを示している。つまり授業準備という時間外労働に対して経済的報酬が支払われない不合理な状況にいる理由として、「異なる対象への工夫がおもしろい」という評価が合理的なものとして両者に受容されている、ということになる。

5.4.1.4「続ける人」の規範と「授業準備」の規範

抜粋 5-2A では、前山に対して挑戦的な質問を行う前にその前段として、様々なカテゴリーを利用して「やめていく人」の特徴づけが行われ、それによって規範が二人の間で構築されていったが、ここでは再度その構築のなされ方から前山と調査者が内在的に志向する規範について検討したい。

前述した通り、この抜粋では「待遇に不条理を感じてやめていく人は年齢性別にかかわらず、社会で働いた経験のある人である」という規範が結果として構築されているが、まず待遇を不条理に感じる筆頭として「男性」が、そしてその後に「社会で働いた経験がある」「外でばりばりしていた」を条件とする「女性」が挙げられる(この場合年代は関わりない)。このカテゴリー化からは、対比的に前山と調査者の考える「日本語学校の非常勤講師を続ける人」の規範が逆照射される。それは「続ける人は社会で働いた経験の少ない前山と同じぐらいの年代の女性」という規範であり「社会で働いた経験の少ない前山と同じぐらいの年代の女性は労働条件に不条理な点があってもそれをやめる理由とするほどには問題視しない」という規範である。

[49] ここで述べる「活動」とは、教科書の内容を一通り終えた後に行う応用的な運用練習のことである。勤務校の上級クラスでは、この運用練習を行うにあたり、テキストを使用せず、教師の裁量で独自に授業計画を立てて学期を通して行うことも多かった。

しかしその非常勤講師を続けている人の規範を、実際に非常勤講師を続けている前山が自分に当てはめ、それを継続の理由としているかというとそうではない。前段で構築された規範を利用した「でも前山さんは続けてるわけで£しょ£?」という調査者の挑戦的質問が成り立っていること、それに対して前山は、0.3 秒の沈黙を置き(35 行目)、かつ最小限の応答ながらも調査者の質問形式から優先される肯定的な回答型(Raymond, 2003)である「うん」を産出していること(36 行目)からは、前山が本来ならば「やめていく人」に自らをカテゴリー化していることがわかる。つまりは、前山は決して「やめていく人」に逆照射されるようなある意味気楽な労働者ではなく、現在の待遇を問題視していないわけではないということだ。しかし、それではなぜ労働条件の不条理さを受容しているのかという説明は、構築された規範に紐づいてはされず、工夫のしがいがあることが「おもしろい」、という評価を代わりに据え、続けている理由の説明としている。この「おもしろい」という前山の主観に基づく評価による説明は、前山個人が「おもしろい」といえば調査者がそのこと自体を否定することは難しく、したがってこの回答によって前山はうまく挑戦的質問を回避できていると言える(Edwards & Potter, 2017)。

この前山の回避的な回答に対して、調査者は回答を追求するといったことはせず、先にも述べたように「おもしろい」という前山の評価に対してすでに何か思い当たることがあることや親和的スタンスを示している。またそれのみならず、前山と協働でその対象を「教える対象が常に異なること」、「上級クラスの学生の授業においていろいろな工夫をすること」と構築している。このことは前の規範を放棄して行ったこの「おもしろい」という評価による説明を調査者も理解しうるものであるということを示している。つまりここでは、2 人の間に「授業準備は異なる対象への工夫がおもしろい」という授業準備への規範が用いられていることがわかる。

次の 5.4.2 は渡辺のインタビューからの抜粋だが、ここでも同様に報酬の問題に対して「おもしろい」という評価が回答として利用される。

5.4.2 時間外労働の「ホビー」というカテゴリー化

下記の 5-3A から 5-3C までは、調査者が渡辺に行ったインタビューの開始後 43 分の場面である。抜粋 5-3A に至るまで、渡辺は現在の勤務校での待遇の良さを挙げながら、時間外の労働についても十分に報酬が支払われるべきであると語り、それは前勤務校にいたときからずっと考えていたことだという趣旨の話をしている。それに対して調査者は渡辺が

前勤務校(約 10 年間勤務)では経済的報酬が少なかったにもかかわらず、なぜ仕事を続けていたのかという挑戦的質問を組み立てている。この断片では前山の抜粋の後半と同様に挑戦的質問に対して「おもしろい」という評価によって回答がなされるが、その後にも再度、さらに挑戦的質問がなされる。

5.4.2.1 規範を利用した挑戦的質問とその回答 1

[抜粋 5-3A](K:調査者(筆者)/W=渡辺)

```
1   K:ふ::ん.hh なんかでも(.)まあ
2     (.2)
3   K:ペイが少ない
4     (.3)
5   K:わけだけど:
6   W:う:ん.
7     (.9)
8   K:続けよう t-その
9     (.4)
10  K:まやめようと£思ったのはまあその£研修[とかで:
11  W:                                      [huh(.)はいはいはい
12  K:.h でも(.)まペイもちょっと少ないし:
13  W:うん[ペイも(.)うんでもね:う:ん
14  K:    [でも:(.)でも続けようと
15    (.3)
16  K:思った
17    (.5)
18  K:のは
19    (.8)
20  K:なぜ.
21    (1.2)
22  W:°おもしろかったから°=
23  K:=°おもしろかったから°(.)[ふ::ん.
24  W:                          [ただ
25  K:ただただ.
26  W:ただただおもしろか(h)っ(h)[た(h)
27  K:                           [ふ:んえ何がおもしろ°いの°
28    (.9)
29  W:いろんな人と(.)[出会えるところがおもし[ろかったし[:
30  K:               [う::ん.               [あ:       [うんうん.
31  W:その日本語を:(.)[こういうふうになんか
32  K:                [うん.
33    (.8)
34  W:なんかこ機能面から:,
35  K:うん.
36    (.3)
37  W:その(.)どうやったら:
38  K:うん.
39  W: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  K:               [うんうん(.)うんうん          [うんうん.
41  W:=工夫するところがおもしろい=
42  K:=あなるほどね:
43  W:う:ん.
```

この抜粋の前に渡辺は前勤務校時代から時間外労働については十分に経済的報酬が支払われるべきだとずっと考えていたという説明を行なっており、それに対して調査者も当然であると同意している。その点で前の抜粋の前山と同じように、「時間外労働は経済的報酬が支払われるべきもの」という規範が築かれており、それが説明に用いられていると言える。1 行目からの調査者の質問は、その規範を用いて、十分に経済的報酬を支払ってこなかった前勤務校でも 10 年間非常勤講師を続けていた事実との矛盾をつく挑戦的質問が行なわれている。

その質問に対して 1.2 秒の長い沈黙の後，渡辺はささやき声で「おもしろい」という前山とある事柄に対する評価を持ち出し、さらにそれに「ただただおもしろか(h)っ(h)た(h)」と極端な定式(Pomerantz, 1986)を行うことによって「おもしろい」の程度を格上げし(26 行目)、「続けた理由はもっぱらおもしろいということだけである」としている。しかし調査者はこの回答には渡辺の「ただ」という発話(24 行目)を受け取る形で「ただただ」と調査者自身もおもしろさの格上げを協働的に完了させているにもかかわらず(25 行目)、肯定的なスタンスは示さず、「ふ:ん」と単に情報として受け取っている。そしてその後「おもしろい」とは具体的にどのようなことなのか説明を促し、そのことによって渡辺は「おもしろい」の具体的な内容を説明し始める。

渡辺の語るおもしろさを端的にまとめると、「いろんな人と出会えるところ」「機能面から日本語わかるように教えてあげられるか工夫をするところ」というものである。これらの説明は前山のときと同様、調査者によって「あ:」(30 行目)や「うんうん.」(30,40 行目)などの発話によって、語りの展開が支持されている。そして改めて「おもしろい」と渡辺が評価をした後には、「あなるほどね:」という応答がなされている(42 行目)。この「なるほどね」という発話は同意や共感といったスタンスは示されていないが、ともかくも渡辺の説明する「おもしろさ」の具体については、調査者も理解ができるということを示している。

5.4.2.2 2 回目の挑戦的質問とその回答 1

[抜粋 5-3B]

```
44  K:う:ん.でもそこす↑ごい大変なとこでしょ,[それこ↑そ:.h
45  W:                                        [そ:そそ(.)そこができれば
46  K:ないじゃん.お金
47    (.3)
48  K:そこに
49    (.3)
```

```
50  K:払われる [hペ(h)イ(h)がhaha.
51  W:         [そうそうそれはもう自分のホビーですよね,(.)楽[しみ
52  K:                                                       [あホビー?
53  W:う:ん.(.)huhu
54  K:すばらしい考え方だ(.)[huhuhuhu(.)hu
55  W:                     [huhuhuhuhuだいろんなことをこう:
56  K:うん.
57    (.2)
58  W: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:
```

5.4.1 の前山の抜粋では、おもしろさが前山と調査者で協働的に具体化された後には、調査者が前山と共有している経験を語ることによって同意が示されていた。しかしこの渡辺の抜粋では調査者は 1 回目の回答を利用して、さらなる挑戦的質問が組み立てられる。

調査者の 2 回目の挑戦的質問の組み立ては、1 回目の回答で「機能面から日本語わかるように教えてあげられるか工夫をするところ」という仕事についての評価を利用している。時間外労働には十分な経済的報酬が支払われるべきとするならば、工夫にこそお金が支払われるべきではないかということを、調査者は問うている。この 2 回目の質問は、1 回目の質問で「ペイが少ない」(抜粋 5-3A の 1 行目)とされていた授業準備を「ないじゃん.お金」「そこに」「払われるペイが」(46,48,50 行目)と「経済的報酬の多寡」という尺度において「ない」という極限に格上げすることによって 1 回目よりも挑戦的な度合いを高めるものとなっている。それに対して渡辺は「そうそう」と認めた上で、今度は「自分のホビー」という回答を行う(51 行目)。この回答は渡辺が授業準備における工夫を自らの楽しみのために行う「ホビー」と特徴付けし直している。つまり、「時間外労働は経済的報酬が支払われるべきもの」という規範を「時間外労働は自らが投資することもある趣味的なもの」とすることによって、前に構築された規範を棄却し、時間外労働に対して経済的報酬が支払われなくても問題とならないとしている。それに対しては調査者も「あホビー?」と驚きをもって繰り返す(51 行目)。そして「すばらしい考え方だ」と肯定的なスタンスを示している。

この断片では質問やその回答、回答への評価に笑いが含まれている。このことは再度行われた挑戦的質問とその回答という行為そのものが調査者にも渡辺にも笑うべきものとして捉えられているが、笑いが一区切りついた後には、工夫の具体的な内容が語られる。

5.4.2.3 2 回目の挑戦的質問とその回答 2

[抜粋 5-3C] (抜粋 5-3B の直後,58 行目は重複)

```
58  W: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  K:                          [うんうんうんうんうんうんうん.
```

```
60  W:でこれやってどんな教育効果があるのかな[とか
61  K:                                        [うんうんうんうん.
62  W:で切り口として>その<[文化面[で:
63  K:                    [うん   [うんうん.
64  W:ちょっと嫌な思い s-
65    (.6)
66  K:う[んうん.
67  W:  [s-しないかとか:
68  K:うんうんうん.
69  W:いろんなことをこう考えることが[おもしろい
70  K:                               [うんうん(.)あそうか(.)[うん.
71  W:                                                       [°(    )°
72  K:それ(.)s-(.)[s
73  W:             [>その楽しみがなかったらやらないあたし<
74  K:あそかじゃあそれがなかったらやめてた°って感じ°
75  W:ただただ日本語を:ね:[はいいきま:す=
76  K:                    [うんうん.
77  W:=っていう感じで:,
78  K:うん.
79  W:教えるんだったら:
80  K:そっか:
81  W:誰でもいいんだ(.)°みたいな感じ°
82  K: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
84    れこそさほら<(.)英会話学校の先生とかなんの準備もしないでもさ
85    ちゃんと(.)ねえ.h(.)なんか(.)シーケーケーに勤めてる(.)友
86    達から聞いたときは.h 全部(.)マニュアルがあるよって
```

58 行目からの渡辺の発話は引用発話を連続する形で行われており、渡辺が実際に考えていることを客観的に演出することによって、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、調査者は笑いをやめ、「うん」を繰り返して発話することによって(59 行目)、工夫についての具体的な語りを真剣に聞くべきこととして捉え、語りの展開を促している。それを受けて渡辺は「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」という工夫の具体的な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」と再度評価を行なっている(69 行目)。

しかしその改めての評価の直後の位置で調査者は「あそうか」と最小限の受け止めしかしていない(70 行目)。調査者はその後、前述の話を照応する「それ」を用いて、これまで渡辺の説明に関連づけて発話を展開しようとするが(72 行目)、その発話は「>その楽しみがなかったらやらないあたし<」と渡辺に素早く遮られる(73 行目)。このように再度明確に自らのスタンスを打ち出すことによって、渡辺はこれ以上の回答の追求を回避しているように見える。

これに対して調査者は「あそか」と「あ」を用いて前とは知識状態が変化したことを表すとともに(74 行目)、「じゃあそれがなかったらやめてたって感じ」と「>その楽しみがな

かったらやらないあたし<」という渡辺の発話を、これまでの質問に対する回答として聞き取ったことを示す。これに対して渡辺は描出発話を用いて、パターンプラクティスを行う教師[50]の実演することによって「もっぱらパターンプラクティスを行う日本語教師」をカテゴリー化し、そのように教えるのであれば誰でもできるということを述べることによって、その対比として自らはそうではないこと、つまり渡辺自身はその工夫の楽しみがあるからこそ続けているという先の回答の正当性を示している。

この渡辺の表明に対して、まだ発話が途中であるにもかかわらず、「そっか:」と早くも理解を示している(80 行目)。そしてその後差し出される調査者の理解は「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。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。調査者はその直後には調査者が英会話学校は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、調査者自身の問題意識を述べ始める(82~86 行目)。

5.4.2.4 主観的評価によって緩和される規範と「授業準備」の規範

この渡辺の抜粋でも前山と同様に「時間外労働」＝「経済的報酬が支払われるべきもの」という規範を用いて挑戦的質問が組み立てられ、また渡辺も前山と同様「おもしろい」という主観的な評価を用いて回答を行なっていた。しかし前山の抜粋では調査者がすぐに理解を示し、かつ同意ができることを二人が共有した経験を語ることによって示そうとしていたのと異なり、調査者は再度渡辺の回答を用いて、なおかつその挑戦的度合いを高めて最初の挑戦的質問と同じ趣旨の質問を行なっていた。二度同様の質問をすることは、調査者が 1 回目の回答を妥当なものだとはみなさなかったということである。そのため渡辺は「授業準備」＝「ホビー」とし、「時間外労働は経済的報酬が支払われるべきもの」という規範から、「授業準備は自らが投資することもある趣味的なものである」という規範に緩和することによって次の回答を行っていた。

もう一つ注目すべき点としては、75 行目から 81 行目にかけての「ただただ日本語を:ね:はいいきま:すって感じで:, 」「教えるんだったら:」「誰でもいいんだ(.)°みたいな感じ°」

[50] 「はい行きま::す」という発話は、動詞を連用形の形から終止形や未然形に語形変化をさせる練習の一つである「変形練習」で教師がキューを出す模様を実演していると考えられる。

という渡辺の発話である。ここではこの描出発話によって「単にパターンプラクティスのみを行う日本語教師」がカテゴリー化される。「はいいきま:す」「誰でもいいんだ」という口調からはこのカテゴリー化された対象を揶揄もしくは茶化しているように聞こえる。このカテゴリー化は、自らの行う「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」を価値あるものとして回答の正当性を主張するための資源として用いられる。この渡辺の主張に対して、調査者が「教えるんだったら:」という発話の途中、「誰でもいいんだ」という発話に先駆けて「そっか:」と相槌を打つことができるということは、渡辺の回答を調査者自身も理解可能なものとして捉えていることを示している。つまり調査者も時間外労働に対して経済的報酬が支払われないことを問題としながらも、「授業準備は工夫や配慮をすることに価値がある」という規範を共有していることがわかる。

次の 5.4.3 の小幡の抜粋では調査者によって前山、渡辺と同様「時間外労働は経済的報酬が支払われるべきもの」という規範を用いて挑戦的質問が行なわれており、小幡も渡辺と同様に準備に対して「好き」という主観的な評価による価値づけを資源に解答を行なっているが、前山、渡辺とはおもむきの異なる回答の仕方をしている。

5.4.3 「介護者」というカテゴリー化

下記の 5-4A から 5-4E までは、調査者が小幡に行ったインタビューの開始後 45 分の場面である。抜粋 5-4A の前には、非常勤講師を続けてきた理由、非常勤講師ならではのやりがいを尋ねており、小幡は介護との両立のためには時間が自由になる方が、都合がよかったこと、介護のために家にいる時間も好きに本を読んだり資料を整理したりしており、それが授業準備に結びつけられていたという趣旨のことを語っている[51]。下記の抜粋 5-4A はその直後の場面で、調査者は小幡の授業準備に関する語りを無報酬の時間外労働というインタビュートピックの材料として取り扱い質問を行う場面である。

5.4.3.1 規範を利用した挑戦的質問とその回答 1

[抜粋 5-4A](K:調査者(筆者)/O=小幡)

```
1   K:でもなんか:,
2     (0.3):
3   K:>ほんと<それって(.)なかなかお金にならないじゃないですか:,
4      それに対してあんまり(.)  別にいっかって感じです°か?°
```

[51] 小幡には複数の介護対象者がいたが、インタビュー当時、主な介護対象者はすでに他界していた。

5　　(1.4)
6　K:>要するに<準備:すごい時間かかるじゃないです[か:,
7　O:　　[うん.
8　　(0.3)
9　O:で[ももしかしたら:,
10　K:　[もう
11　K:う:ん.
12　　(1.5)
13　O:そうでしょ?>だから結局<(.)じゃあ分給にしたらいくらになるんだ
14　　[時給にしたら何んなるんだっていうの[を何度も思ったことあるけど:,
15　K:[>そそそそそそ<　　[う:ん.
16　K:う:ん.
17　　(1.6)

ここまでの小幡の語りは自らの介護生活を中心に語っており、介護生活における日常の活動を授業準備に結びつけることによって、日々をやり過ごすことができたという趣旨の内容を語っている。しかし調査者はその小幡の語りを「授業準備には報酬が出ない」というネガティブなトピックに結び付けて質問を行う。質問は「>ほんと<それって(.)なかなかお金にならないじゃないですか:,」と、まず調査者自身の考えを述べ、その後に「それに対してあんまり(.)　別にいっかって感じですºか?º」と小幡の思考を類推して実演する形で行われている(3,4 行目)。この質問は「別にいっか」と小幡があたかも経済的報酬の有無を気にしていないかのように演出してみせることによって、相手の回答を挑発的に促すものである。それに対して小幡は応答を行わない。そのため調査者は再度ターンをとって「>要するに<準備:すごい時間かかるじゃないですか:,」と、調査者は、自分が問題視するのは「時間がかかる」という点であると質問を焦点化する(6 行目)。小幡はそれに対しては「うん.」と一度受け止めつつ(7 行目)、「でももしかしたら:,」とその質問に対して反論を予示するが、反論は行わず、小幡自身も給与の安さを不満だと思ったことは「何度も」あると、極端な定式(Pomerantz, 1986)を用いて述べることによって、調査者の問題視する姿勢に寄り添う(14 行目)。それに対して調査者は「>そそそそそそ<」と素早く同意を行い、小幡の回答が自らの質問の趣旨に沿った適切なものであることを示す(15 行目)。

この抜粋では、渡辺の抜粋と同様に調査者は「授業準備」＝「経済的報酬が支払われるべきもの」という規範を用いて挑戦的質問を行っている。調査者自身にとってこの規範は自明なものであり、したがって現在の授業準備に経済的報酬が支払われない状況を問題視しているが、小幡にとっては介護生活の日々の拠りどころという非経済的報酬を得ているために、経済的報酬が出ない状況を問題視しなくなっているのではないかという質問である。それに対して小幡は反論を予示しながらも回答を行わず、一旦は授業準備を含めた労働時間で時給や分給を換算したことは何度もあると不満を述べることによって、自らも当

然その規範を共有していることを示し、調査者のスタンスに寄り添う回答を産出している。

5.4.3.2 規範を利用した挑戦的質問とその回答 2

[抜粋 5-4B]

```
16  O:でもなんかs-
17    (0.3)
18  O:そうゆうふうに:.
19    (0.9)
20  O:やること好↑きだったし:, 好きだったし:,
21    そうゆう[なんか準備したりすることとかが
22  K:        [うんうんうんうん(.)うんうんうん.
23  O:.hそれがうまく授業にいかせたりする[とす↑ごく(.)喜びでも=
24  K:                                   [うんうんうんうん(.)そうですね:
25  O:=あったから:,.hだから
26     (0.4)
27  O:なんてゆうのかな:.
28    (1.2)
29  O:あの:
30    (2.4)
31  O:何か自分以外の,[ことで,
32  K:               [°う:ん°.
33    (2.0)
34  O:じぶん::が>その<介護の犠牲になってい↑るってゆうふうな:思いをあま
35    り持↑たずに
36    (.)
37  K:う:ん.
38  O:やってこれた=
39  K:=なるほどなる[ほど.
```

しかし小幡は一旦やめた反論を再開する。16 行目から改めて始まる小幡の反論は、授業準備に対する「好き」という、個人の選好を基準にしたスタンスと、授業準備が功を奏したことによって得られる「喜び」という非経済的報酬を示すことによって行われる(28,20,21,23,25 行目)。小幡にとって授業準備は自らの選好によって自主的に行われるものであり、さらにそれには非経済的報酬を伴うものであると特徴付けを行う。この反論は調査者によって支持、同意される(22,24 行目)が、その理由の説明に続く後件は、調査者の 1 行目からの「経済的報酬が出ないことは問題とならないか」という趣旨の質問への回答に志向したものは産出されない。「喜びでもあったから:」の後には「.h だから」と吸気とともに発話のやり直しが行われており、「なんてゆうのかな:」「あの:」と言い淀みながら(29,30 行目)、介護の犠牲にならずに「やってこれた」という、抜粋 5-4A の前に語った自らの介護生活の話の終わりとして聞こえるように回答が終えられる(38 行目)。

つまりここで小幡は、「授業準備は経済的報酬が支払われるべきもの」という規範を「授業準備は選好によって自主的に行われるもの、非経済的報酬を得られるもの」と変え、な

おかつそれを介護中心の日々が無為にならないための手立ての一つであると、授業準備を「介護者」カテゴリーに付随する活動と結びつけることによって、調査者の質問への直接的な回答を回避し、自らの「介護者」としての語りに引き戻している。これに対して調査者は、小幡の回答が調査者の問いの直接的な回答になっていないながらも、回答の一つの区切りとして、語りの展開の促しではなく「なるほどなるほど」と発話し、理解を示している。このように「やってこれた」という回答とそれに対する理解の示しは、ここで一つの区切りが迎えられる場所である。しかし小幡はなおもターンをとって、さらに「介護者」としての語りを展開する。

5.4.3.3 規範を利用した挑戦的質問とその回答 3

[抜粋 5-4C]

```
40  O:                [てゆうことだと思うのね?だから:.h
41  K:                [う:::::ん.
42    (0.4)
43  O:あの:::
44    (2.0)
45  O:>なんてゆうのかな<
46    (0.5)
47  O:ただただ自分がg-犠牲になって:,自分の:好きなことも
48    できない[で:,自分のなにもできない[でって
49  K:        [うんうんうん.          [うん.
50  O:>だからもちろん<その間だって:.h
51    (0.5)
52  O:自分のs-
53    (0.5)
54  O:歌うたいに行った[り何したりとか>ゆうのに=
55  K:                [うんうんうんうん.
56  O:=<時間>もちろん<(.)作ったつ-使ったりもしてるけれども:,(.)あ
57    >アクセサリ作ったり歌うたっ[たり<あれしてるけれ[ど:,=
58  K:                           [うん                [うん.
59  O:=でも.hh>例えば<家にいるときでもただいるってゆうだけじゃなくて:,
60    [だから(.)あの
61  K:[うんうんうんうんうん.
62    (0.4)
63  O:今週はこの本を読ん[で:あれしようとか:,.h(.)もう=
64  K:                   [うんうんうんうんうんうん.
65  O:=新聞を:全部整理して:,[>その<.h(.)あの:昔とかほら=
66  K:                       [うんうん.
67  O:=上級で学ぶ52とか:
68  K:=うんうん[うんうん        うん.
69  O:         [いろんな>例えば<青本とか赤本(.)あったで[しょ,いろんな
70  K:                                                  [うんうんうん.
71  O:であれ(.)関係するんだったら[これ使えるんじゃないかとかさ:,=
72  K:                            [うんうんうんうんうんうんうんうん.
```

52 テキストの名前。「テーマ別上級で学ぶ日本語」の略称、71 行目の「青本」「赤本」は教師同士の間で用いられる中級、中上級レベルのテキストの愛称。この日本語学校で小幡と調査者が共に勤務していた時期は、中級以上のテキストを用いた授業ではテキストの各章のテーマに沿った活動（ディスカッションや作文、プロジェクトワークなど）がそれを担当する講師の裁量で行われていた。

73 O:=.hいろんななんか(.)>その<教科書に沿って:これ=
74 K:=うんうん
75 O:いま使えないけど[いず]れ使えるんじゃないか[って整理してたりとか=
76 K:　　[うん.]　　[うんうんうんうんうんうん
77 O:=って使ってる[時間の中で:,
78 K:　　[うん.(.)うん.
79 O:で>↑そいで<あっじいじの:(.)ご飯作っ[てみたいなときに:,
80 K:　　[うんうんうんうんうん.
81 O:.h>なんか<
82 (0.3)
83 O:ただただ自分が介護の犠牲になってるんじゃなく[て:,(.)うん.
84 K:　　[なるほどね:::
85 O:そこでなんか:(.)自分が[>その<社会とつながってる?=
86 K:　　[う:ん.
87 K:=なるほどなる[ほど
88 O:　　[>それがもし<それがなかったら:,
89 K:う:んう:ん.
90 (0.4)
91 O:閉鎖された社会の:(.)部屋の[中で:,>あ部屋てゆうか<=
92 K:　　[>うんうんうんうん.<]
93 O:=家の中[で:,
94 K:　　[うんうんうん.
95 O:やってるしかなかった[ことを:,>その<.h
96 K:　　[うんうん.
97 (0.4)
98 O:社会とのパイプ?
99 K:うん.
100 O:みたいなもの?
101 K:うんうん.

