

日本語教師はどのような感情地勢の中で実践を行っているか －大学で教える非常勤講師の語りの分析－

香月 裕介

キーワード：日本語教師、感情地勢、大学、非常勤講師、教師の実践

1. 研究の背景と目的

文部科学統計要覧（平成27年版）によると、大学における教員数は、本務者が185,348人、兼務者は197,123人である⁽¹⁾。単純に人数だけを見ても非常勤講師をはじめとする兼務者の数は常勤講師をはじめとする本務者の数を越えていることがわかる。実際、現在の大学の教育は、非常勤講師なしでは成立しないと言っても過言でない。それは、少人数授業が多い語学教育の場合はなおさらであり、日本語教育においてもその点に関して指摘がなされている（松尾2010）。

それにもかかわらず、日本語教育において、非常勤講師という立場に研究の焦点が当たることは非常に少なく、松尾（2010）でも「組織との関係が弱い非常勤講師の学習者熟達を支える実践共同体についての研究が急務である」（p.34）と述べられている。さらに、大学で働く非常勤講師に関しては、待遇面で常勤講師との大きな「格差」があることも指摘されている（入江他2004）。このような現状の中で、大学で日本語を教えている非常勤講師は、どのような実践を行っているのだろうか。

本稿では、大学で日本語を教える非常勤講師の実践に焦点を当てる。具体的には、ある非常勤講師の語りから、何が実践を難しくするのか、そして何が実践を支えるのか、について記述、分析することを試みる。分析にあたっては、Hargreaves（2000）の感情地勢（emotional geographies）の考え方をを用いる。

2. 先行研究

2-1. 感情労働と感情理解、そして感情地勢

ここでは、分析の枠組みとなる感情地勢について述べるが、その前に、感情地勢に大きく関わる感情労働と感情理解という考え方について述べる。

職業における感情のコントロールの必要性を示したものとして、Hochschild（1983）の感情労働（emotional labor）という考え方がある。私たちは、いつでも自身の自由裁量の下で感情を表出しているわけではなく、自身の感情をその場の状況と照らし合わせ、適切な感情を選択して表出するということがよくある（例えば、葬式に参列したときには笑うことを控え、結婚式に出席したときには新郎新婦に対して自分も幸せそうな表情を見せる、など）。

このようなその場の状況に基づく感情の規定を、感情規則 (emotional rule) と呼ぶ。そして、この感情規則は、職業によっても規定される。客室乗務員は常に笑顔を絶やさないことが求められるし、葬儀屋は感情を見せずに粛々と仕事を進めなければならない。このように、職業における感情規則に則って感情を表出あるいは隠蔽し、それを以って職業に従事することを感情労働と言う。感情と職業における実践は深く関わるのである。

教師という仕事もまた感情が深く関わる実践であり (Denzin, 1984)、この感情労働という考え方は、教師にも当てはまると言える。教職における感情規則が存在し、教師はそれに基づいて日々の実践に当たっているのである。教師の感情労働の側面を論じた研究には、後述の Hargreaves (2000)、Hargreaves (2001 b) のほか、日本においても、教職の無境界性との関連から感情労働に言及した秋田・佐藤 (2015) や、感情労働を教師のストラテジーとしてポジティブに捉え直した伊佐 (2009)、黒羽・黒羽 (2011) などがある。秋田・佐藤 (2015) は教師の仕事の特徴のひとつとして「無境界性」を挙げ、教師の仕事の終わりの見えなさ、際限のなさを指摘した。そして、「教職の持つ無境界性によって、自分の感情を押し殺しシャドーワーク (影の仕事) をして相手に尽くしていくことで消耗感を覚える感情労働である」(p.16) とした⁽²⁾。一方で、伊佐 (2009) は、小学校教師 10 名に対する聞き取り調査から、「深呼吸をして感情を抑える」「子どもの心に働きかけるために表情や声のトーンを装う」といった感情の管理を行っていることを示し、感情労働の戦略的な側面を明らかにした。黒羽・黒羽 (2011) は、ある小学校教員を対象にした参与観察、面談から、感情規則に基づいた感情操作に苦しんでいる姿、苦しみながらもその操作によって子どもや保護者との人間関係構築に努力している姿を描き出している。

また、教師には、感情労働の考え方に基づいて自身の感情のコントロールが求められる一方で、学生や同僚教師など、他者の感情を理解することも求められる。Denzin (1984) は、このような他者の感情の推測、理解のことを感情理解 (emotional understanding) と呼んだ。感情理解とは、文化背景やしつけ、人間関係を通して身につけた自身の感情の経験によって、他者の感情を間主観的に理解することであり、その理解は他者との長期的な、近い関係を通して達成される (Denzin, 1984)。一方で、そのような関係がない状態では、感情理解がうまくいかない場合 (emotional misunderstanding) もあり、それによって他者の言葉や行動を誤って解釈してしまうことも Denzin (1984) は指摘している。

