The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	日本語学校経営者のキャリア移行に伴う複合的アイデンティティの表出ーライフストーリー分析を通してー
Author(s)	岡田, 茉弓
Citation	大阪大学, 2024, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/96020
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

2023 年度博士学位申請論文

日本語学校経営者のキャリア移行に伴う複合的アイデンティティの表出

――ライフストーリー分析を通して――

大阪大学大学院言語文化研究科
言語文化専攻
岡田茉弓

目次

第１章　はじめに **1**

第２章　先行研究 **4**

2.1.キャリア研究.....4

2.1.1. キャリア研究の概観と本研究のキャリアの捉え方.....4

2.1.2 日本語教育におけるキャリア研究.....9

2.2. 日本語学校の概要と経営者の定義..... 11

2.3. 語学ビジネスと日本語学校の経営の困難さ 12

2.4. 教育者から経営者になった者に関する研究..... 15

2.5. 日本語学校経営者が登場する研究..... 17

第３章　理論的枠組み **19**

3.1. 本研究におけるイデオロギーと社会的・文化的イデオロギーについて 19

3.2. 本研究における理論的枠組み..... 22

3.2.1. 創業者の役割アイデンティティ理論..... 23

3.2.2. 創業者のアントレプレナーシップに関する理論..... 25

3.2.3. 企業家の逸脱者理論..... 29

3.3. 本研究におけるアイデンティティの捉え方..... 31

3.3.1. 社会的アイデンティティ理論について..... 33

3.3.2. カルチュラル・スタディーズと文化的アイデンティティ理論..... 34

第４章　本研究の目的およびリサーチクエスチョン **37**

4.1. 本研究の位置づけおよび目的..... 37

4.2 本研究のリサーチクエスチョンおよび論文構成 38

第５章　調査手法について **40**

5.1. 研究手法の選定 40

5.2. ライフストーリーインタビュー 44

5.3. 本研究の分析手法 56

5.4. 調査概要 60

第 6 章　調査結果の分析 66

6.1. F のデータ 66

6.1.1. F の物語 66

6.1.2. F の語りの着目点 66

6.1.3. F が経営者になるまでのストーリー 67

6.1.4. F の自身の経営者像に関するストーリー 83

6.1.5. F の経営者像に影響を与えた T とのストーリー 88

6.1.6. F のストーリーの小括 98

6.2. C のデータ 102

6.2.1. C の物語 102

6.2.2. C の語りの着目点 102

6.2.3. C が経営者になるまでのストーリー 103

6.2.4. 経営者としてのアイデンティティの獲得のストーリー 117

6.2.5. 教師との対立場面でのアイデンティティの表出 127

6.2.6. C のストーリーの小括 133

6.3. G のデータ 136

6.3.1. G の物語 136

6.3.2. G の語りの着目点 136

6.3.3. G が経営者になるまでのストーリー 137

6.3.4. 学校法人格取得に見える経営について話すことに対する忌避感 143
6.3.5. 自身の経営者像と家族や文法に対する思い 153
6.3.6. G のストーリーの小括 164
6.4. B のデータ 167
6.4.1. B の物語 167
6.4.2. B の語りの着目点 168
6.4.3. B が経営者になるまでのストーリー 168
6.4.4. 「道楽」としての学校 178
6.4.5. 「道楽」という経営者の複雑性 183
6.4.6. 「社会の公器」としての学校 190
6.4.7. B のストーリーの小括 199
第 7 章　日本語学校経営者を取り巻く社会的文化的イデオロギーの様相 203
7.1. 自身の創業者アイデンティティをどのように語るのか 203
7.2. 研究協力者に影響を与える社会的文化的イデオロギーについて 207
7.2.1. 教師について 208
7.2.2.「女性」について 212
7.2.3. 宗教について 216
7.3. 日本語学校経営者が「経営者」になること、ならないことが意味すること 218
7.4.　小括 223
第 8 章　「逸脱者」となる日本語学校経営者とその対応 225
8.1. 「逸脱者」となる日本語学校経営者たち 225
8.2. 提言：日本語学校関係者の言説を理解する必要性 231
第 9 章　総括 235

9.1. 本論のまとめ..... 235

9.1.1. 「中心性」「複雑性」を手がかりとした役割と役割移行過程の表出の分析 236

9.1.2. 日本語学校関係者に影響を与える社会的文化的イデオロギーが構築した言説 239

9.1.3 日本語学校経営者たちが言説の中で構築したアイデンティティの様相..... 241

9.2. 本研究の意義..... 242

9.3. 本研究の限界と今後の課題..... 244

謝辞 i

参考文献 ii

【日本語文献】 ii

【英語文献】 xiii

【参考ホームページ】 xvi

付録　インタビューの中の話の流れ ..... **xx**

F の一回目のインタビュー xx

F の二回目のインタビュー xxi

C の一回目のインタビュー xxii

C の二回目のインタビュー xxv

G の一回目のインタビュー xxvi

G の二回目のインタビュー xxviii

G の三回目のインタビュー xxx

B の一回目のインタビュー xxxi

B の二回目のインタビュー xxxiii

B の三回目のインタビュー xxxv

第１章　はじめに

出入国在留管理庁（2023）によると、2022 年末の在留外国人数は前年度比 11.4%増の 307 万 5,231 人となり、過去最高を更新し、今後も在留外国人数は増加することが見込まれている。このような外国人受け入れにおいて、報道では日本語学校が受け入れ初期段階で重要な役割を担っているとされている（西日本新聞，2020；FNN プライムオンライン，2020）。なぜなら、日本語学校は、日本語教育だけではなく、高等教育機関への予備教育機関としての役割（文，2018）や難民支援（産経 WEST，2022）、就職支援（読売新聞，2022）といった様々な定住目的の外国人を支援する役割も担っているからである。

これら日本語学校の運営および事業継続で重要な役割を担っているのが、日本語学校の経営者たちである。日本語学校の経営者にどのような人材が就任するかについて、法務省が提示する日本語教育機関の告示基準解釈指針（2020）では、「必要な経済的基礎を有することと日本語教育機関を経営するために必要な識見を有すること」という条件が挙げられている。文化庁（2023）において現在認定日本語教育機関の認定基準として設置者が国、自治体、独法、地方独法又は学校等教育機関を 10 年以上運営する者という規定が追加されようと議論がされているが、現行経営者に関して、職歴などの明確な規定はない。また、設置者に関しては規定が存在するが、事業承継や企業買収による経営者の就任に関しての規定は存在しない。そのため、様々なキャリアを積んだ者が日本語学校の経営者に就任することが想定される。その中でも、本研究で注目をするのが日本語教師というキャリアを積んだうえで、日本語学校経営者へキャリア移行をした者である。このようなキャリアを積んだ者に着目する理由は、日本語教師経験者で経営者になった者は、そうではない経営者と比して、日本語教育の経験を活かして、自身の教育観を学校創設や学生募集に反映しやすいことが示唆されていることから（岡田, 2022）、日本語教師出身日本語学校経営者はそうではない経営者に比べて、教育に注力する可能性が高く、彼らの動向は民間日本語教育の発展という意味で考察に値すると考えるからである。このため、彼らのキャリアの変遷を追い明らかにすることで、経営面だけではなく教育面についても注力する日本語学校の支援の一助になる可能性があるのである。

その上で、本論を展開する前に、本研究で使用する重要な語彙について、以下その定義を明確にしておく。字義としてのキャリアとは「1 人の人間が一生の間に果たす役割の組み合わせと順序」（Super，1980；p. 1）であると定義する。また、キャリアの移行と述べ

た際の「移行」とは、本論文において「役割移行」を意味する。本研究では、「役割移行」を定義する際に、役割移行の様相を探求した Meleis（1987）の研究を参照する。Meleis（1987）における「役割移行」は、「役割関係の変化、期待、能力の変化を表し、新たな知識を取り入れ、行動を変え、それによって社会的な背景における自己の定義を変えていく」（Meleis, 1987； p. 58）過程であるとし、役割のレパートリーの変更を促進するものとする。Meleis（1987）は役割移行には様々な種類があるとして、（1）発達的移行、（2）状況的移行、（3）健康-疾病移行を挙げている。（1）発達移行とは成長過程による役割移行のことで、例えば青年期への移行や老年期への移行がこれに当たる。（2）状況的移行とは、相互的な役割からなるやや安定した役割の群に、役割を新たに足したり、あるいは差し引いたりするものである。出産により父親・母親の役割が付け加わることがこれに当たる。最後の（3）健康-疾病移行とは、健康-疾病の状況によって起こる役割移行で、心筋梗塞に見舞われた人がそれまでの役割から病人という役割に移行しなければいけないことである。本研究では、主に職業的な役割移行であるキャリア移行を扱うため、役割移行といった際には、「状況的移行」を意味するものと定義する。このような Meleis（1987）の役割移行の定義を本研究で採用した理由としては、看護学を中心に引用がなされ（小林, 2009；上田, 2014；上田, 2018；岡田, 2018）、広く利用されていることが認められているためである。

本研究の用語法と定義は以上の通りである。そして、本研究で注目をするキャリアの移行とは、ある集団が存続し、隆盛するためには必然的に行われるプロセスで、成人期におけるアイデンティティの変化や発展を促進する一方、地位に就くことに激しい緊張を伴う場合、順当に次の段階に進むことができなくなる可能性が高まると指摘されている（ストラウス, 1959 / 2001）。このように、キャリア移行に伴う葛藤は、特定の集団に属する成人であれば起こりえる現象である。特に、教師が学校運営者に転身した場合、教師としてのアイデンティティと現在の学校運営者としてのアイデンティティが対立し、学校運営者としての業務に支障をきたす可能性があることが Oplatka（2002）によって示唆されている。

以上の議論を踏まえると、日本語教師から日本語学校経営者へのキャリアの変遷は、人生における重要な変化の過程であり、それぞれの職種のアイデンティティ間に葛藤が生じる可能性がある。そして、これらの葛藤が特に、経営者としてのアイデンティティの構築や業務に影響を与えることは、上記の先行研究から必然的なことであると考えられる。その一方で、少数ではあるものの日本語教師というキャリアを持ちながら、長年日本語学校経営者としての役割を円滑に遂行した者が実際には存在する。このような教師と経営者と

いった、一般的に、相反するとみなされる役割を経験した者が、役割を円滑に遂行するためには、個々人が保持する他の役割と様々な調整を行い、内的な葛藤を乗り越え、自身のアイデンティティの整合性を図る必要があると考える。しかしながら、日本語教師というキャリアを経ながら日本語学校経営者になった者に関して、その過程の詳細は現在まで明らかにされていない。そこで、本研究では、日本語教師から日本語学校経営者に就任した者に焦点を当て、研究協力者のキャリアがどのように変遷し、研究協力者自身がキャリアの移行をどのように捉え、その移行に影響を与えた要因はどのようなものであったのか、それらに対して研究協力者はどのように実態とアイデンティティを調整し、アイデンティティを構築したのか、を調査分析していく。このように日本語教育内において異なる役割を担った者のキャリア移行を捉えることで、現在まで着目されてきた日本語教師というキャリアだけではなく、日本語教育を巡る様々なキャリアの存在を可視化し、これらに伴う問題を提起することが可能になると考える。

以下、本論では次のような流れで論を展開する。第 2 章においては、本研究が取り上げるキャリアという概念、日本語学校や日本語学校経営者の状況を整理するために、キャリア研究の流れを俯瞰し、日本語学校の概要及び経営者の定義づけを行い、現在の国内語学ビジネスの状況と日本語学校の経営上の困難点を紹介し、教育者から経営者になった者の先行研究を概観し、先行研究における日本語学校経営者像を示す。第 3 章では、研究の位置づけと目的、リサーチクエスチョンを述べ、第 4 章では本研究の視座である創業者アイデンティティについてその背景となる理論や研究とともに紹介、定義づけを行い、経営者の社会的立ち位置に関する先行研究を概観する。そのうえで、第 5 章では本研究の調査枠組みと分析手法を紹介し、第 6 章では研究協力者 4 名の語りとそれらに対する分析を示す。そして、第 7 章では 4 名の分析データを総合的に考察し、第 8 章では第 7 章の考察を踏まえ日本語学校経営者のキャリア移行を伴うアイデンティティの構築の様相を明らかにし、第 9 章では本研究のまとめと今後の研究の課題について述べていく。

第２章　先行研究

前章では本研究を行う意義や移行の定義について論じ、日本語学校経営者のキャリア移行の様相を論じることの有用性を提示した。本章ではこれまでの議論をふまえ、本研究で着目するキャリア研究の概要や民間語学教育や日本語学校の現状についてさらに検討を進める。

2.1.キャリア研究

第 1 章で述べたとおり、本研究では日本語学校経営者のキャリア移行に焦点を当てる。そして、本節では、キャリア研究において重要な位置を占めるドナルド・E・スーパーとジョン・L・ホランドの研究およびそれらを統合し、キャリア研究を進展させたマーク・L.サビカスの研究について概観する。これらの研究結果を踏まえたうえで、本研究におけるキャリアの捉え方を示す。さらに、日本語教育におけるキャリア研究は、これまでに学習者や教師を対象に多くの研究が行われてきたことから、その変遷についても概観する。

2.1.1. キャリア研究の概観と本研究のキャリアの捉え方

まず、キャリア研究の変遷について言及する。下村（2015）によれば、キャリア研究の始まりは、1908 年にボストンでフランク・パーソンズが行った、若年層の就労支援に関する職業選択理論であるとされる。そして、渡辺ほか（2007）は、スーパーによって提唱されたキャリア発達理論が、生涯キャリア研究に関する多様な理論の構築を発展させ、キャリア・カウンセリングなどの実践に理論的基盤を提供し続けた重要な理論であるとしている。Super（1980）によれば、キャリア発達理論は、「時間」（ライフ・スパン）と「役割」（ライフ・スペース）という二つの概念を取り入れ、これらの概念の中で人々は生きており、現在の位置づけを示しているとされる。また、これらの概念は個人のキャリアの方向性を計画するために役立つとされる。本理論により、自己概念を具体化する試みとしての職業選択、個人の表明としての仕事、自己と環境の調和を図る持続的なプロセスとしてのキャリア発達を概念化し、個人のキャリア自己概念を理解するための客観的な視点が提供された（渡辺ほか，2007；pp. 43-44）。そして、それまでキャリア支援の関心であった就業期間における仕事との関わり方としての「ワークキャリア」以外に、仕事に就く期間を含めた人生全体の「ライフキャリア」をいかに支えるかという視点から、スーパーの理論

は人と職業との関わりを捉え直したものである（山本，2018）とされる。

スーパーのキャリア発達理論は、キャリア理論の発展に寄与した一方、その理論には批判が存在する。職業選択理論の提唱者であるホランドは、プロセスを年代によって定義し、支援するキャリア発達理論のようなアプローチは、すべての人を単一のタイプに押し込め、発達の定式化を提示し、社会的な年齢差別の強化につながると指摘し、批判をした。（Weinrach，1990）。そのホランドが提唱をした職業選択理論（1997 / 2013）は、差異心理学—特に興味の測定—とパーソナリティの類型論という二つの心理学的伝統をルーツとしている。差異心理学とは、個人・男女・民族など種々の形態で存在する人間間の心理学的差異の事実に立脚し、個人間の変異と個人内の変異を明らかにすることによって、個性や民族性を明らかにすることを主要な課題とする学問である（三好，1951）。ホランドの職業選択理論は 6 つの理念で成立している。「職業の選択はパーソナリティ表現の一つである」（p. 19）、「職業興味検査はパーソナリティ検査である」（p. 20）、「職業のステレオタイプは、心理学的・社会学的に確かで、重要な意味を持つ」（p. 22）、「同じ職業に就いている人々は、似たようなパーソナリティ特性と発達史を有している」（p. 23）、「同一の職業群に属する人々は、似たようなパーソナリティを持つので、様々な状況や問題に対して、同じように反応したり、特徴のある対人関係を構築する」（p.23）、「職業的な満足、安定性、業績は、個人のパーソナリティとその人の働く環境との一致度によって決まる」（p. 24）である（ホランド，1997 / 2013）。そして、これらの理念のもとに、ホランド（1997 / 2013）は以下のように自身の理論の概要を述べている。

第 1 に、人の特徴は 6 つのパーソナリティ・タイプとの類似度によって説明できる。6 つのパーソナリティ・タイプとは、現実的、研究的、芸術的、社会的、企業的、そして慣習的である。あるタイプとの類似性が高いほど、人はそのタイプと関連した性格的特性や行動を示しやすい。第 2 に、人が生活し、働く環境の特徴は、6 つの環境モデルとの類似度によって説明できる。6 つの環境モデルとは、現実的、研究的、芸術的、社会的、企業的、そして慣習的である。第 3 に、人と環境との組み合わせの結果生じるものとして、職業選択、職業的安定性と業績、教育に関する選択と達成度、実力、社会的行動パターン、影響の受けやすさといったものが挙げられる。

本理論は、次に示す 4 つの作業仮定[1]を核として成り立っている。それらの仮定は、パーソナリティ・タイプと環境モデルの本質、タイプとモデルがどのようにして決定されるか、タイプとモデルがどのように相互作用して職業的、教育的、社会的諸現象を生み出すかを説明するものである。

（ホランド，1997，渡辺ほか訳，2013；p. 10-11）

このように人々をそれぞれのパーソナリティで区分し、それぞれのパーソナリティに適合したキャリア選択の支援を可能としたホランドの理論は、キャリア・カウンセリングの現場だけでなく、人間関係の理解にも有用であることから、結婚のマッチングに関するカウンセリングに応用され、社会学にも影響を与えた。しかしながら、ホランド自身も理論の弱点として、人々の経年的変化に関しての研究が進んでおらず、十分に網羅できていないことを認めている（Weinrach，1990）。

以上のことから、スーパーの理論では安易な一般化を想定している点、ホランドの理論では人々の変化に関する対応が不十分である点など、既存のキャリア理論には理論的欠陥が存在した。これらの欠点を改善しなければ、現代の変化の激しい労働環境を生きる労働者のキャリア・カウンセリングは十分に行えないと考え、現代にも通じるキャリア理論を構築しようとしたのがサビカスであり、彼が提唱した理論が「キャリア構築理論」（Savickas，2005）である。サビカス（2011 / 2015）はそれまでのホランドやスーパーの理論の系譜と自身の研究を以下のように位置づけている。

本書の考え方は、ホランドの差異心理学とスーパーの発達心理学によってもたらされた実証主義的視点を尊重し、それに基礎を置くものであるが、ナラティブ心理学を強調する構成主義的視点から出現したものである。ホランドとスーパーの伝統的理論は、正しくもないし誤りでもない。2 人の理論は、職業ガイダンスとキャリア教育という仕事を組織化するために構成された一連の実践を具体化するものである。彼らの理論は重要で

[1] 「①私たちの文化圏において、大多数の人は、現実的、研究的、芸術的、社会的、企業的、慣習的の 6 つのパーソナリティ・タイプのうちの 1 つに分類される」「② 現実的、研究的、社会的、慣習的、企業的、芸術的という 6 つの環境モデルがある」「③ 人は、自分の持っている技能や能力が生かされ、価値観や態度を表現でき、自分の納得できる役割や課題を引き受けさせてくれるような環境を求める」「④人の行動は、パーソナリティと環境との相互作用によって決定される」（ホランド，1997，渡辺ほか訳，2013）

あり有益であるがゆえに、維持されなければならない。しかしながら、それらの伝統的理論は新しい実践によって補わなければならない。その理由は、それらの伝統的理論をただ引っ張って伸ばすだけでは、柔軟な組織と流動化した社会に生きて転職する労働者の要求にこたえることはできないからだ。

（サビカス，2011, 乙須訳，2015; p. 23-25）

この記述からも分かるように、サビカスはスーパーのキャリア発達理論やホランドの職業選択理論を実践のうえで発展させるとともに、現代においても通じるキャリア理論を構築しようとしたのである。そのため、サビカスは、既存の理論を発展・統合することによって自身の理論を構築することを試みた（Savickas，2005）。具体的には、まず理論と実践のつながりを強化することを目指し、さまざまなキャリア理論を一つに収束させることができるフレームワークを提示した（Savickas，1996）。次に、Savickas（2001）では、新たな理論構築を視野に入れ、既存の理論を統合し、収束を図ることを目的としたモデルを作成した。Savickas（2001）は、スーパーのライフ・スパンとライフ・スペース理論を統合する際の問題点を分析し、パーソナリティと発達理論の研究成果を取り入れ、職業行動に関する差異的視点と発達的視点とを統合することによって、キャリア発達に関する理論を改善することを可能とした。さらに、人格的、発達的、物語的側面からキャリアを理解するための 4 つの主要な要素（職業的性格タイプ、キャリアへの関心、キャリアの物語、発達のメカニズム）を分析レベルとして名付け、これら分析レベルを用いてキャリア心理学の理論を統合することを提案した。以上の研究成果により、サビカスは従来の理論を統合した上で、新たな理論を構築することを可能とし、キャリア構築理論（Career Construction Theory）が生まれた（Savickas, 2005）。

サビカス（2011 / 2015）のキャリア構築理論は、労働市場の再編成、労働力の変容、および多文化主義の規範との相互作用に伴う不安といった、現代の労働者が直面する課題に対処することを目的としている。そのため、本理論は、不確実性が高まる世界においても、個人が自己アイデンティティを確立し、安定した自己認識を維持できるようなキャリア・カウンセリングの理論と技法を提供することを目指した。サビカスのキャリア構築理論について Savickas（2005）をもとに具体的に述べると、スーパーのキャリア発達理論においては複数の理論が「断片的な理論（segmental theory）」となっていたものを、メタ理論として社会構成主義（ガーゲン，1999 / 2004）を取り入れ統合を行った。キャリア構築理論

では、行動を構造化する基本的な次元である「個人の特性」、個人が自分に合った仕事をするために用いる態度、能力、行動である「発達課題」、職業選択を自己概念の実行とし、仕事を自己の顕在化とし、職業開発を自己と状況の一致を改善するプロセスとして概念化することを促す「ライフテーマ」という主要概念で理論が成立している。この中で、サビカスは「ライフテーマ」を個人の視点からキャリア・カウンセリングを受けるクライアントの行動を理解することを助け、クライアントの主観的な自己と世界の概念を引き出し、行動を制御し、行動の継続性を説明し、アイデンティティの一貫性を維持し、将来の行動を予見させるものとしている（Savickas，2005）。サビカスのキャリア構築理論では、クライアントが自己を構築することを課題とみなしており、カウンセリングではクライアントが自らストーリーを展開し、生成されたストーリーによって、自分自身の不確実性を緩和することが求められる（サビカス，2011 / 2015）。渡辺ほか（2007）では変化する状況にただ単に反応するのではなく、自らのライフテーマに基づくことによって、適切に意味と方向性を与えることができるとし、流動性の高い社会において自己同一性の維持にはライフテーマが必要不可欠であることを示している。このようなキャリア研究の中で、スーパーとサビカスの理論の差異について述べた山本（2018）は、スーパーが「人生における役割」という客観的なキャリアを提唱したのに対し、サビカスは「言語による自己とアイデンティティの形成」という主観的キャリアの構築を説いたと説明している。

このようにサビカスのキャリア構築理論は、21 世紀の労働環境の変化に対応し、キャリア研究において必要とされていた理論の変革を実現することができた。ライフテーマを基軸としたアイデンティティの維持を可能にするカウンセリング技法が確立し、ホランドのパーソナリティに関する知見を「個人の特性」として取り込んだことにより、スーパーの理論におけるすべての人が単一の発達過程を経るという理論的欠陥を克服することに成功をした。さらに、サビカスのキャリア構築理論は、主観的なライフテーマを基軸とすることで、個人のアイデンティティを維持することが可能であることを示したことにより、ホランドの理論における変化への対応能力の低さについても考慮された。つまり、個人のライフテーマによって、キャリア理論の変化に対する柔軟性を高めることに貢献し、より変化に対して適応力の高いキャリア形成を可能にしたのである。

以上、キャリア研究に多大な影響を与えたスーパーとホランド、両者から影響を受けたサビカスの理論の成立を中心に、キャリア研究の流れについて概観した。これらの議論を踏まえ、本研究ではキャリアの概念を、当事者の語りによって構築された自己とアイデン

ティティの形成と捉える。つまり、肩書きの変化によってキャリアが即座に移行したとは捉えず、肩書きの変化がもたらす職務内容の変化に応じて、語りを通して自己を再定義し、それに伴いアイデンティティを構築することを、キャリアの形成および移行と本研究では捉える。そうしたキャリア移行の中でも、本研究においては日本語教師から日本語学校経営者への移行に着目し、当事者たちの移行の捉え方、移行による変容に影響を与えた要因や調整の様相を検討していく。

また、日本語教育学は、日本語教師も研究対象として扱う分野であり、その中でキャリアに関する研究も行われている。以下、これまでの日本語教育におけるキャリア研究を概観し、これまでの研究がどのように行われてきたのかを改めて考察する。

2.1.2 日本語教育におけるキャリア研究

これまでの日本語教育学分野におけるキャリアに関する研究においては、学習者側と教師側それぞれのキャリアの探求がなされてきた。学習者側については、就職指導の観点からのビジネス日本語教育が中心的に論じられてきたとされる（山本，2018）。代表的な研究としては、ビジネス日本語研究をもとにした留学生に対する就職支援に関する研究（池田，2009）やビジネス日本語に関する教材やカリキュラムの開発を見据えた研究（堀井，2008）等がある。しかし、立川（2015）はこれらの研究は、ライフキャリアではなく、ワークキャリアの形成を明らかにするものであったと批判している。このような批判をもとに、立川（2015）は個人の成長や発展を見据えた教育という観点の日本語教育研究の必要性を提示し、山本（2018）は長期的な個人の生き方としてのライフキャリアをいかに形成するかという視点から、留学生のアイデンティティの形成と維持を明らかにする研究の意義を説いた。

日本語教師のキャリアに関する研究はライフストーリーや人間の成長について、その時間的変化を社会・文化・歴史との関係で展望する TEM（Trajectory Equifinality Model：複線径路・等至性モデル）（サトウ他，2006）等を用いた質的研究を中心に、様々な研究が行われている。TEM を用いて初任日本語教師キャリア形成の過程を可視化し、勤務校の環境要因がキャリア形成に影響を与えることを示唆した布施（2019）や現役日本語教師の「やりがい」や「失敗」の語りから職業継続意思の関連を見出そうとした尾沼・加藤（2021）、日本語教師の職を辞め、言語聴覚士となった知人のライフストーリーを通して、彼女のキャリア形成プロセスを明らかにした髙井（2019）、マレーシア人日本語教師への

インタビューを通して、彼らのキャリア形成過程とその課題を探った戸田ほか（2009）がある。また、学部日本語教員養成コースへの参加過程から、日本語教師教育とそのキャリア形成を論じた研究（三枝，2019）もある。

これらの研究により、日本語教師のキャリア形成における過程や、離職に至る要因などが明らかになってきている。それらの要因とは、教員不足という社会的な要因から同僚との関係といった人間関係、自身の姿と教師像の乖離と多様であることを示している。これら日本語教師のキャリア研究では、ライフストーリーや TEM などの手法が主に用いられてきた。一方で、本研究では、キャリアの形成および移行を「当事者の語りによって構築された自己とアイデンティティの形成」と捉えているため、TEM などの図式を用いた手法ではなく、言語表出に着目する研究手法が適切であると考える。いずれの研究においても、研究協力者個々人の長期的なライフに基づく視点から、日本語教師としてのキャリア形成を探求しているが、焦点としているのは日本語教師として教壇に立っている期間のことか、日本語教師の職を離れた要因や日本語教師養成期間についてである。また、キャリアという概念を、あくまでも日本語教師という仕事との関係性に限定して探求してきた。しかしながら、現代においては多様な役割が流動的に変化しているため、キャリアについてライフ全体の中で当事者が主観的に自己のアイデンティティと役割を構築、調整することが必要とされている。このため、「日本語教師」というキャリアを探究する際には、教壇に立った前後の期間に限定せず、研究協力者が人生において担った多様な役割の中で、日本語教師としての経験が彼・彼女らのライフにどのような影響を与えたのか、または彼・彼女らのライフ全体が日本語教師であることにどのように影響を与えたのかを探ることが日本語教師というキャリアを考察していくうえでは重要であると考える。

日本語教師を辞めた者は様々な職種に就いていることは言うまでもないが、本研究は教師としてのアイデンティティとアイデンティティの面で対立が起きやすいとされる経営者にキャリアを移行させた者を研究対象としている。そのため、本研究では日本語教師であった者が日本語教師と相反する役割を求められた際に、当事者たちが状況をどのように捉え、対処したのかについて明示することができる。このため、本研究の成果は日本語学校の多様なキャリアを描くとともに、それによってもたらされる課題について日本語教育研究に提示することが可能であると考える。

2.2. 日本語学校の概要と経営者の定義

以上のように、本研究ではキャリア移行に関して日本語教師として働いた経験を有する日本語学校経営者を取り上げて研究を行っていく。そして、本節では、研究協力者である日本語学校経営者の概要と彼らが経営する日本語学校の概要について整理し、本研究における日本語学校と日本語学校経営者の定義を示す。

まず、本研究における「日本語学校」は、「法務省告示機関」のことを指す。法務省告示機関とは、「出入国管理及び難民認定法第七条第一項第二号の基準を定める省令の留学の在留資格に係る基準の規定に基づき日本語教育機関等を定める件」にて指定された学校のことである。

一言で「法務省告示機関」といっても、様々な種類の機関が存在する。法務省告示機関の規定は、留学生の留学先として認められる施設について定めた、「出入国管理及び難民認定法第七条第一項第二号の基準を定める省令の表の法別表第一の四の表の留学の項の下欄に掲げる活動の項」（以下、留学の項）に詳しく記述されている。主な法務省告示機関は 3 種類である。一つ目は、留学の項第 6 号「申請人が専修学校、各種学校又は設備及び編制に関して各種学校に準ずる教育機関において専ら日本語の教育を受けようとする場合は、当該教育機関が法務大臣が告示をもって定める日本語教育機関であること。」を法的根拠とする法務省告示機関である。この第 6 号の特徴は、日本語教育に特化した教育を行うことが認めていることである。よって、第 6 号を法的な根拠として設置を認められた学校が、一般的に「日本語学校」と呼ばれている。二つ目は、留学の項第 7 号「申請人が外国において十二年の学校教育を修了した者に対して本邦の大学に入学するための教育を行う機関において教育を受けようとする場合は、当該機関が法務大臣が告示をもって定めるものであること。」を根拠とする学校である。大学入学準備機関として認められているため、一般的には専門学校等の進学準備コースがこの項を法的根拠にして設置が認められている。三つ目は、留学の項第 8 号「申請人が設備及び編制に関して各種学校に準ずる教育機関において教育を受けようとする場合（専ら日本語の教育を受けようとする場合を除く。）は、当該教育機関が法務大臣が告示をもって定めるものであること。」を法的根拠にする法務省告示機関である。一般的には専門学校でかつファッションやゲーム、プログラミングなど、日本語教育を専門としない科目を主として教授する学校がこの項の認定を受けている。上記 3 種類の機関のうち、一般的に日本語学校として認知されているのは、一つ目の第 6 号を根拠とする法務省告示機関である。よって本研究では第 6 号を根拠として

設置されている機関を「日本語学校」として定義する。

これら法務省告示機関を設置する者の条件として、法務省が提示している日本語教育機関の告示基準解釈指針（2020）は、必要な経済的基礎を有することと日本語教育機関を経営するために必要な識見を有することを挙げている。しかしながら、事業承継や企業買収によって経営者になった者に関しての規定は存在しない。さらに、経営者が校長等の学校のどの役職に就くかについての条件はない。そのため、ある人物が校長と経営者を兼ねる日本語学校もあれば、理事長や事務局長等が日本語学校の経営を担うこともある。このように個々の日本語学校経営者の位置づけは多様であるため、本研究においては日本語学校経営者の定義を「日本語学校の資金計画・管理で、経営の全般を網羅できる者」とした。

2.3. 語学ビジネスと日本語学校の経営の困難さ

以上のような日本語学校と日本語学校経営者の定義のもと、本研究では日本語学校経営者に焦点を当て研究を行う。そして、本節では先行研究を参考に、彼らが携わる教育産業分野全体における状況とそれらに対する批判を概観した上で日本語学校経営における困難点を整理する。

一般的に日本における教育産業分野というと「学習塾・予備校」「家庭教師派遣」「通信教育・学習教材」「資格取得学校」「資格・検定試験」「語学スクール・教室」「幼児教育」「企業向け研修サービス」「e ラーニング・映像教育」「学習参考書・教科書」など主要 15 分野が含まれるとされる（川上，2021）。これら主要 15 分野を合わせた市場規模は 2021 年度で前年度比 5.0%増の 2 兆 8,399 億 1,000 万円となり、2022 年度には前年度比 1.7%増の 2 兆 8,882 億 4,000 万円と 3 兆円に迫る見込みがある（株式会社矢野経済研究所，2022a）。その中で、2021 年度の語学ビジネス市場の市場規模は、新型コロナ前水準の規模には至っていないものの前年度比 1.2%増の 7,820 億円で、2022 年度には前年度比 4.8%増の 8,193 億円と予測されている（株式会社矢野経済研究所，2022b）。つまり、語学ビジネスは現在の国内教育産業全体の 3 分の 1 を占める、比較的大きな市場といえる。そして、世界も含めた日本語教育の市場規模は 2017 年時点で約 1,370 億円といわれている（ボンド株式会社，2021）。以上のことから、語学教育ビジネスは現在の日本の教育産業において重要な位置を占めていることがわかる。

このような民間における語学ビジネスの盛況ぶりは世界的な現象である。高等教育機関における言語に関する学位の授与数は減少傾向にあり、語学教育が大学カリキュラムの中

で周辺化される「脱学校化」が進む中で、民間セクターの言語教育が公的教育を補完する役割を担うようになったとしている（Kelly & Jones, 2003）。

しかしながら、言語学習が市場経済に組み込まれ、「商品化」されることに対して、多くの批判が生じている。日本の駅前留学をケーススタディとして研究を行った Kubota（2011）は、英語学習は従来社会的、文化的、経済的リソースにアクセスするための文化資本を増やすためのスキル開発に関連付けられているものの、駅前留学における英語学習は余暇のための言語学習であり、投資よりも消費の概念に関連していると指摘している。同研究は、英語、白人、ネイティブスピーカーが商品化され、消費されていることも報告している。また、Piller & Takahashi（2006）は、オーストラリアへ留学する日本人女性の英語学習願望の言説的構成について、エスノグラフィーを用いて探究した。その結果、研究協力者たちは西洋を自由で理想的な場所とし、そこで自分自身や自分の生き方を見つけ、憧れの生活を送ることと英語学習とが強力に結び付いていたことが明らかになった。Piller & Takahashi（2006）はこのような事象を引き起こす要因として、強力な市場利益、つまり語学学校や留学市場、あるいはより広いレベルでは「生き方」に関連するメディア・ディスコースの存在を指摘した。日本語教育においても、瀬尾ほか（2015）によって教育の商品化が進み、教師の目指したい教育ではなく、学習者の求めるものが最優先され、顧客を満足させる商品として日本語の授業を提供しなければいけない、日本語教師が抱える苦悩が描かれている。

このように、語学ビジネスの拡大は、言語の価値づけへの関与、留学や英語に対する幻想に関する言説の強化、教師の言語教育における自由な実践の阻害など、否定的な意味合いで先行研究では語られている。このことから、言語教育に関する研究においては、言語の商品化に関して批判の意味合いが大きく、その現象を歓迎していないことが分かる。言語が市場経済において商品化することは避けられない現実だが、このような批判的な言説が存在する背景には、教育者は禁欲的でなければならないとする聖職者的教職観（西垣, 1973）が研究者に影響を与えている可能性はあるが、その具体的な理由については明確には解明されていない。

そして、日本語学校もまた上記で述べたように語学ビジネスの一端を担う存在である。このため、日本語という言語を商品とし、組織としては円滑な経済活動を行うことが前提となっている。しかしながら、日本語学校においては、経済的な基盤の脆弱性と外的要因による経営の困難さが指摘されている。丸山（2015）は日本語学校の存続に影響を与える

要因として、地震といった自然災害や地下鉄サリン事件といった凶悪犯罪のインパクトとともに、最大の要因として、法務省が主体となって行う留学ビザ交付厳格化という政策を挙げている。この政策は、日本への留学を希望する留学生の入国に係る各種審査を厳格化するというものである。これにより、日本語学校に留学生が入学できず、学校の経営が悪化し、閉校の原因となる。また、メディアにおいても、留学ビザ交付厳格化が日本語学校の経営悪化の原因となっているという関係者の話が報じられている。（東洋経済オンライン, 2019）。

留学ビザ交付厳格化という政策は、2 度行われた（丸山, 2015；丸山, 2016）。1988 年の上海事件を契機とした留学ビザ交付厳格化と、2004 年の外国人犯罪の増加を契機とした留学ビザ交付厳格化である。上海事件の発生の概要は以下の通りである。岡（1994）によると、1983 年中曽根内閣の下「留学生 10 万人計画」が始動すると、日本語学校が乱立をし、偽造申請書類を乱発した。そのため、1988 年入国管理局（以下、入管）が審査基準を強化し、ビザ発給を大幅に遅延させた。そのことに不安を抱いたビザ申請者数百名が、早期のビザ発給を求め、上海総領事館を取り囲んだのが上海事件である。総務省（2013）によると、上海事件後、1989 年に入管法が改正され、在留資格「留学」及び「就学」が制度化され、入管は日本語学校に対し、極めて厳しい指導を行った。次に、2004 年の外国人犯罪の増加を契機とした留学ビザ交付厳格化は、2000 年代初頭の酒田短期大学留学生行方不明事件や元留学生による凶悪事件といった留学生関連の事件がきっかけとなって実施されたものである（塚田・太田, 2018）。このような留学ビザ交付厳格化は、韓国でも同様に実施されているが、韓国で主な留学生受け入れ機関として機能しているのは経営が比較的安定している大学であるのに対し、日本の場合は経営基盤が弱い日本語学校のため、その影響はより甚大であると指摘している（塚田・太田, 2018）。また、岡田（2022）でも、留学ビザ交付厳格化の実施に伴って日本語学校に対して国からの保障はないうえに、それまでの留学生入れに関する評価や実績が一切加味されず実行されることから、日本語学校の経営者にとって経営上の懸念材料となっていることが指摘されている。

2020 年初頭から世界的な問題となっている新型コロナウイルス感染症も日本語学校に大きな影響を与えている。日本政府は、2020 年 3 月 8 日以降、新型コロナウイルス感染症の水際対策として、外国人の新規入国制限を実施した（外務省, 2020）。2020 年 10 月および 2021 年 11 月には、留学生やビジネス関係者に対して入国を一時的に緩和したが、2022 年 4 月まで断続的に入国制限を行った。（Business Insider Japan，2022；内閣官房新型コロ

ナウイルス等感染症対策推進室, 2022)。このような水際対策により、多くの留学生が入国を断念することを余儀なくされ、日本語学校への入学のキャンセルや保留が続き、日本語学校の経営は深刻な打撃を受けたと指摘されている（産経 WEST，2021；日本語教育機関関係 6 団体，2022；NHK NEWS WEB，2022)。

上記一連の研究から、これまでに築いてきた学校の評価が無視された形で実行される留学ビザ交付厳格化などの外国人受け入れ政策の変更や、世界的な問題による経営の深刻な悪化など、日本語学校経営者が対応しなければならない課題は多岐にわたるうえに、自身で根本的に解決することが不可能な要因も原因であることが示された。また、日本語学校経営者はこれらの課題にすべからく対応するため、高度な経営能力が求められていることは明らかである。

2.4. 教育者から経営者になった者に関する研究

前述の通り、日本語学校の経営は経営基盤が脆弱なうえに、留学生受け入れ政策の方針や世界的な情勢の変化によって否応なく経営が大幅に悪化するため、経営者には高度な経営能力が求められる。しかし、これまでの研究により教師出身者の経営能力に関して疑問が付されている。

サッチャー政権に代表されるような新自由主義により、市場原理が教育に持ち込まれたイギリスやアメリカ、イスラエルといった国々の学校長らの教師としてのアイデンティティが、彼らの学校運営の行動に影響を与えていることは、様々な研究成果によって指摘されている。特に注目されているのは教育者としての倫理観と学生確保のためのマーケティングの実施状況に関する矛盾である。学生確保に必要なマーケティングの実施状況は地域によって差があり、解釈は一貫しておらず、教職員とマーケティングの手法やビジョンが共有されていない（Foskett，1998；Hanson，1979)。しかしながら、学校内の校長や教職員には共通したマーケティング・イデオロギーがないにもかかわらず、多くの学校において組織的なマーケティング活動の一部とみなされる行動をとっている可能性があることが示されている(Hanson & Henry，1993)。このような校長たちの矛盾した行動についての先行研究を受け、イスラエルの校長たちのマーケティングに対する意識とその行動を調べた Oplatka（2002）は、校長たちがマーケティングに対して、イギリスをはじめとする他の先進諸国の校長と同様に嫌悪感を示し、否定的であるにもかかわらず、学生確保のためにマーケティングの重要性を認識し、生徒や保護者のニーズへの積極的な対応や口コミ

を活用したマーケティング活動を行う実態が存在することを明らかにした。そして、これら校長たちの矛盾した意識と行為を「contradictory dualism（矛盾した二元論）」と名付けた。つまり、校長たちはマーケティングの重要性を認識しつつも、マーケティングという市場的な行動をしたことに対して教育者の倫理観として抵抗があるため、全体として一貫性のないマーケティング活動になると指摘したのである。

これら一連の研究は、教育サービスの費用を利用者ではなく政府が負担する一方で、当事者間に交換関係がある「準市場」（児山，2004）と呼ばれる市場において起こった事象について分析するものが多い。一方で本研究が対象とする日本語学校は、利用者がサービス費用を負担する「市場」に属する私教育の一例であるため、これらの研究の校長と本研究の研究協力者の立場に差異が生じることは容易に想像できる。しかしながら、上記のような「教育者である私はこうでなければならない」といった教師観が、運営者になっても影響を与えているという報告は、日本語教師出身経営者たちの教師としてのアイデンティティが、経営者に就任した際にどのように影響を与え、日本語教師出身経営者たちはどのように調整するのかという探求を行う本研究においては示唆的である。

このような視点から、本研究では以下のように Oplatka（2002）と本研究のつながりを考える。第 1 章でも述べたように、キャリアの移行は一般的に、地位に就くことに激しい緊張を伴う場合には、規則的あるいは制度化された段階の連鎖が放棄される可能性が高まるとされている（ストラウス, 1959 / 2001）。そして、上記でもみたように、学校を運営する側への移行は教師としてのアイデンティティと現職の校長という運営者としてのアイデンティティの役割対立を起こしやすく、運営者としての仕事が不完全な状態になりやすいことが指摘されている（Oplatka, 2002）。したがって、教師から運営者への移行はストラウスのいうところの地位に就くことに激しい緊張を伴う状態になっている可能性があると考えられる。上述をしたように本研究が焦点を当てる日本語学校と Oplatka（2002）が対象とした学校の市場の構造が異なるため、単純な比較は困難であると考える。ただし、両者のキャリアや状況には共通点も多い。どちらも市場の原理が導入されている学校であり、学生確保が学校存続の重要な条件であること、Oplatka（2002）の研究協力者も本研究が着目する者も学校内の立ち位置として学生確保の計画立案・実行する際の最高責任者であること、彼らの前職が教師であったという共通点がある。このことから、市場構造の違いがあるものの、Oplatka（2002）で示された教師としてのアイデンティティと現職とのアイデンティティの対立が生じる可能性があることを考慮する必要があると考える。一方で、

本研究の研究協力者たちは長年にわたり経営者としての職務を全うしているという点も留意すべきである。以上の議論から、教師としてのアイデンティティと現職とのアイデンティティの対立により、日本語学校経営者という地位に就くことに、激しい緊張を伴う可能性は高いが、本研究の研究協力者たちはこのような緊張状態を乗り越えた、もしくは緊張状態を抱えながらも良好な経営を維持できていると解釈することができる。

2.5. 日本語学校経営者が登場する研究

上述のように、日本語学校の経営者たちは高度な経営能力が求められるうえに、日本語教師出身の経営者たちは教師としてアイデンティティとの葛藤を乗り越えなければならない可能性が先行研究によって示唆されている。しかし、経営者を主体とした研究の蓄積は日本語教育研究の中ではわずかである。ただし、教員の語りを記述した研究に日本語学校経営者についての記述は存在する（末吉, 2012；牛窪, 2013；有田, 2016；清水, 2019）。しかしながら、その存在は、教員の葛藤原因になるネガティブな存在として描かれてきた。

牛窪（2013）では、経営者が新人教員の行おうとする新たな教育方法を、組織の指針とする教育から逸脱するとして抑制する姿が描かれている。また、本来の業務外の業務を依頼することや教員のコマを減らす経営者の態度に対して、「軽い存在」として教員を扱っているのではないかという、教員の不満が見られている（末吉，2012；清水，2019）。このような経営者の態度は、教師にとって抑圧や不当な扱いとも取れるが、経営者からすれば経営者であることに伴う役割意識から、組織をまとめなければならないというプレッシャーの下に成立している行為や経営上致し方ない依頼だったかもしれない。

しかしながら、既存の研究においては、日本語学校経営者の行動原因についての調査が不十分であり、また日本語教師側からの視点のみが取り上げられている傾向がみられる。このことから、研究者を含め多くの関係者が、日本語学校経営者の行動に対して不寛容である可能性を完全に否定することはできない。

以上のように、経営者と教員との間には、労使関係という立場上、対立が生じる可能性があるが、経営者たちが教員の葛藤原因となるような行動に移る背景や、教員たちを含めた日本語学校関係者が経営者の行動に対して不寛容である背景について、先行研究による明確な解明がなされていない。日本語学校経営者の行動原因や、日本語教育関係者が経営者に対して不寛容な態度を取る要因として、経営者自身のアイデンティティや行動要因が明らかになっていないがために、彼らの行動が不合理として受容されている可能性も否定

できない。逆の観点からすれば、これらの要因を探究することによって、日本語教育関係者間の相互理解が促進され、教員から経営者に対する憶測や誤解が解消される可能性があると考える。

第 3 章　理論的枠組み

一連の先行研究から、日本語学校の経営を日本語教師出身者が担う際には、様々な困難があることが分かる。第一に、日本語学校周辺の社会状況の変化による経営的プレッシャーへの対応の難しさがある。第二に、彼らの教師としてのアイデンティティによる規範意識が経営者としての行動に影響を与え、経営者としての役割を完遂できない可能性があることである。第三に、語学教育が民間に移行する傾向があるにもかかわらず、言語学習の商品化に対する反発や、組織構成員からの経営者の判断や行動に対する不信感といった経営活動に対するネガティブな評価による軋轢が予想される。このように前章では日本語学校経営者を取り囲む状況な困難点について論じ、彼らのキャリア移行に関する困難の背景には社会的な要因や、アイデンティティの形成と役割に対する規範意識の関係性、組織内外に存在する経営者に対する批判という観点を提示した。本章ではこれまでの議論をふまえ、これらの観点について整理、検討が可能となる理論的枠組みについてさらに論考を深めていく。

3.1. 本研究におけるイデオロギーと社会的・文化的イデオロギーについて

上述したように、日本語学校経営者へのキャリア移行に伴う職務上の困難やアイデンティティの葛藤はもちろんのこと、日本語学校内の他の構成員との摩擦に関して、経営者の批判や日本語学校が一部経済的な活動を行うことに対しての批判が生じていることも、日本語学校経営者に影響を与えていると考えられる。本研究においては、このような批判の背景として社会的・文化的背景に依存をしたイデオロギーである、社会的・文化的イデオロギーが影響を与えている可能性があると推察する。以下、本研究におけるイデオロギーの定義と社会的・文化的イデオロギーの様相および社会的・文化的イデオロギーと日本語学校経営者との関係性に関する論考を示したい。

まず、本研究で示すイデオロギーとは、テリー・イーグルトン（1991 / 1996）が提示した以下の定義を指す。

最初にイデオロギーとは、社会生活において観念や信念や価値観を生産する全般的な物質的なプロセスであると、考えよう。このような定義は、政治的にも認識論的にも中立であり、広い意味で「文化」にちかい。したがってここでいうイデオロギーあるいは文化は、

特定の社会のなかで複雑にからまりあっているところの意味作用の実践と象徴作用の過程の総体をしめすこととなる。また、ここでいうところのイデオロギーは、社会的慣習実践を個人個人がいかにして「生きる」かをしめすものであって、社会的慣習実践そのものをしめしてはいない。

（イーグルトン, 1991 / 1996；p. 64）

このようなイデオロギーの見方は諸制度の、諸組織のそしてそれらに対応する諸実践の一つのシステムである国家のイデオロギー装置について考察を行ったルイ・ピエール・アルチュセール（1995 / 2005）と共通した様相を呈している。アルチュセール（1995 / 2005）は、イデオロギーはイデオロギーの支えとなる、それぞれの国家のイデオロギー装置に固有の物質的な実践の中、非イデオロギー的な諸現実の中に「深く根を下ろしている」としている。例えば家族である。家族は人類の継承相続人たちの生物学的再生産であるが、農奴制的生産様式においては、家族は支配的な生産単位となり、一つの国家のイデオロギー装置となるという。議論を総括すると、イデオロギーとは、その活動自体が必ずしもイデオロギー的であるわけではなく、むしろ、実践活動が象徴的な作用である価値や信念、価値観を通じて、人々に限定的で抑圧的な方向性を提示する際に、実践がイデオロギーとしての機能を有するのである。

ただし、イデオロギーはその見方や定義が膨大なため、佐伯（1995）はイデオロギーを特徴づけるものは、客観的な真理要求よりも、社会的実践や利害に主観的な真理基準を適用してしまう態度であるとした。以上のようにイデオロギーの存在を捉えたうえで、本研究で注目するのは、ある程度まとまった言説や考え方の枠組みである「ディスコース」がイデオロギーの基層であるとする指摘（佐伯，1995）や、イデオロギーはある宣言のなかに本質として備わっている言語上の属性などではなく、発話とその社会的コンテクストとの関係の函数である（イーグルトン，1991 / 1996）という特質である。

すなわち、イデオロギーは客観的・普遍的で可視できる概念ではなく、社会的・文化的背景に依存し、言説によって流布する概念と解釈できる。このようなイデオロギーの特質を踏まえ、本研究では、日本語学校経営者が接する言説はイデオロギーの背景となる社会的・文化的な価値や信念、価値観の影響を受けながら構築される可能性が高く、それらの言説が日本語学校経営者の行動やアイデンティティの形成に限定的な方向性を示している可能性があると考える。また、本研究ではイデオロギーに関しては表層的・明示的な政治

的なものを強調するのではなく、「生きた社会的慣習実践の中に存在する観念や信念や価値観を生産するプロセス」という意味を本研究では採用するため、以下このような意味合いのイデオロギーを「社会的・文化的イデオロギー」と呼称することとする。

これまでイデオロギーについて検討をしてきたが、続いて本研究でいうところの言説について明確にしたい。本研究では、言説に関してヴィヴィアン・バー（1995 / 1997）の定義に則る。

言説とは、何らかの仕方でまとまって、出来事の特定のヴァージョンを生み出す一群の意味、メタファー、表出、ストーリー、陳述、等々を指している。それは、一つの出来事（あるいは人、あるいは人びとの種類）について描写された特定の像、つまりそれないしそれらをある観点から表現する特定の仕方を指す。【中略】すなわち、あらゆる対象、出来事、人、等々をめぐり、様々な異なる言説がそれぞれ、当該の対象について語る異なるストーリーや、世界にそれを表現する異なる仕方を伴って存在することであろう。（pp. 74-75）

この記述から、言説とはある事柄に対しての客観的なものの見方を表したものではなく、ある一種特定の立場や見方を内在させた言語的意味作用ということが示唆されている。このため、本研究においては、研究協力者の語りから客観的な事実を追究するのではなく、どのように現実を構築しているのかという観点に注目する。このような言説とアイデンティティの関係は重要であると、バー（1995 / 1997）は述べている。バーは人々のアイデンティティは年齢や階級、エスニシティ、ジェンダー、セクシュアル・オリエンテーション等で構築されるとしているとし、年齢や階級、ジェンダーといったそれぞれの構成要素は文化に存在する言説によって構築されるとしている。つまり、人々のアイデンティティは様々な言説によって構築されるものとしている。

ここまでの議論を整理すると、まず、「イデオロギー」とは生きた社会的慣習実践の中に存在する観念や信念や価値観を生産するプロセスであり、そのようなイデオロギーの表現の場が「言説」である。そして、そのような「言説」に影響を受けながら構築されていくものが「アイデンティティ」なのである。

このことから、日本語学校経営者たちのキャリア移行に伴うアイデンティティの調整および構築を探るには、アイデンティティそのものだけではなく、アイデンティティの構築

にかかわったと思われる社会的・文化的イデオロギー、またそれらの社会的・文化的イデオロギーがどのような言説で日本語学校経営者たちに流布され表出されるのか、日本語学校経営者もまた言説の構築にどのようにかかわっているのかをといったことも探求する必要がある。このような探求によって、日本語学校経営者たちのアイデンティティの構築を支える社会的・文化的背景を把握し、アイデンティティの葛藤や調整に対する理解を深めることができると考える。また、日本語学校経営者たちが抱える社会的・文化的イデオロギーに対する洞察は、日本語学校経営者を取り巻く社会的・文化的イデオロギーを可視化につながり、日本語学校経営者と日本語教師といった日本語学校の構成員同士の相互理解と協調を促進する上でも重要な示唆を与える可能性があると考える。

3.2. 本研究における理論的枠組み

以上のように、本研究は日本語学校経営者の語りを通じて、彼らのキャリア移行の変遷及びアイデンティティの調整や構築に影響を与えうる社会的・文化的イデオロギーや言説の様相の記述を行っていく。このため、本研究では経営者に関するアイデンティティの変容と構築過程を、その変容と構築に影響を与えた要因とともに解明ができる理論的枠組みを採用することが妥当であると考える。そして、これらの要素を持ち合わせている Hoang & Gimeno（2010）の創業者の役割アイデンティティ理論を本研究の視座として用いることが適切であると考えた。

以下、Hoang & Gimeno の創業者の役割アイデンティティ理論について紹介するとともに、アイデンティティに関する本研究の捉え方についても整理を行っていく。Hoang & Gimeno の創業者の役割アイデンティティ理論について紹介する際には、その背景となった経営者のアイデンティティに関する研究も併せて紹介する。さらに、経営者のアイデンティティの変容及び構築に影響を与えうる社会的・文化的イデオロギーについても注目するため、企業家を取り巻く社会と企業家の関係に関する研究も概観する。また、アイデンティティという概念を整理し精緻化するために、主にキャリアに関連する社会心理学及び社会的アイデンティティ、文化的アイデンティティそして文化的アイデンティティの背景となるカルチュラル・スタディーズに関する先行研究を用いる。そのうえで、本研究におけるアイデンティティの捉え方を記述する。

3.2.1. 創業者の役割アイデンティティ理論

以下、本節では本研究が注目する経営者のアイデンティティに関して、経営者、その中でも特に創業者の役割アイデンティティおよびその変容過程着目した Hoang & Gimeno（2010）の理論について詳述する。さらに、本研究において本理論をどのように援用するのかを示す。

まず、Hoang & Gimeno（2010）の創業者の役割アイデンティティ理論の概要を述べる。本理論は、創業者という新たな仕事の役割へ移行するためには、最終的に現在の仕事の役割を放棄する必要があると仮定し、創業者という新たな役割アイデンティティへの変容過程を示したものである 。Hoang & Gimeno（2010）が創業者の役割アイデンティティ理論で強調したのは、注目する範囲が中期的な持続性や成功だけではないことである。事業を行う中で不確実でネガティブな事態に遭遇する可能性が高い創業者たちが創業後、創業者アイデンティティを放棄し、創業者としての活動を休眠したうえで、休眠期間中を重要な学習期間として捉え、学習をし、また創業者アイデンティティに移行するなどの長期的な成果を含む、創業者の広範な行動をこの理論により説明しようとしたのである。創業者の役割アイデンティティ理論の中核的な側面は「中心性」と「複雑性」である。この二つの側面が、創業者という役割への移行というプロセスにどのように影響するのかを探求したのである。

まず、「中心性」は、個人の自己概念における創業者の役割アイデンティティについて主観的な重要性を強調することである。中心性は、創業者の役割の魅力に貢献し、役割の新規性や対立による不安やストレスを軽減し、役割の移行を促進すると考えられる。つまり、創業者という役割が自身のアイデンティティ形成にとって重要であると考えている人は、創業者という役割への移行を自己概念の重要な部分の達成と考えるのである。

次に「複雑性」は、多次元的な役割であり、自己概念を各次元で豊かにすることである。また、その自己概念はしばしば意味的に重ならないことがある。創業者の役割をより複雑に捉えることは、その後の役割遂行に影響を与える。具体的に言うと、創業者への役割移行に伴って生じる不確実な環境やネガティブな環境でのアイデンティティの対立場面に影響を与えるとされる。例えば、エンジニアがベンチャーを創業した際に、創業者としては不確実な情報しかない状況下で迅速に判断しなければならないが、一方で徹底的に物事を追求しなければならないというエンジニアのアイデンティティが対立するような状況である。このような矛盾や葛藤を解決するような、創業者やエンジニアとは異なるアイデンテ

ィティが複雑性である。このことから、複雑性は、困難な役割の移行に伴う心理的な疑問や不満に対する重要な緩衝材として機能する可能性があるとしている。

彼らは以上二つの創業者の役割アイデンティティ理論の側面が、創業者という役割の移行に伴う困難を軽減させると主張している。以下、図 1 は Hoang & Gimeno（2010；p.46）で自身の理論の様相を示した概念図である。「役割の新規性」や「役割対立」が「役割移行の成功可能性」を阻害しているが、「中心性」と「複雑性」が「役割の新規性」や「役割対立」に関与し、「役割移行の成功可能性」を高める援助をしていることを表している。

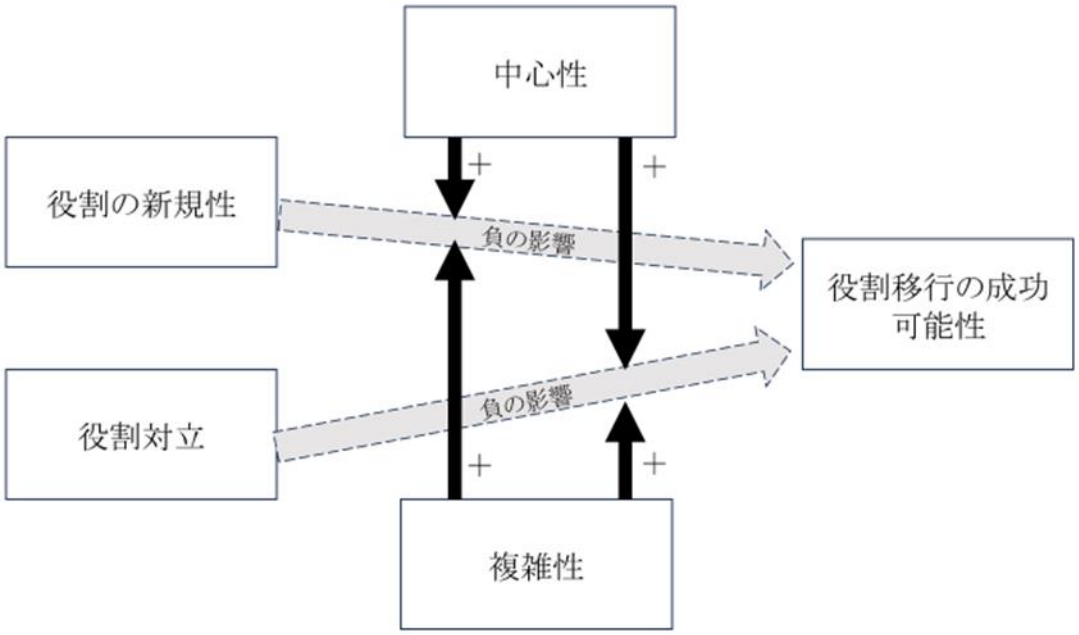

図 1　創業者の役割アイデンティティの中心性と複雑性が移行特性に及ぼす影響（筆者翻訳）

上述までが、Hoang & Gimeno（2010）の創業者の役割アイデンティティ理論の説明である。以下、本研究で創業者の役割アイデンティティ理論を採用する理由を述べる。Oplatka（2002）といった先行研究から、教師から経営者といった組織の管理を担う職種へのキャリア移行は役割対立が生じることが想定される一方で、本研究の研究協力者たちは長年日本語学校の経営者として円滑に職務を遂行している。このような状況から、研究協力者たちは経営者就任当初、役割の新規性や役割対立といった課題を抱えていたが、現

時点ではそれらを乗り越えて役割移行を完了していると推察できる。本研究は日本語教師出身の日本語学校経営者たちのキャリア移行の変遷や、それに伴うアイデンティティの変容及び構築、また過程に影響を与えた要因を記述することを主眼に置いているため、これら一連の過程を論理的かつ明示的に描くことが重要である。そこで、本研究では Hoang & Gimeno（2010）で提示された、役割移行を阻害する役割の新規性や役割対立、そして特に役割移行を援助する中心性や複雑性といった概念を援用し、分析することで、研究協力者たちの一連の役割移行を伴うアイデンティティの変遷をダイナミックかつ論理的に記述することができると考えた。以上の理由から、本研究で Hoang & Gimeno（2010）の創業者の役割アイデンティティ理論を研究の視座として採用した。

さらに、創業者の役割アイデンティティ理論が本研究の研究協力者に適応可能であるかも以下で検討する。創業者は字義通りには新しい会社を作った人を意味するが、Hoang & Gimeno（2010）は、既存の組織内で経営者になることが想定されていない者が、経営者の役割に就任する事象に焦点を当て、「創業者」の役割アイデンティティを論じた。このため、本理論が研究協力者全員に適応可能であると考える。以下、その理由を述べる。本研究で分析対象とする研究協力者 4 名のうち 3 名は日本語教師から創業者として日本語学校を立ち上げ、日本語教師という地位から創業者という地位に移行し、現在までその地位で業務を円滑に遂行している。残り 1 名は学校の立ち上げを行っていないが、組織において当該人物が校長という立場以上に就くことは想定されておらず、経営者の地位に就いたのは様々な偶然が重なった結果であった。また、取得がなされていなかった学校の法人格取得を主導するといった、創業者に近い行動をしている。以上のことから、当該人物に関しても創業者の役割アイデンティティ理論は適応可能であると考えた。

3.2.2. 創業者のアントレプレナーシップに関する理論

以上のように本研究では、Hoang & Gimeno（2010）が提唱する創業者の役割アイデンティティ理論を用いて、日本語学校経営者のアイデンティティの変容及び構築について分析する。そして、上記のように Hoang & Gimeno（2010）が経営者のアイデンティティを「中心性」だけではなく、「複雑性」も理論に含めた背景には、従来の経営者に関する研究、特に創業者の起業家精神（以下、アントレプレナーシップ）に関する研究において一部の成功した創業者の姿しか捉えておらず、多様な創業者像を排除してしまっていたのではないかという反省が存在する。また、アントレプレナーには成長を目指すヘテロ男性的

な経営者像のみが焦点化されるといった、経営者像に関する社会的なバイアスが存在することも指摘されている。このため、アントレプレナーシップ概念は、しばしばステレオタイプなイメージが付与され、ジェンダー化された現象として理解されている（柳・山田，2022）ことも、Hoang & Gimeno（2010）の理論構築に影響を与えているのではないかと考える。

そこで、本節ではアントレプレナー概念について経営学の知見をもとに整理し、Hoang & Gimeno（2010）の理論構築に影響を与えたアントレプレナーシップに関する問題点についても考察する。まず、アントレプレナーという言葉には、通常二つの使い方があるとされる。一つは、新しいビジネスを創造し、組織化して運営する人を指す言葉である。もう一つは、発明やアイデアを経済的に成り立つものに変えていく人、つまり会社を作り、運営するかどうかにかかわらず、革新者を意味する（Baumol，1993）。日本語では前者は「起業家」、後者は「企業家」と表記される（磯辺，1998）。本研究においては、Hoang & Gimeno（2010）による創業者の役割アイデンティティ理論を重要な理論的枠組みとしている。この理論における「創業者」とは、既存の組織内で経営者になることが想定されていない者が、経営者の役割に就くことを指す。このため、Hoang & Gimeno（2010）が示す「創業者」は、日本語でいうところの「企業家」に近い意味合いがある。このため、本研究では、このような創業者や企業家の議論を踏まえ、アントレプレナーという概念を、企業家に近い概念として扱うこととした。そして、本研究において「アントレプレナー」とは、組織化するか否かに関わらず、「経営者となることが想定されていなかったにも関わらず、経営者の役割につき、アイデアを経済的に成り立たせる人々」を指すものと定義する。

このような、アントレプレナーの特性として Brockhaus & Horwits（1986）は達成についての欲求、内的コントロール、リスク・テイキング、不確実性に対する許容能力を挙げている。達成についての欲求とは、ある程度リスクのある仕事を自身の努力で達成することに満足感をもち、結果についての情報に強い関心を持つことである。内的コントロールとは、自らの努力や行動によって様々な出来事をコントロールできると信じている程度のこと、リスク・テイキングは適度なリスクテイカーであることである。最後に不確実性に対する許容能力であるが、不確実な状況に対する心理的な状態で、アントレプレナーは不確実な状況を歓迎し、チャレンジの意欲を起こすとされる。

このようなアントレプレナーシップについて、従来のアントレプレナーシップに対する

言説について検証、批判を述べている先行研究は多く存在する。先行研究から分かることは、アントレプレナーシップという概念は「男性がなすべき仕事である」という言説でもって語られているということである。以下アントレプレナーシップについての言説についての先行研究を列挙する。Fagenson & Marcus （1991）は、成功した起業家のプロフィールに関して、経営者が女性であっても男性であっても従業員は経営者の男性的な属性を重視していることを明らかにした。Baron & Markman （2001）は、性差が強く男性に優位な分野で起こる属性増強[2]が起業家においてもなされることを示した。Vishal et al.（2008）は、起業家精神がステレオタイプ的な男性的特徴と関連し、男性の起業意図スコアは女性よりも高いという要因が、人々が起業を男性的な特徴と関連付ける社会的なステレオタイプの形成に影響を与えている可能性があることを示唆した。3 ヵ国の若年成人のデータから検証した Gupta et al. （2009）では、起業家は主に男性的な特徴を持つと認識され、起業の意図に男女差はなかったが、自分を男性に近いと認識している人は、自分を男性に近いと認識していない人に比べて起業の意図が高いことが示され、Ahl & Marlow（2012）ではポスト構造主義的フェミニスト分析で、アントレプレナーシップに影響を与える異性愛を規範とする前提があることを明らかにした。これら先行研究から、「男性的」という言説でもってアントレプレナーシップが人々の間で語られていることがわかる。

そのうえで、これまでのアントレプレナーシップ研究においては、ある特定のタイプの経営者像が強調され、多様性が見過ごされてきたという批判がある。例えば、Jennings & Brush （2013）では、過去 30 年以上にわたる女性のアントレプレナーシップに関する研究をレビューし、女性起業家のアントレプレナーシップはジェンダーに基づく現象であることを突き止めた。その起業活動は家族に組み込まれ、必要性から生じることもあり、しばしば経済的利益以外の目的を追求することを明らかにしたのである。Jennings & Brush（2013）により、過去のアントレプレナーシップ研究において、女性的で利益追求を目指さない創業者像が記述されていたにもかかわらず、創業者は男性的で利益追求するものであるという学術的なバイアスによって、これらの記述が見落とされてきたことが示唆されたといえる。特に、学術的な興味がシリコンバレーのようなテクノロジービジネスとその成長に過度に焦点を当てたことにより、その他の起業家の豊かで多様な動機を排除する結

[2] 実際にその行動を起こした時、属性（ここでは女性性）に対するポジティブな重み付けが行われること。

果になってしまったことを批判したWelter et al.（2016）は、その批判の解決と解決による展望について「アントレプレナーシップの研究が、構造的不平等の問題だけでなく、より広範なエンパワーメントと解放を含むと解釈される社会的・経済的公正を形成するための窓でありツールであるべき」（p. 322）としたうえで、「私たちの研究で奉仕しようとする唯一のグループ、すなわちアカデミアと、私たちの研究が賞賛しようとする唯一のグループ、すなわち富裕層と成功者に、テーマと焦点をほぼ絞り込んでいた。」（p. 322）という現状を嘆き、シリコンバレーの英雄的な起業家だけを追い求めるのではなく、異質性と差異を全面的に受け入れ、自らの人生、家族、コミュニティ、その他無数の文脈から、様々な英雄を生み出すべきであるとしている。つまり、これらの研究はいかに現在までのアントレプレナー研究が「高収益・高成長・男性的」なアントレプレナーの姿のみに焦点化してきたのかを明らかにしたといえよう。

このような「アントレプレナーシップ」についての言説と当事者である企業家のアイデンティティ形成との関係に焦点を当て、それらの調整について明らかにしたのが、Warren（2004）である。Warren（2004）は、女性起業家を対象として、彼女たちが周囲の「女性起業家」という言説に対して、家族的な（あるいは一般的に利他的・倫理的な）アイデンティティを維持しつつ、プロのビジネスパーソンとしてのアイデンティティについても調整することが重要であったことを明らかにしている。ただし、主流の起業家的言説の認識と拒否、そしてプロフェッショナリズムを表す比喩について、どのような要因で彼女たちが当該の比喩表現を採用したのかについて明らかにできておらず、さらなる探究が必要であることを示した。

Hoang & Gimeno（2010）でも、Warren（2004）の研究を踏まえたうえで「女性起業家は「起業家」の意味と、それが他の重要な役割に与える影響について悩んでいたと報告されている。この対立は、創業者の役割が意味する行動や価値観が、他の役割のアイデンティティ（例えば、母親やエンジニアなどの家族や職業のアイデンティティ）が意味するものと矛盾する場合に顕在化する。」（p. 44）として、創業者の役割対立の実態を捉えている。ここでいうところの女性起業家が対立する「起業家」の意味とは、Warren（2004）において示された女性起業家が語る言説として、自身を「パイオニア」と評していること、ビジネスの初期段階においてロールモデルが不足していること、女性ビジネスパーソンは本質的にプロフェッショナルではないことに当たる。このことから、アントレプレナーシップに関する言説が男性的であることを示している。Hoang & Gimeno（2010）はこのよ

うな役割対立を乗り越えるために、従来の「創業者」としての自身の認識としての「中心性」だけではなく、「複雑性」という概念で学術的関心の範囲外になっていた創業者像の把握に努めようとした。本研究でも、上記のような議論を支持し、研究協力者の抱える経営者に関するアイデンティティの捉え方について検討する。特に、「自身は経営者ではない」という語りが発話者にとってどのような意味づけで行われるのか、その背景にあるアイデンティティについて考察する。また、「自身は経営者である」という語りについても、従来の研究では論じられてこなかった経営者としてのアイデンティティの構築にかかわる要因が存在する可能性があるため、慎重に検証を行う。

3.2.3. 企業家の逸脱者理論

上記のように本研究においては、Hoang & Gimeno（2010）の創業者の役割アイデンティティ理論の背景となったアントレプレナーシップに関する研究を踏まえ、研究協力者である当事者自身の「経営者」というアイデンティティの構築の様相を追うだけではなく、彼らによって語られる経営者像についても考察をしていく。このように本研究においては、当事者の視点からキャリアの変遷の様相について記述を行うが、記述の際に日本語学校経営者の役割移行の変容過程に影響を与えうる社会的・文化的イデオロギー、社会的・文化的イデオロギーによって表出される言説の様相も含めて考察を行っていく。その中でも、現在先行研究において明らかになっている日本語学校経営者に関する言説は、「2.5. 日本語学校経営者が登場する研究」で示したように日本語学校経営者に対して批判的なものである。また、日本語学校経営者が担う役割に関しても、「2.3. 語学ビジネスと日本語学校の経営の困難さ」で記述したように一様に批判的に語られている。このような日本語学校経営者や語学教育において、ビジネスの面が取り沙汰された際に批判的に語られる要因としては、日本語教育をはじめとする言語教育の現場において、経済活動に対して批判的な言説が流布しているからではないかと本研究においては仮定した。また、もしそのような言説が流布しているのであれば、少なからず日本語学校経営者の立ち位置に影響を与えるのではないかとも本研究では推察をした。

このことから、本研究では日本語教育においてなぜ経営者は批判的に語られるのかを探求するために、瀬岡（1980）の企業家の逸脱者理論も理論的枠組みに加えることとした。瀬岡（1980）の企業家の逸脱者理論は、バート・F・ホゼリッツの逸脱理論を背景とした経営者の社会的立ち位置に関する理論である。本節ではまず、ホゼリッツの逸脱理論を整

理したうえで、瀬岡（1980）が提唱した理論とその発展を概観する。

まず、ホゼリッツの逸脱理論（Hoselitz, 1963）であるが、その内容は文化的、民族的、言語的、社会構造的に曖昧な立場にあるマージナル・マンはその立場であるからこそ、変化する状況下で、既存の規範にとらわれず、創造的に状況を調整し、その調整過程の中で社会行動を革新的に展開する強い動機付けを持っているという説である。瀬岡（1980）は、ホゼリッツが逸脱理論を適応されうるとしたのは、社会における支配的文化的価値が企業者活動に敵対的で、それに対して友好的な風土を形成していない時であると述べている。Hoselitz（1963）でいうところの「ビジネスや産業活動を『紳士的な行為ではない』とする考え方がある」（p. 25）地域や時代のことである。そのような状況下で、マージナル・マンが逸脱者として経済上の革新的行為の遂行者となるとしている。ホゼリッツのいうマージナル・マンとは、逸脱行為をする人の特徴を示した際に提示した「ある文化の周縁にいるか、あるいは、複数の文化にまたがるような社会的・文化的地位にいる人」（1963；p. 26）のことである。具体的に想定している人物像としては、ゴート人やロンバルド人の支配下にあったイタリアのシリア人・ビザンチン人・ユダヤ人、現代の東南アジアの中国人、東アフリカのインド人、西アフリカやラテンアメリカなど経済先進国ではない地域にビジネスマンとして広く散在するレバノン人やシリア人などの移民である。

瀬岡（1980）は上記のようなホゼリッツの仮説を検討したうえで、マージナル・マンの理論および準拠集団論の研究成果を取り入れ、企業者そのものが集団の成員から逸脱者としてラベリングされるリスクがある存在であることを明らかにした。つまり、企業をするという行為そのものがその革新性と引き換えに内集団の規範に違反し、ある一定の条件下においては、逸脱者になる可能性があるのである。そのような状況において、同調行為を期待する集団の他の成員の圧力を克服し、集団の成員から逸脱者としてラベリングされるかもしれないという主観的なリスクを克服し、現代における潜在的な創造的革新者になるためには、程度の差があれ、精神的に支持をしてくれる準拠人や準拠集団が必要となるとしている。瀬岡のいうところの準拠集団とは、ロバート・K・マートン（1949 / 1961）の説明に則っている。マートン（1949 / 1961）は、「現在の行進と歩調があわないと思われている人は、実際には、別の音楽に調子を合わせているのだ。」（p. 325）と述べ、「非所属集団（外集団）」に自己を所属させ、その集団の価値観や行動に準拠することによって自己を定義する様子を示している。つまり、ある個人がかつての所属集団内で孤立しているように見えるのは、非所属集団（外集団）にその価値観を準拠させているからだとしてい

るのである。瀬岡のいうところの準拠集団は、このような非所属集団（外集団）を指す。鳩沢（2017）も瀬岡の説を支持し、ヨーロッパにおける金儲けに対する古い忌避感と無意識の通底を背景とした上で、企業家という存在がヨーロッパ社会の本来的な規範においてはアウトサイダーであり、マイノリティであると主張をした。ただし、上記二名は繰り返し、マージナル・マンと呼称していることに対して、柳・山田（2022）では異を唱えている。マージナル・マンの「マン」に既にジェンダー化された思想があるため、「マージナル・ピーポー」と呼称することを提唱している。このような議論を踏まえ、本研究においては、「逸脱者」と表記をしていく。

そして、瀬岡（1980）でも逸脱者の説明に使用されている、Cohen（1959）では、逸脱者には、①慢性的なフランストレーションを抱え欲求不満にかかわらず所属集団の規範に同調しつづける、②所属集団との関係を絶ち、サブカルチャーの集団（例えば、同性愛コミュニティ等）を準拠集団としてその集団の価値を取り入れる、③最もコストが高い、個人が「独力で行く」という三つの選択肢があるとした。瀬岡（1980）は②のサブカルチャーの集団を準拠集団として、その価値を取り入れる人々をその後の論では焦点化しているものの、本研究においては①から③いずれの逸脱の選択も経営者たちはとりえると考え、考察を行っていく。以上のように、本研究においては瀬岡の逸脱者理論をもとに日本語学校経営者が批判的に語られる背景として、日本語学校経営者が逸脱者となるような言説が流布しているのかを明らかにし、もしそのような言説が流布しているのであれば、そのような状況下で日本語学校経営者はどのようにアイデンティティを構築するのかを解明する。また逸脱者となった場合に日本語学校経営者と準拠集団との関係性はどのようになっているのかについても本研究では考察を行っていく。以上のことから、本研究では先行研究を踏まえ、Hoang & Gimeno（2010）の研究背景となったアントレプレナーシップに関する研究の蓄積や企業家に関する知見も考察に加え、研究協力者のアイデンティティの変遷だけではなく、その背景に存在する言説についても経営者の語りを通して考察していくこととした。