39 行目では調査者の「なるほどなるほど」という理解の主張が終了する前に、小幡はターンを取って前の発話に続く形で「てゆうことだと思うのね?」と、それまでの発話が質問へのまとまった回答であることを示す(40 行目)。しかしその直後には 25 行目の時と同様、「だから」「なんてゆうのかな」と発話し(40,45 行目)、それまでの回答の再定式化が行われることを予示する。ここでやり直される 50 行目からの語りは、それまでの回答と同様、自らを「介護者」とカテゴリー化して行われる。小幡はまず 47、48 行目で「ただただ自分が g-犠牲になって:,自分の:好きなこともできないで:,自分のなにもできないでって」と、小幡は生活のもっぱらを介護に捧げていることを示す。50 行目では一旦話の進行を止め、実際には歌を歌いに行ったり、アクセサリーを作ったりする時間もあると修復を行うが、その上で、それ以外の大半の時間、家で過ごす時間がどのように使われているかを語る。

59 行目から始まるこの語りは、65 行目の途中で「昔とかほら上級で学ぶとか:」、69 行目で「いろんな>例えば<青本とか赤本(.)あったでしょ,いろんな」と、ともに勤務していた時代を調査者に想起させる発話を挿入しつつ、日常の行為の中での自分の思考を描出発話によって実演することで行われる。「今週はこの本を読んで:あれしよう」(63 行目)、「これ使えるんじゃないか」(71 行目)、「これいま使えないけどいずれ使えるんじゃないか」(73,75

行目)という描出発話は、小幡が「日本語教師」として思考している発話である。そしてその後の「あっじいじの:(.)ご飯作って」(79 行目)は、「介護者」としての思考であり、「日本語教師」として振る舞う時間があっても、また介護をすべき時間がくれば「介護者」に戻ることを示している。そしてそれを示した上で、授業準備をすることによって家という閉鎖的な空間でも外の世界へのつながりが感じられると語る。この語りは「うん」の繰り返しによって、調査者に支持され、かつまだ小幡がターンを保持しうる場所で「なるほどね:::」(84 行目)、「なるほどなるほど」(87 行目)と理解の主張がなされている。

この抜粋で小幡は生活の時間の流れの中で自らを時に「日本語教師」時に「介護者」としてカテゴリー化し、そこで行われている思考を演出して見せていた。小幡は本を読んだり、新聞を整理したりという介護の合間に行われる日常の活動を、心の持ちよう一つで「日本語教師」としての活動と位置付けられることを示し、そのことによって、家にいながらにして介護という現実から離れ社会とのつながりを感じられたということを実演しながら語っていた。ここまでの抜粋では、介護生活の中で、どのような活動が授業準備となり、そしてそれがどのように社会とのつながりの手段となっているかが語られていたが、それに続いて次の抜粋では実際に日常的な活動の中でどのようにすることが「日本語教師」としての振る舞いにあたるのかが語られる。

5.4.3.4 2 回目の挑戦的質問とその回答 1

[抜粋 5-4D]

```
102   (1.4)
103 K:[う:ん.
104 O:[あと.h(.)日本語教師やってるからニュースの見方とか:,
105 K:あ:[:>確かに確かに<(.)うんうんうん.
106 O:   [記事の読み方とか:本の読み方とかも違ってくる[から:
107 K:                                                [£そうですよね£
108 O:にほ-(.)日本語教師やってるから:
109 K:うん.
110 O:あの国のあの
111   (0.4)
112 K:[>うんうんうんうんうんうんうん.<
113 O:[ニュースってゆうのあるじゃない.
114   (.)
115 K:身近に[感じたりとか(.)うんうんうん.
116 O:      [身近に感じるじゃない.(.)タイの生徒がいれば=
117   =タイ[ベトナムはベトナムね,
118 K:     [うんうんうんうんうんうん.
119 O:災害があったとか[何があったとか(.)思うじゃない?[そうゆう
120 K:                [うんうんうんうん.              [うんうん.
121   (0.7)
122 O:>だか<そうゆうとこの:
123   (0.5)
```

124 O:視点:が:,
125 K:うん.
126 O:あの
127 (0.5)
128 O:あってただただ私は:,
129 (1.3)
130 O:>あの<家族の犠牲になっているとか:,なんかそうゆうふうな
131 思いにならずに?
132 (0.5)
133 O:[やってこれたのかな:と思う(.)うん.
134 K:[なるほどね::::
135 K:>だからまあ<仕事のおかげってゆう[(の)か:::,
136 O: [うんうんうん.
137 (0.9)
138 K:そっか::

前の抜粋では「社会のパイプ？」「みたいなもの？」と日常の中の授業準備が小幡にとってどのようなものかを再定式化する(98,100 行目)が、調査者からは語りの展開を支持する継続子のみが産出され、小幡は再度ターンをとる。小幡は「あと:,」とこれまでの語りにさらに付け加えることがあることを示し、ニュースを見たり記事や本を読むという単なる日常の活動を「日本語教師」というカテゴリーの活動に紐づけることによって、通常とは異なる見方、読み方を可能にすることを語る。この一連の発話の構築には調査者が積極的に関与している。調査者は小幡が具体的な内容を語る前に先んじて「あ:確かに確かに.」と自らもそのことについて思い当たることがあることを主張したり(105 行目)、また大きな声で何回も素早く「うん」を繰り返すことによって、理解ができることを主張している(112 行目)。また 113 行目の「ニュースってゆうのあるじゃない.」という、何らかの主張はしつつ、しかしその内容は曖昧である小幡の発話に対しても、調査者はそれを「身近に感じたりとか」と具体的に言い表すことができている。このように先んじて理解を示したり、小幡の語りを補完したりすることによって、調査者は「日本語教師」としての共成員性を示し、小幡の「日本語教師」としての語りを支持している。その後も小幡は「タイ」や「ベトナム」など国を具体的に挙げたり、「災害があったとか何があったとか(.)思うじゃない?」と、ニュースの内容を指し示し(119 行目)、何かを思うことについて語りはするが、肝心の「どのように」思うのかについては言及していない。しかし調査者はやはりそれに対しても同様に「うん」を何回も繰り返すことによって、理解できることを主張している。

119 行目までに構築された日本語教師のニュースの見方は、119 行目の最後から 124 行目にかけて「そうゆうとこの視点」とまとめられる。そしてその視点があるために、家族の犠牲にならずに「やってこれた」と語る(133 行目)。この「やってこれた」の直後には「うん.」とこの回答に対して自らが納得したように発話することによって、小幡は 1 行目から

6 行目にかけての調査者の質問への回答から始まった一連の語りを終わらせようとしている。これに対して調査者は小幡が「やってこれた」と発話するのと同時に「なるほどね::::」と理解を示し(134 行目)、かつ「>だからまあ<仕事のおかげってゆう(の)か」と再定式化する(135 行目)。この調査者の再定式化は、これまでの小幡の語りが介護の犠牲にならずに日々を過ごせるのは何によってか、という「介護者」カテゴリーとしての語りであり、そしてそれは日常の活動に紐付けられる授業準備ということであるという理解の候補を提示する。小幡はこの調査者の再定式化に対して「うんうんうん.」と支持するが(136 行目)、調査者からはその続きは産出されることなく、「そっか:」と単なる情報の受け取りのみが示され一連の回答の連鎖は閉じられている(138 行目)。

この抜粋では、「日本語教師」としての記事や本の読み方、ニュースの見方はどのようであるか、ということを、小幡と調査者は共成員性を互いに示しつつ構築していた。そしてこのことも、これまでの抜粋と同様、介護の犠牲にならずに済むという「介護者」としての語りの資源となっていた。ここまでの小幡の回答は、一貫して「介護者」として授業準備をどのように位置付けているかという話であり、1 行目からの「経済的報酬が出ないことは問題とならないか」という趣旨の質問に対して、直接的な回答はここまでに行われていない、ということになる。次の抜粋では調査者によって質問のやり直しが行われる。

5.4.3.5 2 回目の挑戦的質問とその回答 2

[抜粋 5-4E]

```
139    (0.9)
140 K:>なんかでも<(.)そうゆう準備って:好きじゃないと続かない[んじゃな=
141 O:                                                       [うんうん.=
142 K:い(って)思います:?[°先生>なんか< °
143 O:                   [うんうん.
144 O:好きじゃないと:ってゆうか:(.)う:ん.
145   (1.1)
146 O:そうね>な[んか<(.)好↑きってゆか
147 K:         [う:ん.
148   (0.3)
149 O:おもしろい↑なって思えるかどうかだと[思うのね,う:んう:んう:ん.
150 K:                                    [あなるほどう:んう:んう:んう:ん
151   う:ん.
152 O:なんか
153   (0.5)
154 O:>なんか<私はその:
155   (1.3)
156 O:待遇面とかで:もう:(.)え::,って思うことはもう山のように[あるし:=
157 K:                                                         [hhHAHA
158 O:=もちろんそんなの:
159 K:うんうん.
160 O:何十年経ったって[そりゃ思うし:,(.)うんうん.
```

161 K:　　[うんうんうんうん.
162　(0.3)
163 O:(や)じゃないけど:,[でも
164 K:　　[うん.(.)でもそれでも続けてる理由っていうの
165　は:,
166 O:うん.やっぱり
167　(2.8)
168 O:うん.
169 K:うん.
170 O:>やっぱり<私:(.)>まあ<子供達も大きい
171 K:う[んうんうん.
172 O:　[もちろんあれだけれども:,>やっぱり<
173　(0.3)
174 O:その:
175　(0.8)
176 O:ま(.)子供みたいに思うてゆうと変だけど:[その.h h(.)も
177 K:　　[うんうんうん.
178　(1.0)
179 O:n-nなんか少しでも
180　(0.3)
181 O:役に立つ?
182 K:うん[うん.
183 O:　[こと
184　(0.4)
185 O:があれば:,私はすごく嬉しい[し:,だから
186 K:　　[う:ん.
187　(0.3)
188 O:°なんだろう:°
189　(2.5)
190 O:なん-(.)たとえば
191　(1.8)
192 O:日本語教育の面(.)ももちろんそうだけど:,
193 K:[う:ん.
194 O:[>たとえば<.hh(.)あの:私思うんだけど
195　(1.2)
196 O:私の使う日本語と:今入ったばかりの若いね-(.)先生がお使いになる
197　日本語と:>やっぱ<違って:,

前の抜粋では 1 行目から始まった質問と回答の連鎖は終了を迎えたが、調査者は 0.9 秒ののち、再度質問を行う。140 行目からの質問は、「>なんかでも<」と反論を予示するところから始まり、「そういう準備って好きじゃないと続かないんじゃない(って)思います？」と、これまでの語りの中で示された授業準備を「そういう準備」とまとめ、最初の回答の中から、「好き」という部分を資源にし、小幡の思考を類推してそれを実演した描出発話の形で行われている。先の回答の小幡は単に小幡個人が授業準備が好きであるということを述べていただけだが、この質問はあたかも小幡が日本語教師を続ける一般条件としてそのように考えているかのように組み立てられている。これに対して小幡は「好きじゃないと:ってゆうか:」と、調査者によって取り上げられた「好き」という部分をまず「ってゆうか:」と修復を開始する(144 行目)。そして言い淀みや沈黙のあったのち、「おもしろい↑なって思えるかどうかだと思うのね,」と「好き」を「おもしろい」に変え、修復が行われる(149

行目)。ここでは「好き」と「おもしろい」の違いは具体的に示されていないが、この修復に対して調査者は、「あなるほど」と知識状態が変化したことを示し(Endo, 2018)、また「う:ん」を繰り返すことによって理解が促進されたことを示している(150 行目)。つまり内実は明らかになっていないが、「好き」の代わりに置き換えられた「おもしろい」の方が回答として適切であるということである。しかし理解が示されていても、それに対する調査者のスタンスは示されないため、小幡は再び「なんか」と、とりあえずターンを取る(平本, 2011)。そして沈黙を挟んだのちに待遇面の不満を「山のように」「何十年経っても」と極端な定式化を用いて述べ始める(156,158,160 行目)。ここで待遇の不満を述べるのは、調査者の 140 行目からの質問が、1 行目に行われた待遇をめぐる質問のやり直しであることを小幡が理解していることを示している。この待遇の不満の語りは、「好き」を「おもしろい」と修復した回答は、調査者の行う待遇問題への質問の回答であることを遡及的に意味づける。そして小幡は待遇の不満を述べた後、「じゃないけど:」と不満を覆すものがあることを予示する(163 行目)。これに対して調査者は、小幡が続きを産出する前に、次に来る回答が日本語教師を続けている理由の産出となるよう「それでも続けてる理由っていうのは:,」とターンを先取りする(164 行目)。これにより小幡の次の回答は日本語教師を続けている理由に方向づけられ、その回答を少しでも役に立つことがあれば嬉しいと回答する。そして 190 行目以降、「役に立つこと」がどのようなことかを具体的に語り始める。

この抜粋は 1 回目の質問への回答に用いられた「(授業準備が) 好き」という文言が 2 回目の挑戦的質問の資源として再利用され、「好き」が小幡個人の授業準備に対する見解ではなく、あたかも日本語教師を続けるための必要な条件として聞こえるようにデザインされていた。これに対して小幡は質問に利用された文言である「好き」を「おもしろい」と修復することによって、調査者の理解を修正し、調査者も前の回答よりも理解が促進されたことを示すことによって、「好き」よりも「おもしろい」が回答として適切であることを示していた。そしてその後に待遇の不満を述べることによって、調査者の質問が待遇問題にまつわるものであることに理解を示し、待遇については問題視しているという姿勢を示しつつ、それを超えるものとして学習者の「役に立つ」ことが「嬉しい」という非経済的報酬があるということを説明していた。

5.4.3.6「介護者」というカテゴリーの語りによる直接的回答の回避と規範

ここでは待遇にまつわる質問がどのように組み立てられ、小幡がどのようにそれに回答

していたかを再度まとめておきたい。まず 1 回目の挑戦的質問は、介護生活の中で、授業準備をすることがいかに日々の拠りどころとなっていたかという小幡の語りを資源として、それを「授業準備はお金にならない」と待遇の問題に構成し直すことで行われていた。「別にいっか」という小幡の考えを類推したものを描出発話として組み立てた調査者の質問は、「いい」と答えれば、小幡は無報酬を全く問題としない、「気楽な労働者」としてみなされることになり、「よくない」と答えれば、ではなぜその状況を甘んじて受け入れているのかと追求されることになる、というどちらを選んでも答えにくいという性質を持つ挑戦的質問である。これに対して小幡は問題視する姿勢を示しつつも、「授業準備」を「好き」という個人的な選好や「喜び」という非経済的報酬が得られるものとして特徴づけることによって、またさらに「介護者」カテゴリーを用いて質問の直接の回答を回避し、インタビューのトピックを「介護者」としての語りに引き戻していた。ここでは「授業準備は介護生活の拠りどころである」という規範が構築されているといえる。

この「介護者」としての語りに一旦区切りがついた後に、1 回目の質問のやり直しとして 2 回目の挑戦的質問が行われる。再度同じ趣旨の質問がなされるということは、調査者は小幡の「介護者」としての語りを聞き、理解を示しながらも、それを待遇問題への回答としては聞いていなかったということになる。むしろ介護生活の拠りどころとしての授業準備の長い語りを「そうゆう準備」（140 行目）とひとまとめにしていることからは、それまでの語りを単に待遇にまつわる問題を再度質問するための資源として聞いていたように理解できる。2 回目の挑戦的質問はこのように前の小幡の語りを資源として行われるが、質問の核の部分は 1 回目の小幡の「好き」という回答を再利用し、「日本語教師は授業準備が好きじゃないと続かない」と、小幡個人の見解を第三者にも適用できるものとして聞こえるようデザインされている。この質問にもまた描出発話が用いられ、あたかも小幡が日本語教師を続ける条件としてそのように考えているかのように演出されている。これに対して小幡は「好き」を「おもしろい」に修復することによって、回答を行い、この回答は調査者も適切な回答であると理解を示していた。そしてこの後小幡は待遇の不満を述べるが、この不満の語りは途中で調査者にターンをとられ、続けている理由を回答づけるよう方向づけられ、「役に立つ喜び」という非経済的報酬が得られるという回答が行われていた。

5.5 議論

第 5 項では上記の分析から 2 つの論点に分けて議論を行う。

5.5.1 矮小化される労働問題

まずここでは挑戦的質問に対する回答が調査者の質問によってどのように方向付けられていったか、またその質問に対してどのような資源を利用して回答が達成されていたかについてまとめた上で、そのやり方から導出される事柄について論じる。

第 3 章で言及した通り、Potter & Hepburn(2005)では、質的インタビューにおいて調査者の質問や回答への応答の中に調査者の研究的関心が反映され、そしてそれが調査協力者の回答にも影響することは逃れられないと指摘している。本章における上記の 3 名へのインタビューの質問の組み立てや調査協力者の回答への応答にも、調査者の見解が含まれていることが明示的もしくは暗示的に見て取れる。

```
1   K:でもなんか:,
2     (0.3):
3   K:>ほんと<それって(.)なかなかお金にならないじゃないですか:,
4      それに対してあんまり(.)別にいっかって感じです°か?°
```

例えば小幡へのこの質問の組み立てを今一度観察すると、前の回答(授業準備がいかに介護生活の中での拠りどころとなっているか)への反論を予示した上で(1 行目)、授業準備がお金にならないことを問題視する自らの見解を示し(3 行目)、さらに描出発話を用いて小幡の思考を類推する形で明示的、かつ極端な定式(「別にいっか」)によって回答の候補を提示しつつ(4 行目)、質問を行っている。この組み立てからは、調査者が授業準備に対して賃金が十分に支払われていないことに対して否定的な見解を持っていること、また、小幡がそのことについて問題視していないかもしれないことに対する否定的見解を持っていることが示される。すなわちこの質問は「授業準備がお金にならないことは問題である、そしてそのことは小幡も同様に考えるべきである」という調査者の待遇問題に関する主張が含まれているということだ。このような主張を含む質問によって「賃金に関してはそれほど気にしていない」という回答を選択することは困難になり、しかし問題視しているとなれば、にもかかわらず低待遇を受容している現在の状況への別の合理的な説明が必要となる。調査者の質問に対する回答はこのような質問の組み立てによって巧みに別の合理を回答するよう方向付けられていると言えるだろう。

この別の合理を用いた回答の要請に対して、小幡は「好き」という授業準備に対する評価を用いている。回答として「好き」以外の選択肢もある。しかし他者の固有の経験に対する「好き嫌い」という個人的嗜好を用いた評価は、調査者がそれに対してさらに矛盾を突くような回答の追求を行うことは難しい(Edwards & Potter, 2017)。事実この回答の直後には調査者は「うん」を何度も繰り返すことによって、その回答の続きを産出することを支援している。このことからはこの「好き」という回答が調査者の挑戦を退ける回答の利用可能な資源として有効に機能していること、またその「好き」という回答が調査者にとって納得のいく回答、つまりは適切な回答であると調査者がみなしていると言えるであろう。同様に前山、渡辺の断片でも回避的回答にそれぞれ「おもしろい」や「ホビー」といった調査者が否定的見解を示しにくい資源が用いられて回答が行われ、いずれも局所的に調査者の挑戦を回避すること、また調査者は調査協力者が挑戦を回避することによって産出した「おもしろい」や「ホビー」と評価されることの詳細について聞き出すことに成功している。

また回答の別の資源としてあげられるのは自らの属さない他カテゴリー、もしくは自己の中の複数カテゴリー中のある特定のカテゴリーとの対比によって行われるアイデンティティの構築である。

```
75 O:ただただ日本語を:ね:[はいいきま:す=
76 K:                     [うんうん.
77 O:=っていう感じで:,
78 K:うん.
79 O:教えるんだったら:
80 K:そっか:
81 O:誰でもいいんだ(.)°みたいな感じ°
```

上記は渡辺の抜粋からの再掲だが、これは2回目の挑戦的質問に対する回答を行っている場面である。ここで渡辺は描出発話で「もっぱらパターンプラクティスばかりを行う日本語教師」をカテゴリー化する。渡辺は他の日本語教師をそのようにカテゴリー化した上で「っていう感じで:,教えるんだったら:誰でもいいんだ(.)°みたいな感じ°」と述べ、自らはそこに属さず、それまでに詳述された「学生のためにさまざまな工夫を行う日本語教師」であり、そこにこそ自らのアイデンティティを見出していることを示す。このように別のカテゴリーと自己とを対比することによって行うアイデンティティの構築も挑戦的質問への回答の資源となっている。他のカテゴリーとの対比により構築されるアイデンティティ

もまた、調査協力者自身に帰属するものであるために、調査者がそのアイデンティティを覆すことは難しい。調査協力者は「好き」や「面白い」などの個人的な嗜好や興味による評価と同様に、アイデンティティを構築することで、待遇問題に対する追求の局所的な回避に成功していると考えられる。

この挑戦的質問と回避的応答のやり方から注目すべき事柄は、待遇問題の受容の論理の説明の資源として、個人的な評価やアイデンティティの構築が用いられている、まさにその点にある。「時間外労働は経済的報酬が支払われるべきである」という規範を利用した質問に対して、授業準備自体の楽しみや興味深さ、またその授業準備を経て行った授業での学習者の反応などの非経済的報酬が、待遇の問題を上回るという論理で非常勤講師を続ける理由が語られる。そしてそれが待遇問題についての質問の回答として適切だとみなされるということは、調査者及び調査協力者が「非経済的報酬があれば経済的報酬の多寡は問題にならない」という規範にも内在的に志向していることを意味する。このことは調査者が待遇を問題視していながらも、その実、授業準備を無償で行うことへの前向きな姿勢を前景化させ、待遇問題という社会的に解決されるべき問題を個人の嗜好的な問題に原因を帰属させているということであり、いずれのインタビューにおいても質問と応答の連鎖は結果として、待遇に問題を持ち、その解決を研究目的とした調査者自身が待遇問題を矮小化していることになる。