教職においても、教師は常に学生の態度や反応を観察し、感情理解を行っている。秋田・佐藤 (2015) でも、「人とかわかる仕事として感情を理解していく仕事が教職の専門性には含まれる」(p.16) ことが指摘されている。そして、教師の感情理解は学生の学びにとって重要であり、教師の感情理解がうまくいくためには、教師と学生関係をより強固で持続的なものにすることが求められる (Hargreaves, 2000) し、同様にともに働く同僚教師とのつながりを密なものにすること、感情理解が行いやすい環境を作ることに教育の成功がかかっているのである (Hargreaves, 2001 b)。

このような感情労働としての教職において、教師の感情理解に影響を与える様々な構造を整理したのが Hargreaves (2000)、Hargreaves (2001 a) である。Hargreaves (2000) では、先行研究の知見から、教師の感情理解に影響を与える構造として、感情地勢 (emotional geographies) という考え方を提案し、5つの感情地勢を示した。その後、Hargreaves (2001 a) は、5つの感情地勢に新たに「個人的な地勢」を加えた上で教師に限定されない形に記述を修正し、最終的に6つの感情地勢を示した。以下は、Hargreaves (2001 a) で示された感情地勢である。

[1] 個人的な地勢 (personal geographies)

他者との関係における個人的な側面によって、両者の距離を近づけたり遠ざけたりする地勢。

[2] 文化的な地勢 (cultural geographies)

他者との人種や文化、ジェンダーの相違やハンディキャップの有無によって、両者を遠ざける地勢。この地勢は、他者をステレオタイプの扱おうことを促しうる。

[3] 道徳的な地勢 (moral geographies)

他者と目的を共有しともに達成することを志向したり、あるいは自己の目的を固持し他者の目的に関心を持たなかったりすることによって、両者の距離を近づけたり遠ざけたりする地勢。

[4] 専門性の地勢 (professional geographies)

専門性の定義や基準を、自身の同僚や顧客を考慮しないで設定したり、あるいは専門性のあり方をともに探求したりすることによって、両者の距離を近づけたり遠ざけたりする地勢。

[5] 政治的な地勢 (political geographies)

権力や地位の違いによって、周囲とのコミュニケーションが歪められる地勢。この地勢は、権限を他者に委ねることにも影響しうる。

[6] 物理的な地勢 (physical geographies)

時間的・空間的な距離によって、他者との関係を強めたり弱めたりする地勢。

[Hargreaves (2001 a) より引用。訳は筆者]

これらの地勢が大きければ大きいほど、教師と学生、同僚の間には隔たりが生まれ、両者は遠ざけられることになる。そして、そのことが、教師の学生、同僚に対する感情理解を妨げ、教師の実践を難しくするのである。

この感情地勢を分析枠組みとし、Hargreaves (2000) では、小学校・中学校教師 53 名に対するインタビュー調査から、教師の感情理解に影響を与える感情地勢を分析した。その結果、小学校教師と中学校教師それぞれに特徴的な地勢の構造が存在することが明らかになっ

た。

小学校の教師からは、「専門性の地勢」「物理的な地勢」「政治的な地勢」に関するデータが得られた。具体的には、教師と児童の関係を近づけ、教師の児童に対する感情理解を促進するものとして、児童とより近い距離で関係を構築しようとする教師の意識（専門性の地勢に関わる）と、学級担任制によって教師と児童がいつも一緒にいる構造（物理的な地勢に関わる）が見いだされ、一方で、教師と児童の関係を遠ざけ、教師の児童に対する感情理解を阻害するものとして、教師と児童の年齢、身体の大きさ、教養に大きな差異があることによって生じる教師と児童の力関係（政治的な地勢に関わる）についての言及があった。

中学校の教師からは「専門性の地勢」「物理的な地勢」に関するデータが得られた。具体的には、生徒と一定の距離を保とうとする教師の意識（専門性の地勢に関わる）や、科目ごとに教師が変わる教科担任制によって教師と生徒が分断される構造（物理的な地勢に関わる）があるために、教師と生徒の関係が遠ざけられ、教師の生徒に対する感情理解が阻害されるという、小学校の教師とは異なる地勢が存在することを示した。

Hargreaves (2001 b) は、Hargreaves (2000) と同じ教師 53 名のインタビューデータから、同僚教師との個人的な、あるいは職業的な関係における感情地勢について分析を行った。その結果、教師は、同僚教師からの評価や承認（道徳的な地勢に関わる）を強く求めていることが示された。しかしながら、同僚教師からの評価や承認は日常的に与えられるものというよりは、公的な式典のときや教師の昇進・退職のときなどに週及的に与えられることが多く、教師自身もそうした同僚教師への評価や承認にあまり言及していなかった。そして、このように互いの評価・承認が少ない理由のひとつは同僚教師との時間的・空間的な制約（物理的な地勢に関わる）にあった。