3.3. 本研究におけるアイデンティティの捉え方

本研究では、上記のように創業者の役割アイデンティティを手がかりに研究協力者のアイデンティティの構築過程、言説との関係性を見ていくが、3.2 までは創業者の役割アイデンティティという理論の概要、理論の成立の背景となった経営学におけるアントレプレ

ナーシップに関する議論、また経営者のアイデンティティに影響を与えうる経営者を取り巻く言説に関する研究を見てきた。しかしながら、いずれの研究においても専門領域が経営学であるため、創業者の役割アイデンティティの理論的背景となる「アイデンティティ」の成立や概要に関する議論は十分になされてはいない。そこで、本節においては心理学および社会学の先行研究を中心に、上記の課題を整理し、本研究におけるアイデンティティの捉え方を提示する。これらを整理したうえで、次節以降では、日本語学校経営者の役割移行を伴う役割アイデンティティの変容や構築の過程をどのような研究方法をもって分析するのかを示す。

まずアイデンティティという概念は、現在多様な分野でその性質が扱われ、心理学では同一性、哲学では主体性、社会学では存在証明とそれぞれ訳されているが、アイデンティティ研究の発展に大きく貢献したエリク・H・エリクソン（1968 / 1973）においては、活力を与える同一性と連続性についての主観的感覚とし、その後大きく発展した。このような定義づけのもと、発展をしたアイデンティティ理論であるが、創業者の役割アイデンティティといった職業に関するアイデンティティは、社会的アイデンティティの一種である（ホッグ＆アブラムス，1988 / 1995）。そして、社会的アイデンティティ理論の理論的基盤となるのは、社会心理学である。

社会心理学はそもそも「科学的方法」を用いる点で哲学とは区別されていた（ホッグ＆アブラムス，1988 / 1995）。しかしながら、1960 年代初頭から 1970 年代にかけて、社会心理学において科学主義に基づく実験偏重の研究姿勢について、研究成果の信頼性や分野の発展の面から疑問や批判が生じる「危機」を迎えた（Elms，1975）。ホッグ&アブラムス（1988 / 1995）によると、この危機における反応の一つが実験の否定であり、独自の人間全体としての個人の研究の強調であり、研究者の関心は、被験者個人に最もよくアクセスできる個人史を構成している主観と意味ある経験に向けられたとされる。具体的に述べると、人間の社会における活動に関する心理を明らかにすることを目的とするならば、実験室における実験結果をもとにした単純な一般化や概念の生成だけでは、その様相を明らかにすることは不十分であり、実験の代わりに個人的な体験に関する主観的認識と意味が当事者によってどのように構築されるのかを探求することが、「危機」の打開策だったのである。これらの打開策として、演技論的アプローチ（ゴフマン, 1959 / 1974）など多様な理論が出現した。このような流れから、ホッグ&アブラムス（1988 / 1995）は、社会心理学を刺激と人間行動の間の複雑な弁証法的関係に含まれる「こころ」の過程を見出す方

法を適用する経験的科学であると結論付けた。

3.3.1. 社会的アイデンティティ理論について

上記のような社会心理学を基盤とする社会的アイデンティティ理論であるが、その始まりはヘンリー・タジフェルの知覚の強調効果に関する研究であった（Tajfel, 1957）。彼は実験を通して、中立的な価値のものに対して、カテゴリー化の判断効果が生じた際に、当事者にとって価値があるものと無関心なものの間にはそのものの価値以上に差異が強調されることを示した。このような認識の性質は、「好きな絵と無関心な絵、あるいは嫌いな絵の間には、ほとんど何も起こらない。しかし、肌の色や身長、顔の特徴など、社会的な「価値」が問題にされると、異なるカテゴリーに分類された個人が持つこれらの特徴の度合いが、著しく鮮明になることがある。」（p. 204）と述べているように社会的な差別につながる可能性があることを示唆している。このような研究から端を発した社会的アイデンティティ理論は、当初は内集団に対する身びいき、外集団への差別等が重要な課題となった。

そして、本研究における社会的アイデンティティとは、J.C. ターナー（1987 / 1995；p. 29）の「社会的集団ないし社会的カテゴリーの成員性に基づいた、人の自己概念の諸側面、およびその感情・評価その他の心理学的関連物」という定義に則る。社会的アイデンティティは個人にとってその瞬間最も有用なカテゴリーが使用され（Bruner, 1957）、その構築は、自己の主観的な能力を再定義し、行動の結果を考慮させるため、当事者において自己の概念を巡るダイナミックな交渉が行われると指摘されている（ホッグ& アブラムス, 1988 / 1995）。

そのうえで、ホッグ& アブラムス（1988 / 1995）によると、社会的アイデンティティ理論と述べた際には、個人と社会及びその両者の関係に基づき、相互に関係のある勢力と地位関係を表す様々な社会カテゴリーから成り立つ過程を明らかにすることを目的とした理論を指すとされる。「社会的カテゴリー」は、国家・民族・階級・職業・性・宗教などに基づく人々の区分を指し、「勢力と地位関係」とは、社会のカテゴリーが勢力・威信・地位などの属性を備えているという意味である。そして、社会的アイデンティティ理論は、対人過程と集団過程との基本的な区別を基礎とし、後者（集団過程）は前者（対人過程）からでは説明できず、行動の次元は「パーソナル・アイデンティティ」（個人が独特で他のすべての人間とは違っているものとしての、あるいは独自の対人関係という観点での自

己概念）から、「社会的アイデンティティ」（自己を他の内集団メンバーとステレオタイプ的に交換可能であるとし、外集団メンバーはステレオタイプ的に別であるとみられる自己を含む社会的カテゴリーの特徴としての自己概念）へ自己概念の変化を引き起こすとされる（ホッグ，1992, 廣田・藤沢監訳, 1994；p. 111）。ホッグ& アブラムス（1988 / 1995）によると、上記で述べた伝統的な社会心理学への批判と社会的アイデンティティ理論の発展とは連動したとされる。特に批判は、集団行動を個人の属性で説明しようとする「還元主義」に焦点が当てられたとされる。

このように社会的アイデンティティ理論は、人間の知覚的特徴から人間集団の特性を解き明かす研究に端を発し、社会心理学の「危機」と連動し、個々人の主観的な意味形成から、個人が社会とどのように交渉を行い、自身の社会的なカテゴリーを選択するのかを明らかにすることを主眼としていく研究の流れがあることが分かる。このため、本研究においても個々人が具体的な事象において社会的なカテゴリーに対してどのように対峙をし、交渉した上で、アイデンティティを構築したのかを明らかにすることが妥当であると考える。

3.3.2. カルチュラル・スタディーズと文化的アイデンティティ理論

前節においては、社会的アイデンティティ理論および社会的アイデンティティ理論の基盤となった社会心理学について概観し、その様相を整理した。これにより、主観に立脚した意味形成の中で、アイデンティティの構築を見ていくことが研究方向性として妥当であることを明らかにした。本節では、特に職業のアイデンティティと文化的アイデンティティについての研究を概観し、本研究でのアイデンティティの捉え方を提示する。

Tajfel（1978）は文化的アイデンティティを、社会的アイデンティティの一側面で、ある社会的集団、国籍・民族・言語・宗教・文化・職業などへの所属意識を意味する概念とした。その特徴として、個人的アイデンティティと区別され、社会的集団への所属意識が個々人に肯定的自己概念を与えるとされる（Tajfel，1978）。ホッグ& アブラムス（1988 / 1995）が、社会的アイデンティティの重要な構成要素を「社会的カテゴリー」と「勢力と地位関係」とした中で、Tajfel（1978）が、文化的アイデンティティ理論については、国籍・民族・言語・宗教・文化・職業への職業意識が強調されている。このことから、文化的アイデンティティ理論は社会的アイデンティティの「社会的カテゴリー」に焦点を当てたアイデンティティ理論であると本研究においては解釈をした。このような文化的アイデ

ンティティ理論の発展に寄与したのが、スチュアート・ホールである。そこで、本節では、スチュアート・ホールの文化的アイデンティティ理論および文化的アイデンティティ理論の理論的基礎となったホールが提唱したカルチュラル・スタディーズについても以下で紹介をする。

カルチュラル・スタディーズとは、文化を権力が作動し、経済と結び付き、言説の重層性のせめぎ合いの中で絶えず再構成されるものとして扱い、一定の言説と権力の具体的な形として成立し、再生産されていることに着目し、それを問題化する点で二重の意味で「文化」を問う研究である（吉見，2000）。グレアム・ターナー（1996 / 1999）によると、カルチュラル・スタディーズの研究対象はマス・メディアからスポーツに至るまでの大衆文化で、このような大衆文化は従来アカデミズムの知識から排除され、周縁的で俗悪とみなされていた。しかしながら、そういった大衆文化にこそ社会的プロセス、社会的実践、社会的意味の最も基本的で根幹をなすものが含まれ、文化を構築するのはこれら「周縁的な」意味や快楽のネットワークを通してなされるため、大衆文化のアカデミズムからの排除は大きな損失であった（ターナー，1996 / 1999）。このようなカルチュラル・スタディーズが本格的に研究分野として確立され、アカデミックな知的なアジェンダとして取り上げられるようになったのは、1964 年にイギリスのバーミンガム大学に現代文化研究センター（The Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies）が設立されたことがきっかけで、この研究所を中心に、大衆文化研究はカルチュラル・スタディーズとして研究実践が蓄積されていったとされる（ターナー1996 / 1999；中西, 2011）。

このようなカルチュラル・スタディーズをけん引した研究者がスチュアート・ホールである。そして、ホールは文化的アイデンティティの概念を以下のように発展させた。ホールは文化的アイデンティティを考察する二つの立場を提示している。一つ目の立場では文化的アイデンティティを「一つの真なる自己」とする。この立場では、一つの共有されたある種集合的な共通の歴史と祖先をもつ人々が共有しているものと考える（Hall，1990）。そしてこの立場でのアイデンティティは、安定した普遍の認識論的枠組みと意味を与えてくれる共有された集合的なアイデンティティであり、共通の歴史と共有された文化的コードを反映している。しかしながら、新嶋（2014）によると、ホールが重要だとしたのは、ある人種がたとえ点在していたとしても、集合的なアイデンティティの経験を通じて、離散と分裂の経験に想像上の一貫性が根底のレベルで付与されうるということである。具体的には、黒人の写真や映画によって黒人に「植民地化と奴隷制度によってアフリカから離

散させられた黒人の根底にある団結」を呼びかけ、黒人としてのアイデンティティを構築させようとした試みを指す（Hall, 1990）。このような議論を踏まえた、ホールの文化的アイデンティティを考察する際の第二の立場とは、反本質主義の議論を踏まえ、文化的アイデンティティがつねに変異することを認めるというものである。ホールの言葉では、「多くの類似点があるばかりではなく、深く重要な差異の決定的な局面も複数存在し、それが「われわれは何ものであるか」を構成しているのだ。あるいは、歴史が介在していたことを考えれば、「われわれがなったものは何か」というべきかもしれない。」（Hall，1990；p. 225）と表現されるものである。このように第一の立場と異なり、共通性ではなく差異を強調し、自明なものではなく当事者が構成するものとしたのがホールの第二の立場での特徴である。この立場では、文化的アイデンティティを「本質ではなく、一つの位置化（positioning）」（Hall, 1990；p. 226）と捉え、私たちが共有しているものが根本的に非連続の経験に基づいていることを思い起こさせ、歴史的な変遷とともに変化するという非継続性を浮かび上がらせるとしている。つまり、文化的アイデンティティというのは当事者が本質的に保持しているものではなく、差異を認知する場面等によって当事者が構成し、「なるもの」という考えなのである。このようなアイデンティティの考えから、ホールはアイデンティティが当事者によって内的に構成された、自己の物語化によって他者との差異と排除を示す概念であるとした（ホール，1996 / 2000）。

このようにホールは文化的アイデンティティの共通性を強調し、安定的な枠組みとして捉える立場と差異を強調し、当事者によって構成し、変化し、「なるもの」と捉える二つの立場を示した。しかし、繰り返しになるがホールが重要視したのは後者の立場である。本研究においても、ホールの考えを支持し、文化的アイデンティティを後者の立場で解釈を行う。そのうえで、ホールの文化的アイデンティティ理論を考慮すると、日本語教師出身の日本語学校経営者はその地位に立つと、本質的に「経営者」というアイデンティティを獲得するのではなく、アイデンティティは人種、ジェンダー、職業、出身地といった様々な要因によって生じた差異の局面に影響を受け、動的に変化する概念であることが示唆された。具体的には、自らを「経営者」と位置づけるかどうかは、様々な状況や言説によって生じた差異に応じて、当事者によって動的に選択していくと考えられる。本研究では、このような観点で日本語学校経営者のアイデンティティを捉えることとする。

第 4 章　本研究の目的およびリサーチクエスチョン

前章では社会的・文化的イデオロギーや創業者の役割アイデンティティ理論と理論に紐づく創業者のアントレプレナーシップ研究や企業家の逸脱理論、アイデンティティの捉え方について整理をし、本研究としての使用する理論的枠組みについて述べた。これらの議論を踏まえたうえで、本章では本研究の目的およびリサーチクエスチョンについて示していく。

4.1. 本研究の位置づけおよび目的

以下、これまでの議論を整理し、本研究の位置づけおよび目的について述べる。日本語教師から日本語学校経営者へのキャリア移行は容易ではなく、多くの困難があることが予想される。しかし、実際には、長期間にわたって日本語学校経営者として活躍している教師出身者も存在する。このような日本語学校経営者はどのように経営者としての役割を果たしてきたか、また、日本語教師としてのアイデンティティと経営者としてのアイデンティティをどのように調整しているかは、未だに解明されていない。ただし、日本語学校経営者の語りは、これまで日本語教育研究の中で無視されてきたわけではない。三代・佐藤（2019）は、箱根会議というイベントに対する参加者集団の語りを通して、日本語教育業界や日本語学校に関わる人々がどのように社会的アイデンティティを構築したのか、岡田（2021）では特徴的な語りをする経営者の一事例をもとに、経営者の意識変容がどのように起こったのかを探求している。しかしながら、既存の研究では、彼らの経験やその経験に対する意味づけを探求することが主眼であったため、本研究が解明を目指す日本語学校経営者個々人のキャリア移行を伴うアイデンティティの構築の全容を明らかにするには、事例としては不十分であると言える。本研究においては、先行研究で明らかになされていない日本語学校経営者個々人のアイデンティティ構築の様相の解明に主眼を置き、研究を遂行する。この点について解明することにより、従来の日本語教師のキャリア研究が在職期間に限定されていた問題を克服することができると考える。さらに、彼らの視点から日本語教育を捉えることで、これまで見過ごされてきた日本語教育を巡るキャリアや職業に関する課題が明らかになる可能性もある。その上で、これらのキャリア移行に変遷を伴うアイデンティティの変容について解明するために、本研究ではアイデンティティのみの語りに着目するのではなく、その構築に必要とされる言説、またその言説によって表出され

る社会的・文化的イデオロギーがどのように研究協力者によって表現されるかも対象とする。

以上の議論から、本研究は研究協力者のキャリア移行を伴うアイデンティティの構築の様相及び影響を与える要因を記述することを目的とする。具体的には、研究協力者の語りから日本語教師出身の日本語学校経営者が経験する役割移行の過程やアイデンティティの構築について記述をし、創業者の役割アイデンティティ理論を用いて構築に影響を与えうる社会的・文化的イデオロギーを明らかにし、日本語学校や日本語学校経営者の間で共有される言説の中で、研究協力者のアイデンティティがどのように構築されるのかを解明する。

また、これらキャリア移行に関して本研究では、「当事者の語りによって構築された自己とアイデンティティの形成」と捉え、探求する立場から、研究協力者たちがどのようにアイデンティティを言語化するのかを重要な観点とする。

4.2 本研究のリサーチクエスチョンおよび論文構成

本節においては、本研究のリサーチクエスチョンを提示する。本研究の目的は、「研究協力者の語りから日本語教師出身の日本語学校経営者が経験する役割移行の過程やアイデンティティの構築について記述をし、創業者の役割アイデンティティ理論を用いて構築に影響を与えうる社会的・文化的イデオロギーを明らかにし、日本語学校や日本語学校経営者の間で共有される言説の中で、研究協力者のアイデンティティがどのように構築されるのかを解明すること」としている。この目的は主に「語りの記述」、「アイデンティティの構築に影響を与えた社会的・文化的イデオロギーの様相」、「研究協力者が構築したアイデンティティ」の 3 つの要素で構成されている。そのため、この３つの要素に答えることができるリサーチクエスチョンが必要であると考えた。そこで、リサーチクエスチョンの一つ目には、研究協力者の語りの記述と分析を主眼に置いたものとした。次に、これらの語りに影響を与えた社会的・文化的イデオロギーの存在について言及をするリサーチクエスチョンを設定した。最後に、これらのイデオロギーの中で、研究協力者が構築したアイデンティティの様相を記述するリサーチクエスチョンも設定した。そして、本研究では研究協力者の語りを手がかりとして以下設定した 3 点のリサーチクエスチョンをもとに記述・考察することとした。また、それぞれの研究課題に対応する論文構成も付記する。

（1）研究協力者たちは自らの人生の軌跡を語る中で、自身の日本語学校における役割や日本語教師から日本語学校経営者へのキャリア移行の過程をどのように説明しているのか。（第 6 章・7.1）

（2）研究協力者たちのキャリア移行を伴うアイデンティティの構築に影響を与えうる社会的・文化的イデオロギーは、日本語学校や日本語学校経営者の間でどのような言説でもって表出されたのか。（7.2・7.3）

（3）研究協力者たちは日本語学校や日本語学校経営者に流布する言説の中でどのようにアイデンティティを構築したのか。（第 8 章）

第 5 章　調査手法について

以上、本研究における位置づけや目的、リサーチクエスチョンについて、先行研究や理論的枠組みをもとに策定した。本章においては、これらリサーチクエスチョンの解明が可能な調査手法について探索を行い、本研究における調査手法を示していく。

5.1. 研究手法の選定

第 3 章の先行研究を踏まえ、本研究では、アイデンティティを人種、ジェンダー、職業、出身地といった様々な要因に対して生じた差異に、個人が内的に呼応する中で選択をする動的な位置化として捉える。さらに、キャリアの重要な側面を当事者の語りを通して自己を再定義し、それに伴いアイデンティティを構築することと捉え、その移行の過程を明らかにする。そのため、本研究においては研究協力者の語りを中心に分析を進める必要があると考える。そこで、本研究における研究手法では質的研究を用いることにした。

質的研究とは、「具体的な事例を重視し、それを文化・社会・時間的文脈の中でとらえようとし、人びと自身の行為や語りを、その人びとが生きているフィールドの中で理解しようとする学問分野」（無藤ほか，2004；p. 8）を指すものである。大谷（2019）は、そもそも質的研究は、量的研究に対して立てられた概念であるとして、量的研究を「対象を測定することで数量化されたデータを得、それを処理して得られる研究」と定義づけたうえで、測定できるための条件とその結果が実践に結び付くための条件は、①「測定結果が数量として与えられる」とともに、②「その結果の望ましい値が合意されている」ことであり、①や②を満たさないものを量的研究では取り扱うことができないとした。そして、量的研究では扱うことが難しいテーマに対して質的研究は研究として取り扱うことを可能にしたとしている。

このような質的研究について、大谷（2019；pp. 28-29）はその特性を以下のようにまとめている。

①仮説検証を目的としない。

②実験的研究状況を設定しない。

③観察やインタビューから主に言語記録を作成する。ただし、既存の言語記録を対象とすることもある。また、写真や人工物を対象とすることもある。

④記録（質的データ）に基づいて分析し理論化する。

⑤記録以外の資料も総合して検討する。

⑥研究者の主観・主体的解釈を積極的に活用する。

⑦研究対象の有する具体性や個別性や多様性を通して一般性や普遍性に迫る。

⑧心理・社会・文化的な文脈を考慮してデータ採取とデータ分析をする。

⑨そのようにして現象に内在・潜在する意味を見出し研究参加者とともに人や社会の理解に努める。

このように質的研究には多くの特徴があるが、その特徴は実験室のような環境下で客観性を重視しデータを収集するのではなく、インタビューや観察といった不確定要素が含まれた状況下で、研究者の主観性を重視しデータを収集するということが分かる。このような特徴について、同じく質的研究の特徴をまとめたギブズ（2017 / 2017）は、質的研究は共通して、「そこにある」世界（実験室のような特別に作られた研究状況ではなく）にアプローチし、「内側から」社会現象を理解し、記述し、時に説明することを意図するとまとめている。

そのうえで、大谷（2019）は、質的研究の手法は多様であり、それぞれが研究者とその研究が依拠する存在論、認識論、価値観などである「パラダイム」に依拠しているとしている。パラダイムについてはデンジン & リンカン（2000 / 2006）にて表 1 のようにまとめられている。

表 1 オルタナティブな探求パラダイムの基本的信念と選ばれた実践的論点に関する各パラダイムの立場（デンジン & リンカン，2000, 平山ほか訳, 2006；p. 146-147）

事項	実証主義	ポスト実証主義	批判理論その他	構成主義
存在論	素朴なリアリズム－「リアルな」現実、しかしそれを把握し理解し得る	批判的なリアリズム－「リアルな」現実、しかし不完全にしか、そして、確率論的にしか把握し理解できない	歴史的リアリズム－実際の現実は社会的、政治的、文化的、経済的、民族的、ジェンダー的な価値によって形成される；時間を追って結晶化する	相対主義－地域的にそして具体的に構築された現実
認識論	二元論/客観主義：発見物は真	修正的二元論/客観主義：批判的伝統/コミュニティ；発見物はおそらく真	相互作用的/主観主義；価値媒介的発見	相互作用的/主観主義/つくりあげられた発見
方法論	実験的/操作的；仮説の検証；主として量的方法	修正的実験的/操作的；批判的多元論；仮説の反証可能性；質的方法を含むこともある	対話的/弁証法的	解釈学的/弁証法的
探求目的	説明：予測と統制		批判と変革；補償と解放	理解；再構成
知識の性質	事実あるいは法則として確立された検証ずみの仮説	蓋然的に事実や法則である反証されていない仮説	構造的/歴史的洞察	合意と結びつく個人的再構成
知識の蓄積	加算的－「知識の建築物」に付け加えられる「建築ブロック」；一般化と原因－結果の結合		歴史的修正主義；類似性による一般化	より多くの情報による洗礼された再構成；代理的経験
善あるいは質的規準	「厳密さ」についての慣習的な基準：内的かつ外的妥当性、信頼性、客観性		歴史的状況依存性；無知と誤解の解消；行動の刺激	信頼性と真実性

表 1 から、実証主義、ポスト実証主義、批判理論その他、構成主義の 4 つのパラダイムがあり、それぞれが異なる認識論や研究方法を持っていることが分かる。実証主義では客観性や厳密性が重視され、実験による研究が主流であった。ポスト実証主義では、実証主義に対する批判が起こり、認識論や方法論に修正が加えられる。批判理論その他では、相互作用や主観的な認識論に着目し、研究方法も多様化した。そして、構成主義では、主観性が重視され、データを解釈学的に理解する研究方針がとられた。このようなパラダイムによっては研究を客観的かつ厳密に行うことを是とするものからデータの主観性を強調し、

それらに寄り添い理解する姿勢が求められるものまで、客観性の強調から主観性の強調への段階的な差異があることが分かる。このため、大谷（2019）においても、質的研究を理解する際や実施する際にはその研究や自身がどのパラダイムに立ち、どの程度実証主義的でどの程度解釈主義的な研究をしているのかを確認し、決断することが必要であるとしている。そのうえで、批判理論その他や構成主義で指摘されている「主観」については、末武ほか（2016）が述べている、主観は絶えず相互作用の中にあり、互いに影響を与えながら進展しつつあるプロセスで、主観として捉えられる現象は、独立した実体としてではなく、様々な他の要因や文脈との相互作用として把握し、記述するものと本研究では捉える。この主観性を本研究では重要視する。なぜなら、本研究は、アイデンティティは状況や文脈の中で様々な要因に対して、個人が内的に呼応する中で動的に選択をするものであり、その過程の中で語りを通して自己を再定義し、それに伴いアイデンティティを構築することによって成立するものと捉えた上で、研究協力者のキャリア移行に伴うアイデンティティ構築の変遷をたどることを本研究の目的としているからである。そのためパラダイムに関しては、本研究においては、実証主義やポスト実証主義的にデータを考察するのではなく、構成主義の立場からデータを考察していく。そのうえで、本研究においては、語りの背景に存在する社会的文化的イデオロギーについても迫ることをリサーチクエスチョンとしているが、そのようなことが質的研究で可能と考える理由は、以下のデンジン & リンカン（2000 / 2006）の説明に本研究では賛同するからである。デンジン & リンカン（2000 / 2006）は質的研究をイーミック（emic）で個別記述的で、事例本位の立場であり、特定の事例の細目に注意が払われるため、量的研究に比べ研究協力者を取り巻く所得格差やジェンダー、国籍といった社会事象における制約条件に調査中に出会うことが多く、このような社会事象を行為の中で捉え、研究協力者の知見はそこに埋め込まれているとみているとしている。このため、質的研究を用いることで、研究協力者に影響を与える社会的・文化的イデオロギーおよび言説の様相を明らかにすることができると考える。

上記のような考えのもと、本研究においては 4 名の研究協力者に対して複数回のインタビュー調査を中心とした、質的研究の手法を用いた調査を行った。研究協力者内にある多様なアイデンティティの中でも、特に本研究においては創業者の役割アイデンティティを中心にしたうえで、データの中で研究協力者がどのように語りの中でアイデンティティを表出し、教育者から経営者へとどのように役割遂行したと語るのかに焦点を当て、第 6 章以降分析・考察を行っていく。それにより、研究協力者たちが自身の中にある複数の役割

の対立が生じやすい、教師から経営者という役割の移行の中で、どのようにアイデンティティを構築したのかについて明らかにできると考えた。

5.2. ライフストーリーインタビュー

以上の議論から本研究においては質的研究によって研究を進めていく。そして、日本語学校経営者たちの語りの中で、どのように経営者としての中心性や複雑性が表されるのかを記述したうえで、日本語教師からの役割移行に伴うアイデンティティの構築の様相を中心に考察を行っていく。これらのアイデンティティに関する語りに対してより妥当な解釈を行うためには、経営者としての経験はもちろん、前職の日本語教師としての語りやそれらに関連する広範な行動や意識、時代背景、それらに対する認識を聞かなければならない。また、併せて彼らに影響を与えた人々の姿も語りの中で、彼らの視点を通して探究する必要がある。これらの課題を解決するために筆者は、研究協力者の日本語学校経営に関する経験を中心に、幼少期から現在までの経験を尋ねるライフストーリー調査を重ね、語りを収集してきた。

ライフストーリーとは個人が生活史上で体験した出来事やその経験についての語りで、特別な会話形態としてのインタビューを通して語られ、それによって自己概念や自己と社会の関係のあり方が表される（桜井・小林，2005）、ナラティブ・アプローチの一種である。ナラティブ・アプローチについて、ギブズ（2017 / 2017）は、人は過去の経験に彼ら独自の意味づけを行い、ナラティブによって他者とその経験を共有することから、ナラティブの題材、内容、スタイル、文脈、語り方の注意深い分析は、人々が生きる人生や地域や文化における意味に対する人々の理解を明らかにするとしている。フリック（1995 / 2011）においては、ナラティブ・データに対する分析手法は多様であるとしつつも、その共通する特徴として、①発話を解釈する際に、ナラティブという形態（ゲシュタルト）から出発すること、②ナラティブの進行という文脈の中で発話を捉え、③テクストのどの部分がナラティブの性質を持ち、他にどのような種類のテクストが見られたのかについてなどのデータの形式についての分析も検討されるとしている。

このように自己にまつわる物語を通して、周囲の人々やそれを取り巻く社会や文化について、様々な知見をもたらしてくれるナラティブ・アプローチおよびライフストーリーであるが、その構造を論じた桜井（2012）によると、インタビュー場面は二つの語りの位相、過去の出来事の展開を表す語りを＜物語世界＞、評価や態度を表す語りを＜ストーリー領

域＞があり、前者は出来事がプロットによって構成されている語りであるのに対して、後者は語り手と聞き手の相互行為と語りの社会的コンテクストなどのメタ・コミュニケーション次元を表し、この二つの位相を合わせた全体がライフストーリーであるとしている。そして、＜ストーリー領域＞について桜井（2012）は、自己と自己の経験を様々なモードで、あるいは複数の語りの様式を用いて語るとしている。具体的には、個人の「パーソナル・ストーリー」、コミュニティにおける「慣習的用語法」や「モデル・ストーリー」、国民社会や地球規模の国際社会などの全体社会における「マスターナラティブ」のことである。また、桜井・小林（2005）においては、マスターナラティブが「コミュニティをこえて社会的に機能するイデオロギーであり、文化的慣習や規範を表現するストーリーであるとともに、ときにポリティカリィ・コレクトな（政治的に妥当な）表現形態をとりうるストーリーである」（p. 178）とされていることから、イデオロギーも含んだストーリーであることが分かる。これらの語りの様式も含めてライフストーリーを分析する意義について、石川・西倉（2015）は、モデル・ストーリーにせよ、マスターナラティブにせよ、そこから個人とマスターナラティブいった社会との間の同調、抵抗、齟齬、抑圧といった様々な関係を読み解くことができるとしている。本研究においては、社会的・文化的イデオロギーがどのようにアイデンティティの構築に影響を与えるのかを考察していくため、語りの様式が語りの中でどのように表出されるのかも分析対象とする。

上述の通り、ライフストーリーはインタビューの物語世界とストーリー領域のどちらも取り扱いが可能な手法であるが、その分析のアプローチは他のナラティブ・アプローチと同様に多様である。桜井（2002）は、ライフストーリーには代表的なアプローチが三つあるとした。

まずは、ライフヒストリーが科学的で客観的でなければならないとする規範をバックグラウンドにしている「実証主義」である。次に、帰納論的な推論を基本としながら、語りを解釈し、ライフストーリーインタビューを重ねることによって社会的現実を明らかにしようとし特定の要素が規則的に現れる状態、あるいは偶然の個人的な特性や意思決定に左右されないリアリティが明確になる状態とされる、知識の＜飽和＞を目指す「解釈的客観主義」である。「実証主義」や「解釈的客観主義」は質的手法を用いながら、客観性を重視することやからデンジン & リンカン（2000）におけるポスト実証主義と重なる部分がある。このように上記二つのアプローチは、一定程度客観性を担保することを求めるが、特に解釈的客観主義については、桜井（2012）は、ライフヒストリーの特質とされる「生の

全体性」はおろか、昨今のライフストーリー研究がマイノリティや逸脱者などの語りの収集に多く利用されているにもかかわらず、少数事例や逸脱的な語りは考慮されず、個人的特性やデータの全体性が欠損してしまう可能性を危惧し、批判をしている。

最後は、語りはインタビューの場で語り手とインタビューの両方の関心から構築された対話的混合体であるとする視点を持つ「対話的構築主義」である。相互的で語りを解釈学的に扱うことからデンジン & リンカン（2000）の構成主義に重なるアプローチである。しかしながら、対話的構築主義について解釈的客観主義の代表的な研究者であるダニエル・ベルトー（1997 / 2003）は、エスノ社会学的研究の観点においては、単独の＜ライフヒストリー＞、特に研究される社会的対象が典型的な社会的メカニズムとプロセスの事例になるとして出版することは、表出的機能あるいは＜コミュニケーション機能＞には応えているが、社会的対象の機能と内的ダイナミクスを理解するというライフストーリーの＜研究機能＞には応えていないと批判をしている。以上の議論から、対話的構築主義というアプローチは、ライフストーリーをコミュニケーションの面から研究をするには十分であるが、社会的事象がどのようにして生じたのかを複数の要因から考察するには不十分なアプローチである可能性がある。本研究は語りの様式といった言語表出だけではなく、その背景となる社会的・文化的イデオロギーも射程に入れるため、本研究において対話的構築主義をアプローチ手法とするのは妥当ではないと考える。その上で、本研究で取るアプローチに関しては、5.3 にて詳述する。

このように様々な分析のアプローチが存在するナラティブ・アプローチの一種であるライフストーリーであるが、本研究においては上述した通りナラティブとして分析する際に、社会的・文化的イデオロギーも捉える必要がある。そのために、社会規範に反映をしたストーリーであるドミナント・ストーリー（dominant story）についても精査を行う。以下、ドミナント・ストーリーの概要とドミナント・ストーリーとともに議論がなされるとオルタナティブ・ストーリーについても紹介をする。ドミナント・ストーリーとオルタナティブ・ストーリーの議論は、家族療法においてナラティブを治療方法の主眼としたホワイト & エプストン（1992 / 2017）の「問題の外在化 （externalizing the problem）」と関連し、端を発した。彼らは、ナラティブと言説の関係を以下のように仮定している。

> 経験のストーリングは言葉に依存しているので、もしこの前提を認めるとすると、私たちは言葉によって経験に意味を付与し、私たちの人生や人間関係を構築していくという

考えをも提唱することになる。言葉に従事するとき、私たちが中立ではいられないのは、経験のある側面の表現とか提示にとって適当で関連していると思われる文化的に有効な言説の持ち合わせが存在するからである。つまり、私たちが「自己理解」と呼んでいるものも含め、私たちの生きられた経験の理解は言葉によって媒介されている。そして、統一された包括的な知についての「真理の」言説が、人となりと関係性の構築、および理論の媒介において重要な役割を果たすことが予測される。

（ホワイト & エプストン, 1992, 小森, 2017；p.38）

このような権力を伴い文化的な言説を保持した「統一された包括的な知についての「『真理の』言説」が彼らの呼ぶところのドミナント・ストーリーとなる。このドミナント・ストーリーへの向き合い方について、ホワイト & エプストン（1992 / 2017）は「問題の外在化」を挙げ、以下のように示している。

問題の外在化は、人々を服従させる統一された知や「真理の」言説を同定し、それらから人々が分離するよう援助する。人々の人生や人間関係における問題の影響をマッピングするなかで、問題の持続によって強化され確認される彼ら自身、他者、そして人間関係についての信念を同定するよう人々を奨励することによって、統一された知は暴露され得る。これらの信念は普通、ある期待を達成することや、ある特徴づけを複製すること、ある規格を満たすことにおける失敗の感覚と関係している。これらの期待、特徴づけ、そして規格が、統一された知についての「真理」に関する細部を明らかにする。人々の人生や人間関係を構築することにおけるこれらの「真理」の効果の歴史が、そのとき暴露され得るのである。

外在化の過程を通して、人々は人生についての再帰的視点を手にし、人々が彼ら自身とその人間関係を決定し特徴づけているものとして経験している「真理」に挑戦し、新しい選択を手にする。これは、彼らが知による自身とその身体の客体化、および「物化」を拒否するよう手助けする。

（ホワイト & エプストン, 1992, 小森, 2017；p.40-41）

以上のことから、個々人の持つストーリーに焦点化することにより、ドミナント・ストーリーを明らかにし、それによってドミナント・ストーリーに同定されていた身体からの

解放につながることを示唆している。つまり、ドミナント・ストーリーとは異なるストーリーをクライアントが認識することで、クライアントの問題を、自身の問題から問題が問題であるとするのである。これがホワイト & エプストン（1992 / 2017）の「問題の外在化」である。このような個々人の持つ特有かつドミナント・ストーリーとは異なるストーリーを本研究ではオルタナティブ・ストーリーと解釈する。野口（2002）では、ドミナント・ストーリーを「わたしたちの人生を制約する物語、人生の下敷きとなるような物語」（p.80）とし、我々はそのような物語に対して肯定するにしても否定するとしても、参照せざるをえなくなり、語りを導き、方向づけられているものとした。その上で、ホワイト & エプストン（1992 / 2017）によってドミナント・ストーリーには「ユニークな結果」であるオルタナティブ・ストーリーがセットになっていることが提示されたことで、ドミナント・ストーリーを破壊することを可能になったと野口（2002）は評価をした。

上記のホワイト & エプストン（1992 / 2017）の議論に則ったナラティブの議論は様々な研究において行われている。小川（2018）においては、以下のようにドミナント・ストーリーとオルタナティブ・ストーリーの関係性が解釈されている。

> ナラティブの議論では、いかに物語が生まれ、既存の社会秩序がどのように形成されていくのかといったプロセスが注目され、その上でいかなる異なる語りが可能であるかが問われる。世の中や社会生活で「問題」「タブー」とされていることも、言葉や行為によって社会的に構築された可変的なものとみなし、疑われることのない規範的な「ドミナント・ストーリー」の正統性や権力を問い直し、代わりに自分や集団がより受け入れやすい「オルタナティブ・ストーリー」を提示していくことで問題の解釈を試みる。
>
> （小川，2018；p.49）

このように小川（2018）においては、ドミナント・ストーリーは社会的に構築がなされたストーリーであり、可変するべきものであるという解釈がなされていることがわかる。このような見方はナラティブの議論だけではなく、公共事業に関するストーリーを検証した藤井（2011）にも見られる。藤井（2011）は、公共事業に関するストーリーが国民や学会等の様々な集団において、ある特定の「物語」が「ドミナント・ストーリー」として共有され、その物語に沿った意見や見解が集団の中で様々な局面で採択されていく一方、それにそぐわない意見や見解はあらゆる局面で「排除」されていくという事態が存在すると

推定した上で、特定のドミナント・ストーリーが強く共有されている事態そのものが、公共性を著しく損ねることになりかねないとした。その上で、ドミナント・ストーリーに代替して、組織内で共有される物語を、オルタナティブ・ストーリーとした上で、ドミナント・ストーリーをオルタナティブ・ストーリーと書き換えていくことを通して、公共性を確保することが求められると述べている。しかしながら、このようなドミナント・ストーリーに対するネガティブな見方に関して懐疑的な見解も存在する。アスリートの自己語りを調査した津田（2006）によると、アスリートは、試合、練習、他者などの様々な出会いの中で、様々なライフスキルの獲得や自己成長というドミナント・ストーリーとして構成されるプロットを選択し、自己物語をより生き生きとした物語にしている可能性があることを提示した。

このように異なる見解がドミナント・ストーリーには存在するが、共通して「社会的に規範とされる言説として流布し、人々の物語に方向性を与えるストーリー」とされている。本研究においては、社会的・文化的イデオロギーによって構築された言説が研究協力者によってどのように表出するかを明らかすることをリサーチクエスチョンの一つとしているため、このようなドミナント・ストーリーに関する語りについても精査する。以上の議論をまとめると、本研究においてはナラティブ・アプローチの一種であるライフストーリーを採用した上で、社会的・文化的イデオロギーの様相の探求のため、ナラティブを分析するという観点からドミナント・ストーリーの精査も行うこととする。

その上で、本研究が研究手法として採用するライフストーリーは、個人が自身の人生をインタビューという場において語る手法として、現在まで多くの研究で研究手法として採用をされている。ライフストーリーを用いた先行研究としては、具体的には中国残留孤児一世、二世、中国人養父母のライフストーリーを桜井（2012）が提唱する「対話的構築主義」のアプローチで聞き取りをした張（2011）、知的障害のある人のライフストーリーをナラティブ・アプローチの手法を取り入れながら、物語世界に重点を置いて記述をし、障害の自己認識の意味や理由を明らかにした杉田（2017）、異文化に対応するために求められる異文化間能力を構成主義の立場を取り、一名の日本企業経営者のライフストーリーから明らかにした中尾（2022）といった研究がある。

日本語教育においても、ライフストーリーを用いた研究は数多く行われ、様々な視点で成果が上げられている。これらの研究を以下紹介していくが、大別すると留学生を対象とした研究と生活者を対象とした研究、日本語教師を対象とした研究、日本語教育孤立地域

に在住する教師や学習者を対象とした研究に分けることができる。ここでいうところの「生活者」とは、文化庁文化部国語課（2013）の「日本に居住する外国人の生活の側面に焦点を当てる言葉」（p. 6）という定義が指す外国人を指し、日本語教育孤立地域とは、福島・イヴァノヴァ（2006）の「地域内に日本語コミュニティがなく、旅行、留学等で日本に行くことも稀で、教室外で日本語と接触のない海外環境における日本語学習環境」（p. 49）という定義に則っている。また、本研究におけるライフストーリーの分析手法を探索するために、それぞれの研究のライフストーリーに対するアプローチや分析手法についても整理をする。

まずは、留学生を対象とした研究の成果を概観する。韓国人留学生を対象とした中山（2007）は、日本人の友人とのネットワークの特徴や遊び方・未来を友だちと共有されているか否かといったことが、韓国人留学生が人間関係の中で自分らしいと感じられているかに影響を与えていることを明らかにし、中山（2008）は、韓国人留学生の留学の満足、不満足の要因を明らかにした。中山（2007）や中山（2008）は研究協力者の物語をより理解するために、ライフストーリーを自己物語と捉え、ストーリーを分析するナラティブ分析を行っている。学部留学生を対象として久野（2018）は、動機づけと行動の実情に着目し、留学前から進路決定に至るまでの成長要因を明らかにし、研究協力者の物語世界の探究だけではなく、筆者が語りを十分に理解できず何度か質問をしたダイアローグも含めて考察を行うために、こちらの研究もナラティブ分析をおこなっている。このため、ストーリーを理解するためにナラティブ分析を行った中山（2007；2008）とは、その分析手法の採用理由は異なることが分かる。インドネシアで働く元交換留学生を対象とした八若（2018）は留学が日本語の上達だけでなく、現在の仕事にも繋がる経験として高く評価され、さらに次のステップへの動機を提供する場にもなっていた一方、日本側の受け入れ体制の問題点も浮かび上がらせた。八若（2018）は、具体的な分析手法を提示していないが、主題と関係する語りを抽出し、その語りを時系列に並べるという手段をとっている。ベトナムの大学で日本語教育に携わる元交換留学生 1 名を対象とした八若（2022）は、日本留学は、日本語教師という職業に関心を持つきっかけとなり、日本語を教える上で不可欠な日本語能力を高め、日本や日本人について実体験から学び取る体験として評価されていた。また、日本語習得には留学ならではの実体験や人的ネットワークが大きく寄与し、日本語学習者及び教授者として常に学び続ける姿勢が認められたことを明らかにした。八若（2022）は八若（2018）と同様に主題と関係する語りを抽出し、その語りを時系列に並べ

るという手段を取っている。上記の研究とは異なる視点でライフストーリーを用いたのが、日本語学校に通うネパール人留学生を対象とした岩切（2015）である。岩切（2015）ではライフストーリーから様々な社会的コンテクストの複雑な関係を見出した。岩切（2015）では、具体的な分析手法の提示がなされていないが、この研究では日本語学校非常勤講師としての筆者からの観察に基づく視点に補足するための手段として、研究協力者のライフストーリーを使用している。母国で社会経験を積んでから来日し、日本語を学んだ人々を対象とした村田ほか（2021）は、職業経験を踏まえた自律的な学習の方向付けを行っていく過程を明らかにするとともに、留学における葛藤や悩み、留学を通じた変容を明らかにし、それぞれが相互作用していることを分析した。村田ほか（2021）において、トランスクリプト作成およびライフストーリーの確認を執筆者全員で確認をとり、客観性を担保している。また、村田ほか（2021）の研究協力者はプログラム修了生、執筆者はプログラム教員という立場であった。そのため、ライフストーリーを教員の教授方法に対する省察を促し、教育の改善に繋げるためのデータとして用いられていた。

このように学習者を対象者としたライフストーリー研究においては、学習者の視点に立ち、学習のモチベーションの変化やそれにかかわる出来事、さらに学習だけではなく、就職等の留学生のキャリア構築がどのように行われるのかが明らかにされている。また、その分析手法に関しても、語りの内容やストーリーの理解だけではなく、筆者のエスノグラフィーの補足資料として用いられていることや教員の教授方法の省察にも使用されている。

次に、生活者を対象とした研究を概観する。ベトナム難民二世を対象とした中川（2011）は日越両国を行き来するバイリンガルとしての意識が垣間見えたと同時に、親とのやり取りでストラテジーを駆使しコミュニケーション能力を高めている様子がうかがえ、バイリンガル育成には、ルーツや言語文化を肯定的に捉える自尊感情と、それを育ませる契機となる周囲の理解や社会的支援の必要性を改めて示した。中川（2011）はマスターナラティブ、モデル・ストーリー、忘れがたい刻印としてその後の人生の転機となる個人的で経験であるエピファニーに着目し、構築主義のアプローチで分析を行っている。EPA（Economic Partnership Agreement）による看護師候補者として来日し、2 度の看護師国家試験にチャレンジしてきた 2 人のインドネシア人を対象とした中谷（2013）は制度上の特徴や問題点に着目した視点からのみでは見えなかった、看護師候補者たちの非常に個人的な日本でのライフの形成と滞日を決定づける要因について明らかにした。中谷（2013）は、自己を物語るインタビューは語り手と聞き手の間で創造される世界でありながら、そ

の世界は語り手の「自己」を物語るストーリー以外の何物でもないという立場で、対話的構築主義アプローチを用いてライフストーリーを分析した。日本人男性との結婚を機に移住した香港出身の女性を対象とした久野（2013）は、彼女の社会参加を可能にした要因から、第一に日本語能力だけではなく、学習者が培ってきた文化資本に注目すること、第二に学習者自身が複言語・多言語話者であることを自覚できるようにサポートすることが重要であることを述べた。久野（2013）では久野（2018）と同様にナラティブ分析をおこなっており、採用理由は明確に示されていない。しかしながら、出来事と出来事の関係性を探究する手法としてナラティブ分析を説明していることから、この点に主眼を置いた分析を行うために、当該手法を採用したと推察される。複数言語環境にある 2 名を対象とした中尾（2018）は「日本語」や「英語」といった既存の言語カテゴリーありきではなく、「通じる言語」や「祖母に通じる言語」といった研究協力者独自の言語の視点で、彼らがどのように周囲の言語や人々と向き合い、関わってきたのかということが明らかになった。中尾（2018）においてはナラティブ分析が行われているが、その理由としては調査者がインタビューの場だけではなく、分析過程においても意味の生成に参加する存在となり、調査者が研究協力者の固有の経験を理解することを目指したためとしている。このことから、中尾（2018）は語り方よりも、研究協力者の体験した世界の理解に比重をおいているがわかり、久野（2013；2018）よりも中山（2007；2008）の立ち位置に近いことが分かる。社会人として日本に住む韓国人を対象としたイ（2019）は、環境の変化や日本社会への適応の中で、自らのアイデンティティをどのように構築し、暮らしているのかを考察し、元留学生社会人の現在に至るまでの第二言語習得とアイデンティティの関係と変化を考察した。イ（2019）では、文字化したインタビューデータを時系列に並び替え、ストーリーを作成する方法をとっているが、その理由は明示されていない。ベトナム難民一世世代に対して半構造化インタビューを行った林（2018）はインタビューからライフストーリーを作成し、彼らが日本語を使用し、学習することの意味や、ベトナム人集住地域に暮らすことの意味をベトナム難民の視点から問い直した。林（2018）においては、ナラティブ分析を用いて、語りの分析を行っているが、こちらも明確な採用の理由についての言及はない。

このように生活者を対象としたライフストーリー研究においては、彼らの言語習得や言語観、アイデンティティについて彼らの視点から広範な要因を探求しようとしていることが分かる。また、制度設計だけでは明らかにすることができなかった、生活者のライフの構築にも踏み込んでいた。このような研究協力者の視点から広範な要因によるアイデンテ

ィティの構築を捉えようとした研究のスタンスは、本研究の立ち位置と共通性があると考える。また、分析手法に関しては対話構築主義のように語り方に着目をするのか、ナラティブ分析のように時系列の関係や語られた世界に対する理解という二つの視点が存在することが分かった。

次に、日本語教師のライフストーリー研究を概観する。飯野（2010）は、日本語教師のライフストーリーに教師の認識や実践の変容の可能性、つまり教師の成長支援の可能性を内包することを指摘した。飯野（2010）はライフストーリー生成による認識と行動の変容を与えることを目的としているため、分析としては筆者と研究協力者の語りの相互作用の様相を記述するという手法が用いられている。松下（2016）は 2 名の日本語教師のライフストーリー分析から教師個人の世界に着目しこれまで見えていなかった個人の考え方や行動、そしてインフォーマルな学習の特徴である無意識の意識化について具体的に捉えようとした。松下（2016）は、ライフストーリーを語り手と聞き手の相互作用による、たえざる生成・変化のプロセスと捉えているため、半構造化インタビューをもとにライフストーリーを作成するということ自体に分析を含んでいると考えていた。この立ち位置は飯野（2010）と共通する考えである。1970 年代に日本語学習を開始した韓国人日本語教師を対象とした河先（2013）は日本語に関わる自己に着目して分析し、国語世代に浸透していたと考えられる日本語教育必要論と、高等学校や大学における日本語教育の活発化が外的要因となって、日本語学習が開始されていたことが明らかにした。河先（2013）では、インタビューデータに表れた研究協力者の経験とその意味づけを深く理解すると同時に、社会的文脈と相互作用しながら変容する日本語に関わる自己に対する認識の動的プロセスを、厳密な解釈に基づき分析するために、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いている。河先（2013）と同じく、韓国人日本語教師たちを対象とした澤邉（2016）は、5 名の研究協力者のライフストーリーから日本語教育が彼らの生活を支える、「生きる手立て」として確かなものになっているということを明らかにした。澤邉（2016）は、文字化した資料をもとに、フィールドとしての個人に焦点を当て、その個人史自身が探求の対象であるという考え方から、協力者の言いたいことを的確に表している、生の声の引用を多く取り入れながら「分厚い記述」でライフストーリーをまとめた。この点からは同じ韓国人日本語教師を対象としていても、澤邉（2016）は河先（2013）よりも当事者目線での個人史という主観性を重視した研究であることが分かる。

このように教師を対象としたライフストーリー研究は、ネイティブを対象としたものと

ノンネイティブを対象としたものに大別でき、それぞれ研究成果を挙げていることが分かる。ネイティブを対象とした研究では、教師としての成長や彼らの意識や学習について明示化しており、ノンネイティブの研究に関しては教師にとっての日本語がどのような意味合いがあるのかを明らかにしている。分析手法においては村田ほか（2021）のように日本語教師に省察を促すために、ライフストーリーの作成自体を分析として含んでいる研究もある。また、他の研究と同じく研究協力者の主観的なストーリーの探求を重視した研究もある一方で、客観性を重視した手法を用いる研究も存在した。

最後に、孤立地域における日本語教育を取り上げた研究を概観する。2 名のカザフスタン人日本語教師を対象にダリヤグル・ショリナ（2017）は、実践を行っている現場の教師がどのような経験を持ち、日本語教育に関わっているか、という教師個々の自己変革の過程をカザフスタン社会およびカザフスタンの日本語教育の文脈で考察した。ショリナ（2017）は語りの生の声を消さずに、語られた内容を深く理解するために、ライフストーリーの「語りの内容」および「語りの構成」に焦点を当て、分析を行った。シリアにおける日本語学習者を対象としてヘバマフラン・ラマダン（2021）は彼らのモチベーションが、最終的に世界に影響を与えたいという人生の目標につながっていることを明らかにした。ラマダン（2021）は、研究協力者の日本語学習の意義をどのような言葉で語ったのかに着目し、分析を行っている。

このように日本語学習者が少ない孤立地域は、調査対象者の少なさから量的研究の実施が困難な地域といえるが、ライフストーリーという手法を用いることで、少数の研究協力者であっても日本語学習の動機付けおよび地域の文脈とのかかわりを明らかにすることに成功している。どちらの研究においても、ライフストーリーにおいては、どのように語ったのかが分析の主眼となっていた。

このように日本語教育において、2010 年代前後からライフストーリーは主に教師や学習者といった当事者の目線を通して、従来の枠組みだけでは見ることができなかった、出来事の評価や決定要因、時間による変容や成長を見出そうとしていることが分かる。また、カザフスタンやシリアといった孤立地域といわれるような学習者が少ない地域の教師や学習者も研究の枠組みで捉えることができることが、ライフストーリーを用いる動機として挙げられている。

特に、生活者を対象としたライフストーリー研究は、社会的な事象を当事者の視点から明らかにし、その要因についても解明可能であることを示している。本研究は当事者の語

りから社会的・文化的イデオロギーを明らかにすることを目的とするため、これらの研究がライフストーリーを用いた上で、上記の研究目標を達成したということから、本手法を採用することは妥当であると考える。そのため、本研究においても、これらの研究を参照しながら、研究を遂行することとした。

また、様々な趣旨や研究協力者を対象とした研究で用いられるライフストーリーだが、その分析について、桜井（2012）が提唱したライフストーリーのアプローチである対話的構築主義の立ち位置をとる方法や、本研究でも後述をするナラティブ分析を行う、またはライフストーリーを作成すること自体を分析するなど多様なアプローチが用いられていることが分かる。以下その分析手法とその目的をまとめた表 2 を提示する。

表 2　日本語教育研究におけるライフストーリーの分析手順について

アプローチ・手法 採用理由	ナラティブ分析	対話的構築主義	ライフストーリー作成自体が分析	時系列に並べる	M-GTA	言及なし
語られた内容を深く理解する	久野（2018）	中川（2011） 中谷（2013）				ショリナ（2022） ラマダン（2020）
客観性を担保する					河先（2013）	
時系列を理解する	久野（2013）					
補足資料として利用						岩切（2015）
関係者に省察を促す			村田ほか（2021） 飯野（2010） 松下（2016）			
研究協力者のストーリーを深く理解する	中山（2007） 中山（2008）・ 中尾（2018）					澤邉(2016)
言及なし	林（2018）			八若（2018） 八若（2022） イ（2019）		

この表 2 から、特に本研究と共通性が存在する生活者を対象としたライフストーリー研究においては、中川（2011）、中谷（2013）といった対話的構築主義に基づき研究協力者の語り方に着目する研究と久野（2013）、中尾（2018）といった時系列の関係等を用いて研究協力者の体験したことに関する理解を主眼に置いたものに大別できることが分かる。本研究において、どちらの立ち位置でアプローチ、分析をするかについては次節で詳述する。

5.3. 本研究の分析手法

以上のように日本語教育において様々な研究対象に対して、それぞれの目的に合致をしたアプローチでもって研究が進められている。本研究の目的は、研究協力者たちがさまざまなライフイベント、長年の経営者としての経験、および社会的・文化的イデオロギーやイデオロギーによって表出された言説の影響を受けながら、創業者としての役割アイデンティティをどのように構築しているかを明らかにすることである。この目的を達成するために、インタビューという場で経験を語る中で、役割アイデンティティがどのように表出されるのかを探求する。そこで、本研究では研究協力者のライフストーリーを「インタビュー時に調査協力者が語った過去と現在に関する事柄を、研究者が時系列に並べて作ったストーリー」（中山, 2016；p. 60）として扱う。このようなライフストーリーを作成するために、本研究では研究協力者の語り方に着目をする対話的構築主義のアプローチではなく、Polkinghorne（1995）の「ナラティブ分析」（narrative analysis）を行うこととした。

Polkinghorne（1995）のナラティブ分析とは、データの構成要素（ストーリーの主人公にとって重要な出来事や行動）を統合して首尾一貫した一つのストーリーを作る方法である。ここでというところのストーリーとは、物語を動的な生成プロセスと捉え、その筋立てに着目をしたやまだ（2000）の「二つ以上の出来事を結び付けて筋立てる行為」という定義に本研究も支持し、そのように捉える。そして、データを統合することによって構成されるストーリーには、人間の目的や選択、また偶然の出来事、性質、環境の圧力といった概念を取り入れることができるようになり、これにより、ある特定の結果がどのように、そしてなぜ生じたのかを答えられ、研究者は具体的な社会的世界で行動した個々の人物を、その自発性と責任感を含めて理解しようとすると、Polkinghorne（1995）はその意義を説いている。この研究協力者の理解について着目し、ナラティブ分析を行ったのが中山（2007）、中山（2008）、中尾（2018）である。一方で、ストーリーの特性に着目し、出来事の関係性という部分に着目して研究をしたのが久野（2013）や久野（2018）であると考える。このようにさまざまな研究で分析手法として採用されている Polkinghorne（1995）のナラティブ分析であるが、理論を提唱した際に使用した重要な背景的な理論が、ジェローム・S・ブルーナー（1986 / 1998）の二つの思考様式である。ブルーナー（1986 / 1998）は、二つの認知作用が存在するとし、それぞれをパラディグマティック（理論—科学的様式）と物語の様式としている。前者は、記述や説明に関する形式的な数学的体系の

理念を実現しようとし、カテゴリー化ないし概念化を用いて、諸カテゴリーが確立され、例証され、理念化され、互いに関係づけられて、一つの体系を形成しようとする。後者は、人間の、ないしは人間風の意図および行為、そしてそれらの成り行きを示す変転や帰結を問題にし、時間を超越した奇跡を経験の個別例へと翻訳し、その経験を時間と場所の中に位置づけようとするとしている。Polkinghorne（1995）は二つの思考様式に沿ったナラティブの分析手法を提示している。パラディグマティックの様式の分析手法は、データに対してストーリー性のある説明を収集し、データの側面をカテゴリーの事例として特定する分析プロセスを用い、ナラティブの探究は概念に関する知識を生み出すとしている。対して、物語の様式はイベント、ハプニング、アクションの説明を収集し、ストーリー化された記述を生成する分析プロセスを用い、特定の状況に関する知識を生み出すとしている。Polkinghorne（1995）はどちらの様式も、社会科学の知識体系に重要な貢献が可能であるとしているが、ライフストーリーのような本人が本人自身の生を他者に語る「自伝」的物語の研究について、ブルーナー（1990 / 1991）は以下のように相互性を重視していることがわかる。

> 「自伝」的物語の研究は、個人の意味作成とそこに働く文化的背景（特に文化としての家庭）を捉えていくのに有効となる。自己と意味と文化の関係を見ていく時、「自己」は、かつて信じられていたような、個人の心の中にその中核として存在する固定されたものではなく、自分と相互に交渉し合う人々との関係の中に「分散した」形をとり、その時の状況の中に位置づけられているものとしてとらえることが必要となる。現在の自己が過去と未来を含んだ自己を他者に物語ることは、同時に自分に対して物語ることでもある。
>
> （ブルーナー，1990, 岡本ほか訳, 1991；pp. 244-255）

このため、ブルーナーは自伝的物語研究においては、物語の様式に立脚するものと想定していたと考えられる。また、本研究においても一般化を目指さず、個々のストーリーにおける自己と社会的・文化的イデオロギーや表出される言説といった諸要因との関係の中でどのように語りを構築するのかについて追及をすることで、個々人の動的なアイデンティティを丹念に探求することができると考えている。以上のことから、本研究においては物語の様式の立場をとり、分析を行うこととした。このような Polkinghorne（1995）の

ナラティブ分析を用いてライフストーリーを分析したのが鄭（2013）や中山（2015）、林（2021）であり、いずれもライフストーリーをナラティブ分析することの根拠としているのはブルーナーの「時系列性」に関する以下の議論である。

> おそらく、物語の第一の特性は、本来的に内在する時系列性であろう。一つの物語は、事象、精神状態、そして登場人物つまり行為者としての人間に関わる事件の、独自の一連の流れから成り立っている。これらが物語の構成要素である。しかし、これらの構成要素は、いわばそれ自身としては生命や意味をもってはいない。これら構成要素の意味は、全体としての時系列のもつ総体的形態、つまりそのプロットや寓話の中でそれらが置かれる場所によって与えられる。したがって物語を把握するという行為は二重のものとなるのである。まず、解釈者は物語の構成要素を理解するために、物語を形作っているプロットをつかまなければならないし、その構成要素をプロットに関係づけなければならない。
>
> （ブルーナー，1990, 岡本ほか, 1991, p. 62）

このブルーナーの時系列の議論を受け、Polkinghorne（1995）のナラティブ分析でライフストーリーを分析することの意義を中山（2015）は「編集作業とは、出来事同士を結び付けるプロット（筋）を見つけ出すことだ。それによって、一つ一つの出来事は、ストーリーの中に位置づけられ、意味を持ち始める。逆に言うと、インタビューで語られた出来事は、それ一つだけでは、年表や何かのリスト同様、意味を持ちえないと言える」（p. 172）としている。つまり、ライフストーリーを通じて研究協力者の世界を理解するためには、その時系列性についてもプロットを作成したうえで、読み込み、理解する必要があるのである。

そして、具体的な分析手順に関しては、Polkinghorne（1995）のナラティブ分析を用いてライフストーリーを分析した鄭（2013）や林（2021）といった研究手法を参照し、以下の通りに分析を進めた。

② 録音したインタビュー内容をすべて書き起こす。

② 語りの時間的順位に即して、出来事を抽出する。

③ 出来事と出来事に見出しをつけ、見出しごとの出来事と出来事の関係を探る。

④ ストーリーを作成する。

以上のような、インタビューデータを時系列に並べ直し、ストーリーを見出していくPolkinghorne（1995）のナラティブ分析は、ナラティブの内部構造を分析する構造分析（野口，2009）の代表的な分析手法であるラボフ・ワレンツキー・モデル（Labov & Waletzky, 1967）と共通性がある。ラボフ・ワレツキー・モデルではナラティブは「要旨（abstract）」「方向付け（orientation）」「行為の複雑性（complicating action）」「評価（evaluation）」「結末部（resolution）」「終結部（coda）」という一連の流れと構成要素を含んでいるものとされている。しかしながら、多くの応用研究から批判を受けて後年「過去に起こった一連の出来事を再現するものである」と定義を緩やかにしたとされる（秦，2017）。このようなナラティブに対する構造に関する考え方は、Polkinghorne（1995）のナラティブ分析と時系列に出来事を編成するという点において共通性がある。野口（2009）によると、ラボフ・ワレツキー・モデルはナラティブの形式的特徴を理解するうえで役に立ち、「評価」という要素が、ナラティブがなんらかの「意味性」を伝えるうえで重要な役割を果たしていることも、このモデルから学ぶことができるとしている。ただし、その後ナラティブ研究の潮流は、語りの場を聞き手と語り手の相互行為の場として捉える相互行為分析が盛んになり、昔話や語り継がれた物語のテクスト研究や構造分析はなく、「生きた」語りや相互行為としての語り、語り手のアイデンティティ研究としてのナラティブ研究と捉えられるようになったとされる（秦，2017）。

しかしながら、林（2021）においてライフストーリーをストーリーとして扱い、ナラティブ分析を行うために、ストーリーを書くことで筆者は調査協力者の体験を理解することができ、ライフストーリーを書いて筆者の理解を提示することで、そのストーリーを読んだ者も自身の持つ世界を更新することができると示している。つまり、ナラティブ分析を行うことは、単なる構造分析にとどまらず、本研究の目指す研究協力者のライフの中での役割移行とそれに伴うアイデンティティの構築を筆者自身や読者にとって理解できる形で提示できるとともに、それにかかわる他者の存在や時代背景、それに付随するイデオロギーや言説もストーリーに包括することができると、これまでの理論的考察から筆者は推察する。このことから、上記の諸要素も分析の射程に含めることができると考える。したがって、本研究では、ナラティブの構造にのみに焦点を当て、ナラティブ分析を採用したのではなく、これらストーリーへの理解の深化及び記述の実現可能性を考慮した上で分析手法として採用したのである。以上の本節までの議論をまとめると、本研究では、5.1 節で述べた通り主観を重視し、構成主義に近い考え方でデータ分析を行う。ライフストーリー

において、対話的構築主義は構成主義に則った代表的なアプローチであり、ナラティブ分析と共に日本語教育研究において社会的事象を当事者視点で探索する多くの研究で用いられている。しかし、ベルトー（1997 / 2003）が指摘しているように、対話的構築主義の手法は表出的機能やコミュニケーション機能には対応しているものの、社会的対象の機能や内的ダイナミクスを理解することは困難であるという限界が存在する。以上の議論から、本研究では、Polkinghorne（1995）のナラティブ分析を採用する。採用理由の主眼は、語りの構造の分析ではなく、研究協力者の語りに対する理解の深化とその記述である。また、本分析手法を用いることで、対話的構築主義のアプローチでは読み解くことが困難であることが予想される、社会的文化的イデオロギーや表出される言説の様相を明らかにすることができると考える。これらの理由から、Polkinghorne（1995）のナラティブ分析を用いて、データを分析することで、本研究のリサーチクエスチョンに十分に応えうる分析、および考察を行うことができると考える。

一連の議論を踏まえ、結果の分析を行う第 6 章においてはインタビュー中に語られた複数の出来事やレトリックを見出したうえで、それらを時系列ごとに並び替えたうえで、どのように研究協力者がそれらの出来事やレトリックを自身の役割アイデンティティと結び付け、筋立てて、説明するかを中心に考察を行う。また、研究手法の特徴から、本研究では結果部分を記述する際には、適宜トランスクリプトを提示しながら、記述を行う。

5.4. 調査概要

前節まで、本研究の研究手法について示してきたが、本節では、本研究の調査概要について詳述する。まず、本研究の研究協力者についてである。本研究の協力者は 5 名の日本語学校経営者である。そのうち、本研究においてはデータの掲載が許可された 4 名の研究協力者についてデータの記述、考察を行う。それぞれの日本語学校の法人格は学校法人、株式会社、公益財団法人と異なる。学校は 1950 年代、1970 年代、1980 年代と 1983 年に開始をした留学生 10 万人計画前後の時期にそれぞれ創設されている。また、学生定員も 130 名程度から 720 名程度と規模も多様である。そして、学校の所在地も東京、京都、兵庫と異なる。このことから、様々な学校の設置形態、規模、管轄入管といった様々な要素の違いによる経営者へのキャリア移行に伴う変化を探求することができると考えた。ただし、それぞれの協力者の学校がどれほどの規模で、どのような設置形態を選択しているのかなどを具体的に示すと、研究協力者の匿名性が保たれないため、本研究では研究協力者

に紐づく形でそれらの情報は示さない。

研究協力者に対してインタビューは、一人に対して 2～3 回行い、1 回につき 29 分～170 分であった。録音は、ボイスレコーダーで行った。インタビューデータは逐語録を作成し、研究協力者に確認を行ってもらっている。また、初回のインタビューの際に口頭で研究協力はいつでも撤回できること、論文等で投稿する際には事前に原稿を見せ、了承を得てから発表することを伝えたうえで、研究協力に同意を得ている。以下表 3 で調査概要を示す。

表 3　調査概要

協力者 (2021年においての年代・性別)	経営者に就任した経緯	実施日	時間	実施場所	方法
F (80代・女性)	勤務校の法人格変更に伴う	2021/2/14	1:55:55	Zoom	オンライン
		2021/8/4	1:19:28	Zoom	オンライン
C (60代・女性)	自身の学校を創設	2020/12/8	2:11:15	Cの学校の会議室	対面
		2021/3/23	1:15:54	Cの学校の会議室	対面
G (70代・男性)	両親が学校創設した際に事務を担当するため	2021/3/24	1:46:08	Gの学校の会議室	対面
		2021/8/2	1:23:54	Gの学校の会議室	対面
		2022/2/2	0:29:45	Zoom	オンライン
B (60代・女性)	自身の学校を創設	2018/11/11	2:34:35	Bの学校の教室	対面
		2019/4/4	1:50:05	Bの学校の教室	対面
		2020/12/13	1:43:55	Zoom	オンライン

C、B は日本語経営者に就任したのちもしばらくは日本語教師としての職務を遂行しているが現在は日本語教師としての仕事は現場レベルではしておらず、F はしばらく日本語教師としての仕事に専念したのちに、経営者としての仕事を兼務し、G は経営者としての職務を開始すると同時に日本語教師としての職務を開始した。しかしながら、本研究においては 2.1 で示したように、キャリアの移行は客観的な肩書きの変化をキャリアの移行とは捉えず、変化する職種内容に対して、当事者が適時言語による自己の再定義とそれに伴うアイデンティティの形成をすることを、キャリアの形成および移行と捉える。このような定義に基づき、本研究協力者を概観すると、すべての研究協力者が日本語学校経営者としての経歴を日本語教師としての経歴と並行して経験するか、教師としての仕事を実質的に終えた後に開始していた。また、インタビュー調査で得られた語りから、教師という役

割と経営者としての役割について自己の再定義やアイデンティティの構築を繰り返していることが観察された。これらのことを踏まえ、すべての研究協力者が日本語教師としてのキャリアを経て日本語学校経営者になった者であると解釈でき、研究対象として適切であると判断した。

そのうえで、インタビュアーである筆者の情報も付記する。筆者は20代の女性であり、21 歳から日本語学校で日本語教師として勤務をしている。その経験から、日本語学校の経営に興味を持ち、博士前期課程から一貫して日本語学校経営者にインタビューを行ってきた。B は博士前期課程からインタビューを重ねている。C とは修士論文の内容を学会発表した際に知り合い、F、G という他の研究協力者を紹介してもらった。このため、筆者といずれの研究協力者との関係は日本語教師の先輩後輩の関係に当たる。そして、年齢差も40歳ほどである。このような関係性も含めて考察を行っていく。

インタビューデータの文字化ルールは（）が筆者注、固有名詞はアルファベット表記とした。本論文体裁の都合上，本研究の主題に関連していると筆者が判断した部分を中心に記述したため，データ中に【中略】も含まれる。[3]

研究協力者 4 名の学校は設置形態、規模、所在地ともに異なる。ただし、25 年ほど前から N 協会で共同プロジェクトを行ってきたメンバーである。その様子を研究協力者の一人である C は以下のように語っている。

【抜粋 C-1】

1. 岡田： プロジェクトを（C 以外の）4 人でやったって話を軽くされたと思うん
2. ですけど、あれはどういうプロジェクト。それはあれですか。
3. C： N 協会のプロジェクト。もうあれは 25 年ぐらい前ですか。20 年ぐらい
4. 前かな。うちの子がまだちびだった。
5. 岡田： 20 年前以上前。
6. C： ちょうど 20 年ぐらい前です。N 協会で教員養成の、なんかのプロジェク
7. トと、研究データを集めて整理しておく、みたいな、そういう二つのプ
8. ロジェクトがあって、そこに私たちと、TD さんと、西は B 先生、F 先
9. 生、こっちはこの 3 人です。K、G、C。ハハッ、その辺でごちゃごちゃ

[3]研究協力者の希望により一部フィラーを削除、言い回しを変更している。

10.　　やってたから、仲良くなったっていうのはあるんじゃない。
11. 岡田：　いつものメンバーっていうことなんですね。
12. C：　　そこの辺からね、ああだの、こうだのって寄り合って、それで面白かっ
13.　　たですなんかね。土曜日とか、日曜日とか。

（C への第 2 回インタビュー：2021 年 3 月 23 日　10：57～12：28）

C はプロジェクトを通して「その辺でごちゃごちゃやってたから、仲良くなったっていうのはあるんじゃない。」（9-10 行目）と語るように仲を深めていった。また、そのプロジェクトの進行の様子も「ああだの、こうだのって寄り合って、それで面白かったです」（12-13 行目）と語っていることから分かるように好意的なものであったことが示されている。このようなプロジェクトに関する感想は他の研究協力者のインタビューでも語られ、C の語りと内容面においては相違がなかったため、このような C の認識はほか 4 名にとっても共通認識であると考えられる。

ただし、それぞれの経営について直接的に相談し合う間柄ではなく、ライバル同士の一面もあることも共通認識として保持されている。

【抜粋 C-2】

1. 岡田：　それをほぼ毎回、同じメンバーでやっとくわけですけど、そのメンバー
2.　　たちは仲間っていうことだったんですが、どういった存在でした。
3. C：　　何かあったときに、どんな感じかこう聞いてみるとか、あそこ、どう
4.　　やっているのかなって、常にこう気にしたりとか、そんなような間柄で
5.　　はあると思います。
6. 岡田：　常に気にするっていうのは、大丈夫かなあっていうほうなのか、それと
7.　　もライバルとしても見ているのか。
8. C：　　両方です。それはみんな、両方だと思う、お互いに。あそこ、こんなこ
9.　　とやってんだとかっていうような、そんなのはありますよね。
10. 岡田：　教育の面とか、事務の面とか、入管の面とも含めてですか。
11. C：　　規模も、学校の内容も違うので、すごくがっつり競合するわけではない
12.　　っていうこともあったけれども、その中でそれぞれ、お互いに、考え方
13.　　として参考になることはあったと思う、いろいろ。

14. 岡田：　やっぱり仲良しこよしグループでないんですよね。そういう面において
15.　は。
16. C：　単なる仲良しこよしじゃないですよね。やっぱり、言ってもライバルだ
17.　から、言っても競合はするんですよね、それは。そんなにみんな、経営
18.　盤石じゃないから、そういうひりひり感、みたいなのを持ちながら、あ
19.　そこには負けたくないなって思いもありながら。でも、これ、話し合え
20.　る相手って、やっぱりあそことはできないよね、ここになっちゃうか
21.　なあ、みたいなのもある。

（C への第 2 回インタビュー：2021 年 3 月 23 日　30：17～32：43）

「常に気にするっていうのは、大丈夫かなあっていうほうなのか、それともライバルとしても見ているのか。」（6-7 行目）という筆者の問いに対して、C は「両方です。」（8 行目）と、断言をしている。また、そのようにお互いの状況に気を配りながらも、ライバルとして意識をしているのは自身だけではないことを、C は続けて述べた「それはみんな、両方だと思う、お互いに。」（8 行目）という応答で分かる。C は関係性を端的に次のようにまとめる。「そんなにみんな、経営盤石じゃないから、そういうひりひり感、みたいなのを持ちながら」（17-18 行目）と、経営の関係から、お互いに学生獲得等の場面には対峙することがあることを示唆し、「あそこには負けたくないなって思いもありながら。」（18-19 行目）と、「勝ち負け」の価値観で相手に対して優位な立ち位置を取りたいということを表明している。しかしその一方で、「でも、これ、話し合える相手って、やっぱりあそことはできないよね、ここになっちゃうかなあ、みたいなのもある。」（19-21 行目）と直前の内容を引き継ぎ述べている。この場面における C の「あそこ」は、研究協力者以外の日本語学校経営者のことを指している。つまり、C にとって学校に関する悩みを相談できる人たちであると認識しているのである。このことから、学校経営や運営の面においてもある程度は自身の考えを開示し、相談し合うことができるだけの知識と共通認識を保持している相手であると C は認識しており、それはその他多くの日本語学校経営者には保持されていないものという認識なのである。

このことから、研究協力者 4 名は、学校の法人格、規模、所在地は異なるものの、教育面の知識や実践に関しては盛んに交流することを通して、経営面に関して直接的なアドバイスや相談をしないものの、それぞれが共通した価値観を保持していると認めていること

が分かる。以上のことから、本研究におけるデータは、4 名の共通した価値観を保持した日本語学校経営者たちのキャリア移行に伴うアイデンティティの変容に関するデータであることをあらかじめ述べておく。

次章からは、具体的に 4 名それぞれのデータを示していく。まず、比較的中心性が高い語りをする F、C のデータを分析したのちに、複雑性が高いと思われる G、B のデータを分析していく。そのうえで、4 名の総合的考察を述べていく。

第 6 章　調査結果の分析

以下 F、C、G、B という 4 名の研究協力者のデータについて記述をする。まず、それぞれのストーリーの概要を冒頭に記し、次にデータの考察の重要な視点となる、語りの特徴を抑える。そして、具体的なデータとデータに対する分析を述べ、最後にそれぞれの研究協力者の語りに対する小括を行う。

6.1. F のデータ

最初に、比較的中心性が高い語りを行う研究協力者の語りの紹介を行う。本節においては、中心性の高い語りを行い、かつ他の研究協力者の中で最年長である 80 代女性 F のデータとその分析を以下詳述する。

6.1.1. F の物語

F の子どもの頃は戦争の時代であった。1937 年の日中戦争時は 2 歳で、太平洋戦争の 1941 年から 45 年まで F は 6 歳から 10 歳だった。小学生の時は東京で過ごしたが、戦争によって家が焼けたため、父方の祖父が暮らしていた X 市に移り住む。大学は東京の大学に進む。進学先でフランス文学を学び、演劇に興味を持つ。その際にフランス人に対する日本語教育を依頼され、その当時珍しかった日本語教育についてある日本語学校で学ぶ。しかし、その時は日本語教育を仕事にしようという思いは浮かばなかった。卒業後は演劇の仕事に興味があり、放送局でキャリアを築いていた F だが、結婚後 X 市に戻ったため、仕事を退職し、演劇に関するキャリアは終わる。このことに対して、F は「結婚は当時仕事であった」と語っている。結婚後、配偶者の仕事の関係でドイツに一時移住する。ドイツでドイツ語を学んだことから、第二言語としての日本語教育に興味を持ち、帰国後日本語教師となる。

6.1.2. F の語りの着目点

F は現在も日本語教師としての仕事を並行しているという自負が明確にある研究協力者であるが、その F の語りの特徴は、「中心性」の高さである。「組織的に、そうした形を作り、持続させなきゃいけないことですから、それをするのが経営者の責任かなと思います。」（抜粋　F-8）のように自身の役割として「私は経営者である」というアイデンティ

ティの語りが表出するのはもちろん、経営者としての役割をこなす中で、日本語教師としてのアイデンティティと関連した語りは見られない。筆者の構えとしては、日本語教師としてのアイデンティティの葛藤により、日本語教師の仕事内容や職業倫理を絡めた経営者としてのアイデンティティを表出する、またはキャリア移行前のアイデンティティが変化していないと語るのではないかと考えていた。実際に、他の研究協力者の中には日本語教師としてのアイデンティティと自身のアイデンティティは変わらないと説明する者や、経営者としての行動を日本語教師としてのアイデンティティに結び付けて展開する者もいた。しかしながら、F にはなぜかそのような語りが行われなかった。そのため、なぜそのような語りが行われないのかという疑問が生じる。そこで、本論では、上記のような疑問を中心に F の経営者としてのアイデンティティの構築の様相を見ていく。