5.5.2 カテゴリー化から見える非常勤講師の一般像と労働の価値付け

上記では調査者のもつ研究目的や調査者、調査協力者が内在的に志向する規範が質問と応答に与える影響について論じた。その影響に調査者が無自覚であることは問題であるが、質問の組み立てによって回答が方向づけられていたとしても、その結果産出されたデータがその価値を著しく損なうということではない(Holstein & Gubrium, 1995= 2004; Roulston, 2010; Talmy, 2010a, 2010b)[53]。相互行為上、「好き」や「面白い」の内実や構築されたアイデンティティがどのようなものかを吟味することは、調査協力者が日本語教師、もしくは非常勤講師として自らの仕事をどのように価値付けているかを知るために重要だろう。この項では質問と応答の中で使用されるカテゴリー化に焦点を当て、それぞれの回答の資源

[53] どのような質問なら調査者の社会科学的課題が反映せず、どのような質問なら反映しているのかといった線引きは難しく(Potter & Hepburn, 2005)、なるべく中立を保とうとすることがよりよい回答を産出するとは限らない(Holstein & Gubrium, 1995=2004; Roulston, 2010; Talmy, 2010a, 2010b)

となった規範を考察することで、そこから浮き彫りになる調査協力者たちのみなす非常勤講師の一般像と、労働への価値づけについて論じる。

まず前山と渡辺がそれぞれ用いるカテゴリー化に注目すると、前山は質問への回答の中で、非常勤講師を「やめていく人」を「年齢性別にかかわらず、社会で働いた経験のある人」と特徴づける。5.5.1.4 でも述べた通り、この特徴づけは翻って「やめていく人」の対である「続ける人」を「前山と同じぐらいの年代で、社会で働いた経験の少ない女性」を逆照射するが、自らはそこにはカテゴリー化されないことを示す。また渡辺は「もっぱらパターンプラクティスばかりを行う日本語教師」をカテゴリー化した上で否定的見解を示し、自己と対比させることによって、自らが無償でも授業準備に力を傾ける理由の正当性を主張する。これらの対比的なカテゴリー化からは、調査協力者が(自分以外の)日本語学校の非常勤講師一般をいわゆる「社会人」とはみなしていないこと、あるいは「単純な作業を繰り返す労働者」とみなしていること、そして自分自身はその一般像には当てはまらないと考えていることが浮き彫りになる。

これらの語りは、授業準備の評価をする中で構築される。いずれの抜粋でもまず評価対象が具体的に述べられる前にまず「おもしろい」という前向きな評価がなされ、そしてその評価対象はインタビューの進行とともに授業準備をいかに工夫するかという点に集約される。この「工夫」は、前山と渡辺の抜粋ではいずれも「パターン化されたもの」との対比によって語られる。自らが行う労働は、前山では「ワンパターンで毎日同じ」と特徴付けられる「普通の仕事」との対比、渡辺は前述したように「もっぱらパターンプラクティスばかりを行う日本語教師」との対比がなされ、自らの労働はそれらとは異なり、学習者に合わせてその都度工夫をすることが語られる。

一方で、小幡の断片では他者との対比ではなく、自らが帯びている複数の社会的カテゴリーの中の、「介護者」としての小幡と「日本語教師」としての小幡の対比がなされる。その中で小幡は授業準備を「好き」だという前向きな評価をし、その具体的な語りの中で、「介護者」として長時間家に滞在することを余儀なくされる小幡が「介護者」以外として家庭内で過ごすことを可能にする資源として語られる。

非常勤講師の一般像や自らの帯びる他のカテゴリーの対比をすることで自らのアイデンティティを構築し、かつ授業準備への主観的評価をすることで低労働条件の受容の論理の説明がなされていることからは、現在の働き方、労働への価値の置き方は、自らが主体的に選択した結果であることを説明しようとしている、と言える。

5.6 まとめ

第 5 章では、非常勤講師 3 名のインタビューの待遇にまつわる質問を素材に Raynolds & Fitzgerald(2015)の「挑戦的質問」を援用しながら分析を行いインタビューの回答を達成するための資源を記述した。分析の結果、いずれの調査協力者もその質問に答えるための資源として「おもしろい」や「好き」といった主観的な評価や、他カテゴリー(他者のカテゴリーとの対比および自分の中に帯びる他のカテゴリーとの対比)と対比によるアイデンティティの構築が用いられていた。またそれぞれの抜粋からは次のような規範が析出された。一つは「非常勤講師」にまつわる規範である。前山の抜粋では「続ける人は前山と同じぐらいの年代で、社会で働いた経験の少ない女性」、「続ける人は労働条件に不条理な点があってもそれをやめる理由とするほどには問題視しない」という規範、渡辺とは「非常勤講師には単にパターンプラクティスを行うだけのものいる」という規範が析出された。また「授業準備」の規範として前山とは「授業準備は異なる対象への工夫がおもしろい」という規範が、渡辺とは「授業準備は自らが投資することもある趣味的なものである」、「授業準備は工夫や配慮をすることに価値がある」という規範が、小幡とは「授業準備は選好によって自主的に行われるもの、非経済的報酬を得られるもの」という規範が析出された。

これらを明らかにしたことによって得られる示唆は、まず一つには析出された上記の規範から浮き彫りになる事柄からの示唆である。前山と調査者、渡辺と調査者の間で自分達との対比に用いられる「非常勤講師」にまつわる規範は、低賃金に関して問題視をしない、授業について準備に注力しないといった気楽な労働者が仄めかされている。このことからは、当の非常勤講師であっても、一般的には「非常勤講師は気楽な仕事である」とみなされているだろうと評価をしていることが指摘できるだろう。自分はこのような非常勤には当てはまらないという主張からは、自らの教師としての価値が示される反面、非常勤講師の社会的評価についての諦観も垣間見えることが示唆される。また「授業準備」は、授業に対する工夫や配慮が、時には投資も厭わないほどの非経済的な価値のあるものとして描かれる。これらは調査者の挑戦的質問に対する回避的な回答として用いられているが、「好き」や「おもしろい」という主観的な評価をすることで、あくまでも主体的にこの状況を選択しているということを示している。一般像としては気楽な労働者を描きながら、自らは授業準備という時間外労働を主体的に行うことを説明することで、社会から見える(と本人たちがみなしている)その一般像に抗っていることが示唆できる。

そして二つ目は、規範を利用することによって調査者自身の主張や関心が相互行為を方向付け、その結果として調査者自身によって待遇の問題が矮小化されていることが明らかになったことである。インタビューの回答が調査者の主張や研究的関心に傾くことはすでに応用言語学の中では指摘済みであるが(Potter & Hepburn, 2005)、今回の記述によって改めていつでも起こりうるということが示された。もし調査協力者の語った内容だけを吟味したならば、非経済的報酬が経済的報酬を上回ることだけが抽出され、議論は調査協力者から離れてやりがいの搾取とそれが起こる構造への批判へと帰結していっただろう。しかしインタビューの質問と回答の連鎖の中における規範の構築のプロセスを見ることによって、授業準備についての規範は、やりがいの語りに利用されていたのではなく、低待遇を問題視しながらもそれを受容しているということへの合理的説明として使用されていることが明らかになった。このことは相互行為を行う当の本人たちがそれをどのように用いたのか、当事者の視点から分析、記述することで可能になったといえる。

以上が待遇をめぐる質問とその回答にまつわるカテゴリー化の実践を分析し明らかになったことである。続く第 6 章では、キャリアをめぐる質問とその回答を取り上げ、その中のカテゴリー化の実践を記述する。

第 6 章 キャリアをめぐる質問とその回答におけるカテゴリー化

6.1 はじめに

第 5 章では、非常勤講師の待遇をトピックとしたインタビューの場面を取り上げ、その質問の回答の連鎖の中のカテゴリー化を分析することで､低待遇を受容する合理を記述し、授業準備という時間外労働を自らの趣味や人生の拠り所として位置付けることによって、調査協力者たちが主体的に選択して趣味的に時間外労働に従事する労働世界を描いた。続く第 6 章では、キャリアをめぐる質問場面を取り上げ、第 5 章と同様に成員カテゴリー化装置を分析概念に据えて分析を行う。続く第 2 項では、分析に用いるインタビューデータの情報を記すとともに、分析する断片の特徴、分析の焦点の当て方を述べる。続く第 3 項では第 2 項に基づく研究課題の設定、第 4 項では実際に 3 名のデータの分析を行い、第 5 項、第 6 項で分析に基づく考察と結論を述べる。

6.2 分析方法

6.2.1 データ

第 6 章のデータは第 5 章と同じ、前山、渡辺、小幡の 3 名のインタビューデータの中から、日本語学校の非常勤講師以外のキャリアにまつわる質問とその回答の場面を取り上げる。このキャリアをトピックにした場面では、どの断片においても極性質問の形式で質問が行われている。極性質問については次項で詳述するが、簡単にいえば、ある命題に関して「はい」か「いいえ」で答えられる質問形式のことであり、本章の各断片の第一の質問の位置で行われる質問は、「他のキャリアに就こうと考えた経験の有無」「非常勤を続ける理由の有無」など「あるか/ないか」の 2 極の回答を投射するデザインとなっている。「なぜ低待遇の中でも長年非常勤講師を続けるのか、その理由を探る」というインタビュー当時の研究目的に沿えば、「なぜ」という疑問詞疑問文による質問も選択可能な中[54]、なぜ本章で取り上げる断片においては極性質問が選ばれたのか、このことを端緒として分析を始める。そしてその極性質問やその質問の回答を産出するプロセスの中で、どのような資源が用いられているか、とりわけ、その中で「専任/非常勤」「日本語学校の日本語教師/大学の日本語教師」などキャリアにまつわるカテゴリーの序列化や交渉がどのように行われて

[54] 実際、当時設定している質問項目は極性質問の形式によるキャリア選択の質問ではなく、「質問 3: なぜ日本語教師を続けようと思ったか」と記載されている。

いるかを分析する。次項では極性質問とカテゴリーの序列化と交渉について触れ、分析の焦点を明らかにする。

6.2.2 極性質問による回答の方向づけ

極性質問とはある質問における命題に関して、日本語なら「はい/いいえ」のどちらかで答えることのできる質問形式のことである。質問の回答者は「はい/いいえ」のどちらでも選択することができるが、その質問のデザインによって優先される回答が異なることが会話分析では広く一般に知られている(Pomerantz, 1984; Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977=2010)。どの回答が優先されるかは、その場面が日常会話なのか制度的場面なのかによっても異なるが、質問は概ね回答が肯定的値の確認になるようにデザインされている(Raymond & Heritage, 2021)。つまり質問に対する回答には選択肢があるが、実際には質問者には予め想定、期待する回答があり、回答者はなるべくその期待通りに回答することを求められている、ということである。このことを調査インタビューに当てはめて考えてみれば、インタビューにおける極性質問のデザインには、あらかじめ調査者の想定が含まれ、それによって調査協力者の回答が方向づけられているということがわかる。

下記にはその例として横森(2017)を挙げる。以下のデータは栃木県在住の夫婦(調査者の友人)の夫婦に「東日本大震災前後の子育て意識の変化」について半構造化インタビューを行ったものである。夫婦と子供の住む県央部は震度 6 強に見舞われインフラが一時遮断されたことや放射線による農作物の風評被害にあった地域であることなどから、この夫婦は震災の一連の被災者として自分たちを位置付けている。この断片の直前には震災後、子供の飲食物に関して心配するようになったという趣旨のことが B から伝えられており、調査者である A が「うん.」と短い発話で受け止めたのち、0.7 秒の間が空いてから行われるのが 1 行目の質問である。

[断片 6-1](A:調査者/B:夫/C:妻)

```
1   A: 地震に関してはどう?
2      (0.3)
3   A: こ-今度のその,なんていうのだろう,
4      (0.6)
5   A: <天災>とかさ,
6      (.)
7   C: °う:ん.°
8   B: う[::ん.]
9   A:   [う:ん.]
10     (1.6)
```

```
11  A: 気になる?=やっぱり.=[(もう).]
12  B:                      [子    供]は?(.)怖[がるか[って?]
13  A:                                          [子供   [に- =う]:ん
```

(横森, 2017; p.132 より抜粋)

この断片における極性質問は 11 行目の「気になる?=やっぱり.=[(もう).]」という部分である。この質問は 1 行目の「地震に関してはどう？」という疑問詞疑問文を用いた質問への回答が遅延されていることに端を発し、A の 5 行目までの発話に対する付け足しのような形で行われる。1 行目の質問は漠然としており、何と回答すべきかがわかりにくい。そこで A は極性質問を用いて「気になるか/気にならないか」という選択肢を投射することで、回答の候補を絞っていると言える。つまり 11 行目は、調査者の 1 行目の質問には「(おそらく放射線の飲食物への影響が)気になるかならないかを答えればよい質問である」という意図があったことを明らかにし、さらに「やっぱり」という副詞を用いて B や C の回答を「気になる」という方向へ導いていると言える。しかし B と C からはすぐには回答が行われない。C によって 12 行目で再度質問が行われることによってどのように回答するべきか、A がこの質問によって何を行おうとしているのかの探索が行われている。

この極性質問と回答の分析から明らかになることは、調査インタビューにおける極性質問には、調査者の想定(この断片の場合は「放射線の風評被害地域に住む親は子供の飲食物に注意を払っている」)が含まれていること、回答がその想定、期待に沿って産出されるように質問がデザインされていること、調査協力者もその想定を理解し回答することに志向していること、である。このように極性質問とその回答の産出のされ方の分析は、単にその質問で得られる情報以上のこと、調査者のそのトピックに関する想定や期待、その想定や期待に対する調査協力者の志向を明らかにすることができる。

第 6 章では、横森(2017)と同様に、日本語教師のキャリアにまつわる極性質問とそれに対する回答に焦点を当てて分析を行うことによって、調査者が「日本語教師」の下位カテゴリーである「専任」や「非常勤」、「大学の日本語教師」や「日本語学校の日本語教師」などにどのような想定を持っているか、その想定をもとに回答をどのように方向づけているか、またそれに対してまた調査協力者がどのような回答を産出するかを分析する。

6.2.3 カテゴリーの序列と交渉

この項ではもう一つの分析の焦点について触れておく。それは成員カテゴリーの序列についての問題である。例えば「人生段階」というカテゴリーに関して、そのカテゴリー集合は「老人」「大人」「子供」などである。この集合体において、「分別の有無」という基準から各カテゴリーを配置した場合、「老人＞大人＞子供」という序列となりうるし、「ケアされるべき存在」という基準からは、「子供＞老人＞大人」という序列となりうる。このように集合の中の各カテゴリーはある基準によって序列化することができる。しかし上記の序列を見て「そうとは限らない」と誰しもが考えることができるように、これらの序列はあらかじめ決められたものではなく、その都度の相互行為の結果、特にそのカテゴリーの特徴づけを通して明らかになる。例えば鶴田(2008)は、トランスジェンダーの当事者へのインタビューの中で、「性同一性障害」の下位カテゴリー(例えばトランスセクシュアルやトランスジェンダー)の誰がもっとも「性同一性障害」の当事者であるかという「正当な当事者」をめぐるカテゴリー化の実践が行われていることを描いている。そこでは「重症度(医療への依存度)」「自己犠牲の程度」といった基準においてカテゴリー化の実践が行われる。性別適合手術を受けたいと考える医療への依存度の高いかどうか、社会生活の中で絶えず自分と適合する性別らしく振る舞える人かどうかといったこの基準は、インタビュー中のカテゴリー化の特徴づけによって構築され、その基準をもって「性同一性障害」というカテゴリー集合の中でどのような下位カテゴリーが「正当な当事者」なのかといった序列化がインタビューの参与者間の中で行われている。このようにインタビューの中では相互行為の中のカテゴリーの特徴づけを資源として、あるカテゴリー集合の中のカテゴリーの序列化がなされている。

繰り返しになるがこの第 6 章の断片は「他のキャリアに就こうと考えた経験の有無」「非常勤を続ける理由の有無」という問いから始まる。この質問に調査協力者が「非常勤」というカテゴリーを選択した、あるいはその他のカテゴリーを選択しなかった理由の説明をすることは、自らの選択の正当性が主張されるプロセスでもある。そのプロセスの中で「専任/非常勤」「日本語学校の日本語教師/大学の日本語教師」というカテゴリーがどのような基準でどのように序列化されるか、そのことにも焦点を当てながら記述する。

6.3 研究課題

6.3 の「分析方法」では、取り上げるデータの特徴と、分析の焦点の当て方、またその意義を述べた。その上で、研究課題を下記に設定する。本章における研究課題は以下のとおりである。

1)「日本語教師」のキャリアをめぐるトピックの中で、極性質問とその回答はどのようなやり方で構築されるか、またその構築にどのようなカテゴリーの序列、交渉が行われているか。

2) 記述から調査者と調査協力者に用いられる規範を析出する。

6.4 分析

6.4.1 労働の価値づけによる序列化

下記の 6-2A から 6-2D までは、調査者が前山に対して行ったインタビューの開始後約 20 分からの抜粋である。この抜粋以前には第 5 章で語られた時間外労働に関するトピックの続きが語られているが、ここではトピックが変わり、キャリアの選択についての質問が行われている。

6.4.1.1 経験の有無を尋ねる極性質問とその回答 1

[抜粋 6-2A] (K:調査者(筆者)/M:前山)

```
1. K:え(.)なんかさ:
2. B:うん.
3.    (0.5)
4. K:ま:(1.0)その::(1.2)専任にな-(.)なりたいなと思ったことは?(.)[ないですか?=
5. B:                                                              [専任はない.
6. K:=ない.
```

抜粋 6-2 は、前山に対するキャリアに関する質問とその回答の冒頭部分である。「なりたいなと思ったことは?」というこの質問は、「〜ことはあるか/ないか」という経験の有無を尋ねる極性質問である。この質問への回答は、「ある」と回答した場合は、その後にはなぜ非常勤でい続けるのか、その理由を説明することが求められ、「ない」と回答した場合は、なぜないのかの説明が求められる。いずれにせよ、この「あるか/ないか」という極性質問では、その後にそれぞれの回答が妥当とされる理由の説明が投射される。また細かい

質問のデザインを見てみると、この質問は沈黙や言い淀みを含み(3,4 行目)、両者にとってデリケートな質問であることを示しつつ産出されている。なぜこの質問がデリケートなのか。それはもし「ある」と回答した場合は「なりたいと望んだのになれなかった」という、学校側に選択されなかった理由を説明させる可能性を孕んでいるからだ。その証左に一瞬の間ののち、調査者は「ないですか?」回答の候補を統語的に付け足すことによって、「ない」という回答を前山が産出しやすい質問形式に修復している。このようにどの回答でも理由の説明が伴うように質問が組み立てられていること、質問自体がためらわれるものであると示されていることからは、「非常勤」でい続けるためには説明すべき理由が必要であるという調査者の前提が示されているといえる。「非常勤」である妥当な理由がない場合は前山の面子を脅かすことになると調査者が勘案して質問しているのであれば、その裏には「非常勤」があえて選択しない限りは目指されるキャリアではないこと、「専任」が日本語学校にいれば目指されるキャリアであること、すなわち「非常勤＜専任」というカテゴリーの序列があると調査者がみなしていることが透けて見えてくる。

しかしこの質問に対して前山は調査者の修復を聞く前に「専任はない」と即答している。「ない」だけでも回答可能な質問に「専任は」と再度付け足して素早く回答することは、前山はこれまでの経験の中で「専任」か「非常勤」かというカテゴリーの選択に関して、自らの意思で「非常勤」の方を選択してきたこと、それは即答ができるぐらい自明であるということを示している。またそれと同時にこの回答の仕方からは調査者の質問から透けて見えるカテゴリーの序列に関して、前山がその序列を否定していることが見てとれる。続く抜粋は、「ない」という回答の理由の説明が「専任」と「非常勤」のカテゴリーの特徴の対比によって行われる場面である。

6.4.1.2 「ない」という回答の理由の説明

[抜粋 6-2B](抜粋 6-2A の直後)

```
7     (0.7)
8   M:大変すぎる.
9     (0.8)
10  K:°あそ:.°
11    (0.6)
12  M:う(h)ん.
13  K:うんどんなことが大変,
14  M:仕事の:要は(1.0)日本語を教えるっていうことだけをやってればいんじゃな k-
15    ま(.)>もちろん<それ以外に担任作業もあるけど:,
16  K:うんうん[うん.
17  M:        [それ以外に:
18  K:うん.
```

19 M:学校のなんとかとか学校のなんとか[とか=
20 K:　　[うんうんうんうん.
21 M: =そういうものがありすぎて:(1.0)逆に:教えることが(1.1)でき-あの:少な
22 　く-時間が少なくなりそうで:,
23 K:うんうんうんうんうん.
24 M:教えるってことを考える時間が少なくなりそうで::,=
25 K:=あなるほどね,
26 M:[うん.

前山は「専任はない」と述べた理由をまず「大変すぎる」とした上で、調査者に促されその具体的内容を説明し始める。14 行目から始まる説明は、「専任」と「非常勤」それぞれのカテゴリーにおいて、授業及び授業準備という労働と「それ以外」の労働の内容とその割合の対比によって組み立てられている。その対比は「非常勤」が授業に関わる労働に十分に従事できるのに比べて「専任」はそれ以外の労働の割合が多いという対比である。具体的には内容が明らかにされない「学校のなんとか」という組織のための仕事が、許容量を超えて「ありすぎ」ること、そしてそれをすることは、「教えるってことを考える時間」とは「逆」、つまり対極にあるものであることが語られる。この対比をもって、「非常勤」を選択した理由の説明が行われるということは、前山にとっては、雇用や経済の安定よりも労働の内容がキャリアの選択基準となること、またその労働の内容の中で授業準備にどれぐらい時間を割けるかに価値を置いていることが窺える。そして 20 行目から「うん」を繰り返すことによって、前山の語りの進行を支援し (Stivers, 2008)、かつ説明の続きが産出されうる 25 行目の発話の直後にターンを取り「あなるほどね,」とここまでの内容に理解を示していることからは、前山のキャリアの選択基準や労働の価値基準が調査者にとっても理解しうる基準であることが窺える。

6.4.1.3 調査者による理解の提示とその修復

[抜粋 6-2C](抜粋 6-2B の直後)

27 K: [やっぱりその:(0.5)こう(.)一回の授業にフォーカスしたい(.)みたいな気
28 　持ちがあるってこと?
29 　(1.8)
30 M: と一回ってよりもその(1.5)学生のことをフォーカスしたい=
31 　=っ[てこと.
32 K:　　[ああなるほどね,(0.8)他の(0.5)なんていうの,=
33 M: =学校の(0.4)ことじゃなくて
34 K: うんうんうんうんうんうんうん.
35 M: クラスのことみたいな.
36 K: あ:そっかそっか(.)より学生:(0.6)寄りでいたい=
37 M: =うん.