また、教師は自身の仕事に対する肯定的な感情の源泉として、同僚教師からの個人的な支えや受容（個人的な地勢に関わる）を求めていることを示した。一方で、そのようにして同僚教師との個人的な関係を深めすぎることは、「敵を作らないように同僚教師との対立や論争を避ける」といった仕事上の不健全な関係（専門性の地勢に関わる）につながりうることを指摘した。対立や論争を、「機会」ではなく「問題」として捉え、否定的な感情を喚起するものであると考えている教師が多かった。

これらの結果から、Hargreaves (2001 b) では、対立や論争を避けるような現在の感情地勢ではなく、新たな感情地勢を組み立てていくことが必要だと述べた。具体的には、同僚教師との協力的で友好的な仕事上の関係として、「日常的に互いに評価や承認を与え合える関係」「仕事上の相違や不一致を議論できる関係」などを提言した。

本稿で対象とするのは、大学で日本語を教える非常勤講師である。上述の Hargreaves (2000)、Hargreaves (2001 b) が対象とした小学校・中学校の教師とは、実践を行う機関、学習者の年齢や母語、教師の身分など、様々な点が異なる。そのため、実践に影響を与える感情地勢もまた、異なることが推測される。

2-2. 日本語教育における教師の感情に関する研究

日本語教育における教師の感情に関する研究は、多くはないものの、「悩み」「不快な経験」といったネガティブな側面での分析がいくつか見られる。

工藤（2009）は、台湾の中等教育機関で日本語を教える教師6名へのインタビューをもとに、①求められる資格、仕事、役割、②悩み、③生徒に何を学んでほしいかの3点を考察している。そして、日本語教師の悩みとして（1）「教室文化が違うこと」（2）「教師の位置付けと教育目標が異なること」（3）「授業中に生徒が逸脱行動をすること」（4）「課外活動、交流活動の実施により、教育活動に影響を及ぼしたり、日本と台湾の仕事のやり方の違いの板ばさみになったりすること」（5）「成果を求められること」（6）「教育より経営が優先されること」（7）「教師間のコミュニケーションが十分になされていないこと」の7つに関わる語りを提示した³⁾。

末吉（2013）は、日本語学校で教える日本語教師が参加する「語りの場」において、悩みがどのように生まれるのかをナラティブ的に理解することを試みた。そして、悩みの背景に理想の教師像との齟齬があることを示し、「語りの場」を通してその悩みの克服が見られたケースを取り上げた。一方で、教師同士の話し合いだけでは解決しない日本の社会構造上の問題があり、「日本語学校で働く日本語教師の多くが非正規雇用の非常勤であり、その待遇が決して良いものではない」（p.102）ことも指摘している。

香月・松尾（2017）では、日本人日本語教師がタイ人教師とともに働く際にどのような不快な経験をしたかについてエピソード記述の分析を行い、不快な経験の要因として「情報共有ができていないこと」「役割認識の共有ができていないこと」「プライベートの関係が仕事へ影響したこと」の3つを示した。

有田（2016）は、日本語教育に関わる理論、一般社会の理解、言語教育政策、教育史などから、日本語教師には、「指導性をめぐる葛藤」（例：言語の効率的な指導のみを目指すか／全人的な教育を目指すか）、「言語観・文化観・ナショナリズムをめぐる葛藤」（例：日本人の日本語を教えるか／リンガフランカとしての日本語を教えるか）、「社会的地位や労働環境についての葛藤」（例：地域ボランティア日本語教師を国際交流として肯定的に捉えるか／日本語教師の社会的地位の確立を阻むものとして否定的に捉えるか）が存在することを示した。また、このような葛藤が生じる構造的要因として、「聖職者」的教育観があること、コミュニケーション・アプローチに対する批判があること、言語教育政策が理念に欠け制度に不備があること、ジェンダー性があることの4つを挙げた。さらに、3人の日本語教師の語りから、個々の日本語教師がこれらの葛藤をどのように経験し、その葛藤にどのように向き合っているかを記述した。

2-3. 先行研究との比較に基づく本研究の独自性

前項で述べたような研究によって、日本語教師の抱える悩みや不快な経験、葛藤といった

ものの内実が少しずつ明らかになってきている。一方で、更なる研究が求められる点も多い。

例えば、工藤（2009）で記述されている教師の悩みは、本研究のインタビューで語られた実践の難しさとも重なる部分があるが、工藤（2009）では、こうした悩みそのものの記述に留まっており、それらの悩みがどのような要因によって生じているのかという点については、十分に検討がなされていない。一方、末吉（2013）は、教師の悩みがどのように生じるのかという要因に目を向け、教師自身の実践におけるピリーフとの関連を中心に分析している点で重要であると言えるが、教師の実践に影響を及ぼす外的な構造については、日本の社会構造の問題に言及しているのみであり、より具体的な視点での考察が求められる。香月・松尾（2017）で挙げられている不快な経験の要因には、構造的な面での指摘も見られ、本研究の感情地勢の分析にも通じる部分が多いが、あくまで教師間の関係の分析であり、学習者との関係は分析対象となっていない。さらに、これらの研究はいずれもネガティブな側面に着目したものであり、教師の実践にポジティブな影響を与える構造についても検討を要する。