6.1.3. F が経営者になるまでのストーリー

抜粋 F-1 は、フランス人に対して日本語教育を行うために N 学校に一時期通い、その後 N 学校の姉妹校であった F の学校に就職したのは「運命的」であったとする語りの直後の対話である。

【抜粋 F-1】

1. 岡田： N 先生の、えーっと、学校に行ってすぐに日本語教師になったというわ
2. けではないってことですか。
3. F： はい、でね、私はね、いろんなことがその頃したかった。つまり演劇に
4. すごい興味があった。それで、放送局の仕事なんだし、あるいは演劇の
5. グループ、集団、プロ集団ですよ。にも、一時、所属したこともある。
6. で、その頃、もう結婚することも仕事です。ハハッ、でも仕事でしょ。
7. で、あって、で、東京で放送局の仕事をするにしても、やはり X で結
8. 婚ということがあったものですから、結局。放送局の仕事は、そこで結
9. 婚とともに、正式な仕事としてはですね。そこの会社の社員としての仕
10. 事はないのですけれども、私は、主人となる人と高校のときの同級生だ
11. ったんですけれども。
12. 岡田： あ、そうなんですね。
13. F： そうなの。だから、こう、X に帰ってきたわけなんですけどね。で、

14.　　彼と一緒に、家族も子どもも 3 人できてからですけど、結婚しま
15.　　したのでね。結婚する、その直後、直前は、そのことで忙しかったし、
16.　　3 人子どもが出産もありますし、育児もありますから。

(第 1 回インタビュー：2021 年 2 月 14 日　12：08～13：35)

抜粋 F-1 で、まずインタビュアーは F が日本語教師になった時期を探る。その問いを受けて、F はまず自身の職歴を示す。「演劇にすごい興味があった。それで、放送局の仕事なんだし、あるいは演劇のグループ、集団、プロ集団ですよ。にも、一時、所属したこともある。」（3-5 行目）と、大学時代に触れた演劇を仕事としていたことを示す。その語りの直後に、F は「その頃、もう結婚することも仕事です。ハハッ、でも仕事でしょ。」（6 行目）と当時の女性の結婚事情を、「仕事」という単語を用いたうえで笑いを交えながら述べている。このような語りの構造から、社会の中で展開されるプロフェッショナルな演劇や放送局の仕事と結婚について、F は語りの中で「仕事」というカテゴリーに同一視していることは明らかである。また、その見方を二度繰り返し伝えている。ただし、1 度目の「結婚することも仕事」の後に笑いを交えていることから、その状況が現代とは異なる滑稽なことであることを暗に示している。しかしその直後に、「でも」という談話標識を用いて、談話の転換を図っている。談話標識とは単一では意味をなさないが、談話の文脈を調整するものとして談話の首尾一貫性を構築するために用いられるものであり、コミュニケーションに関与するとされる（Schiffrin, 1987；秦, 2015）。本研究において、F が「でも」を用いた上で、「仕事でしょ」と述べたのは、直前では現代では異なる仕事観の違いに対してその差異を笑っていたものの、それが当時の価値観であったことを強調し、念押ししてインタビュアーに伝えるためであったと考える。つまり、インタビュー時の F にとって「結婚＝仕事」とは、滑稽なことであるものの、冗談ではなく存在していた論調であるということを、60 歳ほど歳の離れた筆者に強調して伝えたと考える。

この「結婚こそが女性の仕事」という当時の論調は、F の他のデータの中にもみられる構造である。抜粋 F-2 は F の家族構成を一通り聞いたのちに、当時は珍しかった女性の就業についてどのように家族は考えていたのかを問うた後の会話である。

【抜粋 F-2】

1.　F：　　夫も、理解した中で、日本語教育してきたと思える。今に至っても娘は

2. 非常な被害者であると申しております。
3. 岡田： それはまた、なんで。
4. F： 忙しかったですもの。
5. 岡田： あー、F 先生がですね。
6. F： ですから、ほとんど毎日、出勤するわけですし。子どもたちも、自分で
7. やらなきゃならないことも増えてっただろうし。だから自分たちは、自
8. 分たちも F の学校を、に、協力者であると。犠牲者として協力しました
9. と、主張しております。今も。長男は東京におりますけど、同じことを
10. 申しております。
11. 岡田： そう、なかなか女性の社会進出っていうのは難しい時代で、お母さんが
12. 働くっていう家庭はなかなか珍しかったかもしれないですね。
13. F： そうですね。珍しかったかどうかというと言い過ぎかもしれないけれど
14. も、今のようにそれが当たり前ではないと。ですから、ジェンダーとい
15. うことを考えるときに、ジェンダーの日本語教育というのは一つの大き
16. なテーマになるぐらい。私は、じくじたるものがあります。ただ、女性
17. 進出だけを言うことについては、少し考えなきゃいけないことがたくさ
18. んあること。で、そのプロセスを私のような年代の者が、それほど、一
19. 般的ではなかった、女性が社会で働くということが。そうすると家族の
20. 理解というものもある。ことに家族の、夫の両親であるとか、親戚とか
21. うるさいでしょ、X のね。あの人、何やってんの、子どもほったらか
22. してみたいな中で、今だったらそんなこと言わないでしょ。でも、そう
23. いったこともある。そうした中で、やっぱり家族の中の関係だとか、生
24. 活もきちっとして。保育園なんて今、簡単に行く。もちろん、その、私
25. も勤めた 10 年、20 年後には若い先生がたみんな、保育園に子どもたち
26. は預けて、今でもそうです。でも私が始めた頃は、保育園って、まあ、
27. 幼稚園か何かに行かして。まあ、私も今そうしたよう、両親とも一緒に
28. おりましたから、家族の誰かが見てくれるっていうことはあったかもし
29. れませんけれども、確かに、おっしゃってるように、非常に過渡期であ
30. るが、ゼロではなかったかな。
31. 岡田： なるほど。

32. F：　　そういう人も、結構、徐々に見かけていた。日本語学校はほとんど女性
33.　　の職場ですので。
34. 岡田：　うーん。そうですね。うーん。
35. F：　　今でもそうです。

（第 1 回インタビュー：2021 年 2 月 14 日　20：07～23：01）

抜粋 F-2 において、「夫も、理解した中で、日本語教育してきたと思える。」（1 行目）という表現は、家族が自身の仕事遂行に協力的であったことを示唆した。しかし、直後に「今に至っても娘は非常な被害者であると申しております。」（1-2 行目）と述べられ、F の娘が「被害者」という強い言葉を用いて、F を批判すると F は語った。この語りは、直前の家族との肯定的な関係に関する語りとは異なる語りの展開である。その内容の大きな変化に対して、インタビュアーが「それはまた、なんで。」（3 行目）と、驚きながら問いかける。それに対して F は「忙しかったですもの。」（4 行目）とし、インタビュアーは「あー、F 先生がですね。」（5 行目）と、F の仕事の忙しさが F の子どもたちに批判をされる要因として作用したことを理解する。

F は子どもたちの言葉を引用する形で、子どもたちが自身を「犠牲者として協力しました」（8 行目）と母親が仕事に行くのを許容した様子を、「犠牲者」と表現したことを笑いながら語っている。F はこのことは、「長男は東京におりますけど、同じことを申しております。」（9-10 行目）と語っていることから、一人だけの認識ではなく、子どもたちの共通認識であることが分かる。つまり、子どもたちにとって母親が働くのに対して自身も協力をしたという、個人の経験を語る「パーソナル・ストーリー」（桜井，2010）が形成され、共有されていることが分かる。このように子どもたちが「犠牲者」と称する背景として、当時の女性の社会進出に関する状況が関連していたことがその後のストーリーの構成からも分かる。

そのストーリーは、筆者の発言に触発して生じる。筆者は F の子供たちの言葉を受けて、「なかなか女性の社会進出っていうのは難しい時代で、お母さんが働くっていう家庭はなかなか珍しかったかもしれないですね。」（11-12 行目）と語る。この際に、筆者が前提としたのは、「女性の社会進出が難しい」ということと F を「母親」の面から捉えている。このようなカテゴリーに紐づいた筆者の語りに対して F は、「そうですね。」（13 行目）と、相槌を打ったのちに、「珍しかったかどうかというと言い過ぎかもしれないけれども」（13-

14 行目）と、筆者の語りに対して抵抗を示している。そのうえで、F は抜粋 F-2 の 14 行目からジェンダーが日本語教育における普遍的な問題であるとしたうえで、「そのプロセスを私のような年代の者が、それほど、一般的ではなかった」（18-19 行目）と、時代的要因を前景化する。つまり、このような問題は筆者の挙げた「時代」だけの問題ではなく、根本的に日本語学校内に存在し続けているものの、その問題を強化する一要因として「時代」を挙げているのである。そのうえで、F の「女性が社会で働くということが。そうすると家族の理解というものもある。ことに家族の、夫の両親であるとか、親戚とかうるさいでしょ、X のね。」（19-21 行目）というように当時の社会において、女性が働きに出かけることは家族構成員から理解という名の承認を得るべきことであると捉えられ、夫側の親族の一部において女性が外に出て働くことが批判の対象となっていたことを示した。その際に、「あの人、何やってんの、子どもほったらかしてみたいな」（21-22 行目）という他者の言葉を引用する。しかしながら、このような言葉を誰に言われたのかを明示せずに F は、「今だったらそんなこと言わないでしょ。」（22 行目）と、時代的な背景が言わせた言葉であるとしている。そのうえで F は、「そうした中で、やっぱり家族の中の関係だとか、生活もきちっとして。」（23-24 行目）と、時代的に期待をされていた役割がどのようなものであったのかを示し、自身が遂行をしたことを表明している。このような一連の F に対する夫側の親族の一部からの批判という語りは、抜粋 F-2 冒頭の「夫の理解」とは、対比的な事象として立ち現れてくる。冒頭において、F は夫が外に出て働くことに対して理解ある人物としているが、外に出て仕事をするということは親族内の批判は避けられないと語っているからである。一見すると、F は冒頭の語りと矛盾したことを語っているように見えるが、F は直接的に親族内の批判を引き起こした責任を F の義実家や親戚の無理解に帰属せず、「時代」や「土地柄」といった一定程度普遍的な概念を用いて、当時の自身の仕事に対する周囲の反応が批判的であったことを理由として示した。つまり、「時代」や「土地柄」を理由として提示したことで、F を批判したのは特定の人物ではなく、これら普遍的事象によって導かれた必然であるとし、語りの矛盾を回避していたのである。

これらの語りを総合的に分析すると、抜粋 F-1 では、当時の女性にとって「結婚」が仕事とされ、家庭内の家事や育児がその中心であり、家庭外の仕事は女性の本来の役割ではなく「趣味的なもの」とみなされていた。さらに、家庭外の仕事に従事することで子どもの世話を行わない場合、「母としての仕事を放棄している」という評価がなされる時代背景や地域的特性が存在することが、F の語りの中で前景化した。つまり、コミュニティの

伝統や生活実践を通して培われた語りの慣習的用法やその中で卓立した語りである「モデル・ストーリー」として、「女性の仕事は結婚」という語りが当時コミュニティ内に流布していたことを F は語りの中で強調したのである。このような状況の中で、コミュニティ内で最も同情されるのは、力が弱く、本来女性が奉仕すべき対象とみなされていた子どもたちであったことが推察される。そのため夫の両親や親戚、X 地域の人々の言葉を受け、子どもたちが自身のことを「犠牲者」と称していたと考える。ただし、F がそのような当時のステレオタイプ化されたストーリーに対して、抵抗を示していることも見て取れる。12 行目において、インタビュアーが当時、女性が働くことに対して「珍しい」という形容詞を使ったのに対し、13 行目から 14 行目の F の語りにおいて、F は最初同意するものの「珍しかったかどうかという言い過ぎかもしれないけれども、今のようにそれが当たり前ではない」とインタビュアーの見解を修正する語りを述べている。現代と比較をして女性進出のための状況は整備されていなかったものの、「珍しい」と称せられるほど家庭外で働く女性が少なかったのではないということを示し、インタビュアーの言葉に対して抵抗を示している。そして、29 行目から 30 行目にかけて上記の言葉と同様の意味として、「非常に過渡期であるが、ゼロではなかったかな」と示している。

以上のことから、F が経験した当時の状況は、女性が社会進出を始めていたにもかかわらず、女性が就労することに関しての周囲の認識の成熟や社会的な環境が整備されていなかったため、批判にさらされるという当事者にとって納得し難い状況であったと推測される。そのような状況下で自身の子どもたちが「犠牲者」と称していることに対して、F は笑いながら述べていることの意味は、現代であれば特段に注意されない状況において、子どもたちを「犠牲者」とラベリングした当時の人々の感覚の違いを表したのであると考える。

そして、F が日本語教師となったのは、フランス人に対しての日本語教育を行う際にお世話になった学校の姉妹校だった。勤め始めた当初は、宣教師や大使館職員とその家族といった限られた人々に個別指導を行っていた。抜粋 F-3 は勤め始めた当初の語りから始まり、当時の外国人の様子や自身の学校の教育方法について評価をした語りである。

【抜粋 F-3】

1. 岡田：　はー。なるほど、70 年から 80 年の間はまず、学校がそこしかないから
2. 　たくさん人が来るっていうのと、80 年以降はそういう管理の部分がまた

3. 大変だっていうことで。
4. F： そうですね。あの、70年から、1970年頃、私が就職した頃、10年後ぐ
5. らいまで、いわゆる留学ビザ、国家で言う、国策としても日本語学校が
6. 乱立するまでは、もちろん学校は一つだけど、ニーズもそれほどないわ
7. けですよ。大体、日本に外国人など戦後、初めて進駐軍というのが、こ
8. ういう帽子をかぶった、かっこいいのが来て、私たち子どもの頃はアメリ
9. カとイギリスは敵国だと、悪の国だと教育された。けれど、戦後、進駐
10. 軍としてたくさんのアメリカ兵の兵隊たちが来たとき、あ、かっこいい
11. と思いました。そして、チョコレートをくれるとか、食糧難の時代でし
12. たよね。トラックいっぱいにバナナやチョコレートを積んで、時々、東
13. 京でしたけれども、それを子どもたちにばらまいた。私たちは、誇り高
14. い、どこかで、貧しいけれども教育を受けていて、ばらまかれたら絶対
15. に取りに行かないっていうような子どもたちは、欲しかったけれども、
16. パンだとかご飯なんか食べられなかったんだから。そこにバナナだチョ
17. コレートだ、カステラみたいな物撒かれたら、それこそ欲しかったけ
18. ど、あ、進駐軍のトラックが来たと。何かばらまいてると。でも、みん
19. な子どもたちは、なんか初めのうちは息を飲んで手をつないで、そんな
20. みっともないことは、子ども心に動かなかった。でも誰かが一人、取
21. りに行ったらもう駄目です。わーっと行った。ははは。取りに行った。
22. そういうような時代ですよね。で、そうした中で、戦後があったわけ
23. で、で、初めて西洋人というのを見た日本人はいっぱいいたと思います
24. よ。そういう時代ですよ。で、そうした中で、1970年頃のFの学校
25. は、宣教師とか外交官であるとか、大学の、研究者の優れた方であると
26. か、あるいは政府機構の人たちが来て、その人たちの日本語教育をして
27. たの、彼らは特別なエリートです。ですから、一般的な、いわゆる町を
28. うろうろ歩く西洋人だ、外国人と、中国人は日本人かどうかよく分から
29. ないわけだけれど、あまりなじみがない、見たことがないわけで。そう
30. いう時代の中で、まあ、あの、私が就職した頃のFの学校、東
31. 京はともかくとして、Xはさらに西洋人、外国人が町をうろうろ歩く
32. などというような状況は、状況はなかったわけですから、そういう中で

33. Fの学校で教えているけれども、わっと来るほど、その数が多かったわ
34. けではない。だから、その頃は、そんなに、ものすごく多忙で、多忙を
35. 極めるのはやっぱり就学ビザを扱うようになって、その人たちの来た、
36. とき、人数は、狭い学校、歩く余地がないほどのたくさんの人が、教え
37. てほしい。その中で、テストをしたり選別をしたり、丁寧に教えるの
38. で、随分、今から思えば最善の教育をした、本当に誇らしい教育だった
39. と思います。

（第1回インタビュー：2021年2月14日　28：41～32：31）

抜粋 F-3 はインタビュアーの「70 年から 80 年の間はまず、学校がそこしかないからたくさん人が来るっていうのと、80 年以降はそういう管理の部分がまた大変だっていうことで。」（1-3行目）という、Fの学校の70年代から80年代にかけての状況の変化を問う質問から始まる。このように時代の流れを示したことから、筆者は F に対して 80 年代以降の状況から説明するように暗に提案をする。しかしながら、そのような問いに対して、F は「ニーズもそれほどないわけですよ。」（6-7 行目）と、1970 年代の日本語教育の状況を端的に示している。そのうえで、1970年代のFの学校の状況を話した後、Fは「大体」（7行目）という話題の変更を行う談話標識を示したのちに、話を F の幼少期の話に転換させる。「日本に外国人など戦後、初めて進駐軍というのが、こういう帽子をかぶった、かっこいいのが来て」（7-8 行目）と、F の年代の日本人が初めて接した外国人は「進駐軍」であるとした上で、その様子を詳細に形容する。その際に、F は当時進駐軍の様子に対して、「かっこいいの」とポジティブな形容をしているが、それがいかに複雑な状況であったかをその後の語りで示す。「私たち子どもの頃はアメリカとイギリスは敵国だと、悪の国だと教育された。」（8-9 行目）と、当時の教育によって米英に対して、ネガティブな印象を受けていたとしたが、「けれど、戦後、進駐軍としてたくさんのアメリカ兵の兵隊たちが来たとき、あ、かっこいいと思いました。」（9-11 行目）と、実際に見た印象は異なっていたことを「あ、かっこいい」と、当時の印象を鮮明に語っている。このように当時の状況について臨場感あふれる言葉を使用し、F が説明したのは、筆者が当時の状況を知らない世代であるという前提が存在しているからである。そして、当時進駐軍が食料品をトラックから子どもたちにばらまくという行為に対して、「私たちは、誇り高い、どこかで、貧しいけれども教育を受けていて、ばらまかれたら絶対に取りに行かないっていうような子ども

たち」（13-15 行目）と、当時の子どもたちの様子を「誇り高い」や「貧しいけれど教育を受けていて」と、その矜持の高さをポジティブに語るとともに、子どもに対して食料品をばら撒くという進駐軍の行為が、あまり上品なものではないということを示し、間接的に批判していることが分かる。ただしそのような思いと行動が必ずしも一致していなかったことを、「子ども心に動かなかった。でも誰かが一人、取りに行ったらもう駄目です。ワーッと行った。ははは。取りに行った。」（20-21 行目）と、笑いを交えながら表明した。このような進駐軍に対する F の語りから見えてくるのは、F が進駐軍を代表として語られる外国人への印象を、戦争時の教育上の影響や進駐軍が子どもたちにした行為から全面的にポジティブに捉えていたわけではないが、「かっこいい」という形容詞を使うことによって、その存在をネガティブには捉えていなかったことを示している。

そして、進駐軍に関する語りに関して「初めて西洋人というのを見た日本人はいっぱいいたと思いますよ。」（23-24 行目）というまとめをして、F は話を転換させる。そして F の学校の 1970 年代当時の状況を語り始める。当時 F の学校が教授対象としていた学生の属性は、「宣教師」「外交官」「研究者」といった人々で、彼らのことをFは「彼らは特別なエリートです」（27 行目）と、評する。このような高い評価の前提として、当時の日本における彼らの状況として「あまりなじみがない、見たことがないわけで。そういう時代の中で」（29-30 行目）としている。つまり、F はエリート層の外国人は当時の日本人はなかなか会うことができない人たちであったとし、F が当時のエリート教育の担い手であったことを誇らしく思っていることが分かる。そして、外国人を対象として日本語教育を行う機関は少なく、F は多忙になったとしているが、「今から思えば最善の教育をした。本当に誇らしい教育だったと思います」（38-39 行目）と、その教育の水準を評価している。前半の進駐軍に対する肯定的な語りや、その後の対象者に関する語りから、F の日本語教師としてのキャリア初期は、特別なエリート向けの高水準の教育を提供するという好意的な評価であり、そのことを誇らしく思っている様子がインタビュアーに対して示されている。従って、抜粋 F-3 の語りは、F の矜持に関連する語りであることが分かる。

しかし、中曽根内閣の留学生 10 万人計画（文部科学省，1992）が始まるあたりの語りから、F の矜持の根拠であった、ポジティブな学校像に関する語りに変化がみられる。留学生 10 万人計画の影響で、日本語学校は「国策」として増えたと F は語っている。そして、業界の競争の激化とともに、F の学校は学生数の減少が進み、学生数が最も少なかった頃には 5-6 人の学生しかおらず、教員数よりも少なくなった。このため、経営は厳しく

なり、F の学校は倒産の危機に陥る。抜粋 F-4 の語りは、計画が始まった当初、就学生として日本語学校に入学する留学生を受け入れるか否か、その対応に関する語りである。

【抜粋 F-4】

1. 岡田： いわゆる就学ビザで入ってくる学生さんは受け入れないってしたってこ
2. とですか。
3. F： あ、いえ、受け入れるかどうかが、私たちの一番の分岐点だったんで
4. す。それを受け入れたら、不法就労の、言えば、監督もしきゃいけな
5. い。不法残留してないか。それに書類の不正だってあるとか、それから
6. 生活指導もものすごくやらなきゃいけない。そういうことがわれわれの
7. 小さな中でできるか。そして本当に、日本語を勉強したいから来るので
8. はないですよ。もう、まさにバイトがもう、目的です。【中略】F の学校
9. はもともとそうではない。ですから、出遅れてる。で、そうした知識
10. も、就学ビザにどのように対応していくか、進学予備教育という試験、
11. 学部入学試験だとか、そうしたものが今であれば、いろいろな、試験も
12. 一つ ではないけれども、その頃、出発した頃で、そうした勉強したくな
13. い学生にどれだけ進学させるか、そうしたようなことの経験がないため
14. に、とてもとても下手だったと思います。【中略】でもそれを受けなけれ
15. ば成り立たないという、もう消滅するか、あるいは、慣れてはいないし、
16. 本意ではないけれども、その進学予備教育にも、やっていくというよう
17. なことを受け入れて、学校の体質を変えていかざるを得ないか、あるは
18. 小さく、小さくしてもいいから一般学習者だけ。でも一般学習者も減っ
19. てったんです。【中略】もう、世間知らずといいますか、今までやってき
20. た ことから、さっと体質改善するのは、【中略】もう 30 年から 40 年の
21. 日本語教育の実績があるだけに、これを急に切り替えることに、非常に、
22. むしろ困難を感じたことは、新しくできた学校は初めからそれですか
23. ら、何の、うーん、ためらいもなかったと思う。ちゃんと、知識もお持
24. ちだったと。で、どんどん競争になってっていって、これはどうしてい
25. いか分からない、どうしましょう、どうしましょうと言ってる間に、一
26. 番ひどいときでは学生 5、6 人になりましたよ。

27. 岡田：　多分、教諭のほうが、もしかして多いぐらいに・・・。

28. F：　はい、そうです。

29. 岡田：　・・・ですよね。

30. F：　どうするって。どうしましょうというところまで、まあ、言えば普通な

31.　ら破産ですよね。

（第 1 回インタビュー：2021 年 2 月 14 日　35：12～39：31）

抜粋 F-4 は「就学ビザで入ってくる学生さんは受け入れないってしたってことですか。」（1-2 行目）というインタビュアーの問いかけから始まる。このようなインタビュアーの受け入れを決定したということを断言する問いに対して、F は「あ、いえ、受け入れるかどうかが、私たちの一番の分岐点だったんです。」（3-4 行目）と、インタビュアーの二者択一の問いかけには返答をせずに、受け入れを決めること自体が問題であったと話題を提示している。この語りから F は当時の複雑な選択状況を語り始める。ただし、F が就学ビザの学生に対して、決してポジティブに捉えられていなかったことは語りからも分かる。「不法就労の、言えば、監督もしなきゃいけない。不法残留してないか。それに書類の不正だってあるとか、それから生活指導もものすごくやらなきゃいけない。」（4-6 行目）、「日本語を勉強したいから来るのではないですよ。もう、まさにバイトがもう、目的です。」（7-8 行目）、という二つの語りからも分かるように当時の就学学生を受け入れることは「不法就労」「不法残留」「書類の不正」「生活指導」「バイトが目的」というネガティブな言葉で表現されるような事態であった。そのような事態に対して、「F の学校はもともとそうではない。ですから、出遅れてる。」（8-9 行目）としている。このことから、「出遅れてる」という一見して自校を卑下しているような語りをしているが、自校が「出遅れてる」として、F が留学生 10 万人計画の際に就学生を積極的に受け入れた学校とは違うという他者化（othering）（秦，2022）をしている。このことから、F がインタビュー時において、他の就学学生を受け入れた学校と自校は違うということで、抜粋 F-3 で表されたような F の学校に対する矜持を示したと考える。

そのうえで、留学生 10 万人計画当時の F の学校の状況としては、抜粋 F-4 からも分かるように、外部要因の変化に関して、全く対応ができていなかった。進学を支援する教育に関しては、「慣れてはいないし、本意ではないけれども」（15-16 行目）と述べ、はっきりと当時はそのような教育を行うことに対して否定的であったことを示している。そして、

それらに対応する方法や見通しが全くなかったことが「どうしていいか分からない」（24-25 行目）という語りからも分かる。そして、当時の様子を F は「どうしましょう、どうしましょう」（25 行目）という女性の言葉で表していることから、女性の多い集団であったことが推察される。このような外部環境の変化に対応できない体制について、F は「世間知らず」（19 行目）と評している。このような F の学校の経営能力について謙遜した姿勢は語りの中にたびたび見られる。抜粋 F-4 は全体の流れとして、世間知らずで老舗の F の学校と進学をメインとした学校という対立軸で語られる。この世間知らずではあるものの、教育の質は高い老舗の F の学校という位置づけは、F の後の語りでも一貫している。

このような状況下で、知り合いであった T に自身の学校の傘下に入ることを提案された。カリキュラムや教職員の立ち位置は保障された、F たちにとって有利な契約であった。また、倒産が現実味を帯びていたため、一度はその申し出を受け入れることにした。抜粋 F-5 はその当時の経緯を述べている語りである。

【抜粋 F-5】

1. F：　今は T の学校という大学、今あります。で、そこの理事長の T さんって
2. いう方。で、この方と、あるご縁から知ることになり、T さんが私ども
3. の学校を見て、大学の傘下に入らないかと提案されたんです。【中略】
4. で、その、結局、倒産するか、まあ、そこに入らせてもらうか、選択の
5. 余地なかったです。ですから、T の学校の傘下に入ろうというふうに一
6. 度決めるわけですね。で、そこで、つぶれるよりはましであろうという
7. ことだったのだけれども、やはりその、大学の中の一部で、T さんは大
8. 変、私たちを大切にしてくだすって、F の学校という名前が使いたかっ
9. たらそれは使ってもいいし、職員はそのまま移行したらいいから、そし
10. て、したいような教育をしてくれたらいいとおっしゃってくださったん
11. だけれども、やはりそうした中に入れば、われわれは中途半端なことに
12. なるのではないかと。で、その話がもう、どんどん進んだ。【中略】契約
13. の当日になって、ぎりぎりになって、やっぱり嫌だと、謀反を起こして
14. ですね。そして、T さんにご一緒にはなれない、あの、ちょっと、頑張
15. ってみるっていうようなことを、そのときの R 先生という校長通して言
16. ったところ、T さんが気持ちよくそれを認めてくだすったんですね。そ

17.　　して、応援をしてくださった。

（第 1 回インタビュー：2021 年 2 月 14 日　43：12～45：11）

この語りの中での T は F たちの救世主のような役割を担っている。抜粋 F-5 は学校を運営している T と知り合い、その学校の傘下に入ることを提案されたという語りから始まる。そして、「結局、倒産するか、まあ、そこに入らせてもらうか、選択の余地なかったです。」（4-5 行目）、「つぶれるよりはましであろうということだったのだけれども」（6-7 行目）というように、当時「倒産」という極端な結末になるより、学校を存続させるのが重要であるという結論になったことを示している。そのうえ、T は F たちにとって有利な条件を示しているうえに、F たちの叛意に対しても鷹揚に応じている。それらに対して F は「大切にしてくだすって」（8 行目）、「認めてくだすったんですね」（16 行目）と、ポジティブに捉えている。一般的に「（相手が）何かをしてくださる」という表現は、「（相手に）何かをしていただく」と比べ、相手が何をしてくれ、直接に相手にかかわっていく感覚を抱きやすいとされる（金澤，2007）。つまり、F は「くださる」を用いることによって、T が F たちに積極的に関与したことをインタビュアーに対して示しているのである。以上のことから、T の提案を断りながらも、F にとって T はそのつながりを明確に示したい相手であることが分かる。

その後、経営的基盤をしっかりするために、F の学校は財団法人の取得を目指す。これが F にとって印象的な出来事であったと語っている。当時、財団法人の取得は難しく、F は企業、大学関係、地方自治体、文化団体、その他あらゆるところに走り回り、1984 年に財団法人格を取得する。

財団法人格取得の中心的役割を果たした F は、専務理事に任命され、事実上の経営者の地位に就く。この経緯については、F が事前に知らされていなかったため、抜粋 F-6 で自身が経営者になった明確な理由が分からないと述べている。校長や理事長には著名な外部人材が任命されており、彼らに迷惑をかけないように、経営に関する責任は F が単独で担っている。

【抜粋 F-6】

1.　岡田：　それで先生が、その一、まあ、専任として働かれてる中で、法人格を取
2.　　られたときは、何か管理職か何かになられてたんですか。

3. F：　そのとき常務理事という。
4. 岡田：　あ、なるほど。その・・・。
5. F：　そして、その後、すぐ専務理事になりました。だからもう、専務理事で
6. すね。【中略】校長は、外部の方をお願いをしたりはしてたんですけれど
7. も。しかし、私は専務理事として、実質的には責任者として、ずっと今
8. に至るかなというふうに。
9. 岡田：　なるほど。まあ、たくさん他に、えーっと、専任の先生がおられる中
10. で、先生がその専務理事になるっていうふうに決まった経緯っていう
11. のは。
12. F：　どうでしょうね。それは私が自分でなりますと、立候補したわけじゃな
13. いから、指示に従っただけのことですから、どういう理由で選ばれたか
14. 分かりませんけれども、先ほど言いましたようにTさんのTの学校から
15. の、独立。それからの財団法人の樹立、その辺は、口幅ったいけど、私
16. がリードして、リーダーとして現に行ってきたかなという気がいたしま
17. す。そして、Xのいろんな人脈がいるわけですよ。でもう一気に大学
18. の先生にも頼み、なんか政治家にも頼み、いろいろなことがなかったら
19. できないです。そしてそこで賭けてくれみたいなこと、そして動く人が
20. ないといけない。【中略】Xという地域に、私はもう子どもの頃は東京
21. 出身ではあるけれども、父親もXです、もうXにはもう、根を張っ
22. ておりましたので、そういうこともあったと思います。

（第1回インタビュー：2021年2月14日　1：01：05～1：03：33）

抜粋F-6は、法人格取得時のFの立ち位置を、インタビュアーが問うた語りから始まる。そして、常務理事から管理職として勤め始めたことを、Fが語り始める。そして、「私は専務理事として、実質的には責任者として、ずっと今に至るかなというふうに。」（7-8 行目）と語っているように「実質的な責任者」である専務理事の立ち位置になる。この実質的なトップであるということは、F にとって重要な事実として受け止められている。その理由は後述する。このように F が実質的なトップとなり、経営者と同等の動きを求められるようになったのは、理事会における決定によるものであった。このような決定に対して、Fはその選考過程において、直接的に打診をなされたわけではない。インタビュアーが決定

の経緯を尋ねた、「専務理事になるっていうふうに決まった経緯っていうのは。」（10-11 行目）という問いに対しては、「どうでしょうね。それは私が自分でなりますと、立候補したわけじゃないから指示に従っただけのことですから、どういう理由で選ばれたか分かりません」（12-14 行目）としている。最初に質問を受けた際に、「どうでしょうね。」と、考え込んでいる。そのうえで、「どういう理由で選ばれたか分かりません」と結論付けている。このことから、特段決定の経緯について関心を抱かず、現在においても興味がなく、その決定に関して物語化されていないことが分かる。ただし、それだけでは話が終わらず、その決定が「私がリードして、リーダーとして現に行ってきたかなという気がいたします」（15-17 行目）、「X のいろんな人脈がいるわけですよ」（17 行目）といった要因があったのではないかと F は予想している。これは、「どういう理由で選ばれたか分かりません」と、話を終えてしまうとインタビューの場として話がまとまらないため、話を終えるためにその理由を予想し、述べた可能性が高い。そのような予想がインタビュー時はされてはいるものの、F が専務理事就任前に校長といった教員としての最高位のポジションにいたわけではない。そのような状況で、F が専務理事に着任し、実質的な責任者となったのは、大抜擢かつ組織内の想定の範疇外であった可能性は高い。

上記の経緯で専務理事に就任した F であるが、抜粋 F-7 から明らかなように、過去の経験から学校の規模が小さく、倒産の危険性があることを強く意識して経営に取り組んでいる。抜粋 F-7 はインタビュアーの問いかけへの同意を示す語りであり、経営者になったことで F の視野が拡大し、競合他校を意識するようになったと述べられている。

【抜粋 F-7】

1. 岡田：　やはり専務理事、専任講師から専務理事になったときには、その、し、
2. 　視野が広がるというか、役割は大きく変わりましたか。
3. F：　もちろんです。もちろんです。経営責任は、理事長は外部の方、もう、
4. 　著名な方ばかり。【中略】そうした先生がたが理事長、あるいは校長、で
5. 　もしかし、その先生がたに、小さな学校、いつ、ポシャるか分からな
6. 　い、ご迷惑が対外的に掛けられないので、本当にお名前だけをいただ
7. 　き。現実、実質的には、私だけじゃないです、専任教員で、教員、職員
8. 　で、行ってきた、いろいろこうした財団になる、T の学校との問題、X
9. 　市とかの関わり合い、そうした渉外的なことを私はかなり担当してきた

10. ことから、結局、私がそのまま専務理事になったということだったとい
11. うことだと思いますね。
12. 岡田： やはりそうなってくると、経営的なことを見ないといけないでしょうか
13. ら、学生数とか学生の確保っていうところも見ないといけなくなったっ
14. ていうことで、どう、どうでしたかって言うとあれですけど。
15. F： それは大変です、もう競争相手は山のように。日本語学校というものが
16. 山のようにできてるんですから、進学予備教育で、そして大きなビルを
17. 構えて、うちのような、ちいちゃな、ちいちゃなサイズではないですか
18. ら。そこで私が考えたのは、よその学校のまねをすることはない。サイ
19. ズが大きいことがいい学校ではない。そしたら、私たちの学校でしかで
20. きない、個性のある、サイズが小さいけれども、いい日本語教育を行う

（第 1 回インタビュー：2021 年 2 月 14 日　1：03：38～1：06：23）

抜粋 F-7 は、「専任講師から専務理事になったときには、その、し、視野が広がるというか、役割は大きく変わりましたか。」（1-2 行目）というインタビュアーの立ち位置の変化による認識の変化を問うたものから始まる。この質問に対して、F は「もちろんです。もちろんです。」（3 行目）と、2 度肯定する反応を行っていることから、その認識を強調して伝えていることが分かる。このように強く思う理由の一つとして、F は「ご迷惑が対外的に掛けられないので、本当にお名前だけをいただき。」（6-7 行目）を挙げている。抜粋 F-6 で自身のことを「実質的なトップ」であることを強調したのは、上述したような外部の人々が校長職や理事職に就任していることが関係している。このような人々は F の学校の運営には関係がないことをあえて言及することによって、F の学校が経営危機に陥る事態になっても、それは彼らの責任ではないことを意識しているからだと考えられる。このように F の立場の変化に伴い、業界に対する認識も変化している。F が日本語教育に関与し始めた当初と比較して、外部要因が大きく変わり、それに対応する意識を持って経営を続けていることが、後の語りから明らかになる。加えて、変化した外部要因により自らの学校の存続が危ぶまれることを、「小さな学校、いつ、ポシャるか分からない」（5-6 行目）と表現している。このデータは 2021 年に収集されたものであり、1980 年代と比較すると、F の学校の経営基盤は安定しているといえる。しかしながら、F が強く意識していることから、上述のような発言がなされたと推察される。

そしてこの語りでも、抜粋 F-4 で登場をした対立軸が見られる。その対立軸とは、「進学予備教育を行う大きなビルの学校と個性がある小さな学校」という構図である。抜粋 F-4 と同様に教育面に関しては、「私たちの学校でしかできない、個性のある、サイズが小さいけれども、いい日本語教育を行う」（19-20 行目）から F の自信がうかがえるものの、「それは大変です、もう競争相手は山のように。」（15 行目）という語りから競争の厳しさを表出している。抜粋 F-4 と同じインタビューの回であるにもかかわらず、抜粋 F-4 から約 30 分経過した時点の発言であることから、この意識は F にとって強いものであることが示唆される。しかしながらその直前に、インタビュアーが「学生数とか学生の確保っていうところも見ないといけなくなったっていうことで、どう、どうでしたかって言うとあれですけど。」（13-14 行目）と言葉に詰まり、直接的な表現を避けたうえで、経営戦略について問うている。このような曖昧な質問を引き継ぎ、インタビュー内容の意図を明確にする必要性が生じたことから、F は直接的な表現で自身の学生確保に関する認識を述べないといけない状況に追い込まれたと考えられる。その前提があるものの、「それは大変です、もう競争相手は山のように。」（15 行目）という要因から、経営者となった F が学校を存続させるために意識変革を行ったことが示唆される。

このような意識変革の要因の一つとして語りの中で注目がなされているのは、「対外的な迷惑」であり、この点がこの語りの中では焦点化をされていた。この対外的な迷惑をかけないがために、F が経営の一切を取り仕切っていると、自身の役割を示している。そして、このような役割が F の経営者としての責任感と紐づいていることが分かる。

そして、競争相手である他の大規模校に対抗するために、経営者としての F は特に、多様なステークホルダーと連携をした経営を意識している。財団設立の際に、教育理念を明文化し、公開した際に、地域連携を盛り込んだ。実際に現在までお酒、着物、お茶、お花等の伝統文化等との連携が図られている。その際に、ボランティア精神ではなく、双方に益があることを F は意識している。また、地域の日本語教育の受託や企業との連携、大学との連携も行っている。このような様々な連携先とともに、オリジナリティあふれる学習体験を提供することで、唯一無二の日本語学校となることで、生き残りを図っている。

6.1.4. F の自身の経営者像に関するストーリー

F は他の研究協力者に比べて「中心性」が高い語りをするのが特徴である。そして自身の役割を、一般的な経営者が行うものとなんら変わりがないということを示している。ま

た、「教師である私」に関するアイデンティティが経営の話の中に出てこないことも大きな特徴である。その姿勢が明確に示されているデータが抜粋 F-8 である。他の研究協力者たちが教師としてのアイデンティティと最も対立し、苦悩する、教師への辞職勧告も「経営者としての私」としての仕事として語っている。

【抜粋 F-8】

1. F：　これらを組織的に、そうした形を作り、持続させなきゃいけないことで
2. すから、それをするのが経営者の責任かなと思います。でね、どんなに
3. 小さい日本語学校ですけれども、ここで一生懸命、働いて下さる先生方
4. や、それからスタッフの人たちがいますから、この方たちに対する責任
5. があるということは、他の企業と変わらないですね。やめたというのは
6. 非常に問題でしょう。
7. 岡田：　ははは、そうですね。
8. F：　ですから、くびを切るみたいなことも。今ことに働き方改革の時代で、
9. 私なんかが若い頃の、この学校に仕事をした頃と、ともかく先生たち、
10. それから職員の働き方改革で社会的に変わってきてます。そうしたもの
11. にも対応しなければならない。

（第 2 回インタビュー：2021 年 8 月 4 日　30：41～31：38）

抜粋 F-8 はインタビュアーが経営者の役割について問うた流れでの語りである。その語りの構造は、まず「組織的に、そうした形を作り、持続させなきゃいけないことですから、それをするのが経営者の責任かなと思います。」（1-2 行目）という持続可能な組織を作ることが経営者の責任であるとするものから始まる。そのうえで、「どんなに小さい日本語学校ですけれども」（2-3 行目）という、F の学校の規模の小ささを強調する前置きは抜粋 F-4 や抜粋 F-7 でも見られた語りである。このような前置きの上で、「ここで一生懸命、働いて下さる先生方や、それからスタッフの人たちがいますから、この方たちに対する責任があるということ」（3-5 行目）とし、従業員に対する責任があることを示している。また、このような一般的な経営者の仕事である「組織作り」「組織体制の継続」「従業員への責任」を「他の企業と変わらない」（5 行目）としたうえで、日本語学校も同じであるとしている。

繰り返しになるが、F の学校の法人格は株式会社ではなく、公益財団法人[4]である。このように法人格が他の日本語学校や企業とは異なるものの、その役割や組織として求められることは同様であるということを強調して述べることが F の語りの特徴の一つである。そして、「やめたというのは非常に問題でしょう。」（5-6 行目）と経営者の辞任に関しての見解をインタビュアーに問いかける。経営者の辞任とは重大な出来事であるという共通認識を保持しているインタビュアーは、F があえて当然なことを話し、面白みを語りの中に持たせたのだと認識し、「ははは、そうですね。」（7 行目）のように笑いながら同意をする。その直後に「ですから、くびを切るみたいなことも。」（8 行目）と、教職員の辞職勧告についても同様の仕事の一部であることを示している。一見語りの内容は重いが、その直前において二者間の会話は面白みがある話をし、場を和ませている。また、経営者として一般的な役割の話をしている流れがある。このため、職員に対して辞職勧告することは経営者の一般的な役割を日本語学校経営者も担わなければいけないという例として挙げたと考えられる。また、後日の文章上のやり取りにおいて Y は職員には長く働いてもらいたいという思いを保持していることを明らかにしている。このような一連の語りや他の語りから、F は他の業種の経営者と変わらない仕事をするということに対して、迷いがない。また、この語りの中で、F の日本語教師としてのアイデンティティに関する語りが見られないことから、経営者としての役割遂行に関して、日本語教師としてのアイデンティティの影響が少ないことが推察される。

研究協力者たちの頻出の話題として、「自身が提案した新しい教育のアイデアを教員たちにどう納得してもらうか」ということがある。この問題は F も経験したが、F の語りの特徴として徹底して「経営者の役割」としての「説明」に位置づけていることがある。新たなことをすることやそれに対して納得してもらうことについて、他の研究協力者は自身がやりたいと思ったからや教育者としての好奇心といった動機づけを出すのに対し、F はそのようなことをするのは経営者の役割であると紐づけている。抜粋 F-9 は、そのような問題の対処に関する具体的な語りで、経営者に求められる能力について話し始める場面から始まる。

[4] F の学校は 1984 年に財団法人格を取得し、2011 年に公益財団法人格を取得した。

【抜粋 F-9】

1. 岡田： こういった能力がなければ逆に経営者として厳しいんじゃないかみたい
2. なものってありますか。
3. F： 経営者ですか。
4. 岡田： はい。
5. F： 経営者に対して。
6. 岡田： はい、経営者として。あ、まあ、日本語の学校ですけど。
7. F： 時代を見る目です。
8. 岡田： ああー。
9. F： だから、それはアンテナを立てるんだけれども。
10. 岡田： はい。
11. F： 必要なものを先に取らなければ遅れるんですね。
12. 岡田： ふうん。なるほど。やはりその先見の明があるというのは素晴らしいこ
13. となんですけど、先見の明があまりにも先見過ぎて、他の例えば職員の
14. 方であったり、教員のかたがたが理解されないっていうことは、よく聞
15. く話なんですけれども。
16. F： うちも時々あります。
17. 岡田： あはは。そういう・・・。
18. F： 説明が要る。
19. 岡田： ははは。そういう時は、どういう風に対応されますか。
20. F： まあ、とにかく説明ですね。よく説明する。何も説明しないで勝手にや
21. ると、人々は離反していきますね。理解ができないから。
22. 岡田： うん、うん、うん。
23. F： 逆に、私たちも私なんかの年齢の者に、今の若いかたがたの考え方が理
24. 解できないですね。どの結論に行くのか分からないというのがありま
25. す。情をふんでないということもあるし。もう、そうしたいろいろな、
26. ま、ツールの違いも皆さんもそんな手書きで礼状やあいさつ状を書かな
27. いでしょう。そういう中で、そうしたものに対して上手ではない日本語
28. 教師などは、やっぱり上手な手紙ってなかなか書けないんだなと、びっ
29. くりする。学習者と変わらないじゃないかと思うことありますから。

30. そういうような問題。逆は今度、私たちが機械に弱いということに関し
31. て、あきれてると思いますよね。世話が焼けると。そんなこともある
32. し、いろんなこと が、価値観の違いもあるだろうと思いますけれど。
33. でも、少々の軋轢があっても経営者は次の確実なニーズを取らな
34. かったら、アンテナを張って。今、時代が何を求めてるか。で、遅かっ
35. たら駄目なんですね、これは。ですので、次の時代の準備というものは
36. 結構な時間とお金が要るんです。
37. 岡田： うん。
38. F： 急によそがやってるから、まねして慌ててやったって、いいものはでき
39. ない。
40. 岡田： うん。
41. F： でも説明すれば大体、分かりますので、経営者の一つの責任は説明責
42. 任。

（第 2 回インタビュー：2021 年 8 月 4 日　49：48～53：04）

抜粋 F-9 は「こういった能力がなければ逆に経営者として厳しいんじゃないかみたいなものってありますか。」（1-2 行目）というインタビュアーの経営者に求められる能力を問う語りから始まる。それに対して、F は「経営者ですか。」（3 行目）と、質問の意図をインタビュアーに聞き返し、「はい。」（4 行目）とインタビュアーは肯定する。そして、再度「経営者に対して。」（5 行目）と、質問内容についてインタビュアーに問う。これに対しても再度「はい、経営者として。あ、まあ、日本語の学校ですけど。」（6 行目）として、インタビュアーは肯定した上で前提条件を付け加える。このようなやり取りから F にとってインタビュアーの問いかけが想定外のものであったことが分かる。ただし、「日本語の学校ですけど」というインタビュアーの答えに対して、即座に「時代を見る目です。」（7 行目）と、簡潔に述べている。このように F がインタビュアーの問いかけに対して、質問内容の確認を繰り返したのは、このデータだけである。オンラインインタビューのため、機器不良により、質問の意図に関する問いかけを行ったとも考えられるが、他のデータからはこのようなやり取りは出現しないため、F にとってとっさに返答することが困難な質問であったことが想定できる。そのうえで、「時代を見る目」とし、「だから、それはアンテナを立てるんだけれども。」（9 行目）、「必要なものを先に取らなければ遅れるんですね。」

（11 行目）と、時代を見るためにしている行為とその必要性を述べている。このような返答は、他の研究協力者にも同様の語りが見られるため、インタビュアーは「先見の明があるというのは素晴らしいことなんですけど、先見の明があまりにも先見過ぎて、他の例えば職員の方であったり教員のかたがたが理解されないっていうことは、よく聞く話なんですけれども。」（12-15 行目）と、最初 F を「先見の明があるというのは素晴らしいこと」とポジティブに話を振りながらも、「先見の明があまりにも先見過ぎて、他の例えば職員の方であったり教員のかたがたが理解されない」と教員との軋轢の有無を間接的に問うたのに対し F は、「うちも時々あります。」（16 行目）と同意をし、インタビュアーの返答に被せながら「説明が要る。」（18 行目）と簡潔に対処法について述べている。「そういう時は、どういう風に対応されますか。」（19 行目）と、インタビュアーが具体的に述べるように問いかける。それに対して、F は「まあ、とにかく説明ですね。よく説明する。何も説明しないで勝手にやると、人々は離反していきますね。理解ができないから。」（20-21 行目）と、「説明する」と繰り返し述べ、具体的な対処については省略をし、「説明」ということを強調する語りを行う。このような、何か新しいことをするには説明が重要であることを強調した上で、価値観の違いが教員間にもあることを示した。そのうえで、経営者の能力という語りの流れであるため、「経営者の一つの責任は説明責任。」（41-42 行目）と端的に語りにまとめている。一連の語りから、職員に納得してもらうという仕事を明確に経営者の役割であると F が紐づけていることが、この語りの特徴であることが分かる。このような語りは、実質的な責任者、つまり経営者の立ち位置になった F の役割に関する語り全般で見られることである。このような語りの傾向から、他の研究協力者と同様の課題がある場合、なぜその課題に自身が取り組むのかという結論付けを、F は「経営者」という役割に紐づける傾向がある。

6.1.5. F の経営者像に影響を与えた T とのストーリー

上述したように、F は他の研究協力者と比べ、自身の仕事が経営者の役割と密接に関連した、「中心性」が高い語りをしている。本節では、このような語りをもたらした要因を考察する。まず、本節で取り上げる F のデータの概要を述べる。F が「私は経営者であるからこの仕事をするのだ」という語りをするのは、T の存在が大きい。T は上述したように、F の学校が倒産しかけた時に、自身の学校の傘下に入ることを提案した学校経営者である。F の経営活動において、T の教えの影響は絶大で、他の経営者との交流でも彼の存

在があったから、その話す内容が理解できたと述べているほどである。また、自身の活動の意味づけをする際に、Tの言葉を引用し、説明している。

TがFに語った内容を要約すると、「情熱だとか愛というのは個人的な趣味で、仕事としてするならば、経営が回らなければいけない。どのようにしてお金を取り、学生に良い学習環境を作るかが重要。教育もお金だ。」というもので、この考えに感銘を受け、データ抜粋F-10「考え方として熱意と愛があれば教育は良いなどというのは捨てました」（17-18行目）と語り、経営者としての意識が目覚めたと語っている。

このTのやり取りを通して、Fは「自身がしたいだけの教育」をすることに対して否定的な態度を取っている。そして、Fは「女性的」で「愛や情熱で成り立つ教育」は「経営者」としては誤りであると否定している。このような「女性的」かつ「愛や情熱で成り立つ教育」は、Fの語りから、Fの教師時代の姿勢であることが分かる。Fは経営者に就任するに当たって、そのような考えを否定し、Tの語るようなお金がどのように回るのかを考える者を「経営者」とし、自身がそのような仕事をできる人物になるように努力したことを語る。つまり、Fは「経営者としての私」を語る際には、「教師だった私」を完全に異なることを示さないといけないのである。そのため、Fの語りは「中心性」が他の研究協力者と比べ著しく高く、他の研究協力者が経営の話の中に「教師だった私」が出現するのに対し、「経営者としての私」を語る際に「教師だった私」としてのアイデンティティを全く話さないという論の組み立て方になっていたと考える。以上が本節の考察の概要となる。そして、以下具体的なデータを示し、論を展開する。

【抜粋F-10】

1. F：　今まで熱意と情熱だけでやってきたもんですから、外の人に説明ができ
2. るようなものではない、頑張りましょう、これはすごいことね、みたい
3. な、まあ、女性中心のですね、それがあれば、愛と熱意があれば何でも
4. できるみたいなことです。これにTさんは、それは仕事ではない
5. と。
6. 岡田：　おー。なかなか厳しい。
7. F：　趣味ならそれでおやりなさいと。仕事は駄目だと。教育にお金をかけな
8. ければ仕事ではないと。で、これは悪徳だといわれました。あなたがた
9. の言う情熱だとか愛っていうのは、個人的な趣味の問題。これをビジネ

10. ス、仕事としてするなら、これは経済が、経営がならなきゃいけない。
11. そう、お金だと。で、どのようにしてお金を取って、で、学生にいい学
12. 習環境をつくって、そして教育もお金だと、T さん徹底してましたから
13. ね。ですので、それに、外部から。T さんの学校の傘下には入らなかっ
14. たけど、T さんはずっと、特に、私はいろいろと個人的にも教えていた
15. だき、ヨーロッパ旅行なども何度もご一緒にする中で、そうしたことを
16. 教えて頂いた中にあって。で、それから私たちは今でも結局、貧乏
17. でそれはできなかったけど、考え方として、熱意と愛があれば教育はよ
18. いなどというのは捨てました。まあ、初めて出た、言えば、印象深い、
19. まあ、言えば、非常に影響を受けた、学校経営として影響を受けた人は
20. T さんです。

（第 1 回インタビュー：2021 年 2 月 14 日　50：41～52：35）

この抜粋 F-10 は、F に経営に影響を受けた人について尋ねた流れでの語りである。この直前に法人格を取得するために、事業趣旨を開示したという語りをしている。そして、「今まで熱意と情熱だけでやってきたもんですから」（1 行目）と、留学生 10 万人計画前の状況を語っている。この「今まで」とは留学生 10 万人計画の前後を指し、語りの中での時間系列に則って話していることを表している。そのうえで、「外の人に説明ができるようなものではない、頑張りましょう、これはすごいことね、みたいな」（1-3 行目）と語っている。「すごいことね」といった女性言葉を用いて当時の状況を回顧するのは、抜粋 F-4 でも見られた表現方法である。このように女性言葉で当時の登場人物たちを描写するのは、T の助言前までは、「女性中心」（3 行目）であったことが関連していると考える。この「女性中心」という前置きしたうえで、「愛や熱意があれば何でもできるみたいな」（3-4 行目）というように、「愛や熱意」と表現されるボランティア精神によって成り立っている組織であることを示している。そのような状況の F の学校に対して T は「T さんは、それは仕事ではないと。」（4-5 行目）とし、「仕事」という言葉を用いて強い批判を行ったとしている。この言葉を受けてインタビュアーは「おー。なかなか厳しい。」（6 行目）と、T の言動に対して感想を述べる。この際に「厳しい」と述べているのは、直接的には T の学校運営に対する姿勢を示しているが、筆者の価値観として日本語学校経営に対して、利益を追求することは当然ではなく、経営者に就任後利益追求の姿勢を形成する努力が必要なこと

であると捉えていることが分かる。このため、インタビューの中でインタビュアーは日本語学校経営について利益追求を行うことを、通常のことではないという認識をお互いに共有しようとしていることが分かる。そして、「趣味ならそれでおやりなさいと。仕事は駄目だと。」（7 行目）としている。この言葉から分かるのは、T にとって「愛や熱意」で行われるものは「趣味」であり、仕事ではないとされているのである。また、そのような F の学校の姿勢について、「悪徳」（8 行目）という強い否定の評価の言葉を述べた。T の考えは、「あなたがたの言う情熱だとか 愛っていうのは、個人的な趣味の問題。これをビジネス、仕事としてするなら、これは経済が、経営がならなきゃいけない。そう、お金だと。」（8-11 行目）という語りで示されている。つまり、事業として収益性があることが仕事であり、それ以外の愛や熱意に基づく行為は趣味に過ぎない。このような収益性を重視する姿勢は、「教育もお金」（12 行目）という表現からも伺えるように、教育分野においても収益性を重視した経営方針を示しているこのように、F の学校が収益性を軽視していた姿勢をTは、「趣味」（7行目）とし、「仕事」（7行目）の範疇の考えではないと厳しく批判している。ただし、抜粋 F-1 や抜粋 F-2 で分かるように、当時モデル・ストーリーとして女性の本職は「結婚」に代表されるような家庭内の仕事であり、家庭外の仕事は仕事ではなく、趣味の範疇とみなされていた可能性がある。このことから、女性が多い F の学校がボランティアのような経営方法になったのは、ビジネスとしての仕事を女性がするということが、当時の社会では一般的に想定がなされていなかったのではないかと推察できる。つまり、ビジネスとしてお金を回すということを女性がする仕事ではないとみなされていたと考えられる。このため、F を始めとする他の教員たちが「愛や熱意」を重視する姿は、当時の女性が求められていた役割に則って考えると必然であったと推察できる。

このような当時の女性に対する仕事観がありながら、T の姿勢に F は強い共感を示していることが、「考え方として熱意と愛があれば教育は良いなどというのは捨てました。」（17-18 行目）という言葉から読み取れる。このように強く T の考えに共感することを筆者に対して示したのは、語りの中で自身の行為を合理的に説明するために T の考えを例として示したとも読み取れる。ただし、T の教えと自身の働きが同一ではないことも語りの中に同時に示している。先述の語りの前に、「それから私たちは今でも結局、貧乏でそれはできなかったけど」（16-17 行目）と前置きしている。このことから、謙遜の意味を込めながらも、現状において「貧乏」と自身の学校を評していることから、F は現在まで決して収益性だけを重視した学校経営をしてこなかったということを表していると考える。

つまり、6.1.4 で示されたように、経営者としての断固とした判断や行動をとる際の動機は、F 自身の固有の考えではなく、T から影響を受けた経営者的な考えに基づいている。F は、自分が T の考えによって変わったことを示すことで、自身の経営行動の原点が T であることを、日本語学校における利益追求の必要性に対して懐疑的なインタビュアーに対して伝えている。同時に、現在の学校が経済的に大きく成長していないことを謙遜の意味を込めて示すことで、愛や情熱といった収益性以外の価値観も保持していることを間接的に示している。これは、経済的な成長を過度に重視する経営が必ずしも良いとは考えていないことを暗に示す語りの構造だと言える。

一方で、「熱意や愛」といった言葉で示されるような行動の動機が、F やその周囲の教員が女性の集団だったからだけではないことが、抜粋 F-11 から分かる。抜粋 F-11 は二回目のインタビューで、直前まで商工会議所の勉強会も役に立ったという語りをしていた F に対して、インタビュアーがその中で何が印象深かったかと問うた場面である。しかしながら、印象深いといえば T だと再度 T の話をインタビュアーに行う語りである。

【抜粋 F-11】

1. F： で、そのお金のことをあんまり言わないグループだったんでしょう、そ
2. もそも。
3. 岡田： ははははは。
4. F： 女性の年齢の、割と高い人たちの、そもそも最初の集団って。給料が安
5. いとか、お金お金というのは言わなくて、情熱と愛情で教育はできると
6. いうので、もう必死で。
7. 岡田： ふふっ。
8. F： 給料なんて口が裂けても言わないけれども、献身的に奉仕の精神で、
9. 外国の方に日本語を教える。クリスチャンも多かった。そのときの校長
10. はクリスチャンでしたし、そうした何か精神的な情熱とか愛情とい
11. うもので、こうした教育活動は行えるんだっていうふうに、ま、私たち
12. は集団は思って信じて、で、みんな一生懸命、給料などはどうでもいい
13. ような精神状態の中でやっていた。T さんは、それは悪徳だと言われま
14. した。
15. 岡田： ああー。

16. F：　無責任だと。そして、今日、それで当たってもいい学習の環境はつく
17.　ないだろうと。で、結局、学習者にその貧しさは返るんだと。
18. 岡田：　ああ。
19. F：　それから教育が、あなたの趣味ならよいと。ただの個人的な趣味なら、
20.　それは、ただでやろうと別に問わない。
21. 岡田：　うん。
22. F：　しかし、少なくとも学校のような組織をつくるなら、それは組織の運営
23.　として駄目だと。
24. 岡田：　うん。
25. F：　そのことは何度も教育を受けて、これも T さんの教えが、ま、そのよう
26.　にはならなかったけど、学校を大きくはできなかったけれども、考え方
27.　と姿勢はしっかりと変えることができました。
28. 岡田：　うん。
29. F：　そういうこと言えば、もちろん情熱とか学習者に対する愛情とかは大切
30.　だけれども、それだけでよいというようなことでは運営経営者の責任は
31.　全うできないということについては、これはボランティア活動なら別で
32.　す、個人の趣味なら別だけども、それから財団を取ろうとか組織をつく
33.　ろうとするならば、そういうこと自体が間違いだということには十分、
34.　理解ができて、それからは頑張ったけれども、なかなかそのような結果
35.　は出ませんでしたけどね。

（第 2 回インタビュー：2021 年 8 月 4 日　1：02：45～1：04：59）

抜粋 F-11 は抜粋 F-10 同様に、留学生 10 万人計画前においては金銭的なことに無頓着な集団であったことを表すために、「そのお金のことをあんまり言わないグループだったんでしょう、そもそも。」（1-2 行目）という語りから始まる。その語りに対して、インタビュアーは「ははははは。」（3 行目）と笑いによって同意を示している。そして、「女性の年齢の、割と高い人たちの、そもそも最初の集団って。給料が安いとか、お金お金というのは言わなくて、情熱と愛情で教育はできるというので、もう必死で。」（4-6 行目）と語っている。この部分から F の認識として、高齢の女性たちは、金銭的なことに関して無頓着である傾向が特に強かったということが分かる。そして、F は「もう必死で」とその様子を

形容し、「愛と情熱」を重視した当時の教員の様子を自嘲気味に揶揄している。

また、この語りは一回目のインタビューと異なり、金銭面に関して無頓着な姿勢というのが、F やその周辺の教員の個人的な資質に依存するものではなく、「給料なんて口が裂けても言わないけれども、献身的に奉仕の精神で、外国の方に日本語を教える。クリスチャンも多かった」（8-9 行目）と、F の学校の集団としての規範であったことを丁寧に説明している。このことから、F たち日本語教師の規範形成に影響を与えていたのは、「高齢の女性が中心」だけではなく、「クリスチャン」の考えがあったことが読み取れる。つまり、キリスト教の清貧の考え方が、収益性や給与面について議論することを妨げていたということが示唆されている。ただし、このような考え方は「組織の持続」や「良い学習環境にはお金がいる」といった T の考えと対立し、「趣味」や「ボランティア」と批判がなされる。

この T の考えは、「ただの個人的な趣味なら、それは、ただでやろうと別に問わない。」（19-20 行目）という前置きをした上で、「少なくとも学校のような組織をつくるなら、それは組織の運営として駄目だと。」（22-23 行目）としている。このことから、組織的継続を目指すならばマネタイズを目指すべきだという考えであったことが分かる。それに対して F は、「T さんの教えが、ま、そのようにはならなかったけど、学校を大きくはできなかったけれども」（25-26 行目）と前置きした上で、「考え方と姿勢はしっかりと変えることができました。」（26-27 行目）と、T の考えを F は理解し、自身の経営に関する姿勢を大きく変革させたことをインタビュアーに対して示している。ただし、1 回目のインタビューと同様に謙遜なのか「T さんの教えが、ま、そのようにはならなかったけど、学校を大きくはできなかったけれども」（25-26 行目）や「なかなかそのような結果は出ませんでしたけどね。」（34-35行目）と、T が示したような経営者になれていないことを表している。これは、F が金銭的な成功にのみに注視した経営者ではないということを主張しているとも取れる。つまり、自身の中にある女性的で、経済的成功にこだわりがない価値観を保持していることを語りの中で肯定するために、「結果が出せない」と謙遜をする発言をし、インタビュアーに対して自身が経済的な成功のみを重視する経営者ではないことを示す形になったのではないかと推察する。このような自身が T の考えに共鳴をし、「愛や情熱」というような金銭的な成功を度外視した経営観は捨てながらも、経済的な成長のみを目指した経営者ではないことを、自虐的な語りの中に混ぜるという語りの構造が、1 回目のインタビューから変更がないため、F の中で物語化した強固なストーリーとなっていることが

見て取れる。

そのような中 T の考え方は、T 個人だけが発想するものではなく、他の組織の代表も保持しているものであると F が考えていることが分かるデータが、抜粋 F-12 である。抜粋 F-12 は抜粋 F-11 の続きであり、インタビュアーが T 以外の経営者との交流を聞こうとしたのに対し、F は再度 T と結び付けて話を展開する。

【抜粋 F-12】

1. F： 私は、さっき言ったように X 市の企業がそうであるように、大
2. きな学校が素晴らしいとは全然、思ってなかった。しかし継続をするた
3. めには、続けるためには一定のやはり環境を保つだけの経済的な保証で
4. あるとか、仕事のやはりきちんとした組織的な手続きだとか管理がなけ
5. れば、これは駄目なんだということを、素人でしたから、そこで大変、
6. 個人的に学んだと思います。
7. 岡田： ふうん、なるほど。そうなんですね。うーん。ありがとうございます。
8. うーん、うん、うん、うん、うん。やはり、そんな中で、まあ、プラス
9. アルファ、ま、T 先生の話が、ま、すごく象徴的な話ですけど、他の評
10. 議員の方であったり理事長のかたがただったり、X 市の、あの、ま、
11. そういう社長のかたがたからも同じようなことを教えて頂いたんで
12. すか。
13. F： しかしね、T さんのお話がなかったら理解ができなかったと思います。
14. 岡田： ああー。
15. F： 他の企業の社長も、ああ、こういうやり方もあるんだな、大変だなぐら
16. いで。で、私たちがこれを習って改善しなきゃならないこと、教育を仕
17. 事とするならば趣味ではないんだという、このけじめについて、どうす
18. ればよいのか、何が大切なのかということについて、それはやはり私た
19. ちは素人で、そうした、勉強をしてきたものではなかったのだから、T
20. さんからレクチャーを受けて、しっかり言われて叱られて、そして実際
21. の企業の人たちとボスたちと会うと、なるほどこういうことかというふ
22. うに思った、だから 100 年続けられると思いましたね。
23. 岡田： ふうん、なるほど。その日本語学校だから、ま、普通の企業とは違うん

24. だとか、日本語学校なんだから、まあ、そんなね、お金お金なんて言わ
25. なくてもっていうマインドであれば、彼らの言葉も響かなかったってこ
26. となんですね。
27. F： 響かなかったと思います。それ。それが結局、学習者に対する責任の取
28. りようだと思うんですね。
29. 岡田： うん。
30. F： ですから、きちんと経営することが、それはスタッフに対してだけじゃ
31. ない、学ぶ人たちに対しても、これは責任があることで、だから本当
32. に、趣味の団体でボランティア活動を個人的にするのと違うんだという
33. こと、理解しなければならなかったんだけれども、私たちはその辺、曖
34. 昧なところで、ともかく熱意と愛情で頑張ろうと。ただ純粋な、いい仕
35. 事はしてきたと思います。その仕事の実績があったから、その次の学校
36. をつくるときに、それをＮメソッドもきちっとした形で、財産として私
37. たちの共有の財産として、学校に次の人に伝えていくということが大事
38. ですね。そうでなければ趣味の団体なら自分の代で消えたって分かんな
39. いわけですね。それで終わってしまうかも。きちんと継承していこうと
40. 思うと、それは組織的ないろいろな作業が要るし手続きが要る。そうし
41. たことを、始めたと思います。

（第２回インタビュー：2021 年 8 月 4 日　1：5：11～1：08：34）

抜粋 F-12 は T の考えに基づくことによって、他の経営者の考えが理解できることを明らかにしたデータである。F は X の企業の特徴として、長く続いていることを挙げており、そのような企業の姿から「継続をするためには、続けるためには一定のやはり環境を保つだけの経済的な保証であるとか、仕事のやはりきちんとした組織的な手続きだとか管理がなければ、これは駄目なんだということ」（2-5 行目）と語るように組織の継続のために管理を徹底することの重要性を示している。この語りをもとにインタビュアーは「他の評議員の方であったり理事長のかたがただったり、X 市の、あの、ま、そういう社長のかたがたからも同じようなことを教えて頂いたんですか。」（9-12 行目）と、直接的に T 以外の X 在住企業の経営者との交流を聞こうとする。しかしながら、「しかしね、T さんのお話がなかったら理解ができなかったと思います。」（13 行目）と、再び F は T との交流に話を結び

付けていく。そして、「他の企業の社長も、ああ、こういうやり方もあるんだな、大変だなぐらいで。」（15-16 行目）と、語りを続けている。このことからこの語りは「もし T がいなかったら」「他企業の経営者の話が理解できなかった」という、語り手が仮定の物語世界を設定する「仮説のシナリオ（hypothetical scenario）」（Georgakopoulou, 2001）を構築していることが分かる。これにより、F にとって T の教えがどれほど重要だったのかを、効果的にインタビュアーに対して示している。この仮説のシナリオを受けたうえで、現実においては「T さんからレクチャーを受けて、しっかり言われて叱られて」（19-20 行目）と語るようにTの話を聞いた上で、「実際の企業の人たちとボスたちと会うと、なるほどこういうことかというふうに思った、だから 100 年続けられると思いましたね。」（20-22 行目）と、T からの学びを通して、他の経営者のことを理解したとしている。このような T の教えがある一定程度普遍性を持っていることが語られていることから、T の教えは一個人の発想ではないということを F が認識していることである。語りの構造上、T は F に他の経営者も持ちえる「組織の継続性への義務」や「顧客への貢献」といったことを「素人」（19 行目）であった F に丁寧に伝えたに過ぎず、T だけが保持している価値観ではない。つまり、ストーリーの中で T は F に対して、経営者としての規範意識を伝える役割を担っていたのである。しかし、このことは T が存在しなければ、他の経営者の考えが F に十分に伝わらないことの裏返しのため、インタビュアーの他の経営者との交流に関する語りの要求に対して、「T さんのお話がなかったら理解ができなかった」（13 行目）としていると考える。

さらに、当時の状況を振り返る中で、F が自身や周囲の教員を「素人」と形容する理由は、日本語教師としての倫理観が経営上の葛藤を引き起こす状況や、経済的な要素を無視した学校の姿勢が一定期間存在し、そこから T を通じて学んだ現在の状況に至るまでの時間経過を明示するためであったと考えられる。この観点に基づき、F は現在の仕事内容や判断において、日本語教師としてのアイデンティティを強調する語りは行わないものの、「素人」という語りから T と出会って直ちに経営者になったわけではなく、プロの経営者として成熟するまでに一定の期間があったことを示唆していると解釈できる。このような未熟さは、「そうした、勉強をしてきたものではなかったのだから」（19 行目）からも分かるように、それまで日本語教師としての経験しかなかったことが関連していることが分かる。このことから、F にとって経営者の役割を理想的に遂行する上で、日本語教師として「愛や情熱」だけで学校経営をしていた時から、いかに変容しなければいけないものであ

ったかを示した語りであったと考える。

ただし、従来の価値観を捨てきれないことも抜粋 F-12 からは見えてくる。それは 34 行目から 35 行目の「ともかく熱意と愛情で頑張ろうと。ただ純粋な、いい仕事はしてきたと思います。」という語りである。この語りから F の中で愛や情熱による経営については批判的である一方で、そのような仕事が「純粋でいい仕事」という側面があることを認知していることが見えてくる。つまり、F は経営のために愛や情熱を捨てたとは言いつつも、そういった仕事の取り組み方ということに関しては、ある一定の評価をしている部分はインタビュー時においては存在していたのである。このような仕事による成果物である教授法について F は、「財産として私たちの共有の財産として、学校に次の人に伝えていくということが大事ですね。」（36-38 行目）として、次世代に残すべきものであると理解していることが分かる。このことから、F は教育者としての良心的な部分に関して、完全に否定しているわけではなく、そのことによって生み出された成果に関しては評価をしていることを示している。このような「愛や情熱」で語られる仕事観を評価する姿勢は抜粋 F-12 で見たようなインタビュアーの姿勢も関係していると考える。今回のインタビューにおいては、インタビュアー、インタビュイーともに「愛や情熱」で示されるような価値観も評価すべきであるという認識が暗黙の裡に共有がなされている可能性が高い。そのため、上記のような語りになったとも考えられる。そのうえで、これらの成果を守るために T の教えに則った経営者になることが必要であったというストーリーを生み出していた。これにより、教育者と経営者という一見相反する役割を両立する理由をインタビューにおいて合理的とされる形で述べることができたのである。

6.1.6. F のストーリーの小括

F は上述のように当時存在した外国人に対する見方や女性の役割に関する語りを含ませながら、法人格取得という出来事や F の経営者アイデンティティの構築に重要な役割を担う T の存在を明かしながら自身のアイデンティティを示していた。以上のデータから見えてくるのは、F が生きた時代の価値観や教育内容に対する誇り、倒産の危機に伴う学校に対する見方の変化、その後の法人格取得の過程で、従来の女性やクリスチャンといった清貧の精神を持つ集団の規範意識から T を通して経営者としての規範意識を知り、前者の規範意識の一部を手放すことによって、経営者としての中心性を獲得した一連の変遷の語りである。

F が中心性を獲得するまでのストーリーの根幹は、F の働く女性教員としての規範意識から経営者としての規範意識に移行したということである。このような移行には、様々な社会的・文化的要因が絡んでいる。この点についてまずは整理をしたい。

まず、F の学校が倒産の危機に陥ったのは、留学生 10 万人計画がきっかけとなっている。これにより、競合となる日本語学校の新規参入が相次いだ。このことから、F の学校は資本主義的な競争社会に身を置かれることになる。つまり、外部環境の変化によって強制的に F の学校は危機にさらされ、それに見合うような学校体制の変革を求められたのである。このような変化の中で、T という経営者としての規範意識を持った人物が現れる。ここでいうところの経営者としての規範意識とは、GM の CEO であったスローン（1963 / 1967）が述べているような、株主や国家のために企業価値を増大させるとともに、事業の存続のために、市場や社会の変化を長期的に見通し、経営戦略の立案や政策決定、それらの実行を担うといった役割意識であると考える。対して、旧来の F の学校の教員たちは「清貧」を重んじ、金銭的なことには無頓着な集団であった。このような状況に、F はなかなか異論を唱えることはできないことから、収益性を度外視する考えが集団としての規範意識であったことが示されている。ただし、この意識も F の学校独自のものではなく、教師像として教師とは次世代を担う子どもたちを育てるという尊い仕事に携わる者であり、経済的には恵まれなくても、そこに矜持と喜びを持つことで、不安定な地位に関する課題を乗り越えるという教師文化（久冨，2003）の存在に影響されたものであると考える。F たちが経営的に危機にさらされたのは 1980 年代であるため、このような考えは現代よりも強かったことが久冨（2003）でも示唆されている。さらに、クリスチャンの教師たちが多かったことが、このような考えをさらに強固にする要因になったのではないかと、F が考えていることがデータからも明らかである。

しかしながら、先述の通り、このような規範意識に基づいた学校運営は、外部環境の変化により限界を迎えていた。その中で、F は T の教えを通じて変化したことを示しているが、この変革には F が個人的に T に共感して行った要素も存在する一方で、組織として変革が必要であったという前提もある。すなわち、F のような人物が学校に存在しなければ、学校の倒産は避けられなかったと言える。そのため、その役割を担う F は、外部環境の変化に対応するため、意識変容が求められる状況に置かれたのである。

F はこのような規範意識の断絶と変化を、語りの中で学校の倒産の危機とそれに伴う法人格の取得という象徴的な出来事や、T という重要な登場人物を用いることで効果的に示

していると考えられる。つまり、F は自身の歴史における現在と過去の一貫性（Bamberg, 2012）をこれらの出来事や人物を通じて否定し、現在の F のアイデンティティである「経営者としての私」を語っている。そのため、日本語教師としてのアイデンティティが経営者としてのアイデンティティに与える影響に関する語りは見当たらない。このことから、インタビュアーが F は他の研究協力者に比べて特に「中心性」が高い人物と捉えられたと考えられる。

その一方で、F の「女性としての私」としてのアイデンティティは、現在と過去との一貫性を保持している。F の生きた時代は女性の仕事は家庭内のものであり、家庭外の仕事は趣味とされていた。一見 F は T に出会い、ビジネスとしての仕事を行っているように見えるが、それらの思想は F 独自のものではなく T によってもたされたものであるという語りを行っていた。つまり、F 自身の考えがきっかけではないという語りの構造なのである。また、経営者としては「素人」や「愛や情熱によって成り立つ純粋な行為」のように女性的な働き方をしていることを、ある一面においては皮肉とも取れる表現で語りながら、「純粋」のようなポジティブな表現を使用しながら語りの中では示すという矛盾も存在する。このことから、F は社会の中で既婚女性として働く過程で、「趣味」とされていた仕事を「ビジネス」へと変換しなければならず、F の時代の女性性とは異なる言動を取らなければいけないという矛盾に直面している。この矛盾を語る場面において、F は語りの矛盾の解決策として、象徴的な人物である T を前景化することで、語りの矛盾を克服し、自身の考えを合理的に示すアプローチを採用していると考えられる。

以上が本節の F の語りの把握になる。それを踏まえて、なぜ F が日本語教師としてのアイデンティティと経営者としてのアイデンティティに関する葛藤が見られないのかという本論全体の問いに対する答えとしては、本研究では二点の可能性を示したい。一点目は、F はアイデンティティの葛藤に関して、日本語教師としての規範意識を断絶させるという戦略を語りの中で取ることで、乗り越えたということが考えられる。つまり、F にとって葛藤すべき日本語教師としての私と経営者としての私は別人なのである。役割が違うことはもちろん、それに伴う責務や重視すべき規範が異なる中で、教師と経営者という二項対立で、自身が現在どの立ち位置にいるのかを、F ははっきりと自認をしているため、経営者と日本語教師の葛藤が生じないのではないかという考えがある。そして、もう一つの可能性として、そもそも役割移行よりも F にとって重大な葛藤は、既婚女性としての働き方を変化せねばならないということだったということである。つまり、「趣味」として収益

性を度外視し、教育のみに注力すればよかったキャリア初期の状況から、男性的なビジネスの世界に飛び込むことに対して生じる矛盾を、F は T という存在を語りの中で示すことで乗り越えたのである。このような葛藤が生じていたと筆者が判断した理由は、F の語りの中には女性の仕事の価値観を肯定的に捉えられたものや自身をあえて T のような経営者と同一ではないとする語りが存在するからである。具体的には、「学校は大きくできなかった」「素人」という謙遜とも取れる語りのことである。これらの語りは謙遜の意味もありながら、「純粋」といった表現とも結びつき、F が収益性だけを求めた経営者ではないことを示す語りとしても示されていた。また、インタビュアーが日本語学校経営においては利益追求を行うことが当然ではないという姿勢でインタビューを行ったことで、上記のような語りを促す要因ともなった。上記の結果から、F は語りの中でジェンダーに関する語りが前景化したため、役割移行に関する葛藤の語りが後景化したと考える。以上二点の可能性により、F は日本語教師から経営者への役割の移行に伴う葛藤を見せなかったと考えられる。

