

国際教育交流研究

International Education and Exchange Research

第 8 号

福井大学
University of Fukui

国際教育交流研究 第8号

〈研究論文〉

形容詞形接尾辞「-クサイ」の評価性についての一考察

— 「クサクテイイ」の例から—

..... 鈴木 梓 1

「教師は天職」：ある日本人英語教師のインタビュー

..... 渡邊 綾 15

〈実践・調査報告〉

漢語動名詞の意味推測において漢字の意味情報と文脈情報は

どのように関連づけられるか

..... 桑原 陽子 35

コーディネーター職にない日本語教師のキャリア形成の多様性

..... 佐藤 綾, 片野 洋平, 高木 裕子 49

⟨Research paper⟩

A Study on Evaluation of Japanese Olfactory Adjective “-*kusai*” as Suffix:
Focusing on Positive Usage “-*kusaku-te-ii*”

..... SUZUKI Azusa 1

“Born to be a teacher”: An interview of a Japanese EFL teacher

..... WATANABE Aya 15

⟨Practice and research report⟩

How is the semantic information of Kanji associated with the contextual
information in inferring the meaning of Sino-Japanese verbal nouns?

..... KUWABARA Yoko 35

Variety of Japanese language teacher’s career development in Not Coordi-
nator position

..... SATO Aya, KATANO Yohei, TAKAGI Hiroko 49

形容詞形接尾辞「-クサイ」の評価性についての一考察

－「クサクテイイ」の例から－

鈴木 梓

要 旨

近年、嗅覚を表す形容詞「-クサイ」が「-ポイ」「-ラシイ」のように発話者の推量や判断を表す接尾辞として使用されている。「-クサイ」は従来「田舎くさい」など先行語の特徴に対するマイナス評価性を示すとされてきたが、近年では必ずしもそうではない。本稿では「-クサクテイイ」というプラス評価の「イイ」が共起する場合についてSNSを中心に観察し、接尾辞「-クサイ」の意味拡張の背景に日本語の特質、新奇性、帰属性を指摘した。すなわち「新しいほかし表現」としての機能、既存用法との「ズレ」、自己の「キャラクター設定」である。

キーワード：-クサイ、嗅覚表現、評価性、「新しいほかし表現」、帰属性

1. 本研究の目的と背景

近年、日本語では、本来嗅覚を表す表現である「くさい」（「臭い」を含み、以下本文中では「-クサイ」と示す）が、形容詞形接尾辞として用法を拡張し、「-ポイ」や「-ラシイ」のように発話者の推量を表す意味で使われることがある。（下線は筆者による）

- (1) 昨日長野電鉄に乗ったら慣れ親しんだ元日比谷線車両（鉄ヲタでないので何系とかわからん）だった事が驚きで気にも止めなかったけど、特急車両が使えなかったため、この元日比谷線車両で特急運行&車内放送が特急のままだったのが鉄ヲタザワつきのレア案件だったくさい。すごい日に行ってしまったな。（X 午後4：29・2023年10月15日）
- (2) 最近仕事でのイライラハンパない。後輩にもナメられてるくさいし、あんまり温厚な感じなのも考えものだな。（X 午前0：15・2023年9月28日）
- (3) 未納になってる年金の猶予申請しなきゃなあと思って色々調べたけど引っ越す前にやれば免除にできたくさいな、だいぶ損した 手続きはやっぱり早めにだな（X 午後6：42・2021年11月11日）
- (4) 「あー。クレーマー臭くなっちゃまったの」
「正当な主張よ。クレームじゃないでしょう。決して間違っていないわ。…」
（京極夏彦（2010）「死ねばいいのに」 p.118）
- (5) 「あれはOBくさいな」と思ったが、ひょっとしたら大丈夫かもしれないとも思った。（BCCWJ PB37_00048「わかりやすいゴルフのルール」（2003）今井汎 成美堂出版）

(1)～(3)はX(旧ツイッター)、(4)は小説、(5)は現代日本語書き言葉均衡コーパス(以下、BCCWJ)の例である。(1)では、「鉄ヲタでない(鉄道に詳しくない)」発話者が「状況から判断するに、ファンにとっては非常に珍しい機会であつたらしい」こと、(2)では「後輩に軽んじられているらしい」と感じる事、(3)では、「自分で色々調べた結果、免除にできる可能性があつたらしい」こと、(4)では一般的に想起される「クレーマーっぽく」否定的に受け取られたこと、(5)飛んだボールが「OBらしく見える」が確信はないこと、といずれも個人の判断基準に基づく比較的弱い蓋然性が「-クサイ」で表されている。いずれも「-ポイ」「-ラシイ」と置き換え可能であり、現在では接尾辞として、以前には見られなかった述語接続も見られる。