本研究は、これらの先行研究の流れに位置づけられながらも、上記の点で、これらの研究とは着目点を異にする。具体的には、「日本語教師が学習者や同僚を理解することは何によって難しくなるのか」、反対に「日本語教師が学習者や同僚を理解することは何によって支えられるのか」について感情地勢の観点から分析することで、日本語教師の「実践を難しくするもの」「実践を支えるもの」の一端が明らかになると考えられる。

実践の外で作られる構造に着目して「実践を難しくするもの」を捉えるという点では、本研究の議論は有田（2016）のそれと重なる部分も多いが、有田（2016）が「外的に作られる構造の複層性・矛盾に自分の実践を位置づけることの難しさ（＝葛藤）」に着目しているのに対し、本研究は「外的に作られる構造（＝感情地勢）の中で学習者や同僚を理解することの難しさ」に着目している点で異なっている。

最後に、研究の対象とする調査協力者についても述べておきたい。前項で述べた先行研究の中には、工藤（2009）のように、非常勤講師を対象にした分析も見られる。しかしながら、大学で日本語を教える非常勤講師を対象にしたものは、管見の限りでは見当たらない⁴⁾。この点も、本研究の独自性を示していると言えるだろう。

3. 調査協力者と調査方法

調査に協力してくれたのは、星野さん（仮名）という30代の女性である。星野さんは、現在、私立大学で非常勤講師として日本語を教えている。私と星野さんは互いに大学院生だった頃からの知り合いで、調査以前から互いの実践についてよく語り合う関係が構築されている。星野さんは、大学卒業後から日本語教師として働いており、日本語教師として10年以上のキャリアを持っているが、常勤として日本語教育に携わったことはなく、これまでの経

験はすべて非常勤講師としてのものである。

星野さんには、1年間に、計3回のインタビューを実施した。1回目のインタビューは約1時間、2回目のインタビューは約1時間半、3回目のインタビューは約1時間であった。

調査には非構造化インタビューの手法を用い、「授業における実践について語ってもらう」ということからはじめ、基本的には星野さんに自由に語ってもらった。会話の流れを妨げない範囲で、研究者から質問を行ったり、星野さんから求められる形で自身の経験を語ったりした。

インタビューは星野さんの承諾を得て、すべて録音した。また、そのほか、星野さんと何度かのメールのやり取りをした。本稿では、録音した音声データを文字化したもの、それから、やり取りしたメールの記録をデータとして使用する。

4. 非常勤講師の実践を難しくするもの

星野さんは、自身の経験を通して、実践における様々な難しさを語った。その中で、感情地勢に関わると考えられるものが3つ見られた。「文化的背景の相違に対する戸惑い」「組織の構造による相談のしにくさ」「自らの実践をコントロールする権限の制約」である。以下、一つずつ取り上げる。

4-1. 文化的背景の相違に対する戸惑い

以下は、「授業中に携帯電話を触っている中国の学生に、どのように注意をするか」についての星野さんの語りである⁽⁵⁾。

星野：なんかあんまりはっきりと、例えば、「○○さん、携帯を片付けてください！」って言うと、やっぱり他のクラスメイトの手前もあるし、なんかこう自分だけが注意されたとか、なんかこう、まあプライドを傷つけるとか、そういうのがある、うん、そういうのはできるだけ避けたいっていう気持ちがある、うん。あります。

香月：それは、どうしてですか。

星野：どうして…。ひとつは、国籍の問題もあって、なんか結局どこまでがそうなのかわからないけど、中国の人ってやっぱり面子を気にするっていうのはすごくよく聞いて、で、中国で働いてた友だちの話とか聞いても、やっぱりみんなの前で注意をしないと、か、こう、他の人の前でなんかこう自分の悪い点を指摘されるのはすごく敏感だっていうのを聞いてて、でそれを聞いたときからやっぱりちょっと気になりだしてて、で、なんか色んな中国人の友だちにも「面子って何なの？」と、なんか「どういう状況でどれまでは許されるの？」って聞いたりもするんやけど、なんか中国って先生が尊敬されるっていうか先生が教えること、を

学ぶ、みたいな、こう体質もある、だから先生の言うことはよく聞かっていうのも聞いてて、だからなんかその基準がわからないっていうのもあって。

Hargreaves (2001 a) は、教師が学習者の学年・レベルや文化的背景からステレオタイプ的に感情理解を行うことがあると指摘しているが、星野さんも、中国の学生に注意をする際に、中国の学生は「面子を気にする」一方で「先生の言うことはよく聞く」という文化的背景から学生の感情を推測しようとしている。しかし、それが自分とは異なる文化的背景であるため、「その基準がわからない」と述べ、どのように注意するのが適切なのかについて戸惑いがある。