6.2. C のデータ

次に、F と同じく比較的に中心性が高い語りを行う研究協力者のデータを示していく。本節においては、60 代女性 C のデータとその分析を詳述する。

6.2.1. C の物語

C は Y 県出身の両親の元に生まれる。生まれは関東であり、10 歳の時に家族と共に東京に移り、以降東京で暮らし続けている。大学ではメディアを専攻し、専門としては比較文化論を選択した。大学時代に書いた卒業論文は、とある大学教員に引用されるほどの出来栄えで、その教員から大学院進学を勧められるが、社会人として生きていくと決めていたためその話は断った。卒業後、父親の伝手によって大手ゼネコンに入社をする。しかし、就職して数年後、先述の教員を通じて、日本語教師という仕事を知り、仕事を退職し、退職金で日本語教師養成講座に通う。修了後、C は通っていた日本語教師養成講座を開講していた日本語学校に専任講師として就職する。2 年後にはその学校を辞め、3 ヶ月後新設校に移り、立ち上げに携わる。新設校では最初は、多様な学習者を迎え、C はやりがいや楽しみを仕事から見出していたが、学校側が段々と韓国人学生を多く迎えるようになり、受験予備校のような様相になった。このことに C としては不満があった。転機となったのは、分校の立ち上げを C が任されるという出来事である。学生や教員は C が選抜し、C を含めて 2 人の教員でカリキュラムから教材までを作り上げた。C は自身の行いたい教育が行える環境に充実感を覚えていたが、本校の経営不振により分校の閉鎖が決定する。その判断に反対をした C たちは C を中心に、分校を買い上げ、C をトップとした新しい日本語学校を創設する。

6.2.2. C の語りの着目点

C の語りの特徴としては、C が経営者としてのアイデンティティに関する語りを行う際に「意識が変わったかな。」（抜粋 C-8）のように自身は経営者であるとする「中心性」の高さが見えることである。その一方で経営にかかわる場面において、「経営者」だけではなく「女だったからできたのかもよ」（抜粋　C-7）のような「女性」というアイデンティティも重要な役割を担っている。その他にも、アイデンティティとして「私も教師、やってましたしね」（抜粋　C-12）のような「教師だった私」や「新しいものにすごく興味があるし。」（抜粋　C-12）のような「新しいもの好きな私」といった経営者以外のアイデン

ティティを語りの中で表出している。このように経営者としての「中心性」が高いアイデンティティが見える一方で、多面的なアイデンティティである「複雑性」も見える。そのため、C の役割アイデンティティの出現数は、他の協力者に比べて多い。そこで、本論では、経営者としての活動に関する語りの中で多様なアイデンティティを表出することで、C が自身をどのように位置づけ、筆者に対して何を伝達しようとしたのかを中心にデータを考察し、検討をする。

6.2.3. C が経営者になるまでのストーリー

本節では、C が経営者として最初に行う自身の学校の立ち上げに関する語りを検討する。C の学校創設に関する語りは、「女性としての私」というジェンダーに関するアイデンティティが密接に関連していた。このような女性に関する語りが多いのは、インタビュアーも女性であり、自身の考えに同意が得られやすいと考えたために多くなった可能性もある。このようなインタビュアーとの関係性も考慮に入れながら、本節では、C が「女性としての私」と学校創設という行為を、どのように結び付けて語ったのかについて考察を行う。

まず、C は、学部では、比較文化学を専門とし、特に方言に関する研究を行っていた。C が優秀な学生であったことは語りから推察される。抜粋 C-3 は学部時代に書いた卒業論文が他大学の教員に引用され、その教員に大学院に誘われた話である。しかし、当時女性で大学院に行くことは珍しかったため躊躇をした。そして、親の伝手で就職をする。

【抜粋 C-3】

1. C： それで、研究室に呼んで頂いたんですけど。
2. 岡田： はいはいはい。
3. C： なんかあのー、そんときも、し、仕事したいモードになっていて、私、
4. OL、ゼネコンの OL に決まってたので。
5. 岡田： はいはいはい。
6. C： で、もう勉強しませんっつっていうことで。
7. 岡田： ははははは。
8. C： あっはっはっは。
9. 岡田： あ、あ、あの、でも、引き抜きはあったんですね。卒業する段階っていう
10. とか、あのー。

11. C：　お電話いただいて。
12. 岡田：　ふーん。あー。
13. C：　しませんかっていって、いただいたんですよね。
14. 岡田：　うんうんうんうん。
15. C：　でも、私の頃なんか大学院、大学院なんて、き、こう、ちょっと変わっ
16.　た人しか行かなかったんですよね。
17. 岡田：　ははは。
18. C：　ふふふ。そんなに勉強して、どうすんのみたいな。女子は、あのー、短
19.　大行けみたいな、そんな時代だったですからね。
20. 岡田：　はいはいはい。
21. C：　この後、大学院まで行って何すんのみたいな。
22. 岡田：　あー。ははは。
23. C：　私、もう社会に出ますって言って。

（第 1 回インタビュー：2020 年 12 月 8 日　4：21~5：06）

この語りの構造において、前半部分において大学院進学を辞退する理由として「そんときも、し、仕事したいモードになっていて、私、OL、ゼネコンの OL に決まってたので。」（3-4 行目）として、「もう仕事したいモードなっていて私」と当時の自身の心持ちが原因であったことを示している。この発話の直後に、C は「で、もう勉強しませんっつっていうことで。」（6 行目）と語っている。この「つって」とは「と言って」の省略であり、カジュアルな意味が含まれていると想定される。この口調に対してインタビュアーは、「はははは。」（7 行目）と笑い、C も「あっはっはっは。」（8 行目）と笑っている。このことから、「つって」を使用した直前の語りはインタビュアーにおかしみをもって伝わり、C とともに笑うことでストーリーを「ネタ」として協働して盛り上げる共感（involvement）の一種であったと考えられる（秦，2014）。ただし、インタビュアーはインタビュー時においては現役の大学院生であり、C の直前の語りは自身の所属や現在の行為の否定ともとれる発言であったとも考えられる。それにもかかわらずインタビュアーが笑いでもって盛り上げ、共感したのはインタビュアーが C の語りが「つって」のようなカジュアルな語り口が使用されているため、あくまでも冗談であると判断したためと考える。そのうえで、C の語りが冗談と分かるように、笑いを挿入し、「ネタ」として盛り上げることで、批判的

な語りの緊張感を和らげようとしたとも考えられる。このようなインタビュアーが C の語りに対して積極的に協働して参与し、C の語りに随時同意するといった、インタビュアーの C の語りに対するポジティブな姿勢はこの後のデータにも見られる。

上記のような語りでいったん C の大学院進学についての話の概略は語り終えられるが、「でも、引き抜きはあったんですね。卒業する段階っていうとか、あのー。」（9-10 行目）と、インタビュアーが再度大学院進学の勧めがあったことを確認すると、その返答とともに「そんなに勉強してどうすんのって、女子はあの短大行けみたいな」（18-19 行目）と当時の社会における女子教育のマスターナラティブを引用する。マスターナラティブとは社会全体に流通している制度的な語りである（桜井，2010）。この語りから社会的な大学院のイメージおよび女子教育の価値観がうかがえる。実際に C が進学を悩んでいた当時の女子の大学院進学率は 1.6-1.7%程度であり、令和 2 年度の調査の 3 分の 1 の数値である（男女共同参画局，2021）。この語りに出てくる「変わった人」（15-16 行目）とは、性別関係なく大学院進学者を指した可能性はあるものの、「そんなに勉強して」という、女子教育に対する価値観を表す語りと近接していることから、「女子大学院進学者」を「変わった人」と指している可能性が高い。そして、語りの最後に「大学院なんて行って、なにすんのみたいな」（21 行目）と語っていることから、当時 C は大学院進学に意義を見出せていなかったことを伝えている。このような大学院に対する価値観を示した C に対して、当時現役の大学院生であったインタビュアーは「あー。ははは。」（22 行目）と相槌を打っている。直前の 20 行目においては、「はいはいはい。」という相槌を使用しているものの、ここでは、大学院に進学する意義が見いだせないというインタビュアーにとって立場上受け入れることができなかった語りであることが推察される、そのため、「あー。ははは。」という同意とも不同意とも取れない相槌を打ち、C の語りに対して抵抗を示していることが分かる。

以上のことから、語りの前半部分では大学卒業時の自身の感情を述べ、後半ではインタビュアーの問いかけに応じて、当時の社会における女性教育に関するネガティブな意味合いも含むマスターナラティブを引用することで、C は自らの意志として大学院進学よりも就職を選択し、その選択を当時のマスターナラティブが後押ししていたことを示唆している。ただし、このような女子の大学院進学に関する語りに関する価値観について、C はマスターナラティブとして語っているものの、実際には C の大学卒業直後からその進学率は上昇し、2 年後には 2%を超え、10 年後には 3%に上っている。このため、社会的には女

子が高等教育を受けることに対して、ポジティブに捉え始めた過渡期であったとも捉えることができる。また、C よりも 20 歳ほど年が離れている F も、仕事について制限があったという語りを行っていたが、女子の高等教育に対して社会的に抑圧されたという語りは出てきていない。このため、C が述べる女子教育に関するマスターナラティブは、社会の普遍的な価値観ではなく、C 周辺のコミュニティの価値観であった可能性も否定できない。しかしながら、C がそれをマスターナラティブのように語る理由は、当時の女子教育に対する自身の認識上の価値観を示すためであったか、または具体的な人物による発話であることを明言することを避けるためであったとも推察される。

そして、大学院進学をせずに、ゼネコンに就職をした C は働き始めて 3 年ほどで日本語教師になる夢を持ったため、会社を辞める。ただし、周囲からは女性の退社理由は寿退社であろうと見られており、寿退社以外の理由で退社をする C は周囲から奇異の目で見られた。抜粋 C-4 はその出来事に関する語りのデータである。社員の多くが紹介で入社するという話からデータは始まる。

【抜粋 C-4】

1. C： ああいう上場企業の OL なんてほとんどね、あのー、部長の紹介だの何
2. だのみたいな子ばっかりですよね。
3. 岡田： なるほど。
4. C： 取引先の銀行の紹介とかね。はっはっは。
5. 岡田： まあ、そっちのほうがある意味、安定はしてたかもしれないですよね。
6. 知った者同士っていうことで。
7. C： そうそうそう。で、どうせ女子なんか腰掛けで数年しかいなくて、そこ
8. で旦那見つけて辞めていくみたいな、こう、図式がね、あのー、そ、そ
9. の頃あって。
10. 岡田： うんうんうん。
11. C： だから、寿退社が当たり前よね。
12. 岡田： うーん。
13. C： 3 年もすれば寿退社みたいな時代だったから。
14. 岡田： うんうんうんうん。
15. C： 寿退社しないで、ただ辞めるって、何？何？みたいな。なんで辞め

16.　　んのみたいな。

（第 1 回インタビュー：2020 年 12 月 8 日　5：36~6：15）

抜粋 C-4 の冒頭、「ああいう上場企業の OL なんてほとんどね、あのー、部長の紹介だの何だのみたいな子ばっかりですよね。」（1-2 行目）、「取引先の銀行の紹介とかね。はっはっはっ。」（4 行目）と当時は縁故採用が日常的に行われ、それに対して C が笑いを伴いながら表明したのに対して、インタビュアーが「まあ、そっちのほうがある意味、安定はしてたかもしれないですよね。知った者同士っていうことで。」（5-6 行目）とその状況を肯定的に捉える語りを行う。ただし、このようにインタビュアーがその状況を肯定的に捉えた発言をしたのは、「部長の紹介だの何だのみたいな子ばっかりですよね。」や笑いという C の発言が、現在の一般的な社会通念上縁故採用がポジティブには捉えられていないことから、当時の状況をアイロニカルに伝えるための表現であったと考え、そのような発話意図を汲んだうえで、そのような状況を共に批判するために、あえて肯定的な語りをしたと考えられる。それに対して C も「そうそうそう。」（7 行目）と相槌を打ち、両者が語りを用いて、良好な関係構築を図っていることが分かる。また、これら一連の語りにおいて二者間で C が勤めていた会社がいかに古い体質の会社であったのかを、確認しあったことになる。

そしてこれらの語りののちに、「どうせ女子なんか」（7 行目）という言葉が使用されている。この発話における、「どうせ」は主体の努力・期待・思案の如何にこだわらず短絡的に既定の結論に結び付くという規制から必然的にもたらされるものという意味であり、話し手自身を指していることから、「見くびりのムード」（杉本，2000）であることが分かる。また、話し手による見くびりのムードは自分自身を攻撃対象にする情緒性の高い表現である「自嘲」と、自嘲に近いが、悲観的な状況を認識して感情的ではあるが反発の要素を含む「開き直り」があるとされる（杉本，2000）。本データの全体として流れは C が従来においては寿退社をするのが普通であったが、そうではない私を表出する語りであるため、「開き直り」としての見くびりのムードとし、「どうせ女子なんか」という言葉を使用したと考えられる。このような女性に対するネガティブな印象を受ける言葉は抜粋 C-3 の「女子は、あのー、短大行けみたいな、そんな時代だったですからね。」（18-19 行目）でも見られている。

また、インタビュアーの相槌に応じて、「寿退社しないで、ただ辞めるって、何？何？

みたいな。なんで辞めんのみたいな。」（15-16 行目）と述べることから、当時の C の周囲の人々が寿退社以外の理由での退職に対して疑問視していたことが伺える。その様子を再現しながら語ることによって、女性が退社する理由が寿退社以外にも存在することを想像できていなかった、当時の周囲の人々の価値観を皮肉っていると解釈できる。抜粋 C-5 は賃金が女性社員は男性社員より低かったと回想している語りである。直前では日本語教師への転職に関しての語りをしており、日本語教師転職後の給与である 13 万円をゼネコン時代と比べる語りで始まる。

【抜粋 C-5】

1. C：　だって、ゼネコンの OL で入ったとき。
2. 岡田：　あ、まあ、それは。
3. C：　まだね、9 万円とかね、もっと低かったですよ。
4. 岡田：　あ、そうなんですか。
5. C：　うん。9 万 5000 円とか、そんなんですよ。
6. 岡田：　えー、あ。
7. C：　でね、新入社員のとき、男子が 10 万ちょっと超えて、女子は 10 万切る
8. 　みたいな。
9. 岡田：　あー。
10. C：　なんか、そんなだったと思う。

（第 1 回インタビュー：2020 年 12 月 8 日　10：34~10：56）

抜粋 C-5 は抜粋 C-3 や抜粋 C-4 のように女性に対する直接的な価値観を表す言葉は使用されていない。ただし、「まだね、9 万円とかね、もっと低かったですよ。」（3 行目）とその給与の実態を語り始め、「あ、そうなんですか。」（4 行目）とインタビュアーが驚きをもってその発言を受ける。このことから、C の OL 時代において給与に男女で差が生じていることにインタビュアーにとって想定外であったことが分かる。そのような反応に対して、さらに引き続き C は「うん。9 万 5000 円とか、そんなんですよ。」（5 行目）とその実態を、繰り返しインタビュアーに伝える。ここまでは C 自身の給与の話であるが、さらに追加情報として、「男子が 10 万ちょっと超えて、女子は 10 万切るみたいな。」（7-8 行目）という語りを行う。この語りの流れで特徴的なのは、自身の給与に関して語る際に自身の給

与だけではなく、男性社員の給与にも言及していることである。直近の語りでは自身の給与の話題を挙げていた C が、男性社員との比較をし、自身の賃金について語ったのは、労働基準法第 4 条の男女同一賃金の原則が徹底されていなかった当時の状況を示し（高橋, 1980)、その中での自身のポジショニングを示したかったことが分かる。このことから、抜粋 C-5 もまた抜粋 C-3 や抜粋 C-4 のように当時の C の状況とそれに対する C の価値観が分かるデータであるといえる。

抜粋 C-3 から抜粋 C-5 のような語りから、繰り返し C は当時の女性が社会においてどのような言説で持って語られているのか、どのような状況であったのかをインタビュアーに対して示している。そして、たびたび「女子はあの短大行けみたいな」や「どうせ女子なんか」のようにネガティブなイメージを持つ言葉で、当時のマスターナラティブを引用する。特に、「女子はあの短大行けみたいな」に代表される女子教育の価値観に C は方向付けを強化される形で、大学院への進学を断っていることから、当時の C がそれらの語りに対して疑問を持つことはなく、特段の抵抗を示していなかったことが分かる。

C の OL 生活が 3 年目を過ぎたあたりで、お世話になった先生伝いに日本語教師という職を知り、日本語教師という職に興味を持つ。そのように興味を持った要因としては、C は言葉について関心が高く、日本語教師養成講座の授業が面白そうだったからである。こうして C は自身の興味に従う形で、OL を辞めたのち、日本語教師養成講座に通い、日本語教師になる。まず養成講座で通っていた日本語学校の専任講師、次に新設校に転職をする。転職した先の新設校は当初、多様な学習者を受け入れていたものの、だんだんと受験予備校のような学校になっていく。そのような状況を C はあまり好きではなかったと語っている。また、C は言語教育に関する専門的な教育を受けた経験がなかったため、既存の日本語学校のカリキュラム作成に参画できなかったことが抜粋 C-6 では語られている。

【抜粋 C-6】

1. C：　あの頃って、その一、えーっと、教授法の時代だったから。
2. 岡田：　うんうんうんうんうん。
3. C：　もう日本、学校を作るってことが教授法を打ち立てるということである
4. 　っていうぐらいの時代だったんですよ。
5. 岡田：　なるほど、なるほど。
6. C：　だから。

7. 岡田： N【学校名】的な感じですね。
8. C： N、あー、K【学校名】、G【学校名】。あそこら辺の。
9. 岡田： はいはいはいはい。あー、なるほど、なるほど。
10. C： だから、ね、学校を作るってことは教科書だって作るでしょうみたい
11. な。
12. 岡田： あー。
13. C： もう当然でしょうみたいな。
14. 岡田： あー。
15. C： 人の教科書を使うかみたいな、そんなような、そんなような。
16. 岡田： なるほど、なるほど、なるほど。
17. C： 感じで、それで、ね、ちょうど、あのー、えー、いろんな教授法が出て
18. きてた時代ですよね。
19. 岡田： うんうんうんうんうん。
20. C： そ、そういう知識は私たちにはなかったんですよ。日本語学校出身の私
21. たちが、その日本語教育の専門的な知識っていうのは、あのー、共有さ
22. れてなかったから。
23. 岡田： あ、そうなんですね。
24. C： だって、英語教育とか何か、あの中に、あのー、語学の指導法ってあっ
25. たけど、日本語教育っていう学がなかったじゃないですか。
26. 岡田： あー、なるほど、なるほど、なるほど、なるほど。
27. C： だから、そのー、そういうことは英語教育の借りものというか、英語教
28. 育でその語学教授法みたいなものを、こう、端っこで知ってるような人
29. が、たまになんか話したりみたいなことが、私のイメージではそんな感
30. じだったんですよね。
31. 岡田： はいはいはいはいはいはいはい。
32. C： だから、そのー、理論的なことも何も分かんない。

（第 1 回インタビュー：2020 年 12 月 8 日　28：30～29：56）

C は当時の日本語教育の状況を「あの頃って、そのー、えーっと、教授法の時代だったから。」（1 行目）としたうえで、日本語学校の創設についても「もう日本、学校を作るっ

てことが教授法を打ち立てるということであるっていうぐらいの時代だったんですよ。」（3-4 行目）としたうえで、「だから、ね、学校を作るってことは教科書だって作るでしょうみたいな。」（10-11 行目）とさらに教科書作成まで踏み込まなければいけない時代であったとしている。さらにこのような行動を取るのは「もう当然でしょうみたいな。」（13 行目）という当時の価値観を示したうえで、「人の教科書を使うかみたいな、そんなような、そんなような。」（15 行目）と、「人の教科書を使うか」という言葉で当時それぞれの学校が既存の教科書を使用することが学校にとって屈辱的なことであったと回顧している。さらに一連の語りをまとめるためにCは「いろんな教授法が出てきてた時代ですよね。」（17-18 行目）と、当時の状況を振り返る。

このような語りに関して、後日 C と筆者が文章でのやり取りを行う中で、「教授法について言えば、私自身は、いくつかの教授法時代の学校からのスピンアウトの余韻が残る世代で、その記憶や意識があった人間だった、ということが学校づくりのベースにあったとは言えるでしょう。」と述べていることから、教授法について思い入れが強い世代であったことが背景として存在していることを示している。また、同様のやり取りの中で、先の文章の後に「教授法など二の次の、学生募集が中心の拡大志向の学校が乱立し問題になり始めた頃です。」と付け加えている。つまり、当時の状況は新しい教授法について追求する雰囲気が残りつつも、教授法について関心がなく、経済的な成功のみに注力をする日本語学校が設立される過渡期であったことが示されている。このような当時の状況が C の教授法について、こだわる語りに影響を与えたと、本研究では考える。

さらに、「日本語学校出身の私たちが、その日本語教育の専門的な知識っていうのは、あの一、共有されてなかったから。」（20-22 行目）という語りからも明らかなように、上記の当時の状況において、C の認識では、「日本語教師養成講座出身」の日本語教師が情報共有の少なさゆえに既存の学校のカリキュラムに意見を述べることが困難であったということを強調し、インタビューで明確に示している。このような日本語教師養成講座出身者がカリキュラムに参画することは困難であったと C が語る背景において、当時の日本語学校は現在の日本語学校と違い、それぞれ独自の日本語教育文法体系を開発し、それに則って教育をする機関であると考えられていたからである。つまり、現在のように出版社の既刊の教科書をもとに授業をするのではなく、英語教育の教授法から独自の日本語文法に関する体系を作り、その文法体系に基づく教科書を作る能力がなければ、カリキュラム策定に参画することはできなかったのである。このように、カリキュラム立案者に対して現在

よりも専門性を求めた背景として、関（1997）によると、1960 年代から 1980 年代までの日本語教育は戦前・戦中の日本語教育の遺産に基づいて行われていたが、1980 年代以降、国内の日本語学習者の急増や日本語教師養成のための専攻課程が次々に設置されるなど、日本語教育のバブル化が生じたことにより、欧米の外国語教授法理論を取り入れた新日本語教授法が提唱された。それに伴い、多様化する学習者に対応した教授法や教材の開発が必要となったとされる。つまり、必要にかられてそのような状況になったに過ぎないが、C が述べているように教授手法が確立しつつあるものの、全国的には教育文法が画一化していなかった時期に、日本語学校の教師養成講座初期の出身者は、自身の考えをカリキュラムに反映することが難しかったことを語りの中で構築していることが見てとれる。

このような状況を打破するためには、C が専門的な知識を身に着けることが必須であっただろうが、抜粋 C-3 で見たように、C は当時女性が大学院に行くことは社会的に拒否感があったと捉えているため、C が大学院進学に対して意欲的になれたかは疑問である。そして、上述のような状況下で、C の勤務校で分校を作る話が持ち上がり、C は責任者として立ち上げに携わる。当時、分校の教員は C 含めて 2 名しか教員がおらず、常に教材作りをしているような状況だった。学習者も 10 名程度だったが、C は自身の理想とする教育を行うことができる環境に満足していた。しかし、本校の経営不振により、分校を閉じることになった。C は自身の理想とする教育が行うことができる環境を手放したくないと考え、C を含めて 4 名の教員が資金を出し合い、200 万円で分校を本校から買い取り、独立する。しかし、当時の学生数はわずか 16 名であった。さらに、独立は C が日本語教師になってわずか 5 年目の出来事であった。抜粋 C-7 は、このような借金を抱えなおかつ学生数が少ない状況で独立するということに疑問に思ったインタビュアーの語りから始まる。

【抜粋 C-7】

1. 岡田：　まあ、言っては悪いですけど、700 万円（筆者注：500 万を 700 万と勘
2. 　違いしていた）の借金を 4 人で抱えて、で、学生さんはわずか 16 人
3. 　で、い、今の日本語学校さんで、それで決断できる経営者が何人いるか
4. 　ですよね。
5. C：　あっはっはっはっ。
6. 岡田：　ははははは。
7. C：　そうね。でもね、女だったからできたのかもよ。

8. 岡田： なんでですか。
9. C： なんか、うーん、その頃、その時代でも、何ていうかな。自分で、うー
10. ん、考え方としては自由でしたね。男性って、なんかほら、成功しなき
11. ゃいけないとかさ、あのー、なんか家族を養わなきゃいけないとか、年
12. 収これぐらい欲しいだとか、そういうものがあるじゃないですか。
13. 岡田： うん。
14. C： でも、女同士だったから、そういうのってそんなに、そういう発想があ
15. んまりなかった。そもそも。
16. 岡田： あー、成功しなきゃとか、返さな、返してビッグにならなきゃみたい
17. な。うん。
18. C： そうそうそう。だからね、あのー、まあ、大体みんな、親、親から、し
19. ゃ、多少、借金したりとか、あのー、すぐ手元になかったらね、あのと
20. き。そんなんで、あのー、取りあえず目の前の 500 万、集めて、えーっ
21. と、それで、その中から 200 万出したんじゃないかな。
22. 岡田： あー、なるほど、なるほど、なるほど。
23. C： いうところで始めましたけどね。なんか。
24. 岡田： 全員女性？
25. C： うん。全員女性。で、やりたい、女のほうが、なんか、やりたいことが
26. 中心だった。だから、なんか、あのー、ね、大学生のノリじゃないです
27. けど、なんか、あのー、やりたくないことはやらない。散々、私たち、
28. やりたくないことをやらされてきたわけですよ。あのー、別の学校で
29. ね。ある意味ね。
30. 岡田： はいはいはいはいはいはい。
31. C： こんなのやだよねとかって、なんか言いながら、まあ、散々、その新し
32. い、まあ、私のところでは好きなことをさせてもらいましたけど、この
33. まま、あのー、好きな仲間と一緒にやりたいよね。その環境がすごく大
34. 事だよねっていうものをすごく思ってたので、この場を手放したくない
35. っていう欲のほうが強かったかな。
36. 岡田： ふーん。
37. C： で、こういうふうに自分たちが思ったようなことを、あのー、やってい

38.　　くことの価値っていうか、大切さ。

39. 岡田：　うんうんうんうんうん。

40. C：　うん。なんか安全よりは、そっちのほうが。

（第 1 回インタビュー：2020 年 12 月 8 日　43：26～45：47）

抜粋 C-7 は「言っては悪いですけど」（1 行目）とインタビュアーが断りを入れたうえで、「700 万円（筆者注：500 万を 700 万と勘違いしていた）の借金を 4 人で抱えて、で、学生さんはわずか 16 人で、い、今の日本語学校さんで、それで決断できる経営者が何人いるかですよね。」（1-4 行目）と問いかける場面から始まる。このインタビュアーの問いかけは一見インタビュアーの疑問を表明した形をとっているが、反語的な疑問文である可能性が高い。反語的な疑問文とは、話し手が、疑問文の形式をとりながらも、質問に対する答えをすでに知っており、それを聞き手に強く主張するという機能を持つものであり、その基本的な性質として問いかけを媒介にして、断定的な応答を聞き手に想起させるというものがある（安達，2005）。本データにおいては、現在学生数も少なく、借金を抱えないといけない状況で独立を目指す経営者の像を C に想起してもらったうえで、そのような経営者はいないということをインタビュアーは C に伝える。ただし、このような表現は間接的に C の行動を批判することにつながる。緊迫した状況を解消するために、C は「(C) あっはっはっはっ。」（5 行目）と笑いを表明し、それに対してインタビュアーも共に「(岡田) ははははは。」（6 行目）と笑うことで、お互いの関係が悪化しないような配慮が行われている。

そして、学生数が少なく、借金もある状況で、独立を決意した要因として C は、「女だったからできたのかもよ」（7 行目）と、ジェンダーを要因として挙げる。その要因について理解が追い付いていないインタビュアーは「なんでですか。」（8 行目）と、直接的にその答えを探ろうとする。直接的な要求が少ないインタビューがこの場面で、積極的に語りを促したのは、それまでの語りにおいて、女性がネガティブな意味で登場していたものとは抜粋 C-7 の女性の意味が異なることを察したためである。このようなインタビューの直接的な要求に対し C は、当時の女性の状況を男性と比較する形で「なんか、うーん、その頃、その時代でも、何ていうかな。自分で、うーん、考え方としては自由でしたね。男性って、なんかほら、成功しなきゃいけないとかさ、あのー、なんか家族を養わなきゃいけないとか、年収これぐらい欲しいだとか、そういうものがあるじゃないですか。」（9-12 行

目）としている。これまで「どうせ」や賃金格差が存在しており、男性よりも社会的に見くびられた存在であったという語りが続いていたが、この場面から社会的な責務が男性ほど存在しない自由でポジティブな存在としての女性像を語り始める。そのうえで、このような前提があることを念頭に「でも、女同士だったから、そういうのってそんなに、そういう発想があんまりなかった。そもそも。」（14-15 行目）と男性との発想の違いを呈したうえで、「女のほうが、なんか、やりたいことが中心だった。」（25-26 行目）と当時の女性の行動動機を分析している。いずれも金銭的なことや社会的な地位に囚われず、自身の意欲を動機として行動する女性像を描いている。

これまでの語りにおいて、当時の社会においてジェンダーによる不平等が存在したことや、その中で自身が選択した事柄について述べた上で、不利な状況下での開業理由としてジェンダーを要因に挙げたことは、C のアイロニーであるとする一つ目の解釈が生じる。C が用いたアイロニーの技法は、「行為の逸脱」の事態を引き起こした（ないしは責任のある）当事者の責任に皮肉の焦点がある「逸脱言及型アイロニー」（岡本, 2003）であると考えられる。「逸脱言及型アイロニー」とは、何らかの逸脱が生じている状況や事態に言及し、その逸脱の責任を誰かに帰属せしめることで、アイロニー効果を達成するようなアイロニー発話である。本研究においては、規範的な行為と認識としては、「借金をして開業するのは失敗する要因が多いため、独立はしない」となるが、そのような規範的な行為を逸脱し、「社会的な成功が見込めない女性であるからこそ、失敗覚悟でもやる」といった語りの構造を C は構築している。このような一見無謀とも捉えられる規範からの逸脱する事態を引き起こした責任は、自身ではなく社会における女性の地位に起因する語りからも推察される。このようなアイロニーであるとするならば、「自由」と形容されるような状況を作り出した原因に対して、C は否定的であったと考えられる。

一方で、男性と違い女性が自由であったと指摘することにより、当時の男性が社会的な義務や責任に縛られた状況に置かれていたことを反映し、女性である C 自身は社会的期待に縛られていないことから、男性とは対照的に自由な存在として自身を肯定的に捉えているとする二つ目の解釈がある。日本のサラリーマン男性が上昇可能性や既得権益を引き換えに自由を奪われ、企業の経営目標への自己同一化を余儀なくされているということが先行研究（多賀，2002）でも指摘されているように、女性であった C はそういった義務からは免除されていた可能性が高い。そのように C が考えていると推察できるのが、「男性ってなんかほら、成功しなきゃいけないとかさ」（10-11 行目）という語りである。そして、

そのような男性像と対比する形で女性像を C は「考え方としては自由」（10 行目）と比較的ポジティブな表現で表している。このようなポジティブな表現は、日本語教師になる前の C の語りでは表れておらず、それまでの語りでは女性は高学歴化が否定され、キャリアを築く前に寿退社をする存在として語られていた。

以上のことから、日本語教師になり、経営者になろうと決意する語りの中で構築された女性像は、大学生時代や OL 時代において「どうせ」を用いられるような見くびりのムードで表現されるようなネガティブなものから、男性に比べ自由な存在というポジティブなものに変化していることが分かる。このように C の語りの中での女性像が変化したのは、C が日本語教師として自身が考える理想を実現できる場があり、それらを自律的に運営したという経験を語ったためだと考える。そのように筆者が考えるのが、「好きなことさせてもらいましたけど、このままあの好きな仲間と一緒にやりたいよね、その環境がすごく大事だよねっていうのをすごく思ってたので。」（32-34 行目）という語りである。この語りは、「散々、私たち、やりたくないことをやらされてきたわけですよ。あのー、別の学校でね。ある意味ね。」（27-29 行目）という語りの直後に続いているため、他の日本語学校での経験に基づいたものであると推測される。このような一連の語りから、日本語教師になる前の語りでは、C が当時の女性の立ち位置についてネガティブな面に焦点を当てていたものの、日本語教師として活動する過程を語る中で、その存在のポジティブな側面に気づいたことが推察される。それゆえに、語りの中で金銭的成功や家族を養うというプレッシャーがない女性であることから、理想を追求するために独立する選択が可能であるという認識が示唆された。その結果として、筆者が疑問に思うような独立に至る状況に関する語りが展開されたと解釈される。

以上のことから、前提として C は「女性」であったがために、社会的な地位の向上が望めず、日本語教育においても既存校においては、自身の理想の具現化が見込めない状態であったと認識していたと考える。そして、C がそのような状況に素直に従う時や反発する時があったことから、C は長年社会との関係の中で「女性」というスティグマ（ゴフマン, 1963 / 1980）を無意識的に抱えていたと解釈できる。そのような状況下で、日本語教師として自律的に活動するようになった C がスティグマを乗り越え、自身の理想とする教育を行うためにはその状況がどんなに不利な状況であっても、学校を創設するという手段でしかなかったと、語りの中で構築されていた。そのために、学校創設という語りにおいて、「女性としての私」という語りが散見されるのである。特に、創設動機に関する語りでは、

「自由な女性」というポジティブな女性像を提示しながら、同時に自身の行動をアイロニカルに表現している。言い換えると、創設に至る過程では「自身の社会的地位が低かったこと」や「それゆえに男性とは異なる行動が可能であった」といった否定的・肯定的な女性性の両面が存在することを示唆しながら、創設時においては肯定的な面を強調したと考える。そして、インタビュアーに対して当時の社会的地位は低いが故に、社会的規範に捉われない「女性性」の一側面を明確に伝えるために、「女性である私」と創設という経営者としての行動を関連付けながら語りを展開していたと解釈する。

6.2.4. 経営者としてのアイデンティティの獲得のストーリー

C は経営者就任後の意識として、比較的に自身は「経営者」であるというアイデンティティを提示している。ただし、経営者であることに関しては、一般的な経営者像を示したうえで、役割の必然性から行っているというような消極的な姿勢を表出している。また、そのことに対して周囲が無理解であることに対して、葛藤を抱えていることも冗談交じりに表している。つまり、C が示す中心性とは積極的に本人が獲得したものというよりも、経営者の一般的なイメージに自身を義務的に合わせているという語りを構築している。このような姿勢が分かるのが、抜粋 C-8 である。

【抜粋 C-8】

1. 岡田： そうなってくると、日本語学校における経営者の役割っていうのは、決
2. 断する人っていうとこもあるってことなんですかね。
3. C： そうですね。経営者ってそうじゃないですかね。
4. 岡田： うんうんうんうんうん。
5. C： うん。決断する。あのー、顔色を見てやっていいものと、あのー、やん
6. なくていいっていうか、やるべきじゃないものってあって、最終的に
7. は、だって経営者って、何ていうのかな。うーんと、経営者の責任って
8. て、まあ、事業、学校の場合だったら事業継続だとか、その発展とかっ
9. ていうのがあって、あのー、そこにいる人たちは辞められるんですよ。
10. 岡田： うんうんうんうんうん。
11. C： 辞める自由がある。
12. 岡田： そうですね。

13. C：　だから、最後、嫌だったら、やめ、辞めるっていう決断が彼らにはでき
14.　る。私にはできない。
15. 岡田：　うーん、なるほど。うん。
16. C：　それは、なんか、辞めさせる力が、権限があるみたいに捉えるかもしれ
17.　ないけど、逆なんですよ。こっちは、辞められないんですよ。
18. 岡田：　ふふふふふ。なるほど。
19. C：　うん。それ、皆さん、結構分かってないからとか。
20. 岡田：　はははははは。
21. C：　あなた、辞めればいいじゃないですか。私、辞められないのよってい
22.　う。

（第 1 回インタビュー：2020 年 12 月 8 日　1：34：09～1：35：16）

抜粋 C-8 は、後述する抜粋 C-10 直後の発話である。直前までの会話で、新規性の高い教授方法を価値が最大化できるように、強硬的に教授方法を導入せざるをえないという会話をしている。それに対して、インタビュアーが直前の会話内容の行動を一般化する語りとして「日本語学校における経営者の役割っていうのは、決断する人っていうとこもあるってことなんですかね。」（1-2 行目）と述べ、今までの C の語りからインタビュアーは「日本語学校における経営者の役割」というテーマにおいて、「決断する人」という像を提示し、同意を求める。それに C は「そうですね。経営者ってそうじゃないですかね。」（3 行目）と同意し、一般的な経営者像として「経営者の責任って事業、学校の場合だったら事業継続だとか、その発展とかっていうのがあって。」（7-9 行目）であることを示している。また、上述の一般的な役割を踏まえたうえで、語りを続ける形で「そこにいる人たちは辞められるんですよ」（9 行目）と労働者側の一般像を示し、それこそが労働者の権利であるとして「辞める自由がある。」（11 行目）と評している。そのうえで対立軸として「私にはできない。」（14 行目）と、一般的な経営者ではなく、「私」を前面に出した語りを始める。そして繰り返し、この対比を示し、「こっち」（17 行目）や「あなた辞めればいいじゃない、私辞められないのよって。」（21 行目）と自身を主語として一連の語りをクロージングしている。このことから、この語りの中では一般的な経営者像を C が認識したうえで、それに対して「私」は「自由がない」のように葛藤しながらも、自身が考える一般的な経営者像は共通性があるという表出を行っている。また、そのような対立軸を語る際

には、「あなた」や「私」のように C とその周囲にいる教員を表すような語彙が使用されている。このように「周囲の教員と相対関係の中でとらえた私」のような語りは一連の経営行動とそれに伴うアイデンティティが表出する際に、C が多用する構図である。

そのような構図は経営者としてのアイデンティティを獲得したことを意識した瞬間の語りを語った抜粋 C-9 にもみられる。抜粋 C-9 は抜粋 C-8 の直後のものであり、インタビュアーが経営者の役割についてどのように認識しているのかを問う語りから始まる。それに対して C は組織を方向付けることを示したうえで、語りの流れからは若干唐突な印象を受ける、「トップにならないと見えないことがある」（15 行目）という語りを始める。

【抜粋 C-9】

1. 岡田： 他に、あの一、ちょっと経営者の役割って話だったんですけど、どんな
2. 役割があるっていうふうにはご自身で、こう、自認をされてますか。
3. C： えーっと、そうですね。まあ、や、あの一、まあ、ダイレクターってい
4. う言葉がありますけど、やっぱ方向性を示して、そちらを、あの一、や
5. っぱミスリードしないように、あの一、持っていく。まあ、そこに決断
6. っていうのが出てくるんだけれども、あの一、その風を読むというか、
7. そういうことは必要だと思いますよね。そ、それが一番ダイレクトに、
8. あの一、何ていうのかな。役割としては、あの一、つながりますよね。
9. うん。そういうことを、まあ、言ってもらうことも大事なんだけど、自
10. 分自身でいろんな情報を得たりとか、いろんなところから、あの一、感
11. じていって、こちらに進んでいこうっていう、ま、船の船頭さんという
12. かね。
13. 岡田： うんうんうんうん。
14. C： そういうことかなと思いますね。あの一、役割としては、そこが一番大
15. きいかな。あの一、トップにならないと見えないことがあるのは事実で
16. す。
17. 岡田： 例えば？
18. C： 私、その一、それまで、あの一、学校をやるまで、あの一、ずっと雇わ
19. れで来て、それで、まあ、一応、責任者といっても上に経営者がいる、
20. いるっていう状況でやらしてもらってて、で、自分がここ始めたってい

ったときに、何ていったらいいんだろうな、これ。あのー、視野がね、ポーンと変わったんですね。なんか、何ていうのかな。うーんと、雲の上に顔が出たみたいな、何ていったらいいんだろう。視点が変わったっていったらいいんだろうか。そのー、うーん。具体的にどうっていうことでなく、ビジョン的に本当に自分が、あのー、何ていうかな。あの、違う立場に来たっていう、何ていったらいいのか分かんないけど、そういう感覚をすごく強く持ったんですよ。

岡田：　な、今まで見えなかったものが見えたのか。

C：　そうそう。

岡田：　見ようとしなかったものが見えたのか、どちらですかね。

C：　えー、まあ、両方かもしんないですね。でも、本当に見えなかったものが見えた。自分自身の視界に入ってきたっていうか、そんな感じですね。そして、他の人が下に見えたんじゃなくて、意識が変わったかな。意識、うん。

岡田：　他の人たちに対しての意識ですか。

C：　うん。あの、同列じゃなくなるでしょ。

岡田：　はい。まあ、確かに。

C：　それなりの責任とかなんかもあるし、自分自身で決めていかなきゃいけないっていうことも、まあ、うちは4人でね、始めたからね、あのー、まあ、分け合ってる部分は多かったですけれども、それでもやっぱり、なんか、あのー、代表となるっていうことの、うーん、責任は、あー、そういう形で、私にはそういうビジョンで、こういうビジョンで出たんですよね。なんか、あー、なんか違うっていう感じがね。

岡田：　うんうんうんうんうん。

C：　そう。それはすごく今、今でも覚えてます。あの感じ、あの感覚みたいな。

岡田：　うーん。なんかもう言い表せない。それはもう代表って名前をもらった瞬間に見えた感じなんですか。

C：　うーん。いや、なんか多分ね、なんか、あのー、こう、いろいろ覚えてるうちに、あー、あ、私、ち、違う。前と違う、違うポジションみたい

51.　　な。なんかその一、良くも悪くもそういう、なんか、感覚、感覚的なも

52.　　んですかね。私、どっちかといえば、その、そうですね。そういう。

53. 岡田：　感覚。

54. C：　　感覚ですかね。感覚、うん。感覚的にすごくそういう感じがしました。

（第 1 回インタビュー：2020 年 12 月 8 日　1：35：18～1：39：35）

抜粋 C-8 と引き続き、「ちょっと経営者の役割って話だったんですけど、どんな役割があるっていうふうにはご自身で、こう、自認をされてますか。」（1-2 行目）と、経営者の役割について問うたインタビュアーに対して、「まあ、や、あの一、まあ、ダイレクターっていう言葉がありますけど、やっぱ方向性を示して、そちらを、あの一、やっぱミスリードしないように、あの一、持っていく。」（3-5 行目）と一般的な役割を示したうえで、「まあ、そこに決断っていうのが出てくるんだけれども、あの一、その風を読むというか、そういうことは必要だと思いますよね。」（5-7 行目）と先ほどの語りの流れを引き継ぐ語りを行う。「言ってもらうことも大事なんだけど、自分自身でいろんな情報を得たりとか、いろんなところから、あの一、感じていって、こちらに進んでいこうっていう、ま、船の船頭さんというかね。」（9-12 行目）と先ほどのダイレクターという役割の説明に、自身の主体性が重要であるということを補足する。この「自分自身」で様々なことを行う必要があるという語りに触発される形で、「あの一、役割としては、そこが一番大きいかな。あの一、トップにならないと見えないことがあるのは事実です。」（14-16 行目）と、トップ就任による自身の経営者としてのアイデンティティの獲得や獲得したアイデンティティの様相を示した。ただし、「トップにならないと見えないことがあるのは事実です。」（15-16 行目）とその様相は曖昧な表現で示されている。この曖昧さを明確化するためにインタビュアーが、「例えば？」（17 行目）と問いかけた質問に対して、「学校をやるまで、あの一、ずっと雇われで来て、それで、まあ、一応、責任者といっても上に経営者がいる、いるっていう状況でやらしてもらってて」（18-20 行目）とそれまでの流れを示したうえで、経営者という立場になった瞬間に、「視野がね、ポーンと変わったんですね。」（21-22 行目）、「雲の上に顔が出たみたいな」（22-23 行目）と、比喩を使用しながら、自然と経営者としてのアイデンティティを獲得したと語る。ただし、獲得した様子を言語化することが難しいことが「あの一何ていうかな」（25 行目）、「何ていったらいいのか分かんないけど」（26 行目）という語りから分かる。そして、最終的に「感覚」（27 行目）と C は表現をし、そ

の様相を述べた。それに対して、具体的な様相を知ろうとインタビュアーは「今まで見えなかったものが見えた」（28 行目）、「見ようとしなかったものが見えた」（30 行目）という自身の認識に関する二択を提示したのに対し、C は「両方」（31 行目）として、「他の人が下に見えたんじゃなくて、意識が変わったかな。」（33 行目）と、他者の存在を挙げている。この「他の人」とは、C の学校の教師を指す。これらの他の教職員の存在を指摘についてインタビュアーは繰り返し、「他の人たちに対しての意識ですか。」（35 行目）と述べ、その真意を尋ねる。ただし、この時点で C の発話に対して同意を示していないことから、「他の人たちに対しての意識」と繰り返すことで C の発話に対して疑問が生じていることを暗に示している。このインタビュアーの抵抗に対して、「あの、同列じゃなくなるでしょ」（36 行目）と C は語っている。このような労使関係の当然の前提を確認することは、インタビュアーと C の共通の認識として二者間の平等が理想とされていると考えられる。つまり、平等が理想であるものの、労使関係においては困難であることを確認することで、C の語りをインタビュアーに受け入れやすくさせ、インタビュアーもその後の話を理解したと考える。また、後半の語りにおいては、「前と違う、違うポジションみたいな」（50-51 行目）という語りの直後に、「感覚、感覚的なもんです」（51-52 行目）としてまとめている。このことから、経営者という立ち位置になったことによって、他のメンバーと意識差が生じ、その意識差について具体的な言語化を避け、「感覚」としている。しかしながら、具体的な表現を避けた部分に関しても、「同列ではない」や「異なるポジション」といった発言から、他のメンバーとの関係が同等な同僚関係から、労使関係や上司と部下のような上下関係に変化し、自身がより高い立場にあったことを示唆していると推察できる。ただし、この部分において「感覚」と曖昧な表現を用いており、明確な言及を避けていることから、インタビューというクローズドな場であっても、インタビュアーに自身が他のメンバーよりも優位な地位にあることを明確に言及はしたくないという配慮が存在すると考えられる。この点は上記で示したように、インタビュアーと C にとって平等が理想とする共通認識を構築しているためと思われる。

このような語りから、C は代表という立場になり、他者と比較して相対的に目上の立場になることで、経営者としての「中心性」を獲得し、自認したと示している。また、このように他者との比較をする中で、自身の経営者としての地位を確認し、それに伴った行動を起こそうという語りの構造は抜粋 C-8 と同様である。しかしながら、インタビュアーの抵抗が示す語りを行っているため、インタビュアーに配慮をし、直接的な表現を避けてい

る傾向がみられる。

このように C が経営者としての中心性を獲得する過程においては、C の学校の教職員だけでなく、C が様々な経営者関連の集まりに参加し、そこで経営者との人脈構築や経営手法の探求が関与していたと、抜粋 C-10 や抜粋 C-11 から本研究では推察する。抜粋 C-10 は、影響を受けた経営者について尋ねられた際に、C が他の日本語学校経営者を挙げ、出会ったきっかけが日本語学校経営者の集まりであったという語りから始まる。

【抜粋 C-10】

1. C： ま、GK、GK 会かな。なんか、そういうのがあって、で、最終、まあ、
2. あのー、いい学校が、日本語学校問題をね、いろいろ扱って勉強してい
3. きましょうっていうグループでね、うーん、随分、こう、寄り合いをし
4. ょっちゅうして、みんなで、ああだのこうだの、この新しい入管法がど
5. うしたこうしたみたいな話をね、しょっちゅうしていたんですけどね。
6. 岡田： うーん。
7. 【中略】
8. C： ま、本当に自分、自分を捨てるっていうかな。ささげた感じの人ですよ
9. ね、あの人ね。
10. 岡田： ふーん。
11. C： 日本語教育と学生たちに、あのー、全てをささげてた感じで、すごいそ
12. ういうところでは尊敬できるし、私にはできないけど、あのー、そうい
13. う、何ていうのかな。彼らと寝食を共にするような、あの、生活を続け
14. て、何かあったら本当に親身になって、まあ、夜中でも駆けつけてみた
15. いなね、ことをされていて、で、あのー、何に影響を受けたかっていう
16. と、やっぱ考え方、なんか、本当に俺たちの仕事って役に立ってるんだ
17. ろうかって常に言ってたんですよ。私、その頃、ちょっとさ、何のため、
18. 何のためって、そう思うからやってんでしょっていうふうに思った。チ
19. ッて思ったときもありますけど。
20. 岡田： ははははは。
21. C： やっぱり、なんか、そういうことを、こう、真摯に考え続けたりしてい
22. た、ああいう態度っていうかな。それは、なんか染み込むように、なん

23.　　か、いつの間にか、こう、私にも、私も影響受けてたような気はします。
24. 岡田：　うんうんうんうんうん。
25. C：　うん。その頃は分かんなかったこともあるし、その一、ね。だけど、う
26.　　ーん。ニーズがないところでね、あの一、わざわざ、あの一、こう、ガ
27.　　リガリやるっていうんじゃなくて、本当にニーズを、があるのか、あの
28.　　一、どういうところがニーズ、私たちが役に立てるのかっていう考え方
29.　　ですよね、基本的なね。そういうところは、あの一、すごく、あの一、
30.　　影響あったと思いますね。
31. 岡田：　うーん。じゃ、結構、けい、日本語学校経営者間のネットワークって結
32.　　構密に、まあ、N 協会もあるでしょうし、そういう、まあ、そこ、すご
33.　　い公的ですけど、私的といいますか、半私的というか、そういうネット
34.　　ワークも結構あったってことですか。
35. C：　ありますよ。すごいありますよ。日本語学校は本当に、あの一、いろん
36.　　な仲間たちが、いろんなところで多分やってると思います。私は最初、
37.　　A 会っていう小さいグループがあって、そこで何年かやっていて、で、
38.　　その後、GK 会っていうのがあって、で、そうこうするうちに、そこが
39.　　発展的解消して、N ネットワークっていうのができたんですけど、えー
40.　　っと、その後、私は N 協会の評議員になっちゃって。
41. 岡田：　はい。
42. C：　そっから、どっちかといえば N 協会を中心に、そこでのネットワークが
43.　　私の中心になってったかな。
44. 岡田：　ふーん。
45. C：　徐々にね、そういう任意団体からいうのは、な、N 協会の、あの一、活
46.　　動を通じた仲間たちっていうのが、あの一、学校の横の連携としてでき
47.　　て、いろんな委員会を通してですよね。

（第 1 回インタビュー：2020 年 12 月 8 日　1：46：36～1：50：24）

C が影響を受けた日本語学校経営者に出会ったのは、GK 会という「日本語学校問題をね、いろいろ扱って勉強していきましょう」（2-3 行目）と述べているように日本語学校経営者が集う会であった。その中で尊敬するという人物は「自分を捨てる」（8 行目）というよう

な献身的な人物であったと C は振り返っている。特に C が当該人物から最も影響を受けたのは、「本当に俺たちの仕事って役に立ってるんだろうかって常に言ってたんですよ。」（16-17 行目）という、自身が行っている仕事が社会や学習者にとって意義があるのかということを考え抜く姿勢であった。ただし、C がそのような考えに対して、当時手放しに賛同していたわけではない。そのような考えに接した際には、「私、その頃、ちょっとさ、何のため、何のためって、そう思うからやってんでしょっていうふうに思った。」（17-18 行目）というように、そのようなことを考えることに対して、「チッて思ったときもありますけど。」（18-19 行目）と表現している。C が「チッ」と表現したものは、一回だけ口蓋前寄りの吸着音を発して「苛立ち・不平・怒り表すわす間投音で、いわゆる舌打ちと呼ばれるもの」である（高山，2017）。そのため、当初、C は自身がこのような考えに対して、内心においては、苛立ちや怒りを覚えていたものの、「なんか染み込むように、なんか、いつの間にか、こう、私にも、私も影響受けてたような気はします」（22-23 行目）と示すように、徐々にそのような考えに理解を示すようになり、現在は受け入れ、自身の経営に取り込んでいることを示している。

このような日本語学校経営者に関する集まりについて、C は最初 A 会という私的な小さなグループに所属していたが、GK 会、N ネットワーク、最後には N 協会という日本最大級の日本語学校グループの評議員として在籍することになる。このようなグループでの取り組みで、C は「活動を通じた仲間たち」（45-46 行目）と知り合うこととなり、「学校の横の連携」（46 行目）を得ることになる。C のそのような交友関係は日本語学校経営者だけではなく他の業界の経営者にも及んでいる。抜粋 C-11 は C の学校のビジョンを作成するまでの過程を尋ねた際の語りである。

【抜粋 C-11】

1. 岡田：　それは、どういうふうな手順、もう C 先生の頭の中でやられたのか、例
2. 　　えば教員の方たちとか対話しながらだったのか、現場を見ながらだった
3. 　　のか。
4. C：　自分の中で一生懸命、考えました。それで、あのー、自分たちがやって
5. 　　きたことをいろいろ見て、あー、なんかそのー、そうですね。ちょっと
6. 　　そういうことを考えましたね。
7. 岡田：　うんうんうんうんうん。

8. C：　そういう異業種の勉強会の中でそういうテーマになって。
9. 岡田：　あ、異業種のかたがたと？
10. C：　そうそうそう。
11. 岡田：　ふーん。
12. C：　そんときにね、なんかそういう、あのー、そう。そんとき、くるし、苦
13. しみましたね。そうだよねって。やっぱり考えなきゃいけないよねっ
14. て。
15. 岡田：　あー、これのビジョンっていうのを作ろうっていうのは、その異業種の
16. 勉強会を通してしようかなっていう感じだったんですか。
17. C：　うん。
18. 岡田：　ふーん。それ、どういった集まりだったんですか。
19. C：　えーっと、それはね、まあ、そういう、そのー、経営の、あのー、経営
20. 者の勉強会みたいなもんですよね。
21. 岡田：　ふーん。
22. C：　そこに、まあ、半年ぐらいかな。勉強で、いろんな勉強したんですけ
23. ど、その一環で考えたんですけど、あー、そうか。こういうのもやっぱ
24. り決めなきゃ、言葉にしなきゃいけないのかっていうふうに改めて思い
25. ました。
26. 岡田：　なるほど、なるほど。

（第１回インタビュー：2020 年 12 月 8 日　1：21：30～１：23：06）

この語りの中で C は実際に「異業種の勉強会」（8 行目）を通して、実際に経営に関する新たな取り組みを行ったことを表出した。それが学校のビジョンの作成であった。ビジョンの作成の過程に関して、インタビュアーが「教員の方たちとか対話しながらだったのか、現場を見ながらだったのか。」（2-3 行目）と問いかけると、C は「自分の中で一生懸命、考えました。」（4 行目）とし、インタビュアーの問いかけを否定している。そのうえで、異業種交流会の中での課題であったことを明かしたうえで、「苦しみましたね。そうだよねって。やっぱり考えなきゃいけないよねって。」（12-14 行目）と述べ、その作業の困難さを示している。ただし、その作業は無駄ではなく。「やっぱり決めなきゃ、言葉にしなきゃいけないのかっていうふうに改めて思いました。」（23-25 行目）というように、最後の

語りではそのようなビジョンの作成に関してポジティブな評価を下している。以上見てきたように、C はその経営者としての中心性について、すべて一人の中で完結し築いたわけではなく、教職員との距離感や他の日本語学校経営者との出会い、異業種交流会での学びといった様々な人々との交流や学びを通して得たものであるということが分かる。

6.2.5. 教師との対立場面でのアイデンティティの表出

冒頭で述べたように C の語りの特徴として、経営行動と紐づいたアイデンティティの表出が多様であることが挙げられる。6.2.3 でも示したように、創業という重要な経営行動について、C は「女性」というアイデンティティを前面に出した語りを行っている。また、6.2.4 においては周囲の人々との上下関係を伴う緊張関係をあえて曖昧に示しながらも、提示する場面が見えている。以上二つのアイデンティティは、C の語りの中でも中核を占めているアイデンティティである。一方で、本節で取り上げるアイデンティティは、一つの語りの中で提示をされる多様なアイデンティティの表出である。このようなアイデンティティの表現が顕著なのは、教師との対立状況において C が「経営者」としてだけではなく、「教師であった私」や「新しいもの好きな私」のような多様なアイデンティティを一つの語りの中で複数表出させ、理由を述べている抜粋 C-12 である。この語りは、C の学校が積極的に取り組んでいる IT 機器を活用した教育について話を聞いた後、そのような教育を実施するきっかけをインタビュアーが尋ねた場面から始まる。

【抜粋 C-12】

1. 岡田： そのイノベーションしようっていう、その機運というかは、あのー、も
2. ともとどこからモチベーションが、もういいものは取り入れたいってい
3. うところなのか。
4. C： うん。それはね、多分、私の性格だと思います。
5. 岡田： ふっふっふっ。
6. C： あのー、んー、やっぱりいいもの、新しいものにすごく興味があるし。
7. 岡田： あーあーあー。
8. C： そのー、改革する。今よりももっといいものを、あのー、何か取り入れ
9. たいっていう、まあ、本当に家電でいえば新しい家電が好きみたいな、
10. 新しいものが、一言で言えばね、あのー、そういうふうに言えちゃうか

もしれないけど、本当にそうですね、私はね。どっちかといえば、そっちの傾向が強いかな。

岡田：　うんうんうん。

C：　なんか、こう、個性だと思いますね、それはね。でも、そこに、こう、みんな付いてきてくれて、あのー、だから、まあ、うんざりしてる人もいると思いますよ。またかよって。クレーム(＃＃＃＃@01：29：25)。だって、あのー、今までやってたものを壊さなきゃいけない。それは現場にとって本当に大変だし、やっかいなことだし、あー、怖いことだと思うんですね。それを、こう、たまにがーってやるから、うーん、もうそんとき、げーって思うんでしょうね。あはは。

岡田：　え、それは、もう講師会とかで、こういうふうにやりたいって言って、【中略】基本的には教務のほうに相談してっていう感じですか。

C：　まあ、相談するっていうか、やるよっていう、やろうねっていうことで。

岡田　：あ、なるほど。

C：　あのー、相談すると、大体駄目って言われますから。はっはっはっはっ。

岡田：　なるほど。それはちょっと反発があるから、あるかもしれないですね。あーあー。

C：　しようっていうふうに、あの、何だろうな。それぐらい強い思いがないとできない。

岡田：　あー。

C：　あのー、何ていうのかな。私自身も今、現場にいないから、あのー、ま、現場の強さって、だって現場のことを知らないでしょっていうふうに言われちゃうと何も言えないじゃない。

岡田：　確かに、確かに。

C：　で、そういう意味では、協議っていうふうになると新しいことはできないですよね。あのー、ある程度、知らないからできるっていう強みと捉えたほうがいいのかなって、私は最近、思うんですよね。あのー、ご機嫌伺ってやってるとね、いつまでたっても何も変わらない。

岡田：　なるほど、なるほど。【中略】経営者から見れば、その変わらないこと

に対する焦りみたいなものってやっぱ見えますか。現場の。

C：　変わらないことに対する焦り？・・・現場の焦り？

岡田：　うーん。何というか、ぬるま湯的な、あのー、いつまでも自分の好きなようなことを、ずっと10年でも20年も繰り返してしまうと思うんですよね、現場って、言わない限りは。そういったことも何か一つの、そのー、協議をしない、こうしましょうっていう一つの要因なのかなとか思ったんですけど。

C：　そうですね。そのー、あのー、動かないって、やっぱりさっきもちょっと言いましたけど、怖い、恐怖心。失敗したら嫌だっていう恐怖心ですよね。どうやったらいいか分かんないとか、それはすごく分かる。私も教師、やってましたしね。うん。それは、まあ、私の強みでもあると思いますけど、あのー、だけども、同時に、やっぱり、か、あのー、うー、変わんなきゃいけないっていう思いも持ってんですよね、みんなね。ま、うちにいる、いる人はそうじゃない子は入れないから、あのー、あのー、そういう学校って分かって入ってきてると思うんですけど、それでもやっぱり、あのー、成功体験が手放したくないから。

岡田：　そうですね。

C：　うん。あのー、そこに対して、それなりの手当てはする必要がある。【中略】だけど、あのー、この川を渡るかどうかっていうところの決断っていうのは、あのー、みんなで決断しましょうじゃないと思うんですよね、そこはね。そ、何ていうのかな。そういう民主的な、そのことをしなきゃ、そういうふうにしたほうがいいものもあると思うのね。でも、あのー、大きな切り替えをするとき、まあ、タイミングっていうのがあるから。

岡田：　うんうん。

C：　あのー、そして、そういうチャンスっていうのがあるんですよ。で、そのときに、あのー、民主的にできないときがある。

岡田：　なるほど。そうですよね。うんうんうんうん。

C：　それって本当に、なんかお金のこともあったりとか、契約のことだったりとか、いろんな、いろんなことが重なって、もうこのときしかないか

71. らさ、で、これ1年待ったら、もう、あのー、新しくも何ともないじゃ
72. んみたいなときってあるじゃない。ていうんで、怖いからやるから、そ
73. こに価値が出る。

（第1回インタビュー：2020年12月8日　1：28：26～1：34：08）

抜粋 C-12 は、「イノベーションしようっていう、その機運というかは、あのー、もともとどこからモチベーションが、もういいものは取り入れたいっていうところなのか。」（1-3 行目）と、IT 導入等の新しい教育に対して、どのようにモチベーションが生じたのかについて問うた場面から始まる。このモチベーションが生じた理由についてCは、「それはね、多分、私の性格だと思います。」（4 行目）と答える。それに対してインタビュアーは C の自身の性格を揶揄した冗談だと受け取り「ふっふっふっ。」（5 行目）と笑い、語りを円滑に構築しようとする。しかし、インタビュアーの想定に反し C は、「あのー、んー、やっぱりいいもの、新しいものにすごく興味があるし。」（6 行目）とそれが揶揄に近い冗談ではなく、真剣な理由であることを示す。そのことに気付きインタビュアーも「あーあーあー。」（7 行目）と相槌を打ち、理解したことを示す。その後も C は「私はね。どっちかといえば、そっちの傾向が強いかな。」（11-12 行目）や、「なんか、こう、個性だと思いますね、それはね。」（14 行目）と自身の性格上の要因であることを繰り返し述べ、強調している。このようにIT機器を利用した、先進的な教育方法を取り入れるモチベーションとして、自身の「新しいもの好き」という面で C はまず答える。ひとしきり自身がどのような性格であるかを示したうえで、次に周囲の教員たちがそのような C の行動に対してどのような評価を下しているのかという語りを「うんざりしている人もいると思いますよ」（15-16 行目）という表現から開始をする。「それを、こう、たまにがーってやるから、うーん、もうそんとき、げーって思うんでしょうね。」（19-20 行目）と、決して周囲の教員からは快く思われていないということを自虐的に述べながら、現場の反応については理解しているということを表現している。このような自身に対して、周囲の他者がどのように評価をしているのかを語りの中に取り入れるのは、6.2.3 で示したデータと同様の構造をとっている。

そのような反発が生じていることに対して、インタビュアーはどのように対処をするのかを聞くために、C に対して「教務のほうに相談してっていう感じですか」（22 行目）と問う。「相談」という部分に反応したうえで C は、「相談するっていうか、やるよっていう、やろうねっていうことで。」（23-24 行目）と、相談ベースで話すのではなく、すでに決定

事項として伝えていることをインタビュアーに伝え、インタビュアーも「あ、なるほど。」（25 行目）と相槌を打ち、話を続けるように促す。それを受けて C は「あの一、相談すると、大体駄目って言われますから。はっはっはっはっ。」（26 行目）と周囲の反応を示す。この際にも C は笑いながら話しているのは、教務に相談すると反対されてしまうことを自虐的に述べ、笑いを伴わなければ教員と経営者の対立という緊迫した状況であるということを強調して伝えてしまうため、笑いでそのような強調を避けたと考えられる。それに対してインタビュアーは「なるほど。それはちょっと反発があるから、あるかもしれないですね。あーあー。」（27-28 行目）と、インタビュアーは笑いながら教師の抵抗に関して心配をする問いかけを行う。それに対して C は「それぐらい強い思いがないとできない。」（29-30 行目）として、「私自身も今、現場にいないから、あの一、ま、現場の強さって、だって現場のことを知らないでしょっていうふうに言われちゃうと何も言えないじゃない。」（32-34 行目）と、教育における現場の発言権の強さを知っていることを示したうえで、現場を客観的に見ることにより改革ができることを「ある程度、知らないからできるっていう強みと捉えたほうがいいのかなって、私は最近、思うんですよね。」（37-38 行目）という表現で、現在の自身の立ち位置を示している。この語りの中において C は自身を「現状現場に立っていない人」として自身を位置づけしている。そのうえで、「ご機嫌伺ってやってるとね、いつまでたっても何も変わらない。」（38-39 行目）と、「ご機嫌をうかがう」という教員に対して、気を使っていることを示す語りをしたうえで、そのようなことはしないと示したことから、C が教員の賛同を得られないと分かっていながら、あえて行うということを強調して示している。

これに対して、インタビュアーはその動機を探るために「経営者から見れば、その変わらないことに対する焦りみたいなものってやっぱ見えますか。現場の。」（40-41 行目）と問いかける。ただし、その質問が先述までの話の流れとずれていいたため、「変わらないことに対する焦り？・・・現場の焦り？」（42 行目）とその意図が読み取れず、C が聞き返しを行う。それに対してインタビュアーは、「うーん。何というか、ぬるま湯的な、あの一、いつまでも自分の好きなようなことを、ずっと 10 年でも 20 年も繰り返してしまうと思うんですよね、現場って、言わない限りは。」（43-45 行目）と前提を示したうえで、「協議をしない、こうしましょうっていう一つの要因なのかなとか思ったんですけど。」（46-47 行目）と協議をしない理由を、C が現場は自分自身で変わらないと考えているのではないかとインタビュアーが想定していることを表している。

C は、教員の変化に消極的な姿勢「恐怖心」（49 行目）と解釈していることを明らかにした上で、「私も教師、やってましたしね。うん。それは、まあ、私の強みでもあると思いますけど」（50-52 行目）と述べ、「元教師の私」というアイデンティティを示した。これにより、現役の教員たちの懸念に共感を示すとともに、元教師である自分がその懸念を理解した上で意思決定を行うプロセスの合理性や、意思決定を担う正当な立場にいることを示唆したと解釈できる。そのうえで、「あのー、この川を渡るかどうかっていうところの決断っていうのは、あのー、みんなで決断しましょうじゃないと思うんですよね、そこはね。」（59-61 行目）と再度協議はしないという姿勢を示したうえで、「そういう民主的な、そのことをしなきゃ、そういうふうにしたほうがいいものもあると思うのね。でも、あのー、大きな切り替えをするとき、まあ、タイミングっていうのがあるから。」（61-64 行目）とその理由を述べた。そして、教員の納得感を優先していては、新しい教育の価値が低くなることを恐れ、C は「民主的にできないときがある」（67 行目）とし、強硬的に新たな教育方法を導入する可能性を示している。インタビュアーはこの語りに対して、「なるほど。そうですよね。うんうんうんうん。」（68 行目）と、肯定して語りを受け入れている。このように C が「民主的にできない」という行動の原因としては、「お金のこともあったりとか、契約のことだったりとか」（69-70 行目）と示していることから、「民主的にできない」とは、自身が経営者として最善の選択であると判断し、強硬的に新しい教育方法の導入を行っている様相を表していることが分かる。ただし、「民主的にできない」という表現、またインタビュアーの反応から、両者にとって「民主的」とはポジティブなものであるということが分かる。つまり、できれば民主的に導入を行うことが最善であるという認識が、両者の間には共通基盤として構築されていると考える。このため「民主的にできない」とは単なるプロセスの性質についてだけではなく、できれば取りたくない手段であることも間接的に表明していると考える。

このように C は新しい教授方法導入に関連した自身の行動や思いに、多様なアイデンティティを紐づけている。その中でも特に対立的に語りの中に出現し、「強み」とされているのが、「現場から離れ強硬手段を用いる経営者の私」と「元教師としての教員に共感する私」の二つのアイデンティティである。この二つのアイデンティティは、教育実践の改善を目指す判断が教育現場の意思と対立する際に、その導入の正当性を説明する上で「現場から離れていること」が重要な要因として活用される。そのうえで、元教師である自分の経歴が労使間の緊張関係を緩和し、現場と経営者である自分との橋渡し役を果たす役割

を担っていると考えられる。このような C のユニークな経歴と立ち位置から、強引な教授方法導入を担える役割は自身しかいないという正当性をインタビュアーに対して訴えていると考えられる。そのうえで、経営者としての価値観を用いて、なぜ新たな教授法を性急に導入しなければいけないのかを説明する。このことから、C は「民主的にできない」といった強いネガティブな表現をインタビューの場で用いることで、一見自身の行動を非難しているように見えるものの、実際には現場の方針を強硬な手段で変更できる唯一の存在であり、それこそが自身の存在価値であることをインタビュアーに明確に示しているのである。このように、C は自身の行動を説明するために、様々なアイデンティティを丁寧に示すことによって自身の行動は合理性があり、それを実行する人物として自身の正当性を訴えていたと考えられる。

6.2.6. C のストーリーの小括

以上のデータから見えてくるのは、C とインタビュアーとのやり取りの中で立ち上ってくる、様々なアイデンティティを語りの中でクレイムしているということである。具体的には「経営者としての私」だけではなく、「女性としての私」「周囲の教員との関係の中でとらえた私」「教師だった私」「新しいもの好きな私」といったアイデンティティ・クレイムである。このようなアイデンティティ・クレイムを行ったのは、インタビュアーに対して C 自身の様々な行為が合理的に説明できるからである。保坂（2000）は人々は社会・文化的文脈、他者との関係のなかに、自らのアイデンティティの語りを投企（project）することによって、自身のアイデンティティの主張を行うが、投げ込まれた語りは他者によって受け止められ、応えられたときにはじめて意味づけられると述べている。つまり、C にとって「他の教師を同列に見られなくなった」や「民主的手続きに則って新しい教授方法を導入できない」という一見するとマイナスなイメージをもつ行為を、合理的な行為であったことを示すために、それぞれ「周囲の教員と関係の中でとらえた私」や「教師だった私」といったアイデンティティをクレイムし、説明したのである。また、このように C がインタビュアーに対してクレイムをする前には、経営者と教師の間には労使関係が存在し自然と上下関係や仕事内容が教師時代から変化するという、経営者の組織内の立ち位置や一般的な役割といった一般社会的通念をインタビュアーと共有し、理解されているという同意を取る。つまり、C は社会一般的な役割を示したうえで、一般的な姿に沿う形で自身がその役割を遂行しているとインタビュアーに提示しているのである。このような合意を

取る背景には、インタビュアーや C が暗黙的に保持している「平等」や「民主的」という価値観が正義であるという考えがあるからとも考えられる。このような考えに反していながらも、合理性があることを示すことが必要となったためである。

そのうえで、経営行動の一環にもかかわらず、経営者としての「中心性」を示すだけではなく、経営者としての「複雑性」を示すアイデンティティを多様に提示しているのは、バー（1995）で述べられている、「流布している諸言説の範囲内で、出回っている諸アイデンティティを求めたり、それに抵抗したりしているのだ。」（p. 117）ということであると本研究では考える。一般的な「経営者」という役割が C 自身の行動を合理的に説明できる場合は、「経営者」のアイデンティティを積極的に語りの中で表出しているため、自身は「経営者」であるとする中心性が比較的に高い語りを随所で行っていた。一方で、「周囲の教員と関係の中でとらえた私」「教師だった私」「新しいもの好きの私」という多様なアイデンティティを用いて合理的に語りを構築するのが適切な場面では、経営者ではなく、これらのアイデンティティを前景化したのである。そのため、経営者として行動を移すことに対して周囲の教員が無理解であるということには葛藤を覚えているが、自身が経営者であること、それに伴って行動をすること自体に関しては葛藤に関する語りは見られないのは、C にとってそれらの行動は経営者という中心性ではないものの、様々な経歴を経て経営者になった自身に付随する様々なアイデンティティを表出することによって合理的に説明ができ、役割対立が生じないからである。

このような一般的なイメージを加味しながらアイデンティティを提示する一方で、C は他者や社会の中での自身の立ち位置を観察したうえで、自身が「経営者」としてとるべき行動からあえて外れた行動をしていると自認している。それは「女性としての私」に関する語りである。「経営者はある程度安定した状況で起業をするものだ」と考えるインタビュアーに対して、C は「女性」というアイデンティティを表出することでインタビュアーの示す経営者像に抵抗を示している。このような語りをしたのは、C は「経営者」であっても、「女性」であったがために、いわゆる「金銭的な成功を目指す一般的な経営者像」から自身は外れていることを示し、ひいてはその背景に存在した当時の女性の社会的地位の低さを表したと考える。つまり、C は、先天的かつ容易に変更不可能な「男性」という条件が「経営者」としての利益を得るためには必要な状況について、批判的に論じるために、自身の「女性」というアイデンティティを優先して語り、一般的な経営者像に抵抗する語りを行ったと考えられる。このことから、自己の中で「女性」としての認識が「経営

者」としてのアイデンティティよりも強いことから「女性」というアイデンティティを強調したわけではなく、「女性」であったことから「経営者」としてのスタート地点としては、マイナスな地点からスタートをしなければいけなかったという不条理さの中で、自己実現を達成したことを伝えるために、「女性」というアイデンティティを強調したと考える。

以上が本論の C の語りに対する小括である。それを踏まえて、なぜ C が他の研究協力者と比して多様なアイデンティティを自主的に表出したのかという本論全体の問いに対する答えとしては、C はインタビュアーに抵抗を示されるかもしれない自身の行動の正当性を示すまたは、社会への批判をインタビュアーに示す手法として、アイデンティティ・クレイムを多用するという手段をとったがために、語りの中に多様なアイデンティティが出現したのではないかと結論付ける。

6.3. G のデータ

本節からは、比較的複雑性が高い語りを行う研究協力者の語りを紹介していく。本節では、経営者とそのほかのアイデンティティに関して複雑な語りを行う 70 代男性 G のデータとその分析を以下詳述する。

6.3.1. G の物語

G は本研究協力者唯一の男性で、経営者としてその任に着いたのは他の研究協力者の中では最も若い 26 歳の時であった。その若さで就任した要因としては、G の両親が当時珍しかった日本語教師であったことが挙げられる。G は大学生時代、学生運動を盛んに行っていたため就職することが難しく、大学卒業後は印刷業等をしながら生計を立てようとしていたが、なかなかうまくいかなった。その中で、両親が日本語学校を立ち上げることになり、その事務を助けるために日本語学校の経営に携わり始める。しかし、学校立ち上げ後すぐに両親が海外での日本語教育に携わることになり、わずか 26 歳の G が日本語学校の経営や教育すべて一手に引き受けることになる。そのため、G の日本語教師としてのキャリアと経営者としてのキャリアはほぼ同時に始まったといってもよい。そのうえ、G の学校は大小様々なトラブルに見舞われた。開校当初には間借りをしていた学校から退去を要求され、その問題は教員や学生の離反を招いた。また、留学生 10 万人計画による日本語学校の増加、上海事件によるビザ交付厳格化、東日本大震災等である。このような状況の中でも、G の学校は、日本語学校では取得が難しいとされていた学校法人格を、日本語学校として初めて取得する。また、G が学校を開校した当初日本語教育教材がほとんどなかったことから、独自の文法教授法を開発する。この文法教授法の開発、そのもととなる文法研究は G のライフワークとなる。

6.3.2. G の語りの着目点

G の語りの特徴は、その経営者としてのアイデンティティの「複雑性」である。例えば、G が取得することができた学校法人格は、申請のために用地と学校用途の建物の取得が必須であり、学校法人格取得の最大の関門になっている。一方で、地価の安い地方で用地を取得したうえで、学校法人格を取得し、東京に進出するという効率的な取得方法もある。しかしながら、G は地価の高い東京で用地を取得し、学校法人格を取得するという非効率的な経営行動をし、日本語学校としては前代未聞の額の借金を抱えることになる。ただし、

以上のような困難で非効率なパーソナル・ストーリーを語る G の語り口は「本当に純粋に、日本語教育だけでやってきて、それで学校法人になったのは、うちが初めて。」（抜粋　G-8）でわかるように誇らしげである。また、説明のために一見無関係に見える「実は自分の家の家族を知ってるから、金持ちの世代もいるし、大貧乏の世代も、大金持ちの世代も、大貧乏も」（抜粋　G-12）のような先祖のモデル・ストーリーを出し、「没落を経験した家族の一員としての私」という経営者以外のアイデンティティや「文法の話の方が面白いと思っている人種」（抜粋　G-15）のような経営者として自身を評していないことを積極的に語っている。他に、アイデンティティに関しては、経営者としてのアイデンティティの表出には消極的なのに対し、自身の文法研究者としてのアイデンティティ表出に比重を置いた話し方をしている。そして、G は書面で記すことを好んでいるため、3 回目のインタビューの際には筆者がインタビュー前に送付をしたインタビュー項目に対して「試験的回答」と題して、書面で回答をし、インタビューの際にはその回答を深掘りする形を取っている。そのため、結果部分では G の書面回答も示し、分析の対象とする。また、G は学校内向けの新聞を発刊しており、その内容をまとめた書籍を参考資料として筆者に提供をしてくれた。このような G の手記と現在 G がそれらの出来事を回想する際には、ニュアンスに若干の差異がある。このような差異も G の語りを分析するうえで重要な資料であると考え、これらも分析対象に含める。そして、最終的には G のアイデンティティの複雑性に焦点化し、G がそれらの語りや手記を通して、どのように自身のアイデンティティを筆者に伝えようとしていたのかを考察をしていく。