従来、日本語における「-クサイ」は匂いの有無で大分され、マイナス評価に焦点が当てられてきた。「魚/酒クサイ」(匂いあり)、「学者/分別クサイ」(匂いなし)など、先行名詞の特徴に対して発話者の内的基準に照らし「過剰」と感じられた場合にマイナス評価を示す語として使用されると指摘され、山下(1995)などに「マイナス評価」の指摘(表1)が見られる。

表1 山下(1995)に基づく「-クサイ」の意味(筆者作成)

結合	名詞			形容動词语幹	動詞連用形	
臭覚	有		無	無	有	
意味	Nのにおいがして不快な感じがする状態	結合するNのにおいから連想される状態や性質を対象がもっている	結合するNがもっている特徴や性格がはっきり外に表れている	対象をNではないかと疑ったり、推量したりしている	話し手が対象に抱いた感情や判断を強く表す	Vしたその結果くさい
先行	評価性を含まないモノやトコロ名詞	比喩的なだけにおいを意味しない場合もある	ヒト名詞が多い	自立語「疑わしい」「怪しい」用法同様の意	マイナス評価	不快なおいに関係する動詞、限定的
評価性	マイナス	文脈による		マイナス	マイナス	マイナス
例	油、磯、白粉、酒、ガス、汗	バタ、泥、抹茶、乳、糠味噌	学者、年寄り、素人、ばば、田舎	憲法違反、戦術	邪魔、けち、馬鹿、面倒、貧乏	焦げ、すえ、寝

しかし近年の意味用法拡張では、もはや匂いの有無も品詞にも関係なく、先行語のなんらかの特徴に着目できれば後続し「-ポイ」「-ラシイ」同様に機能する。このような接尾辞使用の場合には、マイナス評価は減じ発話者の感情を強化する意味合いを持つ¹という指摘もあり、山下(1995)と相反する。近年、既存の「-ポイ」「-ラシイ」に加え「-クサイ」が使用される背景について、接尾辞の場合のマイナス評価性の有無を明らかにすることが本稿の目的である。

2. 先行研究

近年、接尾辞として「-クサイ」の研究が進みつつあり、本稿も概ね先行研究に倣うものである。主なものを以下に挙げる。

まず、岩崎（2016）は、（1）～（3）のような「(Xは) Yくさい」の形でXとYの関係性を表す用法は、大正期に見られ始めたとして述べている。接辞としての「-くさい」を通時的に観察し、大正期に「(ある人物) XはYに属する」ことを示す用法が見られ始め、「昭和期の半ばになると、目の前にある不明の物体Xについて、「XはYである可能性がある」と判断する例が見られ」「過去の出来事の真偽に関わる判断を示す句接続の例が見られる」(p.45)と述べている。昭和期の半ばには副詞「どうも」「どうやら」との共起も見られ、助動詞的な用法が広まりつつあったこと、評価性について、「基本的に話者のマイナス評価を伴った判断が成される語だが、「照れくさい」ならびに推量用法の例ではマイナス評価が薄いものも見られ、特に近年インターネット上ではそういった例も見られる可能性があることが明らかになった」(p.45)と述べている。このことから、現代日本語での「-くさい」の助動詞的な意味用法への拡張は自然な流れと思われる。しかし、岩崎（2016）では「(この出火は状況の判断からどうやら) 不審火くさい」(p.1)のような接尾的な例と、「水くさい」「うさんくさい」「面倒くさい」のような固定化した例が一律に述べられ、一定の線引きが必要であると思われる。例えば、「水くさい」の語は、本来は味覚に関して、水分が多い→味が薄い…→情愛が薄い、と意味拡張したことが指摘されている(池上2014など)が、「君是水くさい(他人行儀だ)」「この酒是水くさい(話者の期待する適正な濃度に不足している)」のどちらの意味でも、発話者の内的基準に照らして必要水準に足りないことが示されており、評価性はマイナスと理解できる。しかし「水くさい」が「『水』商売従事者のようである」意味で使用された時期もあり(「彼女は水くさい」など、現在は「お水っほい」の方が一般的か)、こちらは内的適正基準がなく、単独では評価性が判断しづらい。