日本国内の大学で日本語を学ぶ学生は、文化的背景も多様である。そして、その多くは、教師と異なる文化的背景を持っている。このように、教師と学生とに文化の相違が存在することによって、互いの理解に難しさが生じることがある。ここには、文化的な地勢による隔たりが存在していると言える。

このような文化的な地勢による隔たりは、非常勤であるか常勤であるかに関わらず、日本語を教える教師すべてに生じうるものである。工藤 (2009) において、日本語教師の悩みとして同様の語りが見られたことからそれは明らかである。ただし、教師と学生の強固で持続的な関係が感情理解の成功につながるとする先の Hargreaves (2000) の指摘を踏まえると、教師と学生との関係が構築され、教師の学生個人に対する理解が深まるにつれて、この地勢による隔たりは徐々に小さくなっていくと考えられる。しかしながら、非常勤講師のように、学生との持続的な関係構築が常勤講師に比べて物理的に難しい（つまり、物理的な地勢による隔たりも生じる）場合には、この文化的な地勢による隔たりはより強く感じられると言えるだろう。

4-2. 組織の構造による相談のしにくさ

大学の学部教育における日本語の授業の場合、留学生対象の学部・学科が設置されており、その学部・学科の授業として開講されている場合と、様々な学部¹に在籍する留学生を対象に、学部・学科以外の組織の授業として開講される場合とがある。

以下は、後者のタイプの授業における実践について、星野さんが語ったものである。

星野：えっとそういう組織外のとこ、学部とか色んなところから集まってくるから、学生一人ひとりのことを、たとえば顔と名前ぐらいはわかるけど、どういう学生かまでは把握してない、とかいうところだと、やっぱり相談、一人の学生について相談もしにくいし、よっぽど問題がある場合じゃないと、うん。ちょっとこう元気がなさそうぐらいだったらやっぱり何も相談できないまま終わっちゃうよね。でもやっぱりそういうのは相談できる場所があると、うん。たとえば週1回しか

来てなくても、やっぱり心配になるから、うん、そういう環境があるとすごくありがたいなって思う。

このような構造の組織では、常勤の日本語教育担当教員であっても、日本語を学ぶ学生のことをすべて把握することは困難であり、実践のコントロールに制約がある非常勤講師の場合にはなおさらである。そのようなとき、学生について相談したくても、相談する場がない、相談する相手がいない、という問題が生じる。その結果、日本語の授業を統括する組織の構造が、同僚の教員同士で学生の情報を共有するという横のつながりを妨げるのである。これは、物理的な地勢によって生じるものだと言える。

「たとえ週1回しか来てなくても、やっぱり心配になるから、うん、そういう環境があるとすごくありがたい」という星野さんの語りからは、学生と相対する機会が少ない中でも何とか学生のことを理解したい、学生とつながりたいという星野さんの思いが読み取れる。

4.3. 自らの実践をコントロールする権限の制約

非常勤講師は、複数の機関を掛け持ちして教えていることが多い。そのため、それぞれの機関の方針に合わせて実践を行っていると考えられる。

以下は、「機関の方針にどのような影響を受けるか」についての星野さんの語りである。

香月：なんかこう、やっぱりその大学のやり方っていうか、そういうところに影響を受ける部分って多いですか。

星野：あ、ものすごくあると思う。ものすごくあるし、なんかそれで失敗したこともあって、なんかこう、一番最初に比較的こうきちっとやるコースを持ったから。(中略)【そのコースでは遅刻や宿題に厳しく対応していた。そして、その後、別の機関でそのコースとは異なるコースを担当した。】そこがなんかこうどっちかって言うとそんなに単位も必要じゃないし、っていう。単位は必要じゃないけど日本語必要な人たちに教えるっていうようなコースで。でもそこでも遅刻がとか宿題がっていうのを言っていたら、他の先生たちに、なんかあの、「ここは、そういう感じじゃない」っていうのを教えてもらって、(中略) たぶんどのコースがどういうことを大切にしているのかってのは、すごく気にして、います。(中略) 大学が何を求めているか、って言ったら、じゃそこに合わせようってなって、でそのなんか基準みたいなものがだいたいわかると、それに合わせられるかな。

星野さんは自分の実践と機関の方針の相違を経験している。このような相違は、道徳的な地勢に関わるものである。しかし、この相違は、他の先生たちからの指摘、そして星野さんの「機関の方針に合わせる」という意向によって解決されたために、道徳的な地勢による星

野さんと大学・同僚教師との隔たりは大きく表面化しなかった（この点について、詳しくは5-1で述べる）。一方で、「遅刻や宿題忘れについては、あまり気にしなくてもよい」という大学の方針は、星野さん自身のピリーフとは完全には一致していないことが星野さんの次の語りから窺える。