6.3.3. G が経営者になるまでのストーリー

上記の G の物語でも書いたように、G が経営者になった要因としては G の両親の存在が大きくかかわってくる。そのため、まず G の両親、特に G の父親について記載を始める。G の父親は学徒出陣で海軍の士官となり、21 歳の時特別攻撃隊の操縦員となる。予定では 1945 年 8 月 15 日直後に出撃する予定であった。また、同時に敬虔なカトリック教徒であり、祖母、父も熱心なカトリック教徒で、一貫してカトリック系の教育を行う学校に通っていた。終戦後は大学に復学し、卒業後、教会に所属していた日本語学校で日本語を教え始める。そして、G の母親も同じく日本語を教え始め、2 人は当時珍しかった共働きかつ日本語教師を生業とすることとなる。G の父親は後年、G の学校が発刊した書籍の中で、以上のような経験を経て得た価値観が、自身の日本語教師としての原点であると述べてい

る。

【抜粋 G-1】

1. イエスの友というボランティア運動に参加していた父、Z 大学のセツルメント運動
2. に身を投じていた祖母、80 歳までピアノの塾を開いて教えていた母、S 学園、A 学
3. 園、Z 大学【いずれもカトリック系教育機関】というカトリック教育の中に育てら
4. れた宣教師精神と滅私奉公的な特攻魂が、私を日本語教師に仕立てたといえる。

（日本語教育 25 年の軌跡［G の学校の創立記念誌］　p. 2）[5]

この回顧録において注目すべきなのは、宣教師精神と滅私奉公的な特攻魂が自身を日本語教師に「仕立てた」（4 行目）としている部分である。『明鏡国語辞典第 2 版』の「仕立てる」②では、「教え込んで一人前にする。」という意味があり、この意味で「仕立てる」という言葉を G の父親は上記の回顧録で使用したと考える。この意味から考えるに、これらの二つの価値観が「影響」よりも強い意味合いで、G の父親には重要な働きかけをしていたことが分かる。しかしながら、当時日本語教師という職が職業として確立されておらず、家計は厳しかった。G はそのような厳しい家庭環境を憂うとともに、G のすぐ下の妹は薬の副作用のため耳が聞こえなくなった。このため、幼少期の G は家計のために神父になることまで考えていた。そして、G は家計を助けるために中学生の時から親元を離れ、全寮制の学校に通う。その当時の様子を抜粋 G-2 では下記のように回顧している。

【抜粋 G-2】

1. 自分は 12 歳で家を出たと最初のほうに書いたが、神父になろうと思ったこともあ
2. るが、もう一方で貧しい生活から逃げたかったという気持ちは子どもなりに深刻だ
3. った。それに、耳が聞こえない妹のために神父になったらいいのではないかと思っ
4. たり、子どもなりの判断が働いて、結局 11 歳で決心したわけだ。

（日本語教育 25 年の軌跡　p. 302）

[5] この資料は G の学校の創立記念を祝して発刊された冊子である。本来であれば参考文献に記載をすべきであるが、個人の匿名化を保持するために本研究では具体的な参考文献の記載は控える。

抜粋 G-2 で G が家を出る時の理由として、「神父になろう」（1 行目）という夢があったこともあるが、同時に「貧しい生活から逃げたかった」（2 行目）とし、当時の状況からの脱出するための手段としての進学を見据えていたことも、職業選択と同等に重要な理由であったことを示している。また、そのような状況が「子どもなりに深刻」（2 行目）としていることから、当時の G にとっての大きな悩みであったことを、執筆時の G は読者に伝えている。このことから、実際には後者の理由のほうが G の進学先の選定理由として重要度が高かったことを暗に G は読者に伝えたと推察できる。さらにその理由を補強するように、「耳が聞こえない妹のために神父になったらいいのではないか」（3 行目）という妹の障害を理由に挙げ、当時の考えも述べている。しかしながら、このような聴覚障害を持つ妹に対する語りは本研究のインタビューにおいては、インタビュアーが詳しく述べるように要求しなければ出てくることはなかった。また、当該の妹に関して他者に積極的に話したいと考えている特別な物語を G が保持している様子はなかった。このように現在において G の妹に対する考えが変容したのは、G も G の妹も現在は安定した生活基盤を維持しているからだと考えられる。また、そのような苦労話を挙げ、説明すべきことは特段に現在の G にはなかったのではないかと考える。

前述のように、G が育った家庭は経済的に困窮しており、G が大学受験の段階になっても改善されることはなく、G は進学費用の安い Z 大学にしか進学できず、かつ修道会から借金をして進学資金を工面する必要があった。それでも大学ではメディア論を学びながら、留学も果たす。帰国後、大学を卒業した G だったが学生運動を熱心に行っていたこともあり、なかなか良い職に就くことができず、印刷業等で生計を立てようとしていたが、うまくいっていなかった。そのような状況の中、両親が勤めていた教会の日本語教育機関が閉校することになり、両親は日本語学校を立ち上げることにした。その学校を G も職員として手伝うことになる。ただし、家庭の経済状況が悲惨であったことの原因として、両親の仕事が関係していることを G は知っていたため、当初は日本語教育に対して好印象ではなかったことを、回顧録で以下のように述べている。

【抜粋 G-3】

1. 大学を卒業して、自分が新卒の失業者になるまで、両親の様子を見ていて実はこん
2. な貧しい日本語教師という職業を続ける気はこれっぽっちもなかった。その意味で
3. の魅力はなかった。貧乏という言葉から離れての日本語教師というのは想像もでき

4.　なかったからだ。

（日本語教育 25 年の軌跡　p. 302）

G は手記の中で、日本語教師という仕事に就くことに対してのモチベーションについて、「実はこんな貧しい日本語教師という職業を続ける気はこれっぽっちもなかった」（1 -2 行目）としている。「実は」は飛田・浅田（2018）によると「秘密を開陳する様子を表す。ややマイナスよりのイメージの語。」とされており、ここでは「相手にとって意外と思われる事柄をこれから述べる場合に用いる。」の意味があると考える。G が現在まで自身の生業としている日本語教師に対して、当時はネガティブなイメージを保持していたことを読者が意外性を保持しているのではと考えていることが示されている。そして、「貧乏という言葉から離れての日本語教師というのは想像もできなかったからだ。」（3-4 行目）と、G の両親の姿から「日本語教師＝貧乏」というイメージがあったことを示す。日本語教師の待遇問題について言及した丸山（2015）においても、日本語教師は待遇が悪いという言説が長年流布されているとしているが、その言説の起こりは上海事件を契機としたビザ交付厳格化による大量閉校以降とされている。対して、G の両親は戦後すぐから日本語教育に携わっているため、普遍的な言説の影響として G が日本語教師の待遇に対して疑問を持ったわけではなく、あくまでも G の両親という個別ケースから G 自身が上記のように判断したと考えられる。つまり、G の場合、日本語教師の待遇問題とは、社会的な事象ではなく、自身の両親の待遇に関する問題を、職業にフィードバックさせていたと考えられる。G がこのような物語の構造をとったのは、直接的に金銭的苦悩と両親の働き方とを結び付けて述べてしまうと、両親に対する直接的な批判になってしまうため、金銭的問題の原因を職業の問題として帰着をさせることで、直接的に肉親を批判することを避けたのではないかと推察する。このような日本語教師という職業を原因として、幼少期の金銭的苦悩を説明する構造はこの後の語りにも見られるものである。

上記のように、好意的に日本語教師の仕事を捉えていなかった G であるが、日本語学校の事務が誰もいないことを知り、自身が日本語学校の事務を手伝うようになる。ただし、当初は自身が日本語教師になることは想定していなかった。そのような状況の中で、日本語学校で学ぶ学生の姿とかつてイギリス留学をしていた時の自身の姿を重ね合わせて、だんだんと日本語教育に興味を持っていく。その様子を語ったのが抜粋 G-4 である。

【抜粋 G-4】

1. G： オペアっていう制度。制度っていうか、そんな特別な制度があるわけじ
2. ゃないんだけど、オペアでやってたから、その一、イギリス人の家ん中
3. に住んでたのね。
4. 岡田： はいはいはいはいはい。
5. G： で、そのときに、えっと、結構、日本のことを、その家の子たちも興味
6. 持ってたのね。
7. 岡田： はあー。子どもですか。
8. G： うん。ちょっと興味持ったし。あと、あの一、イギリスのある男の子
9. が、僕をわざわざ連れて、自分が持ってるのは、日本のセリカっていう
10. トヨタの車だとかいって、あの、自慢しに来て、見せてくれたりとか。
11. 岡田： はいはいはいはいはい。
12. G： で、ちょうどその、そういうときだったのね。で、僕が日本に帰ってき
13. てから、あの一、いろんなことがあって失業しちゃって。はは。それで、
14. 両親が学校開くっていうときに、事務所に誰かいるの？って聞いたら、
15. いないっていうんで、じゃあ、僕が手伝おうかって。最初は、そのとき
16. まだ、あの、本当に日本語教師になるとかあんまり考えてなかったんだ
17. けど、手伝ったの。そしたら、たまにね、あの、香港。なんかの関係で
18. 香港からの学生が来たりすることがあって。で、そのときにふっと見
19. たら、なんか、この子のやってる、今、この子が日本に来て日本語を勉
20. 強してる姿は、ちょっと前の自分がイギリスにいて、英語を勉強してる
21. 姿とちょうど入れ替わりだなっていうことに気が付いて。ああ、こうい
22. う子のために、なんか自分のことを思い出せば、こういう子になんかし
23. てあげればいいなあというふうに思ったのは確か。
24. 岡田： ああー。
25. G： それはかなり初期の段階。
26. 岡田： はいはいはいはい。
27. G： それでそっから、ああじゃあ、これ、もしかしたら自分に向いてる仕事
28. かなとか、だんだん思い始めた。
29. 岡田： うーん。あ、自分の過去の姿を投影されたんですね。

30. G：　　そうそうそうそう。

31. 岡田：　うーん。なるほど。で、まあ、そこから、まあ、ご両親がシンガポール

32.　　に行くってなってから、まあ本格的に、教師回らないとみたいな感じに

33.　　なったって感じですか。

34. G：　　あ、そうそう。

（第 2 回インタビュー：2021 年 8 月 2 日　10：12～12：00）

抜粋 G-4 は、オペアという留学制度を利用して留学をしたことを、G が説明し始める場面から始まる。オペアという留学制度は、海外のホストファミリー宅に住みながら家事・育児のサポートをすることで文化交流や語学学習を行うというものである（大石，2020）。このような留学制度の特徴があるためか、G は留学先で子どもとの交流が多かったことは、具体的なエピソードとしての、「あと、あのー、イギリスのある、ある男の子が、僕をわざわざ連れて、自分が持ってるのは、日本のセリカっていうトヨタの車だとかいって、あの、自慢しに来て、見せてくれたりとか。」（8-10 行目）という子どもが日本車を見せてくれたという語りから推察される。抜粋 G-3 と同様に、抜粋 G-4 でも「本当に日本語教師になるとかあんまり考えてなかったんだけど」（16-17 行目）と、日本語教師という仕事をする気がなかったことを示している。しかし、香港の留学生を見て「今、この子が日本に来て日本語を勉強してる姿は、ちょっと前の自分がイギリスにいて、英語を勉強してる姿とちょうど入れ替わりだなっていうことに気が付いて。」（19-21 行目）として、「こういう子になんかしてあげればいいなあというふうに思ったのは確か。」（21-23 行目）と、当時の学生の姿に触発され、日本語教育の仕事に興味を持つようになる。ただし、このような体験がすぐに日本語教師の仕事に興味を持たせたわけではないことが、「ああー。」（24 行目）というインタビュアーの嘆息に促される形で語られた、「それはかなり初期の段階」（25 行目）という語りからも分かる。そして、「もしかしたら自分に向いてる仕事かな」（27-28 行目）と、日本語教育に自身は適性があるのではないかと考えたということを回想している。このように G はまず日本語学校の事務や経営に携わったうえで、日本語教師になるという他の研究協力者では珍しい形で日本語教育に携わっていく。そのうえで、日本語教師にならざるをえなかった理由として、インタビュアーが「ご両親がシンガポールに行くってなってから、まあ本格的に、教師回らないとみたいな」（31-32 行目）という、問いかけに、「あ、そうそう。」（34 行目）と同意していることから、両親が海外での日本語教育に

携わったことであることが分かる。ただし、これは、インタビュアーが G に問いかけたことによる理由の表出のため、この場において G が日本語教育に興味を持った要因としては、学生の姿と自身の留学経験によるものであることが語られている。

そして、上記でも述べたように、設立後すぐに両親はシンガポールの日本語教育に携わらないかという誘いを受け、出国をし、その後は主に海外を拠点に活動を始める。そして、G は若くして日本語学校の経営や教育の整備を一手に引き受けることになる。

6.3.4. 学校法人格取得に見える経営について話すことに対する忌避感

26 歳から現在まで長年日本語学校の経営に携わり続けてきた G であるが、1 回目のインタビューから G は比較的に経営について話すことに対して抵抗感を示していた。そのため、インタビュアーが F や C と比して、G に対して「経営者」としての役割について表出を直接的に要求する場面が多く見られる。その様子がよく分かるのが、抜粋 G-5 である。

【抜粋 G-5】

1. 岡田： で、その文法も長くやっていて、字核も長くやってますけど、一番印象
2. 深かった出来事とかってありますか。
3. G： もうあまりにたくさんあってあれだけど。何を起点にしようかっていっ
4. たら。
5. 岡田： 経営面について聞けたらすごくうれしいですけど。
6. G： でも僕、経営の話はあんまりあれだけど。とにかくゼロで、全然お金も
7. 何にもない状態でこの学校を始めて、学校法人までしたから、まあまあ。
8. でも、途中のお金で借金の苦労なんかはもうとんでもないもの。

（第 1 回インタビュー：2021 年 3 月 24 日　1：06：24～1：06：37）

この語りは直前までインタビュアーの「印象的な出来事を聞きたい」という問いかけに触発され、G が自身の開発をした文法の話をしばらくした後の会話である。それに対して経営について聞きたいインタビュアーが、経営についての話に戻そうと再度「一番印象深かった出来事とかってありますか」（1-2 行目）と、G に聞き返す。それに対して「何を起点にしようかっていったら」（3-4 行目）と G が迷っているのに対して、インタビュアーは「経営面について聞けたらすごくうれしいですけど」（4 行目）と、直接的な要求をする。

それに対して、G は「でも僕、経営の話はあんまりあれだけど（6 行目）」と、経営の話を躊躇する姿勢が見える。ここで注目するのは「あんまりあれだけど」という「経営の話」に対する評価の語りである。「あんまり」は状態の程度が一定の基準を超えていることが好意的には捉えられていないことに用いられ（今西，2001）、「あれ」とは『新明解国語辞典第 4 版』の「③はっきり口にしたくないこと」とされている部分に該当すると考える。このことから、G にとって経営の話とは、直接的に話すことを躊躇する話であるということが推察できる。実際にその後、学校法人格の取得のために奔走したという話をわずかに語った後に、すぐに文法教材の話に戻っている。

この語りと比較するために、この対話直後の文法に関する語りを示す。

【抜粋 G-6】

1. 岡田： そうなんですか。それはすごいです。これ、でも G 先生の学校さんの職
2. 員さんだけではちょっと対応しきれないですよね。
3. G： これは 2000 年。ううん、1 人で作るの。
4. 岡田： そうなんですか。どこかと・・・。
5. G： マンガも描いて。
6. 岡田： どこかと何か連携して。
7. G： いえ、全然。全く。大体、連携する相手が理解してない。
8. 岡田： こういうものを作りたいんですって。
9. G： 全部これ、でも。【目の前にある教材を触る】【教材音】「私の部屋には
10. エアコンとラジカセと電話とコンピューターがあります。でも、ビ
11. デオとファックスはありません。」古い情報だけど。
12. 岡田： 確かにそうですね。
13. G： でもこれ、実は日本語の構造はこうなんですよ。だから日本語、私の部
14. 屋にはありますなんですよ。で、何がありますのときに、何々と何々。
15. だから、『と』の教え方で、こう、こう、こうってやっていくわけ。こ
16. うやって、例えばこれが『と』で、リンゴとミカンとバナナとパイナッ
17. プルと桃とか言うじゃない。これは指文字で、こうやると『や』になる
18. の。そうすると、リンゴや桃って言うと、途中が飛んでますよっていう
19. ことが分かるわけ。そういうアクションと全部併せて教えるの。だか

20.　　ら教えるの、ただビジュアルだけじゃないんだ。使い方はこんなような
21.　　んで、どういうアクションを取るかっていうアクションで日本語を教え
22.　　ることにしてるの。
23. 岡田：　一番最初は、じゃあこれでやられてて。
24. G：　そう、こういうのもやってる。もちろんこういうのは、これだってすご
25.　　い古いの。めちゃくちゃ。

(第 1 回インタビュー：2021 年 3 月 24 日　1：10：41～1：12：18)

抜粋 G-6 で注目したいのは、G の語りの長さと主導権が G にあることである。経営の語りに関しては、インタビュアーが中心となり話を振り、それに G が答える形をとっているが、抜粋 G-6 においては、語りの主導は G が中心となり、インタビュアーはそれに対して補足的に説明を加えていることが、5-8 行目の「(G) マンガも描いて。」(5 行目)、「(岡田) どこかと何か連携して。」(6 行目)、「(G) いえ、全然。全く。大体、連携する相手が理解してない。」(7 行目)、「(岡田) こういうものを作りたいんですって。」(8 行目) という一連の語りからも分かる。特に、具体的な文法の話である 13-22 行目は G が語りを主導し、インタビュアーが介入する隙が存在しない。また、その語りの長さは、直前での経営の話が G の語りがわずか 3 行程度しか続かなかったことを考えると、顕著に長いことが分かる。以上のように経営に関する語りと文法に関する語り方には大きな差がある。

そして、具体的な経営戦略の実行に関する話は第 1 回目のインタビューではあまり語られず、第 2 回目のインタビューで詳しく語られることになる。抜粋 G-7 は学校法人格取得のために物件を購入した際に、多額の借金を負ったことを詳しく述べている場面である。

【抜粋 G-7】

1. 岡田：　いやでも、26 億の借金って、あれなん、どうなんですかね。日本語学校
2.　　の経営者だと普通、普通っていうとあれですけど。そんな。
3. G：　しないと思う。
4. 岡田：　しない、さすがに。ははっ。あー。まああの、返却するというか、その、
5.　　まあ、返す当てはあるものの、ある程度は。
6. G：　ああ、でもね。26 億のうちの 16 億は返し、あの、ビルを売って。
7. 岡田：　返せて。はい。

8. G：　で、後の 10 億に関しては、あのー、ずっと時間かけて、本当に。

9. 岡田：　あ、コツコツ。

10. G：　実際、20、20 年ぐらいかかってる。

（第 2 回インタビュー：2021 年 8 月 2 日　30：53～31：24）

G が学校法人格を取得したのは 1998 年である。当時の不動産価格の状況について先行研究を見ながら、以下考察していく。北坂（2012）によると、東京圏商業地の地価上昇率は 1990 年に 10%を上回る伸びを示したのち、1992 年から前年比伸び率がマイナスに転じて、2005 年まで 10 年以上にわたり前年を下回る地価の下落が生じたとされるが、G が取得した競売物件について才田（2004）では、首都圏の競売地価は、バブル崩壊後、一貫して前年水準を下回ったが、1997 年の金融危機後を除けば、下落幅は縮小傾向にあると指摘している。このことから、首都圏の地価が高騰していたバブル期から地価は落ち着いたものの、バブル期の極度に上がりきった地価からの下落幅は最低限であったことが分かる。このような状況下で東京に本拠地を置きながら、学校法人格を取得した G は、26 億円もの多額の借金で用地取得を成立させたことが語られている。その額は他の日本語学校では行われていない規模感であったことも、G はインタビュアーの問いかけに対して応える形で、同意している。また、26 億のうちビル売却益でも補えなかった 10 億円の返済期間に関しても、長期間にわたっており、20 年ほどかかったことを示している。この際に「返す当てはあるものの、ある程度は。」（5 行目）と、インタビュアーがビルの売却益を利用したという前回までの語りを持ち出し、金額は大きかったものであるが、返却目途が立つものとして理解を示そうとした。このような語りに対しては、「ああ、でもね。」（6 行目）として、G が考える事実よりもインタビュアーの矮小化する語りを制し、用地取得に伴う金銭的負担を述べていることから、他の学校とは違い、多額の借金を背負い、長期間にわたる苦労を伴うものであり、経営的には非効率な形での学校法人格を取得したということを明確に示している。ただし、「(岡田)いやでも、26 億の借金って、あれなん、どうなんですかね。日本語学校の経営者だと普通、普通っていうとあれですけど。そんな。」（1-2 行目）、「（G）しないと思う」（3 行目）や「（岡田）コツコツ」（9 行目）、「（G）20 年ぐらい」（10 行目）のようにインタビュアーの問いかけに触発をする形で、応答していることが、この語りの特徴である。このようなインタビュアーの問いかけがなければ、G がこれらの語りを積極的に話そうとしない姿勢は、抜粋 G-5 と同様である。このように経営の苦労を厳密に語るも

のの、積極的には語ろうとしないという矛盾が G のインタビューにおいてはたびたび見られる。

以上のような苦労の末に、学校法人格の取得を G は行うが、そのことに対して G がどのように評価しているかが分かるのが、抜粋 G-8 と抜粋 G-9 である。まず、抜粋 G-8 は G が学校法人格を日本語学校で初めて取得したことについて、インタビュアーが好意的に評価をした場面から始まる。

【抜粋 G-8】

1. 岡田：　でも、その中で初めて、学校法人になったんですから、すごいです。す
2. ごいというか、あのー。
3. G：　あ、確かに、日本語教育だけで学校法人になったのは。
4. 岡田：　先生、初めてですもんね。
5. G：　初めて。だから、J さんとかいうのは、初めから、あの、学校法人とし
6. て申請してるからね。
7. 岡田：　あ、そうなんですか。
8. G：　うん、そうだよ。もう初めからじゃあ、誰でもお金を用意して、学校法
9. 人つくりますって言えば、あの、寄付しさえすれば、誰でもできるんで
10. す、ある意味。
11. 岡田：　はいはいはいはいはいはいはい。ああ。
12. G：　そういう意味でいうと、本当に純粋に、日本語教育だけでやってきて、
13. それで学校法人になったのは、うちが初めて。

（第 2 回インタビュー： 2021 年 8 月 2 日　1：15：56～1：16：31）

抜粋 G-8 はインタビュアーが「日本語学校で初めて」という部分を強調し、評価をするところから始まる。それに対して、G は「日本語教育だけで」（3 行目）と応じる。それに対してインタビュアーは「先生、初めてですもんね。」（4 行目）と返しているが、この段階でインタビュアーは「日本語学校として初めて」であるという認識を持っている。対して、G は「日本語教育だけでは初めて」という認識がある。この認識のずれが明らかになるのが、次の G の発話である、「J さんとかいうのは、初めから、あの、学校法人として申請してるからね。」（5-6 行目）の部分である。つまり、日本語学校として学校法人格を取

得すること自体は、創立時から資金的に余裕があれば実行ができることであることを示している。ただし、日本語学校創立時にすでに資金的に余裕が生じている状況は、新規事業であるはずの日本語教育でもたらされたものではなく、他の事業によって生じたものであることは想像に難くない。この事実について G は直接的に示してはいないものの、続く語りである「誰でもお金を用意して、学校法人つくりますって言えば、あの、寄付しさえすれば、誰でもできるんです」（8-10 行目）においても、他の事業によって資金を用意する日本語学校の存在をほのめかしている。そうしてこれらの学校と対比する形で自身の学校を「本当に純粋に、日本語教育だけでやってきて、それで学校法人になったのは、うちが初めて。」（12-13 行目）と評価している。この一連の語りの中で、G は自身の学校が他の学校の中でも早い時期に学校法人格を取得したことが彼自身の中で評価できることではなく、日本語教育という事業だけで「純粋に」学校法人格を取得したことを評価しているということを示している。このように自身の学校を「純粋」と位置付ける理由には、他の日本語教育事業者が余剰資金を日本語教育以外の事業に投資していることへの批判だけでなく、自身の学校の教育事業としての純粋性を強調する意図があることは、抜粋 G-9 で示唆されている。

【抜粋 G-9】

1. G：　だから、それに、あのー、バブルのときみたいな金額の高さじゃないの
2. と、学校法人を、要するに、都内のこんな中に作らなくても、もっとあ
3. のー、あの、ちょっと地方の外れたところにつくるってのは、簡単にで
4. きちゃうよ。
5. 岡田：　そうですね、うんうん。
6. G：　簡単にできちゃう。
7. 岡田：　ああ、まあ、確かに都内の方であったりとか、私が聞いてるのは、どう
8. しても関西の中央とかの人とかの話とか聞くんで、みんな苦労されてる
9. んですけど。地方だったら、確かに簡単でしょうね。
10. G：　簡単なんだ。で、その、大体ね、地方とかそういうところにつくって、
11. あの、S校もそうだと思う。地方でつくって、N県でやって。で、あの、
12. 蓄財しておいて、東京に出てきてっていうんで広がってくから。
13. 岡田：　ああ。なるほど。

14. G：　　だからもう、考え方一つだと思う。

（第 2 回インタビュー：2021 年 8 月 2 日　29：52～30：34）

抜粋 G-9 でも分かるように、地方において組織を大きくし、学校法人格を取得し、東京に進出する学校というモデル・ストーリーがあることも、抜粋 G-8 で自身の学校を「本当に純粋に、日本語教育だけでやってきて」と評する要因の一つとなっているなっていることを示している。ここでいうところのモデル・ストーリーとは桜井（2010）で述べられているような、コミュニティの伝統や生活実践を通して培われた語りの慣習的用法やその中で卓越した語りのことである。つまり、日本語学校経営者の中では、地価の安い地方で学校を開校し、学校法人格を取得してしまうことも可能であり、学校法人格を一度取得すれば、後に首都圏に学校を設立した時も、法人の一角として扱われるため、税制優遇を当該学校も受けることができるということはすでに周知の事実なのである。対して、地価が高い首都圏に本拠地を置きながら、学校法人格を取得することは多額の借金を背負うことになるため、実行することは至難の業であった。G は地方で学校法人格を取得するような効率的な手法について、G は抜粋 G-9 の中で「ちょっと地方の外れたところにつくるってのは、簡単にできちゃうよ。」（3-4 行目）、「簡単にできちゃう。」（6 行目）と、東京に比して容易であることを繰り返し述べている。インタビュアーもその文意に乗り、「ああ、まあ、確かに都内の方であったりとか、私が聞いてるのは、どうしても関西の中央とかの人とかの話とか聞くんで、みんな苦労されてるんですけど。地方だったら、確かに簡単でしょうね。」（7-9 行目）と、自身のインタビュー相手の状況を整理したうえで、インタビュー相手達を「苦労されてる」としたのに対して、「地方だったら、確かに簡単でしょうね」と地方は苦労をしていないという意味の「簡単」を用いて状況を比較している。G は「簡単なんだ。」（10 行目）とし、同意を示している。また、「蓄財しておいて、東京に出てきてっていうんで広がってくから。」（12 行目）と、地方での創立は資金の余剰を残すためであろうということを暗に示している。このような経営手法について、「考え方一つだと思う」（14 行目）とし、直接的な批判はしていないが、「簡単にできちゃう」（6 行目）、「蓄財して」（12 行目）のようにこれらの手法を評していることから、「考え方一つ」（14 行目）という言葉には、批判的な意味合いがあることが分かる。それに対して、抜粋 G-7 で示したように、東京で基盤を置き、学校法人格を取得した G 自身の学校法人格取得の過程を「純粋に」と評したのは、これらの学校のように戦略的に余剰資金を作ったわけではないとし

て、自身の学校と他校を差別化しているということが推察できる。つまり、金銭的苦悩を伴うことにより、経営を遂行するということを語りで示すことで、その純粋性を示したのである。このような語りの構造は、抜粋 G-7 において積極的には話さないものの、金銭的苦悩については厳密性を求める語りと同様の構造をとっており、この語りによって自身の純粋性を示したと考えられる。

しかしながら、地価の高い東京にあって用地を取得し、様々な外部要因によって経営が困難であることが指摘されている日本語学校（丸山，2015）にあって、20年という長期間をかけて無事に借金を完済したということは、G が高度な経営能力を保持していることの証明である。この点について、インタビュアーが言及したのが抜粋 G-10 である。

【抜粋 G-10】

1. 岡田：　すごく巧みに経営されてるなっていうふうに、私から見たら、思うんで
2. すけど、ご自身の中ではそういった意識はないって感じなんですか。
3. G：　あ、うん、あんまりない。運が良かったんだよ。たはっ。
4. 岡田：　ははっ、運が。
5. G：　すごく運が良かったと思う。
6. 岡田：　うーん。まあ、例えば、学校法人取得のときの施策とかですかね。
7. G：　うん。例えば、そんときは、その、建物があって、ある日本語学校、ある、まあ、日本語学校やってた所が、まあ、あのー、倒産する形でその建物を放出して、で、多分、すごい、何ていうの、競売に出す。あの、あの本の中にも書いてあったかもだけど、競売に出されて。で、本当だったらその価値は何億ってあったと思うけども、裁判所の競売だったから、1億6000万円ぐらいかな、で手に入っちゃって。そのときは、僕、お金、持ってなかったけど、ちょうど貸し渋り。バブル崩壊後の貸し渋りで、小渕さんが首相のときで、貸し渋りをカバーするために無担保で、あのー、何千万円だったかな、貸してくれるシステムがあったんですよ。だから、なんか、そういう、そういうのが全部、うまく継ぎ合わせてできちゃったから。
18. 岡田：　なるほど。時代的な。
19. G：　不動産とかそういうのって、結婚みたいなもんで、自分が欲しいからと

20.　　思って狙ってても、誰か他の人が買っちゃったりとか。タイミングとか

21.　　運とかがものすごく影響すると思う、もともと。

（第 3 回インタビュー：2022 年 2 月 2 日　6：34～8：31）

抜粋 G-10 はインタビュアーが「すごく巧みに経営されてる」（1 行目）と、G の経営手腕を評価し、「そういった意識はないって感じなんですか」（2 行目）と G に聞き取ることから始まる。それに対して、G は「あんまりない」（3 行目）と自身が経営手腕に特別自信があるわけではないことを示している。そして、3 行目で「運が良かったんだよ」とした。そのうえで、「たはっ。」（3 行目）と笑い、それに対してインタビュアーも「ははっ、運が。」（4 行目）と笑いながら「運」という部分に関して反復をする。そして、「すごく運が良かったと思う。」（5 行目）と、インタビュアーの応答に応える形で「すごく運が良かったと思う。」と繰り返し、自身の経営手腕ではなく、不確実性が高い運が良い方向に行き、現在まで経営がうまく行ったことを示している。またその具体例として挙げている語りにおいても、G は不動産の購入に関して「1 億 6000 万円ぐらいかな、で手に入っちゃって。」（12 行目）と語り、銀行の融資についても「貸してくれるシステムがあったんですよ。だから、なんか、そういう、そういうのが全部、うまく継ぎ合わせてできちゃったから。」（15-17 行目）としている。このように「手に入っちゃって」や「うまく継ぎ合わせて」というような、不確定要素がその背景に存在していることを表す表現を使用し、間接的にも自身の運の良さを強調している。最後に一般論として不動産の取得に関して、「タイミングとか運とかがものすごく影響すると思う、もともと」（20-21 行目）とし、不動産取得自体がいかに巧みな戦略で行うかというよりも、運任せの要素が多いことを示している。このように学校法人格取得に大きくかかわってくる用地取得について、G は一貫してタイミングや運が良かったことをインタビュアーに強調し、繰り返し提示している。このことから G は抜粋 G-8 全体を通して、インタビュアーが最初に問うた戦略的な経営手腕の高さについて、明確に否定し、不確定要素の多い状況を自身の力量とは関係ない要素によって乗り切ったとしている。

そして、抜粋 G-11 は、G が自身の経営者像をどのように位置づけているかが分かるデータである。このデータは直前まで突然入ったビデオ会議について話すという、インタビューの本筋とは関係がない雑談をしており、その話を断ち切って G が語り出すところから始まる。

【抜粋 G-11】

1. G：　いや、だからね。あのね、えっと、あ、経営者の素質っていうのは。あ
2. のね、経営者にはいろんなタイプがあって、お金儲けしたい人と、自
3. 分の夢を果たしたい人の 2 種類いるんですよね。
4. 岡田：　はいはい。
5. G：　極論すれば。僕は多分、自分の夢を完成したいタイプ。

（第 2 回のインタビュー：2021 年 8 月 2 日　1：02：52～1：03：11）

G はこの語りの中で、社会一般の経営者像として「お金儲けしたい人」（2 行目）と「夢を果たしたい人」（2-3 行目）があるというマスター・ナラティブを語り、「極論すれば。」（5 行目）と前置きをした上で、「僕は多分、自分の夢を完成したいタイプ」（5 行目）としていることから、自身を後者だと位置づけている。本論で述べるマスター・ナラティブは桜井（2012）でいうフィールドや対象者が埋め込まれている大きな社会に流通しているストーリーのことである。前者の「お金儲けする人」は Welter et al.（2016）が一般的な認識または学術的な関心を集める経営者像として提示した「高収益・高成長」の経営者像であり、G はその考えに対して否定的である。そして、対抗する経営者像として G が提示したのが「夢を果たしたい人」である。このような経営者像は Hoang & Gimeno（2010）が創業者のアイデンティティの「複雑性」を説明する際に例に挙げた、創業者に関連する属性である「革新者」、「先見者」、「自律的な人」等に該当するものであると考える。このことから、G の「夢を果たす」という経営者像を示し、自身の創業者の役割アイデンティティの複雑性に当たる部分を示しているのではないかと推察できる。その一方で、自身の立ち位置と対比する形で述べている経営者像については「お金儲け」というネガティブな用語を使用し、表している。これは抜粋 G-9 で見た「考え方一つ」と、他の経営者の手法を示したものよりも強い意味合いが存在する。ただし、先ほども述べたように、このような経営者像もある一定程度偏った見方であると解釈はできるものの、一般的な経営者像の一つとして捉えられている側面もある。それにもかかわらず G がこのような経営者像に対して、なぜ批判的なのか。また、学校法人格を取得のための用地取得についても、一見すると経営において非効率的な手法を取り、そのことを厳密に示すことで G の純粋性を評価する一方で、なぜ自身の経営手腕について一貫して否定をするのか疑問が残る。その背景を

探るために、まずは G の家族のストーリーに関する語りおよびデータを次節では見ていく。

6.3.5. 自身の経営者像と家族や文法に対する思い

抜粋 G-12 は、G が自身の家族がかつては資産家であったという話を始めた後の語りである。G の曾祖父の姉は、明治維新の立役者と結婚しており、明治維新前には彼女がその人物を支えていた。しかし、明治維新直前に夫は上京するとともに、女性と離縁してしまう。この理由に関しては、G の家族内では上京の足手まといになるとして妻から離縁を申し込んだという理由とされている。その後、彼女の弟がアメリカに渡ったことをきっかけに商社を設立し、莫大な資産を築くことになる。しかし、戦争の資金提供のために、政府に対して、とある品物の輸入の利権を渡したことで G の家族は没落を始め、G の祖父の代には大恐慌の影響で会社は倒産し、家屋も売り払うこととなる。そのうえ、G の祖父は失意の中早くに亡くなってしまう。そして、G の父親は学徒出陣で海軍の士官として従軍をし、特別攻撃隊、いわゆる特攻隊に配属をされていたが、出撃前に終戦を迎える。終戦後、G の両親が日本語教師をしていた頃、つまり G が物心つく頃は G の一家は非常に貧しかった。これは、G の両親が主に活動していた教会の日本語教師の仕事がほぼ無給であったこと起因している。そのような家族の話から、自身がどのような価値観をもっているのかを示したのが抜粋 G-12 である。

【抜粋 G-12】

1. G：　（先祖は）○○（筆者注：輸入物品名）を輸入してたの。で、大金持ちに
2. なったんだけど、日清、日露の戦争で日本政府がお金なくなっちゃった
3. から、○○（筆者注：輸入物品名）の権利を政府に全部出したの。
4. 岡田：　じゃあ、○○（筆者注：輸入物品取扱会社名）をつくったのは・・・。
5. G：　それでもう、だから僕は、実は自分の家の家族を知ってるから、金持ち
6. の世代もいるし、大貧乏の世代も、大金持ちの世代も、大貧乏も、いろ
7. んな世代がいるから、自分がお金儲けなんかしようっていっても、結
8. 局最後はお墓しか残んないと思うと、ある意味、達観しちゃってるんだ
9. ははっ。
10. 岡田：　ははっなるほど。だから先ほど、ちょっと経営の話はっていうところで。

11. G：　うん、うまくいくときもあれば、うまくいかないときもあるし、別に大
12.　金持ちになったところで、死んだらお墓に何も持っていけないじゃない。
13.　そうだし、普通に社会のために役立てばっていうだけで。

（第 1 回インタビュー：2021 年 3 月 24 日　1：39：51～1：40：50）

まず、抜粋 G-12 は G の家族がとある商品の利権を持ちながら、戦争のために手放したことによる没落の変遷に関して簡潔に述べている。その語りに対してインタビュアーが具体的に述べるように促したのが、「じゃあ、○○（筆者注：輸入物品取扱会社名）をつくったのは・・・。」（4 行目）という語りであったが、この点について G は言及をせず、「実は自分の家の家族を知ってるから、金持ちの世代もいるし、大貧乏の世代も、大金持ちの世代も、大貧乏も」（5-6 行目）と語っている。このようにインタビュアーの合いの手に影響をされず、G が語り続けていることから、G は自身の家族の歴史的な変遷の記憶を色濃く保持し、それに対する評価というのが固まっていることが語りの構造上示されている。また、そのような家族の歴史を通して、G の家族が構築した価値観は、「結局最後はお墓しか残んない」（7-8 行目）、「ある意味、達観しちゃってるんだ」（8 行目）という考えである。この語りから分かるように、G は金銭的な成功をしても価値はさほどないとう認識を保持していることを示している。この語りを受けて、インタビュアーが「ちょっと経営の話はっていうところで」（10 行目）と、抜粋 G-5 で経営について話すことを躊躇した姿勢について振り返る。G はその問いかけに対して、「うん」（11 行目）と応え、このような家族のストーリーと自身の語りのつながりについて同意を示している。そのうえで、「うまくいくときもあれば、うまくいかないときもある」（11 行目）、「死んだらお墓に何も持っていけないじゃない」（12-13 行目）と、直前までの語りと同様の内容である、家族の歴史として景気の上下があることやこの出来事によって現世での金銭的な成功を重視しない姿勢を築いたことを示す。このような前述通りの価値観だけではなく、抜粋 G-12 の最後の部分では「社会のために役立てば」（13 行目）とつけ加えている。つまり、金銭的な成功とは一時的なものであり、たとえうまく行き続けても死んでしまえば無価値になるため、社会的に貢献をすることのほうが G は重要であるということを示している。この理由が、G が金銭的に効率的な方法でなくとも事業を推進する理由の一端であることが推察される。

また、G-12 の 5 行目においては、「僕は」と自身を主語としていることから、第 3 回目のインタビューにおいてこれらの語りが家族のストーリーであるのかを確認したのが、抜

粋 G-13 と抜粋 G-14 である。

【抜粋 G-13】

②ご先祖様のことがあり、金銭に執着しない姿勢ができたと語っていましたが、それは他のご家族やご親戚もお持ちの考え方なのでしょうか？

1. 家族や親戚も一度大倒産したことは理解しているので、ただ、金銭だけで評価
2. するというような考えは持っていないのではないかと思います。
3. 個人個人違うので、絶対そうだとは言えませんが。

（第 3 回インタビュー前の書面回答）

この質問は、上記のような考えが G の家族においても共通認識であるかを確かめるための質問であった。それに対して、G は書面での回答で、「家族や親戚も一度大倒産したことは理解している」（1 行目）と、客観的な歴史的な変遷については家族全員が認識をしているとしている。ただし、その捉え方については「個人個人違うので、絶対そうだとは言えませんが。」（3 行目）と、念を押しているが「金銭だけで評価するというような考えは持っていないのではないかと思います。」（1-2 行目）と、金銭的な成功の可否だけを評価軸として捉えているわけではないことを示している。この回答から、個々人の思いを図ることはできないが、家族全体の認識として、金銭的な成功を求める傾向にないことが分かる。

この回答をもとにインタビューを行ったのが、抜粋 G-14 である。

【抜粋 G-14】

1. 岡田：　あと 2 番目のところにちょっといきたいんですけど、やはりご家族の中
2. でも、その、金銭だけで、例えば、何か判断をしましょうとか。
3. 【中略】
4. G：　えーと、要するに、すごいお金持ちになったところで、死んじゃえば同
5. じよみたいな。そういう、何ていうんだね、あんまりそれ、こだわんな
6. い感じがしてる。
7. 岡田：　あ、それはもう、家族の中でもそういう雰囲気が？
8. G：　と思う。なんとなく。

9.　岡田：　それは、ご両親が、とかが、特に強かったんですか。それともごきょう
10.　だい？
11. G：　両親は、いや、両親はもともと、あんまり経済的なことに興味なくて、
12.　本当にもう、日本語、教えるってことだけ。だから、学校も経営も何も
13.　してなかったし。
14. 岡田：　ああ、そうなんですか。
15. G：　ええ。教えるだけ。
16. 岡田：　はっははははは。なるほど。でも、立ち上げるとき、立ち上げるというか、
17.　まあ、ある意味、創業者になるっていう意図もなく、もう立ち上げたっ
18.　て感じなんですかね。
19. G：　そう、だから、えっ、その、立ち上げた、1975 年に立ち上げたときは、
20.　両親は教えるから、だから、その、事務、事務は僕に任せるみたいな格
21.　好だったし。
22. 岡田：　まあ、じゃあ、端から経営のことについては頭になかった？
23. G：　あんまり興味なかった。

（第 3 回インタビュー：2022 年 2 月 2 日　3：32～6：07）

抜粋 G-14 はインタビュアーが家族における価値観を改めて問う語りから始まる。それに対して G は、「すごいお金持ちになったところで、死んじゃえば同じよ」（4-5 行目）と、抜粋 G-14 と同様の考え方を示した上で、そのような様子を「こだわんない感じ」（5-6 行目）と表現している。この表現を受けて「家族の中でもそういう雰囲気が？」（7 行目）と、インタビュアーが聞き返す。それに対して、「なんとなく」（8 行目）と、明確ではなく感覚的ながら存在することを G は提示する。それに対しインタビュアーは、「ご両親が、とかが、特に強かったんですか。それともごきょうだい？」（9-10 行目）と、家族の影響について深掘りしようとする。その質問に対して G は「両親は、いや、両親はもともと、あんまり経済的なことに興味なくて」（11 行目）と、両親が金銭的な部分に対して無頓着であったことを示す。その具体例として学校設立後においても「日本語、教えるってことだけ」（12 行目）として教育面以外のこと、経営面について関わらない状態であったことを明確に伝えている。そのために、自身が経営を担うことになったのだと語る。「（岡田）ああ、そうなんですか。」（14 行目）、「（G）ええ。教えるだけ。」（15 行目）という一連の語

りを再度確認するために、インタビュアーが「端から経営のことについては頭になかった？」（22 行目）と問いかけると、G は「あんまり興味なかった。」（23 行目）と両親が経営に対し関心がなかったことについて肯定をした。以上、一連の語りで、G は家族の歴史を背景として、家族の価値観として「金銭的成功にこだわらない」というものがあることを示している。また、そのような考えをもとに行動をしているのは G だけではなく、G の両親もまた同様であったことが抜粋 G-11 から見えてくる。ただし、G の両親と G には経営への興味の程度には差がある。G の両親は経営の問題に関しては放置に近い状況であったが、G は興味が薄いもののするべき仕事であるということを認識している。このような G の父親と G との経営に対する認識の差異には、それぞれの経験が影響していると考える。

6.3.3.の G の経営者になるまでのストーリーでも示したように、G の父親は自他ともに認める熱心なカトリック教徒でかつ、第二次世界大戦中には生きて帰ることができない作戦に参加し、その中で培われた滅私奉公の精神を日本語教師になっても保持し続け、自身の重要な価値観であるとしていた。対して、G は物心がついた頃から貧しい生活を強いられ、そのことに対して幼い時には深刻に悩んでいたことを回顧録で示している。また、そのような事態が日本語教師という仕事の待遇の悪さに起因するものであるという認識を日本語学校の経営に携わった当初から認識をしていた。このような経験の差異が、家族内であり経営面に関しての興味に差異を生んだ要因ではないかと考える。

G の社会奉仕の考えと経営をすることの必要性の認識に関しては抜粋 G-15 および G-16 から見ることができる。抜粋 G-15 は 1 回目のインタビューデータである、抜粋 G-5「経営の話はあんまりあれだけど。」（6 行目）という経営についてあまり話したくないという姿勢がなぜ生まれたのかを探る質問に対して、書面で G が答えたものである。

【抜粋 G-15】

③初回のインタビューで経営の話をするのはあまり好きではないといわれていたのですが、どうしてでしょうか？

1. 経営はとても大切だと思っているけれども、ただ、視点が経営に偏りすぎてはいけ
2. ないと思っていると考えていただければ助かります。
3. 文法の話の方が面白いと思っている人種だと考えていただけると助かります。

（第 3 回インタビュー前の書面回答）

ここでGは「経営はとても大切だと思っている」（1行目）と、決して経営を軽視するまたはその仕事を放棄する気はないことを示している。その一方で、「視点が経営に偏りすぎてはいけない」（1-2 行目）と、経営に偏重する姿勢にも共感できないことを示している。このような考え方の背景にあるのは、先ほども述べたような家族の歴史に基づいた金銭的成功に対する価値観であると考える。このように経営面について全く興味がない訳でもないものの、その部分に固執することを G は危惧する姿勢を同時に見せた上で、「文法の話の方が面白いと思っている人種」（3 行目）と、新たな立ち位置を示す。この文法の話とは、第 1 回目のインタビューから、一貫してインタビュー時間の多くの時間を割いて説明された、G が開発した教授文法とそれに基づく教材開発の話である。G が教授文法を開発したのは、G が日本語教育に携わり始めた当初、市販の日本語教育教材がほとんどなく、文法の整理が進んでいなかったためである。このため、G は日本語教育を行うためには自前でそれらの研究、開発を進める必要であった。G はこの研究、開発を現在までライフワークとしており、教科書の執筆はもちろん、書籍の出版や必要な権利の取得も進めている。これらの文法の研究および教材開発は日本語教育にとどまらず、障碍児教育や英語教育など他分野にも応用可能であると G はし、実際にそれらの教材も開発をした。そのため、G の最終的な目標とは日本語教育に向けられている訳ではなく、「本当は日本人の教育を変えたい（第 1 回目インタビューでの発話）」という他の研究協力者とは性質が異なる目標を掲げている。このような文法に対する思いが表れているデータが、後述をする抜粋 G-17 と抜粋 G-18 である。また、それによる経営に関する考えもその際に詳述する。

抜粋 G-16 は、以上のような抜粋 G-15 での回答をもとにインタビューを行ったものである。

【抜粋 G-16】

1. 岡田： 視点が経営に偏り過ぎてはいけないと思っているって、どうしてそのよ
2. うに考えられるんですか。
3. G： いや、あのー、うちも毎年、何人か、奨学金をあげてる学生なんかいる
4. のね。だから、そういう、おー、学生が 1 人入ったらお金も入るってい
5. う考えよりも、うちで勉強ができるチャンスをあげたいなって、そうい
6. う感じのほうが強い。だから、難民は、今、他社でやってる子もいるけ

7.　　ども、難民っていう、ビザが難民だったりしたら、ほとんど半額だし。
8.　　で、ただで教えてんのもいる。
9.　岡田：　なんか、その分、赤字になってでも、勉強させてあげたい？
10. G：　そのほうがいいんじゃないっていう感じ。
11. 岡田：　あっはっはっはっは。ははっ、はっ、なるほど。まあ、1 人、2 人だっ
12.　　たらだけど、全員だったらきついなとか思っちゃう学校さんとかも、あ
13.　　りそうですけどね。
14. G：　はっ、それは、全員だったらね。(＃＃＃＃@00：19：44)。
15. 岡田：　いや、全員、全員、ちょっと言い過ぎでした。10 人とか、ねえ、2 桁だ
16.　　ったら、つらいなみたいな、あはっ。あんまりそこでお金のことばっか
17.　　り考えちゃうと、そういう視点が持てなくなりそうってことですかね。
18.　　なるほど。
19. G：　でも、そればっかりじゃ、日本語の先生たちのほうからね。
20. 岡田：　うん？
21. G：　これじゃ生活してらんないってことになっちゃうからね。

（第 3 回インタビュー：2022 年 2 月 2 日　18：30～20：15）

抜粋G-16はインタビュアーの「視点が経営に偏り過ぎてはいけないと思っているって、どうしてそのように考えられるんですか。」（1-2 行目）という、抜粋 G-15 の回答に対する問いかけから始まる。その問いかけに対して、G は具体例として難民の学生に対しての奨学金制度を例に挙げ、授業料も半額から全額免除を行っていることを示す。後日、メールでのやり取りの中で難民受け入れは G が学生運動から離れたという罪悪感から、インドシナ難民を受け入れたことが契機であったと述べている。このことから、難民の受け入れは G にとって個人的な体験に基づいた、思い入れが強いものであることが分かる。このような思いがあるせいか、経営行動を起こせば赤字になるのではないのかというインタビュアーの指摘に対しても、「そのほうがいいんじゃないっていう感じ。」（10 行目）と、赤字になることを承知の上でそのような行動を起こすことを肯定している。しかし、その背景にある個人的な体験やそれに対する思いに関しての言及は行わず、行動の動機を曖昧にしている。そして、「そのほうがいいんじゃないっていう」という部分を冗談と捉えたインタビュアーは、「あっはっはっはっは。ははっ、はっ、なるほど。」（11 行目）と笑いながら

相槌を打ったうえで、他校の日本語学校よりも G の学校の取り組みをポジティブに捉えた意味で「全員だったらきついなとか思っちゃう学校さんとかも、ありそうですけどね。」（12-13 行目）と述べる。ただし、「全員」という極端な発話に違和感を抱いた G が「はっ、それは、全員だったらね」（14 行目）と笑いながら指摘をする。一方で G は、一連の語りの中で「いいんじゃない」ということに関して、具体的になぜそのことがいいのかについては言及をしておらず、曖昧にしている。ただし、抜粋 G-12 で社会貢献をしたいと述べていることから、社会貢献を目的として、これらの事業を行っているのではないかと推察できる。そして、G からの指摘を受け、インタビュアーは「いや、全員、全員、ちょっと言い過ぎでした。」（15 行目）とその語りについて一部撤回する。そして、そのような活動に対して、インタビュアーは「お金のことばっかり考えちゃうと、そういう視点が持てなくなりそうってことですかね」（16-17 行目）と先ほどの極端な例えから、実際に伝えたかった部分を述べ、G の学校をポジティブに評価をし、金銭的成功に囚われず行動する G の活動を肯定的に捉えていることを表明する。このような肯定的な評価に対して、G は「でも」（19 行目）と、逆説の語彙を使用した上で、「そればっかりじゃ、日本語の先生たちのほうからね」（19 行目）と語り始める。先ほど G の学校に対して肯定的に述べたにもかかわらず、逆説の返答が述べられたため、インタビュアーは「うん？」（20 行目）と疑問の表現を示す。この返答を受けて、G は「これじゃ生活してらんないってことになっちゃうからね。」（21 行目）と、具体的な説明を述べている。このことから、赤字覚悟の事業ばかりを行い、収支のバランスを度外視することについて、G は否定的であることが分かる。その理由としては、労働者である「日本語の先生たち」を挙げ、彼らの生活維持のためには慈善活動に近い事業を重点的に行うことはできないと示している。このことから、G が事業における経営の重要性を軽視しているわけではないことが分かる。この点が G の両親と G の相違点である。G の両親は「日本語を教える」ことを主眼とし、経営といった組織の持続に関しては興味がなかったものの、G は労働者の家計維持のために組織は持続をさせなければいけないという考えのもとで、学校の収支を考え、事業をバランスよく展開しようとしていることが窺える。このように日本語教師の生活を守ることを G が重要視している背景には、G 自身の幼少期から青年期にかけて、両親の仕事である日本語教師という職が生業として成立していなかったために、金銭的に苦しい生活を強いられたことに起因するのではないかと、本研究は推察する。

以上のことを踏まえた上で、G 自身の現在の役割とアイデンティティが語られているの

が抜粋 G-17 と抜粋 G-18 である。抜粋 G-17 はインタビュアーが G に対して直接的にどのようにアイデンティティを自覚しているのかを問うた質問に対して、書面で回答したものである。

【抜粋 G-17】

④先生にとってのアイデンティティの中心はどのような役割だと考えますか？

1. アイデンティティを「自我同一性」「存在証明」のように捉えるなら、多分、G 文
2. 法が軸になっているかもしれません。その G 文法を軸に、外国人の日本語学習に役
3. 立ったり、日本人の外国語学習に役立ったりできるのではないかと思っています。

（第 3 回インタビュー前の書面回答）

このデータでの回答でまず G は、アイデンティティを「『自我同一性』『存在証明』」（1 行目）と定義づけたうえで、G は自身のアイデンティティを「G 文法が軸」（2 行目）としている。この G 文法とは、G が研究、開発をした文法である。このことから、G にとって自身が開発した文法に対する深い思い入れが見てとれる。そのうえで、「外国人の日本語学習に役立ったり、日本人の外国語学習に役立ったりできる」（2-3 行目）とし、自身の役割において、G 文法をもとに多くの人々に貢献したいという考えを保持しており、それが自身の「『自我同一性』『存在証明』」と捉えている。この部分からも G の社会貢献の考えが見てとれる。このような文法に対する思いと経営に対する考え方を表しているデータが抜粋 G-18 である。

この抜粋 G-18 は抜粋 G-17 の答えに関する質問に派生をして、G の開発した文法の最終的な目標をインタビュアーが G に聞く場面から始まる。

【抜粋 G-18】

1. 岡田：　じゃあ、先生のゴールっていうのは、その、学校を大きくするとか、学
2. 　校を安定化させるっていうこと、全然そんなことじゃなくて、そういっ
3. 　た文法を完成、まあ、完成形に近づけて、まあ、人々の生活を豊かにす
4. 　るっていうところがゴール？
5. G：　うんうんうん。いやいや、もちろん、学校もきちんとやっていかないと、

6.　　仕事してる人の生活、大変なことになっちゃうから、あの、仕事は仕事
7.　　として、ちゃんとやりますよ。やらないって意味じゃなくてね。
8.　岡田：　うんうんうん。ただ、自分独自の役割ではないって感じですかね。
9.　G：　まあ、経営は、ある程度、誰でもできるよね。でも、文法に対するこう
10.　　いう発想は、誰でも気が付くわけじゃないような気がする。

（第 3 回インタビュー：2022 年 2 月 2 日　27：14～28：00）

抜粋 G-18 では、インタビュアーは「（文法体系を）完成形に近づけて、まあ、人々の生活を豊かにするっていうところがゴール？」（3-4 行目）と、文法としての目標を聞こうとしているが、G は仕事としてのゴールについて、上記のようにインタビュアーが考えていると認識をする。そのうえで、「学校もきちんとやっていかないと、仕事してる人の生活、大変なことになっちゃうから」（5-6 行目）と、経営に対しての自身の責任を示す。このように「仕事してる人」つまり労働者である教職員のために組織を維持することを、自身の経営行動の原動力であることを示す。この労働者のために経営を行うという論理構造は、抜粋 G-16 と同様である。そのうえで、「仕事は仕事として、ちゃんとやりますよ。」（6-7 行目）として、あくまで経営を「仕事」と捉え、ちゃんと取り組むべきことであるとしている。このように繰り返しその仕事への取り組みをインタビュアーに提示をしたのは、「やらないって意味じゃなくてね。」（7 行目）という語りからも分かるように、インタビュアーが文法の仕事を G が重要視し、経営に関する業務を放棄しているのではないかと解釈されかねないこと危惧しており、そのように解釈されることを避けるための発話であったことが分かる。

このような語りに対してインタビュアーは、「うんうんうん。ただ、自分独自の役割ではないって感じですかね。」（8 行目）と、いったん相槌を打ったうえで、「ただ」と「経営者」が G 自身のアイデンティティではないことを確認する質問をする。それに対して明言を避けながら、G は「まあ、経営は、ある程度、誰でもできるよね。でも、文法に対するこういう発想は、誰でも気が付くわけじゃないような気がする。」（9-10 行目）と述べ、経営者という役割は自身独自の役割ではないことに対して、文法開発の仕事は自身独自の仕事であるという立ち位置を取っている。このような独自固有という意味を優先し、抜粋 G-17 にてアイデンティティを「自我同一性」と定義づけた G にとって、経営者という役割はアイデンティティとは言い切れないということが示されている。ただし、経営者ではない

と言い切ることで、職務放棄とみられることを恐れ、G の経営者としてのアイデンティティに関する認識についての明言を避けた語りがなされていたと考える。また、このような語りを行うのは、3 回目のインタビューになり、インタビュアーが G を経営よりも文法開発に注力していることを強調する発話が見られることからである。「（文法体系を）完成形に近づけて、まあ、人々の生活を豊かにするっていうところがゴール？」や「ただ、自分独自の役割ではないって感じですかね。」という発話が該当する。この極端な語りに抵抗するために、改めて自身の立ち位置とそれに伴う仕事を提示する必要が G には求められたのである。

このようなインタビュー時において G が経営者の仕事を行う意義として提示したのが、経営者として教職員の生活の維持に責任があることに焦点を当てて語っていた。しかしながら、過去の G の手記においては、責任の範囲が異なっていた。1993 年に G は学内新聞内で 1988 年に起きた上海事件をきっかけとして留学ビザ交付が厳格化され、その影響により閉校する日本語学校が数多く存在することを伝える新聞を示したうえで、以下のように述べている。

【抜粋 G-19】

1. 日本語学校の相手は外国なのだ。相手国の国策一つで、門戸を閉じられてしまった
2. らもうお手上げである。まさに「××がクシャミをすれば風邪をひく」どころか、
3. その鼻息で校舎もろともフッ飛ばされてしまうほど、薄氷の上に建っているのが現
4. 実だのだ。しかも私たちは教職員と学生を預かり、国益のために、身命を賭してい
5. るのである。虎は死して皮を残す。日本語学校が残すものは、何だろう。

（G の学校創立 30 周年記念　p. 353）

抜粋 G-19 が書かれた当初における留学ビザ交付厳格化は、日本語学校にとって前代未聞の事態であり、この事態を受けて G 自身も倒産も視野に入れなければいけないという強い危機感を保持していたことが分かる。本研究で注目したいのは、「しかも私たちは教職員と学生を預かり、国益のために、身命を賭している」（4-5 行目）とした部分である。2021 年時点における G が経営を行ったうえで、守るものとしては「教員」を理由として挙げていた。その一方で、倒産に対して強い危機感を保持していた抜粋 G-19 の中で G は、その範囲を大きく広げ、「学生」だけではなく「国益」までその射程の範囲として含めて

いた。これは、抜粋 G-19 を書いていた当時、経営の危機を迎えた原因が、政策によるものが大きく、そのような自身の学校や日本語学校を苦しめる要因に対抗するため、自身たちを「国益」を守る正統的な存在であることを示したと考える。このようなアプローチで、政策が G の学校や日本語学校を厳しい状況に追い込むことに対して非難をしたとも考えられる。抜粋 G-19 の執筆時に比して危機を乗り越え、比較的経営が安定している抜粋 G-18 の時点では、経営を行う目的としては、学校内の人々が主眼となり、彼らの生活を守るために行うものと位置づけており、抜粋 G-19 の経営の守備範囲よりも守るべき範囲は縮小している。しかしながら、経営が安定し、その面においての苦労がかつてよりも縮小したとはいえ、「教師の生活を守る」ことを現在も重要視しているということは、G の経営行動のモチベーションであるということが推察できる。

ただし、このような仕事を積極的に行いたいわけでもないことが、抜粋 G-18 の次の発話から推察ができる。経営の仕事を、「自分独自の役割ではない」（8 行目）のかと問うインタビュアーに対して、「経営は、ある程度、誰でもできるよね。」（9 行目）と、その仕事を担うことができる人材は多くいることを示し、インタビュアーの意見に対して同意を示している。そのうえで、「文法に対するこういう発想は、誰でも気が付くわけじゃないような気がする。」（9-10 行目）と、経営活動と自身の文法研究を比較する。

このことから、G の経営に対する姿勢と文法研究に対する姿勢が明確に理解することができる。つまり、G にとって経営を行うということの最大のモチベーションは「労働者である教職員の生活維持」であり、その仕事は G でなくても従事することは可能である。対して、G の文法研究および教材開発はある程度は G が中心となって進めなければいけない、G 独自の仕事なのである。このような唯一性が、抜粋 G-17 で「『自我同一性』『存在証明』」として文法開発を挙げた理由であると考える。以上のような家族のストーリーや文法に対する G の思いに基づく経営行動や経営者としてのアイデンティティについて、本研究では特にその複雑性に焦点を当て、次節において小括し、G の経営者としての役割アイデンティティを明らかにする。

6.3.6. G のストーリーの小括

G は、以上のように「没落を経験した家族の一員としての私」や「文法開発者としての私」という様々なアイデンティティを経営行動に絡めて表出させている。また、これらのアイデンティティを保持しつつ、どのように経営という行動を捉えるべきなのかも示して

いる。本節ではこの G 自身のアイデンティティと行動や語りがどのように紐づいて表出されていくのかを整理していく。

G は実際の経営行動として、非効率なものや、赤字を生じさせてしまうような行動を取ることもある。このような行動を「経営者」としてなぜ行うのかを問うインタビュアーに対して、インタビュー中に行動の説明と根拠となっている重要な背景として G の先祖の栄枯盛衰というパーソナル・ストーリーがある。パーソナル・ストーリーとは桜井（2012）で述べられているように、個人的な家族も含めた経験に根差したストーリーのことである。このパーソナル・ストーリーから、G は個人として金銭的成功を望むことに頓着をせず、得た収益をもとに社会に奉仕すべきだという価値観を生成している。このような家族内のパーソナル・ストーリーが、個人の所得の増大を目指さない G の行動の合理性の根拠となり、たとえ非効率な経営行動であっても、G にとって肯定的な価値観のもとで行われた行動であった。そのため、G 自身の経営行動に関する語り口は誇らしげになったと考える。また、家族内における金銭的な価値観に影響を与えていると思われるのが、G の曾祖母の代から信仰しているカトリックの考えであると推測する。カトリックにおいては、修道者は、キリストがすすめた清貧、貞潔、従順の三つの徳目について公式の誓願をすることにより、聖職の身分を認知され、特に清貧の誓いは、キリスト自身の生き方と直結する点で、修道者にとって最重要徳目のひとつとされていた（鈴木，2003）。G の家族は曾祖母の時代から熱心に活動をしており、G 自身も幼い頃は神父になろうとも考えていた。このような宗教的な価値観によって、一層金銭的に執着しない自身の姿勢を肯定的に語りの中で表出する要因として作用したのではないかと考える。

その一方で、同一のパーソナル・ストーリーを保持し、宗教的指向も同一である両親と G の間には、経営に対するモチベーションに若干の差異が生じていた。G の両親は経営に対してあまり興味を示さなかったのに対し、G は経営の安定したインタビュー時においても、教職員を守ることを目的としてしなければいけない仕事と認識していた。この語りはインタビュアーがインタビューの回数を重ね、G を「金銭的利益を重視しない人物」として捉え、その型にはまった人物像をインタビュー中で描こうとしたのに対して、抵抗を示す手段であったことも関係している。その際に両親を比較対象と提示することを繰り返したことから、近親者でかつ、同一のストーリーを保持していても、その行動には若干の相違が見られることが、本研究のデータからは明らかになった。このような経営に対するモチベーションの差異には、両者の経験の差異が関係しているのではないかと本研究では結

論付ける。特にGの父親とGの幼少期から青年期までの経験が大きく異なることが要因ではないかと考える。G の父親は冒頭でも述べたように、家族の中で連綿と受け継がれ、学校教育で得た宣教師精神と特攻隊における滅私奉公の考えを自身の日本語教師としての重要な価値観であると位置づけている。対して、G は両親が日本語教師としての収入が十分に得られなかったことにより、長年金銭的に苦しんできた。そのため、G が G の父親よりも安定的に十分暮らしていけるだけの給与を教員に渡すことは重要であると認識するのは自然な流れであり、この両者の経験とそれに基づく価値観が、経営者としてのモチベーションの差異につながったのではないかと考える。

しかしながら、Gにとって経営は仕事ではあるものの、「経営者」自体を自身のアイデンティティとして含めることには違和感が生じていることもデータからは見えてくる。なぜなら、Gにとって経営の仕事は代えが効くものであるからである。対して、「自己」として示すことができるものとして文法を挙げている。Gにとって経営は他者が担うことが可能な仕事なのに対し、文法開発という仕事は他者が担うことが困難な仕事である。このことから、Gは経営者というアイデンティティの中心性に固執をしないとも言える。以上のことから、経営およびそれに紐づく役割アイデンティティとしての「経営者」はGにとって自身のアイデンティティとなり得ないのである。このようなGのパーソナル・ストーリーやアイデンティティが、彼の経営者としての「中心性」を低下させる要因となっていた。しかし、彼の信仰や家族の歴史、自身の経験によって形成された「社会貢献」という姿勢や、文法開発に対する情熱が、教育への情熱と結びついているため、これらの属性がGの経営者としての「複雑性」として機能し、彼が事業を持続させる要因となっていると考えられる。

6.4. B のデータ[6]

最後に、複雑性に関する語りを行い、経営者としての意識がほとんど皆無であると答えた研究協力者の語りを紹介する。その研究協力者というのが、C と同年代である 60 代女性 B である。本節では B のデータとその分析を以下詳述する。

6.4.1. B の物語

B は他の研究協力者と比べて、裕福な家庭で育った。幼少期は、父方の祖母、母、父と暮らしており、家を複数所有していた。このような不動産は一人娘である B にすべて相続をされる。この不動産の存在が、B の経営活動に影響を与えていた。学部生時代、アメリカの大学に留学をし、教員の研究の一環として日本語を教えるように頼まれ、奨学金に惹かれ、日本語教師役を務めた。これが、B の日本語教師としてのキャリアスタートだった。卒業後もアメリカに残ることや大学院への進学を希望していたものの、母親の反対でそれは叶わなかった。大学卒業後、B は帰国をし、大使館員やアメリカ系企業の社員などアメリカとつながりがある社会人に対して、フリーの日本語教師として日本語教育を行っていく。しかしながら、B にとっての帰国は幸せな出来事ではなかった。アメリカでの生活は自由で幸福なものであったが、帰国後の日本社会では、B は社会人として思ったことを率直に述べることができない状況に直面し、そのギャップに苦悩したと述べている。そして、B は、日本への再適応がなかなかうまくいかず、日本の社会に対して嫌悪感を抱く「リバースカルチャーショック」になってしまう。リバースカルチャーショックに苦悩する中、B は目的達成のためには移動先の文化に合った振る舞いをすることが重要であることに気づく。そして、そのような能力を高める、文化移動や異文化接触における人間形成に焦点を当てた言語教育が重要であると考え、このような教育を行う日本語学校を開校することを思いつく。それから、周囲の賛同や協力を得て、日本語学校を開校し、日本語学校の経営者となる。

B と筆者が出会った時には、筆者は知らされていなかったものの B は病を抱えていた。そして、第 3 回目のインタビュー後から約 1 年後 B は亡くなっている。筆者がその情報を得たのは B の死後であったが、その影響が見られるデータもあるため、その情報も踏まえ

---

[6] 本データは岡田茉弓（2021）「ある日本語学校経営者の学校や役割に対するまなざし ― 学校に対するまなざしの変容に関する語りを中心に」『言語文化教育研究』19, 154-174.を加筆修正したものである。

て本節ではBのデータを考察していく。

6.4.2. Bの語りの着目点

B の語りの特徴としては「道楽」と表現される経営者としての「複雑性」である。また、B は経営者の中心性に関して、一貫して否定をし、「道楽者。ハハ。道楽。」（抜粋　B-9）のような「道楽」として自己のアイデンティティを示している。この「道楽」というというレトリックは、自身の経営者としてのアイデンティティを示すだけではなく、「道楽で始めたことだし、自分の道楽が終わるときには、学校を閉じて。」（抜粋　B-6）のように自身の学校を表現するレトリックとしても使用している。この「道楽」というレトリックを B は示すことで、学校の発展、継続に対して長年否定的であったことを語りの中で表している。しかしながら、このような学校に対する思いは、教員との対話の中で変容し、教員の意向に沿う形で学校の事業承継を決めたという経緯がある。このような決断をした要因として、対話の中で B は B の学校には、「ある一定の、社会の、としての意味づけができる、されるようになった」（抜粋　B-13）と述べているように「道楽」以外の価値である「社会の公器」という価値があることに気づいたからだと表している。つまり、B は他者の視点を獲得することで「社会の公器」というレトリックで表出される価値観を得たのである。本章では、以上のような「道楽」といった特徴的なレトリックで表される B のアイデンティティの複雑性を探求するために、同一のレトリックで表現される学校に対する価値観とその変容も探求し、学校に対する価値観を変容させた教員との対話、その対話を契機とした事業承継の決定と現在に関しても記述を行い、B の学校や B 自身に向ける「道楽」とはどのようなアイデンティティや価値観を表したものなのかを総合的に考察する。

6.4.3. Bが経営者になるまでのストーリー

本節では、B の日本語学校創設までの流れを見ていく。この創設までの経緯が、のちに B が自身の学校を「道楽」と表す、重要な要因となる。アメリカに留学をした B にとって、アメリカでの生活は自由で、ハッピーなものであったことが抜粋 B-1 の語りから伺える。

【抜粋 B-1】

1. B：　　自由に暮らしていたから、私自身が。向こう、みんなは迷惑だったかも

2.　　しれないけど。ははははは。
3.　岡田：　いえいえ。
4.　B：　私自身はハッピーに、好きなように、その、自分は好きに暮らしていた
5.　ので、ま、好きなように暮らしていたので。だから、そういう意味では、
6.　みんなは迷惑だったかもしれない。あはははは。
7.　岡田：　いえいえ。
8.　B：　合ってないとか、へったくれの問題ではなく。でも、その時はまだ、子
9.　どもでしょ。まだ。
10.　岡田：　ああ、そうですね。10 代の。
11.　B：　ね。ね、10 代の子どもだから、そのわがままで、本当に好きなように生
12.　きてきてても、まあ、周りも許してくれたっていう社会だった。ね？

（第 2 回インタビュー：2019 年 4 月 4 日　1：26：59～1：27：26）

抜粋 B-1 はアメリカ留学の様子を語ったのちに「みんなは迷惑だったかもしれないけど。ははははは。」（1-2 行目）と、当時の自身の周囲の人々の思いについて述べ、笑っている。この際に「迷惑」というネガティブな表現を使用しているため、笑うことによって深刻に捉えないように聞き手に配慮していると考える。ただし、インタビュアーが「いえいえ。」（3 行目）とその発話を否定する。この否定は B の発話を否定したわけではなく、B の体面が B の発話によって落ちないようにするための、インタビュアーの配慮であったと考えられる。ただし、その発話に対して特に B は反応することなく、らに続く発話を行う。そして、「私自身はハッピーに好きなように、あの自分は好きに暮らしていたので、まあ好きなように暮らしていたので。」（4-5 行目）という語りからも分かるように、B はアメリカでの留学生活を満喫していた。ただし、そのような生活に対して、インタビュー時の B は「みんなは迷惑だったかもしれない」（6 行目）というネガティブな評価を 1-2 行目と同様に示している。このことから、B の当時の行動を、インタビュー時の B は無条件に肯定しえないものであったことが分かる。さらに、「あはははは。」（6 行目）と発話の直後に笑い、1-2 行目と同じく発話が深刻にならない工夫がなされている。また、インタビュアーも先ほどと同様に「いえいえ。」（7 行目）と否定しているが、その発話に対して B は反応せず「合ってないとか、へったくれの問題ではなく。」（8 行目）とさらに発話を続けている。これも 1-2 行目と同様である。このようなインタビュアーの発話に影響を受けな

い語りは、Bの語りにおいては珍しいことである。続く12行目では、インタビュアーに対して問いかけを行う場面も見られる。このため、本データにおいてインタビュアーの否定を受け流したのは、自身の謙遜のポーズに対して、打ち消す語りであるインタビュアーの発話に反応をしてしまうと、インタビュー時示していた謙遜の姿勢が崩れてしまうからである。

そのうえで、Bはメタ的な視点から、そのように周囲がBの行動を受容していた要因として、「10代の子どもだから、そのわがままで、本当に好きなように生きてきてても、まあ、周りも許してくれたっていう社会だった。ね？」（11-12行目）と考察をしている。このデータの終助詞の「ね？」は、北野（1993）の発話確認の「ね」であると考えられる。北野（1993）は、このような「ね」は聞き手に確認を求める力は小さいか、ほとんどなく、聞き手に対して直接的な言い回しを避け、聞き手を尊重する態度を示し、「ね」のない文が独断的に響くのとは対照的に、「ね」が付加された文はやわらかな印象を与えるため、聞き手を尊重するために用いられる「ね」としている。このように、Bは聞き手であるインタビュアーに対して、良好な関係を築こうと、インタビューの中に配慮を行う語りが随所に見られる。また、語りの内容面においても、Bの行動に対する周囲の反応には文化的な違いだけではなく、Bの年齢によるものも関わっていたのではないかと、インタビュー時のBは評している。このようにBは後述するリバースカルチャーショックの原因として、「社会」やその中で求められる役割を挙げている。このように、Bは自身のリバースカルチャーショックの原因について、具体的な二者間のミクロレベルでの相互行為に依存するものではなく、「社会」というマクロレベルの問題によって生じているということを、その後のデータでも繰り返し述べていく。

抜粋B-2は社会における役割の変化に伴う周囲との軋轢、抜粋B-3は葛藤を抱えた要因の一つとして、実家があったXという土地の習慣も影響していたと語るデータである。

【抜粋B-2】

1. B：　だけど、帰ってきたときに、社会に、会社員にならないといけないとか、
2. 　仕事しなきゃいけないとか、いろんなことあるじゃない？
3. 岡田：　はい、はい。
4. B：　すると、そこで、自分だけが好きに暮らしていけないし、いや、だ、私
5. 　はこう思いますけどっていうことを、ぱんって言ってしまうっていうのは

6.　　うまくいかない。

（第 2 回インタビュー：2019 年 4 月 4 日　1：27：27～1：27：43）

抜粋 B-2 では、帰国後において、「社会に、会社員にならないといけないとか、仕事しなきゃいけない」（1-2 行目）というように、社会人として様々な義務をこなす必要があったということを示している。このような語りは抜粋 B-1 の「10 代の子どもだから、そのわがままでほんと好きなように生きて」（11-12 行目）と対をなすような語りの構造をしている。そのような状況になったことによって、B は「自分だけが好きに暮らしていけない」（4 行目）ことになったとしている。具体的な様子については、「私はこう思いますけどっていうことを、ぱんって言ってしまうっていうのはうまくいかない。」（4-6 行目）というように、思っていたことを率直に述べてしまう様子を述べたうえで、「うまくいかない」と当時の自身の行動を評している。このように義務や自身の思ったことができず、自由に暮らせない状況に影響を与えたと B が考えるのが、自身の実家がある X の土地柄である。冒頭に述べたように B の家は代々裕福な家庭で、実家と呼べる不動産は複数あったが、メインの実家の所在地は X であった。抜粋 B-3 は X という土地が B や B の家族にもたらした影響を示したものである。

【抜粋 B-3】

1. B：　で、でも、帰ってくるとさ、途端に、うちなんか X だし。ははは。
2. 岡田：　あ、X ご出身なんですか。
3. B：　そうそう。X。もともと X。ま、東京と X 両方で育ったんですけれ
4. 　ども、まあ、両方家があったので。でも基本的、X ですよね。
5. 岡田：　はい、はい、はい、はい。
6. B：　もう、それはだから、こてこてのさ、伝統社会なわけよ。ふふふふ。
7. 岡田：　ふふふ、そうですね。
8. B：　家族代々、ずっとさ。
9. 岡田：　はい。家長制で。
10. B：　そう、家長制で。で、で、まあ、割にうちは、家的には進んだ家だった
11. 　かもしれないけれども、それでもやっぱりね、地盤がね。ね？で、やっ
12. 　ぱ、社会もそうじゃない？