27 行目から調査者は前山の言う「教えるってことを考える」ということが具体的に指し示す内容の候補を差し出すことによって、これまでの前山の説明をどのように理解したのかを示し、それがあっているかどうかを質問している。調査者はここで「教えるってことを考える」ことは、「一回の授業」、つまり教える内容について焦点を当てて考えることだという理解を見せているが、前山はそれに対して、「学生のこと」という教える対象について焦点を当てて考えることだと理解を修復している。これに対して調査者は再度理解の候補を差し出そうと試みるが、その前に前山から「学校のこと」という組織に関わることではなく、「クラスのこと」という学生の集団に関わることなのだという修復が再度行なわれている。これに対して、調査者は「あ:そっかそっか」と自らの認識が異なっていたことに気がついたことを示し、その上で「より学生寄りでいたい」と再度どのように理解を行なったかを再定式化している。これに対しては前山も「うん」と同意している。

この抜粋 6-3 で注目しておきたいのは、直接言及はされていないが「専任/非常勤」とはまた別のカテゴリーが説明の中に立ち現れていることである。「学生のこと」の修復が「学校のことじゃなくて」「クラスのこと」という対比がなされていること、またその修復を「より学生寄りでいたい」と調査者が理解したことから示されるように「日本語学校の日本語教師」には「学校寄り/学生寄り」という「専任/非常勤」とは別のカテゴリーがあり、「専任」は「学校寄り」に、「非常勤」は「学生寄り」にそれぞれ対置されていることがわかる。ここではこのカテゴリーの対置を資源に、前山にとってどのような労働が価値のあるものなのかが説明されている。

6.4.1.4 再度の質問とその回答

[抜粋 6-2D](抜粋 6-2C の直後)

```
38      (2.0)
39  K: そうだね:>やっぱり<専任だとそれできにくいって感じがする?=
40  M: =できにくい
41      (1.0)
42  M: し:
43  K: うん.
44      (1.1)
45  M: >多分<そ::ゆ::働きかた:(.)では:(.)やってけない:(.)んじゃないかなあと.
46  K: ああ
47      (1.2)
48  M: >もちろん<学生を無視するわけじゃないし学生のいうことを:
49  K: うんうんうん
50  M: 切るわけじゃないんだけど:
51      (1.0)
52  K: ま体制側に従わなきゃいけ(h)な(h)[い(h)みたいなのはあるけどね
53  M:                                  [あと:事務作業っていうのかな:(.)大学の
54       先生も多分[同じこという-
```

55 K: [雑務.
56 M: そう雑務が増えると思った.
57 K: う:ん.

39 行目で調査者はこれまでの前山の説明に対して、「そうだね:」と同意した上で、「>やっぱり<専任だとそれできにくいって感じがする?」と尋ねている。調査者はここで質問の冒頭に「やっぱり」を用いている。この「やっぱり」は、この質問の内容がなんらかの根拠をもとに推定できるものとして取り扱っていることを示す。労働の大半を教えることに費やすことが「専任」には困難であろうという調査者の推定は、8 行目から 26 行目までの前山の説明を根拠に推定可能である。前山個人の「専任」を選択しない理由説明の内容から推定できることを、ここで「専任」を主語にして、質問し直すことによって、調査者は前山が「専任」を選択しなかった理由として用いた「専任」が「学校寄り」であるという説明を、「専任」というカテゴリーに見られる一般的特徴として再度語り直すように方向付けていると言える。

前山はそれに対して「できにくい」と即座に回答する。そしてその上でその理由を「やってけない」からであると述べる。前山のような労働の価値付けをもって働くことは困難であるというこの回答からは、「学校寄り」であることと「学生寄り」であることは対極にあり、「専任」の場合は「学校寄り」になるという、前の回答から透けて見える構図をなぞっていると言える。ただし「やってけない(.)んじゃないかなあと.」という表現の選択からは、そうしなければ組織の中で続けることはできない状況であり、「専任」自身が能動的に「学校寄り」という立場を選んでいるわけではないという前山の推測が示されている。しかしこれに対して、調査者は「ああ」と、前山の回答について思い当たることがあることを示す(Endo, 2018)だけで、それ以上具体的な言及はしない。そのため前山は再度ターンをとって、「学校寄り」であるからといって「学生を無視する」や「学生が言っていることを切る」といった極端に学生を冷遇する行為はしないと述べ、「学校寄り」から想起される「専任」の学生に対する態度の特徴に対して理解の修復を図っている。

この修復の発話は「けど:」とこの後も続きがあるように聞こえるが、続きは産出されず、調査者が展開を支援することもなく沈黙が続く。1 秒の沈黙の後、調査者は「ま体制側に従わなきゃいけ(h)な(h)い(h)みたいなのはあるけどね」と「専任経験者」というカテゴリーを持ち出し[55]、内実を笑いを含めて冗談まじりに暴露することによって、これまで前山が

[55] 調査者が自らを「専任経験者」とカテゴリー化したと言えるのは、「あるけどね」という、実際にその業務に携わっていた経験があるように聞こえる発話デザインによって示されていると言える。

語った「専任」の特徴が単なる推測ではなく事実であることを示している。しかしこの調査者の発話に対してその終わりを待つことなく、前山は「あと:」と調査者の発話と重なる形で質問に対する別の回答、学生に対する教師の態度ではなく、事務作業が多いという授業関連以外の労働の量を指摘する。この事務作業について、今度は調査者が前山の発話を終わりまで聞くことなく、「雑務」と格下げした形で再定式化する。この雑務という格下げに対して前山は「そう雑務が増えると思った」と同意している。この同意は「思った」と過去に自分がそのように考えたこととして語られており、この同意の仕方によって 39 行目からの一連の質問と回答の連鎖を、「専任」カテゴリーの一般的な特徴を語る連鎖ではなく、前山個人の「専任」を選択しなかった理由の語りの連鎖として終了させている。

この断片は、これ以前の断片で前山が「専任」を選択しなかった理由の説明に資源として用いていた「専任」＝「学校寄り」というカテゴリー化を、「専任」一般の特徴として再度語るように方向づけられた質問と回答の連鎖であった。その中ではそれ以前の「非常勤」の労働に対する価値付けとは対照的に、「専任」の行う労働に「雑務」という低い価値付けがなされ、そのことを資源に結局は「専任」カテゴリーの一般的な特徴の説明ではなく前山の「専任」を選ばなかった理由の説明として語りが行われ、連鎖が収束していった。

また断片のやりとりから見えるのは、一つには「学校寄り」であることはどのようなこととしてインタビューの参与者にみなされているか、ということである。「専任」は「学校寄り」ではあるが状況的にそうせざるを得ず、また「学校寄り」であっても学生に極端に冷たい態度をとるわけではないという前山の語りからは、「専任」が本来「学生寄り」を志向していること、「学生寄り」と対極の「学校寄り」の態度とはすなわち、学生の意見について配慮しない態度であると前山がみなしていることが浮き彫りになる。またこの語りに対して、調査者が「専任経験者」というカテゴリーを持ち出し、前山の語りを事実として権威づけ、かつ「専任」の行う労働を「雑務」と自ら格下げしていくことからは、調査者も前山と同様の労働の価値付けを行っていることが示されている。

上記の抜粋 6-2A から 6-2D の分析をまとめると、日本語学校におけるキャリアの選択に関する質問とその回答の一連のやりとりの中では「専任」や「非常勤」の労働とその価値の序列が描かれることによって、前山の「専任」を選択しない理由が語られていた。その中では学生の直接の利益である言語習得に関する労働、すなわち抜粋中に言及される「教えること」や「教えるってことを考えること」が、より日本語教師として価値のある労働

であり、一方で「学生のこと」「クラスのこと」に対比される「学校のこと」、つまり学生の言語習得には直接関わることのない労働は価値の低いものとされ、「専任」は本来は教えることに関する労働により価値を置きながらも、学校側からの要請により価値の低い労働にも従事せざるを得ないとされていた。

6.4.1.5 カテゴリーの序列化から見える「学校組織」の規範

この項においてはカテゴリーや労働の価値の序列が、どのような構図のもとにどのように描かれたか、その結果から導き出される規範を記述する。

上記のデータでは日本語学校の日本語教師の下位カテゴリーには「学校寄り/学生寄り」というカテゴリー集合があるとされ、「専任」は「学校寄り」に、「非常勤」は「学生寄り」にそれぞれ適用されている。この「学校寄り/学生寄り」という両極に対置されるカテゴリー集合への適用を資源として「専任」を選択しなかった理由が理解可能になっていることからは、前山と調査者が「学校寄り」であることと「学生寄り」であることは、利益の相反すること、両立しないことであるとみなしているということが示されている。言い換えれば前山と調査者の間では「日本語学校という組織は学生の利益を第一としない存在である」という規範が横たわっていることだ。事実、「学校寄り」を特徴づける際の「学生を無視する」や「学生が言っていることを切る」といった行為の表現からは、「学校寄り」もしくは調査者のいうところの「体制側」という組織が、学生にどのような態度を取るものだとみなしているかを理解することができる。

6.4.2 同僚への不満の語りによるカテゴリーの序列化

下記の 6-3A から 6-3D は、渡辺にインタビューを始めてから 53 分後の部分である。この抜粋はインタビュー全体の様々な質問の中でも、「日本語教師としてのキャリアアップ」について質問を行ったものに対する回答である。抜粋部分の直前で,「日本語学校の専任になりたいと思ったことはないか」という質問に対して、渡辺は「職位が上がるということには興味がなく、職域を広げることに興味がある」と答えている。この抜粋はその直後に行われたもので、「大学で教えてみたいと思ったことはないか」という趣旨の新たな質問に答える場面である。

6.4.2.1 経験の有無を尋ねる極性質問とその回答

[抜粋 6-3A](K:調査者(筆者)/W:渡辺)

```
1   K:°ほんと°?え，じゃｈでも:例えばまあ日本語学校の中での専任とか=
2    :=非常勤ていうのじゃなくっ↑て::
3     (.3)
4   K:その>例えば<大学で教えてみたいとか:
5   W:あ::::[:::=
6   K:      [>そゆのは？<
7   W   =ないな
8   K:ない,
9   W:ん.
10  K:うん.
```

調査者は1行目から6行目にかけて、「大学で教えてみたいと思ったこと」の有無を尋ねる極性質問が組み立てられている。調査者はまず前のトピックに出てきた「日本語学校」の中での「専任」や「非常勤」というカテゴリーに言及し、それと対比した上で、「大学で教えてみたいとか:」と質問を始めている。この質問は「日本語学校」の「日本語教師」を「専任」と「非常勤」という雇用形態を基準として分けたカテゴリーに対して、雇用形態ではなく「大学で教えてみたいとか」という教育機関を基準として、教える場として「日本語学校」ではなく「大学」やその他の教育機関を選択肢として考えたことがないかどうかを問おうとしている。これに対し渡辺は質問が終わる前に即座に「あ::::::」と，質問内容に対してなんらかの認識的主張を示す談話標識(Heritage, 1985)を発話することで、大学で教えることに関してすでに何が思い当たることがあることを示している。調査者はこの渡辺の応答を受けて、「とか」で予示されるほかの教育現場の例は提示せずに、「>そゆのは?<」と上昇調で発話することにより質問を完成させている。この質問は統語的な完成形である「あるか/ないか」という部分は産出されないが、思い当たることがあると示されたことにより期待される回答は「ある」の方に傾いていると言える。しかし渡辺の回答は「ないな」という期待と別の回答であるため、調査者は「ない,」と渡辺の発話の一部を繰り返すことによって、回答の真偽を尋ねている。しかし渡辺はこれに対しても「ん.」と発話することによって、大学で教えてみたいと思ったことはないことは真であると応答している。

ここで行われる極性質問で注目したいのは次のことである。まず一つには、この質問が「職位が上がるということには興味がなく、職域を広げることに興味がある」という回答の続きでなされる質問であることから、「職域を広げる」ことについて尋ねるものであり、職域を広げることとして大学で教えることを挙げている点である。このことからは「職域を広げる」とは他の教育機関で教えること、とりわけ「大学で教える」ということだと調査者が考えているということが浮かび上がる。またもう一つには、職位が上がることに関

しては「非常勤/専任」とカテゴリー名が言及されているが、職域を広げることに関するこの質問では「大学教員/大学の非常勤講師になりたい」などのカテゴリー名を用いた質問はなされず、「大学で教える」という場所と活動のみを用いた質問になっているということである。しかしこの一見するとカテゴリーの序列を問題としないように思えるトピックの質問であっても、「教えてみたいとか:」という表現がチャレンジや願望を表していること、「ある」という回答が期待されていること、ないという回答によって説明をすることが求められていることからは、目指されるべき教育現場として「大学＞日本語学校」という序列化が行われていると考えられるだろう。

次の抜粋では期待された回答とは別の回答が行われたことに対する渡辺の説明が行われる場面である。

6.4.2.2 「ない」という回答の理由の説明

[抜粋 6-3B](抜粋 6-3A の直後)

```
11  W:.hh いっかい::
12    (.4)
13  W:>あの<東西£大学[56]£に[いってる教授がいて[:=
14  K:                    [うんうん          [うん
15  W:=ならないかってい[う::
16  K:                 [うんうんうんうん
17  W:>でも私<大学院行ってないし::
18  K:うん.
19  W:う::ん
20  K:でもお金よ k[57]良さそうじゃない?
21  W:そうすごく良さそよね
22  K:huhuhu=
23  W:=でもな::
24    (.6)
25  W:>めんどくさいな<と思(h)って(h)
26  K:あそっ(h)か(h).
27  W:だっ(h)て(h)や(h)っぱ(h)[り自(h)信(h)ないし:
28  K:                          [うん
29    (.2)
30  K:↑そうか:[:
31  W          [自分の中に(.)そんなに.
32  K:でも[ね:
33  W:    [どういう人たちかわからないけど:
34  K:うん.
35  W:でも:
36    (.7)
37  W:あの::
38    (1.1)
39  W:そうね
```

[56] 大学名は仮名である。
57 ここでの「k」は「よ」と「良さそう」の間に「k」の子音のみが聞こえることを示す。

「ない」と回答したことに対する説明は、かつて大学で教えるという選択肢を提示されたことがあるがそれを断った経験を語ることによってなされる。その経験とは過去に大学の教授に大学での勤務に誘われた経験であり、ここでは、「大学の教授」という権威ある立場から大学で教える能力があると認定されたこと、しかしそのように認定されても断った事実を、描出発話を用いて語ることによって、「思ったことがない」ことの信憑性を表していると言える。

この描出発話は「ならないか」という誘いの文言を再現するものであるが、「何に」という具体的なカテゴリー名が言及されることなく誘われたという事実を調査者に示している。これに対して、調査者はその続きを促すべく語りの展開を支援する「うん」を繰り返している(Stivers, 2008)。渡辺はなぜ誘われたにもかかわらず断ったのかその理由を説明し始める。その説明は「>でも私<大学院行ってないし::」という勤務するための資格に関わるものである。この説明に対して調査者は共感的なスタンスを示すことなく、代わりに大学で働く場合の金銭面の条件の良さを提示することによって、大学で働くことのメリットについて「じゃない?」という質問形式で同意を求めている(20 行目)。この調査者の質問は、「でも」という非同意を予示する接続詞からも示されるように、渡辺の説明する勤務するための外的な資格がないという説明を、教授の誘いを断る妥当な理由として聞き取ってはいないことを示している。事実、資格がなくても渡辺はこの教授に誘われている。この質問に対して渡辺は「そうすごく良さそよね」と同意をしてみせている。ここで同意をすることは、資格の有無という勤務の条件での説明が妥当ではなかったと自ら認めることであり、そのため 23 行目から別の理由が説明される。23 行目から行われる説明は「めんどくさい」「自信がない」という、渡辺自身の評価や能力を用いた説明である。この説明は笑いを伴って発話される。笑いが伴うということは、渡辺はこの理由を「笑うべきもの」として捉えていることを示すが、調査者は「めんどくさい」という説明に対しては、笑いながら応答するものの、「自信がない」という理由へは笑わずに応答する。この笑いを伴わない「↑そうか:」は「自信がない」という理由に関して、「その直前までその理由に思い当たらなかったが今その理由を認識した」というスタンスを示し、このことは笑わずに聞くべき理由として取り扱っていることを示している。調査者がこのスタンスを示した直後、渡辺は「自信がない」ということがどのようなことかの説明を続ける。

その説明は自信がないというのはどのような点においてか、ということと、誰と比較してなのかという説明である。どのような点においてかについては「自分の中に」、誰と比

較してなのかは「どういう人たち」といずれもあいまいにしか指し示されていない。しかし「自分の中に」には「そんなに」が付け加えられており、能力においてある程度は自信のあることが示され、比較対象に関しては「わからないけど:」と自分と比較して大学で教える日本語教師がどのような特徴を持った人々かはわからないとする。つまり自信はないとしながらも、それは自分の持つ日本語教師としての能力が低いというよりも、その能力の特性が共に働く人と適合的か、そのことがわからないという説明である。この説明の付加に関して調査者は、「うん」とだけ応答し、「でも」を差し挟んで、「自信がない」という点についての非同意を行おうと試みている。渡辺はなおも比較する対象について説明しようとするが、「そうね」と言って中断する。

この抜粋で渡辺は、過去に大学の教授から勤務に誘われた経験を持ち出し、その際になぜ断ったのかを語ることによって、大学で教えてみたいとは思わないことの理由の説明を始めていた。この抜粋部分で留意しておきたいのは、一つには、極性質問において行われていた「大学＞日本語学校」という序列が渡辺の「ない」という回答によって否定されているという点である。大学の教授からの誘いという、外的評価において大学で勤務するに足る能力を有していながらも断ったこと、魅力的な金銭的条件が勤務するかどうかの決定基準ではないとしていることからは、教える場としての大学は渡辺にとって目指すべき場ではないことが示されている。それよりも大学院へ行っているかどうかや他の同僚と比べて大学で働くことに自分が適合的かどうかが勤務の決定の基準であることということからは資格という点において、「大学で教える日本語教師＞日本語学校で教える日本語教師」という序列化がなされていることがわかる。またもう一つにはここでも具体的なカテゴリー名そのものの言及はなされずに、さらに大学で働く日本語教師の実態は不明なままであるにもかかわらず、その人々についての会話が進行していくということである。「ならないか」という描出発話には「何に」の部分が抜けており、「どういう人たちかわからない」としている。にもかかわらず、インタビューが進行していくということは、インタビューの参与者はどのようなカテゴリーの人々について話をしているのかお互いに齟齬なく理解しているということである。このことからは暗に渡辺と調査者が大学で働く日本語教師に関して同じような理解を共有しているということがわかるだろう。

次の抜粋はカテゴリー名を明言されないカテゴリーの人々が実際にはどのような人なのか、その特徴づけが調査者の実体験の語りによって明らかにしていくことによって、渡辺の「自信がない」という点についての非同意が引き続き行われる場面である。

6.4.2.3 調査者の実体験の語りによる非同意

[抜粋 6-3C](抜粋 6-3B の直後)

```
40  K:うんでもね:
41  W:うん.
42  K:山川大学
43    (.2)
44  K:も留学生ちょ:いっぱいいるでしょ:,
45  W:うん.
46  K:だけど:
47    (.3)
48  K:あの°委託してるよ,:日本語学校に°
49  W:あ(.)そう.
50  K:°そう(.)だ↑し:↓° (.)まあ結局こんな>まあこんな小声になっても=
51    =録音され[£てんだけど£<
52  W:         [hahahaha((手を叩く))
53  K:(しか)そう(.)う:ん(.)でもなんか:
54   :(.8)
55  K:その
56   :(.5)
57  K:>ほんとに<先生のレベルが:どうかっていった[ら:(.)やっぱ[り<学問知識が>
58  W:                                           [うん        [わかる
59   :(.7)
60  K:あったとしても:
61   :(.9)
62  K: °あこの人先生°なん£だと£思う[とき正直ある
63  W:                               [°そ:°
64   :(.7)
65  W: °ある°
66  K:う::ん
67  W:それもね:ちょっと困ったちゃんになっちゃったり[する
68  K:                                               [う:ん
69  W:う:ん[逆にね,
70  K:     [そ::
71    (.2)
72  K:うんプライドが,(.)£邪魔して,£
73  W:°邪魔して°ね:今お子守で大変なの私
```

調査者は渡辺が説明を中断したのを受けて、40 行目で「うんでもね:」と改めて非同意を予示する。そして調査者はここで自らの在籍する大学では実際にはどのような人々が日本語を教えているのかを説明することによって、非同意を展開する。調査者はまず自分の在籍する大学の留学生の数の多さを確認した後、その留学生を教えるために、大学は日本語学校に委託しているという事実を述べ、渡辺と同じ条件の人々が教えているということを示す。さらにそればかりでなく、そこで教える「先生のレベル」に関して言及し、「<学問知識>があったとしても:」「あこの人先生°なん£だと£思う[とき正直ある]と、大学で働く日本語教師の特徴づけを行うことで、「学問知識」が「先生のレベル」を判定するにあたっての基準としては当てにならないこと、判定するにあたっては別の基準があるが、調査者のみた教師は、その別の基準は満たされておらず、その教師のもつ「先生のレベル」について疑問視している。

この一連の発話に関して、渡辺は調査者の発話が終わる前にいち早く同意のスタンスを示している。特に 68 行目の調査者の発話に対して、学問知識という基準に触れる前にすでに「わかる」と同意を行っている。加えて渡辺は「それもね:ちょっと困ったちゃんになっっちゃったりする」「逆にね:」と「先生のレベル」を疑問視するのみならず、「困ったちゃん」と特徴づけすることで、迷惑をかける存在であるということ示しており、これに対して調査者は「プライドが邪魔してね」と大学で働く日本語教師には高いプライドがあり、そのプライドが迷惑であると解釈していることを示す。

この抜粋においてはこれまでインタビューという制度的会話の中で、「聞き手」としての役割を果たすべく渡辺の発話を促していた調査者が、自らターンを取って在籍する大学の日本語教育事情と大学で教える日本語教師のレベルを語り、渡辺の否定的自己評価への非同意を行っていた。具体的には渡辺が「どういう人たちかわからない」と不明とするものを、描出発話を用いて特徴づけし、「先生のレベル」という基準では「この人先生なんだ」と日本語教師であることを疑問視するほどのレベル、つまり低い序列に置くことによってその非同意がなされていた。その中で、大学で働く日本語教師を「学問知識」があると特徴づけが用いられていることからは、渡辺の「自分の中に」「自信がない」という説明を「学問知識」がないことと調査者が解釈したこと、しかしこの「学問知識の有無」が「先生のレベル」、つまり日本語教師としての適切性を判断する基準とは無関係のものであるとみなしていることがわかる。またこの調査者の非同意に対して、それに加える形で渡辺が「困ったちゃんになっちゃったりする」「逆に」と特徴づけし、調査者がそれに対して「プライドが邪魔してね」と同意することからは、本来であれば日本語教師としての適切性を判定する基準となるはずの「学問知識」が不適切なものとして機能する場合すらあるとみなしていることもまた明らかになる。つまりここでは「学問知識のある大学の日本語教師＜日本語学校の日本語教師」という序列が作られることによって、渡辺の自己否定的評価への非同意(またその非同意への同意)の達成がなされていることになる。

次の抜粋は渡辺が「困ったちゃん」とはどのような人物であるか、勤務する日本語学校の同僚を登場させることによって、詳細に説明する場面である。

6.4.2.4 同僚との描出発話を用いた調査者への同意

[抜粋 6-3D](抜粋 6-3C の直後。73 行目は 6-3B と重複)

73　W:°邪魔して°ね:今お子守で大変なの私
74　K:あ:そうなの?

75 W:.h で(.)[私は研究者だか[ら:=
76 K:　　[う:ん　　[う:ん
77 W:=研究をないがしろし[58]するような°学生はやっぱ許せないのよ°>って=
78 :=言っちゃったりすんの<
79 K:[ふ::ん
80 W:[.hh あんたここは日本語学校だから((机を手で軽く叩く))
81 K:そうよね::
82 (.3)
83 W:私たちは職人だから.
84 K:うんうん[うんうん
85 W:　　[ね?
86 (.6)
87 W:研究者じゃなくて職人だから.
88 K:うんうん
89 W:相手のニーズに合わせて
90 K:うん
91 W:ね?
92 (1.1)
93 W:あなたたちの希望が叶うようにいろんなあの手この手を使っ↓て:
94 K:うん
95 (.6)
96 W:>その<
97 (.5)
98 K:>そうそうそう<向こう[が合わすんじゃなく[て
99 W:　　[ね,　　[こっちが合わせて
100 やっ[たげるんだから=
101 K:　[う:んう:ん
102 W:=勘違いしてるよって>ここまで<出かかってんだけ[ど:.
103 K:　　[う:ん
104 W:もう
105 (.3)
106 W:もう変わらないから
107 K:↑う:[::::::::ん
108 W:　[だ, そういう(.)そゆう人たち見てるとちょっとね:
109 K:うんだから[わた-
110 W:　　[そういう中では[£ちょっとね£
111 K:　　[うん.
112 K:私もなんかね

この渡辺の描出発話を用いた一連の同僚との架空のやりとりによるその同僚の「研究者」とするカテゴリー化とその特徴づけ、その特徴づけを「そういう人たち」「そういう中では」と一般化すること、また対比的に行われる「職人」カテゴリーの特徴の渡辺と調査者の協働的産出からわかることは、以下のことである。一つはまず二人が「大学」「日本語学校」それぞれの教育機関における「日本語教師」の適切性は異なると捉えていることである。「大学」の「日本語教師」は「研究者」とカテゴリー化され、その人々は「学問知識」が備わっており「研究」がまず何よりも行うことの優先事項であると特徴付けられる。一方で「日本語学校」の「日本語教師」は学習者のニーズに合わせて、学習者の希望の達成のために、「職人」カテゴリーから想起されるような熟練した技術を用いて教師側があ