星野：なんかあんまり気にしないって言われても、40分後に、授業半分終わって入ってこられると、あんまりいい気はしないよね。

しかし、それでも星野さんは、大学の方針に「合わせよう」と考え、大学の方針に自らの実践を「合わせられる」。それは、「どのコースがどういうことを大切にしているのか」を星野さんが気にしているためである。このことは、非常勤講師という立場と雇用主である機関との力関係から生じる政治的な地勢の影響を受けていると考えられる。

非常勤講師と機関との間だけでなく、非常勤講師と常勤講師の間にも力関係は存在し、政治的な地勢の影響が認められる。以下は、「授業中の居眠りを常勤講師に報告するか」についての星野さんの語りである。

星野：たとえば、学生が授業中に居眠りをします。って言ったときに、それを、そのことを問題だとして取り上げてくれるところと、あ、だからこの先生は学生をコントロールする力がないんだと評価されるのではないかっていう不安が生まれるときもあるよね。だからどのレベルになれば報告して、どのレベルまで自分でコントロールして、どこから報告するか、っていうのも悩む、ポイントのひとつかな。

問題となるような学生の態度について常勤講師に報告することは、「学生の問題」として捉えられる可能性だけでなく、「非常勤講師の問題」として捉えられる可能性もある。有期雇用、しかも一年更新の契約が基本である非常勤講師にとっては、「非常勤講師の問題」という評価が下されることは死活問題となる。まさに、階層的な力関係によって常勤講師とのコミュニケーションが歪められるという、政治的な地勢から生じる両者の隔たりであると言える。

これらの星野さんの語りからは、星野さんの実践をコントロールする権限が、様々な形で制約を受けている様子がうかがえる。そして、この制約は、主に政治的な地勢の影響によって生じていることがわかる。

以上、非常勤講師の実践を難しくするものとして「文化的背景の相違に対する戸惑い」「組織の構造による相談のしにくさ」「自らの実践をコントロールする権限の制約」の3つを

挙げた。このような難しさを抱えた中で、非常勤講師は日々の実践を行っているのであるが、どのようにしてこの難しさを乗り越えているのだろうか。

5. 非常勤講師の実践を支えるもの

5-1. 同僚教師との情報の共有

4-3 で示したように、星野さんは自分の実践と勤務先の機関の方針との相違を経験したが、この相違は解決され、道徳的な地勢による隔たりが表面化することはなかった。この相違が大きな困難になる前に解決に至ったのには、星野さんの「大学の方針に合わせる」という意思に加えて、他の先生たちからの指摘があったことが大きい。そして、この「他の先生たちの話を聞く」ということは、星野さんにとって重要なことだと認識されている。

以下は、前述の「機関の方針にどのような影響を受けるか」についての星野さんの語りの続きである。

星野：大学が何を求めているか、って言ったら、じゃそこに合わせようってなって、でそのなんか基準みたいなものがだいたいわかると、それに合わせられるかな。

香月：ふーん。どうやってわかるんですか。そういうのって。

星野：なんかもうはつきりとはわからないけど、でもやっぱり他の非常勤の先生の話とか、あ、非常勤とか常勤の先生の話とかを聞いて、だんだんとわかってくるかな。

香月：うん。

星野：なんか、すごいありがたいことに、なんかそういうあの周りの先生たちにすごく恵まれていて、だから行ったところでなんかこう質問したら教えてくれはったりとか、なんか、えーと、大学院の先輩がいてはって、なんかどうしてるんですか、って聞いたら、ここはこういう感じだからってのを教えてもらえたり、すると、あだいたいこの感じかなって合わせたり。うん。するかな。

同僚となる常勤講師や他の非常勤講師が質問に答えてくれ、情報を共有してくれることを、星野さんは「すごく恵まれていて」、「すごいありがたいこと」だと感じている。このことは、教師間協働において、同僚教師と良好な関係を構築するための要素のひとつに「積極的な情報共有」があるとする香月（2011）の指摘と重なる。情報が共有される環境があるということは、二つの地勢に関わると考えられる。まず、情報が共有される環境があるということは、コミュニケーションが持続的に、意味を持って行われるということである。つまり、物理的な地勢の構造によって情報を共有する者同士の感情理解が促されるということの意味している。また、情報が共有されるということは、情報の所有権という意味において、常勤講師も含めた同僚教師と「対等」になることを意味する。つまり、政治的な地勢によ

て生じる両者の隔たりが小さくなるのである。さらに、「大学院の先輩がいてはって」という星野さんの語りからは、この情報が共有される環境の成立に、職務上の関係とは異なる関係、すなわち個人的な地勢が影響していることが推察される。

5-2. 常勤講師の受け入れの姿勢

「同僚教師との情報の共有」と同様、常勤講師と非常勤講師の力関係、すなわち政治的な地勢から生じる両者の隔たりを小さくし、非常勤講師の実践の支えになるものとして、「常勤講師の受け入れの姿勢」も重要である。