発話者の対象への感情や推量として使用される場合の「-くさい」は、マイナス評価が低く1回的で匂いが無いと岩崎（2016）では指摘される(図1破線囲み部分)。岩崎（2016）で基本スキーマとされる「人やものの恒常的な性質を示す」性質は、主に「うさんくさい」「水くさい」など固定化が進んだ

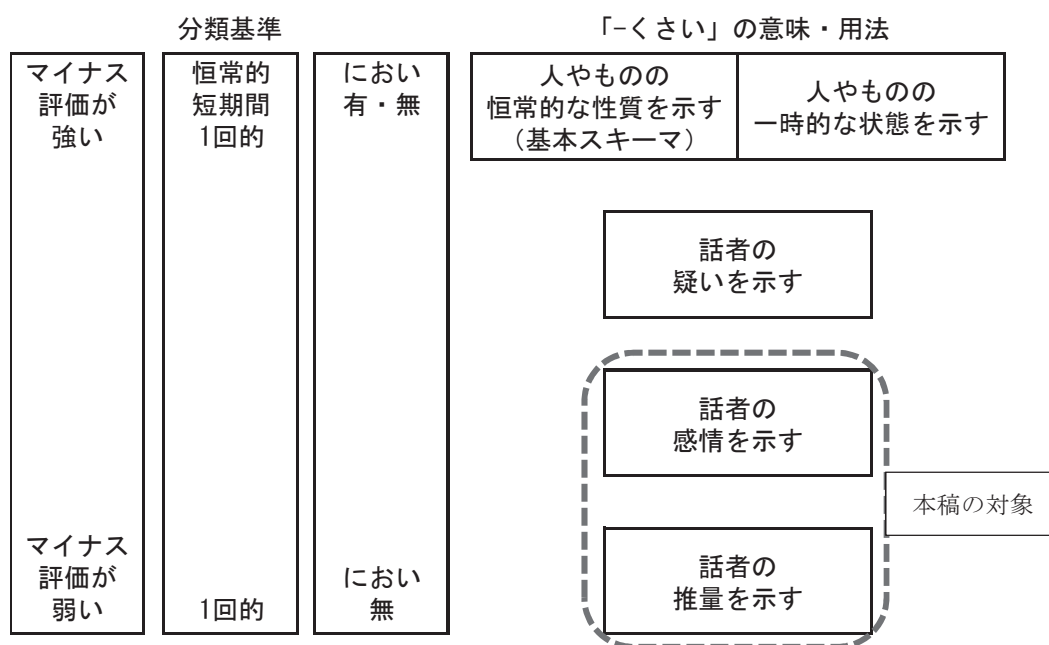


図1 岩崎（2016）「-くさい」の意味用法（p.51）にもとづき筆者作成。破線は筆者による

表現に見られ、これは、「-クサイ」だけではなく、一語化形容詞の品詞的な特性も大きい（「大人っぽい」など）と考えられる。

現代語での「-クサイ」用法を「-ポイ」「-ラシイ」と比較し、形容詞形接尾辞としての「-クサイ」を扱った先行研究の主なものに山下（1995）がある。3語の共通点を「結合語基を対象への評価・判断を表現する形容詞に変える機能を有する点」（p.203）とし、名詞接続の「-クサイ」の意味を以下の4つに分類している。「(a) 結合するNのにおいがして不快な感じがする状態である。(b) 結合するNのにおいから連想される状態や性質を対象がもっている。(c) 結合するNがもっている特徴や性格が、はっきり外に表れている状態である。(d) 対象をNではないかと疑ったり、推量したりしている状態である。」(p.203)「結合する名詞は評価性を持たないが、「-くさい」が結合すると、自立用法の意味を残す(a)と(d)においてはマイナス評価を表す。自立用法の意味を持たない(b)(c)においては必ずしもマイナス評価を表すとはかぎらず文脈による。」(p.203)としている。本稿で扱う「推量」にあたる(d)では、岩崎（2016）の「マイナス評価が弱い」と評価性の点で対立する。このことから推量の場合の評価性について検証する必要がある。評価がマイナス評価に限らない点については、李、和田（2012）でも指摘されている。さらに堀尾（2015）やSeraku, Akiha（2019）では、若者言葉において「-クサイ」が「-ポイ」と共通するほかし表現としてのモダリティ的側面を帯び始めていることを指摘しているⁱⁱ。