[58] 「ないがしろしする」は渡辺がこのように発話し、その発話のまま表記してある。

らゆる手を尽くすと特徴付けられる。この対比的な特徴づけが渡辺の「大学で教えてみたいと思ったことはない」という理由の説明の資源として用いられ、実際にその説明が達成されていることからは、渡辺も調査者も「日本語学校」という場における振る舞いの適切性の基準からは「職人＞研究者」とみなしていることがわかる。

6.4.2.5 カテゴリーの序列化による「大学で教える日本語教師」と「日本語学校で教える日本語教師」の規範

この項では渡辺への「大学で教えてみたいと思ったことはあるかどうか」という趣旨の極性質問から始まる一連の回答の連鎖のやり方を分析した。

ここではどのような基準でカテゴリーの序列化及び序列化に対する交渉がなされたかをまとめることによって、そこから析出される規範を記述する。

職域を広げることにまつわる極性質問は、目指されるべき教育現場を基準とした「大学＞日本語学校」という序列化によって行われる。この序列化によって期待される回答は「大学で教えてみたいことがある」という回答に方向付けられる。しかし渡辺は調査者の期待とは別に「ない」と回答し、教授に誘われたことがあることを外的な評価においては大学に勤務するに足る能力を持ち、なおかつ魅力的な金銭条件もありながら断ったとすることで、この序列化を否定する。

その後、期待とは別の回答をしたことによって産出される理由の説明は「大学で教える日本語教師」と「日本語学校で教える日本語教師」にまつわる規範と序列化を資源としてなされる。その規範は「大学で教える日本語教師は学問知識がある研究者」であり、「日本語学校で教える日本語教師は学習者のニーズに答えるためにあらゆる手を尽くす職人」というものである。「研究者」と「職人」の序列化はそれぞれの教育現場によってその振る舞いの適切性という基準において序列が異なる。「私たちは職人だから」と自らを「職人」とカテゴリー化する渡辺が、大学で自信がないことを語るとき、大学においては「研究者＞職人」という序列、日本語学校において大学にも勤務する同僚が「研究者」とカテゴリー化され、渡辺の世話の対象であること、振る舞いの適切性が非難され、またその振る舞いは変わらないと語るとき、「日本語学校」においては「職人＞研究者」という序列がなされる。

このことからわかるのは、同じ「日本語教師」であっても、異なる教育現場において、その場で適切とされるカテゴリーとは異なるカテゴリーを帯びていることは、居心地の悪

さを感じたり、非難の対象になりうる事象が起こりうるし、またそのカテゴリーは固定化され「変わらない」と考えられている、ということである。また、さらに抜粋 6-3C で「大学の日本語教師」の「先生のレベル」を疑問視されていることからは、渡辺と調査者が「教育の質」を基準として「日本語学校の日本語教師＞大学の日本語教師」という序列化を行っていることがわかる。

この断片では日本語教師としての振る舞いの適切性の主張が、たった一人の同僚を「研究者」とカテゴリー化し、その同僚への非難の語りの中で行われるカテゴリーの否定的な特徴付けを、大学で教える日本語教師一般にその特徴を適用することによってなされる。このカテゴリー化の実践からは、同じ「日本語教師」というカテゴリーであっても、異なる教育現場の、もしくは異なる労働への価値を持つ日本語教師への理解と歩み寄りの難しさが予想されるということが言えよう。

6.4.3 調査者による序列化の取り消し

下記の 6-4A から 6-C までは、調査者が小幡に対して行ったインタビューの開始後約 42 分からの抜粋である。この抜粋以前にはボランティアになろうと思ったことはないかという趣旨の質問が行われており、ここではトピックが変わり、「専任」「非常勤」というキャリアの選択についての質問が行われている。

6.4.3.1 疑問視を用いた質問とその回答

[抜粋 6-4A](K:調査者(筆者)/W:渡辺)

```
1   K:わかりました:.(.)↑あとは:なんだろう.
2     あ-あとはってゆかま-まだあるんですけど:>
3     なんかその<(.)ステップアッ°プ°
4     (0.9)
5   K:まいま非常勤でずっと続けられ[てますよね:
6   O:                            [うんうんうん.
7   K:>でま<
8     (0.4)
9   K:じいじがいたか[ら:,
10  O:              [うんうん.
11    (0.4)
12  K:>まあ専任には多分<
13    (0.9)
14  K:なるつもりもなかったと思うんですけど:,
15    (0.5)
16  K:なんていうの
17    (0.8)
18  K:そう非常勤
19    (0.5)
20  K:で:
```

```
21  O:うん.
22  K:続けてきた理由みたいなの[ありますか:?=
23  O:                        [うん.
24  K:=か:
25    (0.6)
26  K:非常勤ならではの( [      )か:
27  O:                  [う:ん.ま.h一番はまあなんていうの
28    (0.7)
29  O:まあり-大きく分けて大きく言えば二つ理由があると思う[んだけど:,=
30  K:                                                    [うんうん.
```

ここではこの直前に行われた、「ボランティアになろうと思ったことはないか」という趣旨の質問に対して、小幡が回答を終えた直後の場面であり、そのことについて調査者は「わかりました」とそのボランティアに関する質問の終了を示している。そこからほとんど間をあけず、続けて質問が行われる。「↑あとは:」から始まるこの質問は「ってゆかま-まだあるんですけど:」と、次の質問項目が前のトピックに関連するものであると修復するものであり、その後に「ステップアップ」という言葉が用いられていることから、キャリアに関するものであると予示している。それと同時にこの「ステップアップ」という言葉は、これから出てくるカテゴリーに関してキャリアを基準とした序列化も予示する。しかし、ここで調査者は「ステップアップ」の続きとなる発話は産出しない。代わりに今の小幡の勤務状況や非常勤でいる理由を、先取りして質問の間に差し挟む。さらに、16 行目で「なんていうの」と調査者自身の中で質問のやり方がまとまっていないこと、また 18 行目で「そう」と適切な質問のやり方がここで思いついたことを示す。このことは、前の「ステップアップ」という言葉を用いた質問が小幡に向けて行う質問として適切ではなかったこと、ここからやり直す質問が小幡が答えるのに適当な質問であることを示している。このことは小幡が前の質問に関しては、調査者の発話に多くの言い淀みが含まれているにもかかわらず、ターンを取らずに聞いているだけであること、「そう」と思いついたあとの「で:」の後から小幡が質問の進行を促し始めていることからも、小幡自身もそのように理解していることがわかる。しかし、調査者によってやり直された「非常勤を続けてきた理由みたいなのありますか?」という質問に小幡が回答を始める前に、「か:」と代替の質問があることが予示される。26 行目で出された代替の質問は聞き取れない部分があるものの、ここでは「非常勤ならではの」という表現の選択からもわかるように理由をネガティブなものではなく、「非常勤」というカテゴリーに特有のポジティブな特徴を回答できる選択肢を与えている。しかし、小幡はその回答の選択肢に関して、自らの事情を語ることによって 1 番目の質問に回答を始める。

この抜粋では、調査者によって「ステップアップ」という表現の使用によって行われようとした質問が調査者自身によって「非常勤を続けてきた理由みたいなの」もしくは「非常勤ならではの何か」を答える質問に変えられていた。このことは、「ステップアップ」という表現の選択から想起されるように、調査者は「専任＞非常勤」というカテゴリーの序列化を行おうとしているが、その序列は調査者自身によって取り消され、さらに「非常勤ならでは」という質問の修復は、「非常勤」であることに対してポジティブな面を回答できるような選択肢も加えており、労働の価値を基準とした「専任<非常勤」という序列化がなされている。この質問は小幡の回答を、「非常勤」であることによる労働的価値があることを前提として、その労働的価値に関するものに方向づけていると言える。しかし小幡はその質問への回答ではなく、「非常勤を続ける理由はあるか」という序列化が行われていない最初の質問に対して、小幡自身に関わる理由を語り始める。

6.4.3.2 「介護者」カテゴリーによる回答

[抜粋 6-4B](抜粋 6-4A の直後、27~30 行目は前の抜粋と重複)

```
27  O:                    [う:ん.ま.h一番はまあなんていうの
28    (0.7)
29  O:まあり-大きく分けて大きく言えば二つ理由があると思う[んだけど:,=
30  K:                                                    [うんうん.
31  O:=>結局<ま時間の自分で:>結局<そのあとも
32    (0.8)
33  O:私なんか:自分でなんでこんなず::っとな-何十年も介護してるんだろうと
34    [思うけど:じじが亡くなった後母が具合[悪くなり
35  K:[う:ん.                              [うんうん.
36  O:母が亡くなった後今度(.)おば-[が
37  K:                             [うん.
38  O:もう週に:(.)二回-とか三[回とかその施設の方に行ってたりするし:,
39  K:                        [うんうんう:んうんうんうん.
40  O:で今は孫の世話もある[から:あれだけ[ど:,
41  K:                    [AHA(.)         [>なんかもう<ほんと先生そういう
42    運[命としか思えないよ私はう:ん.
43  O:[運命なのかと私もそう思うけどまそういう:ことで時間:が:,
44  K:う:ん.
45  O:あの:あれだっていうこと
46  K:うんうん.
47  O:と:,
```

小幡は自らが「非常勤」を続ける理由が二つあると示した後、その一つ目を語り始める。理由は、「結局<ま時間の自分で:>結局<そのあとも」と、さまざまな事情があるが、結論としては「時間」であると示す。そして「そのあとも」と続けようとするが、一旦やめ、なぜ自分が介護をずっと続けることになったのかという小幡の自分自身の生活への疑問が述べられ、義父の介護が終わった後も実母や叔母の介護、孫の世話など、次から次へと絶

え間なく誰かの世話を余儀なくされている「介護者」としての自分の生活が回顧的に語られる。なぜ小幡が何十年も介護しているのか、小幡が自分へ投げかけた疑問は、調査者によって「運命としか思えない」と共感される。そしてそれは発話の途中から小幡によってすぐさま「私もそう思う」と「運命としか思えない」という共感が適切なものとして同意される。しかしこのあと、語られた内容は「まそういうこと」と短くまとめられ、「時間:が:,」「あの:あれだっていうこと」と、介護を絶え間なく続けている状況では、時間的な問題があることが述べられる。

ここでは、世話の対象が絶え間なく続くことを語ることによって、介護による時間の制約的事情で「非常勤」を選択している事情が語られる。この小幡の介護生活の回顧的叙述からほのめかされることを調査者が「運命」と共感してみせ、そしてそれを小幡がすぐさま同意することからは、この介護による時間的制約という問題が、小幡自らの力では解決できない事情であるということが協働的に構築される。この協働的な構築からは「介護者」というカテゴリーを担うことが小幡にとって抗うことのできないものであり、その他小幡の帯びる複数のカテゴリーの中で何よりも優先的に負うべきカテゴリーであることもまたここで示されている。ここまで、小幡が 2 つあるとする理由の一つ目が語られ、「と:」という発話に続いて、2 つ目の理由が語られる。

6.4.3.3 「介護者」と「夫の扶養内で働く女性」の序列化による回答

[抜粋 6-4C](抜粋 6-4B の直後)

```
48    (0.8)
49  O:あと:
50    (2.5)
51  O:あたし自身もまあ>ほんと<(.)すごい-ご>ものすごい<プライベートな話だけど=
52  K: [うん.
53  O:=[>まこういうインタビューだから[正直に答えるけど:<
54  K:                                [>うんうんうん<(.)うん.
55  O:主人の:扶養を[外れたく=
56  K:             [うん.
57  O:=なかったから
58  K:>は:は:は:は:[は:は:は:<
59  O:             [う:ん.その(.)い-[な-なかで:(.)仕事するっていう=
60  K:                               [(>なるほど<)(.)うんうんうん.
61  O:=ま.h
62    (1.0)
63  O:もしかしたら:私が何にも介護とかなかったら:[そゆこと関係なく仕事=
64  K:                                            [うん.
65  O:=してたかもしれない>週いつかぐらい[やってて:<
66  K:                                   [>うんうんうん.<
67  O:働き方してた
68    (0.6)
69  O:外れたくないっていうわけではないけども外れざるを得ないような働き方に
```

70　[なってたから今まで
71 K:[うんうんうんうんうんうん.
72 O:ちょうどその中でおさまった
73 K:うん[うん.
74 O:　[働き方を:,
75 K:うんうんうんうん.
76 O:してき
77　(.)
78 O:[た(.)というところもある[かもしれない
79 K:[あそかそか(.)　　[あ::(.){へ:/ね:)
80 O:だから>もうそれでやったらそれで:?<
81 K:うん[うん.
82 O:　[あの全部:あの会社の:[あれの中で:やっていく:みたい[な:
83 K:　　[うんうん.　　[うんうんうんうん.
84 O:あれでやっていっ(.)て:[るところもあると思うので:,
85 K:　　[ふ:ん.(.)そかそか
86 O:>うん<そ-そっちが目的ではないんだけ[ど:,その
87 K:　　[>うんうんうんうん.<
88 O:扶養を超えないっていうのが目的ではないんだけど[結局まあ
89 K:　　[うんうんうん.
90　(1.0)
91 O:私が:,
92　(1.0)
93 O:これ以上仕事しちゃったら:
94 K:うんうん.
95 O:あの:ほか
96　(0.3)
97 O:プライベートと両立できない
98　(0.4)
99 O:ていう
100　(0.3)
101 O:ところの働き方の(.)ちょうどそ-そ-そこのマックスぐらいの[感じ(.)で:,
102 K:　　[うんうんうん.
103 O:やってきて:(.)それで[続けてきたっていうところ
104 K:　　[なるほどなるほど
105 O:だから
106 (2.2)
107 O:私自身としたら:[ほんとになんだろう:それこそ:
108 K:　　[うん.

6-4C は非常勤を続けるもう一つの理由が語られる場面である。この回答は冒頭、「あたし自身もまあ>ほんと<(.)すごい-ご>ものすごい<プライベートな話だけど>まこういうインタビューだから正直に答えるけど:<」と前置きを述べ、これから語る理由が非常にプライベートな事情であること、本来であれば回答するのが憚られるが、インタビューの趣旨に応えて回答する意思があることを示している。これに対して、調査者は「うん」を繰り返すことによって語りの展開を支援している。55 行目で語られるその理由は夫の扶養を外れたくなかったという理由である。この理由づけは小幡を「夫の扶養範囲内で働く女性」とカテゴリー化する。この理由は調査者によって「>は:は:は:は:は:は:は:<」と初めてその理由を認識するに至ったことがおおげさに示されており、その後、さらになるほどと理解の主張が付け加えられ、理由として適切であると聞き取っていることを示している。した

がってここは一旦この理由の説明が一区切りをつけるのに適切な場であるが、小幡は続けて 61 行目から、扶養を外れないということは、限定された収入額の中で働くことでもあると言い直した後、介護がなければそうはしなかった可能性を示唆する。ここでは自らを「もしかしたら何も介護とかなかったら:」「週いつかぐらいやってて:」と、「介護者」としてカテゴリー化し、そうではなかった場合の仮定を語ることによって、現実には「介護者」であるためにそれができない、ということも示唆している。この示唆に対する調査者の応答はない。そこで小幡は続けて 69 行目から扶養を外れないこの働き方は、実は望んだ働き方というよりも、介護の中で時間をやりくりした結果としてたまたま扶養の範囲に収まっていたと、介護に紐づけて時間の制約があったことを「といったところもあるかもしれない」とまとめることで、冒頭の「扶養を外れたくなかった」という理由の中には、そういった事情も含まれていると説明を加えている[59]。ここでも小幡は「介護者」として自らをカテゴリー化していると言えるだろう。扶養を「外れたくなかった」ということには、その扶養の範囲で働かざるを得なかったという事情も含まれるというこの説明のし直しは、すなわち、「夫の扶養範囲内で働く女性」として行う説明よりも、「介護者」として行う説明の方が適切であることが小幡によって示されていると言える。このことに対して、調査者は「あそかそか」とこれまでの説明とは異なる認識を、ここで新たにしたことを示す(79 行目)。この 79 行目も小幡の説明が一区切りつけられるところであり、調査者がこれまでの説明に対して適切に理解できているか、理解を立証するためのターンを取ることもできる。しかし、それは行われず、小幡はなおも「だから」と前の発話に続く形で説明を加える。その説明は、介護による時間的制約があり、結果的に扶養の範囲内で収まるのであれば、それを維持することが適当であるというやはり「介護者」としての説明である。このことも再び「ふ:ん.そかそか」と認識を新たにしたことが示されるが、小幡は「うん」とその応答を受け止めた後、扶養を超えないというのが第一義的なのではなく、時間的制約がある中で働いた結果としてそのようになった、と再度強調する。ここでは「これ以上仕事しちゃったら:」や「そこのマックスぐらいの感じで」と、プライベートと両立できる範囲の最大限の仕事をしていると示すことで、できうる限り働いてきたことを主張している。これに対して、調査者は「なるほどなるほど」と理解を示している。ここでもこれまでの

[59] 小幡は 69 行目で「外れたくないっていうわけではないけども外れざるを得ないような働き方になってたから今まで」と述べているが、この「外れざるを得ないような」というのは言い間違いで、その後の「ちょうどその中で収まった働き方をしてきた」と説明していることから扶養の範囲の中にいることを余儀なくされたという旨のことを言おうとしていると考えられる。

小幡の語りをどのように理解したか、「なるほど」以上の理解の立証をすることもできる場所であるが、それは行われず、104 行目で再度小幡の説明が続けられる[60]。

この抜粋では「非常勤」を続ける第二の理由として「夫の扶養を外れたくなかった」ということが語られていた。ここでは質問の直後の回答では「夫の扶養の範囲内で働く女性」というカテゴリーによってその事情が語られており、それは調査者にも一定の理解を示されていたが、展開の中で「介護者」と自らをカテゴリー化し、時間の制約を語ることで、夫の扶養の範囲内で働く理由を、介護における時間的制約の中で働ける最大限がちょうど扶養の範囲であったと変化させていった。この抜粋で言えるのは、この説明のし直しが小幡自身、「夫の扶養範囲内で働く女性」というカテゴリーで語るよりも「介護者」として語ることが、この場において適切であると考えていることを示す。このことからは「非常勤」を続ける適切な理由という基準において、「夫の扶養範囲内で働く女性<介護者」という序列化が小幡によってなされていると言える。

6.4.3.4 「女性」「介護者」と「非常勤講師」の序列化と規範

この項では小幡への「非常勤を続ける理由はあるか」という趣旨の極性質問から始まる一連の回答の連鎖のやり方を分析した。ここでも極性質問の中でどのようなカテゴリーの序列化が行われたか、また回答が構築される中でカテゴリーがどのように用いられたか、そしてその中でカテゴリーのどのような構図が描かれたかをまとめておく。

まずこの小幡に対する極性質問の特徴は、前山、渡辺に対する極性質問と異なり、一旦行われた「ステップアップ」という表現を用いた質問による「専任＞非常勤」という序列化が調査者自身によって取り消されており、代わりに「非常勤」のカテゴリーの特徴が肯定的に語ることができるような質問に修復されていた。しかしこの質問に対して、小幡は「非常勤」に付随する活動、例えば前山で語られたような労働の価値づけや、他のカテゴリーとの対比などの資源を用いず、自らが帯びる「日本語教師」「非常勤」以外のカテゴリー、「夫の扶養範囲内で働く女性」「介護者」というカテゴリーを出現させ、雇用形態としての「非常勤」の価値を語ることによって続ける理由を説明していた。

[60] この抜粋の後は家の中で日常生活を送りながら授業準備をすることの意義などが語られ、トピックは授業準備の賃金問題に移行していく(第 5 章, 抜粋 5-4A~D)。結局この冒頭の質問に対する、回答の連鎖ははっきりした形では終わっていない。

これらのカテゴリーの使用でわかることは、「非常勤」を続ける理由の資源として用いるカテゴリーが、「夫の扶養範囲内で働く女性」よりも「介護者」であることが適切であるとみなされていることである。このことは言い換えれば「夫の扶養範囲内で働く女性」が想起させる収入的制限よりも「介護者」が想起させる時間的制約の方が理由として適当であるという理解を小幡が示しているということである。小幡はまた使える時間の中での最大限その仕事に時間を割きたいという説明も行っているが、これは「非常勤」であることが小幡の使う時間の中で「介護者」の次に優先されることであることを示す。さらに「介護者」は優先すべきであるが、本来やりたいのは「日本語教師」であることが、抜粋 6-4B の中での「運命」という言葉を用いた調査者と小幡とのやり取りや、6-4C の中で、もし介護がなかったら週 5 日勤務していたという反実仮想からも垣間見ることができる。つまり「介護者」は人生の中において抗えず帯びている義務的なカテゴリーであり、その中で「非常勤」であることが小幡の人生において価値があることとして語られているということになる。このやりとりを通して析出されるのは、まず「扶養されている女性はその範囲内で働く」「介護は何よりも優先される義務的なものである」という規範であると言える。これらの規範が「非常勤」を選ばざるを得なかった説明として利用されることによって「非常勤講師は時間的収入的制限がある中でも行える都合のよい仕事である」という規範もまた構築されていると言えよう。

6.5 議論

ここでは 6.4 で行われた 3 つの分析から導出される事柄について、論点を 2 つに分けて議論を行う。

6.5.1 インタビューの質問と回答によってもたらされる対立

まずここでは「非常勤」でい続ける理由を尋ねるインタビューにおける極性質問と回答の中で資源として用いられるカテゴリーの序列化について、どのような序列化が行われているか、またそれは何を基準にしているか、そしてそれはどのような資源として用いられているかについてまとめ、そこから見える事柄を議論していく。

まず前山に対して行われる「専任になりたいと思ったことはあるかないか」という極性質問では、「日本語学校の日本語教師」の目指すべきキャリアを基準として、「専任＞非

常勤」というカテゴリー化が行われていた。このことは、その質問への回答に理由の説明が不可欠となることから明らかであり、「非常勤」を選択するにはあえての理由があるという前提のもとで、その理由を説明することを方向づけられてデザインされていた。これに対する回答の中で用いられた資源は、労働の価値を基準とした「専任＜非常勤」というカテゴリーの序列化である。その序列化は「専任」と「非常勤」のそれぞれの労働がどのようなものか対比的に語られ、授業及びそれに付随する授業準備などの学生の日本語習得に直結するような労働が、運営側から指示されるそれ以外の労働よりも、「日本語教師」が本来すべき価値の労働とされることによって行われていた。またその中でさらに「学校寄り/学生寄り」という学校組織の中での立場を基準として、「専任＝学校寄り」「非常勤＝学生寄り」と対置され、またそれがどちらの利益を優先すべきかという基準によって「学校寄り＜学生寄り」とされることで、主体的に非常勤が選択されることの説明がなされていた。ここでは相互行為として明示的には行われていないが、暗に学校の運営側は学生の利益を損なうものとして「非常勤」とは対立する存在として描かれている。

渡辺の抜粋でも、前山とは対比されるカテゴリーは異なるが「大学の日本語教師」と「日本語学校の日本語教師」の序列化による質問、そしてそれぞれの対比的な特徴付けを資源として、渡辺が「日本語学校の日本語教師」である理由が語られる。前山と異なるのは、渡辺の場合、異なるカテゴリーへの不満の語りという形で明確に他カテゴリーが非難されるということである。この抜粋では日本語学校という場における「職人」として振る舞うことの適切性、「研究者」として振る舞うことの不適切性が大学でも勤務する同僚と渡辺との架空のやりとりを描出発話という形を通して語られ、そのことによって自らが大学教授に誘われても大学で勤務しない理由の説明が達成される。相互行為として達成されるのは、職業選択の質問とその回答であるが、その結果として「大学の日本語教師」と「日本語学校の日本語教師」は相容れないものであるという対立が構築されている。

この両者への「他のキャリアに就こうと考えた経験の有無」という極性質問は、「専任/非常勤」「大学の日本語教師/日本語学校の日本語教師」を「雇用形態」や「教育機関」という他者の設定した外的な基準とは別の、本人たちによる基準による各カテゴリーの序列化を要請する。それに調査協力者が答えることは、自らが現在属するカテゴリーを選択した、あるいはその他のカテゴリーを選択しなかった理由の説明することであり、その中では他カテゴリーとの対比やそのための特徴づけが不可避的に行われる。この 2 つの抜粋の質問と回答の構築から明らかになるのは、調査インタビューにおけるキャリアの選択にま