以下は、星野さんの出講先のひとつである機関の常勤講師について言及したものである。

星野：なんかそういうふうに学生のことを深く見ている先生たちで、えっと何かな、非常勤の人にも、「何かあれば言ってください」っていうこう受け入れてもらえる、えっと、生徒の、か、学生のことも見てるし、あの非常勤の意見もこう受け入れるっていう、環境ってすばらしいよね。なんかもうほんとにありがたいと思う。

星野さんがここで言う「受け入れ」とは、常勤講師の「何かあれば言ってください」という声かけであり、非常勤講師の意見を受け入れるという姿勢である。「何かあれば言ってください」という声かけは、「相談のしにくさ」を作り出す常勤講師と非常勤講師の物理的な地勢による隔たりを小さくし、非常勤講師の意見を受け入れるという姿勢は、常勤講師と非常勤講師の力関係を示す政治的な地勢による隔たりを小さくする。この常勤講師の受け入れの姿勢は、非常勤講師が実践しやすい環境を作り出し、非常勤講師の実践の支えとなる。そのことを、星野さんは「ほんとにありがたい」と感じているのである。

5-3. 授業外での学生からの声かけ

ここまで、同僚となる非常勤講師・常勤講師との関係に注目してきたが、最後に、学生との関係についても、言及しておきたい。

星野さんは、日本語教師をしていて嬉しかったこととして、次のような経験を語ってくれた。

星野：こないだ嬉しかったのは、なんかプログラムがバーって済んで、研修、日本語研修みたいなのが済んで、すごいコンコンと色んな事を直したんよね今の発音とか、ウの音が短いとか、なんかもう一言一句すごい直してて、なんかもう、嫌になったかなと思ってたけど、なんか終わったときに、なんかまあ、まだ不十分なところがまだ自分にはあるけど、なんか自分は上達したと思いますと言ってくれたのが嬉しかったかな。

教師にとって、「満足感」は重要な報酬となり、金銭的報酬や地位向上報酬よりも重視される (Lortie, 1975; Nias, 1989)。このような報酬は心的報酬 (psychic reward) と呼ばれるが、星野さんのこの経験は、Lortie (1975) がこの心的報酬のひとつとして挙げている「卒業生からの感謝の言葉」に類するものではないかと考えられる。

また、星野さんが出講している機関の学生が、前期の終わりに先生との交流会を企画し、星野さんにも学生からの誘いがあった。さらに、星野さんが担当する授業とは別の授業で前期末のプレゼンテーション発表が行われるときにも、学生から「星野先生も来てください」と声かけがあった。星野さんとのメールのやりとりでこのことについて触れることがあり、その際、星野さんは以下のように書いていた。

星野：学生たちがこのように企画してくれたり発表に誘ってくれたりするのも、その気持ちさがすごく嬉しいです。非常勤でやってるからこそ、そう感じます。

4-2 で見たように、非常勤講師である星野さんは、「たとえ週1回しか来てなくても、やっぱり心配になる」と語り、学生とつながることの難しさに言及していた。そのような星野さんにとって、学生の交流会の企画や発表への誘いは、学生とつながることができる貴重な機会であると言える。そのことが、「非常勤でやってるからこそ」感じる嬉しさであり、物理的な地勢による学生との隔たりが小さくなったことに対する嬉しさだと言えるだろう。

6. おわりに

はじめに述べたとおり、大学の日本語教育は、多くの非常勤講師によって支えられている。そのため、大学における日本語教育を考えていくにあたっては、非常勤講師の実践にも目を向けていく必要がある。

本稿は、大学で日本語を教える非常勤講師の星野さんを対象にして、何が実践を難しくするのか、何が実践を支えるのかについて分析した。その結果、星野さんの実践には様々な感情地勢の影響があり、その感情地勢の構造によって学習者や同僚教師との関係が遠ざけられていることが明らかになった。一方で、そのようにして生じる隔たりを小さくするような環境も存在し、それが星野さんの実践の支えとなっていることも明らかになった。

本研究の結果は、「大学で日本語を教える非常勤講師」一般の実践すべてに当てはまるものではないし、そのような一般化を志向しているものでもない。しかし、非常勤講師の実践に「非常勤講師であること」が影響しうることを示し、その影響の一例を記述できたことは成果であると言えるだろう。

今後は、このような感情地勢の中で、具体的にどのような実践が行われるのかについて分析を深めていく必要がある⁽⁶⁾。例えば、星野さんの語りからは、自らの実践をコントロールする権限が制約されている中で、それぞれの機関に合わせた実践をうまく行っている様子が

窺えた。あるいは、そのような制約を超えた実践が行われる可能性もある。こうした実践がどのようなものかを明らかにすることが求められる。これらを今後の課題として、本稿の議論を終える。