3. 調査

以上から、本稿では接尾辞としての「-クサイ」の評価がマイナスかプラスか、という点に着目し、プラス評価の「イイ（良い）」との共起表現である「-クサクテイイ」の使用状況について、コーパスとツイッター（現X、「高度な検索」「キーワード全体を含む」にて「くさくていい」を検索）で考察した。まず先行研究では特に示唆されていない書き言葉と話し言葉での使用差を確認するため、現代日本語書き言葉均衡コーパス（BCCWJ）及び日本語話し言葉コーパス（CSJ）、名大会話コーパス（NUCC）で「-クサクテイイ」の出現を見た結果、BCCWJでは2例のみ、CSJとNUCCには出現例がなく、書き言葉と話し言葉での差とするには足りなかった。収録時期による影響も考えられるが、BCCWJでは2005年に「-クサクテイイ」とプラス評価の表現が見られる。(6)、(7)はBCCWJの該当箇所抜粋である。

(6) 「ヒート」男くさくていい (2005: OC01_02166)

(7) けれど私は人間くさくていいと思いますかね。(2005: OC03_02017)

続いて、Xでの検索例を示す。対象期間は2023年7月8日から9月8日までの3か月間で、「-クサクテイイ」の全表現を対象とし、①「プラス評価」45例、②「許容」（-てもいい）6例に二分した。しかし表3の4、5など①か②か、当該ツイートだけでは断定しかねるものもあった。4は疑問の終助詞「かな」があること、5は「あってもいい」が直前にあることから、今回は「-てもいい」に属すると捉え、除外している。

「プラス評価」に着目するため表3に示す「-てもいい」と読めるものⁱⁱⁱは対象外とし、接尾辞機能に注目するため、先行語がないもの、名詞と「-クサイ」が接続せず助詞の脱落が疑われるもの2例は除外した^{iv}。先行語内訳を表2、除外したものを表3、対象としたものを表4に示す。該当部分は下線で示している。

表2 「-クサクテイイ」①の先行語内訳（45例、出現数順）

人間	11	童貞（童○）	2	男	1	儒教	1	再燃してる	1
厨二（2）	8	変態	2	ガキ	1	昭和	1	合計	45
おっさん	4	アホ	1	三雄	1	偽物	1		
嘘	2	インチキ	1	自衛	1	平成	1		
漢	2	オタク	1	宗教	1	リバ	1		

表3 「-クサクテ（モ）イイ」②X出現例該当部分抜粋（6例、出現時順）※対象外

1	もはやオタクくさくていいからおしゃれを楽しみたい～ 楽しくないよ	9月	6日	21:58
2	いぬは <u>おしっこくさくていいの</u>	9月	4日	20:12
3	もっと野菜くさくていいから酸っぱくない野菜ジュースほしくない？	9月	4日	11:57
4	人間っぽい <u>人間くさくていい</u> のかな	9月	2日	22:22
5	「 <u>汚い部分があってもいいんだよ</u> 」「 <u>人間くさくていいんだよ</u> 」そう言える姫宮桃李さまが一番器の大きな存在です。	8月	22日	23:12
6	自分に対してはずっと説教くさくていいんだ。	8月	16日	0:35

表4 「-クサクテイイ」①X出現例該当部分抜粋（45例、出現時順）

1	かけえ とても <u>自衛くさくていい</u>	9月	7日	22:24
2	王国再燃してるくさくていいね～！折腹が珍しく重要ポジにいて嬉しいやつちょっと描く（描いてる）	9月	7日	20:47
3	なんと履修済みですw男くさくていいですねえ	8月	6日	3:12
4	ふかざーさんのお御足がめちゃうちゃおっさんくさくていいな	8月	5日	1:58
5	二宮さん人間くさくていい	8月	4日	12:53
6	あの指輪宗教くさくていい	8月	3日	9:27
7	この二人はリバくさくていいな…お互いにドライな悪友って距離感良すぎる。	8月	3日	1:42
8	偽物くさくていい。可愛いフリに失敗してるのがとても好き	8月	2日	15:54
9	やっぱりナワバトラーのエモートが一番厨二くさくていいな	8月	1日	16:12
10	人間くさくていいですよ	8月	31日	22:05
11	って自ら見せてくれる受けは変態くさくていいね	8月	31日	18:31
12	フェニロボ人間くさくていいんですよw	8月	30日	15:06
13	律子先生を選ばなかったのはめちゃうちゃ人間くさくていいね…となる	8月	29日	19:57
14	タラの芽好きな乱数もおっさんくさくていい。	8月	28日	23:36
15	フォグある方がおっさんくさくていいんだけど、フォグない方がごちゃごちゃなくていいなっていう	8月	27日	16:06
16	少なからずあるししょうがないのかね <u>人間くさくていい</u> ね	8月	27日	0:25
17	ガキくさくていいな…	8月	25日	9:23