つわる極性質問が、このような序列化の実践をもたらし、それぞれが相反するカテゴリーとして語られることで、その結果として他カテゴリーとの対立的な構造が描かれることになったということである。このことは調査インタビューによって、インタビューの参与者の自らのキャリア選択の肯定的評価となる一方で他カテゴリーとの対立や分断を助長する可能性を示唆している。

一方、小幡への質問は、「専任＞非常勤」というカテゴリーの序列化が一旦調査者自身によって棄却され､新たにそのような序列化が行われないように｢非常勤でい続ける理由｣、さらに「非常勤ならではの～」とデザインが変えられている。この質問に対する回答は、小幡が帯びる「日本語教師」「夫の扶養の範囲内で働く女性」「介護者」という複数カテゴリーの中での序列化を用いることで回答が行われる。しかし小括で示したようにこの小幡の中でのカテゴリーの序列化の実践もまた、全体を通してみると目指されるキャリアという基準からは「専任＞非常勤」という序列化が行われており、結局のところ、調査者の前提による回答の方向づけが行われていると言える。この点において、キャリアをめぐる極性質問への質問と回答においては、不可避的にカテゴリーの序列化がなされるということである。しかしこの抜粋が前山と小幡の抜粋と異なるのは、その序列化によって対立構造が描かれず、あくまでも小幡の個人の人生の中における「非常勤」としての労働の価値が語られるということである。この例では、全体を通してカテゴリーの序列が志向されていたとしても、必ずしも対立的には描かれず、個人の中での労働の価値を回答として生み出すという可能性が示唆される。

6.5.2 序列化から見える調査者、調査協力者の労働世界

この項では上記で論じた事柄から導き出される、調査者、調査協力者たちの日本語学校の非常勤講師、日本語学校の日本語教師、あるいは単に日本語教師としての労働観とそれにまつわる事柄について論じる。まず前山と調査者とのやりとりの中で築かれたのは、日本語学校で置かれている立場という基準で配置される「専任＝学校寄り」「非常勤＝学生寄り」という構図である。このインタビューにおいて「専任」そのものが対立的に描かれることはなく、むしろ本来すべき仕事に従事できないことが同情的に描かれているが、その中で「専任」が配置される「学校寄り」つまり学校組織の運営側が暗に非常勤講師と対立する存在として浮かび上がる。有田(2016)や清水(2019)では、学校の利潤の追求のために学生の教育環境の十分な整備がなされない場合があり、そのことでしばしば学校経営者と

日本語教師の間で衝突が起こることを指摘している。二人が日本語学校に雇用されていながら「非常勤」という自らのカテゴリーを組織側と対極に位置する存在として位置付けることができているそのことからは、末吉(2012)や勝部(2019)が指摘しているように、この 2 人が非常勤講師を組織の中の一員というよりも、組織とは独立した集団の一員としてみなしているということも示している。つまり組織に所属していながらも学校の経営方針とは関わりがない、むしろ対立する存在として、学生の言語習得や進学という利益のために授業や授業準備にのみ注力することが非常勤講師の役割であると理解しているのである。

また渡辺とのやりとりでは、日本語学校の学校組織の中ではなく、他の教育機関である大学と日本語学校における日本語教師の規範が描かれていた。大学の日本語教師が、学問知識を備え研究のために日本語を教える研究者として対立的に描かれる一方、日本語学校の日本語教師は、学習者の目的の達成のためにありとあらゆる手を尽くす職人として描かれ、この役割を担うことが本来の日本語教師のあり方であるとされている。大学の日本語教師の有するとされる「学問知識」という言葉は調査者から発されたものであり、ここでさす「学問知識」の具体的な中身は明らかではない。しかし「研究者」というカテゴリーと結び付けられていることからは、この学問知識が「研究者」から想起される、学術研究をもとにした知識であり、大学の日本語教師はそのような知識を教育に用いることを示す。また研究者とカテゴリー化されることからは、もう一つ、大学の日本語教師は、学習者の利益になる教育という目的とは別の、教師自身の研究という利益のための目的が教育に加わっていることが示される。このことと対立的に日本語学校の日本語教師が「職人」として描かれ、その正当性が主張されることからは、日本語教師に必要とされるのは静的な知識というよりも、「職人」から想起される実践的、経験的な知識であり、それを用いて学習者の日本語の習得やその目的の達成のためだけに力を尽くすことが何よりも重要であるという規範をここで築いている、ということが言える。

一方小幡とのやりとりでは、第 5 章と同様に「介護者」や「扶養内で働く女性」といった自らが帯びる他のカテゴリーについての規範が利用され、「非常勤」という選択の説明がなされていた。その説明は時間的制約が多い代わりにそれなりの収入が得られる専任よりも、自由に時間が取れ、なおかつ労働の価値も十分に見出せる非常勤は、小幡の持つ「介護」による時間的制約と「扶養の範囲内で働く」という収入的制約を勘案した場合都合のいい雇用形態として選択せざるを得ないという回答である。このことからは、小幡にも調査者にも既婚であり被介護者のいる家庭にいる女性は扶養の範囲内で働くこと、また家族

の介護が優先されること、また非常勤講師はそういった女性に都合が良いことが当たり前のこととして捉えられているのがわかる。さらに「扶養の範囲内で働く」という収入的制約よりも「介護をする」という時間的制約の方が適切であるとされていることからは、被介護者のいる家庭の中の女性はまず「介護」が何よりも優先されることが示されている。前山と渡辺が行う「日本語教師」に内包される他カテゴリーとの対比と序列化ではなく、渡辺という 1 人の女性の中の複数のカテゴリーの序列化から照射されることは、「家庭を持つ女性」についての役割規範である。

6.6 まとめ

第 6 章では、第 5 章と同じく非常勤講師 3 名のインタビューを素材に、キャリアにまつわる極性質問とその回答に焦点を当て分析を行い、インタビューの回答を構築する中で用いられる規範を記述した。分析の結果、キャリアアップへの志向の有無を尋ねる極性質問は、「非常勤」もしくは「日本語学校の日本語教師」というカテゴリーと対比されるカテゴリーとの特徴づけを要請することが明らかになった。自らのカテゴリーの特徴づけとその他カテゴリーへの特徴づけは、他カテゴリーが別の人の帯びるカテゴリーであった場合は、インタビューそのものがそのカテゴリー同士の対立や分断を生む可能性が示唆された。またこれらのやりとりから析出されるそれぞれの規範をまとめると以下の通りである。前山と調査者との間で用いられるのは「日本語学校という組織は学生の利益を損なうような存在である」という規範、渡辺との間で用いられるのは「大学で教える日本語教師は学問知識がある研究者」、「日本語学校で教える日本語教師は学習者のニーズに答えるためにあらゆる手を尽くす職人」、小幡との間で用いられるのは「扶養されている女性はその範囲内で働く」、「介護は何よりも優先される義務的なものである」、「非常勤講師は時間的収入的制限がある中でも行える都合のよい仕事である」というものであった。

これらを明らかにしたことによって得られる示唆の一つ目は、インタビューにおいて自らが帯びるカテゴリーの正当性の主張には他カテゴリーとの序列化が用いられ、その結果、場合によっては分断や対立を引き起こしうるということである。前山も渡辺も自らが進んで分断や対立を引き起こしているのではなく、「非常勤」でいることの合理的説明の資源として他カテゴリーとの対比が用いられ、結果として他カテゴリーは対立的な特徴づけとなる。両者へのインタビューは調査協力者個人の「非常勤を続ける理由」を尋ねるインタ

ビューであると同時に、他カテゴリーに言及してそれを語ることで、「どのカテゴリーが正当な日本語教師なのか」ということをめぐるやりとりにもなっていたということができる。このようなやりとりになるのは、前山と渡辺への質問に調査者が暗黙的に「非常勤＜専任」や「大学＞日本語学校」という序列化を持ち込んだことによる。一方で小幡とのやりとりでは、調査者自身がこの序列化を棄却することによって、自らの帯びる複数のカテゴリーとの対比が語られる。このことからは、第 5 章と同じく調査者の持つ前提がインタビューの影響を示唆することができる。第 5 章においては問題の矮小化が明らかになったが、本章においては他カテゴリーとの対立や分断の可能性があることが明らかになった。第 5 章と同様、このことはインタビューそのものを研究トピックとして扱い、やりとりを微細に観察した結果であると言えよう。

またもう一つの示唆は、析出される規範からの示唆である。前山と調査者、渡辺と調査者の間で用いられる規範は異なるが、これらの規範から共通して見えることは、両者とも日本語教師の労働の価値が学習者に対する奉仕性から構成されていることである。日本語学校という組織全体を維持するための運営や、日本語教育に関する知識の実践による教育への貢献ではなく、目の前にいるクラスや個々の学習者の希望や目的の達成に対する奉仕的貢献によって労働の価値が見出されている。またこの規範を用いながら前山が学校組織にいながらその組織に否定的見解を示すことや、渡辺が「職人」と日本語学校の非常勤講師をカテゴリー化することからは、組織からは独立した存在が示唆される。一方で小幡とのやりとりから析出される規範からは、「非常勤講師」という働き方は、家庭を持つ女性にとって介護や扶養という制約がありながらも働ける雇用形態であるということが示唆される。このことは、「非常勤講師」という働き方を肯定的に捉えてはいるが、一方で「非常勤講師」という雇用形態が積極的に選び取られたわけではなく、「家庭を持つ女性」にまつわるジェンダー規範によって選択されていることがわかった。

続く第 7 章では、第 4 章から第 6 章までの研究結果を総括しながら議論を行い、本研究の結論を述べる。

第 7 章 結論

この章では、まず第 4 章から第 6 章までの本論について、それぞれどのような記述が行われていたかをまとめ、研究課題についての回答を行なう。そしてその記述から照射される事柄について論じ、本研究の結論を述べる。またそこでの議論を踏まえた上で、今後の課題・展望について述べ、本論文を終える。

7.1 本論の分析のまとめ

この節では、まず本研究の目的と課題を今一度確認したのち、第 4 章から第 6 章までの本論についてそれぞれの分析の結果をまとめ、課題への回答とする。

7.1.1 本研究の目的と課題

本研究は、日本語教育の現場で重要な役割を果たす人々として認識されている日本語学校の非常勤講師が、日本語教育上の諸課題の公的議論、研究からは周縁化されていることを問題意識として、それらの議論、研究における非常勤講師たちの視点から見た日本語教師という労働にまつわる規範の記述という新たな研究知見の蓄積を目標とした。そこで本研究では、エスノメソドロジーの視点を採用し、相互行為データをその相互行為の参与者たちの視点からの解釈を可能にする分析方法、「成員カテゴリー化装置」(Sacks, 1972)と「会話分析(Conversation Analysis)」(Sacks, 1992)を採用し、公的議論における非常勤講師のみなされ方と、非常勤講師たちが自分たちをどうみなしているのかを、相互行為が構築されるプロセスの記述によって描き出すことを目的とし、以下の課題を設定した。

課題 1　公的議論における日本語教育の有識者の発言の中でのカテゴリーの使用を記述することで、そこで用いられる規範を明らかにし、そこから照射される事柄について考察する(第 4 章)。

課題 2　日本語学校の非常勤講師とのインタビューの質問と回答の連鎖の中でのカテゴリーの使用を記述することで、インタビューの参与者の用いる規範を明らかにし、そこから照射される事柄について考察する(第 5,6 章)。

そして上記の課題達成のため、課題 1 では文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録における有識者の発言を、課題 2 では非常勤講師 3 名へのインタビューをそれぞれ分析し、相互行為の達成の仕方とその資源として用いられる規範を記述した。以下はそれぞれの課題の回答である。

7.1.2 議事録のカテゴリー化から構築される「日本語学校の非常勤講師」

まず第 4 章では、日本語教育を牽引する有識者たちが議論の中で「日本語学校の非常勤講師」というカテゴリーをどのように理解しているのか、当事者以外からの視点での理解を、文化審議会国語分科会日本語教育小委員会の議事録をもとに、成員カテゴリー化装置と場面意味論を用いて記述した。課題 1 に対する答えとして、「非常勤」カテゴリーは日本語教師が増えないことの説明や、地域日本語教育に携わる人々への質問紙の質問項目への疑義の投げかけ、中堅日本語教師の条件の記載についての懸念を示すといった行為に用いられていることを記述した。またその際に構築され用いられる規範は「非常勤の献身的な貢献は労働条件に左右されない」、「非常勤は有償で提供している日本語指導を無償でも提供しうる」、「非常勤の所属機関を跨いだ指導経験は理想からは遠いものである」といった、献身や指導経験への評価に関わるものであった。

これらの規範だけを取り出して見れば、有識者たちは、非常勤講師を肯定的に評価しているように見える。しかしその用いられ方からは待遇の差がありながらも、その献身への期待、すなわち専任と同等の労働を行えることや、有償で行う労働が無償化されることが当たり前のこととして有識者の中に横たわっていることが示唆された。また行為の達成において、「非常勤」は「日本語教員」や「日本語教師」というカテゴリーの中で、時には「常勤」や「専任」と同一のものとされたり、時には別のものであるとされたりしながら、結局はトピックとしてあげられることなく議論が終了することも明らかになった。

7.1.3 待遇問題の語りのカテゴリー化実践から構築される労働世界

第 5 章では、非常勤講師 3 名のインタビューの中から、待遇をめぐるトピックにおいて、調査協力者の回答の矛盾をつけるように構成された「挑戦的質問」(Raynolds & Fitzgerald, 2015)を調査者が行なっている場面を取り上げ、その質問の仕方と回答の仕方を記述した。課題 2 に対する答えとして、調査者は「時間外労働には適正な賃金が支払われるべきである」という参与者の持つ規範を利用して、「なぜそう考えているにもかかわらず、現在の

状況に甘んじているのか」という趣旨の質問を構成し、それに対して調査協力者は「授業準備」＝「好き」/「面白い」といった主観的評価を用いることによって、調査者が用いた規範を緩和、あるいは放棄し、調査者の質問を回避していることを記述した。この記述からは、「続ける人は社会で働いた経験の少ない前山と同じぐらいの年代の女性」、「続ける人は社会で働いた経験の少ない前山と同じぐらいの年代の女性であり、労働条件に不条理な点があってもそれをやめる理由とするほどには問題視しない」「非常勤講師には単にパターンプラクティスを行うだけのものいる」という非常勤講師についての規範が析出された。また「授業準備」の規範として「授業準備は異なる対象への工夫がおもしろい「授業準備は自らが投資することもある趣味的なものである」、「授業準備は工夫や配慮をすることに価値がある」「授業準備は選好によって自主的に行われるもの、非経済的報酬を得られるもの/介護の拠り所となるもの」という規範が析出された。

そしてこれらの規範が挑戦的質問への回答に用いられることで、授業準備という労働を時間外労働はあくまでも主体的に選択されており、だからこそ低待遇は問題にならないという論理がここで構築されていることが明らかになった。

7.1.4 キャリアをめぐる語りのカテゴリー化実践から構築される労働世界

続く第 6 章では、非常勤講師 3 名のインタビューの中から、キャリアをめぐるトピックにおいて、カテゴリーの序列化を伴う極性質問を行なっている場面を取り上げ、その質問の仕方と回答の仕方を記述した。課題 2 の回答は以下の通りである。この断片ではまず「専任>非常勤」「大学の日本語教師＞日本語学校の日本語教師」という目指すべき職位という基準によるカテゴリーの序列化を使用して「専任/大学の日本語教師として働きたいと思ったことがあるはずだ」という趣旨の質問を構成していた。そしてそれに対して調査協力者は（もしくは調査者自身が）すぐさまその序列化に抵抗をし、「日本語教師の本来あるべき姿」という基準や、「自らの帯びる複数のカテゴリーの中での価値」という基準によって、非常勤講師/日本語学校の非常勤講師がより価値があると序列化をし直すことで、自らが現在の職位でい続けることの説明を達成していることを記述した。

この記述から析出される規範は、「日本語学校という組織は学生の利益を損なうような存在である」「大学で教える日本語教師は学問知識がある研究者」、「日本語学校で教える日本語教師は学習者のニーズに答えるためにあらゆる手を尽くす職人」、「扶養されている女性はその範囲内で働く」、「介護は何よりも優先される義務的なものである」、「非

常勤講師は時間的収入的制限がある中でも行える都合のよい仕事である」といったものであった。

この相互行為の達成の仕方とそこに用いられた規範の記述からは、一般的に想起されるカテゴリーの序列「専任>非常勤」、「大学の日本語教師>日本語学校の日本語教師」とは別の独立した存在であること、非常勤講師という職位の選択に「家庭を持つ女性」というカテゴリーが関わることを示唆した。

7.1.5 「非常勤講師たち」の「労働世界」

ここでは各調査協力者と調査者が構築した規範から描き出される労働世界についてまとめておきたい。非常勤講師にまつわる様々な規範から構築される彼女たちの労働世界では、非常勤講師は学習者のニーズに応えるために授業や授業準備に最大限注力することを労働の価値とし、そのためであれば時間外労働も厭わず、むしろそれは自らにも利益のあることとして主体的に選択して積極的に行う人々として描かれる。有田(2016)や有田(2019)における「日本社会における『聖職者』的教師観」、「学習者にかかわるすべての事項への関与，高潔な人格と知性，謙虚な姿勢とリーダーシップ，博愛など，『何から何まで』の際限のない努力と奉仕への社会的期待」(有田 2019, p.30)という社会的に期待される教師像をまさに実践し、維持していると言える。

有田(2019)ではこのような社会的に期待される聖職的な教師像と、日本語教師という職業への無理解が若者の日本語教育への参入を阻む要因ではないかと論じている。また義永(2020)では、労働環境や労働条件の整備が十分でない現状で、これらの聖職者的日本語教師像が、日本語教師の態度として研修などで求められることは、すでにその状況で努力を重ねる日本語教師のやりがいを搾取するのではないかという危惧を論じ、非常勤講師の労働環境の整備を急務の課題としている。

しかし上記の本論の分析の結果からは、これらの労働条件や労働環境を問題視しながらも、自らが主体的に選択したことが労働世界の構築に用いられる。このことからは、この3 名の非常勤講師たちは、不安定な雇用、日本語学校の経営状況などの社会的状況から作り出されるとする抑圧された労働者としてではなく、むしろ独立した専門家集団として、一般に想定される日本語教師のヒエラルキーとは別の文脈に生きるものとして、自分たちを理解していると考えていることが明らかになった。

次の節では、析出された規範の相互行為の中でのその用いられ方を今一度検討することで、そのことから照射される事柄について議論する。

7.2 日本語教育への示唆 -規範の用いられ方からの照射-

この節では規範を用いた相互行為の達成の仕方を今一度ここで検討し、規範の用いられ方から照射されること、そこから示唆される事柄について論じる。

7.2.1 労働問題への回避的回答に用いられる、時間外労働の価値

第 5 章においては、時間外労働に十分な賃金が支払われないことを問題視していても、非常勤講師を続けるのはなぜかということの回答に、「授業準備は自らにとって価値のあるものとして主体的に選択され行われる労働である」という規範が用いられていた。そこでは、確かに授業準備という時間外労働に十分な賃金は支払われないことについて不満は持っているが、同時に授業準備は「おもしろいから」「好きだから」「趣味だから」「介護生活の拠り所だから」という主観的な評価を用いて、主体的な行為として行われていることが主張される。第 2 章や第 4 章でも明らかにしたように、公的な議論においても、また多くの研究においても非常勤講師の待遇問題が問題視され、非常勤講師は常に劣悪な労働条件、労働環境にさらされている人々として描かれている。しかしここでは低い労働条件を甘んじて受容している抑圧者としての労働者像ではなく、その時間外労働を人生に価値あるものとして選び取った主体的な行為者として自らを描いている。このことからは同じ現象でも、公的な議論をする人々や研究者と非常勤講師たちの間で理解には齟齬があることが指摘できるだろう。このことは第 4 章から第 6 章の分析から明らかになったことである。

しかし注意深く考えなければならないのは、一つには労働条件について本人たちも問題視していないわけではない、ということである。授業や授業準備に採算を度外視して没入することは、確かに主体的に選択された行為である。しかし、それに見合う賃金が支払われていないことはインタビュー中に不満の語りという形で問題視されている。このことはまず理解されなければならないことである。またもう一つには、この規範はその内容だけを読めば、授業準備における肯定的評価として読むことが可能であるが、しかしこの回答が、「時間外労働には適正な賃金が支払われるべきである」という参与者の持つ規範を利用した挑戦的質問への「回避的な回答」としてこの主体的選択が主張されていたということ

である。この回避的回答の記述からは、授業準備という時間外労働の主体的な選択と労働問題の矮小化との連関の可能性が示唆される。第 5 章、第 6 章の分析では、調査者が低賃金でも職を継続する要因として非経済的報酬が得られるという回答を期待し、その回答が得られるように質問や応答がデザインされていることを明らかにしている。この分析からは調査者が、非常勤講師を労働条件や労働環境に抑圧されていると理解しながらも、その実それを解消する手立てとして非経済的報酬が用いられることを期待していることが示される。また第 4 章においても同様に非常勤講師の待遇は常に嘆かれながら献身的な労働について評価がなされることからは、公的な議論をしている人々も、暗に同様の期待をしていることが示される。非常勤講師たちは時間外労働を主体的選択の結果による行為だと主張し、そして当事者以外も、無意識のうちに非常勤講師の奉仕的活動に期待する。この二つの合理の歯車が合うことが、低待遇の問題を矮小化し、現在の劣悪な労働条件や労働環境の維持につながっている可能性もここからは示唆することができる。

7.2.2 労働の価値を示すための、学習者への献身

第 5 章、第 6 章では「学習者の利益が最優先であること」「授業と授業準備という学習者の利益に直接関わる教授行動にこそ価値がある」「ニーズに応えるための工夫を厭わない」という規範が記述された。これらの規範は、第 5 章では無償の時間外労働を主体的に選択することが自らにとって合理的であることの説明に、また例えば第 6 章では「日本語学校の日本語教師」の正当性を主張し、その職にとどまることの理由の説明に用いられる。特に第 6 章では学校の利益を優先させる人々として特徴づけられた「専任」、自らの研究関心を優先させる人々として特徴づけられた「大学の日本語教師」というカテゴリーと対比しながら説明されていた。

この対比によって自らの労働の価値の正当性を語ることは、調査協力者たちが直接的な教授行動による学習者への献身に強く志向していることを示している。この学習者への献身についての規範は他のカテゴリーの特徴づけとの対比によって行われる。その献身が他のカテゴリーの特徴と相対的に語られることは、そこにこそ自分たちのアイデンティティがあるということを示すとともに、学習者への献身、教授行動に直接関わる労働のみを日本語教師のあるべき姿として見出していることを示す。つまりそれ以外の労働の価値、例えば学校運営を円滑にするための労働、学術的関心に基づく研究知見の蓄積のための労働については否定的な見解を持つということだ。この学習者への献身への傾きと、教授行動

に関する労働への強い志向を持つ日本語教師像について、公的な議論や研究においては議論されないばかりか、前時代的な理想像であるとして批判されることも多い。事実第 4 章では公的な議論の中で、その献身は評価されているが、実際の公的文書を調べると、このような献身は日本語教師としてのあるべき態度の指針としては記載がなされていない。また先行研究においても、このような奉仕性を持つ教師は「聖職者的教師像」(有田, 2016; 2019)として、前時代的なものの見方をする社会によって押し付けられるものとして、若者の日本語教師という職業への参入を阻害する要因として批判されている。しかし前述したようにこれらの「聖職者的教師」というカテゴリーはインタビューのまさにその只中で当の日本語教師によって実践され維持されている。「日本語教師は聖職者的教師である」という規範は、前時代のものではなく、依然として現在も日本語教育を担う人々に通底しているもの、なおかつ肯定的に捉えられているものであることがわかる。このことから示唆できるのはこの規範について、批判的な議論をしたり、議論自体を避けたりするのではなく、様々な日本語教育の文脈の中で、いかにしてこの規範が維持されているのか、日本語教育を担う人々の誰もがそのことを省察的に考えることの必要性である。