謝辞

本研究のためのインタビュー調査に快くご協力くださった星野さんに、心より御礼申し上げます。

〔注〕

- (1) 文部科学省によると、「本務者」には、常勤（フルタイム）の者、常勤的非常勤職員、常時勤務の再任用制度の者などが含まれ、「兼務者」には、非常勤講師を初めとする非常勤の者、短時間勤務の再任用制度の者などが含まれる。そのため、本稿で言う「常勤講師」は「本務者」に、「非常勤講師」は「兼務者」に該当する。
- (2) このような教職の無境界性は、仕事とプライベートの境界が薄くなり、渾然一体としているように感じられるという意味での「無境界性」にもつながりうる。Argyris (1964) は、このような教職の特徴を“inclusive”（＝包括的）であるとした。秋田・佐藤 (2015) の指摘は、教職の“inclusive”であるという特徴が感情を消耗させるという意味での感情労働であると言い換えることもできるだろう。
- (3) 工藤 (2009) が対象とした日本語教師 6 名の雇用形態は「常勤」が 3 名、「非常勤」が 3 名であった。この雇用形態に着目してそれぞれの分析を見てみると、(2) (3) の悩みに関して取り上げられている語りは全て非常勤講師の 3 名のものであり、(4) (6) の悩みに関する語りは全て常勤講師の 3 名のものであった点は注目に値する。工藤 (2009) で明確に言及されているわけではないものの、雇用形態が教師の悩みの内実に関わる可能性が推察される。
- (4) 有田 (2016) で調査対象となっている 4 人の日本語教師のうち 1 人は、調査当時、大学で日本語を教える非常勤講師であったようだが、語りの記述からは、そこでの経験は窺えない。
- (5) 以下の全ての語りの記述において、下線は筆者の判断で引いたものである。また、【 】内の記述は、語りの内容をより分かりやすくするために筆者が挿入した、補足の記述である。
- (6) 有田 (2016) は、日本語教師に葛藤をもたらす要因には日本語教師が従うべき「構造的拘束性」があることを指摘する一方で、その葛藤にどのように対処し実践を行うかという日本語教師の「主体的調整」についても分析を進めている。本稿で今回示したものは、有田 (2016) の言う「構造的拘束性」に相当するような制約を持つ感情地勢の例であった。そして、今後の課題として残るのは、「主体的調整」がどのようになされているか、という点であると言えるだろう。

〔参考文献〕

- Argyris, C. (1964) *Integrating the Individual and the Organization*. New York : Wiley.
- Denzin, N. K. (1984) *On understanding emotion*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (2000) Mixed emotions : Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2001 a) Emotional geography of teaching. *Teachers' College Record*.
- Hargreaves, A. (2001 b) The emotional geography of teachers' relations with colleagues. *International Journal*

of Educational Research, 35, 503-527.

Hochschild, A. R. (1983) *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press. (石川准・室伏亜希 (訳) (2000) 『管理される心－感情が商品になるとき－』世界思想社)

Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

Nias, J. (1989) *Primary Teachers Talking: a study of teaching as work*. London, UK: Routledge.

秋田喜代美・佐藤学 (2015) 『新しい時代の教職入門 [改訂版]』有斐閣アルマ.

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.

伊佐夏実 (2009) 「教師ストラテジーとしての感情労働」『教育社会学研究集』84集, pp.125-144.

入江公康・大野英士・小田原琳・林克明 (2014) 「労働現場としての大学: 非常勤講師問題から考える」『現代思想』42 (14) 青土社, pp.179-199.

香月裕介 (2011) 「タイ人教師と日本人教師の役割分担から生まれる「つながる」動き－タイ国 R 大学日本語学科を例に－」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第8号、国際交流基金バンコク日本文化センター, pp.45-54.

香月裕介・松尾憲暁 (2017) 「タイ人日本語教師と日本人日本語教師との協働に関わる三つの要因－日本人日本語教師の不慣れな経験の分析から－」『神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学会紀要』第2号, pp.31-44.

木村優 (2015) 『情動の実践としての教師の専門性－教師が授業中に経験し表出する情動の研究』風間書房.

工藤節子 (2009) 「海外の中等教育機関で日本語を教える教師の仕事と悩み」水谷修 (監修) 河野俊之・金田智子 (編) 『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』凡人社, pp.85-110.

黒羽正見・黒羽諒 (2011) 「教師の教育行為に現出する「感情労働」に関する一考察－ある小学校教師の戦略的行為に着目して－」『群馬大学教育実践研究』第28号, pp.319-326.

末吉朋美 (2013) 「教師の悩みはどこから来るのか?－日本語教師たちとのナラティブ探求を通して－」『阪大日本語研究』25, pp.75-104.

松尾睦 (2010) 「教師の熟達化と経験学習」『日本語教育』144, pp.26-37.

[参考 URL] (2017年9月29日アクセス)

文部科学統計要覧 (平成27年版)

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1356065.htm