13. 岡田：　はい、はい、はい。

14. B：　するとね、リバース・カルチャーショックのほうが大きいわけよ。

15. 岡田：　あ、そうだったんですか。

16. B：　私、もうこんな社会では生きていけないから、もう、もう向こうのほう

17.　がいいなとか思ってたのね。

18. 岡田：　はい、はい、はい。

19. B：　で、それでその、あの。で、相当大変だったわけよ。その日本になじむ

20.　ことが。

21. 岡田：　あ、再適合がですか。

22. B：　そう、そう、そう、そう。日本になじむのが大変だったわけよ。

（第 2 回インタビュー：2019 年 4 月 4 日　1：25：53～1：26：46）

「帰ってくるとさ、途端に、うちなんか X だし。」（1 行目）は、帰国後の様子を示した B の語りである。「うちなんか X」の「なんか」は、助詞として名詞の後に続き先行する名詞句に価値の低いものであることを先行する名詞句に添加する役割がある（鈴木，2000）。このことから、B が X という土地を自虐や皮肉の意味を込めて、インタビュアーに対して提示したことが分かる。さらに、「こてこてのさ、伝統社会なわけよ。ふふふふ。」（6 行目）というように自身の家族の様子を形容している。この直前まで「帰ってくるとさ、途端に」（1 行目）としていることから、X と留学先のアメリカを比較していることが分かる。つまり、「アメリカ＝自由」に対して「X＝伝統社会≒自由ではない社会」と B は評価していることが分かる。このような状況が身近な家族だけではないことを、「家族代々、ずっとさ。」（8 行目）と評している。これを受けてインタビュアーが、「はい。家長制で。」（9 行目）と家族代々という部分を、家長制と言い換えている。家長制とは、戦前において家族内の人間関係は、家長の権力を中心とする縦の上下的な不平等な関係であり、家長が家族構成員に対して支配、命令し、成員達は家長に絶対的に服従していたとされる制度である（北村，1958）。ただし、本データにおいては厳密な意味において家長制の敷かれた家族であると指摘したのではなく、古い体制を引き継いだ家族であるということを示したと考えられる。それに対して B も「そう、家長制で。」（10 行目）と同意をする。ただし、これは X という土地柄の問題であり、家族の問題ではないということを「割にうちは、家的には進んだ家だったかもしれないけれども」（10-11 行目）という語りを示し、古い価値観を

保持している家族というネガティブな評価から、家族のイメージを回復していると考える。そのうえで、「それでもやっぱりね、地盤がね。ね？で、やっぱ、社会もそうじゃない？」（11-12 行目）と、B が自由に生きることができない原因は X という「社会」であることを示す。このように繰り返し B が述べている社会的な背景によって、B のストレートな言動は様々な人々に容認されず、衝突を繰り返したため、B はリバースカルチャーショックを生じてしまったとしている。この様子を、「それでその、あの。で、相当大変だったわけよ。その日本になじむことが。」（19-20 行目）と述べている。この語りに対してインタビュアーが「あ、再適合がですか。」（21 行目）と、驚きをもって反応をすると、B は「そう、そう、そう、そう。日本になじむのが大変だったわけよ。」（22 行目）と述べている。「そう、そう、そう、そう」と同意したのちに、「日本になじむのが大変」と直前と同じ表現を使用している。このように同じ表現をインタビュアーの反応の影響を受けながらも繰り返していることから、この点について強調したかったことが分かる。

そのうえで、アメリカでは受け入れられていた振る舞いも、日本では衝突の原因となっていることに苦悩する B は、目的達成のためには移動先の文化に合った振る舞いをすることが重要であることに気づいた。この様子を示したのが抜粋 B-4 である。また、文化ごとに振る舞いを変化させることは、単に嘘を述べていることとは異なるということにも気づいたと併せて述べている。

【抜粋 B-4】

1. B：　それ常に私は私っていう視点だから、いろんなとこで、もうかっちんか
2. っちん当たるわけよ。ふふふふ。で、向こうはそう思ってないっていう
3. こともあって、「いや、それ、おかしいでしょ」って、すごい言ったり
4. とかね、だから、ちょっととんでもない人だったわけだけど。でも、そ
5. うじゃないんだって。だから、そう、その状況によって、多面的な自己
6. であるっていうことは、決してその、あの 2 枚舌でも、2 重性でも、あ
7. の矛盾した自己でも、全然なくって。私って何者？って思う必要もない
8. し、うそいてるって、それギルティを感じる必要もないしっていうこと、
9. ふって思って分かったのね。あ、そういうことなんだって。
10. 岡田：　スマートに立ち振る舞う？
11. B：　うん。スマートにっていうか、うん、そのときの判断で。で、だから、

12.　　常にその、い、一貫性があるって、その一貫性が、意見が変わると、一
13.　　貫性がないみたいに思うかもしれないけど、でも、よく考えたら、その
14.　　一貫性って、何に対する一貫性かって。
15. 岡田：　うん、うん、うん。
16. B：　これが白か、黒かっていう一貫性の問題、常にこういう状況では、これ
17.　　は白なんだって言っても、いや、あるとき黒って言って、一貫性がない
18.　　って言うけど、でも、この一貫性の基軸は、どこにあるのかったら、こ
19.　　の次元じゃなくて、こっちの次元だったら、このゴールから見たときに、
20.　　これ白でなくて、黒のほうがいいじゃないっていうときは、これは黒っ
21.　　て言えることのほうが一貫性もあるわけね。
22. 岡田：　はい、はい、はい、はい。
23. B：　その一貫性の基準は、見方の問題であって。
24. 岡田：　うーん。ゴールに最短距離で行くっていう一貫性ですね。
25. B：　そう、うん。だから、それは、その常に答えだ、のだけの一貫性の問題
26.　　でもないし、どこの軸で、その一貫性を見るかだけの話で。だから、そ
27.　　ういう、あの、文化を移動するっていうこととか、違う言語を獲得する
28.　　って、そういうことなんだっていうことが、ふって分かったわけよ。

（第 2 回インタビュー：2019 年 4 月 4 日　1：34：19～1：35：51）

抜粋 B-4 でまず、B は「常に私は私っていう視点だから、いろんなとこで、もうかっちんかっちん当たるわけよ。」（1-2 行目）として、自身のリバースカルチャーショックの様子を語る。そして、衝突を繰り返していた際には、自己のことを「常に私は私」と認識していたことを示している。このように自己を認識する B をインタビュー時の B は「ちょっととんでもない人だったわけだけど。」（4 行目）とネガティブに評価している。そのうえで、「でも、そうじゃないんだって。」（4-5 行目）と、認識の転換があったことを示し、B は「多面的な自己である」（5-6 行目）に気づいたと述べている。また、そのような自己があることは「2 枚舌でも、2 重性でも、あの矛盾した自己でも、全然なくって。私って何者？って思う必要もないし、うそついてるって、それギルティを感じる必要もないしっていうこと、ふって思って分かったのね。」（6-9 行目）としている。

上記のような B の理論をまとめるために、インタビュアーは「スマートに立ち振る舞

う？」（10 行目）という答えを提案するが、B は「うん。スマートにっていうか、うん、そのときの判断で。」（11 行目）といったん肯定したものの、「判断」という概念を出し、インタビュアーの提案を修正する。そして、一貫性という言葉で以下のように理論を説明する。「で、だから、常にその、い、一貫性があるって、その一貫性が、意見が変わると、一貫性がないみたいに思うかもしれないけど、でも、よく考えたら、その一貫性って、何に対する一貫性かって。」（11-14 行目）、「この一貫性の基軸は、どこにあるのかったら、この次元じゃなくて、こっちの次元だったら、このゴールから見たときに、これ白でなくて、黒のほうがいいじゃないっていうときは、これは黒って言えることのほうが一貫性もあるわけね。」（18-21 行目）と繰り返し、自身の目標に対して時と場合に合わせ態度を変更する行為は「一貫性を保っている」ということをインタビュアーに対して示している。この部分は抽象的な議論であるが、「常に私は私」と対をなす考えであることが、「常に私は私」と「多面的な自己」の発話の近さから推察ができる。このような認識の変化によってもたらされた行動の基軸に関して、インタビュアーの「ゴールに最短距離で行くっていう一貫性ですね。」（24 行目）という問いに対して、B は同意している。そのうえで、「どこの軸で、その一貫性を見るかだけの話で。」（26 行目）と述べ、基軸となる振る舞いの根底を理解することが重要であることを示している。また、「文化を移動するっていうこととか、違う言語を獲得するって、そういうことなんだっていうことが、ふって分かったわけよ。」（27-28 行目）と述べ、「ふって」という言葉から、新しい発想が突然浮かんだことを表現している。

以上のような、異なる文化圏におけるコミュニケーションの衝突の中で、ゴールに向かうために特定の目標はありつつも、文化圏の違いで柔軟に振る舞い方を変化させ、円滑に物事を進めることが重要であるということに B は気づく。そのうえで、抜粋 B-5 は学校創設をどのように模索したのかを語った内容である。抜粋 B-5 は自身が理想とする教育について語った後に続けて述べた語りである。

【抜粋 B-5】

1. B： でも、一番、し、学校をつくろうと思ったのは、そういうふうに文化を
2. 移動する、要するに、文化間移動ってことに対する人のインパクト、そ
3. れから、そこの中で、自分が暮らしていくっていうこと？勉強して暮ら
4. していくって、人と関係をつくっていこうというときに、その言語は関

5. わりを持つ。でも、戻ってきたときも、それはまた関わりを持つ。そう
6. いうふうに、文化間移動と言語と発達？このことについて、やっぱり、
7. あの、どうし、これからどんどん増えるであろうから、どうしていくの
8. かっていうことを、教育の文脈の中で実現する必要があるし、考える必
9. 要があるっていうので、学校つくったわけよ。
10. 岡田： なるほど、なるほど。
11. B： うん。だから、私の個人的な体験かもしれないけど、じゃあ、人と言語
12. の関係はどうなってるのかっていうのは、まあ、もう一回、その当時習
13. ったことを、もう一回、あ、そうだそうだ、こういう哲学習った。この
14. こと、あの、この理論は多分、このこと言ってるなっていうので、もう
15. 一回、その勉強をし直して、うん。で、あ、これは習ったことよねって
16. いうのもあるし。
17. 岡田： うーん。なるほど。
18. B： うん。まあ、あのー、まあ、うちの祖父も研究者だったから、そういう
19. ような本もたくさんあるし。
20. 岡田： はい。
21. B： 聞いてることもたくさんあるし。で、もう一回、その理論的なことも、
22. あの練り直して、それでまあ、学校を。
23. 岡田： ま、具現化してってことですね。
24. B： うん。つくったっていうのが。
25. 岡田： なるほど。
26. B： 7、8年代のところかな。で、これがあるの。だから、そういう意味では、
27. 何となくつくったわけ。あはははは。

（第2回インタビュー：2019年4月4日　1：39：05～1：40：30）

抜粋 B-5 は「文化間移動と言語と発達？このことについて、やっぱり、あの、どうし、これからどんどん増えるであろうから、どうしていくのかっていうことを、教育の文脈の中で実現する必要があるし、考える必要があるっていうので、学校つくったわけよ。」（6-9行目）という学校創設の動機を語る場面から始まる。この必要性に駆られて、「もう一回、その勉強をし直して、うん。で、あ、これは習ったことよねっていうのもあるし。」

（14-16 行目）として理論を作成するために勉強をしたことを示している。ただし、それが初見ではないことも「これは習ったことよねっていうものもあるし」という語りから伝えている。このように既知の知識であることを示すことで、自身がその分野に精通していたことをインタビュアーに対して示したと考えられる。そのうえで、「まあ、あのー、まあ、うちの祖父も研究者だったから、そういうような本もたくさんあるし。」（18-19 行目）と所蔵の書籍の存在や、「聞いてることもたくさんあるし。」（21 行目）という語りを繰り返すことで、それらの知識に関して、ある程度は知っていたことを示した。これによって自身の能力や理論についての正当性を示したと考える。このように理論構築に至った B であるが、「だから、私の個人的な体験かもしれないけど」（11 行目）と前置きをしている。この点も、B の経営者としてのアイデンティティに大きく関係する語りである。B は日本語学校を開校するという考えの発端は、リバースカルチャーショックという個人的な体験からであるという考えを強調してインタビューの場で繰り返し述べている。また、そのような端緒がネガティブなことであるという方向性で語りの構造がなされている。この語りは、自身の理想とする教育を可能にするために、B は様々な教育理論を学び、その期間は 7～8 年で、その後日本語学校を B は開校するという語りにつながる。つまり、自身の教育理論は主観的なものだけではなく、ある一定の公共性や普遍性が伴っているものであるということを繰り返し訴えているのである。このことから、インタビュー時の B にとって後者の価値がより評価されるべきものであるという姿勢が見えてくる。

一方で、7 年から 8 年苦労し、教育理論を作り、開校しているにもかかわらず、その開校に関しては B はインタビュアーに対して「そういう意味では、何となくつくったわけ。あはははは。」（26-27 行目）と述べている。開校までに 7～8 年もかけたにもかかわらず「なんとなく」とは矛盾した表現である。この矛盾した表現は、「教育の文脈の中で実現する必要があるし、考える必要があるっていうので、学校つくったわけよ。」（8-9 行目）という語りからも分かるように、B にとっては文化移動や異文化接触における人間形成に焦点を当てた言語教育を考え、行うことが最優先事項であり、学校を作ることはそれを叶える手段に過ぎないということを、インタビュアーにユーモアを交えつつ表明していると考える。この B にとって文化移動や異文化接触における人間形成に焦点を当てた言語教育を行うことが最優先であるという姿勢や冗談交じりの語り口は、インタビューの中で一貫して見られ、後述する「道楽」を読み解く上でも重要な視点である。

6.4.4.「道楽」としての学校

B は、異文化接触や文化移動を通じた人間形成に注目し、その重要性を説く一方で、この考え方は自身の経験を起点とし、学校を創設した経緯から「道楽」という形で取り組んでいることを明らかにしている。B が「道楽」と表現するのは、自身の疑問を解決するために個人的に行っている活動や、それを実現するための組織としての学校という意味合いがある。

【抜粋 B-6】

1. 岡田：　例えば、雇われオーナーであったら、まあ、そのすげ替えるだけやらせ、
2. 　首をすげ替えるですけど。どうしても、ワンオーナーになってしまうと、
3. 　次の世代、次の世代っていうのが、なかなか大変ですよね。
4. B：　その点はね、まあね。うん。私ね、もともとはね、あの、まあ、道楽で
5. 　始めたことだし、自分の道楽が終わるときには、学校を閉じて。
6. 岡田：　はい。
7. B：　で、うちの先生が高い給料で、いろんないい学校に、もう、あの、もら
8. 　ってもらおうと思ってたのね。ふふふ。

（第 2 回インタビュー：2019 年 4 月 4 日　51：00～51：24）

B から「道楽」という表現が出たのは抜粋 B-6 が初めてである。この会話の直前まで、教員にオーナーシップを持って学校を引き継いでほしい、また後継者育成も始めていると語っている。抜粋 B-6 は、インタビュアーの B の学校を引き継ぐことは難しいとを語る場面から始まる。まずインタビュアーは、「雇われオーナーであったら、まあ、そのすげ替えるだけやらせ、首をすげ替えるですけど。」（1-2 行目）とした上で、「どうしても、ワンオーナーになってしまうと、次の世代、次の世代っていうのが、なかなか大変ですよね。」（2-3 行目）と B の学校と前者の学校と比較をし、その困難さを強調し、ワンオーナーである B に対して、後継者育成の困難に対して同情心を示した。そのような語りを受けて、B は「もともとはね」（4 行目）としたうえで、「道楽」というレトリックで学校を創設した動機が B の個人的な思いであったことをインタビュアーに示している。そして、個人的な思いが学校が存在する理由であると B は捉え、B が引退すれば学校はなくなるため、「で、うちの先生が高い給料で、いろんないい学校に、もう、あの、もらってもらお

うと思ってたのね。ふふふ。」（7-8 行目）と、教員には転職先の学校をあっせんするつもりであったと語っている。この際に、「高い給料」や「いい学校」とポジティブな表現を繰り返し使用することで、それに値する教員であるということをインタビュアーに対して示している。

その後、教員との話し合いの末に、学校の存続が決まったという対話をし、その段階まで後継者育成を考えていなかったことにインタビュアーは戸惑う。インタビュアーとしては、経営者とは自身の作った組織を永続させることを当然望むものだと思っていたからである。その戸惑いが明確に示されているのが、下記抜粋 B-7 の冒頭である。

【抜粋 B-7】

1. 岡田：　じゃあ、ここの段階のときには、その次、次の世代のこととかを・・・。
2. B：　も、もうそれは。もう全然、考えてないもん。楽しく、私がやりたいと
3. 　思うことをやろうと思って。
4. 岡田：　ふふふふ、はい、はい。
5. B：　そう思っている、もう本当に道楽で始めた。だから、お金も出せるわけ
6. 　よ、道楽だから。ね？別に。
7. 岡田：　はい、はい、はい、はい、はい、はい。はい。
8. B：　で、だから、まあ、そういう意味では、道楽で始めたわけだから、だか
9. 　ら、道楽仕事だったわけよ。

（第 2 回インタビュー：2019 年 4 月 4 日　52：04～52：26）

抜粋 B-7 から分かるように、インタビュアーが事業承継に関する認識を聞いた際には、「ここの段階のときには、その次、次の世代のこととかを・・・。」（1 行目）という語りから、「その次、次の世代」といった言いよどみやその直後の沈黙からも見えるようにBの語りを理解しようとしつつも、前提とは異なるためインタビュアーが語りの中で迷いが生じていることが分かる。そのようなインタビュアーの沈黙を引き継ぎ、B は「もう全然、考えてないもん。」（2 行目）と後継者の存在を考えていなかったと明確に示している。その語りの直後に、「楽しく、私がやりたいと思うことをやろうと思って。」（2-3 行目）と提示し、個人の楽しみの範疇であったことを示している。そのうえで、「だから、お金も出せるわけよ、道楽だから。ね？」（5-6 行目）と「道楽」というレトリックを使用したうえ

で、学校は自身が疑問に思っていることを解決するという、個人的な思いを実行する場であるからこそ、学校の赤字を自身の資産で補填するといった行動ができたのだと論理づけている。この発話において、すでに「道楽だから。」と、文は終わっているがさらに継続して「ね？」と述べている。このため、この「ね？」は任意要素として付加される終助詞の「ね」であることが分かる。神尾（1990）はこのような「ね」について、話し手が自己の発話により協応的態度を表現したい場合、話し手の発話に「ね」を伴うことが出来る特殊例としている。このことから、B は直前の「道楽だから」という部分をインタビュアーに対して共感を示すように強く提示したことが分かる。また、その後の語りにおいても、「だからまあそういう意味では道楽で始めたわけだから。まあ道楽仕事だったわけよ。」（8-9 行目）と自身の仕事が「道楽」に値するものであったことを繰り返し述べ、強調して示している。

そして、抜粋 B-8 は震災によって生じた赤字を自身の資産で補填したという B の語りに、インタビュアーが相槌をした後の語りである。

【抜粋 B-8】

1. B：　だから、まあ、まあ、あの、結構、お金出してる人もいるんじゃない？
2. 　ワンオーナー。
3. 岡田：　ああ。大きい声では言わないからってことですよね。
4. B：　うん。ワンオーナーの学校で。
5. 岡田：　うーん。
6. B：　だから、もう私はほら、もう出発点がさ、その、もう道楽だから。その、
7. 　あんま大きな声ではちょっとね、言えないけど、道楽で始めた学校とか
8. 　って言われると書かれると、ちょっと(＃＃＃＃＠01:05:01)、誤解があ
9. 　るものに。
10. 岡田：　う、なん、も、も、もうちょっと、そのなんですかね。まあ、あのー、
11. 　なんですか。えーっと、を、その、ま、B 先生の意思を形、具現化する
12. 　学校であったと思っていたが、みたいな感じの言い方ですかね。なんで
13. 　すかね。
14. B：　うん。あのね、その、あの、自分のやっぱりね、生きてきた人生の中で、
15. 　これと、その、なんで異文化間教育って言うのかとか、文化移動をなぜ

16. 考えるのかとか、言葉のことを、なぜそんだけ言うのかっていうのは、
17. 自分の、その生きてきた経験が、そこにすごく大きいわけよね。
18. 岡田： うーん。
19. B： で、それで、だから、えっと、うちの学校の基本的なベースになってる
20. 理念だとか、そんなものは、そこ、そういう、しゅっ、そういうような
21. 自分の経験と、それに様々学習したことを、が、を足して、ある程
22. 度、そういうことを昇華させて、基本にしてあるわけね。だから、そう
23. いう意味では、理論的ベースも、その自分の経験から出発したことなん
24. だけど、それはこういうことじゃないかっていうことで昇華させて、こ
25. の学校をつくったので。そういう意味では、その学校という部分として
26. は、まあまあ、ある程度、まともだと思うんだけど、でも、この行為自
27. 体が、は、私にとっては、まあ、あの道楽だったから。だから道楽って
28. 言うと、どうも、ちょっと誤解されると困るので。
29. 岡田： うん。
30. B： うん。まあ、あの、ちょっと、よ、ふふっ、ちょっと違うなっていう。
31. 岡田： はい、表現に変えます。はい。
32. B： うん、うん。どう、どう、道楽は、どう、行為は道楽なんだけど、中身
33. は、については、ものすごくちゃんと考えられている、サイエンスに。

（第 2 回インタビュー：2019 年 4 月 4 日　1：04：43～1：06：30）

抜粋 B-8 は赤字の補填をしているオーナーが自身だけではないことを「だから、まあ、まあ、あの、結構、お金出してる人もいるんじゃない？ワンオーナー。」（1-2 行目）と B が語る場面から始まる。それに対してインタビュアーは、「ああ。大きい声では言わないからってことですよね。」（3 行目）とその存在は秘匿にされつつも存在するということに理解を示し、B も「うん。ワンオーナーの学校で。」（4 行目）と応えている。この際にも「ワンオーナー」と述べていることから、この点を B は強調したと考えられる。そして、インタビュアーが考え込む「うーん。」（5 行目）という相槌を打った直後に「私はほら、もう出発点がさ、その、もう道楽だから。」（6 行目）と自身の立ち位置を改めて示す。これは「ワンオーナー」という理由だけではなく、「道楽」という理由もあるからこそということを示している。ただし、繰り返し「道楽」と語ったことで不安が出てきたことを次

の語りで B は示す。「もう道楽だから。その、あんま大きな声ではちょっとね、言えないけど、道楽で始めた学校とかって言われると書かれると、ちょっと、誤解があるものに。」（6-9 行目）という語りである。それに対して、インタビュアーは「う、なん、も、も、もうちょっと、そのなんですかね。まあ、あのー、なんですか。えーっと、を、その、ま」（10-11 行目）と繰り返しフィラーを述べるが、なかなか適切な言葉が表出されないため、動揺していることが分かる。このような動揺が生じた背景には、直前の発言において「道楽」という言葉を適切に解釈するように B がインタビュアーに対して要求したことが挙げられる。インタビュアーは適切な解釈を提示しようとしたものの、「道楽」という若干ネガティブな意味で捉えられていた言葉の使用が際限なく許容されていた既存の文脈とは異なる発言であったため、適切な返答を即座に返すことが困難であったと考えられる。そのうえでインタビュアーは、「B 先生の意思を形、具現化する学校であったと思っていたが、みたいな感じの言い方ですかね。なんですかね。」（11-13 行目）と提案をする。それに対して、B は「うん。あのね、その、あの、自分のやっぱりね、生きてきた人生の中で、これと、その、なんで異文化間教育って言うのかとか、文化移動をなぜ考えるのかとか、言葉のことを、なぜそんだけ言うのかっていうのは、自分の、その生きてきた経験が、そこにすごく大きいわけよね。」（14-17 行目）と述べている。最初に「うん」と述べているものの、これは肯定の意味ではなく、単なる相槌であることが後の語りからも分かる。そのうえで、道楽に関しての解釈に関する話ではなく、再び自身の教育の重要性を述べた上で、「うちの学校の基本的なベースになってる理念だとか、そんなものは、そこ、そういう、しゅっ、そういうような自分の経験と、それに様々学習したことを、が、を足して、ある程度、そういうことを昇華させて、基本にしてあるわけね。」（19-22 行目）と、自身の体験に端を発してはいるものの、それらは理論に基づいて構築された教育であることを述べている。同様の趣旨の語りは、その後繰り返し述べられる。具体的には、「そういう意味では、理論的ベースも、その自分の経験から出発したことなんだけど、それはこういうことじゃないかっていうことで昇華させて、この学校をつくったので。」（22-25 行目）という語りである。それを受けて B は「そういう意味では、その学校という部分としては、まあまあ、ある程度、まともだと思うんだけど」（25-26 行目）と自校を評価している。この点についても、自校の教育の質が保証されていることを示している。そのうえで、「でも、この行為自体が、は、私にとっては、まあ、あの道楽だったから。」（26-27 行目）とした上で、「だから道楽って言うと、どうも、ちょっと誤解されると困るので。」（27-28 行目）

と述べている。この語りから分かるように、「道楽」という単語の使用は、学校の存在が自身の個人的な経験が出発点であるということを言い表すために使用したレトリックであることを、改めてインタビュアーに対して示している。また、その語りの直後に B は「ちょっと違うなっていう。」という「道楽」では捉えてほしくない部分が存在することを改めて示したうえで、インタビュアーは「はい、表現に変えます。はい。」（31 行目）として、道楽である部分とそうではなない部分の書き分けに関して同意を示す。そして B は改めて「行為は道楽」（32 行目）としたうえで、対比する形で教育の中身に関しては「サイエンス」（33 行目）と表明し、学校は B 自身の主観だけで作り上げたものではないことを明確に主張している。つまり、インタビュアーに対して明確にこの二者を分けることを要求していたのである。この語りからも、ある程度普遍性を持つものをポジティブに捉えている B の考え方が見えてくる。そして、「行為は道楽」という表現から、B の教育の中身を作り上げる行為を楽しむ姿勢を示しており、その遂行は個人的なものであるため、経営的な責任を個人が負うことになった場合でも、個人の資産を投入することで解決するという考えを持っていることが示された。

6.4.5. 「道楽」という経営者の複雑性

6.4.4.までは学校に対するレトリックとして「道楽」という単語を使用していたが、「道楽」というレトリックは、自身の経営者としての役割の複雑性を表した語りでも用いられている。B への第 2 回目のインタビューで、学校の中で B はどのような役割を担っているのかをインタビュアーが尋ねた際に、「発展」や「事業継続」を目指す経営者像を自認しているのではないかと考えていたインタビュアーに対して、そのような経営者意識はなく、「支払いの時に自身を経営者かもと思うが、ほとんどアイデンティティとしてはない」と語る B に、インタビュアーは戸惑う。第 3 回目のインタビューにおいては、前回のインタビューを踏まえ、インタビュアーは B が経営者としての役割を自認していないことを認めたうえで、他にどのような役割を認識しているのかを尋ねたのが抜粋 B-9 である。

【抜粋 B-9】

1. 岡田： 一連のお話聞いてて思ったんですけど、やはり先生は、その、前もあり
2. ましたけど、経営者としてのアイデンティティがほぼないと。キャッシ
3. ュフローのときだけ出てくるわみたいなお話をされてて。やはり、その、

4. まあ、先生も教員ではアイデンティティというと、研究者寄りなのか
5. なと、今、思ったんですけど。アイデンティティとして。
6. B： 別に研究者ではないと思うよ。研究者ではないけど、実践をやっていこ
7. うと思ったら、あの、どこかで研究的な発想を持ってないと、それはで
8. きないでしょ。研究的な発想を持ってないと。ただべたっと実践だけって。
9. 研究といったら、その実践をどこかでメタ認知したり、あるいは見直す
10. ってことは必要ですよね。そういうことは必要だと思うけれども。それ、
11. まあ、研究と呼ぶのかどうかあれだけど、あるディシプリンの中でやる
12. ような研究というのとはまた違うし、実践研究みたいな枠でもないし。
13. どちらかというと、自分たちのやってること、これでいいのかってい う
14. ことをどこかで見直していたり。あるいは、何か、理論なりなんかやる
15. ときに、あの、私はどちらかというと、仮説を持って出発しろってい う
16. のが、あの、うちの先生たちにもお願いしてることで。つまり、なんか
17. うまくいかなかったときに、あの、迷ったときに帰ってくるところがな
18. いとね、迷いっ放しになるじゃない。だから、旅行に行くのに、出発点
19. も分からないままだったら、どこへ帰ったらいいのか分からないじゃな
20. いですか。中間点があって。ここまでは正しいのかなと。ここが間違え
21. たのかなって。ここがうまくいかなかった。だから、どこかで仮説をど
22. こかで持ってて、仮説、別に検証するわけじゃないけど、あまりにも思
23. い付きっていうよりも、ある程度の仮説を持って、ものを始めましょう
24. ねっていうのが、まあ、うちの方針でもあるので。だから、そういうよ
25. うなことはそうだと思うけど。別に、あの、自分の意識として研究者と
26. いう意識は全然ない。実践者という意識でもないかな。何だろうね。道
27. 楽者。はは。道楽。
28. 岡田： 経営者でもないんですもんね。
29. B： あまりそういう発想。でも、お金のこととか、キャッシュフローとか、
30. 月末になると、私って経営者なのかもと思うときあるけど。
31. 岡田： なるほど、なるほど、なるほど。
32. B： 何とかなるかもってどこかで思ってるから。でもならないかも。ならな
33. いときはしようがないかもみたいな。結構ざくざくのいい加減ですよ。

34.　　もうちょっとやっぱりね、ちゃんとしたほうがいいと、自分でも思う。
35.　　でも、あまりそういうの興味ないっていうか、あまり、なんか。なんか
36.　　ね。あまり楽しそうじゃないねっていう感じ。
37. 岡田：　楽しそうじゃない。
38. B：　　うん。その、経営者としてね、何だかいろんな、ね、細かいこと見てい
39.　　ったりとか、そういうのは、ね、あまり楽しそうじゃないじゃない。
（第 3 回インタビュー：2020 年 12 月 13 日　1：18：56～1：21：57）

抜粋 B-9 でも分かるように B は、自身の役割に関するアイデンティティについて、明確な答えを持っていない。以下、アイデンティティの定義づけのせめぎ合いについて見ていく。抜粋 B-9 は、経営者としてのアイデンティティが薄いという B に対してインタビュアーが「先生も教員ではアイデンティティというと、研究者寄りなのかなと、今、思ったんですけど。アイデンティティとして。」（4-5 行目）として、研究者というアイデンティティを提示する。ただし、B はすぐに「別に研究者ではないと思うよ。」（6 行目）とそのアイデンティティの存在を否定する。しかしながら、「研究者ではないけど、実践をやっていこうと思ったら、あの、どこかで研究的な発想を持ってないと、それはできないでしょ。」（6-8 行目）と研究者の要素が含まれていることを認めている。ただし、「研究と呼ぶのかどうかあれだけど、あるディシプリンの中でやるような研究というのとはまた違うし、実践研究みたいな枠でもないし。」（11-12 行目）と、その方法が研究らしい研究ではないということで、迷いがあることを表明している。このような要素も、研究者というアイデンティティを保持していない一要因ではないかと考える。そのうえで、「私はどちらかというと、仮説を持って出発しろっていうのが、あの、うちの先生たちにもお願いしてることで。」（15-16 行目）という語りからも分かるように、これらの方針は自身だけではなく、周囲の教員に対しても要請していることを示している。この語りは、「だから、どこかで仮説をどこかで持ってて、仮説、別に検証するわけじゃないけど、あまりにも思い付きっていうよりも、ある程度の仮説を持って、ものを始めましょうねっていうのが、まあ、うちの方針でもあるので。」（21-24 行目）というように繰り返し述べられている。このように自身のアイデンティティという話から、教員に対しても、仮説を持って教育を進めて欲しいとする語りに発展をする。これは、既出のデータからも見えるように、B が自身の学校の教育方法が何かしらの理論の裏付けがあるものであることを示した語りであると考え

る。

そして、アイデンティティに関してはインタビュアーが提示をした「研究者」（4 行目）や B 自身で提示をした「実践者」（26 行目）も仮説を立てて検証するという教育手法をとっていることから、B は自身の役割として否定している。そこで、「別に、あの、自分の意識として研究者という意識は全然ない。実践者という意識でもないかな。何だろうね。道楽者。はは。道楽。」（25-27 行目）として、自身に合致する役割として再度「道楽」という概念を示し、この話をクローズドする。これは、「ある程度の仮説を持って、ものを始めましょうねっていうのが、まあ、うちの方針でもあるので。」（23-24 行目）という語りから、自身が興味を持った教育的課題を仮説検証しながら進める人、ということを表しているとも考えられるが、なかなか適切な言葉が出てこなかったがために、話が落ち着かせるために、自身にとって自認している役割と特段に齟齬が生じない「道楽」を提示した可能性もある。つまり、自己認識を表現するものであると同時に、話をクローズドするための便宜上の表現であったという両面性があると考えられる。

このように「道楽」と自身のことを示す B であるが、全く経営者としてのアイデンティティを持っていないわけでもない。インタビュアーが「経営者でもないんですもんね。」（28 行目）と、明確に経営者としてのアイデンティティの存在を否定した際には、「でも、お金のこととか、キャッシュフローとか、月末になると、私って経営者なのかもと思うときあるけど。」（29-30 行目）と語られているように、学校関連の支払いをする際に、自身が経営者の役割の一部を担っているのではないかと認識していることは認めている。その一方で、B が認識している一般的な経営者の仕事は、数字を細かく見るということであることが「結構ざくざくのいい加減ですよ。もうちょっとやっぱりね、ちゃんとしたほうがいいと、自分でも思う。でも、あまりそういうの興味ないっていうか、あまり、なんか。なんかね。あまり楽しそうじゃないねっていう感じ。」（33-36 行目）という語りから分かる。そして、同時にそのような行動を自身がしていないため、B は自身を経営者とは認めていないことも語りの中で示している。このことから、B は経営者の中心性の認識はほぼ皆無であるということを語りでの中で構築している。また、そのようなことに対して興味が湧かないことも示している。この語りは「楽しそうじゃない。」（37 行目）というインタビュアーの語りを挟み、35 行目から 39 行目まで二回ほど繰り返し述べられ、強調されている。この「楽しさ」の部分は次の抜粋 B-10 を読み解くうえで手掛かりとなる語りである。

そして、この語りの後、自身のことを経営者ではなく、「道楽者」となぜ答えるのかを、一般家庭出身の歌舞伎役者と対比をしながら語り始める。抜粋B-10はその語りの導入に対して、インタビュアーがうなずいた後の語りである。

【抜粋 B-10】

1. B： 何かが好きでって突き詰めてプロになるっていうのは、道楽以上のこと
2. なわけですよ。歌舞伎が好きで、いつも見に行ってて、親に連れられて
3. みたいなところが。で、私はそこまでのプロになるっていう気もなく、
4. あの、普通の道楽でやってるだけだから。だから、ビジネスとして大き
5. くしてどうとかみたいなところの境地には行かないわけ。うん。道楽で。
6. これはなんか面白そうだし、やっとこうみたいな。やりたいなみたいな、
7. そういう道楽なんですね。

（第3回インタビュー：2020年12月13日　1：24：52～1：25：27）

抜粋B-10の「道楽」は抜粋B-7で示している、疑問に思ったことを解決する行為やその行為をする学校という意味ではなく、「プロ」の対比として使用されている。Bは「何かが好きでって突き詰めてプロになるっていうのは、道楽以上のことなわけですよ。」（1-2 行目）と述べていることから、語りの上で B は何か好きなものを突き詰める人を「プロ」、好きだけで止まっている人を「道楽」と区別している。そのうえで「私はそこまでのプロになるっていう気もなく、あの、普通の道楽でやってるだけだから。」（3-4 行目）と、自身が「突き詰めて」いるわけではなく、ある程度の力しか注いでいないことを示している。この「突き詰めていない」ということは、その動機として抜粋 B-9 の「楽しそうじゃない」という語りと紐づくと考える。つまり、突き詰める姿勢を保持していることこそがプロであるとしたうえで、インタビュー中全体の語りとしてこのような動機がないことをBは示している。ただ、この語りだけを取り出し分析をすれば、「プロ」ではないというのは B の謙遜とも言えるが、その一方で自身が「プロ」と見られないようにするための語りとも言える。Bが語る「プロ」の経営者は、「ビジネスとして大きくしてどうとかみたいなところの境地には行かないわけ。」（4-5 行目）で分かるように、「ビジネスとして順調に事業を成長させる人」というものがあり、同時に B はそのようなことに自身は興味がないため、「プロ」の経営者ではないと語っている。「これはなんか面白そうだし、やっとこうみ

たいな。やりたいなみたいな、そういう道楽なんですね。」（6-7 行目）と、一連の話をまとめるためにか、B は改めて自身の道楽の概念を示し、「プロ」としての経営者と異なることを再度示している。

このように B は抜粋 B-9 でも分かるように、経営者としての役割を担い、活動を行っているにもかかわらず、「経営者」として自身を位置づけることを拒否し、距離を取っている。この語りの意味について、本研究では、二つの解釈ができると考える。一つ目は「自虐」で、二つ目は「ビジネスとして大きくして」（4-5 行目）というビジネスとしての成功を願っている経営者が存在するということを踏まえた発言であることから、「ある種のプロ経営者に対する皮肉」という解釈である。一つ目の自虐に関しては、自身がプロの経営者らしいふるまいを避けていることに対して、自身を卑下し「道楽」と自身を位置づけたと考えることができる。二つ目のある種のプロ経営者に対する皮肉は、日本語学校の経営者たちの中で、B とは違いプロの経営者として活動している人たち、つまり細かい数字を見て、合理的に学校経営を行っている人達を指し、彼らとは違い数字よりも教育を優先する姿勢を明確にするために「道楽」という表現をあえて使用したと考えられる。しかしながら、本研究のデータにおいては、これらいずれの解釈が明確な答えであるかは示すことはできないため、B がプロの経営者像と自身の役割は距離があることを表明するために「道楽者」という経営者としてのアイデンティティの複雑性を示し、自身を評したという考えを結論として示すこととする。

このように経営者としての中心性に関するアイデンティティと自身の役割認識に語りにおいて距離がある B であるが、このような語りの上での距離だけではなく、物理的な距離を商工会議所といった経営者集団から取っている。その語りが抜粋 B-11 である。

【抜粋 B-11】

1. 岡田： 異業種交流会みたいな、その、なんか経営者たちの集まりみた
2. いなところには、参加はあまりされないっていう感じですかね。
3. B： うん。よく誘われましたけどね。あまり。
4. 岡田： あんまり。
5. B： 行かないかな。
6. 岡田： それはまたなんでですか。
7. B： えーっと、どうしても、その、Z 市とか O の財界の人たちに会います

8. よね。すると、まあ、その、主人の関係とか、主人の知ってる人がいっ
9. ぱいいるというのもあって。面倒くさい。
10. 岡田： あ、そういうことなんですか。
11. B： うん。
12. 岡田： ああ。その、ご主人の、何というか、テリトリーというか、そこに奥さ
13. まは入られないようにしようみたいな、家庭内のルールが。
14. B： そう、そう、そう。いや、っていうのは、あの、財界というか、経済界
15. はやっぱりつながってるじゃないですか。関西圏って。広いようで狭い
16. でしょ。そしたら、どこかで誰かは知ってるわけですよね、主人を。す
17. ると、なんか、まあ、小さいところは別だけど、まあまあそこそこある
18. 程度やってらっしゃるところだったら、どこかで知ってるから。だから、
19. もう世間、狭くなるのでね、そうなるとね。だから、その、なんか、そ
20. の、オプチミストだとか、いろんなところに誘われたりとか、いろんな、
21. その、会議、商工会だとか、いろんなところに、その、お誘いはたくさ
22. んあるんですけど、そこへ行くと世間がどんどん狭くなって。ああ、B
23. さんのとか言われるのは、なんか、何となく嫌だなと。

（第 3 回インタビュー：2020 年 12 月 13 日　25：40～27：07）

抜粋 B-11 は「経営者たちの集まりみたいなところには、参加はあまりされないっていう感じですかね。」（1-2 行目）というインタビュアーの経営者の集まりに対して、消極的か否かという確認の質問から始まる。それに対して B は「うん。よく誘われましたけどね。あまり。」（3 行目）としてその存在は認知されていることを示した上で、「あまり」という言葉で消極的であることを示している。インタビュアーも「あんまり。」（4 行目）と繰り返し述べ、「行かないかな。」（5 行目）と B は続け、そういった会にあまり参加しないことを直接的に表明する。そして、B は他業界の経営者が集まる会に参加する機会はあったものの、「主人の関係とか、主人の知ってる人がいっぱいいるというのもあって。面倒くさい。」（8-9 行目）という理由で、それらの集会と距離をとっていることを示している。それに対して、インタビュアーが「家庭内のルールが。」（13 行目）と配偶者との関係性において出席を拒んでいるのかと問うた際には、最初 B は「そう、そう、そう。」（14 行目）といったんは肯定するものの、「いや、っていうのは、あの、財界というか、経済界はやっ

ぱりつながってるじゃないですか。関西圏って。広いようで狭いでしょ。そしたら、どこかで誰かは知ってるわけですよね、主人を。」（14-16 行目）と、家庭内のルールではないことを明確に否定した上で、関西圏の経済界の大きさを理由に挙げ、配偶者との人的ネットワークの広さと重なってしまうことを理由として示している。そのうえで、「いろんなところに誘われたりとか、いろんな、その、会議、商工会だとか、いろんなところに、その、お誘いはたくさんあるんです」（20-22 行目）と、断った上で、「世間がどんどん狭くなって。ああ、B さんのとか言われるのは、なんか、何となく嫌だなと。」（22-23 行目）と述べている。このことから、B が経営者の集会に参加しないのは、配偶者等の家族での制限ではなく、B が配偶者と繋がりのある人間と繋がることにより、多様な交友関係が妨げられることを危惧したと示している。また、商工会議所をはじめとする経営者集団が配偶者と繋がりのある人たちであることから「面倒くさい」とし、敬遠している姿勢が見える。つまり、経営者の会に参加すること自体に否定的なわけではなく、そのような会で家族の構成員の知人に会うことに対して苦手意識を抱いているという語りを構築していたのである。

6.4.6.「社会の公器」としての学校

本節では、再度学校に対する B の認識について述べていく。上記の通り、B は長年自身の学校を個人的な経験をきっかけにして誕生したものであると捉えていた。そのレトリックとして「道楽」という言葉を使用していた。そのため、自身の思いが存在理由であるならば、自身の引退とともに閉校するものであるとも捉えていた。しかし、そのような考え方は、学校の存続を望む教員の反対にあう。そして、「学生が来た時に学校がなかったらどうします？」という言葉が B の学校に対する考えを変容させるきっかけとなった。下記の抜粋 B-12 は後継者育成を始めたきっかけを、インタビュアーが聞く場面からは始まる。

【抜粋 B-12】

1. 岡田： 後継者はその、次の世代をつくろうって話したのは、もう 5 年前ぐらい
2. からってことだったんですか。
3. B： うん。まあ、10 年、まあ、5 年、そうね、5 年か、10 年ぐらい前かな。
4. で、その後継者をつくろうじゃなくって、その、学校を私はそういうつ
5. もりでいたから。だけど、「それでいいんですか」って言って(＃＃＃＃

6.　　@00:52:41)。だから、あの子たちずるいのはさ、学校を残しましょうと
7.　　か言わないわけよ。
8.　岡田：　はい。
9.　B：　ね？なぜ残す必要があるかって、「学生が来たときに、学校がなかった
10.　　らどうします？」って言うから。
11. 岡田：　ふふふ。うーん、ぐさっとくる。
12. B：　ぐさっ、そう、そういうふうに考えたことなかったなと思って。

（第 2 回インタビュー：2019 年 4 月 4 日　52：27～52：58）

抜粋 B-12 はインタビュアーの「次の世代をつくろうって話したのは、もう 5 年前ぐらいからってことだったんですか。」（1-2 行目）という、後継者に着手を開始した時期を問う質問から始まる。それに対して、「うん。まあ、10 年、まあ、5 年、そうね、5 年か、10 年ぐらい前かな」（3 行目）と、おおよそインタビュアーの提示した期間かそれよりも遡る時期を示している。この語りから、明確にいつから後継者育成に着手したのかは明らかではないことを示唆している。そして、後継者育成のきっかけについて、「なぜ残す必要があるかって、「学生が来たときに、学校がなかったらどうします？」って言うから。」（9-10 行目）から分かるように、B は教員から再訪する学生という存在を提示され、彼らのことを考えるのであれば、学校を存続させるべきではないかと提案されたからであることを示している。この一連の教員との対話を回想する中で、インタビュアーの「ぐさっとくる。」（11 行目）という提示に対して、B は「ぐさっ、そう、そういうふうに考えたことなかったなと思って。」（12 行目）と、インタビュアーの語りを引き継ぐ形で同意を示したうえで、教員から提示されるまで、卒業し、再訪する学生のために学校を残すという考えは B の中には全くなかったと、付け加えている。

B は再訪する学生のために学校を残すということは、教員との対話まで学校を残す動機としては考えていなかったものの、学生がまた戻りたいと思えるような教育を行ってきたということは他の語りの中でも認めている。つまり、B にとって「再訪する学生」という存在は優先順位が高い存在であり、その存在を出されると B は反論が難しくなってしまうのである。そのことを教員側もある程度把握しているうえでの発言であると、B は考えているため、B は教員たちを「ずるい」（6 行目）と評したと思われる。また、抜粋 B-12 で B は「あの子たち」（6 行目）と教員を呼んでいる。3 回目のインタビューの際に、その点

についてインタビュアーが質問をすると、B は「先生方」と言うべきだったと後悔の念を述べている。ただし、筆者はこのとっさの単語に代表される経営者である B と教員との密接な関係が、B が教員からの要望に耳を傾け、教員の要求を叶える要因になったのではないかと推察する。

「学生が来たときに、学校がなかったらどうします？」（9-10 行目）という言葉によって、B は自身の学校が個人的な疑問を解決する場から、他者から存続を望まれている一定の社会性を保持した存在になっているように、学校に対する見方を変える。抜粋 B-13 は存続を決めた後の話を促すインタビュアーに対して、改めてその新たな視点の意外性を B が示すところから始まる。

【抜粋 B-13】

1. 岡田： 存続させるというのは。
2. B： ていうか、その帰って、学生帰ってきて、学校なかったら、どう思いま
3. す？っていうふうに考えたことがないから。
4. 岡田： うーん。
5. B： なんか、え？みたいな。ははははは。あ、そうだわね、みたいなので。
6. 岡田： ああ、ああ、ああ、そうですよね。ああ。
7. B： ねえ。だって、私は私の目線でしかもの考えてないから、私が必要だと
8. 思うからつくった。で、これでいいと思ったからやめるって、それ、私
9. の至極、ごく当たり前のことなんだけど。それが、ある、言葉を換えて
10. 言うなら、その B の学校が、私個人のものから、ある社会性を持ったっ
11. てことなんだろうと思うわけね。
12. 岡田： うーん、うん、うん。
13. B： うん。あの、個人的なものから、その、非常に個人的な、うん、範囲の
14. 楽しみのものから、それがある一定の、社会の、としての意味づけがで
15. きる、されるようになったって、その松下幸之助じゃないけど、社会の
16. 公器になったっていう、まあ、そういうことじゃないかなっていう。
17. 岡田： なるほど。
18. B： そういうような認識がされるようになったってことなんだろうなと。
19. 岡田： うん、うん。

20. B：　だから、それに、それに合うように、まあ、私も変わっていかないとい
21.　けないなって。だから、私が変わったんじゃなくて、ふふふ、その外か
22.　ら、変え、変えて、変えてくれたっていうか、変えてもらったってい
23.　か、どう言ったらいいのか分かんないけど。変えられたって言ったらい
24.　いの。ふふふふ。

（第 2 回インタビュー：2019 年 4 月 4 日　56：42～57：50）

抜粋 B-13 は、「存続させるというのは。」（1 行目）という学校存続の意思があったのかを確認する質問で始めるつもりであったが、B の「ていうか、その帰って、学生帰ってきて、学校なかったら、どう思います？っていうふうに考えたことがないから。」（2-3 行目）という語りに遮られる。そして、インタビュアーが「うーん。」（4 行目）と相槌を打ったのちに続けて、B は「なんか、え？みたいな。ははははは。あ、そうだわね、みたいなので。」（5 行目）とその点が盲点であったということを、笑いながら示している。この点に関しても、気づかなかったということを深刻に伝えるのではなく、B は笑いを交えてユーモラスに伝えているということを、インタビュアーに示している。そのうえで、なぜ気づかなかったかについては、「だって、私は私の目線でしかもの考えてないから、私が必要だと思うからつくった。で、これでいいと思ったからやめるって、それ、私の至極、ごく当たり前のことなんだけど」（7-9 行目）と自身の考えを示す。この語りから、直前までは自身にも落ち度があると卑下した語りをしているが、そのイメージの回復をする語りを行っていることが分かる。そのうえで、「その B の学校が、私個人のものから、ある社会性を持ったってことなんだろうと思うわけね。」（10-11 行目）と、自身とは別の視点がもたらされたことを伝える。つまり、単に B に考えが足りないという話で終わるのではなく、そもそもそのような視点を創業者という当事者の目線においては見ることができないものであり、他者から指摘されることによって分かるものであるとして、自身のイメージ回復を進めたのである。その上で、先ほどの当時の心境をリアルに語ることから、当時の自身の学校の状況をメタ的に現在の B が評価する語りに変化している。そして、「学生が来たときに、学校がなかったらどうします？」という言葉から、個人的な範疇であれば閉校は B の意思によって自由にできるが、関係者が増えたことによって、閉校は簡単にできないのだということに B は気づいたとしている。抜粋 B-13 で「ある一定の、社会の、としての意味づけができる、されるようになった」（14-15 行目）と述べられているように、B は

レトリックとして松下幸之助の「社会の公器」という表現を使用している。元来、松下幸之助が使用した「社会の公器」の意味は「企業は、人、土地、資源といった社会からの借りもの・預かりものでできており，また、企業の役割は、社会の足らざるところを補い、これを潤沢に作りだすことで、世の貧困を失わせるものでなければならない」（政策シンクタンク PHP 総研，2018；p.6）ということだが、抜粋 B-13 では一定の社会性を持った組織という意味のレトリックとして使用されている。

以上のような学校に対する視点の転機は自身の考えによってもたらされたものではなく、抜粋 B-13 の「私も変わっていかないといけないなって。だから、私が変わったんじゃなくて、ふふふ、その外から、変え、変えて、変えてくれたっていうか、変えてもらったっていうか、どう言ったらいいのか分かんないけど。変えられたって言ったらいいの。ふふふふ。」（20-24 行目）で分かるように「変わっていかない」「変わった」「変えてくれた」「変えてもらった」としばらく言葉を迷ったのちに、「変えられた」という表現に落ち着いたところから分かるように、教員と言う第三者によってもたらされたものであることを強調している。さらに、「変えられた」という表現は「変える」という他動詞を直接受身の表現で表したものである。直接受身は意味的に中立であるとされる（今井，2010）が、「変える」のような「変わる」といった対応する自動詞がある動詞を受身にすると、「強制的」な感じを伴い、迷惑の意が出るとされる（田中・舘岡，1992）。このため、B は語り方を迷いながらも、教員の考えに強制的に合わせられる形で B の学校に対する考えが変容させたのだということを、聞き手に対して示している。

1980 年代から学校を始めた B は、一般的には引退の時期に差し掛かっている。そのため、B は学校内の人材を後継者として育成した上で、事業承継を行うことを決める。ただし、これらの判断に関しては B が自発的に決めたことではなく、教職員が決断したものであるとしている。抜粋 B-14 はインタビュアーと B が引退時期について対話をしたのちのデータである。

【抜粋 B -14】

1. 岡田： あ、で、もう、なんですかね、B の学校という学校はもう出来上がった
2. し。
3. B： 出来上がってないけど、あの、それは全然、出来上がってないんですよ。
4. 出来上がってないんだけど、私の努力の範ちゅうで、私が疑問に思って

5. たことの、教育的な仮説だとかいろんなこと、ある程度こういうことだ
6. ろうなっていうことが、まあ、まあ、私は私なりに分かったというか、
7. ある程度、結論が出たので、まあ、別に道楽やめてもいいなと感じるん
8. ですけど。そんなことをしたら、なんか、卒業生に、困るじゃないです
9. か、帰ってきたら学校ないのは困るでしょとか、みんな散々、言われて。
10. まあ、それだったら、まあ、道楽から社会の公器へという転換を図らな
11. いといけないかなという。だから、道楽基準でいったら、まあ、別にい
12. いんですよっていう。

（第 3 回インタビュー：2020 年 12 月 13 日　58：28～59：14）

抜粋 B-14 のインタビュアーの「B の学校という学校はもう出来上がったし。」（1-2 行目）という評価の語りから始まる。それに対して B は「出来上がってないけど、あの、それは全然、出来上がってないんですよ。」（3 行目）と否定を繰り返した上で、「私の努力の範ちゅうで、私が疑問に思ってたことの、教育的な仮説だとかいろんなこと、ある程度こういうことだろうなっていうことが、まあ、まあ、私は私なりに分かったというか、ある程度、結論が出たので、まあ、別に道楽やめてもいいなと感じるんですけど。」（4-8 行目）と語っている。「私の努力の範疇」や「疑問に思ったこと」が「私なりに分かった」「結論が出た」と繰り返し述べていることから分かるように、B は自身が明らかにしたい範囲については、すでにある程度明らかにしているため、自身の教育的な疑問を解決するための「道楽」としての学校はすでに役割を終えていることを示している。この語りから注目をしたいのは、B にとっての学校の役割に関しては変容がなく、一貫して「道楽」であり続けていることである。このインタビューののちに第 4 回目のインタビューに向けて、B とインタビュアーが非公式で話す場で、B は現在は学校を社会の公器とすることを「道楽」として語っている。つまり、「私が疑問に思ってたことの教育的なことは私は私なりに分かった」ということは、B に取って学校の要素において全ての「道楽」としての性質が失われているわけではなく、教育的な面における道楽の部分は解決がなされているという解釈なのである。そして、「道楽から社会の公器へという転換を図らないといけないかなという。」（10-11 行目）という語りからも分かるように、他者によってもたらされた社会の公器という学校のあり方について B は受容をした上で、そのように自身の学校の転換を図ることを新たな自身の「道楽」とした上で、実行すべきものであると認識していたのである。そ

のうえで、「だから、道楽基準でいったら、まあ、別にいいんですよっていう。」（11-12 行目）として語りをまとめている。この語りは 3-8 行目と同趣旨の語りであり、「道楽としての学校」という意味では、学校の目標は達成されているということを示している。これは、自身の範疇から外れたためというよりも、B の病気が原因ではないかと本研究では推察する。B の病は当時深刻なレベルまで進行しており、B は死期を覚悟していたと考える。その際に、自身の今までの活動を総括する際に、ポジティブに捉えたと考える。このように B のように死期を悟った高齢末期癌患者が、ナラティブの中で今までの人生の満足を生きがいとしてあげるということは先行研究においても指摘がなされている（鶴若・岡安, 2003）。この点を強調するのは、通常高齢末期癌患者は病気により生きがいの喪失の状態になり、その中でも自身の生きがいを見出そうとするからとされる。B もこのような要因で、「だから、道楽基準でいったら、まあ、別にいいんですよっていう。」（11-12 行目）と語ったのではないかと推察する。ただし、この語りの分析に関しては、B の死後の分析であるため、確証は得られていないことを付記しておく。

そして社会への公器という転換に向けて B は、事業承継を決め、後継者育成を始めた B の学校であるが、いつ事業承継を行うのかという新たな問題が発生した。

【抜粋 B-15】

1. 岡田： じゃあ、いつ辞めるっていうのも結構、難しい。継承の準備はちゃんと
2. できてますけど、いつ辞めるって、明確にどう打ち出すかっていうの、
3. なかなか、まあ。
4. B： そうなんですよね。だから、私も本当にね、あの、別に私的には、今日
5. でも明日でも、全然、大丈夫なんだけど。あの、それは、みんなにした
6. ら、何、その無責任なみたいなことにだってなるわけでしょ。だから、
7. もうちょっと社会の公器として、どういう形でどんなふうにしとくかっ
8. ていうことの方向性が、まあ、見えたというか、形にもなったらって
9. いうところでしょうね。
10. 岡田： やはり・・・。
11. B： 少しずつ、うん、あの、社会も変わってくるし、その。ただ、コロナ禍
12. で新しい日本語学校の、その、形も考えていかなきゃいけないだろうし、
13. そういう意味で転機、転換点ですよね。別に私が辞めるとか辞めないと

か、そういう個人的な問題ではなくてね。

岡田：　ああ、そうですね。コロナ禍でっていう。

B：　うん。コロナもあって、そして、まあ、これだけ日本語学校が 800 も乱立してきて。そして、コロナで社会構造も少し、社会の産業構造も変わっていく中で、外国人というものの、その、あの、労働者として、今後、どういうふうに扱うのかとかっていうことも含めてね。留学も含めてね。そういうようなこともあるので。まあ、ちょっと今までとは、ちょっとセグメントが変わったって感じですよね。その中でどうしていくかっていうことが、ある程度、方向付けられてないといけないんだろうなと思いますね。

岡田：　うーん。それを終えて、まあ、事業承継というか、先生たちにという。

B：　思いますね。多分ね。だけど、今、ほら、コロナでいろんなものが、その、新しく、その、5G というか、6G も来るだろうし、あるいは、その、AI だとか、ICT とか、その、DX が来るっていうか、デジタル・トランスフォーメーションでどんなふうにものが変わっていくかってこともあるし。ああいうパンデミックなことが起きたことで、世界的な、その、ありようだとか取り組みが多分、変わってくるでしょうしね。だから、それは今まで想定してなかったわけでしょ。されてなかった。まあ、5G が来て、6G になって、その、Society5.0 だか何とかになるって言っててても、それって臨場感があるようでなかったけど、今、すごくあるわけですよね。そうすると、その、留学にしても、リモート留学みたいに、デジタル留学だったり、いろんな新しい形ができてくる中で、B の学校だったら B の学校として、その、日本語教育というものをどういうものとして捉えてやっていくかというのは、新しい、その、挑戦になるわけだから。だから、それはまだ見えていないわけですよね。どういう方向で、どういうあり方でとかっていう。それは始まったばかりだから。まだパンデミック終わってないし、収まってないから。だから、まあ、そこら辺のことが、ちょっとそういう意味では、あの、これからどうやって、あの、B の学校というものが進んでいくのかっていうようなことを、まあ、方針としてね、見えてこないと、うん、駄目なんじゃないかなと

44.　　は思いますけどね。F 先生もね、85 歳で現役だからね。

（第 3 回インタビュー：2020 年 12 月 13 日　59：18～1：02：45）

抜粋 B-14 でも示した通り、B の教育の疑問を解消する場としての「道楽」としての学校の役割はある程度終えている。そのうえで、インタビュアーが「継承の準備はちゃんとできてますけど、いつ辞めるって、明確にどう打ち出すかっていうの、なかなか、まあ。」（1-3 行目）と、難しいという前提を置きながらも、事業継承をいつ行うのかということを問う。その問いに対して、B は「私的には、今日でも明日でも、全然、大丈夫なんだけど。」（4-5 行目）としているため、すぐにでも経営者を辞めてもよいということを示している。しかし、学校が刹那的なものから、「社会の公器」として今後継続していくためには、どのように進むべきなのかを決めるのは B の役割であると周囲が考えていることが、「それは、みんなにしたら、何、その無責任なみたいなことにだってなるわけでしょ。だから、もうちょっと社会の公器として、どういう形でどんなふうにしとくかっていうことの方向性が、まあ、見えたというか、形にもなったらっていうところでしょうね。」（5-9 行目）という語りから分かり、方針が決まるまでは経営者をやめることができないと B は考えている。上述したように、B はインタビュー時には病を抱えていることを認識しており、このインタビューからわずか 1 年後に亡くなっている。しかしながら、このような強い責任感が、B を最期まで経営者としての任を全うさせた要因になったと考える。その語りを受けて、インタビュアーが「やはり・・・。」（10 行目）と、なかなかその継承というのはすぐに行えるものではないということを示唆する。それに対して B は、「少しずつ、うん、あの、社会も変わってくるし、その。」（11 行目）という社会変革を提示したうえで、「コロナ禍で新しい日本語学校の、その、形も考えていかなきゃいけないだろうし、そういう意味で転機、転換点ですよね。別に私が辞めるとか辞めないとか、そういう個人的な問題ではなくてね。」（11-14 行目）や「その中でどうしていくかっていうことが、ある程度、方向付けられてないといけないんだろうなと思いますね。」（21-23 行目）で分かるように B の学校の問題だけではく、新型コロナといった社会的な問題、AI や 5G などの技術革新など日本語教育を取り巻く様々な課題が断続的に登場し、B を中心としてこれらの課題に対する解決策を学校として決めるまで、周囲の期待から B は引退ができないということを示している。そのような思いが分かる語りは以下の通りである。インタビュアーが「それを終えて、まあ、事業承継というか、先生たちにという。」（24 行目）と事業承継の

話に戻そうとする語りに対して、B は「思いますね。多分ね。だけど、今、ほら、コロナでいろんなものが」（25 行目）と、いったんはインタビュアーの意図を受け入れた上で、新型コロナを理由にあげ、新しい日本語教育を考えなければいけないという語りに戻る。それらを示した上で、「いろんな新しい形ができてくる中で、B の学校だったら B の学校として、その、日本語教育というものをどういうものとして捉えてやっていくかというのは、新しい、その、挑戦になるわけだから。だから、それはまだ見えていないわけですよね。」（35-38 行目）とした。抜粋 B-14 では自分が解決したい部分は解決したと言いながらも、B の学校のためというよりも、日本語教育全体に寄与したいためだという理由を示し、それが完了していないがゆえに自身が辞めることはできないという構造をとっている。つまり、個人の思いとして経営者の地位にあり続けているわけではないということを、インタビュアーに対し示し続けたのである。このような姿勢が自身を「道楽者」としつつも、学校の最高責任者として B がいつづけたモチベーションであったことが読み取れる。そして、「これからどうやって、あの、B の学校というものが進んでいくのかっていうようなことを、まあ、方針としてね、見えてこないと、うん、駄目なんじゃないかなとは思いますけどね。F 先生もね、85 歳で現役だからね。」（41-44 行目）で明らかなように、山積する課題に対応する中で、辞めたいと思いつつも、なかなか事業承継が進まないということも認め、また、それは B だけの問題ではなく、他の日本語学校経営者も同様の状況になっているでのはないかと、B は示していることから、このような考えが B だけのものではなく、ある一定程度一般性が担保された考えとして語りの中では構築されている。

6.4.7. B のストーリーの小括

本節では、B がストーリーを語る際に用いた「道楽」および「社会の公器」という特徴的なレトリックで表される学校や自身に対する役割の認識とその変容を考察するとともに、どのように B が経営者としてのアイデンティティの複雑性を示しているのかをまとめる。

B にとって学校は、自身の個人的な経験をきっかけとして誕生した、自身の疑問を解決するための手法だという認識であった。この概念を B は「道楽」としている。しかしながら、再訪する学生という存在を教員から提示され、学校が他者にとって組織としての継続が望まれる「社会の公器」となっていたことに、B は気付き、学校の存続を決める。ただし、一貫して B にとって学校は、自身の楽しみのためにして存在している「道楽」であ

る。つまり、B にとって「社会の公器」とは、他者が保持しているであろう学校に対する価値観を B が受け入れたことを端的に表明するために使用された表現なのである。また、「道楽」としての役割も抜粋 B-14 でも分かるように、教育面においてはある程度はすでに終えていると認識されていることから、B 自身は学校を畳むことや自身が引退することに対して抵抗はないとしている。また、新たな「道楽」として学校を社会の公器として形作ることを目標としていたことが、インタビュー外で語られていた。これら一連の語りからも明らかなように、B の中で「道楽としての学校」という存在の位置づけは現在まで不変である。私の歴史の中で起きた、あるいは起きなかった変化を説明する現在と過去との一貫性（Bamberg, 2012）においては、B の学校に対する考えの語りは現在と過去との一貫性を示している。つまり、学校の存続、承継を決めたのは確かに B の学校に対する考えの変容が関与しているが、その変容は教員との対話の中で、学校が自身が考えている価値以外の価値を他者が保持していることに気付き、学校に対する新たな視点を獲得したに過ぎないのである。ただし、新たな考えを獲得した B は、その考えに応える形で、学校の円滑な継続のための方針を決めるという、新たな経営行動を自身に課しているうえに、社会の責務として、新たな日本語教育を B の学校として提示する必要があるということが、抜粋 B-14 や抜粋 B-15 から読み取れる。これらの仕事に関して、ひと段落するまでは引退ができないと考えていた B は引退を望みながらも、彼女の死まで学校の最高責任者であり続けるという矛盾した状況を生じさせていた。

そして、「道楽」という言葉は学校だけではなく、抜粋 B-9 でも分かるように「道楽者」としての B という、自身の経営者としてのアイデンティティの複雑性に対するレトリックとしても用いられている。このようなレトリックで B は自身を「自虐」または、他の経営者と自身が異なることを表明している。このように「道楽」と表される B の役割はどのようなものなのか、その役割の複雑性がどのように運営行動に影響を及ぼしたのかを以下で説明する。

まず本研究の結論として、B が表す「道楽者」という経営者の複雑性は、不安定な状況下において、新たなアイデアを推進するアントレプレナーの役割を言い表したものであると解釈をした。まず、B の立ち位置だが、アントレプレナーという言葉が言い表す、新しいビジネスを創造し、組織化して運営する人または、発明やアイデアを経済的に成り立つものに変えていく人（Baumol, 1993）について、B は日本語学校という組織を創造するとともに、自身のアイデアを経済的に成り立つものにしたことから、両者に相当すると考

える。アントレプレナーは、学校をはじめとする非営利組織においてもみられ、新しいアイデアを創造し、将来的なリスクを賭けた行動さえ見通して実行する人材とされるが、組織の官僚制化が進むと、リスクを取るアントレプレナーよりも、リスクを減らす堅実な経営者が望まれるため、組織の管理はアントレプレナーからルーティン・ワーク的な処理に長けた人材に交代しなければならないとされる（田尾・吉田，2009）。

4.1.1.でも述べたように、アントレプレナーの特性として Brockhaus & Horwits（1986）は達成についての欲求、内的コントロール、リスク・テイキング、不確実性に対する許容能力が挙げられる。B はこれらの特性を発揮しているのでないかと、語りから推察される。B は道楽という概念の元、経営が不安定になり、赤字になった際には自身の資産を注入して対処をしているが、一連の行動の動機は理想の教育を追求することの楽しさに還元されていることから、達成についての欲求とリスク・テイキングの特性を発揮していると解釈できる。また、語りからも分かるように、日本語教育を取り巻く様々な課題に対して、B は自身の学校という枠にとどまらず、何かしらの挑戦をしたいという意欲に満ちており、教育に対して仮説を立てたうえで課題達成することに信念を持っていることから、達成についての欲求や不確実性に対する許容能力を保持していると考えられる。この傾向は B だけではなく、他の日本語学校経営者も抱いているものではないかと B は考えている。

しかし、B はそのような経営者の特性は、一般的な経営者の特性ではないとしている。B の述べる経営者像は、細かい数字をチェックし、事業の発展を望む経営者である。ただし、B はそのような経営者になることに対してモチベーションが湧かないことも同時に示している。このような語りの意味について、6.4.5.では、「自虐」と「ある種のプロ経営者に対する皮肉」という二つの解釈を提示した。この解釈について本研究ではどちらであるかということは明確には示すことができないが、「プロ」とする経営者と自身が異なることをインタビュー中に示すことが B にとっては重要であったのである。これにより B は経営者という自身の考えるドミナント・ストーリーから、異なる個別具体的なオルタナティブ・ストーリーを構築し、ドミナント・ストーリーに則った経営者像と自己は異なることを示したと考える。

また、B は自身が考える経営者像と対比する形で、自身を「プロ」ではなく「道楽者」と位置づけることで、経営者としての役割アイデンティティを形成していることも見て取れた。Hoang & Gimeno （2010）によれば、このような役割アイデンティティには将来の

自身の行動や考え、感情に対する規範が含まれるとされる。本論では、B の「道楽者」というアイデンティティが、自身が理想とする教育の達成に近づく行動をすべきという規範を形成していた可能性があると考える。そして、その規範に則り、「社会の公器」となった学校をその形に整えることを新たな「道楽」であると見出した B は、その「道楽」を楽しむ「道楽者」として、社会的にも貢献するべきであるという考えに立ち、自身が学校の責任者であり続けるモチベーションにつながっていることが見て取れた。

そのうえ、B は他の経営者と比して他業界の経営者とのつながりが配偶者との関係により希薄である。つまり、C のように経営者が集まる会に参画することも、F のように参加を導く人材が身近にいなかったことも、B が自身をプロの経営者ではなく、「道楽者」であると自身を位置づけたことの要因として働いたのではないかと推察する。

以上、本研究における 4 名の研究協力者のライフストーリーとそれぞれの考察について示した。これによってそれぞれのストーリーに対する理解を深めることができた。次章においては、リサーチクエスチョンに則り、4 名の結果に対して総合的な考察を行っていく。そのような総合考察を通じて、彼らのキャリア変遷及びアイデンティティの形成、それらに影響を与える社会的・文化的イデオロギーの様相がどのように語りの中で構築がなされているのかについて明らかにしていく。

第 7 章　日本語学校経営者を取り巻く社会的文化的イデオロギーの様相

前章においては、4 名の研究協力者の具体的な語りを見つつ、それぞれに対して考察を行った。以下、本章においては、本研究のリサーチクエスチョンに基づいて総合的な考察を行っていく。本研究のリサーチクエスチョンについては、以下の通りである。

（1）研究協力者たちは自らの人生の軌跡を語る中で、自身の日本語学校における役割や日本語教師から日本語学校経営者へのキャリア移行の過程をどのように説明しているのか。（第 6 章・7.1）

（2）研究協力者たちのキャリア移行を伴うアイデンティティの構築に影響を与えうる社会的・文化的イデオロギーは、日本語学校や日本語学校経営者の間でどのような言説でもって表出されたのか。（7.2・7.3）

（3）研究協力者たちは日本語学校や日本語学校経営者に流布する言説の中でどのようにアイデンティティを構築したのか。（第 8 章）

具体的には、4 名の研究協力者のライフストーリーを総合し、彼らの語りに表出される経営者としての「中心性」や「複雑性」といったアイデンティティに関する概念を手掛かりに、キャリア移行に伴うアイデンティティの変容や一貫性、アイデンティティの形成に影響を与えると考えられる社会的文化的イデオロギーを考察する。そして、これらのイデオロギーを表出する言説の存在を明らかにしたうえで、日本語学校経営者のアイデンティティ構築過程を追う。そのうえで、考察を通して見えてきたキャリア移行を伴う日本語学校経営者のアイデンティティ構築と彼らを取り巻く言説との関係を明らかにする。これら研究結果を踏まえ、最終的に本研究が日本語教育研究にどのように寄与するのかを提示する。

7.1. 自身の創業者アイデンティティをどのように語るのか

本節では、彼らの語りの中での「中心性」「複雑性」がどのように表出されたのかを、結果の順とともに改めて示していく。そのうえで、本節以降で考察、議論すべき点について整理をしていく。

まず、F はキャリア移行後の自身は生まれ変わったとして、経営者としてのアイデンティティ構築には日本語教師としてのアイデンティティの影響がないことを示している。そのうえで、T が F に説いた経営者像に沿う形で「経営者としての私」を筆者に示している。このように、T が示した経営者像を理想として語る背景にあるのは「女性が外で働くことは趣味」とされていた時代的な背景と、その言説に則った F の女性像がある。また、F をはじめとする教員の働き方を方向付ける存在として、カトリック的な清貧の考えがあったことも F は語りの中で表出している。このような女性像やカトリック的な清貧の考えが、F の学校における経営への軽視という態度と関連しており、この態度に対して当時反対することは F にとって困難であったことが示唆されている。そのうえで、F の語りの中で前景化したのは、当時の女性の働き方といったジェンダーに関する語りであり、この女性像に対する複雑な葛藤が前景化する中、経営者へのキャリア移行に対する葛藤に関しては後景化した。また、F は「素人」のような自身の経営能力を謙遜する発話をする一方で、経営としては必ずしも順調ではないものの純粋で素晴らしい教育と自身らの事業内容を評価するという矛盾が存在していた。このような語りが表出した要因としては、インタビュアーが日本語学校経営においては利益追求をすることが当然ではないという姿勢を取ったことも関連する。以上の議論をまとめると、ジェンダーおよびそれに紐づく役割意識についての葛藤の克服が F のインタビュー中においては前景化し、経営者に移行することへの葛藤は、T の掲げる経営者としてのあり方に依拠することで、乗り越えることができたため比較的後景化したと考える。このため、「中心性」の高い語りをインタビュー全体として行っていた。

次に、C は自身の行動の合理的な理由や社会に対する批判を筆者に対して提示するために、様々なアイデンティティを表出している。その中の一つとして「経営者としての私」を提示し、中心性を見せている。ただし、様々なアイデンティティを表出していることから、「複雑性」に関する語りも見えてくる。例えば、「教師だった私」や「新しいもの好きの私」といったアイデンティティである。C がこれらのアイデンティティを示すのは、一般的に認知されている役割を示したうえで、その姿に沿う形で自身がその役割を遂行しているとインタビュアーに提示し、その姿を用いて自身の行為の合理性を説明しているからである。このように合理性を示さないといけない要因として、インタビュアーや C が暗黙的に保持している「平等」や「民主的」という価値観が正義であるという考えがあるからと考えられる。このような価値観を尊重しつつも、矛盾する場合は、合理性を示すことが

必要となったため、上述のような様々なアイデンティティを表出する必要があったと考える。「女性である私」というアイデンティティに関する語りは C の独立を後押しした要因で、重要な「複雑性」に関する語りである。本研究では、C の「女性」に対する評価が、日本語教師へのキャリア移行前後で変化していることに焦点を当てた。日本語教師になる前のCにおける女性観は、「どうせ」という表現を用いられるネガティブなものであった。しかし、日本語教師になり、自主的にカリキュラム設計や学校運営を行うようになると、Cは自身の女性性を、「自由」という言葉で象徴されるような、社会的規範から解放されたポジティブなものとして語るようになった。C にとっての「女性であること」は、キャリア移行に伴ってよりポジティブな捉え方へと変容しており、さらに C の独立および経営者へのキャリアパスにつながっていく。

次に、G は「文法開発者としての私」や「没落を経験した家族の一員としての私」といったアイデンティティを示し、「経営者としての私」が前景化することを極力避けようとする語りが多く見られた。このように G は、「経営者」としての自己が主要な焦点とならない語りが展開された。その要因として、経営者としての業務が自身にとって特有なものとは言い難く、アイデンティティとして結びつけることが困難であることが挙げられていた。さらに、家族内で形成された「清貧」の価値観が G の考える経営者としての役割と相反することが、語りから明らかになった。この点も、G が自身のアイデンティティと「経営者」を結び付けない要因となっていると考える。ただし、G の父親との若干の価値観の差異も見られる。G は比較的家族内の価値観を重視しているが、両親のように経営に対して全く興味を示さないわけではなく、「教職員を守る」ために経営という仕事はしなければならないと自認している。このような語りが表出したのは、インタビュアーがインタビューの回数を重ね、G を「金銭的利益を重視しない人物」として捉え、その型にはまった人物像をインタビュー中で描こうとしたのに対して、G が抵抗を示すためでもあったことも関係していると考える。その一方で、「経営者であること」と一定の距離を保ちながらも、教職員の生活安定のために経営を取り組む姿勢は、G の手記に示される幼少期から社会人へ至るまでの長期間にわたる金銭的な苦労が関与している可能性があると推測した。

最後に B だが、B は一貫して自身のことを「道楽者」と呼ぶことで「複雑性」を示し、自身の役割アイデンティティを変えることはなかった。このように B がアイデンティティを示すのは、「ビジネスとして順調に事業を成長させる人」である「プロ」の経営者とは異なり、B が自己の楽しみを追求するために学校を設立し、運営していたことに起因する。

B は、学校運営を自己の楽しみである「道楽」として捉え、その運営を担う自身を「道楽者」と呼称することで、自身の役割アイデンティティを表現していた。以上の語りから、インタビューの中で B が自己の楽しみを追求しつつ、学校を運営するという自己の独自性をインタビュアーに強調したと考えられる。上述したように B はインタビュー時において、経営者としての自己の役割アイデンティティに変化はなかった。ただし、学校に対する見方には変化を生じさせていた。自身の道楽に端を発して学校を創設したことから、B は長年自身の学校を自らの「道楽」の対象と捉え、自身の引退とともに閉校するものと考えていた。しかしながら、教員からの言葉をきっかけに学校が長年の活動を経て、「社会の公器」になっていたことを知る。そして、B は後継者を育成し、自身が引退したのちも学校を継続することを決定する。このように「社会の公器」となった学校を整備することを新たな「道楽」であると見出した B は、その「道楽」を楽しむ「道楽者」として、社会的にも貢献するべきであるという考えに立ち、自身が学校の責任者であり続けるモチベーションにつながっていることが見て取れた。このように従来は一世代限りを前提に運営されていた学校を、永続を前提として運営するために変化させていくことも、B にとっては新たな「道楽」だったのである。

以上のように、研究協力者たちは「経営者」だけではなく、「女性」「教師だった私」「文法開発者」「道楽者」といった様々なアイデンティティを表出し、語りの中で自己の一貫性を示したり、示さなかったりしながら、自身の役割アイデンティティの変遷を、そして人生そのものを語る。「私は経営者である」という中心性を示す語りにおいても、それに伴ってインタビュアーに対して「自身が変化した」ことを示すのか、行動の合理性を示すのか、といった多様な語りの構築が見えた。また、もちろんだが「複雑性」に関しても、自身や家族の経営に対する距離感、学校に対する見方など様々なバリエーションが見えた。一連の語りの分析から、研究協力者の「中心性」や「複雑性」の語り方に差異が生じるのは、語り手が自身の経験をどのように理解し、自己のアイデンティティをどのように表現するかによって異なり、その中には多様な意味合いが含まれていることが示唆された。このため、聞き手であり、研究者である筆者にとっても「中心性」や「複雑性」の語り方の差異は、研究協力者のアイデンティティやその変遷を理解する上で重要な手がかりであり、また、研究協力者の経験から得た見方や考え方を理解するためにも必要な概念であった。