7.3 日本語教師研究への示唆 -インタビューのやり方からの照射-

7.3.1 労働の価値を示すための、他カテゴリーとの対比

上記では、献身に関わる規範が、非常勤講師でい続けることの正当性を主張していることから導出される事柄について論じた。この項では、その献身が語られる同じ部分について、それらの規範が他のカテゴリーとの相対の中で示されるということ自体について考えたい。ここで非常勤講師と対比されるものを今一度詳しく述べると、「組織の利益を優先させること」つまり直接の学習者の利益とは関わりの薄い学校の運営上必要な労働をする専任講師と、「自らの研究関心を優先させること」つまり、目の前の学習者のためというよりも研究のために授業を行う大学の日本語教師である。

これらの他カテゴリーとの対比は非常勤講師たちが現在の自分の職位にとどまることの正当性を主張するために用いられ、他のカテゴリーには研究者への不満の語りや非常勤講師の擁護の語りのなかで否定的な評価がなされている。このことは、「日本語教師」という大きなカテゴリーの内部での分断や対立がこのインタビュー中にそれとは意識されずに実践されていることを示す。個人の人生の中での日本語教師の価値を聞くことを目的とし

たライフストーリーインタビューという相互行為が、結果として学生への献身を基準とした「正当な日本語教師とはどちらか」をめぐる各カテゴリーの序列化を行うやりとりになっているのである。

このやりとりの構築には調査者の質問の仕方関わる。職位について尋ねる質問の中で、調査者があらかじめ前提とする職位の序列化(「専任>非常勤」「大学の日本語教師>日本語学校の日本語教師」)を行うことによって、調査協力者の自らの職位についての説明は、この序列化に紐づいてなされることになる。自らのカテゴリーの肯定的評価について説明する資源として他のカテゴリーの否定的評価がここで説明されることは、調査者の質問に適切の答えようとした結果だったということだ。

このことからは 2 つのことが示唆される、一つには調査研究を目的としたデータ採集としてのインタビューがその目的とは別にカテゴリー内部の分断や対立を生む可能性である。有田(2019)では下位カテゴリー同士の利害の衝突から日々の労働の中で、分断と対立が行われている可能性を論じ、日本語教師同士の連帯の必要性を主張している。本研究の分析は、まさにライフストーリーを聞くことを目的としたインタビューにおいてその分断や対立が行われていることを可視化する形で明らかにした。ある特定のカテゴリーについての説明を求めるインタビューでは、他のカテゴリーとの差異化をすることが自らの属するカテゴリーについて説明する上で、資源となりうる。しかしそのことが無意識のうちに分断と対立を実践する危険性を孕んでいることに、インタビューを行う研究者は十分な留意が必要であるだろう。また上記の示唆は、インタビュー自体を一つの社会的行為としてみなし、社会相互行為的視座から、成員カテゴリー化装置と会話分析を採用して分析することによって明らかになったことである。日本語教師研究において、ナラティブの分析が重要視されるようになっている(北出・嶋津・三代, 2021)現在、このことは語りを素材とした日本語教師研究の分析方法に新たな可能性を示唆したと言えるだろう。

7.3.2 人生における価値を示すための、個人史の語り

上記の他カテゴリーとの対比が用いられていたのは､前山と渡辺の断片である｡一方で、小幡のインタビューにおいては常に労働への意味づけは、自らが担う複数のカテゴリーの中の他のカテゴリー、「介護者」や「扶養の範囲内で働く女性」などと対比され説明される。このことからは小幡のインタビューが前者とは異なり、ある特定のカテゴリーについての説明を求めるインタビューではなく、小幡という人物の個人史の語りを通して、日本

語教師という職業へのその個人の人生における意味づけが浮かび上がるインタビューとなっている。これまでの日本語教師研究は、個人の語りを分析したものは多数あるが、それらは全て「日本語教師」における教授行動への解釈、すなわち教えることの意味がどのように説明されるかを分析する研究であった。この小幡の研究は個人の人生、生活の中でどのように位置づけられるかを分析した点において、新しい分析の視点を提供したといえよう。小宮(2020)では、個人史の語りの中でカテゴリーがどのように対比されているか、その対比の構造を読み解くことで、その個人の経験の輪郭を描くことによる、当事者以外の人々による当事者の合理への理解可能性を示唆している。本研究においても、小幡のインタビューの分析の記述によって、日本語学校の非常勤講師の労働の意味が当事者にとってどのように理解されているのかの一端を示すことができたと言えるだろう。このこともまた成員カテゴリー化装置と会話分析という分析手法によってもたらされた結果からの示唆である。

7.4 結論

本博士論文では、公的に議論において有識者たちは日本語学校の非常勤講師を日本語教育の中にどのように位置付けているか、またインタビューの中で当の本人たちはどのような労働世界を構築しているのかを、エスノメソドロジー的視座から成員カテゴリー化装置及び会話分析を用いて記述した。各研究の記述から明らかになったことは、一つには公的な議論において、非常勤講師の聖職者的な教師像について否定的見解が示されつつも、実際には非常勤講師がそのように働くことが公的議論のメンバーによって暗に期待されていることである。そしてもう一つ明らかになったことはインタビューした非常勤講師たちは、組織や教師個人の利益は度外視してでも学習者の利益を最優先にし、学習者のニーズに応えるためであればありとあらゆる手を尽くし時間外労働となる授業準備も厭わないという、想定されるヒエラルキーとは別の独立した労働世界に自ら主体的に身を置いていることである。この労働環境、労働条件が主体的な選択の結果であるという主張は、非常勤講師自身も労働やキャリアの問題視されつつも受容されていることを示す。そしてこの 2 つのことは、両者がこれらの実践を行うことによって、それぞれが非常勤講師について独自の理解を持つようになり、結果として労働条件や労働環境の問題が解決されないまま維持されることになっていることを示す。もしも公的な議論や研究を行う人々が日本語教師におけ

る労働の諸課題の解決を目指しているのであれば、社会的に見た非常勤講師の課題だけではなく、当事者が何を問題としてみなしているか、どのように労働を意味付けているかを理解し、双方の理解の一致、または理解の齟齬が何を生み出しているのかを探ることが重要である。このことを明らかにした点において、非常勤講師の労働世界を明らかにし、その合理を理解することを目的とした本研究は意義のあるものであったと言える。本研究の知見が有識者や研究者に向けて広く読まれることを期待する。

しかし本研究で記述される聖職者的労働世界を組み立てる合理は当事者たちも理解しておく必要があると考える。なぜならばここで記述された合理、すなわち主観的評価を根拠として授業準備への没入を肯定すること、学習者のニーズに応えることにのみ労働の価値を置くことは、分析の結果が示したように、労働問題の矮小化や、実践知や経験のみに依拠する日本語教師への志向、「日本語教師」の内部で起こる分断や対立にもつながりうるからだ。同じ目的を持つ学習者が教室という空間でともに学ぶという従来の言語学習観が解体されつつある今(青木, 2016)、これらの問題は日本語学校の非常勤講師が日本語教師として働き続ける上で、彼女ら/彼ら自身の大きな課題となる可能性もある。本論文の先にその課題解決を目指すのであれば、研究知見が非常勤講師たちにも広く読まれることを期待する。

7.5 本研究の課題と展望

本博士論文の最後に、本研究の課題と展望を述べたい。本論文では当事者の視点から非常勤講師の働くことにまつわる諸課題への理解、本人たちの労働への意味づけを読み解き、そのことから導出される事柄を論じた。この方法は、当事者におこる問題を当事者よりも社会的影響を及ぼす権力を持つ有識者や研究者が、外部の視点から非常勤講師の労働の仕方について解釈し説明すること、またその解釈や説明から社会構造を読み解くことへの批判から、選択された研究方法である。エスノメソドロジー的視座を採用する以上、記述される規範について新実証主義的な科学の基準から、評価や説明をすることは抑制されなければならない。そのためジェンダーの問題や不安定な雇用、日本語学校の経営状況などの社会的状況とデータの解釈を紐づけてマクロな問題にまで議論を展開せずに、規範の記述と相互行為のやり方から照射される事柄のみを記述するにとどまった。これらの記述は本論文を読む人が説得力のある記述であると評価することができたならば、一定程度研究的

意義があったということが言えるだろう。しかし、抜粋の中では、日本語教育の外にある社会的なカテゴリーの使用もあったが、そのことについては十分に論じることができなかった。特にジェンダーにまつわるカテゴリー、たとえば第 4 章では「世話好きのおばさん」、第 5 章では「社会経験の少ない女性」、第 6 章では「扶養の範囲内で働く女性」などが立ち現れ、相互行為に用いられていたがそのことについて十分に触れることができなかった。女性が 7 割を占めるという日本語教師の構成の特徴が、日本語教師の労働の問題にどのような関わりがあるのか、このことをジェンダーについてのカテゴリー化実践という視点で分析することも重要な課題であると思われる。日本語教師とジェンダーとの関わりについては今後の課題としたい。

また研究方法上の課題もある。Stokoe(2012=2015)では、成員カテゴリー化分析が、分析者の視点から見た都合の良い分析にならないように、誰から見ても妥当性の高いカテゴリーの解釈にするためには、多くのデータからコレクションを作った上で、行為の連鎖の中のどの位置でどのようにそのカテゴリーの使用が適切化されるかをみよという指針が示されている。本研究も多くの特徴を有する断片をデータの中から特定し分析を行なったが、妥当性の高い分析とするためには、より精度の高い分析による断片の特徴の特定や連鎖のどの位置でどのようにカテゴリーが適切化されるかの精緻な記述がまだ不十分な点が多いと言える。さらに、調査を目的としたインタビューという制度的会話における連鎖の特徴なども、研究の知見がすでに多数蓄積されているにもかかわらず(Potter & Hepburn, 2005; Roulston, 2010; 2019)、そのことに焦点を当てながら、十分に記述することができなかった。これらの点は会話分析研究者としての今後の課題としたい。

今後の展望としては、先に述べた社会的状況、特にジェンダーの問題が相互行為データでどのように実践されているのかを見ることによって、さらに当事者の視点での理解を記述し、社会学的視点での日本語教育研究の知見として蓄積することがまず挙げられる。またすでに広がりつつある、立場を超えた日本語教師同士の繋がりを目的とした SNS における相互行為データを分析し、分断ではなく連帯がどのように構築されるのかを探ることによって、日本語教師という大きなカテゴリーに含まれる人々がそれぞれの立場の視点を理解し、課題の解決をともに目指すその緒を探したいと考えている。

【参考文献】

阿部真大(2006).『搾取される若者たち–バイク便ライダーは見た！』 集英社新書.

秋谷直矩, 平本毅(2019). 分野別研究動向(エスノメソドロジー)–エスノメソドロジー・会話分析研究の広がり 『社会学評論』 70(1), 43-57.

Antaki, C. (2011). *Applied conversation analysis: Intervention and change in institutional talk.* Springer.

Antaki, C., & Widdicombe, S. (1998). *Identities in Talk*. SAGE.

青木直子(2016). 21 世紀の言語教育–拡大する地平、ぼやける境界線、新たな可能性『Journal CAJLE』17, 1-21.

有田佳代子(2016). 日本語教師の葛藤の実感と主体的調整–国内で活動する母語話者日本語教師の語りの検討 『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』(pp.127-136) ココ出版

有田佳代子(2019). 職業としての日本語教師–「奨学金返済ができないから夢をあきらめます」から考える 牲川波都季(編) 『日本語教育はどこへ向かうのか–移民時代の政策を動かすために』 (pp.19-36) くろしお出版.

Baker, C. (2004). Membership categorization and interview accounts. In: Silverman, D. *Qualitative Research: Theory, method and practice.* SAGE, pp.162-176.

Bilmes, J. (1988). The concept of preference in conversation analysis. *Language in Society*, *17*(2), 161-181.

Bilmes, J. (2011). Occasioned Semantics: A Systematic Approach to Meaning in Talk. *Human Studies*, *34*, 129-153.

Bilmes, J. (2014). Preference and the conversation analytic endeavor. *Journal of Pragmatics*, *64*, 52-71.

Bilmes, J. (2022). Delineating categories in verbal interaction. *Discourse Studies*, 1-24.

文化庁(2018). 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」

文化庁(2007a). 「第 3 回国語分科会日本語教育小委員会・議事録」(2007 年 10 月 4 日) <https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_03/gijiroku.html>(最終閲覧日:2022 年 11 月 19 日)

文化庁(2007b). 「資料 2:文化審議会国語分科会の日本語教育小委員会の議事録の公開について(案)」

文化庁(2014a). 「文化審議会国語分科会日本語教育小委員会(第 64 回)議事録(案)」

文化庁(2014b). 「資料 5: 地域における日本語教育に携わる人材・人材育成の実態について(調査研究)」

文化庁(2017a) 「文化審議会国語分科会日本語教育小委員会(第 84 回)議事録」

文化庁(2017b). 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告案）」

文化庁(2021). 「日本語教師の資格創設に係る状況調査結果概要」

Burns, A., Freeman, D., & Edwards, E. (2015). Theorizing and studying the language‐teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. *The Modern Language Journal*, *99*(3), 585-601.

Carlin, A. P. (2010). Reading ‘A tutorial on membership categorization’ by Emanuel Schegloff. *Journal of Pragmatics*, *42*(1), 257-261.

Clayman, S., & Heritage, J. (2002). *The news interview: Journalists and public figures on the air*. Cambridge University Press.

Coulter, J. (1996). Human practices and the Observability of the ‘Macrosocial’. *Zeitschrift für Soziologie*, *25*(5), 337-345.

Edwards, D., & Potter, J. (2017). Some uses of subject-side assessments. *Discourse studies*, *19*(5), 497-514.

Elbaz, P. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Endo, T. (2018). The Japanese change-of-state tokens a and aa in responsive units. *Journal of Pragmatics*, *123*, 151-166.

フリック,U.(2002). 小田博志, 山本則子, 春日常, 宮地尚子(訳) 『質的研究入門』 春秋社.

Francis, D., & Hester, S. (2004). An Invitation to Ethnomethodology: Language, Society and Interaction, SAGE. (中河伸俊, 岡田光弘, 是永論, 小宮友根(訳) 『エスノメソドロジーへの招待―言語・社会・相互行為』 ナカニシヤ出版.)

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』173, 46-60.

Garfinkel, H. (1964). Studies of the routine grounds of everyday activities. *Social Problems*, 11(3), 225-250. (北澤裕, 西阪仰訳 日常活動の基盤–当たり前を見る, 北澤裕, 西阪仰編訳(1989).『日常性の解剖学』(pp.31-92). マルジュ社.)

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall.

Garfinkel, H. (1974). On the origins of the term ‘ethnomethodology, In Turner, R. (Ed.) *Ethnomethodology*. Penguin, 15-18. (山田富秋・好井裕明・山崎敬一訳 エスノメソドロジー 命名の由来, 山田富秋・好井裕明・山崎敬一訳(1987)『エスノメソドロジー―社会学的思考の解体』(pp.9-18). せりか書房.)

Goodwin, C. (1979). The interactive construction of a sentence in natural conversation. In G. Psathas (Ed.), Everyday language: Studies in ethnomethodology(pp.97-121). New York: Irvington.

Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.

Goodwin, M. H. (1980). Processes of mutual monitoring implicated in the production of description sequences. *Sociological Inquiry*, *50*(3‑4), 303‑317.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. Routledge.

Hargreaves, D. H. (1984). Teachers’ questions: Open, closed and half‑open. *Educational Research*, *26*(1), 46-51.

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』[収録 CD における番号:453]

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』東京外国語大学総合国際学研究科博士論文.

Hayashi, M. (2003). *Joint utterance construction in Japanese conversation*. John Benjamins Publishing.

Hayashi, M. (2009). Marking a ‘noticing of departure’ in talk: Eh-prefaced turns in Japanese conversation, *Journal of Pragmatics, 41*(10), 2100-2129.

Hayashi, M., & Hayano, K. (2018). A-prefaced responses to inquiry in Japanese. *Between turn and sequence: Turn-initial particles across languages*, 191-224.

Heath, C., & Luff, P. (2013). Embodied Action and Organizational Activity. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 283-307). Blackwell Publishing Ltd.

Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2013). The conversation analytic approach to transcription. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 57‑76). Blackwell Publishing Ltd.

Heritage, J. (1985). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. *Structures of Social Action*, 299-345.

Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions* (Vol. 44). New Jersey: John Wiley & Sons.

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

Hester, S., & Francis, D. (1997). Reality analysis in a classroom storytelling. *British Journal of Sociology 48*(1), 95-112.

平本毅(2011). 発話ターン開始部に置かれる「なんか」の話者性の「弱さ」について 『社会言語科学』, 14(1), 198-209.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. SAGE. (山田富秋, 兼子一, 倉石一郎, 矢原隆行訳 (2004).『アクティブ・インタビュー−相互行為としての社会調査』せりか書房.

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

細川英雄(2007). 「日本語教育学のめざすもの−言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味」『日本語教育』132, 79-88.

Housley, W., & Fitzgerald, R. (2009). Membership categorization, culture and norms in action. *Discourse & Society 20*(3), 345-362.

Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis*. Polity.

飯野令子(2009). 日本語教師の「成長」の捉え方を問う−教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から『早稲田日本語教育学』5, 1-14.

飯野令子(2015). 日本語教育に貢献する教師のライフストーリーとは. 三代純平(編)『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』 (pp.248-273) くろしお出版

池田広子(2021). 学びを培う教師コミュニティ−実践を省察するラウンドテーブル型教師研修 北出慶子,三代純平,嶋津百代(編) 『ナラティブでひらく言語教育−理論と実践』(pp.169-179) 新曜社.

今田恵美(2015). 『対人関係構築プロセスの会話分析』大阪大学出版会

Ishino, M. (2021). Teachers' embodied mitigation against allocating turns to unwilling students. *Classroom Discourse*, 1-22.

Ishino, M. (2022). Request for permission to Switch to L1: Treatment for unlocatable problems in English medium of instruction classrooms. *Linguistics and Education*, *71*, 101074.

Ishino, M., & Okada, Y. (2018). Constructing students' deontic status by use of alternative recognitionals for student reference. *Classroom Discourse*, *9*(2), 95-111.

岩見麻子, 大野智彦, 木村道徳, 井手慎司 (2013). 公共事業計画策定過程の議事録分析によるサブテーマの把握とサブテーマを介した委員間の関係性の可視化に関する研究『土木学会論文集 G (環境)』69(6), II_71-II_78.

岩見麻子, 大野智彦, 木村道徳, & 井手慎司 (2014). 公共事業計画策定過程の議事録分析による意見の協調・対立関係把握のための分析手法の開発『土木学会論文集 G (環境)』70(6), II_249-II_256.

Jayyusi, L. (1984). *Categorization and the Moral Order*. Routledge.

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

亀川順代(2006). 日本語教師の成長に関する意識調査−自己成長にかかわる諸要因の基礎的研究 『日本語教育』131, 23-31.

要弥由実(2005). 社会的位置付けを持った日本語教師のビリーフ・システム『日本語教育』*127*, 11-20.

勝部三奈子(2019). カテゴリー化を通して生まれる日本語教師の分断−インタビューの語りの会話分析『言語文化教育研究』17, 255-276.

勝部三奈子(2020). インタビューのラポール形成における親和的スタンスの示し方とその調整−職場の元同僚同士のインタビューから 『言語文化共同研究プロジェクト−制度的会話におけるスタンスの構築と役割』 29-38

川島理恵(2013). 救急医療における意思決定過程の会話分析−インフォームド・コンセント運用の 1 例として『社会学評論』 64(4), 663-678.

木下康仁(2003). 修正版 M-GTA と他のグラウンデッド・セオリー・アプローチ 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践−質的研究への誘い』(pp.35-46). 弘文堂.

北出慶子, 嶋津百代,三代純平(編)(2021). 『ナラティブでひらく言語教育−理論と実践』 新曜社.

北出慶子(2021). 大学生が見据えるライフコース･キャリアにおける日本語教師という職業−日本語教育課程の学生が新卒で日本語教師の道に進まないことを決めるまでのプロセス 『2021 年度日本語教育学会春季大会予稿集』(pp.134-137).

北出慶子(2021). 言語教育とナラティブ−なぜ、ナラティブなのか 北出慶子, 三代純平, 嶋津百代(編)(2021). 『ナラティブでひらく言語教育−理論と実践』(pp.2-20) 新曜社.

Kitzinger, C., & Frith, H. (1999). Just say no? The use of conversation analysis in developing a feminist perspective on sexual refusal. *Discourse & Society 10(3)*, 293-316.

Kitzinger, C. (2000). Doing feminist conversation analysis. *Feminism & psychology*, *10*(2), 163-193.

Kitzinger, C. (2005). Heteronormativity in action: Reproducing the heterosexual nuclear family in after-hours medical calls. *Social problems*, *52*(4), 477-498.

小出詞子(1974). 日本語教育の専門家 『日本語教育』 25, 39-42.

小宮友根(2020). ウーマンリブ・三里塚闘争・有機農業 『思想』1152, 104-121

小柴等, 森川想, 村木志穂 (2018). 議事録を用いた議会・行政の関係性分析手法. 『人工知能学会第二種研究会資料』2018(SAI-033), 01.

串田秀也(2001). 私は−私は連鎖−経験の「分かち合い」と共−成員性の可視化 『社会学評論』, *52*(2), 36-54

串田秀也, 川島理恵, 阿部哲也(2020). 先行医師への不満と受診の正当化−医学的に説明のつかない症状の事例を中心に 『社会言語科学』 22(2), 46-61.

串田秀也, 平本毅, 林誠(2016). 『会話分析入門』勁草書房.

Lerner, G. H. & Takagi, T. (1999). On the place of linguistic resources in the organization of talk-in-interaction: A co-investigation of English and Japanese grammatical practice. *Journal of Pragmatics*, *31*(1), 49-75.

李暁博(2004). 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, 83-113.

前田泰樹・水川喜文・岡田光弘(編)(2007). 『エスノメソドロジー–人びとの実践から学ぶ(ワードマップ)』 幻冬社

丸山敬介(2015). 日本語教師は食べていけない言説–その起こりと定着 『同志社大学大学院文学研究科紀要』 15, 25-61.

丸山敬介(2016). 日本語教師は食べていけない言説–『月刊日本語』の分析から 『同志社大学大学院文学研究科紀要』 16, 1-38.

松田真希子(2005). 現職日本語教師のビリーフに関する質的研究『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』 19, 215-240.

松永伸太朗(2016). アニメーターの過重労働・低賃金と職業規範–「職人」的規範と「クリエーター」的規範がもたらす仕事の論理について『労働社会学研究』17, 1-25.

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

Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Harvard University Press.

水谷修(2007). 日本語教育の核と日本語教育学 『日本語教育』132, 3-12.

Mori, J. (2003). The construction of interculturality: A study of initial encounters between Japanese and American students. *Research on language and social interaction*, *36* (2), 143-184.

Mori, J. (2007). Reconstructing the participants‟ treatments of „interculturality‟: Variations in data methodologies. *Pragmatics*, *17* (1), 123-141.

森本郁代(2001). 地域日本語教育の批判的再検討–ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して 野呂香代子, 山下仁（編） 『「正しさ」への問い–批判的社会言語学の試み』 (pp.215-247) 三元社

Nishizaka, A. (1995). The interactive constitution of interculturality: How to be a Japanese with words. *Human studies*, *18*, 301-326.

西阪仰(1997). 日本人であることをすること–異文化性の相互行為的達成 『相互行為分析という視点-文化と心の社会学的記述』 (pp.73-103) 金子書房.

Nishizaka, A. (1999). Doing interpreting within interaction: The interactive accomplishment of a “henna gaijin” or “strange foreigner”. *Human studies*, *22*, 235- 251.

布尾勝一郎(2018). 介護分野の外国人技能実習生に求められる日本語能力はいかに議論されたか–厚生労働省有識者検討会を題材に 『佐賀大学全学教育機構紀要』 6, 71-83.

小川豊武(2014). 戦後日本における「青年」「若者」カテゴリー化の実践−1950~60 年代の新聞報道を事例として 『マス・コミュニケーション研究』 84, 89-107.

Okada, Y. (2014). Contrasting identities: A language teacher’s practice in an English for specific purposes classroom. *Classroom Discourse*, *6*(1), 73-87.

岡田悠佑(2015a). 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.

岡田悠佑(2015b). TOEFL、英語学習、そして自己−TOEFL-ITP と英語学習に関するフォーカスグループの会話分析 森祐司(編)『平成 25 年度 TOEFL-ITP 実施に関する報告書−結果と分析・考察』66-81.

岡田悠佑(2019). 「話し手の語りに対して聞き手が言いうる発話」を話し手が演じること−英語授業での教師による描出発話 『言語文化共同研究プロジェクト−制度的会話におけるカテゴリー化と連鎖構造』, 13-22.

岡田悠佑(2022). フィードバックによる学術的社会化−EAP 授業における教師のポスト・パフォーマンスフィードバックの会話分析 『JALT Jounal』 44(1), 107-135.

岡崎眸(1998). 日本語教師の自己イメージ『お茶の水女子大学人文科学紀要』51, 289-300.

岡崎敏雄・岡崎眸(1997). 『日本語教育の実習−理論と実践』 アルク.

奥田純子(2006). 教師研修と学校運営 春原憲一郎, 横溝紳一郎(編)『日本語教師の成長と自己研修−新たな教師研修のストラテジーの可能性をめざして』(pp.1-24) 凡人社.

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.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative researcher and evaluation methods, Integrating theory and practice.* SAGE.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shaped.

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

Pomerantz, A., & Mandelbaum, J. (2005). Conversation analytic approaches to the relevance and uses of relationship categories in interaction. In: Fitch, KL., & Sanders, R. (eds) *Handbook of Language and Social Interaction*. (pp.149-171). Lawrence Erlbaum.

Potter, J., & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative research in Psychology*, *2*(4), 281-307.

Prior, M. T. (2015). Introduction: Represented talk across activities and languages. *Text & Talk, 35*, 695-795.

Prior, M.T. (2016). Formulating and Scaling emotionality in L2 qualitative research interviews. In: Prior, M., & Kaser, G. (eds). Emotion in multilingual interaction. (pp.203-236). John Benjamins Publishing Company.

Raymond, C. W., & Heritage, J. (2021). Probability and valence: Two preferences in the design of polar questions and their management. *Research on Language and Social Interaction*, *54*(1), 60-79.

Raymond, G. (2003). Grammar and social organization: Yes/no interrogatives and the structure of responding. *American sociological review*, (pp.939-967).

Raymond, G., & Heritage, J. (2006) The epistemics of social relationships: Owning grandchildren. *Language in Society* 35(5): 677-705.

Reynolds, E. (2011). Enticing a challengeable in arguments: Sequence, epistemics and preference organisation. *Pragmatics*, *21*(3), 411-430.

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

Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory and practice*. SAGE

Roulston, K. (2019). Research interviewers as ‘knowers’ and ‘unknowers’. *Interactional studies of qualitative research interviews* (pp.59-78). John Benjamins Publishing Company.

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). Holt, Reinhart & Winston.

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

Sack, H., Shegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, *Language*, *50*(4), 696-735. (西阪仰訳(2010). 会話のための

順番交替組織-最も単純な体系的記述『会話分析基本論集−順番交替と修復の組織』(pp.8-122). 世界思想社.)

桜井厚(2005). 『インタビューの社会学−ライフストーリーの聞き方』 せりか書房.

Schegloff, E. A. (1992a). On talk and its institutional occasions. In P. Drew & J. Heritage (eds.), *Talk at work* (pp.101-34). Cambridge University Press.

Schegloff, E. A. (1992b). Introduction. In: Sacks H, *Lectures on Conversation*, vols I and II, ed. Jefferson G. Oxford: Blackwell, pp. ix-lxii.

Schegloff, E. A. (1996). Issues of relevance for discourse analysis: Contingency in action, interaction and co-participant context. In E. Hovy & D. R. Scott (Eds.), *Computational and conversational discourse: Burning Issues- An Interdisciplinary Account* (pp. 3-35). Berlin, Heidelberg: Springer

Schegloff, E. A. (2007a). A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics 39*, 462-482.

Schegloff, E. A. (2007b). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis* (Vol. 1). Cambridge University Press.

Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, *53*(2), 361-382. (西阪仰訳(2010).会話における修復の組織−自己訂正の優先性 『会話分析基本論集−順番交替と修復の組織』(pp.8-122). 世界思想社.)

Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up Closings, Semiotica, 7, 289-327. (北澤裕・西阪仰訳 会話はどのように終了されるのか, 北澤裕・西阪仰編訳(1989) 『日常性の解剖学』(pp.175-241) マルジュ社.)

Schein, E. H. (1978). CarerrDynamics: Matching Individual and Organizational Needs, Mass:Adison-Wesley.(二村敏子・三善勝代(訳) (1991)『キャリア・ダイナミクス』 白桃書房)

柴田武(1981). 理想像としての日本語教師 『日本語教育』 44, 1-2.

Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data: Methods for Analsing Talk, Text and Interacitons* (5th ed.). SAGE.

嶋津百代(2021). 聴いて感じて伝え合うストーリー交換の活動−日本語教師養成で育む共感力 北出慶子,三代純平,嶋津百代(編)(2021). 『ナラティブでひらく言語教育−理論と実践』(pp.159-168) 新曜社.

清水順子(2019). 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 『北九州市立大学国際論集』17, 59‐72.

Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on language and social interaction*, *41*(1), 31-57.

Stokoe, E. (2009a). Doing actions with identity categories: Complaints and denials in neighbor disputes. *Text and Talk. 29(1),* 75-97.

Stokoe, E. (2009b) I’ve got a girlfriend’: Police officers doing ‘self-disclosure’ in their interrogations of suspects. *Narrative Inquiry, 19(1)*, 154-182.

Stokoe, E. (2010a). I’m not gonna hit a lady’: Conversation analysis, membership categorization and men’s denials of violence towards women. *Discourse & Society,21(1)*, 1-24.

Stokoe, E. (2010b). Gender, conversation analysis, and the anatomy of membership categorization practices. *Social and Personality Psychology Compass*, *4(7)*, 428-438.

Stokoe, E. (2011). Girl ‐ woman ‐ sorry!’: On the repair and non-repair of consecutive gender categories. In: Speer S and Stokoe E (eds) *Conversation and Gender*. (pp.85-111). Cambridge University Press.

Stokoe, E. (2012). Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies*, *14(3)*, 277-303. (北村隆憲, 是永論訳(2018). 「成員カテゴリー分析」を前進させる−体系的分析法の試み.『東海法学= Tokai law review』*(55)*, 172-114.

Stokoe, E., & Attenborough, F.(2015). Prospective and Retrospective Categorisation: Category Proffers and Inferences in Social Interaction and Rolling News Media. *Advances in membership categorisation analysis* (pp. 51-70). SAGE.

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, 97‐114.

末吉朋美(2013). 教師の悩みはどこから来るのか?−日本語教師たちとのナラティヴ探究を通して『阪大日本語研究』 25, 75-104.

杉原由美(2010). 参加者間の関係性を構築する質問応答連鎖−地域の相互学習型活動の相互行為【事例 1】『日本語学習のエスノメソドロジー −言語的共生化の過程分析』(pp.77-121)勁草書房.

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

Talmy, S. (2010b). The interview as collaborative achievement: Interaction, identity, and ideology in a speech event. *Applied linguistics*, *32(1)*, 25-42.

舘岡洋子(2019). 日本語教師の専門性を考える−「専門性の三位一体モデル」の提案と活用. 『早稲田日本語教育学』26, 167-177.

舘岡洋子(編)(2021). 『日本語教師の専門性を考える』ココ出版

ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis*. SAGE.

The Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, *100*(S1), 19-47.

戸江哲理(2009). 乳幼児をもつ母親どうしの関係性のやりくり−子育て支援サークルにおける会話の分析から『フォーラム現代社会学』 *8*, 120-134.

鶴田幸恵. (2008). 正当な当事者とは誰か「性同一性障害」であるための基準『社会学評論』59(1), 133-150.

宇佐美洋(2019). 日本語教育人材の「資質・能力」育成に関わる諸概念を再考する『Language, Information, Text= 言語・情報・テクスト:東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻紀要』 26, 13-26.

牛窪隆太(2015). 日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討−自己成長論から逸脱の場としての「同僚性」構築へ 『言語文化教育研究』13, 13-26.

Valsiner, J. (2001). *Comparatives study of human cultural development*: Fundacion Infacia y Apredizaje.

Watson, R. (1997). Some general reflections on‘categorization’and‘sequence’in the analysis of conversation. In: Hester, S., & Eglin, P. (eds) *Culture in Action: Studies in Membership Categorization Analysis*. (pp. 49-75). University Press of America.

山崎敬一(1983). 社会的行為論とエスノメソドロジー−社会的行為における規則とレリバンス 『ソシオロゴス』7, 88-106.

横森大輔(2017). 認識的スタンスの表示と相互行為プラクティス：「やっぱり」が付与された極性質問発話を中心に 鈴木亮子・秦かおり・横森大輔（編）『話しことばへのアプローチ : 創発的・学際的談話研究への新たなる挑戦』(pp.113-143) ひつじ書房

Yokomori, D., & Endo, T. (2022). Projective/retrospective linking of a contrastive idea: Interactional practices of turn-initial and turn-final uses of kedo ‘but’ in Japanese. *Journal of Pragmatics*, *196*, 24-43.

好井裕明(1999). 『批判的エスノメソドロジーの語り-差別の日常を読み解く』新曜社.

吉金卓哉 (1999). 日本語教師の態度に関する研究.『日本語教育方法研究会誌』*6*(1), 6-7.

吉川友子(2001).「異文化間交流」の実際−滞日留学生と日本人の相互行為分析から」野呂香代子,山下仁（編）『「正しさ」への問い-批判的社会言語学の試み』(pp.183-214) 三元社

義永美央子, 嶋津百代, 櫻井千穂(2019). 『ことばで社会をつなぐ仕事−日本語教育者のキャリア・ガイド』凡人社

義永美央子(2020). 日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題『社会言語科学』*23*(1), 21-36.

Zimmerman, D. H. (1984). Talk and its occasion: The case of calling the police. *Meaning, form, and use in context: Linguistic applications*, 210-228.

Zimmerman, E. (2007). Constructing Korean and Japanese interculturality in talk: Ethnic membership categorization among users of Japanese. *Pragmatics*, *17* (1), 71- 94.

【初出情報】

【第 4 章】

勝部三奈子(近刊). 公的議論における「日本語学校の非常勤講師」−議事録の中の成員カテゴリー化実践 『言語文化教育研究』 *20*

【第 5 章】

勝部三奈子(2019). 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 」『言語文化共同研究プロジェクト−制度的会話におけるカテゴリー化と連鎖構造−』 31-40.

【第 6 章】

勝部三奈子(2019). カテゴリー化を通して生まれる日本語教師の分断−インタビューの語りの会話分析『言語文化教育研究』17, 255-276.

なお、本論文の執筆にあたり、加筆修正を施した。

【添付資料】

研究同意書 1

「日本語教師に関する研究」の説明および同意書

本研究を次のように実施いたします。研究の目的や実施内容等をご理解いただき、本研究にご参加いただける場合は、同意書にご署名をお願いいたします。研究に参加しない、あるいは一度参加を決めた後に途中で辞退されることになっても、不利益を被ることはありません。あなたの意思で、研究にご参加いただけましたら幸いです。

1. 研究の意義・目的

この研究は、2016 年 3 月に日本語教師，元日本語教師の方々へ実施したインタビューの分析を通して，日本語教師のアイデンティティや，キャリア形成への考え方，労働条件の受容のメカニズムを明らかにすることを目的として行います。この研究によって日本語教師という職業の社会的認知の向上や労働条件の改善につながるヒントになるのではないかと考えています。

2. 研究方法、研究期間

この研究では、2016 年 3 月に録音したインタビューデータを使用させていただきます。録画録音データは、逐語録を作成して分析いたします。研究期間は 2021 年 3 月下旬までを予定しておりますが、その後も継続される場合があり、その際はまた改めて許可をいただきます。

3. 研究対象者として選定された理由

現職の日本語教師，退職した元日本語教師へのインタビューデータを分析対象としているため

4. 研究への参加と撤回について

研究の趣旨をご理解いただきご参加いただければと思いますが、参加するかどうかはご自身で決定してください。説明を聞いてお断りいただくこともできますので、研究の辞退については、研究者に口頭もしくはメールにてお知らせください。お断りになったり、一度参加を決めてから途中で辞退されることになっても、何ら不利益を被ることはありません。また、途中で参加を辞めることもできます。その際には、それまでに収集したデータを分析対象としてよいのか、廃棄を希望されるのかをお聞かせいただければ、それに従ってデータを取り扱います。

5. 研究に参加することにより期待される利益

この研究に参加することにより、直接的にあなたの利益となることはありません。日本語教師のアイデンティティやキャリア形成への考え方，労働条件の需要メカニズムを明らかにすることによって、日本語教師の社会的認知の向上，ひいては待遇改善に貢献することを期待しています。

6. 予測されるリスク、危険、心身に対する不快な状態や影響

この研究の参加には、何ら身体的な危険は伴いませんが、お申し出いただきましたら、いつでも録画を中断します。録画を中断された方は研究を辞退していただくことになりますが、改めてインタビューに参加いただける場合は、研究者にお伝えください

7. 研究成果の公表の可能性

この研究の成果は、論文としてまとめるとともに、研究会にて発表を行う予定です。論文や発表ではお名前や勤務先情報は、個人が特定できない表記にいたします。録画データを研究発表などで公に見せる場合は，個人が特定できないようにぼかしを入れるなどデータを加工いたします。

ご希望であれば論文作成前に逐語録を確認していただくこともできます。インタビューの際に録音させていただきました音声を聞きながら、ご自身の発言が誤りなく引用されているか、また個人が特定できる情報が含まれていないかを確認していただくことができます。

・ 録音録画データの逐語録の確認　（　希望する　・　希望しない　）

また、完成後の論文につきましては、内容について資料及び口頭でご説明させていただきますので、ご希望をお聞かせください。

・ 論文の概要報告　（　希望する　・　希望しない　）

・ 上記のいずれかを「希望する」の場合の資料送付方法

☐ E-mail: _____

☐ 郵送：　〒_____

8. 守秘や個人情報、研究データの取り扱いについて

この研究でお話しいただいた内容、逐語録やご提出いただいた同意書などを研究目的以外に用いることはなく、守秘をお約束いたします。また、個人情報を保護するため、逐語録や質問紙のお名前は研究データから取り除き、鍵のかかる棚にて厳重に保管し、研究実施期間が終了しましたら廃棄いたします。IC レコーダーの録音データは、逐語録を作成しましたら廃棄いたします。

匿名化し、個人が一切特定されない形にした研究データは、研究者の責任下にて研究のため５年間保管いたします。５年経過後には同意書を含む、全てのデータを廃棄いたします。

9.　研究者、および問い合わせ先について

この研究は、大阪大学大学院言語文化研究科言語文化専攻・博士後期課程の勝部三奈子が行ないます。研究内容に関するご質問は、以下の連絡先までご連絡ください。

研究者：　勝部三奈子（大阪大学大学院言語文化研究科言語文化専攻・博士後期課程）
住所　〒565-0831　大阪府吹田市五月が丘東２－Ｂ６０３
連絡先　email:minaching0327@gmail.com　　電話番号: 090-3544-8635

研究参加の同意書

私は、「日本語教師に関する研究」について以上の事項について説明を受けました。研究の目的、方法等について理解し、研究に参加いたします。

参加者（署名）＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

代諾者（署名）＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（本人との関係）＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

日付：　　年　　月　　日

研究同意書 2

「日本語教師に関する研究」、研究期間延長についての同意書

2018 年より実施しておりました「日本語教師に関する研究」について、研究期間延長を延長いたします。今一度研究の目的や実施内容等をご理解いただき、本研究の延長にご同意いただける場合は、同意書にご署名をお願いいたします。延長について、ご同意いただけなかった場合でも、不利益を被ることはありません。あなたの意思でご決定いただければ幸いです。

1.研究の意義・目的

この研究は、2016 年 3 月に日本語教師，元日本語教師の方々へ実施したインタビューの分析を通して，日本語教師のアイデンティティや，キャリア形成への考え方，労働条件の受容のメカニズムを明らかにすることを目的として行います。この研究によって日本語教師という職業の社会的認知の向上や労働条件の改善につながるヒントになるのではないかと考えています。

2.研究方法、研究期間

この研究では、2016 年 3 月に録音したインタビューデータを使用させていただきます。録画録音データは、逐語録を作成して分析いたします。研究期間は 2022 年 3 月下旬までを予定しておりますが、その後も継続される場合があり、その際はまた改めて許可をいただきます。

3.研究対象者として選定された理由

現職の日本語教師，退職した元日本語教師へのインタビューデータを分析対象としているため

4.研究への参加と撤回について

研究の趣旨をご理解いただきご参加いただければと思いますが、参加するかどうかはご自身で決定してください。説明を聞いてお断りいただくこともできますので、研究の辞退については、研究者に口頭もしくはメールにてお知らせください。お断りになったり、一度参加を決めてから途中で辞退されることになっても、何ら不利益を被ることはありません。また、途中で参加を辞めることもできます。その際には、それまでに収集したデータを分析対象としてよいのか、廃棄を希望されるのかをお聞かせいただければ、それに従ってデータを取り扱います。

5.研究に参加することにより期待される利益

この研究に参加することにより、直接的にあなたの利益となることはありません。日本語教師のアイデンティティやキャリア形成への考え方，労働条件の需要メカニズムを明ら

かにすることによって、日本語教師の社会的認知の向上，ひいては待遇改善に貢献することを期待しています。

6.予測されるリスク、危険、心身に対する不快な状態や影響

この研究の参加には、何ら身体的な危険は伴いませんが、お申し出いただきましたら、いつでも中断します。中断された方は研究を辞退していただくことになりますが、改めてインタビューに参加いただける場合は、研究者にお伝えください。

7.研究成果の公表の可能性

この研究の成果は、論文としてまとめるとともに、研究会にて発表を行う予定です。論文や発表ではお名前や勤務先情報は、個人が特定できない表記にいたします。録画データを研究発表などで公に見せる場合は，個人が特定できないようにぼかしを入れるなどデータを加工いたします。

ご希望であれば論文作成前に逐語録を確認していただくこともできます。インタビューの際に録音させていただきました音声を聞きながら、ご自身の発言が誤りなく引用されているか、また個人が特定できる情報が含まれていないかを確認していただくことができます。

録音録画データの逐語録の確認　（　希望する　・　希望しない　）

また、完成後の論文につきましては、内容について資料及び口頭でご説明させていただきますので、ご希望をお聞かせください。

論文の概要報告　（　希望する　・　希望しない　）

上記のいずれかを「希望する」の場合の資料送付方法

E-mail: _____

☐ 郵送：〒_____

8.守秘や個人情報、研究データの取り扱いについて

この研究でお話しいただいた内容、逐語録やご提出いただいた同意書などを研究目的以外に用いることはなく、守秘をお約束いたします。また、個人情報を保護するため、逐語録や質問紙のお名前は研究データから取り除き、鍵のかかる棚にて厳重に保管し、研究実施期間が終了しましたら廃棄いたします。IC レコーダーの録音データは、逐語録を作成しましたら廃棄いたします。

匿名化し、個人が一切特定されない形にした研究データは、研究者の責任下にて研究のため保管いたします。

9.研究者、および問い合わせ先について

この研究は、大阪大学大学院言語文化研究科言語文化専攻・博士後期課程の勝部三奈子が行ないます。研究内容に関するご質問は、以下の連絡先までご連絡ください。

研究者：　勝部三奈子（大阪大学大学院言語文化研究科言語文化専攻・博士後期課程）
住所　〒565-0831　大阪府吹田市五月が丘東２－Ｂ６０３
連絡先　email:minaching0327@gmail.com　電話番号: 090-3544-8635

研究期間延長についての同意書

私は、「日本語教師に関する研究」について以上の事項について説明を受けました。研究の目的、方法等について理解し、研究期間の延長について同意いたします。

参加者（署名）　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

代諾者（署名）　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（本人との関係）　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

日付：　　年　　月　　日

謝辞

本博士論文執筆にあたり、多くの方にご指導、ご協力を賜りました。ここに感謝の意を記したいと思います。

私が大阪大学大学院言語文化研究科言語文化専攻の博士後期課程に入ったのは、2017年4月で、本博士論文を完成させるのに約6年の月日がかかりました。私事なりますがこの6年の間には、さまざまなことが起こりました。入学直前には母の進行癌が発覚し、闘病の末、2017年の年末にこの世を去りました。その後も、夫の急な病、自身の入院、妊娠、出産、子育てと、大きなライフイベントが次々と起こり、少し大げさに言えば、ジェットコースターのような6年でした。

このように人生の中でも慌ただしい6年の中で無事に本博士論文を書き終えることができたのは、主指導の義永美央子先生、副指導の岡田悠佑先生のおかげにほかなりません。

主指導の義永美央子先生には、ゼミや個別面談の中で、多くのことを学ばせていただきました。研究に対する鋭いご指摘や温かいご助言はもちろん、「私は一体誰に向けて何が言いたいのか」「日本語を学ぶ、日本語を教えるとは一体何か」を問い続ける研究への情熱や姿勢を維持することの大切さを学びました。そして母の病気の時、妊娠、出産の時は、それぞれのご経験者として、その状況の中でも研究を続けていくための具体的なご助言と温かい励ましをくださいました。また副指導の岡田悠佑先生とは、立命館大学大学院の修士課程時代に、談話分析の講義のゲストスピーカーとして来られたのが初めての出会いでした。先生のご講義で会話分析に興味を持った私に、他大学院の学生であるにもかかわらず、快くご助言やご指導をしてくださいました。その時以来、会話分析の方法はもちろん、分析に対する態度、記述の精緻化の厳しさ、研究に対する真摯さを教えていただきました。そしてやはり岡田先生にも大きなライフイベントが起こった際にご助言や温かい励ましの言葉をいただきました。私が大阪大学大学院言語文化研究科言語文化専攻の博士後期課程で本博士論文の執筆を完遂することができたのは、お二方のご指導と励ましがあったからです。本当にありがとうございました。そして査読を引き受けてくださった日野信行先生にも深く感謝いたします。

また私が本博士論文の執筆を完遂できたのは、義永ゼミ、岡田ゼミで共に学んだ仲間や先輩がいたからでもあります。義永ゼミの久次優子さん、村上智里さん、林貴哉さん、岡田ゼミの石野未架さん、中野三紀さん、福島玲枝さん、そのほかにも博士論文執筆で共に励まし合った、沈吉穎さん、野瀬由季子さん、そのほか多くの皆さんに感謝いたします。義永ゼミのみなさんには、私が本博士論文でどのようなことを主張したいのかについて、貴重なアドバイスをいただきました。そして岡田ゼミのみなさんには、データセッションを通じて、分析について貴重なご助言をいただき、また子育てをする研究者として、たくさんの励ましもいただきました。特に石野未架さんに修士課程時代に出会わなければ、博士後期課程に入学して博士論文を執筆する、という道を考えることはありませんでした。また義永ゼミ、岡田ゼミで共に学んだ久次優子さんは執筆に行き詰まり苦しい時に常に助言と励ましをくださり支えになってくださいました。本当にありがとうございました。

私が日本語教師の研究をしようと思った、そもそものきっかけは、インタビューをした元同僚の 3 名が職場で生き生きと働く姿を見ていたことです。3 名の働く姿から、日本語教師としてやりがいをもって働くことの素晴らしさを学び、そこから紆余曲折はありましたが本博士論文のテーマに辿り着きました。私が何にもおもねることなく、分析の記述や考察が書けたのは、インタビューを快く引き受けなおかつ私を信用してどのような記述も考察も認めてくださったこの 3 名のおかげです。心から感謝いたします。

最後に、研究を続ける私を常に暖かく見守り、励ましてくれた家族に心から感謝いたします。夫は常に暖かい眼差しで、執筆に行き詰まって唸る私を時には盛大に応援し、時にはそっと見守ってくれました。また本博士論文の執筆中に生まれた息子は執筆の何よりの原動力になりました。常に私を応援してくれた父、家事や育児を助けてくれた義父母にも感謝いたします。それから研究を始めてからすぐにこの世から去ってしまった母もきっとそばで見守ってくれていたのではないかと思います。

ここで謝辞を述べさせていただいた方が誰か一人でも欠けていれば、本博士論文が完成することはなかったと思います。みなさまに心からお礼申し上げます。本当にありがとうございました。