そして本節以降では、具体的に研究協力者とインタビュアーとの語りを「中心性」「複雑性」の概念を用いて検討することにより明らかになった、キャリア移行を伴う研究協力者のアイデンティティ構築に影響を与えうる言説の様相と、それらに研究協力者がどのように対応したのかを議論していきたい。具体的には、以下 3 点について議論する。

①従来の所属していた日本語学校には、経営に対して否定的な言説が流布していることから、研究協力者たちはそれらの言説から距離を取ることが見られた。この距離は、研究協力者たち自身のアイデンティティの構築や経験から得た見方や考え方を表現する上で重要であることが示唆された。

②研究協力者たちがキャリア移行によって接することになった「経営者像」の言説に対して反発や従属を示すことが見られた。この反発や従属は、経営者としてのアイデンティティを構築する上での重要な要素であることが示唆された。

③ 研究協力者たちが日本語教師から日本語学校経営者へのキャリア移行を伴うアイデンティティの構築の語りには、①や②で見た言説の影響が示唆されたが、それぞれが異なる語りを構築した理由について考察する。そのうえで、本研究が提示したキャリアを当事者の語りによって構築された自己とアイデンティティの形成と捉えるならば、キャリア移行を伴うアイデンティティの構築について解明するには、経営者像や日本語学校に流布する言説との関係性についても、深く掘り下げる必要があることが示唆された。

①においては、日本語学校における「教師」、「女性」、および「宗教」という日本語学校にかかわる要素を通じて形成されたイデオロギーの様相と、そのイデオロギーがどのように言説として表出され流布しているかを検討する。また、研究協力者たちがそれらにどのような立場を取っているかを、彼らの語りを引用して分析する。②については、「高収益・高成長・男性的」という経営者像に関するイデオロギーとそのイデオロギーを表出した経営者像に関する言説に影響を受けながら、研究協力者がどのように経営者としてのアイデンティティを構築していったのかを考察する。③では、①と②の研究結果も踏まえながら、瀬岡の逸脱者理論を用いて総合的に日本語学校における日本語学校経営者の立ち位置が、彼らのアイデンティティ構築の語りにどのように影響を与えたのかを論じていく。

7.2. 研究協力者に影響を与える社会的文化的イデオロギーについて

前節では、研究協力者の語りの中から「中心性」「複雑性」を手がかりとして、研究協力者が自身のアイデンティティをインタビュー中にどのように構築したのかを見た。本節

では具体的に、キャリア移行前から研究協力者たちが所属していた日本語学校関係者の経営者に対する見方が、日本語学校経営者の「中心性」や「複雑性」に関する語りにどのように影響を与えたのか、そのような経営者に対する見方の背景となる社会的文化的イデオロギーはどのようなものであるかを述べ、これらのイデオロギーによって影響を受けながら、表出がなされた言説の様相の一端を明らかにする。この論を展開する前に、改めて本研究における社会的・文化的イデオロギーの概念を整理しておく。社会的・文化的イデオロギーは客観的・普遍的で可視できる概念ではなく、社会的・文化的背景に依存し、言説によって流布する概念と解釈し、本研究では、日本語学校経営者が接する言説はイデオロギーの表出の場であり、それらの言説が日本語学校経営者の行動やアイデンティティの形成に限定的な方向性を示しているものと考える。また、本研究ではイデオロギーに関しては表層的・明示的な政治的なものを強調するのではなく、「生きた社会的慣習実践の中に存在する観念や信念や価値観を生産するプロセス」という意味を本研究では採用した。

そのうえで、今後の論において検討するイデオロギーについてだが、本研究では語りの中から日本語学校における「教師」「女性」「宗教」という日本語学校にかかわる要因によって構築された「自己犠牲的な教師文化」「家庭に専念する女性像」「禁欲であるべきとするキリスト教的な考え」といった社会的・文化的イデオロギーが、日本語学校において経営活動に対して否定的な言説を表出させ、経営者たちと摩擦を生じさせる集団にしていたのではないかと考えた。以下、これらのイデオロギーの様相を、研究協力者の語りをてがかりに考察していく。

7.2.1. 教師について

まず、「教師」についてである。「熱意と愛があれば教育はよいなどというのは捨てました。」（抜粋 F-10　17-18 行目）の語りからも分かるように、F は T に出会うまでは教師たちは経済的なことは度外視し、「愛や情熱的で成り立つ教育」を行っていたが、このような考えを現在は否定していることをインタビュー中に明確に示していた。対して、B は「道楽者。ハハ。道楽。」（抜粋 B-9　26-27 行目）と語っているとことから自身を「道楽者」とし「経営者」と自身を位置付けないような語りを構築し、G は「僕は多分、自分の夢を完成したいタイプ。」（抜粋 G-11　5 行目）としていることから「夢を叶えたい人」と自身を位置づけ、異文化間教育や文法開発といった教育面での自身の役割を強調し、経済的な成功に関しては否定的な語りを行っていた。

このような F や G、B の語りから見えてくる教師像や教育を行う者としての姿勢、学校との責任者としての位置づけに影響を与えていると考えるのが、一般的な教師観であり、教師の業務上の特徴であり、これらを共有し、方向付けを行う作用が教師文化というイデオロギーであると考える。まず、教師像についてだが、F や G、B の上記の語りには、久冨（1994）で提示された、一般的な教師たちの教職観である「経済的にさして恵まれず、自己犠牲もあり、苦労も多く、必ずしも社会的に尊敬されている訳でもないが、子どもと接することを喜びとやりがいとして仕事に向かう」（p.14-15）というものと、通ずる考えであると本研究では解釈をした。このような教職観に基づく規範意識を教師間で共有するのが、教師文化とされる。具体的な教師文化とは「教育システムを構成する要素としての学校、児童・生徒、父母、地域、行政と相互浸透しながら自己を維持している教師集団に特有に見られる期待構造、不確定性処理メカニズム、コミュニケーション構造」（石戸ほか，1995；p.205）で、教師たちが置かれている社会的・制度的な位置と、日々の教育活動・教育化実践とを媒介して、そのつなぎの部分に存在し、働いているもの（石戸ほか，1995；久冨，1994）のことを指す。

このような教師文化の構造は教師の仕事の内容、つまり教師の実践から特徴づけられるとされる。佐藤学（1994）によると、それは「再帰性（reflexivity）」「不確実性(uncertainty)」「無境界性(borderlessness)」であるとされる。この三要因についてまとめた佐藤（1997）をもとにこれらの要素と教師文化の関係を概観する。

まず、「再帰性」とは、佐藤（1997）によるとウィラード・ウォーラー（1932 / 1957）が「教えることが教師を作る。教育はちょうどブーメランのように、必ず投げた人の手に戻ってくるのだ。」（p.467）と評したように、教師の仕事の責任は「どこにもやり場がない」ものであり、絶えず自己の存在と関係を問い直し組み直す実践として遂行されており、教師の独善と閉鎖性を生み出している一方で、教師の実践と成長に反省的性格をもたらし、経験世界を基軸とする同心円的な循環としての反省的実践を生み出しているとされる。次に、「不確実性」であるが、佐藤（1997）によると教師は、システムやプログラムといった「確実性」の虚構に身を委ねることはできず、教師の教育実践や評価は絶望的な「不確実性」に支配されている。このため、教師たちが、既存の権力や権威に追随したり、徒党を形成したり、理論や学識に根底的な不信を抱いて情念主義や努力主義やマニュアル主義へと傾斜するとされるが、一方でこの要素が教師の実践の創造的な性格と探究的な性格を導き出しているともいわれる。最後に、教職という仕事の「無境界性」は、職域と責任の

無制限な拡大が恒常的な多忙と職業的な専門性の空洞化と職業的アイデンティティの危機をもたらすが、同時に、教職の専門領域に総合性と統合性と自律性を要請する基盤とされる（佐藤，1997）。

このように三要素は、教師の否定的な特徴をもたらしながらも、一方で教師の成長を促す要素としても作用していることが分かる。そして、教師文化を構成する特徴の中でも、事象の責を教師に帰す「再帰性」や賃金補償もなく無限に教師の職域を増やす「無境界性」が、「苦労も多く、経済的にさして恵まれず、自己犠牲的」という教師像の構築につながっていると考える。本研究においては、「3.1.本研究の位置づけおよび目的」で述べたように、人々に抑圧的で限定的な方向性を示した時に、実践がイデオロギーの構築に作用すると捉えている。この観点から、教師という職業の特徴が教育実践を展開しながら教師像の形成及びそれらを規範として共有する教師文化に関与する要素であることを考慮すると、教師という職業カテゴリーは「経済的困窮も厭わない、自己犠牲的な教師」という言説の流布に関与している要因であると考える。

さらに、日本の教師文化において、「同調圧力」が顕著な問題として存在することが指摘され、このような問題がある背景には、日本の風土的特性が色濃く温存される傾向があることが挙げられる（麻生, 1974）。麻生（1974）では、日本の学校には教育実践の基盤となる人間関係は直接的で一定の空間に局限されているとする「面識依存性」、校長や教頭のような機能的な職務上の位階制が、全人格的品位の位階制と受け取られる傾向がある「全人格的身分主義」、コツや勘や体験が尊重され、年齢の高さはそれだけそれらの豊かさを示すものとして年功秩序が支配的となる「固定的長老主義」、学校では個人が特定の集団や派閥に属するものとしての個人として行動し、またそういうものとして行動していると他者からも見られる「家族主義的集団性」、学校は基底においては伝統的形式を温存しつつその表層部分において、外部に対する強い対外意識を持つ「鎖国的自給自足主義」などがあることを指摘された。その中でも永井（1981）は「同僚との調和を最優先すること」が教師文化の基調をなし、現代教員の行動特性や社会化の諸相を理解する上で、極めて重要な留意すべき文化的傾向であるとしている。このような傾向は、日本の特性として理解されており、佐藤ナンシー（1994）は、アメリカの教師が教師個人、校長個人が相対的に独立して機能し、教科ごとに強い独立性が維持されているのに対し、日本の教師は教師全体の合意が尊重され、協調性あるいは同調性が強い力を持って存在しており、そのような協調性や同調性は教科の枠を越えて機能していると指摘している。つまり、日本の教

師文化はことに教師間の調和を優先することから、他の発言を抑圧する動きがみられるということが分かる。

また、教師の「経済的にさして恵まれず、自己犠牲もあり、苦労も多く、必ずしも社会的に尊敬されている訳でもないが、子どもと接することを喜びとやりがいとして仕事に向かう」という姿勢は、学校教育だけではなく、日本語教育においてもみられる。本研究では、F が提示した経営面で教員が「愛や情熱」を最優先とする傾向がそれに当たる。これは、本研究だけではなく、東アジア諸国の日本語教師にも見られる傾向であることが先行研究において指摘されている。韓国の日本語教師は「いい日本語教師」として情熱が重視されており（坪根ほか，2013）、中国の日本語教師も学習者への愛情・配慮・思いやりを持つというビリーフを持っている（坪根ほか，2014）。ネイティブ日本語教師も「よい日本語教師」として経験年数の高い教師ほど人間的魅力を挙げ、中堅及び新米教師には未熟な教師として「人間的な未熟さ」が指摘され、「ひとりよがり」に代表される柔軟性の欠如、学習者への配慮不足、「教師のおごり」が指摘されている（松田，2005）。つまり、日本をはじめとする東アジア諸国の日本語教師たちは、「愛や情熱」に代表されるような、対学習者への献身的な奉仕は、「いい日本語教師」において重要な要素であるという合意形成ができていると考える。このように学校教育だけではなく、東アジア圏諸国の日本語教師も含めた教師職一般に共通する傾向として、教師に対して禁欲的な自己犠牲を伴った姿を求める傾向にあることが分かる。

以上のことから、教師たちは日本語教育や学校教育にかかわらず共通の教師観を共有していることが分かる。特に日本では、風土的な特徴から精神論が優先され、合理的な組織運営や経済的利益が軽視される傾向がある。この一般的な教師観と、それを半ば強制的に受け入れさせる同調圧力を伴った教師文化によって、日本語教師を中心に経営者や経営に対する反感が生まれる環境が形成されていると考えられる。実際に、F の語りの中で「給料なんて口が裂けても言わない」(抜粋 F-11　8 行目)という抑圧的な状況が描かれていることからも、教師たちがそうした考えを強制的に共有させられていたというのが F の認識であったのである。これらの先行研究や研究協力者の語りに基づき、国内の日本語学校においては、教師の教育実践を通じて形成される教師文化という社会的・文化的イデオロギーによって禁欲的で自己犠牲を伴った教師観に関する言説が表出したと考えられる。実際に、このような教師観が、教師間で理想的な教師像の言説として語られ、共有されている実態があることが研究協力者の語りから推察される。さらに、これらの言説は、「経済的

利益を追求する」という概念と相反するものであることから、経営者に対する反感を生む言説の形成に影響を与えていると、本研究の結果から考える。

7.2.2.「女性」について

次に、「女性」についてである。本研究では研究協力者の語りから、女性としての役割意識が、経営者として金銭的成功を目指すことに対して、違和感を生じさせてしまっているのではないかと考える。具体的な語りとしては、F の「その頃、もう結婚することも仕事です。ハハッ、でも仕事でしょ。」（抜粋 F-1　6 行目）とし金銭的な対価を得る労働ではなく結婚が女性の仕事であったことを示し、C は「どうせ女子なんか腰掛けで数年しかいなくて、そこで旦那見つけて辞めていくみたいな」（抜粋 C-4　7-8 行目）と語り、女性であるがゆえに組織の中心的な存在になれず、軽んじられていたことを示す語りを行い、どちらも社会の認識として就業について女性は男性よりも重視がなされていない状況を描いている。

ただし、F と C において、時代背景の差異により、女性像に若干の違いが生じていると本研究では解釈をする。インタビュー時 80 代であった F が結婚した当時は、結婚が「仕事」とされており、義務であり、かつ一般的な意味においての仕事は辞めなければいけなかった（抜粋 F-1 参照）こととして語られている。このため、F はこれらの認識に抵抗を示し、放送局の仕事を続けることはできなかったと語っている。対して、C の語りにおいては、就職後数年で結婚して退社することは当たり前とされていたものの、女性が外で働くことに関して周囲の人々が反発する語りは直接的には見られない。また、両者の金銭に対する態度には、若干の差異が存在していた。F は仕事に対する態度について「愛や情熱」と語られるように、金銭的な部分に関して度外視をしていた。一方で、C の語りにおいては、「考え方としては自由でしたね。男性って、なんかほら、成功しなきゃいけないとかさ、あのー、なんか家族を養わなきゃいけないとか、年収これぐらい欲しいだとか、そういうものがあるじゃないですか。【中略】でも、女同士だったから、そういうのってそんなに、そういう発想があんまりなかった。」（抜粋 C-7 より）でわかるように、自由」と評せられるように、金銭的成功について囚われなくてもよい存在として語られている。F の語りにおいては、T と出会うまで F の周囲の教員は自身の仕事を「愛や情熱」でのみ乗り越えられるものとしたうえで、これらの語りの背景には女性の仕事は「趣味」とされ、自力での金銭的成功がほぼ不可能だと F が当時の状況を振り返りながら判断したと、語りの

構築の様相から見てとれる。対して、C のいう「自由」は男性的な金銭的成功を選び取らなくてもよいというニュアンスもあり、男性的な金銭的成功を選び取る可能性も存在していたことを含ませる語りをインタビュアーに提示している。つまり、F の語りでは、仕事を女性がするものではない、または女性が仕事をしたとしても情熱や愛情といった金銭的ではない要素が強調されていたのに対し、C の語りにおいての女性の仕事は、「自由」と述べられているような、金銭的成功に捉われない働き方やライフスタイルを追求するものとされている。このように、F と C というおよそ 20 歳差の女性においても女性の仕事観や金銭的成功に対する語り方は異なる。このように F と C の語りが異なる理由の一つとして、二人が生きていた時代背景があると考えられる。そのため、時代背景の違いを中心に本節の考察では深めていく。

まず、F や C といった女性教員について、歴史的に彼女たちのジェンダーから、「女性性」に根ざした職務の遂行が期待されてきた。これらの経過について先行研究を用いて、以下整理をする。日本において女性教員の役割に関して、その議論の起点となったのは、1910 年代であるとされる。新井（1982）によると、1890 年代からの女児就学奨励と女性教員養成策、1907 年の義務就学年限の延長による教員不足から女性教員数が増加し、小学校における女性教員の割合は 1890 年頃の 5%から 1910 年には 25%強となり、やがて 30%を超えたという。このような戦前の女性教員の位置づけについて、齋藤（2014）は、戦前の日本において、1910 年代以降続く文部省と帝国教育会との対立を底流にはらみながら、増加する女性教員を「母性」的存在として男性教員と異なる価値を持ちながらも「威重」される「教員」として位置づけることで、職業を持ち社会進出しているが、あくまでも「良妻賢母」の枠組みを逸脱しない存在として、そして何よりも教育に資する存在として社会に認知させたいという目論見があったと指摘した。このように、戦前においては女性教員の「母性」という部分が強調されていたものの、浅井ほか（2011）によれば、1910 年代の議論が「母性」を前提として、女性教員に特定の仕事を配分していたのに対し、戦後の 1950 年代の女性教員については、論調が変化し、「細密さ」や弱者に対する配慮といった特性が、「母性」を排除した形で女性教員の特性として捉えられるようになったとされる。具体的には、自らの女性性を肯定的に語り、低学年を担当する、子どもを愛するといった役割を積極的に担おうとしており、そのあり方は、1910 年代に形成された女性教員のジェンダー、家庭を参照した性別役割分担を引き継ぐものだったとされる。1950 年代はちょうど F の青春時代に当たるとともに、F の学校が創設された年代でもあった。浅井ほ

か（2011）によれば、1960 年代後半から 70 年代前半にかけての女性教員の長所や短所、役割に関する「女教師問題」という議論は、女性教員の女性性を徐々に取り除くプロセスを辿る。この結果、脱性別化が進み、女性教員も男性教員と同等に完全な教師として働くことができるとされるようになる。そして、この議論により 1950 年代から 60 年代にかけて、女性教員に求められていた女性性の発揮は、1970 年代にはほとんど期待されなくなり、母性的な愛情や繊細さといった特性は、もはや積極的に評価されるべきものではなくなっていたとされる。このように脱性別化が進む一方で、1975 年に成立した育児休業法により制度上は女性教員の労働条件が改善されたものの、それでも女性教員の育児経験の意義が語られ、「お母さん先生」の存在が評価され、女性教員は男性を標準とした脱性別化した教員としての意義や実力が求められながら、出産や育児の経験が教師としての成長をもたらす「母性」を期待されるという、二重の期待を背負っていたとされる。このような状況が F の語りにも影響を与えたとみられる。具体的には、「確かに、おっしゃってるように、非常に過渡期であるが、（筆者注：働いている女性の数は）ゼロではなかったかな。」（抜粋 F-2　29-30 行目）のような歴史的な女性の社会進出の状態に関する語りや「愛や情熱」で語られるような、直接的に女性性や母性を形容しているわけではないものの、表現に母性の存在を匂わせるような教師の姿に関する語りである。

その後、C が大学を卒業する 1970 年代から 80 年代にかけて、女性教員の代替教員を利用した育休産休制度は確立し、1990 年の少子化の発見以降、女性が仕事と育児を両立するための支援制度が整えられたとされる（跡部，2020）。つまり、女性教員が継続して仕事ができる体制が整い、女性教員の存在が特別なものではなくなっていく過程があることが分かる。このことから、女性が組織において存在することが当然となり、その特性を持つ人々が組織にいる理由を問う必要がなくなった過程があることが分かる。C が OL や日本語教師としての働き方において、女性性を求められる語りが見られないのは、このような社会的背景が関係していると考えられる。

女性教員を例に見ると、女性の社会進出が一見順調に進んでいるように見えるが、C が就職をした 1980 年代当初にも女性の社会進出について課題は存在していた。渡邊（2009）によると、1985 年、雇用分野における男女の機会均等および母性保護を目的とする「男女雇用機会均等法」が制定され、募集・採用、配置・昇進・教育訓練、定年、退職・解雇に関する男女の均等な機会および待遇の確保等が努力義務とされたが、企業は「総合職」と「一般職」に分けて雇用・昇進管理を行い、多くの女性は「一般職」の選択を余儀なくさ

れ、「男性は総合職・女性は一般職」という形で性別分業構造が維持された。また、吉田（2004）では、1946～50 年代生まれの女性は結婚時に就業継続する可能性がそれまでの年代と比較し高まっていたものの、出産時の就業継続は依然として困難であったことを指摘している。以上の先行研究から、C が社会で活躍し始めた 1980 年代には、F の時代よりも女性の社会進出を支援する法制度が整備されたものの、企業内での待遇は男性に比べて劣っており、出産などのライフイベントを契機に辞職するのが一般的であったことが示唆された。このような状況を振り返りながら、構築された語りが、C の「どうせ女子なんか腰掛けで数年しかいなくて」（抜粋 C-4　7-8 行目）や「寿退社しないで、ただ辞めるって、何？何？みたいな。なんで辞めんのみたいな。」（抜粋 C-4　15-16 行目）という語りであったと考える。

このように C や B が経営者となった当時、女性の働き方は男性の働き方とは違い、家庭での役割を重視するように求められていたことがわかる。また、Fagenson & Marcus（1991）、Vishal et al.（2008）、Gupta et al （2009）の研究（3.2.1 参照）でも示唆されているように、一般的な認識として経営者という存在は「男性的」なものとされている。このような認識から、女性は組織の中心で仕事を推進する役割を担う存在ではないという見方が構築されたのではないかと考える。そして、日本語学校をはじめとする日本語教育の現場では、女性教員の割合が高い。日本語教師の被雇用者数における女性の割合は、現在でも 70%以上を占めている（文化庁，2020）。このように女性が多い日本語教育業界において、女性に紐づく役割意識や倫理観が語りに影響を与えているのは F や C の語りからも明らかである。そのため、経営者という「男性的」な存在を、女性が担うということに対して認識の齟齬が生じたのではないかと推察する。特に女性教員が経営者になる際に、このような役割を担うことに違和感を生じさせる原因となっていると考えられる。

これまでの議論により、女性は社会的・文化的背景から、家庭外での成功を追求せず、仕事を控える状況が日本語学校においても女性教員を中心に存在したと考えられる。このような状況を「女性的」であるとみなし、女性を抑圧する社会的・文化的イデオロギーが構築されることで、「家庭に専念する女性像」が理想的な女性像として言説として流布したと推測される。また、このようなイデオロギーと対立する、仕事での成功や金銭的な成功が望まれる「男性的」な言説でもって語られる経営者という役割に女性が移行する際には、言説の違いから摩擦が生じる可能性が高いことが示唆されたのである。さらに、男性に比べて金銭的な成功を強く求めない「女性」という観点も、女性が多数派を占める日本

語学校の言説の形成に影響を与えていると考えられる。

7.2.3. 宗教について

最後に「宗教」について言及していく。本研究のデータから、経営者自身が依拠する宗教だけでなく、学生や家族が信仰する宗教も経営者たちに影響を与える可能性があることが分かった。また、学校そのものが何らかの宗教に基づいて設立される場合もある。そのため、宗教が経営者たちに影響を与えることは明らかである。特に本研究でいうところの「宗教」とは、キリスト教のことを指している。竹本（2020）によると、戦後、長沼直兄が日本語教育を日本に在住する外国人に対して行う教育として再開しようとし、進駐軍を対象とした日本語学校を創設しようとしたものの、計画はとん挫した。しかしながら、1948 年に在日宣教師団と在日有志の代表としてダーレー・ダウンズが来日宣教師に対する日本語教育を要請したことにより、東京日本語学校が無事に設立され、日本語教育が再開した。この出来事は、戦後の日本語教育において宣教師たちの存在が大きかったことを示唆するものである。その影響について、特に言及がなされていたのが F と G の語りである。F は宣教師に対してそれぞれの宗派に則った丁寧な指導を行っていたことを誇りに思う一方で、キリスト教信者の教員が持っている信条が学校運営に影響を与えていたと考えており、その当時の教員たちは「献身的に奉仕の精神」（抜粋 F-11　8 行目）や「精神的な情熱とか愛情」（抜粋 F-11　10 行目）でもって教育を行うことを集団としての規律とし、「給料なんて口が裂けても言わない」（抜粋 F-11　8 行目）状況であったと回想している。そして、G の家族は代々熱心なカトリック信者で、自身も一時は神父になることを志したほどである。実際に、G の父親が日本語教師になったのは、懇意にしていた教会からの依頼であった。ただし、その際に十分な報酬を得なかったために、G の一家は困窮を極めることになる。このように、F や G はその語りの中で、当時の日本語学校では、ただ単に宣教師に対して日本語教育を行うだけではなく、キリスト教の価値観を教員が共有する、またはキリスト教徒自身が日本語教育に携わることによって、学校全体でキリスト教の「清貧」の精神が根付き、日本語学校において経済活動に対して強い忌避感が生じていたことが語りの中で示されていた。

本研究では、上述の日本語学校における経済活動に対する忌避感について、中世ヨーロッパにおける宗教的なイデオロギーにより金儲けに対する忌避感に関する言説が構築された構造と類似していると考える。杉江（2004）は、初期キリスト教の教父たちが商業活動

や貨幣、信用などに対して軽蔑あるいは嫌悪の感情を強く持っていたことが、キリスト教が貨幣経済に長らく距離を置く要因となったと指摘しており、その影響は 1000 年近く続いたと述べている。阿部（1987）によると、このような意識は、貨幣経済が浸透し始めた中世においても存在し、キリスト教徒たちは森の中で修業を積み、私有財産や社会的地位もなく、禁欲的な生活を送る隠者を尊敬し、貨幣に対して強い違和感や嫌悪感を抱いた。その一方で、うまく貨幣経済に対応していたユダヤ人たちは中世初期においては迫害の対象ではなく、ただの異邦人の扱いであったのにもかかわらず、貨幣経済が伸張するにつれてキリスト教徒たちに恐ろしい存在とみなされ、差別対象になっていったとされる。つまり、キリスト教の宗教活動を通じて、経済的な成功や金儲けに対する強い忌避感を抱くイデオロギーが構成され、信者や関係者において経済活動に関する否定的な言説が展開されることで、経済活動を行う人々に対する違和感や嫌悪感、そして敵対心を生じさせる状況が助長されたと考えられる。この状況は、経営を始めとする経済活動に従事する者たちに対する反感を増幅する要因となったと推測される。日本語学校においても、学生が宗教関係者であること、また教員自身も信者であることに起因をし、経済的な成功を忌避する言説が構築され、日本語学校経営者の間に流布した可能性がある。

一連の議論から、日本語学校において「教師」「女性」「宗教」といった日本語学校にかかわる要素により、「自己犠牲的な教師文化」「家庭に専念する女性像」「禁欲であるべきとするキリスト教的な考え」といったそれぞれの理想に関する社会的・文化的イデオロギーが産出されたと考えられる。これらは一様に金銭的な成功には無縁であることを望むため、これらの社会的・文化的イデオロギーに基づいた語りの表出がなされた際には、経済活動に対して強い敵対心を抱く言説が流布されることとなり、研究協力者たちのキャリア移行後のアイデンティティ構築に関する語りに影響を与えた可能性がある。また、このような言説が、先行研究でみられたような言語教育の商品化を問題視する傾向（Kubota, 2011；Piller & Takahashi, 2006；瀬尾ほか, 2015）や日本語学校経営者の言動に対する不寛容（末吉, 2012；牛窪, 2013；有田, 2016；清水, 2019）にも作用しているのではないかと考える。このためこのような言説が、言語教育において社会的に規範とされ、方向付けをするドミナント・ストーリーとして構成されている可能性が高い。つまり、経済的活動に対して批判的な論調の背後には、これらの活動に対して敵対的なドミナント・ストーリーの影響があると考える。また、このような経済活動に対して敵対的かつ規範的なドミナント・ストーリーは、研究協力者である経営者たちと日本語教師との軋轢をもたらしうる。

具体的にはCの「だから、まあ、うんざりしている人もいると思いますよ。またクレーム。」（抜粋 C-12　15-16 行目）といった教員との軋轢に関する語りから見える、研究協力者と日本語教師の対立である。

さらに、直接的な軋轢でなくても、研究協力者たちが自身の立ち位置に関して変容を求められる要因となり、教員との軋轢に関する語りとして表出したのではないかと本研究では考える。つまり、経営者になったことにより、日本語学校経営者が敵対的に見られる状況に置かれる中で、経営活動や経済的な成功に対してどのような立場を取るかを示すために、「中心性」や「複雑性」を用いてアイデンティティを示していたと考える。具体的には、B が「道楽者」、G が「自身の夢を叶えたい人」という経営者とは直接関連しないアイデンティティ、すなわちアイデンティティの「複雑性」を表明することにより経済活動に対して一定の距離を保っているため、日本語学校に流布するドミナント・ストーリーを現在でも意識し、規範としていることが推察される。C は「教師だった私」のように日本語学校に流布するドミナント・ストーリーが、経済活動に対して抵抗感があることを理解し、配慮していることを示している。F に関しては、日本語学校で重視されるのは「愛や情熱」であり、経済活動は忌避されているとする一方で、経営者としての自分はそうした考えを切り捨てたと語り、経営者としての「中心性」を示している。つまり、F は教師の間で支配的である、経済活動に対して批判的なドミナント・ストーリーから、語りの中で距離を取っていることがわかる。

7.3. 日本語学校経営者が「経営者」になること、ならないことが意味すること

前節では、日本語学校における「教師」、「女性」、「宗教」という要素が、「自己犠牲的な教師文化」、「家庭に専念する女性像」、「禁欲であるべきとするキリスト教的な考え」といった各々の理想像に関する社会的・文化的イデオロギーが産出され、言説として表出される際に、経営に敵対的なドミナント・ストーリーの構成に寄与している可能性があることを示した。また、これらの言説が研究協力者たちの語りに影響を与えた可能性も明らかにした。そして、研究協力者たちは、日本語学校内に流布するドミナント・ストーリーを現在も意識し規範としているか、あるいは距離を置いていることをインタビュアーに対して示すために、「中心性」と「複雑性」を用いてアイデンティティを表現していると考えられる。そのうえで、「中心性」や「複雑性」で表したのは、日本語学校におけるドミナント・ストーリーに対する距離感だけではなく、研究協力者たちの「経営者」としての自

身の立ち位置を示す意図も含まれていたのではないかと考える。つまり、「経営者」という存在にも何かしらのイデオロギーおよびそのイデオロギーを表出する言説が存在し、彼らのアイデンティティの構築に影響を与えたのではないかと考える。

このような言説を明らかにするために、まず、本節では、研究協力者たちが経営者になったことにより浮かび上がってきた「経営者」の概念について整理する。研究協力者たちが語る経営者像は、多様な表現方法で提示されている。F は T からの教えを通じて、C は自然と身についたものとして、G はお金儲けをしたい人または夢を果たしたい人として、F は「プロ」という形で語りの中でそれぞれの経営者像を示している。このように語りの中で多様に表出される経営者像であるが、日本語学校経営者たちが語りの中で示した「経営者像」はある一定程度共通している。このような語りから、彼らが抱いている経営者に関する言説を明らかにすることができると考える。そのため改めて、具体的に語りの中でどのように経営者像が表されたのかを見ていく。

F：これらを組織的に、そうした形を作り、持続させなきゃいけないことですから、それをするのが経営者の責任かなと思います。

（抜粋 F-8　1-2 行目）

F：ですから、くびを切るみたいなことも。

（抜粋 F-8　8 行目）

F：仕事は駄目だと。教育にお金をかけなければ仕事ではないと。

（抜粋 F-10　7-8 行目）

C：経営者の責任って、まあ、事業、学校の場合だったら事業継続だとか、その発展とかっていうのがあって

（抜粋 C-8　7-9 行目）

G：経営者にはいろんなタイプがあって、お金儲けしたい人と、自分の夢を果たしたい人の 2 種類いるんですよね。

（抜粋 G-11　2-3 行目）

G：学校もきちんとやっていかないと、仕事してる人の生活、大変なことになっちゃうから、あの、仕事は仕事として、ちゃんとやりますよ。

（抜粋 G-18　5-7 行目）

B：ビジネスとして大きくしてどうとかみたいなところ

（抜粋 B-10　4-5 行目）

これらの語りそれぞれから見えてくる、経営者像を統合すると、「経済的な利益を追求し、組織のために方針をある程度は強制し、教職員の生活の確保と組織の永続を担う存在」であり、それぞれの語りにおいては「高収益・高成長」という部分で共通性が語られている。このような共通性から、4 名の研究協力者たちは「高収益・高成長」というある程度共通性がある経営者像を共有しているということが推測される。さらに、彼らは単に経営者に関する言説を保持しているだけでなく、このような経営者像に対して、自分自身を同一化するか、あるいは同一化を拒否するかという選択を行っていることを語りの中で示している。本研究においては、キャリアの形成や移行の語りを通して自己を再定義し、それに伴いアイデンティティを構築することと捉えていることから、このような経営者像との関わりがキャリア移行において、重要な役割を果たしていると考える。また、このような経営者像は共通性を持って語られているため、「経営者」に関する社会的・文化的イデオロギーが言説として流布している可能が高い。このため、本研究のリサーチクエスチョンに則り、この点を中心に考察をする。

F は語りの中で、T に提示された経営者像を理想とし、経営活動を行っているが「素人」であるがゆえに完璧にはこなせないというストーリーを構築している。C はその地位に立った時から自然と経営者としての動きを理解し、その理解に則った行為をすることに対して特段の抵抗を示していない。G はお金儲けをしたい人と夢を叶えたい人という選択の中で、自身は後者と位置づけたうえで、語りの中で終始自身のアイデンティティとしての「経営者」については懐疑的であった。B は研究協力者の中では最も語りの中で「経営者」と距離を取っており、上記のような経営者像を「プロ」としたうえで、自身はそのような人たちにはなれないとして、「道楽者」というアイデンティティを提示し位置付けた。

さらに、研究協力者たちが認識している「高収益・高成長」という経営者像は、彼らの行動に大きな影響を与えていることが語りの中から明らかになった。F は T が提示した経営者像に則った行動を行えるように努力しているとし、B は「プロ」と呼ばれる経営者像に反発し、「道楽者」という独自の役割を創り出し、このような役割が長年経営していた学校の見方と密接に結びつき、B の引退とともに閉校するものとみなしていた。そして、実際に教員と話をする前には、実際に閉校に向けた行動をとろうとしていた。このように、日本語学校の経営者たちは、「高収益・高成長」という経営者像に対して、反発や従属を示していたうえにどちらの経営者の経営行動にも大きな影響が与えられていたことが分かる。

つまり、日本語学校経営者たちがキャリア移行に伴うアイデンティティの変容や維持を語りの中で示す要素として、「経営者像」に対する同一化や非同一化、それに基づく行動の有無が重要な要素として関与したと言える。これにより、経営者たちがキャリア移行に伴い、自身のアイデンティティをどのように捉え、その変化や維持をどのように語りにおいて構築したのかが明らかになった。

このような日本語学校経営者にとって「経営者像」は、経営学の先行研究において批判されてきた学術的な産物として、または一般的な認識として流布されている「高収益・高成長・男性的な経営者像」という経営者に対する社会的・文化的イデオロギー（柳・山田, 2022；Fagenson & Marcus, 1991；Baron & Markman, 2001；Vishal et al.,2008；Ahl & Marlow, 2012）と共通している。このことから、経営者になるということは、研究協力者たちにとってこのような「高収益・高成長・男性的な」という社会的・文化的イデオロギーで構成されている経営者になるということと同義であるともいえる。以上のことを踏まえると、本研究の研究協力者たちは、自身の学校の法人格に関わらず、一般的な市場経済において広く流布している経営者に関する社会的・文化的イデオロギーを共有していることが明らかになった。ただし、このような経営者像には問題点があり、Welter et al.（2016）によって他の経営者像の排除につながることが示唆されている。このような「高収益・高成長を目指す経営者」という社会的・文化的イデオロギー及びそのようなイデオロギーに基づいて構築されたであろう言説、「経済的な利益を追求し、組織のために方針をある程度は強制し、教職員の生活の確保と組織の永続を担う存在」が研究協力者内で共通性を帯びながら、規範的に語られていることから、これらの言説が本研究協力者の間でドミナント・ストーリーとして機能していた可能性があると本研究においては判断をした。

そして、このようなドミナント・ストーリーを共有し、語りの中で表出する日本語学校経営者の実態とは、従来アントレプレナーシップ研究が目指していた、シリコンバレーの英雄的な起業家だけを追い求めるのではなく、異質性と差異を全面的に受け入れ、自らの人生、家族、コミュニティ、その他無数の文脈から、様々な英雄を生み出すべき（Welter et al，2016）という理想的な状況と乖離が生じていることが分かる。彼らの中には、たしかに従来の経営者像とは異なる経営者像を保持した経営者も存在した。特に、B は「道楽者」と表現されるような独自の経営者像を示しており、これは Brockhaus & Horwits（1986）が提示するアントレプレナーの特性とも共通していた。しかしながら、B は「成長を目指さない」といった自身の経営者姿勢について「道楽」として、「プロ」である「経営者」とは異なるものであるという語りをインタビュー中で一貫して変えることはなかった。また、他の経営者像を認めていないのは、B だけではなく F の「愛や情熱」で行う「女性的な」学校の運営方法を切り捨てる姿勢、C が借金を抱えた状態での独立を「女性」と紐づけながら、「経営者」としてのアイデンティティには紐づけない姿勢、G の「文法開発者としての私」と経営者としての私を切り離す語りを行う傾向と共通するものがある。このことから分かるのは、実態としては「高収益・高成長」以外の側面に価値を置く経営者たちも、ステレオタイプ的な経営者のイメージを完全に払拭した新たな経営者像を構築するには至っていないのである。つまり、いくらその存在が確認されたとはいえ、当事者たちからは自身の経営行動が「経営者」として行ったものは語られないため、「経営者」としてのアイデンティティに基づいて行われたとは断定できないのである。また、多様な経営者像を示す彼らにとっても、経営者の姿と語りの中で構築されたのは、「高収益・高成長」を目指す経営者に関する姿であったのである。また、「経営者ではない」と答えている者もそれは新たな経営者像を示したのではなく、「経営者」というものに心理的な距離感があったことを示すに過ぎないのである。このような心理的距離感に対処するために、B は自身を「道楽者」という独自の位置づけを語り、「経営者」というドミナント・ストーリーに対して、自身のオルタナティブ・ストーリーを構築していたのである。このことから、日本語学校経営者は、「高収益・高成長」という社会的・文化的イデオロギーに基づく経営者像を社会的な規範である、ドミナント・ストーリーとして認識していたことが明らかになった。また、経営者としての自身の実態と「高収益・高成長」を目指す経営者像が異なる場合には、さまざまな語りを構築し、ドミナント・ストーリーと距離を置きながら、当事者が調整し、自身の立ち位置を確立する過程があることが分かった。

具体的には、B の場合、「プロ」と「道楽者」という対立軸で、「高収益・高成長」を目指す経営者と自身とは明確に異なることを示し、G は一部の役割を「教員のため」として引き受けてはいるものの、アイデンティティと直接結びつけない形で提示している。一方、C も行動の背景にある根拠を「経営者」としてではなく、「教師であった私」として求めるような語りが見られる。つまり、「高収益・高成長」な経営者像は、実際の多様な経営者像とは別に、「経営者はこうあるべき」というドミナント・ストーリーとして研究協力者 4 名に共有されているというのが実態であったのである。だからこそ、4 名はそれぞれの価値観や信念に基づく「経営者としての私」と「ドミナント・ストーリーに見られる経営者」のイメージとを調整し、それぞれの距離感をはかっていきながら向き合い、自身の実態と調整するものであった。このような「ドミナント・ストーリーに見られる経営者」に対しての調整の過程こそが、本研究の研究協力者たちが経営者としてのキャリア移行や形成、葛藤の克服の重要な過程の一端だったのである。

7.4. 小括

本研究を通じて、日本語学校経営者が接する二つの主要な言説が可視化された。その言説の様相は、日本語学校における経済活動に対する敵対的なドミナント・ストーリーと、経済的利益を追求し、組織の方針をある程度強制し、教職員の生活確保と組織の永続性を担う存在としての経営者に関するドミナント・ストーリーである。さらに、これらの言説が表出している社会的・文化的イデオロギーについても考察を行った。

まず、日本語学校における経済活動に対する敵対的な言説について説明する。日本語学校では、「教師」、「女性」、そして「宗教」といった日本語学校にかかわる要素によって、「自己犠牲的な教師文化」、「家庭に専念する女性像」、「禁欲であるべきとするキリスト教的な考え」といった、理想像に関する社会的・文化的イデオロギーが産出された。これらのイデオロギーは、金銭的成功と無縁であることが期待されるため、言説として表出する際に、経済活動に対する敵対的な言説が構築・拡散されたと考えられる。そして、このような言説が他者に対して規範的かつ抑圧的に作用するドミナント・ストーリーとして共有される結果となり、研究協力者たちの語りに影響を与えたと考える。このように日本語学校経営者が敵対的に見られる状況に置かれる中で、研究協力者たちが経営者になったことにより、経営活動や経済的な成功に対してどのような立場を取るかを示すために、「中心性」や「複雑性」を用いてアイデンティティを示し、それぞれの距離感を示していた。

二つ目の経営者像に関する言説については、研究協力者たちは日本語学校経営者になることで、「高収益・高成長・男性的」な経営者に関する社会的・文化的イデオロギーに触れるようになる。このような状況下で、実際の多様な経営者像とは別に、「経営者はこうあるべき」というドミナント・ストーリーが研究協力者 4 名に共有されている実情があった。それゆえに、4 名はそれぞれ「経営者としての自分」と「ドミナント・ストーリーに見られる経営者」のイメージを調整し、それぞれの距離感を測りながら対峙し、自身の現状との調整を行う語りをしていた。このような「ドミナント・ストーリーに見られる経営者」に対する調整過程は、本研究の研究協力者たちが経営者としてのアイデンティティを確立し、葛藤を克服する上で重要な過程であることが明らかになった。

第 7 章では、日本語教師出身の日本語学校経営者たちがキャリア移行を行った際のアイデンティティの構築に関する語りに影響を与えるうる社会的・文化的イデオロギー、およびそれらのイデオロギーによって表出される言説について考察を行った。これらの言説の中で、日本語学校経営者はどのようなキャリアの変遷を描き、語りの中で自身をどのように捉え、アイデンティティを構築したのかを、第 8 章で詳細に検討していく。

第 8 章　「逸脱者」となる日本語学校経営者とその対応

本章では、当事者の語りによって構築された自己とアイデンティティの形成というキャリアの捉え方に基づき、研究協力者たちが日本語教師から日本語学校経営者にキャリアを移行する語りの中で、どのように自己を捉え、アイデンティティを構築させたのかを考察する。このようなアイデンティティの構築について解明するには、第 7 章では研究協力者が語る経営者像や日本語学校に流布する言説との関係性についても、深く掘り下げる必要があることが示唆された。本章では、第 7 章で示したの研究結果も踏まえながら、瀬岡の逸脱者理論を用いて総合的に日本語学校における日本語学校経営者の立ち位置が、彼らのアイデンティティの構築過程に関する語りにどのように影響を与えたのかを論じていく。

8.1. 「逸脱者」となる日本語学校経営者たち

前章では、日本語学校の経営者たちが「高収益・高成長・男性的な」経営者に関する社会的・文化的イデオロギーによって形成された「経済的利益を追求し、組織のために方針をある程度強制し、教職員の生活の確保と組織の永続を担う存在」という言説が共通性を持ちながら語られていることから、これらの言説がドミナント・ストーリーとして機能している可能性を指摘した。さらに、日本語学校において、「教師」、「女性」、「宗教」といった要素を通じて構築された、それぞれの理想像に関する社会的・文化的イデオロギーが、経済活動に対して敵対的なドミナント・ストーリーを生み出していることが語りの様相から示唆された。本節では、日本語学校経営者が主に二つの言説、すなわち経営者像に関する言説および日本語学校内の言説に研究協力者たちが直面していることを考慮し、これらの言説の文脈において、彼らが置かれている日本語学校の位置付けとそのような影響を受けながら、研究協力者たちが語りの中でどのようにキャリア移行を伴いながらアイデンティティを構築したのかについて考察を深めることを目的とする。

まず、本研究の結論を述べると、研究協力者たちが日本語教師から日本語学校経営者へキャリアを移行するということは、既存の日本語学校という内集団の規範に違反することから日本語学校内において「逸脱者」という位置づけに変更を余儀なくされた。そのような状況の中で、研究協力者たちは状況に呼応する形で語りの中で日本語教師という従来の役割とは異なるアイデンティティを語りで構築する必要性が生じたと結論付けた。このようなキャリア移行の中で、語りにおいて「経営者としての私」という新しいアイデンティ

ティを構築するFおよびCのパターンや、日本語学校の規範をアイデンティティや行動様式に一部残してアイデンティティの構築を行う「経営者としての（または、でもある）私」というGおよびBのパターンが見られた。これらのキャリア移行プロセスにおいて、経営者像と日本語学校内の経営活動に関する彼らが保持するドミナント・ストーリーとの調整が必要とされた。

以下、上述の結論を導き出したデータ及び論理を提示する。前提として、日本語学校とは民間によって運営された教育産業の一端を担う存在で、経済活動を行わなければその存続は難しい。このような状況下で、「高収益・高成長・男性的」という社会的・文化的イデオロギーを表出した「経済的な利益を追求し、組織のために方針をある程度は強制し、教職員の生活の確保と組織の永続を担う存在」という経営者に関する言説をドミナント・ストーリーとして、研究協力者たちがある程度共通性を持ちながら共有する一方で、日本語学校を構成する教員たちが、教育を商業化するといった企業活動に対して概して批判的であると捉えているのは、先行研究や 7.2 の考察からみても明らかである。つまり、社会的には資本主義的な活動が要求され、日本語学校経営者はその点で主導的な役割を果たし、社会的な影響力を保持しているように見えるが、実際の組織内の多数派である日本語教師たちはそのような企業活動に対して反発をし、ひいては企業活動を主導する日本語学校経営者たちに対して敵対的な言説が流布していたと推察される。このことから、日本語学校経営者が役割として求められている行動を主導的に行うことは、日本語教師たちを中心に反発の端緒となり、日本語学校構成員集団から日本語学校経営者を孤立した状況に追い込んでいた可能性が高いのである。このような状況での日本語学校経営者の立ち位置に関して考察するため、本研究では瀬岡（1980）が提唱した企業家の逸脱者理論を用いた。

瀬岡（1980）の理論を改めて提示すると、企業家そのものが集団の成員から逸脱者としてラベリングされるリスクがある存在であることを明らかにした理論である。企業をするという行為そのものがその革新性と引き換えに内集団の規範に違反し、ある一定の条件下においては、逸脱者になる可能性がある。そのような状況において、同調行為を期待する集団の他の成員の圧力を克服し、集団の成員から逸脱者としてラベリングされるかもしれないという主観的なリスクを克服し、現代における潜在的な創造的革新者になるためには、程度の差があれ、精神的に支持をしてくれる準拠人や準拠集団が必要となるとしている。

さらに、彼らを逸脱者として位置付けるためには、商業的活動に対して否定的な社会的背景が必要である。これは 7.2 で述べているように、「教師」「女性」「宗教」といった日本

語学校にかかわる要素を介して構築された社会的・文化的イデオロギーにより、経済活動に対して強い敵対心を抱く言説がドミナント・ストーリーとして構築され、流布していると推察されることから、商業的活動に対して否定的な社会的背景という要因は達成されていると考える。つまり、従来研究協力者たちが所属していた日本語学校は、語りの構築の様相において商業活動に敵対的な風土が醸成されている内集団であるといえる。そのような集団内で、経営者になるということは、商業的な活動である「経営」を展開しながら、「高収益・高成長」を目指すことを志向する、または一定程度そのような役割を担いつつ、「高収益・高成長」を目指す経営者になるべきという考えには距離を保つ状況に研究協力者たちが置かれることを意味する。すなわち、経営者になることは、必然的に金銭的成功を志向しないという内集団の規範に違反する状態になる。このようなキャリア移行を伴う役割の変化が、内集団の規範に反すること、およびその規範違反によって彼らが「逸脱者」とされる状況が生じる可能性が高く、キャリア移行におけるアイデンティティの葛藤やその調整に関する語りの構築を必要とする状況を引き起こしていたのである。

このように逸脱者になった後の彼らのアイデンティティの構築を見ていく。F や C が自身を「経営者」と位置づけ、教師たちと一定の距離を保っていたのは、F や C が自身を教員とは違い、「組織を運営し、収益化ができる人材」である考え、これらの役割を担う者こそが「経営者」であるとしていたからである。このことから、彼らが逸脱者となることに対して「経営者」というアイデンティティを強調することで引き受け、納得したことが分かる。G においては、収益化することを教員の生活の安定のためと一部分において自身の役割として認めたうえで、自身のことを教師ではなく、「文法開発」という夢を追う人間であるとし、自身と教師たちとの距離をとっている。また、最後まで自身のことを経営者と認めなかった B においても、経済的な活動を行うことに対して反発心を抱くという、日本語学校で共有された言説に則った語りを行いながらも、自身の役割を学校創設当初から一貫して「道楽者」として教師とは異なることを明確に示している。

このように本研究の研究協力者は、その距離感に関しては差異があるものの、経営者へのキャリア移行の前に保持していた、自身の日本語教師としてのアイデンティティと距離を取り、経営の立場になった際には日本語教師以外のアイデンティティを構築していることが分かる。つまり、「経営者」ではないとしている研究協力者であっても、キャリアの移行後には、それまでの日本語教師としてのアイデンティティとは異なるアイデンティティに変容し、日本語学校の教師との距離を取るように求められ、日本語学校において独自

の立ち位置を築くことが必要であったことが示唆されたのである。そのような方策を取ったGやBは、「夢を追う者」や「道楽者」といった独自の立ち位置を通じて、キャリア移行が生じても、自身の役割に対する認識が一貫して変化していないことを示し、客観的な肩書きが変化しても、「経営者」としてラベリングされることを回避し、独自の立ち位置に則ったアイデンティティを語りの中で構築していたのである。Warren（2004）が指摘した経営者に代わる比喩としてのプロフェッショナリズムの表現がどのような要因で採用されるのかという疑問に関して、本研究ではGやBの事例で答えることができる。具体的には、GやBの「文法開発者」や「道楽者」といった表現が、日本語学校において「逸脱者」とみなされ、自動的に「経営者」というラベリングが適用される可能性があるという葛藤に対して、経営者の役割を引き受けつつも、「経営者」というラベリングに伴う葛藤や緊張を緩和させる目的でこれらの表現が採用されたのではないかと推察する。

ただし、経営者という立場に移行したからといって、日本語学校という内集団から逸脱し、そのアイデンティティを変容させなければいけないということは、必然でないことが、Gの語りからも推察できる。Gの両親はGとともに学校を創設したにもかかわらず、自身の立ち位置を「日本語を教える人」つまり日本語教師であるとしていたとGは語っている。また、抜粋G-1で示したようにGの父親が学校創設25年後の手記に「宣教師精神と滅私奉公的な特攻魂が、私を日本語教師に仕立てたといえる。」と、自身の立ち位置を日本語教師と明確に示していることから、この認識は父親も同意していただろうということが推察できる。以上のことから、Gの両親は学校を立ち上げ、経営者という立ち位置にGとともに就任したにもかかわらず、キャリア移行によるアイデンティティの変容が行われなかったのである。ただし、そのような立ち位置をGの両親が取り続けることはできたのは、息子であるGが逸脱者として日本語学校内の規範と距離を取ったからではないかということが、同一状況に置かれ学校内でGと同様の役割を担ったFの語りから推察できる。

Fの学校の場合、留学生10万人計画が開始するまで経営についての知識はなかった。そのために、学校は一時倒産の危険があった。その中で、Fという組織として収益化を目指す人材が登場することになる。Gの学校においては、このような役割を担ったのは、Gの父親ではなくGだったのである。このことから、留学生10万人計画前の日本語学校数が限られ、自然と需要と供給のバランスが取れた状態であれば、日本語学校の経営者であっても、経済的な活動を積極的に行なわずに事業が継続できた可能性があると考えられる。ただし、このような状況は戦後、日本語教育が再開された1943年から1983年の留学生10

万人計画開始までの出来事であり、留学生 10 万人計画後のある程度の市場規模を日本語教育が保持した状態では起こりえない状況であることは、C の語りから推察できる。C は「単なる仲良しこよしじゃないですよね。やっぱり、言ってもライバルだから、言っても競合はするんですよね」（抜粋 C-2　16-17 行目）と語っていることから、それぞれの学校が学生確保に関して自然と競合してしまうことが示唆されている。また、金銭的に困難が伴う場合があり、時として倒産してしまうのではないかという認識は、4 名の経営者全員が保持していた認識である。このような危機感は、「2.3. 語学ビジネスと日本語学校の経営の困難さ」で示したように、日本語学校の経営の難しさに起因するものと考えられる。ただし、本研究の研究協力者の学校は「5.4. 調査概要」でも示したように法人格は異なる。そのような違いがある一方で、法人格の違いに関係なく、倒産の危機という市場経済の動きにさらされていることが本研究では明らかになった。

そのうえで、研究協力者たちは「経営者はこうあるべき」として「高収益・高成長」という経営者に関する社会的・文化的イデオロギーの一端を示し、共有している。このような経営者像は準拠集団からもたらされたと考える。本研究における日本語学校経営者の準拠集団とは「他業界または他の日本語学校の経営者たち」の存在である。この準拠集団と逸脱者の関係について、瀬岡（1980）も参照をした、Cohen（1959）によると、逸脱者には、①慢性的なフランストレーションを抱え欲求不満にかかわらず所属集団の規範に同調しつづける、②所属集団との関係を絶ち、サブカルチャーの集団（ex.同性愛コミュニティ等）を準拠集団としてその集団の価値を取り入れる、③所属集団の中で孤立するという三つの選択肢があるとした。瀬岡は企業家が革新者として他者の圧力を克服し、ゆるぎない自信をもたらす源泉としての準拠集団の役割を注目したため、②の選択をした者に焦点化した論を展開している。また、瀬岡はサブカルチャーの集団を準拠集団とするとした際の「サブカルチャー」は、企業家がすでに所属している集団以外の価値観を保持している集団という意味で使用している。

本研究の協力者たちの多くは、経営者となったことを契機として同じ日本語学校の業界の経営者や他業界の経営者との交流を持っている。F は T という学校経営者に出会い、C も経営者勉強会等に出向き、G もまた他の日本語学校経営者と交流を持っている。他業界との経営者との交流を最も避けているとしていた B に関しても、B の配偶者自身が他業界の経営者であり、全く交流を持っていなかったわけではない。以上、4 名の研究協力者たちは教師時代とは異なり、経営者という準拠集団に接することになる。そのような状況の

中で、F や C は準拠集団と交流し、その言説に触れることで、日本語学校の教員とは異なる価値観を取り入れたと考えられる。これにより、彼らは選択肢②に寄った語りを行ったと思われる。一方で、本研究においては企業家でありながら、経営者集団という準拠集団と距離を取りつつ、自身を「教師」といった従来の役割アイデンティティとは異なるアイデンティティである「道楽者」や「文法開発者」というアイデンティティを確立し、所属集団内において独自の立ち位置を取った B や G は選択肢③に近い形を行ったものと考えられる。このように「逸脱者」となることに関して差異が存在する可能性はあるものの、研究協力者たちは経営者になることで他業種の経営者、または他の日本語学校経営者という準拠集団から経営者に関する言説に接することになる。彼らとの交流の影響により、「高収益・高成長・男性的な」といった経営者に関する社会的・文化的イデオロギーに触れ、ドミナント・ストーリーとして共有したと思われる。このようなドミナント・ストーリーと自身の実態を語りの中で調整することが、「逸脱者」となった研究協力者たちのアイデンティティに関する語りの構築においては、重要な過程であったのである。

一連の議論から、研究協力者の語りの分析から日本語教師から経営者への移行する過程において、経営者になることで、研究協力者たちは、従来の所属集団である日本語学校の規範に違反する「逸脱者」に位置づけられるという葛藤や緊張が生じる可能性が高いことが示唆された。そのうえで、経営者に関するドミナント・ストーリーと日本語学校におけるドミナント・ストーリーの間で調整が必要とされたと推察される。研究協力者たちは、各々のドミナント・ストーリーと距離を置きながら、語りにおいて自己とアイデンティティの再構築を進めていったのである。このような過程はホールが述べた、文化的アイデンティティが当事者によって内的に構成された自己の物語化によって他者との差異を示す概念であることと一致している。つまり、研究協力者たちのアイデンティティの構築は真に実在するものではなく、キャリアの移行により逸脱者に位置づけられるといった外的要因を踏まえ、動的に選択しながら自身を位置付け、語りの中で構築されたものだったのである。

以上の結論から、本研究は、ライフストーリーというナラティブ・アプローチを用いて、日本語学校における企業活動に対する敵対心や、あたかも実態のように語られる経営者像が日本語学校経営者のキャリア移行後のアイデンティティ構築のプロセスに影響を与えることを示唆することができたと考える。このような研究結果から、従来、Welter et al.（2016）といった文献調査を中心とした経営学における経営者像の研究においては、学術

的な経営者の記述は実態とは異なるものであったとしていたが、当事者の語りからはそうとは言い切れないということが明らかになった。実態としての企業活動が「高収益・高成長・男性的」な経営者像に則っていないGやBにおいても経営者は「高収益・高成長」を目指すべきものとされており、自身たちが「高収益・高成長」を目指さない「経営者」であるとは位置付けていなかった。つまり、GやBにおいても経営者像は従来の考えに沿ったものだったのである。Welter et al.（2016）が述べたように、「高収益・高成長・男性的」な経営者像が多様な経営者像を排除している可能性は否定しきれていないものの、その像自体が当事者が思い描く「経営者」と乖離していたとは言い難いことが、当事者の語りから探求することで明らかになった。

また、GやBが自身を独自の立ち位置に位置づけた要因としては、日本語学校に流布する企業活動に敵対的な言説が存在することも挙げられる。このような言説や姿勢について省察した研究は、管見の限り存在しない。しかしながら、たしかに日本語学校経営者のアイデンティティを構築する際に影響を与える要因であった。このように日本語学校経営者をはじめとする、日本語学校関係者を取り巻き、かつ現在まで可視化されていない言説が存在する可能性はあり、これらの探究も今後必要であると考える。

8.2. 提言：日本語学校関係者の言説を理解する必要性

以上の語りを分析し、日本語学校経営者たちの語りを総合的に考察すると、日本語学校における「逸脱者としての経営者たち」の姿が浮かび上がってくる。このような逸脱者となり、経営者としてのアイデンティティの構築が求められた要因として、日本語学校に流布していると推察される二つの主要な言説の影響が考えられる。一つ目の言説は、経営者に関して「高収益・高成長・男性的」という社会的・文化的イデオロギーに基づいており、彼らの語る経営者の言説では、経営者は組織の利益追求、方針の強制、教職員の生活と組織の継続性の保証を担当する存在として描かれていることである。二つ目の言説は、日本語学校における「教師」、「女性」、「宗教」といった要素を通じて構築された社会的・文化的イデオロギーによる経済活動に対する敵対的な言説である。これらの言説は、日本語学校経営者たちに影響を与え、彼らがキャリアの移行を経験する際、語りの中でのアイデンティティの再構築が必要となったと考えられる。

この結果からもわかるように、日本語学校経営者の様相についてナラティブを用いて研究することにより、現在まで日本語教育学では明らかにすることができなった日本語学校

経営者を取り巻くイデオロギーを可視化することができた。それにより、日本語学校をはじめとする日本語教育機関経営者へアプローチする際の背景知識となることが期待され、今後文化庁（2023）で示されたように、厳格化の方向に進んでいくと思われる日本語教育機関経営者を、学術的に取り扱う際の知識基盤の構築に寄与したことが本研究の学術的貢献の一つであると考える。

その上で、アイデンティティの再構築が避けられない状況において、本研究の協力者たちは様々な語りを通じて、変化に伴う矛盾や葛藤を克服し、キャリア移行後のアイデンティティについて一貫性を持ってインタビューでは表出していた。さらに、彼らは語りの中で、自分たちの行動がこれらのアイデンティティに基づいて合理性をもって行っていることを示していたことが明らかになった。F であれば T という他者の言説を利用し、C は複数のアイデンティティを表出し、自身の行動の合理性を示した。G は「教職員のため」としてその役割の一部を引き受けた。そして最後に、B は創立当初から一貫して変化せず、独自のアイデンティティに自身を位置付けていることを語りの中で示したのである。ただし、そのようなアイデンティティに則った行動が教職員との軋轢を生じさせなかったわけではない。F は、教職員に辞職勧告を行わなければならない状況に直面し、C は教職員からの反発を経験したと述べており、B も学校の存続に関して職員との軋轢が生じたことを示唆した。

このような軋轢の原因となる行動の要因としては、経営者としての行動背景に「高収益・高成長・男性的」といった社会的・文化的イデオロギーに基づいた経営者像の影響が存在することを教師との間で共有がなされていない、または B のように「高収益・高成長」といった経営者像を拒否するための自身の立ち位置が、周囲の教員が求める立ち位置と異なっていったためであったためと考えると。つまり、一見すると 2.5.の「日本語学校経営者が登場する研究」で示されるような、教員目線から見た抑圧的で一方的な経営者の意思決定や態度の背後には、日本語学校経営者たちも抱える「高収益・高成長・男性的」な社会的・文化的イデオロギーによって表出された経営者像に関する言説の中で、彼らが自身の立ち位置を定め、それに則った行動をとっていたに過ぎないということが考えられるのである。さらに、日本語学校において、「教師」や「女性」「宗教」といった要素を介して構築されたイデオロギーによって表出された、経済活動に対する敵対的な言説に対して、「逸脱者」になることで距離を取らざるをえないことも考慮すべきである。逸脱者になるということは、日本語学校の内的規範に対して逸脱するということなので、教師に対して

無意識的に敵対的な立場を取ることが避けられない状況に陥る可能性が高い。しかしこのようなキャリア移行による位置づけの変化、それに伴うアイデンティティの変容及び再構築、行動の変化について、これまで日本語学校において十分に認識されておらず、無批判に非難される存在となっていた。そのような様相がわかるのが、「2.5.日本語学校経営者が登場する研究」での先行研究の記述である。このような事態で生じる軋轢を克服することが、日本語教師出身者が日本語学校経営者へキャリア移行する際の重要な課題だったことは、F の辞職勧告や、C や B の教職員の反発といった語りから明らかである。

また、このようなある人物の見方に関して、一面的に捉えるべきではないということは日本語教育研究ではすでに言及がなされている。学習者を対象とした日本語教育の研究においては、授業時間内での学習態度や授業内での成果物だけはなく、生活面やキャリアといった多様な要素も含めて多面的に見ることが必要であることが指摘されている（臼杵，2005；瀬尾，2011；三代，2014；中井，2018）。このような立場に日本語教育関係者も立ち、日本語教育研究においては、「強者」としての日本語学校経営者の姿だけに焦点を当てるのではなく、ドミナント・ストーリーの中で自身の立ち位置を確立する存在であることを認識し、矛盾する言説の中で自らのアイデンティティを選択し、行動する過程で構築される「日本語学校経営者」の姿も包括的に捉えることが重要である。このようなアプローチによって、日本語学校経営者や日本語学校を取り巻く言説を当事者以外の人々はより深く理解し、省察する機会が得られる。具体的に言えば、日本語学校関係者はキャリア移行や立場の違いにより、日本語教師や学生の視点だけでは捉えきれない言説に触れることがあり、それに応じて行動をとると想定される。このような日本語学校関係者の背景について考えを巡らすことで、日本語教師や学生にとって一見不合理に思える日本語学校関係者の言動に対しても、その背後にある価値観や、価値観を構成する言説を理解する姿勢が育まれ、学校現場における実践において無用な軋轢を回避することが可能になると考える。加えて、特定の言説による抑圧的な状況を避けることができるため、日本語教育や関わる人々が相互により寛容な態度に接する環境が実現可能となる。また、日本語学校内で矛盾する言説の存在が可視化され、日本語学校関係者によって理解され、言説に起因する異なる意見や視点を日本語学校関係者が互いに尊重することで、日本語学校においてよりバランスのとれた教育環境の実現が可能となると考えられる。この点は、日本語学校の発展にも寄与することができると想定される。実際に、教師が無欲であることを求めすぎた結果、F の学校は金銭的成功に関する考えを抑圧し、外的要因の変化に対応できず倒産の危機を

招いた。また、G の家族は金銭的に困窮することになってしまった。これらの事例は、経済活動に対して敵対的な言説に忠実であったがゆえに、教育環境のバランスが崩れたことを示している。このような事態を避けるために、教師たちをはじめとする日本語学校関係者は、自身がどのような言説に接しているかを省察し、異なる視点を尊重することが重要である。従って、日本語教育関係者が言説に対する理解を深め、異なる視点を尊重することで、日本語学校をはじめとする日本語教育機関の教育環境の改善につながると考えられる。

以上の研究結果および議論を踏まえて、日本語教育における将来的な展望として、経営者をはじめとする日本語学校や日本語教育関係者の言動について、個人の責任に還元するのではなく、各関係者がイデオロギーによって構成された言説と接触しながら行動や発言を行っていることに留意することが必要であると考える。本研究では、「日本語学校経営者」という日本語教育集団の一構成員をもとに、上記のような言説を省察し、日本語学校経営者に対する現状の認識を明らかにした。今後の展望として、日本語学校経営者に限らず、職員や仲介エージェントなど多様な関係者の生活史や背景を綿密に調査し、その結果から日本語教育における言説の可視化を図ることが重要であると考えられる。このような取り組みを通じて、関係者間の相互理解が促進され、結果として日本語学校を始めとする日本語教育機関の組織面での教育改善に寄与する可能性があることを、本研究では検討を通じて提案をする。

第 9 章　総括

以上、第 7 章から第 8 章まで本研究のリサーチクエスチョンに則り、4 名の研究協力者のライフストーリーについての総合的な考察を行った。そして、彼らの語りに表出される経営者としての「中心性」や「複雑性」といったアイデンティティに関する概念を手掛かりに、キャリア移行に伴うアイデンティティに関する語りの構築に影響を与えたと考えられる日本語学校における「教師」、「女性」、「宗教」という要素によって、「自己犠牲的な教師文化」、「家庭に専念する女性像」、「禁欲であるべきとするキリスト教的な考え」といった社会的・文化的イデオロギーが、言説として表出される際に、経営に敵対的なドミナント・ストーリーの構成に寄与している可能性があることを示した。そのうえで、4 名が「経営者としての自分」と「ドミナント・ストーリーに見られる経営者」のイメージを調整し、対峙し、自身の現状との調整を行っていることを明らかにした。そして、日本語学校経営者たちが日本語学校において「逸脱者」と位置づけられる可能性が生じていることを示したうえで、日本語学校の多様なステークホルダーの語りを収集することの重要性を論じた。これらの議論を踏まえたうえで、本章においては、本研究の内容を整理し、本研究の意義と課題を明らかにした後、それらの結果に基づく今後の課題について示す。

9.1. 本論のまとめ

本節においては、前述の通り本研究全体のまとめを示す。本研究は、日本語学校の運営および事業継続に重要な役割を果たす日本語学校経営者たちを対象にしており、特に日本語教師というキャリアを経験し、日本語学校経営者になった者に焦点を当てた。本研究では、キャリア移行を肩書きの変化がもたらす職務内容の変化に応じて、語りを通して自己を再定義し、それに伴いアイデンティティを構築することと捉えていることから、日本語教師の経験がある者が日本語学校経営者になること、または兼務することを日本語教師から日本語学校経営者へのキャリア移行として扱い、日本語教師という役割を保持していた者が日本語学校経営者という役割も担うようになる過程で、それぞれの職種におけるアイデンティティの構築が生じると考えた。このような構築は、主に経営者としての業務に影響を与えると可能性があるとした。そして、教師と経営者のように相反する役割を保持している者が、役割を円滑に遂行するためには、個々人が保持する他の役割と様々な調整を行い、自身のアイデンティティの整合性を図る必要があると考えた。そのような過程の中

で、彼らの役割がどのように変遷し、彼ら自身は役割の移行をどのように捉え、その移行に影響を与えた社会的・文化的イデオロギーはどのようなものであったのか、それらに対して彼らはどのように自身の実態と調整したうえで、アイデンティティを構築したのかを本研究では、調査分析を行っていった。

このように、日本語教師から日本語学校経営者へのキャリア移行を捉えることで、現在まで着目されてきた日本語教師というキャリアだけではなく、日本語教育を巡る様々なキャリアの存在を可視化し、これらに伴う問題を提起することが可能になると考えた。

そのうえで、本研究では、以下のようなリサーチクエスチョンを立てた。

（1）研究協力者たちは自らの人生の軌跡を語る中で、自身の日本語学校における役割や日本語教師から日本語学校経営者へのキャリア移行の過程をどのように説明しているのか。

（2）研究協力者たちのキャリア移行を伴うアイデンティティの構築に影響を与えうる社会的・文化的イデオロギーは、日本語学校や日本語学校経営者の間でどのような言説でもって表出されたのか。

（3）研究協力者たちは日本語学校や日本語学校経営者に流布する言説の中でどのようにアイデンティティを構築したのか。

以下、第 1 節ではリサーチクエスチョンに対する回答を提供し、本研究で明らかになったことを述べる。次に、第 2 節では本研究の意義を説明する。最後に、第 3 節では本研究で明らかにできなかった事象や今後の課題について示す。

9.1.1. 「中心性」「複雑性」を手がかりとした役割と役割移行過程の表出の分析

まずは、一つ目のリサーチクエスチョンである「研究協力者たちは自らの人生の軌跡を語る中で、自身の日本語学校における役割や日本語教師から日本語学校経営者へのキャリア移行の過程をどのように説明しているのか。」について本研究で明らかになったことを述べていく。

本研究では、研究協力者のライフストーリーをナラティブ分析で整理していき、特に経営者としての「中心性」と「複雑性」に関する語りを中心に分析を行い、第 6 章において 4 名の研究協力者の語りのデータとその分析結果を示した。

まず、第 1 節の F は、キャリア移行後の自己変革を認識し、経営者としてのアイデンティティと日本語教師としてのアイデンティティとの断絶を明示した上で、T が示した経営

者像に従って「経営者としての私」を筆者に示している。このように、T の経営者像を理想とする背後には、時代的な背景として「女性が外で働くことは趣味」とされた言説に沿った F の女性像がある。また、F をはじめとする教員の働き方を方向付ける存在として、カトリック的清貧の思想が F の語りの中で描かれており、同時に他の考えを排除する存在であったことも語りの中で示されていた。それゆえに、F の語りで前面に現れたのは、このような女性像に対する葛藤であり、経営者へのキャリア移行というキャリアに対する葛藤は後景化した。後景化した要因としては、F の女性像に対する複雑な葛藤の前景化と T が提示した経営者像に依存することによりキャリア移行の葛藤については説明が可能となり、乗り越えることができたことであると考える。このため、「経営者としての私」に対する大きな葛藤は語りの中では示されず、「経営者であること」をアイデンティティの中心に据える、中心性の高い語りが見られたのである。

第 2 節において、C は自身の言動の合理的な理由を筆者に示すために、様々なアイデンティティを表出している。その中で、「経営者としての私」というアイデンティティを提示し、中心性を示している。ただし、多様なアイデンティティが表出されていることから、「複雑性」に関する語りも顕在化している。例えば、「教師だった私」や「新しいもの好きの私」といったアイデンティティが挙げられる。「女性である私」というアイデンティティに関する語りは、C の独立を後押しする要因であり、重要な「複雑性」に関する語りである。本研究では、「女性」という評価が日本語教師になる前後で変化していることに注目した。日本語教師になる前の C にとっての女性像は、「どうせ」と評価されるネガティブなものであった。しかし、日本語教師になり、自律的にカリキュラム設計や学校運営を行うようになってからは、「自由」と評される社会の規範に縛られないポジティブな存在として語られるようになった。C の語りの中で、このような女性像が彼女の独立および経営者へのキャリアパスにつながっていくことが示された。

第 3 節の G は、「文法開発者としての私」や「没落を経験した家族の一員としての私」といったアイデンティティを示し、自身のアイデンティティと「経営者としての私」が結び付かないような語りが多く見られた。G が経営者として自身を位置づけない背景として、経営者としての自己がアイデンティティとして定義付けられないものであることが語られた。さらに、家族内で生成された「清貧」の価値観が、G が考える経営者としての役割と相反していることが語りから見て取れる。ただし、父親との価値観の差異も見られる。G は家族内の価値観を重視しているものの、両親のように経営に対して全く興味を示さない

わけではなく、教職員を守るために経営という仕事を行わなければならないと認識している。このように教職員の生活安定のために経営に注力する姿勢は、G の幼少期から社会人になるまでの長期間にわたる経済的苦悩が関係していると、本研究では G の手記から推測した。

第 4 節の B は、自身を一貫して「道楽者」として捉え、経営者としての「複雑性」を示し、独自の立ち位置を変えることはなかった。経営者の仕事を「プロ」であり、「ビジネスとして事業を成長させる人」と定義し、自身はそうではないと考えることから、「道楽者」として自身を位置付けている。このような B の自身のアイデンティティに関する定義づけは語りの中で一貫しており、変化は見られなかった。ただし、学校に対する見方には変化が生じていた。自身の道楽から学校を創設した B は、長年、学校を「道楽」として捉え、自身の引退とともに閉校するものと考えていた。しかし、教職員からの言葉をきっかけに、学校が長年の活動を経て「社会の公器」になっていたことに気づく。このことから、後継者を育成し、自身の引退後も学校を継続する決意を固める。それまで刹那的に運営していた学校を、永続を前提として運営する方向に変化させることを、B は自身の新たな「道楽」として捉えていた。

本研究の第 6 章において、最初のリサーチクエスチョンに対応し、研究協力者たちの語りから様々なアイデンティティの構築が明らかになった。そのアイデンティティは「経営者」だけでなく、「女性」、「教師だった私」、「文法開発者」、「道楽者」といった多様なアイデンティティであった。研究協力者たちは、語りの中で自己の一貫性を示したり、示さなかったりしながら、自身の人生を語り、アイデンティティの変遷を明らかにしている。また、「経営者」という中心性に関する語りにおいても、多様な意味合いが見られた。「私は経営者である」という中心性を示す語りにおいても、それに伴って日本語教師から「自身が変化した」ことを示すのか、経営者だからこそしなければいけなかったと行動の合理性を示すのかといった多様な語りの構築が見えた。これは、研究協力者たちが自己のアイデンティティとして経営者をどのように位置づけ、それがどのように変化しているのかを示している。これにより、彼らが自身の経験からどのような視点や思考を持ち、行動を合理的に捉え、立ち位置の変化をどのように捉えているのかを筆者が理解できたのである。さらに、「複雑性」に関しても、多くの異なる形が見えてきた。これは、研究協力者たちが自身のアイデンティティを単一の役割だけでなく、複数の役割や立場として捉えていることを示している。具体的に述べると、C のように「女性としての私」を独立の要因とし

て挙げ、G が「文法開発者としての私」や B が「道楽者」を提示することで、日本語学校の経営動機が自己実現の達成であることを明確化している。このように彼らは、異なるアイデンティティを組み合わせ、語りを調整しながら自己のアイデンティティを構築し、アイデンティティの変容に伴う行動を説明している。

以上のように、日本語教師というキャリアを経験した後、日本語学校経営者になるというキャリア移行の過程を辿った人々の「経営者」としてのアイデンティティの表出は多様であることがわかった。これにより、「2.5. 日本語学校経営者が登場する研究」で日本語教師の視点で語られていた画一的な教師を抑圧する経営者のイメージだけではなく、経営者自身が持つ役割意識に基づく行動の合理性や、学校設立に関わる経験、家族等の個人的価値観による位置付けの違いを考慮することで、経営者の多様性が浮かび上がった。さらに、教師から経営者へのキャリア移行も単一ではないことが示された。これにより、本研究は経営者の多様性を明らかにするとともに、教師から経営者へのキャリア変遷の多様性を具体的に示すことができたと考えられる。

また、一連の語りの分析から、研究協力者の「中心性」や「複雑性」の語り方に差異が生じるのは、語り手が自身の経験をどのように理解し、自己のアイデンティティをどのように表現するかによって異なり、その中には多様な意味合いが含まれることが示唆された。このため、聞き手であり、研究者である者にとっても「中心性」や「複雑性」の語り方の差異は、研究協力者のアイデンティティの構築やその変遷を理解する上で重要であり、また、研究協力者の経験から得た見方や考え方を理解する上でも重要であることが明らかになった。

9.1.2. 日本語学校関係者に影響を与える社会的文化的イデオロギーが構築した言説

次に、二つ目のリサーチクエスチョンである「研究協力者たちのキャリア移行を伴うアイデンティティの構築に影響を与えうる社会的・文化的イデオロギーが、日本語学校や日本語学校経営者の間でどのような言説でもって表出されたのか。」について明らかになったことをみていく。

本研究では、日本語学校において「教師」、「女性」、および「宗教」といった要素を介して、「自己犠牲的な教師文化」「家庭に専念する女性像」「禁欲であるべきとするキリスト教的な考え」という各要素に関わる理想像についての社会的・文化的イデオロギーが形成されることが明らかになった。これらのイデオロギーは、金銭的成功と無縁であること

を望む傾向があり、言説への表出時には経済活動に対して否定的な意味を持つ言説となって表出し、日本語学校において流布する。その結果、経済活動に敵対的な言説が日本語学校においてドミナント・ストーリーとして共有されることとなったと推測される。以上の結果から、2.3 や 2.5 で議論されている、日本語学校や語学学校における経済活動に対する敵対的な言説が流布する要因の一端を明らかにすることができたと考えられる。

このような言説は、先行研究で観察された言語教育の商品化に対する批判的傾向や、日本語学校経営者の言動に対して容認できない態度にも影響していると考えられる。そして、このような経営に対する敵対的な言説の中で、研究協力者たちは経営者として経営活動を行う立場になった。このような矛盾した状況の中で、自身の立ち位置およびそれに伴うアイデンティティについて改めて語りを構築することが求められた。

そして、語りを通した「経営者」というアイデンティティ構築においては、経営学において議論となっている「高収益・高成長・男性的」という経営者に関する社会的・文化的イデオロギーが「経済的な利益を追求し、組織のために方針をある程度は強制し、教職員の生活の確保と組織の永続を担う存在」という研究協力者たちが共有している経営者像に関する言説の構築に影響を与えていた。このような経営者像に関する言説について、4 名はそれぞれの思考に基づく「経営者としての私」と「ドミナント・ストーリーに見られる経営者」とを調整し、それぞれの距離感を測りながら、自身の実態と調整し語られていた。このような「ドミナント・ストーリーに見られる経営者」に対しての調整の過程こそが、本研究の研究協力者たちが経営者としてのアイデンティティの構築や葛藤の克服の重要な過程の一端だったのである。

このような日本語教師出身の日本語学校経営者のアイデンティティ構築に影響を与える「高収益・高成長・男性的」という経営者に対する社会的・文化的イデオロギーについて、経営学に新たな視点をもたらすと考える。先行研究では、「高収益・高成長・男性的」という経営者の見方が、一般的な認識や学術的な関心を反映しており、経営者たちに対する抑圧的要素として機能することが指摘されてきた。しかしながら、調査手法が文献調査や量的研究が主であったため、「高収益・高成長・男性的」という社会的・文化的イデオロギーで構築された抑圧性に当事者がどのように対処したのかを明らかにする知見は乏しかった。本研究では、ライフストーリーのナラティブ分析を用いて分析することで、当事者の体験への理解を深め、あたかも実態であるかのように流布する言説としてこれらの言説が経営者の間で流通していることを明らかにした。さらに、経営者たちがこれらの言説に

直面する中で、彼らが改めて主体的に調整を行いながら、語りにおける自身のアイデンティティの再構築が確認された。この点では、現在まで経営学において知見が乏しかった、経営者の言説およびアイデンティティの構築の一連のプロセスがどのように行われるのかについて、新たな知見を提供することができたと言える。

9.1.3 日本語学校経営者たちが言説の中で構築したアイデンティティの様相

最後に、三つ目のリサーチクエスチョンである「研究協力者たちは日本語学校や日本語学校経営者に流布する言説の中でどのようにアイデンティティを構築したのか。」について明らかになったことを見ていく。研究協力者たちは、日本語教師から日本語学校経営者へのキャリア移行を経験し、その過程で既存の日本語学校という内集団の規範に違反することから「逸脱者」となり、そのような位置づけの変化に対応する形で、語りにおいてアイデンティティの構築が行われていたと結論付けた。具体的には、「経営者としての私」という新しいアイデンティティを構築する F および C のパターンや、日本語学校の規範をアイデンティティや行動様式を一部残した「経営者としての（または、でもある）私」という G および B のパターンが見られた。これらのキャリア移行のプロセスにおいて、経営者像や日本語学校内の経営活動に関するドミナント・ストーリーとの調整が必要とされたことを本研究では明らかにした。本研究結果から、従来の Oplatka（2002）の研究では、教育者と校長の役割の違いやそれに伴う倫理観が関係者に内的葛藤を生じさせるという当事者内の葛藤過程に関する記述がなされていたが、本研究では、社会的・文化的イデオロギーを含めた検討を通じて、関係者の内的葛藤だけでなく、そのような状況を引き起こす周囲のドミナント・ストーリーを明らかにし、彼らの内的要因以外の葛藤要因についても存在することが判明した。

ただし、日本語学校経営者という立場に就くといっても、教師といった従来の役割アイデンティティが変容したという語り、または教師以外の役割に関する語りを構築しなければいけないということではない。日本語学校の数が限られ、自然と需要と供給のバランスが取れた状態であれば、集団の規範に違反する経済活動を行わなくてもよいため、日本語学校という内集団から逸脱しない可能性もあった。そのような状況においては、教師以外のアイデンティティを構築する必要性はない。ただし、現状は日本語学校の競争は激化し、経済活動を行わなければ倒産の危機に陥るため、そのような状況になる可能性は低いことも分かった。このように、日本語教師出身者が日本語学校経営者へのキャリアを移行する

際には、既存の所属集団から「逸脱者」となるという過程を経て、従来と異なる言説に触れることによって、その状況に対応したアイデンティティを構築することが語りの中で必要とされた。このように日本語学校経営者の様相についてナラティブを用いて研究することにより、現在まで明らかにすることができなった日本語教育機関経営者を取り巻くイデオロギーを可視化ができ、日本語教育機関経営者を学術的に取り扱う際の知識基盤の構築に寄与したことが本研究の学術的貢献の一つである。

また、このような状況は、経営者たちが教師たちから見て、敵対的な立ち位置になることが避けられない。しかしながら、位置付けの変容やそれに伴うアイデンティティの構築、行動の変化、経営者になることによる周囲の人々の敵対的な見方については、これまで十分に認識されないまま非難される存在となっていることが、日本語教師出身日本語学校経営者のキャリア移行に関する大きな課題であることも見えてきた。このような分析結果から、日本語学校内で日本語教師や学生とは異なる立場にある人について、当事者目線においては現在まで明らかにされていないながらも言説が流布しており、それらが矛盾していることにより、軋轢を生じさせていることが本研究によって明らかになった。

このような言説の存在とそれに伴うアイデンティティ構築をナラティブから明らかにしたこと踏まえて、本研究では、日本語教育において、今後日本語学校経営者を多面的に捉える視点を持ち、様々な言説に接しながら行動や発言を行っていることを認識する必要性があることを問いかけた。さらに、日本語学校経営者だけでなく職員や仲介エージェントなど様々な関係者の生活史や背景を探求し、その中で見出される日本語教育に存在する言説を可視化することで、互いの理解を深めることができると提案を行った。このような提案を実現することにより、経営者に限らず、様々な関係者間の相互理解を促進し、最終的に日本語学校の組織面での教育改善に寄与する可能性があることを、本研究では示した。

9.2. 本研究の意義

以上のように、本研究は日本語教師から日本語学校経営者へキャリア移行を行うことによる矛盾した状況や葛藤の中でどのように語りの中で自己のアイデンティティを構築するのかについて明らかにしただけでなく、市場経済と教育活動の狭間で活動する彼らの語りを通して、日本語学校経営者に向けられる言説を省察し、どのような認識の枠組みの変化が必要とされているのかといった問いへの示唆を与える契機となった。具体的に言えば、日本語教育研究において、「強者」としての日本語学校経営者を一面的に捉えるのではな

く、ドミナント・ストーリーの中で自身の立ち位置を確立する存在であることを認識し、矛盾する言説の中で自らのアイデンティティを選択し、行動する過程で構築される「日本語学校経営者」の姿も包括的に捉えることが重要であることを示し、ひいては日本語学校関係者が立場の違いにより、現段階では捉えきれない言説に触れることがあり、そのような言説に応じて行動をとることを示唆した。

そのため、本研究の意義として、3点あると考える。1点目は、経営学への新たな視座の提供である。本研究の結果から、経営学においてアントレプレナーを抑圧し、学術的に多様なアントレプレナーシップの探求を阻害していると批判されてきた「高収益・高成長・男性的な」経営者像のドミナント・ストーリーは、実際の多様な経営者像とは別に、「経営者はこうあるべき」というドミナント・ストーリーとして研究協力者 4 名に共有されているというのが実態であった。そして、4 名はそれぞれの思考に基づく「経営者としての私」と「ドミナント・ストーリーに見られる経営者」のイメージとを調整し、それぞれの距離感をはかっていきながら対峙し、自身の実態と調整していた。そして、「ドミナント・ストーリーに見られる経営者」に対しての調整の過程こそが、本研究の研究協力者たちが経営者としてのアイデンティティの再構築や葛藤の克服の重要な過程の一端だったということを解き明かした。このような研究結果は、経営学で主に使用される文献調査や量的調査では明らかにすることが困難であった、「高収益・高成長・男性的」という社会的・文化的イデオロギーで構築された経営者像の抑圧性に、当事者がどのように対処したのかという点に対して、言語文化学的な視点であるライフストーリーをナラティブ分析するという手法を導入することで、実態がないのにも関わらず実態があるように感じられる言説として、これらの言説が経営者の間で流通していることが明らかにした。この点から、文献調査や事例研究だけでは見えてこなかった、ドミナント・ストーリーでもって語られる経営者像に対して、当事者たちが主体的に調整をし、矛盾や葛藤を乗り越える過程も含めてどのように向き合っているのかも詳細に探求する必要性があることを見出した。また、これらの結果は彼らのインタビューが忠実に過去を再現するものではなく、インタビューの語られる世界を理解するという姿勢に基づくことによって得られた結果である。この研究結果により、文献調査や量的調査では見えない当事者視点からの記述の重要性とディスコース分析の有用性について、経営学へ新たな知見を提供した。このような学術的な貢献が本研究の1点目の意義である。

2 点目と 3 点目は、日本語教育学への学術的貢献および日本語教育の実践への貢献であ

る。本研究は、日本語学校経営者を取り巻く社会的・文化的イデオロギーについてナラティブを用いて研究することにより可視化をした。それにより、今後社会的にも議論が進むと思われる日本語教育機関経営者を、学術的に取り扱う際の知識基盤の構築に寄与したことが本研究の日本語教育学への貢献である。また、研究協力者が経営者になることによって周囲から敵対的な見方をされる状況がありつつも、その事態が周囲に十分に認識されていなかったことを示唆した。このような状況は、日本語教師出身者が日本語学校経営者へのキャリア移行する際に課題であることを指摘した。つまり、日本語教育のドミナント・ストーリーが、一部の構成員に対して抑圧的に作用することを本研究では指摘したのである。このような状況を改善するために、日本語学校内で矛盾する言説の存在を可視化し、教師や関係者が自分たちはどのような言説に接しているかを省察し、理解し、異なる意見や視点を尊重することが重要であることを提示した。これにより、日本語教育の実践において、日本語学校およびその構成員の相互理解や円滑なコミュニケーションが促進され、よりバランスのとれた教育環境が実現されると考えられる。このような視点を提供したことで、本研究は日本語学校の発展にも寄与するものである。以上 3 点が本研究の学術的意義と社会的意義であると考える。

9.3. 本研究の限界と今後の課題

以上が本研究の概要であるが、一方で本研究はいくつかの限界があり、それらを今後の課題としたい。まず、本研究において対象にした経営者たちは、長年経営を担ってきたため、研究協力者が経営者としてのアイデンティティと他のアイデンティティが対立することにより、経営者としての役割を放棄するとは考えにくい。しかしながら、経営者としての任務を継続的に遂行することができるか否かという点に着目をするならば、不安定な着任初期からある一定程度役割アイデンティティを構築するまで、語りがどのように変化したのかを聞き取ることも必要であると考える。経営学においても、回顧録的なインタビューにおける予定調和的なナラティブは問題になっている。特に起業家のナラティブに関して、Gartner（2007）では、起業家精神研究の問題はストーリー不足ではなく、研究協力者のストーリーの語り方の不足であると指摘し、高橋・松嶋（2009）は、起業家のインタビューを通して、研究者自身がストーリーを予定調和なものに帰着させてしまう可能性があることを指摘している。このようなインタビュアーとインタビュイーの両者が予定調和なナラティブを生成するのを防ぐため、Cope & Watts（2000）や伊藤・福本（2021）は

思考や感情の激しさをリアルタイムで反映できる調査手法の有用性を示唆している。そこで、今後の研究において、継続的に繰り返し、リアルタイムに当該期間において経営者にインタビューを行うことが、変容するアイデンティティに関する語りの変遷を捉える上で有効であると考えられる。

次に、研究協力者に対する倫理的配慮による限界である。本研究の研究協力者にはインタビュー時において余命宣告を受け、この論文の完成を見せることが出来なかった方がおられる。しかしながら、その研究協力者は自身の病についてインタビューにおいて語ることも、そのような振る舞いを筆者に対して見せることはなかった。このような振る舞いに関して、他の語りや日記等を用いて語らなかったことに対してアプローチすることは可能であるが、「病」ひいては「死」のような特にセンシティブな話題が背景にある「語らない」ことに対して研究者はどこまで踏み込むべきなのかは議論すべき課題である。ナラティブ研究において、なぜ他のストーリーではなく、このストーリーを語るのかという探求において、「沈黙」は何が人を沈黙させるのかという大きな手がかりとなるため（プラマー，1995 / 1998）重要視されているが、無邪気に「語らない」ということを解釈することは、「語らない」ということを選択をした研究協力者の思いを無視した、重大な倫理的違反にも当たるのではないだろうか。また、亡くなった研究協力者に対する倫理的配慮として、研究結果の確認が不可能になった場合、研究者は当事者の意思を代弁する権利について慎重に考慮する必要がある。たとえ家族であっても、当事者の本意を反映することができる保証がないためである。本研究においては本学位論文発表前に当該研究協力者の確認や承認を得ながら、論文化し、生前に公表したものを当該人物の分析部分では一部使用している。このため、当該研究協力者の意思から大きく外れた研究結果の提示は回避することができたと考えられる。しかしながら、このような事態は非常に幸運であり、偶発的な出来事であったと言える。通常、データ収集から博士論文の発表まで数年単位の時間が経過するため、研究協力者たちが結果を確認できるほど、体力的または気力的に十分な余裕があるとは限らない。このような状況に対処するために、研究者自身がどのような対処策を講じるべきかは今後も検討を深める必要があると考える。

最後に、日本語学校内に流布する言説が、一部構成員に抑圧的に作用することが本研究によって示唆されたため、日本語学校経営者だけではなく、多面的に声を集め、検証する必要があると考える。現在の日本語教育研究では、日本語学校における教師の葛藤（中井, 2011）や、在籍学生の進学の悩み、ストレス状況、アルバイト経験を通じた学びなどの声

が扱われている（張, 2013；梁, 2014；謝, 2014；岩切, 2018）。しかしながら、職員の葛藤やストレスの声、そのように状況を生じさせる要因については、管見の限り研究成果が公表されていない。また、仲介エージェントも組織存続のため、ひいては日本語教育を成立させるためには必要な存在である。これらの点を踏まえて、今後はより多様な日本語学校関係者からの声を収集し、これらの結果を多角的に捉えることが重要であると考える。さらに、研究結果を通して日本語学校や日本語教育に存在する偏見や価値観についても検討し、他者を抑圧していないかを慎重に考えることが望まれる。これらの課題を解明し、解決に向けて努力を重ねていくことで、より良い日本語学校と日本語教育を実現することができると考える。

謝辞

本論文の作成に当たり、多くの方々にご指導ご鞭撻を賜りました。指導教官の大阪大学国際教育交流センター（人文学研究科（旧・言語文化研究科）兼任）の義永美央子教授には終始適切なご指導を賜りました。ここに深謝の意を表します。人文学研究科言語文化学専攻（旧・言語文化研究科言語文化専攻）の秦かおり教授には本論文の作成に当たり、副指導として適切なご助言を賜り、感謝申し上げます。人文学研究科言語文化学専攻（旧・言語文化研究科言語文化専攻）の小口一郎教授には、理論的枠組みや翻訳について有益な助言をいただきました。心より感謝申し上げます。

本研究の遂行に当たり、業務等でお忙しい中快くインタビューに参加頂いた皆様に、感謝いたします。皆様の語りがなければ本研究は遂行できませんでした。

また、言語文化研究科の先輩同期後輩の皆様には、本研究の遂行に当たり多大なご助言、ご協力頂きました。ここに感謝の意を表します。特に修士時代から数々のご助言をいただきました先輩である林貴哉さん、大学は違いましたが丸田健太郎さんにはいつも厳しくも温かいご助言をいただきました。

国際共創大学院学位プログラム推進機構超域イノベーション博士課程プログラムの同期、大津真実さん、川口太郎さん、小島晋一郎さん、島田広之さん、田尾俊輔さん、藤本森峰さんには研究や博論執筆に関していつも刺激をもらいました。

勤務先の三菱 UFJ リサーチ&コンサルティングの皆様にもいつも応援していただき、執筆の励みとなりました。

最後に、長年様々なサポートをしてくれた家族に心から感謝します。

本研究は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2138 の支援を受けたものです。

参考文献

【日本語文献】

浅井 幸子・玉城 久美子・望月 一枝（2011）「戦後日本の小中学校における女性教師の脱性別化：「婦人教師」から「教師」へ」『和光大学現代人間学部紀要』4，21-36.

麻生 誠（1974）「第 3 章　教育構造」福武直（監修）・麻生誠（編）『社会学講座 10 教育社会学』東京大学出版会，47-68.

安達 太郎（2005）「疑問文における反語解釈をめぐる覚え書き」『京都橘女子大学研究紀要』31，35-50.

跡部 千慧（2020）「高学歴女性のキャリア形成とケアワーク：戦後日本の小学校女性教員を事例として」『まなびあい』13，131-135.

阿部 謹也（1987）『甦える中世ヨーロッパ』日本エディタースクール出版部

新井 淑子（1982）「戦前における女教師の地位向上をめぐる動向について：全国小学校女教員大会を中心に」『教育学研究』49，3，265-274.

有田 佳代子（2016）『日本語教師の「葛藤」構造的拘束性と主体的調整のありよう』ココ出版

アルチュセール，ルイ（1995），西川 長夫・伊吹 浩一・大中 一彌・今野 晃・山家 歩（訳）（2005）『再生産について：イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置』平凡社

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

イーグルトン，テリー（1991），大橋洋一（訳）（1996）『イデオロギーとは何か』平凡社

池田 伸子（2009）「留学生の就職を支援するための実践的日本語教育について」『ことば・文化・コミュニケーション』1，131-142.

石川 良子・西倉 実季（2015）「ライフストーリー研究に何ができるのか」桜井 厚・石川 良子編（2015）『ライフストーリー研究に何ができるか　対話的構築主義の批判的継承』新曜社，1-20.

石戸 教嗣・久冨 善之・山崎 鎮親・小澤 浩明・小玉 重夫（1995）「教師文化のオートポイエシス：小中学校教師調査の結果から（Ⅳ-4 部会　教師（2））」『日本語教育社会学会大会要旨集録』47，205-210.

磯辺 剛彦（1998）「起業プロセスの社会学的アプローチポピュレーション・エコロジーと制度理論」『三田商学研究』41，5，39-66.

伊藤 智明・福本 俊樹（2021）「起業家と研究者の関わり合い：起業家研究の方法としての2人称的アプローチと共愉的な道具」『企業家研究』18，23-40.

イ，ヒョンジュ（2019）「元留学生社会人のライフストーリー：日本在住韓国人の言語習得とアイデンティティを中心に」『待兼山論叢. 日本学篇』53，39-62.

今井 新悟（2010）「間接受身再考」『日本語教育』146，117-128.

今西 利之（2001）「否定形式と共起しない副詞『あんまり』をめぐって：評価的な意味について考える」『熊本大学留学生センター紀要』5，1-17.

岩切 朋彦（2015）「日本語学校におけるネパール人学生の様相とその諸問題：福岡県A校に通うネパール人学生へのライフストーリーインタビューから」『西南学院大学大学院国際文化研究論集』9，79-112.

岩切 朋彦（2018）「「働く留学生」をめぐる諸問題についての考察（2）：福岡市の日本語学校に通うネパール人留学生のエスノグラフィー」『鹿児島女子短期大学紀要』54，37-49.

上田 貴子（2014）「看護職者の役割移行：概念分析」『日本看護科学会誌』34，1，272-279.

上田 貴子（2018）「役割移行を経験した看護職者が認識する役割移行支援」『日本看護管理学会誌』22，1，22-29.

ウォーラー，ウィラード（1932），石山 脩平・橋爪 貞雄（訳）（1957）『学校集団：その構造と指導の生態』明治図書出版

牛窪 隆太（2013）「新人日本語教師の教育機関への参加に関する考察：ナラティブ・アプローチによる事例研究」『言語文化教育研究』11，369-390.

臼杵 美由紀（2005）「上級中国人学習者の日本語学習に対する意識と成功への鍵：インタビュー調査からの考察」『上越教育大学研究紀要』28，1-8.

エリクソン，H，エリク（1968），岩瀬 庸理（訳）（1973）『アイデンティティ：青年と危機』金沢文庫

大石 奈々（2020）「海外における日本人の労働搾取：豪州のワーキングホリデー制度とその課題」『Work & life= ワークアンドライフ：世界の労働』5，13-20.

大谷 尚（2019）『質的研究の考え方：研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会

岡 益己（1994）「中国人就学生問題に関する一考察」『岡山大学経済学会雑誌』25，3，

507-526.
岡田 明子（2018）「壮年期がん患者の役割移行」『高知女子大学看護学会』43，2，15-23.
岡田 茉弓（2021）「ある日本語学校経営者の学校や役割に対するまなざし：学校に対するまなざしの変容に関する語りを中心に」『言語文化教育研究』19，154-174.
岡田 茉弓（2022）「留学ビザ交付厳格化が日本語学校に与えた影響とその対処：ライフストーリーインタビューからの探求」『大阪大学言語文化学』31，33-48.
岡本 雅史（2003）「認知的逸脱に基づくアイロニー発話のタイポロジー」『日本認知言語学会論文集』3，1-11.
小川 明子（2018）「分断の時代におけるナラティヴとストーリーテリング教育　協働的デジタル・ストーリーテリング実践の事例」『言語文化教育研究』16，45-54.
尾沼 玄也・加藤 林太郎（2021）「日本語教師のキャリア形成に関する一考察：現役教師の経験したやりがいと失敗から」『拓殖大学 日本語教育研究』6，57-74.
ガーゲン，J，ケネス（1999），東村 知子（訳）（2004）『あなたへの社会構成主義』，ナカニシヤ出版
金澤 裕之（2007）「『～てくださる』と『～ていただく』について」『日本語の研究』3，2，47-53.
神尾 昭雄（1990）『 情報のなわ張り理論言語の機能的分析』大修館書店
川上 清市（2021）『図解入門業界研究 最新教育ビジネスの動向とカラクリがよーく分かる本［第 3 版］』秀和システム
河先 俊子（2013）「韓国人日本語教師のライフストーリー：「日本語に関わる自己」の変容を中心として」『Asia Japan Journal』8，41-57.
北坂 真一（2012）「地価と日本経済：バブル崩壊後の新しい流れ」『經濟學論叢』64，2，381-404.
北野 浩章（1993）「日本語の終助詞『ね』の持つ基本的な機能について」『言語学研究』12，73-88.
北原 保雄（編）（2010）『明鏡国語辞典 第二版』大修館書店
北村 達（1958）「我が国家長制家族組織の原理と戦後における変化」『北海道學藝大學紀要. 第一部』9，1，83-94.
ギブズ，R，グラハム（2017），砂上 史子・一柳 智紀・ 一柳 梢（訳）（2017）『質的データの分析』新曜社

金田一 京助・柴田武・山田 明雄・山田 忠雄（編）（1994）『新明解国語辞典 第 4 版』三省堂

小林 康江（2009）「<総説>移行」『山梨大学看護学会誌』8，1，3-8.

ゴフマン，アーヴィング（1959），石黒 毅（訳）（1974）『行為と演技：日常生活における自己呈示』誠信書房

ゴフマン, アーヴィング（1963）, 石黒 毅（訳）（1980）『スティグマの社会学：烙印を押されたアイデンティティ』せりか書房

児山 正史（2004）「準市場の概念」『年報行政研究』39，129-146.

才田 友美（2004）「競売不動産からみた首都圏地価の動向」『金融研究』23，71-114.

齋藤 慶子（2014）『「女性教員」と「母性」 ― 近代日本における＜職業と家庭の両立＞問題』六花出版

佐伯 啓思（1995）『イデオロギー / 脱イデオロギー』岩波書店

三枝 優子（2019）『日本語教育実習生のキャリア意識の変容 ― 学部日本語教員養成コースへの参加過程の分析から ― 』博士学位論文，桜美林大学，https://www.obirin.ac.jp/academics/postgraduate/international_studies/course_humanities/papers_doctoral/r11i8i000003841v-att/2019_Saegusa_Offer.pdf

桜井 厚（2002）『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

桜井 厚・小林 多寿子（2005）『ライフストーリーインタビュー：質的研究入門』せりか書房

桜井 厚（2010）「ライフストーリーの時間と空間」『社会学評論』60，4，481-499.

桜井 厚（2012）『ライフストーリー論　現代社会学ライブラリー7』弘文堂

サトウ タツヤ・安田 裕子・木戸 彩恵・高田 沙織・ヤーン，ヴァルシナー（2006）「複線径路・等至性モデル―人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して」『質的心理学研究』5，255-275.

佐藤, ナンシー（1994）「7 章　日本の教師文化のエスノグラフィー」稲垣 忠彦・久冨 善之（編）『日本の教師文化』125-139.

佐藤 学（1994）「2 章　教師文化の構造：教育実践研究の立場から」稲垣忠彦・久冨善之（編）『日本の教育文化』東京大学出版会，21-41.

佐藤 学（1997）「『中間者』としての教師：教職への存在論的接近」『教育哲学研究』1997，75，1-5.

サビカス，L，マーク（2011），日本キャリア開発研究センター（監訳），乙須 敏紀（訳）（2015）『サビカスキャリアカウンセリング理論：<自己構成>によるライフデザインアプローチ』福村図書

澤邉 裕子（2016）「韓国の中等教育段階における日本語教育の意味：教師のライフストーリーからの考察」『宮城學院女子大學研究論文集』122，103-124.

下村 英雄（2015）「コンストラクション系のキャリア理論の根底に流れる問題意識と思想」渡部 昌平（編著）（2015）『社会構成主義キャリア・カウンセリングの理論と実践：ナラティブ、質的アセスメントの活用』1，福村出版，10-43.

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.

謝 延瓊（2014）「日本語学校における中国人留学生の異文化ストレッサーと無気力感に関する研究」『九州大学心理学研究』15，53-61.

スローン，Jr，アルフレッド，P（1963），田中 融二・狩野 貞子・石川 博友（訳）（1967）『GM とともに』ダイヤモンド社

ショリナ，ダリヤグル（2017）「ライフストーリーから見る教師の自己変革：カザフスタン人日本語教師を対象に」『中央アジア諸国日本研究カンファレンス論文集』，74-81.

末武 康弘・諸富 祥彦・得丸 智子・村里 忠之（2016）『「主観性を科学化する」質的研究法入門：TAE を中心に』金子書房

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 日本学篇』46，97-114.

杉江 雅彦（2004）「"ウスラ"をめぐる中世ヨーロッパの貨幣観」『同志社商学』56，2-3-4，107-125.

杉田 穏子（2017）『知的障害のある人のライフストーリーの語りからみた障害の自己認識』現代書館

杉本 和之（2000）「副詞『どうせ』の意味と機能」『愛媛大学教育学部紀要. 第 II 部人文・社会科学』33，1，15-24.

鈴木 佳奈（2000）「会話における『なんか』の機能に関する一考察」『大阪大学言語文化学』9， 63-78.

鈴木 哲也（2003）「『カンタベリー物語』と中世の清貧思想」『高知女子大学紀要文化学部編』52，1-10.

ストラウス，アンセルム（1959），片桐 雅隆（訳）（2001）『鏡と仮面：アイデンティティの社会心理学』世界思想社

瀬尾 匡輝（2011）「香港の日本語生涯学習者の動機づけの変化：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析から探る」『日本学刊』14，16-39.

瀬尾 匡輝・瀬尾 悠希子・米本 和弘（2015）「日本語教師はどのように教育の商品化を経験しているのか」『言語文化教育研究』13，83-96.

瀬岡 誠（1980）『企業者史学序説』実教出版

関 正昭（1997）『日本語教育史研究序説』スリーエーネットワーク

田尾 雅夫・吉田 忠彦（2009）『非営利組織論』有斐閣

髙井 かおり（2019）「日本語教師の葛藤とキャリア形成：元日本語教師のライフストーリーから」『明星大学研究紀要：人文学部』55，1-16.

高橋 保（1980）「男女同一賃金の今日的状況」『創価法学』9（3 / 4），1-23.

高橋 勅徳・松嶋 登（2009）「企業家語りに潜むビッグ・ストーリー：方法としてのナラティブ・アプローチ–」『国際経済雑誌』200，3，47- 69.

高山 林太郎（2017）「語用論的意味の持つ多様な分かり易さ」『東京大学言語学論集』38，375-382.

多賀 太（2002）「男性学・男性研究の諸潮流」『日本ジェンダー研究』5，1-14.

竹本 英代（2020）「東京日本語学校の設立にみる戦後の日本語教育」『福岡教育大学紀要第四分冊教職科編』69，61-68.

立川 真紀絵（2015）『日系企業の中国人ビジネスパーソンにおける異文化間コンフリクトへの対応：中国の大学における日本語のビジネスコミュニケーション教育への応用に向けて』博士学位論文，大阪大学，https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/59640/

ターナー，J，C（1987），蘭 千寿・磯崎 三喜年・内藤 哲雄・遠藤 由美（訳）（1995）『社会集団の再発見：自己カテゴリー化理論』誠信書房

ターナー，グレアム（1996），溝上 由紀・毛利 嘉孝・鶴本 花織・大熊 高明・成実 弘至・野村 明宏・金 智子（訳）（1999）『カルチュラルスタディーズ入門：理論と英国での発展』作品社

田中 真理・舘岡 洋子（1992）「構文と意味の面からみた「受身」と「～てもらう」の使い分け—「迷惑・被害の受身」の考察を通して」『ICU 日本語教育研究センター紀要』

2，235-256.

張 嵐（2011）『「中国残留孤児」の社会学：日本と中国を生きる三世代のライフストーリー』青弓社

張 梅（2013）「私費留学生の進学意識と進路決定：日本語学校在籍者へのインタビュー調査から」『東京大学大学院教育学研究科紀要』52，169-181.

塚田 亜弥子・太田 浩（2018）「日韓における留学生 10 万人達成と留学生政策：留学生受入れにおける量と質の両立を中心に」『比較教育学研究』57，89-110.

津田 忠雄（2006）「スポーツと自己物語―アスリートのドミナント・ストーリーについて―」『近畿大学健康スポーツ教育センター研究紀要』5，1，49-65.

坪根 由香里・小澤 伊久美・八田 直美（2013）「韓国人経験日本語教師のビリーフを探る：『いい日本語教師』に関する PAC 分析の結果から」『大阪観光大学紀要』13，67-78.

坪根 由香里・小澤 伊久美・獄肩 志江（2014）「中国人経験日本語教師の『対学習者』ビリーフとその背景を探る：『いい日本語教師』に関する PAC 分析の結果から」『大阪観光大学紀要』14，59-68.

鶴若 麻理・岡安 大仁（2003）「語り（ナラティヴ）からみる高齢期の生きがいの諸相」『生命倫理』13，1，150-157.

鄭 京姫（2013）「日本語教育における能力と自己評価の意味：越境する中国朝鮮族日本語学習の言語意識から」『2013 CAJLE Annual Conference Proceedings』，37-44.

デンジン，K，ノーマン （編集），リンカン，S，イヴォンナ（編集）（2000），平山 満義・古賀 正義・岡野 一郎（2006）『質的研究ハンドブック 1 巻：質的研究のパラダイムと眺望』北大路書房

戸田 淑子・小林 学・村田 由美恵・森 道代（2009）「非母語話者日本語教師のキャリア形成過程と課題：マレーシア予備教育機関 AAJ を例に」『国際交流基金日本語教育紀要』5，49-65.

中井 好男（2011）「現場の日本語教師の葛藤と原因帰属：『やる気のない』中国人就学生への教師の対応」『異文化間教育』34，106-119.

中井 好男（2018）「社会的文脈から日本語学習と学習者オートノミーを捉える試み：日本で働く中国出身者の学習経験についてのライフストーリーをもとに」『阪大日本語研究』30，93-110.

中尾 元（2022）『異文化間能力のライフストーリー的研究：日本の長寿企業経営者との対話』追手門学院大学出版会

中尾 未来（周正）（2018）「複数言語環境に育った青年たちのライフストーリー」『待兼山論叢. 日本学篇』52，75-96.

中川 康弘（2011）「ベトナム難民 2 世の語りにみるバイリンガル育成の可能性：ライフストーリー・インタビュー手法を用いて」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』7，66-86.

中谷 潤子（2013）「EPA によるインドネシア人看護師候補者の滞日決定要因：ライフストーリー・インタビューから」『大阪産業大学論集．人文・社会科学編』19，27-46.

中西 満貴典（2011）「第 1 章カルチュラル・スタディーズ」『現代日本のコミュニケーション研究　日本コミュニケーション学の足跡と展望　日本コミュニケーション学会 40 周年記念』248-254.

中山 亜紀子（2007）「韓国人留学生のライフストーリーから見た日本人学生との社会的ネットワークの特徴：「自分らしさ」という視点から」『阪大日本語研究』19，97-127.

中山 亜紀子（2008）「韓国人留学生のライフストーリーにみる留学の満足：大学生活に対する期待との関わりから」『阪大日本語研究』20，197-223.

中山 亜紀子（2015）「ライフストーリーを語る意義」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』1，くろしお出版，168-185.

中山 亜紀子（2016）『「日本語を話す私」と自分らしさ：韓国人留学生のライフストーリー』ココ出版

永井 聖二（1981）「Ⅻ 現代の教員社会と教員文化」石戸谷 哲夫・門脇 厚司（編）『日本教育社会史研究』亜紀書房，577-618.

新嶋 良恵（2014）「マス・メディア表象研究におけるカルチュラル・スタディーズの意義：スチュアート・ホールの文化的アイデンティティ理論をてがかりに」『メディア・コミュニケーション：慶応義塾大学メディア・コミュニケーション研究所紀要』64，85-98.

西垣 完彦（1973）「高等学校教師の教職意識に関する一考察：教師全体および保健体育担当教師について」『愛知県立芸術大学紀要』3，55-74.

野口 裕二（2002）『物語としてのケア：ナラティヴ・アプローチの世界へ』医学書院

野口 裕二（編）（2009）『ナラティヴ・アプローチ』勁草書房

秦 かおり（2014）「国外在留邦人が語る東日本大震災：対面の場における意見交渉の過程とアイデンティティ表出を分析する」『言語文化研究』40，123-142.

秦 かおり（2015）「再開のコミュニケーション：子どもの介入によるインタビュー中断と再開を事例に」『言語文化研究』41，131-148.

秦 かおり（2017）「スモール・ストーリー」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』ひつじ書房，249-251

秦 かおり（2022）「在英日本人移民の COVID-19 についてのナラティブにおけるアイデンティティ：語りに現れる被差別体験を分析する」『言語文化共同研究プロジェクト．2021』11-20.

八若 壽美子（2018）「インドネシアで働く元交換留学生のライフストーリーに見る留学評価」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』1，29-43.

八若 壽美子（2022）「ベトナムの大学で日本語教育に携わる元交換留学生の留学評価」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』5，65-79.

林 貴哉（2018）「ベトナム人集住地域における複数言語の使用と学習に関する研究日本に定住した中国系ベトナム難民のライフストーリーから」『言語文化教育研究』16，136-156.

林 貴哉（2021）『ベトナム系移住者のモバイル・ライブズとことば：難民としての経験と日本での生活』博士学位論文，大阪大学，https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/85287/

鳩澤 歩（2017）「問題提起：ヨーロッパにおけるアントレプレナーシップとマイノリティ」『企業家研究』15，135-137.

バー，ヴィヴィアン（1995），田中 一彦(訳)（1997）『社会的構築主義への招待：言説分析とは何か』川島書店

飛田 良文・浅田 秀子（2018）『現代副詞用法辞典　新装版』東京堂出版

久野 弓枝（2013）「日本語教室における非母語話者ボランティアの社会参加に至るまでのライフストーリー研究：社会的ネットワークとアイデンティティの変容に着目して」『札幌大学総合研究』4，14-31.

久野 弓枝（2018）「自己内省の観点からのライフストーリーの再読について：留学生の成長をサポートするビジネス日本語教育実践を目指して」『北海道大学大学院教育学研

究院紀要』130，85-97.
久冨 善之（1994）「1 章　教師と教師文化：教育社会学の立場から」稲垣 忠彦・久冨 善之（編）『日本の教育文化』東京大学出版会，3-20.
久冨 善之（編著）（2003）『教員文化の日本的特性：歴史、実践、実態の探究を通じてその変化と今日的課題をさぐる』多賀出版
福島 青史・イヴァノヴァ，マリーナ（2006）「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み：ウズベキタン・日本人材開発センターを例として」『国際交流基金日本語教育紀要』2，49 - 64.
藤井 聡（2011）「公共政策論におけるドミナントストーリーとオルタナティブストーリー」『土木計画学研究・講演集』43，1-10.
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.
プラマー，ケン（1995），桜井 厚・好井 裕明・小林 多寿子（訳）（1998）『セクシュアル・ストーリーの時代：語りのポリティクス』新曜社
フリック，ウヴェ（1995），小田 博志（監訳）・山本 則子・春日 常・宮地 尚子（訳）（2011）『新版　質的研究入門：＜人間の科学＞のための方法論』春秋社
ブルーナー，J（1986），田中 一彦（訳）（1998）『可能世界の心理』みすず書房
ブルーナー，J（1990），岡本 夏木・仲渡 一美・吉村 啓子（訳）（1991）『意味の復権：フォークサイコロジーに向けて』ミネルヴァ書房
文 朱姫（2018）「高度外国人材育成を支える日本語学校に関する事例研究：多様化する留学生に対応した進学予備教育及び指導の在り方に着目して」『移民政策研究』10，111-128.
ベルトー，ダニエル（1997），小林 多寿子（訳）（2003）『ライフストーリーエスノ社会学的パースペクティブ』ミネルヴァ書房
保坂 裕子（2000）「多声的時空間におけるアイデンティティ構築：アイデンティティ研究におけるナラティヴ・アプローチの可能性について」『京都大学大学院教育学研究科紀要』46，425-437.
ホッグ，A, M・アブラムス, D（1988），吉森 護・野村 泰代(訳)（1995）『社会的アイデンティティ理論：新しい社会心理学体系化のための一般理論』北大路書房.
ホッグ，A, M（1992），廣田 君美・藤沢 等（監訳）（1994）『集団凝集性の社会心理学

魅力から社会的アイデンティティへ』北大路書房
ホランド，ジョン（1997），渡辺 三枝子・松本 純平・道谷 里英（共訳）（2013）『ホランドの職業選択理論：パーソナリティと働く環境』雇用問題研究会
堀井 惠子（2008）「留学生の就職支援のためのビジネス日本語教育に求められるものは何か」『武蔵野大学文学部紀要』9，140-132.
ホール，スチュアート・ドゥ，ゲイ，ポール（編）（1996），宇波 彰（監訳）（2000）『カルチュラル・アイデンティティの諸問題：誰がアイデンティティを必要とするのか？』大村書店
ホワイト, マイケル・エプストン, デビット（1992），小森 康永（訳）（2017）『物語としての家族［新訳版］』金剛出版
松下 恵子（2016）「日本語教師の自己成長と Informal 学習：2 名のライフストーリー分析の結果から」『待兼山論叢. 日本学篇』50，117-140.
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.
マートン，ロバート，キング（1949），森 東吾・森 好夫・金沢 実・中島 竜太郎（訳）（1961）『社会理論と社会構造』みすず書房
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」『同志社女子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」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』16，1-38.
Meleis，A.I.（1987）「特集：副特集　看護研究の質の向上をめざして：研究における理論や概念枠組の役割　役割理論と看護研究」『看護研究』20，1，53-68.
三代 純平（2014）「セカンドキャリア形成へ向けた文化資本としての日本語：スポーツ留学生のライフストーリーから」『言語文化教育研究』14，221-240.
三代 純平・佐藤 正則（2019）「日本語学校の社会的アイデンティティ構築の歩み：『箱根会議』という経験をめぐるライフストーリー」『言語文化教育研究』17，169-189.
三好 稔（1951）『差異心理學：個人差の心理』金子書房
無藤 隆（編）・やまだ ようこ（編）・南 博文（編）・麻生 武（編）・サトウ タツヤ（編）（2004）『質的心理学：創造的に活用するコツ』新曜社
村田 晶子・池田 幸弘・長谷川 由香（2021）「社会人経験者にとっての日本留学と日本語

学習の意味：ライフストーリーから見た自律的学習・葛藤・変容」『多文化社会と言語教育』1，1-13.

柳 淳也・山田 仁一郎（2022）「アントレプレナーシップ概念を再考する：LGBTQ 起業家活動の系統的レビュー」2022 年度組織学会年次大会発表資料

やまだ ようこ（2000）「人生を物語ることの意味：なぜライフストーリー研究か？」『教育心理学年報』39，146-161.

山本 晋也（2018）「言語・文化・キャリアの教育を巡る日本語教育の展望と課題」『早稲田日本語教育学』25，41- 60.

吉田 崇（2004）「M 字曲線が底上げした本当の意味：女性の「社会進出」再考」『家族社会学研究』16，1，61-70.

吉見 俊哉（2000）『カルチュラル・スタディーズ』岩波書店

ラマダン，ヘバマフラン（2021）「シリアにおける日本語学習者のライフストーリー研究：学習意義に焦点を当てて」『日本語教育方法研究会誌』27，1，76-77.

梁 惠（2014）「日本語学校に在籍する中国人留学生のストレスとメンタルヘルス：社会環境ストレスに焦点を当てて」『立教大学臨床心理学研究』8，33-44.

渡辺 三枝子（編著）大庭 さよ・岡田 昌毅・黒川 雅之・中村 恵・藤原 美智子・堀越 弘道・谷 里英（著）（2007）『新版 キャリアの心理学：キャリア支援への発達的アプローチ』ナカニシヤ出版

渡邊 裕子（2009）「女性の社会進出に関する制度と問題点」『香川大学 経済政策研究』5，171-193.

【英語文献】

Ahl, H., & Marlow, S. (2012). Exploring the dynamics of gender, feminism and entrepreneurship: advancing debate to escape a dead end? *Organization, 19*(5), 543-562.

Bamberg, M. (2012). Why narrative? *Narrative Inquiry, 22*(1), 202-210.

Baron, R. & Markman,G. (2001). Perceptions of Women and Men as Entrepreneurs：Evidence for Differential Effects of Attributional Augmenting. *Journal of Applied Psychology, 86*(5), 923-929.

Baumol, W.J. (1993). Formal entrepreneurship theory in economics: Existence and

bounds. *Journal of Business Venturing, 8*(3), 197-210.

Brockhaus, R.H., & Horwitz, P.S. (1986). The psychology of the entrepreneur. In D.L. Sexton & R.W. Smilor (Eds.), *The Art and Science of Entrepreneurship* (pp. 25-48). Cambridge, MA: Ballinger.

Bruner, J.S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review, 64*(2), 123-152.

Cohen, A.K. (1959). *The study of Social Disorganization and Deviant Behavior.* in Robert

Cope, J., & Watts, G. (2000). Learning by doing – An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning, *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, *6* (3), 104-124.

Elms, A.C. (1975). The crisis of confidence in social psychology. *American Psychologist*, *30*(10), 967-976.

Fagenson, A.E., & Marcus, C.E. (1991). Perceptions of the Sex-Role Stereotypic Characteristics of Entrepreneurs: Women's Evaluations. *Entrepreneurship Theory and Practice, 15* (4), 33-48.

Foskett, H.N. (1998). Schools and Marketization: Cultural Challenges and Responses. *Educational Management Administration & Leadership*, *26*(2), 197-210.

Gartner, B. W. (2007). Entrepreneurial narrative and a science of the imagination. *Journal of Business Venturing*, *22*(5), 613-627.

Georgakopoulou, A (2001). Arguing about the future: On indirect disagreements in conversations. *Journal of Pragmatics, 33,* 1881- 1900.

Gupta, V.K., Turban, B.D., Wasti , S.A., & Sikdar,A. (2009). The Role of Gender Stereotypes in Perceptions of Entrepreneurs and Intentions to Become an Entrepreneur, *Entrepreneurship Theory and Practice, 33*(2), 397-417.

Hall, S. (1990). *Cultural Identity and Diaspora.* In J. Rutherford (Ed.), Identity: Community, Culture, Difference (pp. 222-237). London: Lawrence & Wishart.

Hanson, E. (1979). *Educational Administration and Organizational Behavior.* Boston: Allyn & Bacon.

Hanson, E., & Henry, W. (1993). Strategic Marketing for Educational Systems : A Guide for Implementation. *Nassp Bulletin*, *77,* 79-88.

Hoang, H., & Gimeno, J. (2010). Becoming a founder: How founder role identity affects

entrepreneurial transitions and persistence in founding. *Journal of Business Venturing, 25*(1), 41-53.

Hoselitz, B (1963). Main Concepts in the Analysis of the Social Implications of Technical *Change*, In Hoselitz, B & Moore, W eds. *Industrialization and Society* (pp.11-31). Mouton :UNESCO.

Jennings, E.J., & Brush, G.C. (2013). Research on Women Entrepreneurs: Challenges to (and from) the Broader Entrepreneurship Literature? *The Academy of Management Annals. 7*(1), 663-716.

Kelly, M., & Jones, D. (2003). *A new landscape for languages.* London: Nuffield Foundation.

Kubota, R. (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption: enjoyment, desire, and the business of eikaiwa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14*(4), 473-488.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967). *Narrative Analysis.* In J. Helm (Ed.), Essays on the Verbal and Visual Arts (pp. 12-44). U. of Washington Press.

Oplatka, I. (2002) . The Emergence of Educational Marketing : Lessons from the Experiences of Israeli. *Principals Comparative Education Review. 46*(2), 211-233.

Piller, I., & Takahashi, K. (2006). A passion for English: Desire and the language market. In A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression and representation* (pp. 59-83). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education, 8,* 5-23.

Savickas, M. L. (1996). A framework for linking career theory and practice. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 191-208). Davies-Black Publishing.

Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns, and narratives. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology : A Vol. in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 295-320). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown

& R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). John Wiley & Sons, Inc.

Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers.* New York: Cambridge University Press.

Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development, *Journal of Vocational Behavior*, *13*, 282-298.

Tajfel, H. (1957). Value and the perceptual judgment of magnitude. *Psychological Review*, *64*(3), 192-204.

Tajfel, H. （Ed.） (1978). *Differentiation between Social Groups：Students in the Social Psychology of Intergroup Relations*. London：AcademicPress.

Vishal, G., Turban, B.D., & Bhawe, N. (2008). The Effect of Gender Stereotype Activation on Entrepreneurial Intentions. *Journal of Applied Psychology, 93*(5), 1053-1061.

Warren, L., (2004). Negotiating Entrepreneurial Identity: Communities of Practice and Changing Discourses. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation, 5*(1), 25-35.

Weinrach S. G. (1990). Have hexagon will travel: An interview with John Holland. In Heppner P. P. (Ed.), *Pioneers in counseling and development: Personal and professional perspectives* (pp. 43-49). Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

Welter, F., Baker, T., Audretsch B.D., & Gartner, B.W. (2016). Everyday Entrepreneurship—A Call for Entrepreneurship Research to Embrace Entrepreneurial Diversity. *Entrepreneurship Theory and Practice, 41*(3), 311-321.

【参考ホームページ】

NHK NEWS WEB（2022）『日本語学校 80 校余 3 か月以内に事業困難に 留学生の入国制限』https://www3.nhk.or.jp/news/html/20220304/k10013512851000.html（2022 年 8 月 26 日）

FNN プライムオンライン（2020）『「閉鎖するしかない」コロナ禍で日本語学校が悲鳴！留学生来日できず…来春で在籍者ゼロも【福岡発】』https://www.fnn.jp/articles/-/60282（2022 年 8 月 26 日）

外務省（2020）『新型コロナウイルス感染症に関する水際対策の抜本的強化：査証の制限等について（追加情報等）』https://www.mofa.go.jp/mofaj/ca/fna/page4_005119.html（2023 年 3 月 11 日）

株式会社矢野経済研究所（2022a）『教育産業市場に関する調査を実施（2022 年）』https://www.yano.co.jp/press-release/show/press_id/3098（2023 年 3 月 9 日）

株式会社矢野経済研究所（2022b）『語学ビジネス市場に関する調査を実施（2022 年）』https://www.yano.co.jp/press-release/show/press_id/3040（2023 年 3 月 9 日）

産経 WEST（2021）『日本語学校半数「1 年以内で事業継続不可能」　オミクロン株が追い打ち』https://www.sankei.com/article/20211202-GHYTPWTLEVIALPB4CIIO57YG4Y/（2022 年 8 月 26 日）

産経 WEST（2022）『ウクライナ難民に日本語教育を無償提供　30 校がタッグ、生活支援も』https://www.sankei.com/article/20220405-URCUCIUDENIZLNHU5YQ2BOKS4U/（2023 年 3 月 4 日）

出入国在留管理庁（2023）『令和 4 年末現在における在留外国人数について』https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00033.html（2023 年 10 月 7 日）

政策シンクタンク PHP 総研（2018）『企業は社会の公器—これからの社会をつくる企業経営とは』https://thinktank.php.co.jp/wp-content/uploads/2018/08/20180801_2.pdf（2022 年 9 月 7 日）

総務省（2013）『外国人の受入れ対策に関する行政評価・監視－技能実習制度等を中心として－＜結果に基づく勧告＞』https://www.soumu.go.jp/main_content/000219632.pdf（2022 年 8 月 26 日）

男女共同参画局（2021）『男女共同参画白書 令和 3 年版』https://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/r03/zentai/html/zuhyo/zuhyo01-05-01.html（2023 年 1 月 7 日）

東洋経済オンライン（2019）『日本語学校、空前の『開設ラッシュ』に潜む不安　外国人の特定技能 35 万人時代に対応できるか』https://toyokeizai.net/articles/-/275122（2022 年 8 月 26 日）

内閣官房新型コロナウイルス等感染症対策推進室（2022）『本年 3 月以降の水際措置の見直し』https://corona.go.jp/news/pdf/mizugiwataisaku_20220224.pdf（2023 年 3 月

11 日）
西日本新聞（2020）『日本語学校、コロナ禍で苦境留学生 8 割来日できず』
https://www.nishinippon.co.jp/item/n/619380/（2022 年 8 月 26 日）
日本語教育機関関係 6 団体（2022）『コロナ禍における日本語教育機関の現状について』
hhttps://www.nisshinkyo.org/news/pdf/covid19/20220307covid13.pdf（2023 年 3 月 4 日）
Business Insider Japan（2022）『「日本に裏切られた気持ち」留学生の入国停止問題は「安全」に名を借りた差別ではないか』https://www.businessinsider.jp/post-249690（2023 年 3 月 11 日）
文化庁文化部国語課（2013）『「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック』
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/handbook.pdf（2023 年 2 月 26 日）
文化庁（2020）『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』
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/pdf/93457201_01.pdf（2022 年 9 月 28 日）
文化庁（2023）『認定日本語教育機関に関する省令等の案について』
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongokyoiku_kikan_nintei_wg/wg_02/pdf/93918001_02.pdf（2023 年 10 月 30 日）
法務省（2020）『日本語教育機関の告示基準解釈指針』
http://www.moj.go.jp/isa/content/930005393.pdf（2022 年 8 月 26 日）
ボンド株式会社（2021）『【VC やエンジェルも支援】～大手企業との提携加速中～ いま注目のテーマ「外国人労働者」。”日本語問題”を独自の教育 DX プラットフォームで解決する『BondLingo』』https://fundinno.com/projects/261（2022 年 9 月 7 日）
文部科学省（1992）『学制百二十年史　二　留学生受入れ一〇万人計画』
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318576.htm（2023 年 2 月 14 日）
読売新聞（2022）『ウクライナから 1200 人超、避難民就職に日本語の壁…官民でマッチング支援』https://www.yomiuri.co.jp/local/kansai/news/20220613-OYO1T50000/（2023 年 3 月 4 日）

付録　インタビューの中の話の流れ

本研究のインタビューの中の話の流れを示す。一回目のインタビューにおいては、簡単な挨拶を行い、幼少期の思い出から振り返って、話を聞き始める。二回目のインタビューは一回目のインタビューの疑問点から始まる。一部テーマについてはインタビュアーの要請により、「オフレコの話」としている。複数の研究協力者が共通の話題を話し、一人でもオフレコの話題とした場合は、当該人物がオフレコとしなかったとしても、「オフレコの話」として何を話したのかは秘匿とした。

F の一回目のインタビュー

時間	話題の流れ	抜粋
0:00:00-0:00:15	挨拶	
0:00:15-0:00:23	出身地の話	
0:00:23-0:04:07	幼少期の思い出	
0:04:07-0:05:26	大学進学の話	
0:05:26-0:08:45	大学でのフランス語学習の話	
0:08:45-0:09:39	フランス語学習で知った感覚的な言語の面白さ	
0:09:39-0:12:06	初めて日本語教育に触れた話	
0:12:06-0:15:31	結婚後の話	F-1
0:15:31-0:18:22	N 学校の歴史	
0:18:22-0:20:05	F の家族の話	
0:20:05-0:24:02	子どもが被害者と称する時代背景	F-2
0:24:02-0:28:40	F の学校の 10 万人計画前後の変化	
0:28:40-0:30:48	戦後すぐの在留外国人	F-3
0:30:48-0:33:04	10 万人計画前の F の学校の教育	F-3
0:33:04-0:40:33	10 万人計画後の危機的状況	F-4
0:40:33-0:42:21	送付した資料	
0:42:21-0:45:48	T の学校の傘下に入るか否か	F-5

0:45:48-0:50:39	法人格を取得を目指す話	
0:50:39-0:52:36	T の言葉による意識変容	F-10
0:52:36-0:57:47	財団法人格取得に当たっての趣旨	
0:57:47-1:01:03	学習者に合わせて教授法を改善する	
1:01:03-1:03:33	専務理事になった経緯	F-6
1:03:33-1:06:24	専務理事になって変わったこと	F-7
1:06:24-1:12:27	独自性を生かした 4 つの教育	
1:12:27-1:13:56	大使館員が K で日本語教育を受ける理由	
1:13:56-1:16:43	大使館員のホームステイエピソード	
1:16:43-1:20:38	多角的経営をする理由	
1:20:38-1:30:20	K の町づくりに貢献する	
1:30:20-1:32:27	地域全体で学生が学ぶ	
1:32:27-1:41:21	K の教員の活躍と専門性の高い教員の養成の必要性	
1:41:21-1:51:44	「仲間」としての他の日本語学校関係者の存在	
1:51:44-1:53:37	F にとっての F の学校	
1:53:37-1:55:42	F にとっての日本語教育	
1:55:42-1:55:55	クロージング	

F の二回目のインタビュー

時間	話題の流れ	抜粋
0:00:00-0:01:22	アイスブレイク（ワクチンの副反応について）	
0:01:22-0:05:16	理想の学校に向けて	
0:05:16-0:06:41	コロナ禍で考えたコミュニケーションと教育方法	
0:06:41-0:11:38	世界規模の問題と言葉	
0:11:38-0:15:20	K の歴史と言葉	
0:15:20-0:20:08	学習者が F の学校に求めること	

0:20:08-0:24:07	F の学校と K に本拠を置く企業との共通点	
0:24:07-0:25:58	F の学校は K の企業の中では若手の部類	
0:25:58-0:28:33	他企業からの学び	
0:28:33-0:33:32	経営者の責任	F-8
0:33:32-0:44:13	評議会とスタッフと校長の役割	
0:44:13-0:49:41	F の学校の将来的な展望	
0:49:41-0:50:44	経営者に求められる能力	F-9
0:50:44-0:54:02	経営者の役割としての説明責任	F-9
0:54:02-0:59:05	現在の法人格を取得するまでの流れ	
0:59:05-1:01:47	他業界の経営者との交流	
1:01:47-1:05:10	T からの学びと 10 万人計画前の状況	F-11
1:05:10-1:07:58	学習者に対する責任	F-12
1:07:58-1:10:26	続けていく責任	F-12
1:10:26-1:15:40	社会的情勢の変化に対応する	
1:15:40-1:16:17	消費税を支払わなければいけない	
1:16:17-1:16:36	クロージング	
1:16:36-1:19:20	研究概要の説明	
1:19:20-1:19:28	クロージング	

C の一回目のインタビュー

時間	話題の流れ	抜粋
0:00:00-0:00:08	アイスブレイク	
0:00:08-0:01:54	出身と家族構成の話	
0:01:54-0:03:55	大学の専攻の話	
0:03:55-0:05:07	大学院進学を勧められた話	C-1
0:05:07-0:06:22	OL は腰掛けという話	C-2

0:06:22-0:08:20	日本語教師養成講座に通うきっかけの話	
0:08:20-0:09:17	日本語教師が誤解されていた話	
0:09:17-0:10:20	日本語教師としてのファーストキャリアの話	
0:10:20-0:11:20	給与の話	C-3
0:11:20-0:13:33	アジア系留学生の増加の話	
0:13:33-0:15:51	日本語学校を移った話	
0:15:51-0:22:39	キャリア初期の学生の話	
0:22:39-0:25:18	アジア系留学生が急増した話	
0:25:18-0:27:21	分校創設の話	
0:27:21-0:30:12	日本語学校を作るということは教授法を打ち立てるということだった時代の話	C-4
0:30:12-0:32:24	分校創設時の学生の話	
0:32:24-0:36:52	分校創設時の準備の話	
0:36:52-0:37:47	分校時代の学生の話	
0:37:47-0:38:42	独立年度の話	
0:38:42-0:40:59	学生の引き抜きの話	
0:40:59-0:43:26	独立に関する一連の行動	
0:43:26-0:46:15	独立を決定した要因	C-5
0:46:15-0:46:46	経営者になった経緯	
0:46:46-0:48:09	震災の話	
0:48:09-0:50:21	ビザ発給厳格化の話	
0:50:21-0:51:42	多国籍化するための方法	
0:51:42-0:54:22	エージェントの付き合い	
0:54:22-0:55:15	ウェブサイトの話	
0:55:15-1:00:29	IALC に関する話	
1:00:29-1:01:09	学生募集が安定せず、経営が難しかった話	

1:01:09-1:08:55	東日本大震災の時の話	
1:08:55-1:16:04	学生選抜の話	
1:16:04-1:16:29	学校内の教師のキャリアパスの話	
1:16:29-1:17:55	教師教育の話	
1:17:55-1:18:33	学校のポリシーの話	
1:18:33-1:21:08	学校のポリシーを作るまでの流れ	
1:21:08-1:23:08	ビジョン作成の動機の話	C-9
1:23:08-1:28:21	ビジョン作成が新しい教育実践の導入を促進	
1:28:21-1:29:19	新しい教育を行う動機	C-10
1:29:19-1:34:10	新しい教育を導入する際の周囲の反応	C-10
1:34:10-1:34:46	経営者の役割	C-6
1:34:46-1:35:18	経営者はやめられない	C-6
1:35:18-1:36:25	経営者の役割	C-7
1:36:25-1:39:54	経営者になって変わった意識	
1:39:54-1:44:55	経営において危機的な出来事	
1:44:55-1:46:03	日振協加盟の話	
1:46:03-1:46:36	影響を受けた経営者	
1:46:36-1:51:46	日本語学校経営者のネットワークと影響を受けた経営者について	C-8
1:51:46-1:52:55	日本語学校の設置形態の違いによる弊害	
1:52:55-1:53:46	役所との関わり	
1:53:46-1:58:19	入管について	
1:58:19-1:59:58	学校はどのような存在か	
1:59:58-2:04:00	学校の存在意義の見方の変容	
2:04:00-2:10:23	日本語教育とは	
2:10:23-2:11:04	日本語教育で刺激を受ける	

2:11:04- 2:11:15	クロージング	

C の二回目のインタビュー

時間	話題の流れ	抜粋
0:00:00- 0:00:29	本日聞きたいこと	
0:00:29- 0:10:55	オフレコ部分	
0:10:55- 0:14:01	他の研究協力者とのプロジェクトの話	
0:14:01- 0:18:38	箱根会議後の日本語学校経営者が集まる会議の話	
0:18:38- 0:22:50	日本語学校経営者の交流と学校経営への影響	
0:22:50- 0:28:11	他の研究協力者と取り組んだプロジェクト	
0:28:11- 0:30:18	プロジェクトに取り組む動機	
0:30:18- 0:33:10	他の研究協力者の存在	
0:33:10- 0:36:15	入管と交渉をした話	
0:36:15- 0:40:03	国の留学生の類型化がうまくいっていないのではないかという話	
0:40:03- 0:41:30	日本語学校の設置形態の違いと国の管理の難しさ	
0:41:30- 0:46:16	日振協の功績と 6 団体	
0:46:16- 0:46:41	コロナ対処のために日本語学校がまとまる	
0:46:41- 0:51:22	コロナの影響	
0:51:22- 0:51:59	コロナのエージェントの影響	
0:51:59- 0:54:39	関係者支援の難しさ	
0:54:39- 0:56:51	事業承継の話	
0:56:51- 0:59:51	後継者に望む能力	
0:59:51- 1:00:27	2 代目の難しさ	
1:00:27- 1:02:02	他の研究協力者とのコミュニケーション	
1:02:02- 1:03:08	他の研究協力者との関係性	
1:03:08- 1:09:45	教員との対立	

1:09:45- 1:13:29	日本語学校のビジネスモデルの難しさ	
1:13:29- 1:15:53	学校法人取得の難しさ	
1:15:53- 1:15:54	クロージング	

G の一回目のインタビュー

時間	話題の流れ	抜粋
0:00:00- 0:04:08	日本語教育に携わるまでの流れ	
0:04:08- 0:04:22	大学の専攻の話	
0:04:22- 0:05:16	学内新聞第 1 号について	
0:05:16- 0:08:15	学内新聞の記事を見ながら雑談	
0:08:15- 0:09:32	G の両親が海外にいた時期が長かった話	
0:09:32– 0:12:06	コロナ禍で経営が厳しい	
0:12:06- 0:16:07	東日本大震災時の話	
0:16:07- 0:18:27	記事を見ながら雑談	
0:18:27- 0:21:35	コロナ禍の学生数の増減の推移	
0:21:35- 0:23:40	コロナにより経営の悪化	
0:23:40- 0:25:12	日本は世界的に見ていい国	
0:25:12- 0:27:46	コロナの今後とその対応	
0:27:46- 0:30:35	学生募集の方法	
0:30:35- 0:31:02	インタビューで何が聞きたいのか	
0:31:02- 0:33:30	格助詞の話	
0:33:30- 0:40:31	G の教授法とビジュアライズ	
0:40:31- 0:43:51	な形容詞の話	
0:43:51- 0:44:54	教授法を作らないといけない時代	
0:44:54- 0:45:57	な形容詞の話	
0:45:57- 0:51:56	戦前から変わらない日本語文法の教授	

0:51:56-0:53:01	英語ができる教員が必要とされている	
0:53:01-0:54:50	格助詞の教授法について	
0:54:50-0:55:37	教授法が確立するまでにかかった時間	
0:55:37-0:56:54	教える場所で間違える場所が違う	
0:56:54-0:57:44	家族で教え方が違う	
0:57:44-0:59:16	コンピューターを使った教材作成	
0:59:16-1:04:05	字核について	
1:04:051:06:03	品詞について	
1:06:03-1:07:16	経営において印象深かったこと	G-5
1:07:16-1:08:23	ビル購入の話	
1:08:23-1:09:33	外国人の学校が学校法人になれないと言われた話	
1:09:33-1:13:04	教材について	G-6
1:13:04-1:15:33	オンライン授業について	
1:15:33-1:18:34	オンライン授業を取り入れたきっかけ	
1:18:34-1:21:45	テックフリーについて	
1:21:45-1:23:45	教材の技術について	
1:23:45-1:25:27	実用新案を保持している	
1:25:27-1:27:05	教授に注力する動機	
1:27:05-1:31:00	外国語教材について	
1:31:00-1:34:12	「しばらく」について	
1:34:12-1:37:47	影響を受けた人物	
1:37:47-1:40:04	家族の歴史の話	G-12
1:40:04-1:40:46	家族の歴史から生成された価値観	G-12
1:40:46-1:41:11	多額の借金の話	
1:41:11-1:42:50	影響を受けた人物の影響を受けた部分	

1:42:50-1:44:46	他の日本語学校経営者との交流	
1:44:46-1:45:49	設置形態の違いによるコミュニケーション不全	
1:45:49-1:46:08	クロージング	

G の二回目のインタビュー

時間	話題の流れ	抜粋
0:00:00-0:01:31	両親の多忙ぶりを見て日本語教師はやらないと思っていた	
0:01:31-0:02:24	海外との接点が多い家族	
0:02:24-0:03:18	日本語教師という仕事をなりたいとは思っていなかった	
0:03:18-0:04:23	イギリス留学	
0:04:23-0:07:47	海外でのトラブルや噂	
0:07:47-0:08:35	神父の避暑について行った思い出	
0:08:35-0:10:49	ハウスボーイの体験	G-4
0:10:49-0:12:00	日本語教師になるきっかけ	G-4
0:12:00-0:13:35	間借りしていた教室を乗っ取られた話	
0:13:35-0:14:28	教員の前で泣いた話	
0:14:28-0:24:58	K の学校の建物を購入した話	
0:24:58-0:26:03	K の学校の創業者の話	
0:26:03-0:26:36	借金の話	
0:26:36-0:27:13	かかってきた電話の話	
0:27:13-0:28:40	バブル期の不動産売買の話	
0:28:40-0:30:53	学校法人格取得の方法	G-9
0:30:53-0:32:23	借金の返済方法	G-7
0:32:23-0:33:40	バブルに引き摺り込まれた K の学校の創業者	
0:33:40-0:35:07	聾者教育について	
0:35:07-0:36:21	妹の影響	

0:36:21-0:37:35	妹の障害の原因	
0:37:35-0:38:46	妹の家族について	
0:38:46-0:43:00	アメリカにいる妹の話	
0:43:00-0:43:54	将来的な目標	
0:43:54-0:44:54	事業承継について	
0:44:54-0:45:12	教育面の継承について	
0:45:12-0:46:21	今後の日本語教師に求めるもの	
0:46:21-0:47:15	子息が事業承継の準備に入っている	
0:47:15-0:48:06	コロナ禍の行動力	
0:48:06-0:49:05	漢字の形容詞の話	
0:49:05-0:53:41	東西南北の漢字の教え方	
0:53:41-0:55:40	土から始まる漢字の教え方	
0:55:40-0:57:15	教員たちにアップデートしてもらいたい	
0:57:15-0:59:28	神事と漢字	
0:59:28-1:00:22	漢字の元になる文化	
1:00:22-1:02:52	打ち合わせの話	G-11
1:02:52-1:03:23	経営者のタイプ	
1:03:23-1:04:12	現代は階級差がない時代	
1:04:12-1:06:00	夢の内容	
1:06:00-1:06:14	電話	
1:06:14-1:08:19	教員との軋轢はあったか聞かれた	
1:08:19-1:09:17	夢を追いかける人の具体例	
1:09:17-1:10:02	政府は株式会社を優先している	
1:10:02-1:10:41	業界として哲学が必要	
1:10:41-1:11:06	これだけ記録ある人はいない	

1:11:06-1:12:30	借金が厳しかった	
1:12:30-1:14:37	教員との軋轢	
1:14:37-1:15:54	学校法人格の問題点	
1:15:54-1:17:09	日本語学校として初めて学校法人格を取得する	G-8
1:17:09-1:19:11	学校法人格を取得できた要因	
1:19:11-1:20:10	日本語学校は競争が楽な方	
1:20:10-1:21:06	5 割規定の話	
1:21:06-1:22:22	法人格によって課題が異なる	
1:22:22-1:23:47	専門学校と学校法人の違い	
1:23:47-1:23:54	クロージング	

G の三回目のインタビュー

時間	話題の流れ	抜粋
0:00:00-0:01:13	アイスブレイク	
0:01:13-0:02:13	なぜ地方で学校を作らなかったのか	
0:02:13-0:02:30	電話	
0:02:30-0:03:44	地方でやるというアイデアはなかった	
0:03:44-0:05:01	電話	
0:05:01-0:06:08	両親は経営に興味がなかった	G-14
0:06:08-0:11:42	運が良かった	G-10
0:11:42-0:15:30	留学生がアルバイトできるのは画期的	
0:15:30-0:17:17	新聞奨学生の現在	
0:17:17-0:18:13	卒業後の進路	
0:18:13-0:20:15	経営が偏りすぎないようにするが教師のためにバランスをとる	G-16
0:20:15-0:23:00	赤字を補填する	
0:23:00-0:25:05	文法について	

0:25:05- 0:25:23	電話	
0:25:23- 0:26:38	文法について	
0:26:38- 0:28:07	自身の役割意識について	G-18
0:28:07- 0:29:54	クロージング	

B の一回目のインタビュー

時間	話題の流れ	抜粋
0:00:00- 0:00:08	インタビュー方法の確認	
0:00:08- 0:00:09	インタビュアーがお菓子をもらう	
0:00:09- 0:04:34	大学の研究で日本語教師役に	
0:04:34- 0:07:13	帰国後の活動について	
0:07:13- 0:10:06	学校創設の動機	
0:10:06- 0:10:52	留学生を受け入れるまでの流れ	
0:10:52- 0:11:49	オフレコの話	
0:11:49- 0:13:45	中国人学生受け入れまでの流れ	
0:13:45- 0:18:31	ビザ交付厳格化の話	
0:18:31- 0:19:14	B の学校の厳しい学生の選抜	
0:19:14- 0:21:23	学生の国籍について	
0:21:23- 0:23:45	学生の審査基準	
0:23:45- 0:25:23	エージェントについて	
0:25:23- 0:26:19	留学生フェアについて	
0:26:19- 0:27:51	地域による募集状況の違い	
0:27:51- 0:29:52	経営状況とポリシー	
0:29:52- 0:32:13	多国籍化への変容	
0:32:13- 0:33:55	ベトナムとの関係	
0:33:55- 0:34:35	シンガポールとの関係	

0:34:35-0:36:49	様々な国から講演を依頼される	
0:36:49-0:37:26	学生が学校に来ない理由	
0:37:26-0:38:10	中国人に偏った学校だと教育はうまく行かない	
0:38:10-0:39:27	現在の学生募集に関する事柄	
0:39:27-0:41:37	学生の審査について	
0:41:37-0:48:53	教員について	
0:48:53-0:51:04	学生数が多くても教育の質は担保できる	
0:51:04-0:53:21	雇用を支出の調整弁にしない	
0:53:21-0:54:49	初めてきた国の学生への対応の課題	
0:54:49-0:56:24	学生の助け	
0:56:24-0:59:04	教員の誇り	
0:59:04-1:04:53	インターアクションとしての日本語教育	
1:04:53-1:05:57	アルバイトをしていない B の学校の学生	
1:05:57-1:07:31	おおらかな性格の学生たち	
1:07:31-1:16:45	発達障害や LGBT について	
1:16:45-1:17:31	B の学校が得意ではない学生	
1:17:31-1:18:26	学生数を抑えている	
1:18:26-1:19:21	大学の講義が学長の変更でなくなる	
1:19:21-1:20:47	近所のコミュニティのような現状	
1:20:47-1:28:09	AI が台頭したのちの学校に来る価値とは	
1:28:09-1:34:53	多国籍化がなぜ必須条件なのか	
1:34:53-1:38:30	現状の労働者の日本語教育はトランスアクションの日本語教育になっている	
1:38:30-1:44:56	共生論には反対	
1:44:56-1:46:06	他の日本語学校の影響	
1:46:06-1:47:44	共同研究に関しての雑談	

1:47:44-1:49:00	多文化共生に対する批判	
1:49:00-1:53:35	K 市の留学生に対するオリエンテーションについて	
1:53:35-1:56:48	B の学校の学生に対する信頼感	
1:56:48-1:59:17	問題児に対する対応	
1:59:17-2:02:20	研究の進捗業況について	
2:02:20-2:04:28	留学生が働くことの違和感	
2:04:28-2:07:23	学校の位置づけについて	
2:07:23-2:09:47	学校の課題について	
2:09:47-2:17:37	インタビュアーについて	
2:17:37-2:20:03	日本語学校の労働者の隠れ蓑になる要因	
2:20:03-2:23:01	入管について	
2:23:01-2:28:22	インタビュアーについて	
2:28:22-2:32:02	業界に若い人が少ない	
2:32:02-2:34:17	グレーゾーンの学校	
2:34:17-2:34:35	クロージング	

B の二回目のインタビュー

時間	話題の流れ	抜粋
0:00:00-0:02:57	TEM 図を見て、前回のインタビューの振り返り	
0:02:57-0:03:38	教員のオーナーシップについて	
0:03:38-0:04:42	ワンオーナーと多国籍化	
0:04:42-0:18:48	異文化間教育と主体性の獲得	
0:18:48-0:20:55	オートノミーが理解されなかった	
0:20:55-0:22:34	異文化間教育も最初は理解されなかっ C た	
0:22:34-0:24:55	共生という概念は自己矛盾を孕んでいる	
0:24:55-0:25:34	インクルーシブに対する違和感	

0:25:34-0:30:17	自身は「鎖国派」である	
0:30:17-0:31:17	日本は国際戦争が少ない国である	
0:31:17-0:34:02	地政学的な特徴を生かす	
0:34:02-0:34:34	データの調整	
0:34:34-0:35:25	電話	
0:35:25-0:37:08	なぜ多国籍化しようと決心したのか	
0:37:08-0:38:09	組織内の期待という質問への応答	
0:38:09-0:44:40	組織外から期待という質問への応答	
0:44:40-0:46:47	教員たちに期待すること	
0:46:47-0:49:07	学校を引き継ぐ際に期待すること	
0:49:07-0:50:18	次世代の経営陣の育成について	
0:50:18-0:50:46	さらに次の世代の経営陣の育成について	
0:50:46-0:50:59	世襲制で世代交代はしない	
0:50:59-0:53:36	道楽で始めた学校なので閉校しようと思っていたが、反対する教員たち	B-6・B-7・B-12
0:53:36-0:54:06	他の日本語学校の継承事情	
0:54:06-0:54:29	自校は他校の系列には入れない	
0:54:29-1:00:32	閉校を巡る意識変容	B-13
1:00:32-1:02:15	学校に使ったお金の話	
1:02:15-1:03:53	校舎の引っ越しの話	
1:03:53-1:04:43	自分の代と次世代で経営方法は変化するだろう	
1:04:43-1:08:30	道楽という言葉が表すもの	B-8
1:08:30-1:18:43	電話	
1:18:43-1:24:01	電話の内容に関する雑談	
1:24:01-1:24:18	コーヒーを飲む	
1:24:18-1:27:43	リバースカルチャーショックになった経験	B-3・B-1・B-2

1:27:43-1:29:42	「アメリカ剥がし」の話	
1:29:42-1:38:53	帰国子女教育研究からの気付き	B-4
1:38:53-1:40:33	理論的な構築を行う	B-5
1:40:33-1:41:33	周囲の応援	
1:41:33-1:44:56	異文化間教育の意義	
1:44:56-1:47:04	家庭内の異文化間接触の有無	
1:47:04-1:48:07	家庭内の価値観	
1:48:07-1:49:16	昔の自分	
1:49:16-1:50:00	教育を行う理由	
1:50:00-1:50:05	クロージング	

B の三回目のインタビュー

時間	話題の流れ	抜粋
0:00:00-0:03:25	アイスブレイク（コロナの話）	
0:03:25-0:07:09	影響を受けた日本語学校経営者	
0:07:09-0:10:22	学会や日振協での繋がり	
0:10:22-0:15:18	他の研究協力者とのキャリア歴の違い	
0:15:18-0:20:50	他の日本語学校経営者との交流	
0:20:50-0:24:05	他の日本語学校経営者とのネットワーク	
0:24:05-0:25:39	異業種との交流に関する質問に対する応答	
0:25:39-0:30:23	なぜ異業種交流会に行かないのか	B-11
0:30:23-0:31:12	「あの子たち」という言葉について	
0:31:12-0:34:45	ファミリー企業である B の学校	
0:34:45-0:38:08	組織内の対立がない	
0:38:08-0:39:50	経営的に厳しい時がある	
0:39:50-0:40:08	コロナの今後の見通し	

0:40:08- 0:49:35	阪神淡路大震災の時の学生対応	
0:49:35- 0:53:12	ビザ交付厳格化と財政悪化の対応	
0:53:12- 0:56:10	財政的に苦しい時と先生たちの対応	
0:56:10- 0:56:56	B にとっての B の学校	B-14
0:56:56- 0:59:14	リタイアのタイミングの話	B-15
0:59:14- 1:10:15	異文化間教育に対する理解の進捗と将来の教育課題	
1:10:15- 1:16:29	オートノミーと活動	
1:16:29- 1:18:53	オンライン授業による教育体制の構築の苦労	
1:18:53- 1:21:56	自身のアイデンティティについて	B-9
1:21:56- 1:24:36	自身の行為は「道楽」	
1:24:36- 1:25:31	プロとの違い	B-10
1:25:31- 1:27:31	キャリア初期の時の活動	
1:27:31- 1:29:40	教員からの発案について	
1:29:40- 1:36:30	教員の反発に対する対処	
1:36:30- 1:38:33	絶対そうなると確信して教授法を導入している	
1:38:33- 1:39:44	あきらめずに導入する時期を待つ	
1:39:44- 1:40:56	多国籍化に関しては反発はなかった	
1:40:56- 1:43:33	方針に合致した最先端のことをする	
1:43:33- 1:43:50	博論の進捗について	
1:43:50- 1:43:55	クロージング	