18	<u>人間くさくていいじゃない、みんな人間だものね。</u>	8月	24日	22:46
19	勇者どんの方が <u>昭和くさくていいかなあ</u>	8月	24日	16:10
20	りねはなんか <u>童貞くさくていい</u>	8月	23日	23:33
21	Irって言葉が <u>嘘くさくていいよね。</u>	8月	23日	0:48
22	バイトとかで生活崩れても気にしない <u>人間くさくていい</u>	8月	22日	17:37
23	メラグちゃんの名乗りが一番 <u>厨二くさくていいな</u>	8月	22日	15:35
24	感情ぶちまけまくりで「 <u>人間くさくていいな〜</u> 」とほのぼのしてたら	8月	22日	15:27
25	いやこの純真無垢さが <u>童〇くさくていい</u> んですよむしろ。	8月	21日	11:32
26	ヒゲ三雄くさくていいですよ...ロマン...	8月	21日	11:11
27	お金なくてピカピカのバイク買えないの?とか思われるかもしれませんが、 たくさんの傷や汚れ、 <u>漢くさくていい</u> じゃないですかカッコ良いじゃないですか。	8月	20日	20:31
28	シチュまで <u>厨二くさくていい</u> ねえ〜	8月	20日	8:34
29	ダークネスおぐう <u>厨二くさくていい</u> ですね。	8月	19日	20:24
30	ありがとうございます! <u>インチキくさくていい</u> ですよ♥	8月	17日	18:56
31	なんかいい意味で <u>漢くさくていい</u> ですよ♥	8月	17日	15:28
32	Xのアイコンにヒビ入ってるの <u>厨二くさくていい</u> 絶妙なダサさ	8月	17日	12:57
33	ブルアカもちょっと <u>儒教くさくていい</u>	8月	17日	10:30
34	覇権アプリテレクラめちゃめちゃアホくさくていいな	8月	17日	0:17
35	そおお〜〜〜♥♥♥ <u>変態くさくていい</u> よね!!!!	8月	16日	16:56
36	<u>厨二くさくていい</u> やん	8月	16日	14:01
37	<u>人間くさくていい</u> じゃないですか...♥	8月	15日	23:35
38	スタヌ <u>人間くさくていい</u> じゃん	8月	14日	19:21
39	エヴァンゲリオンの登場人物はほんといい意味でも悪い意味でも <u>人間くさくていい</u> なあー	8月	13日	19:48
40	今日買ってきたんだけど、名前が <u>厨二くさくていい</u> ね☺	8月	12日	20:33
41	<u>嘘くさくていい</u> ねw	8月	12日	20:17
42	つって寝るのすごい <u>オタクくさくていい</u> すごいな??????	8月	11日	22:07
43	いや、いい意味で <u>おっさんくさくていい</u> !!	8月	11日	19:14
44	<u>厨2くさくていい</u> な	8月	11日	1:04
45	アマガミ全部見た <u>平成くさくていい</u> な	7月	28日	1:40

4. 考察

本稿で対象とする表2及び表4を見る。まず、今回の調査で先行語には名詞が多く、様々な品詞に接続可能とはいえ依然として名詞に接続しやすいことが明らかになった。その上で、先行語など使用環境について見ていく。注目すべきは、以下の4点である。

まず1点目に、表2に太字で示しているが、先行名詞は人を指すものが多い(21語中8語)点である。自衛、嘘、インチキなども広義では人に関係したものと言える。2点目に、元号(「昭和」や「平成」)が入っている点である。Xで検索したところ、同じ元号でも明治・令和は見られなかったが、2010年に大正^vの例が一例見られ、文明開化直後の日本を舞台にした作品^{vi}への評価であった。ほかに、「90年代くさくていい」^{vii}など「年代」についての例が見られた。先行する時間を表す表現には、使

用者が容易に想起できる特徴が必要である。例えば「明日くさい」のような例では、「明日」は個人差があり、使用できない（「試験は明日くさい」（明日行われるようだ、の推量の意味では可能）。つまり「-ポイ」「-ラシイ」同様、共通認識がない場合には使用できない。「令和」はまだ改元後6年で、特徴が固まっていないため使用されていないと思われる（ただし、「令和って厨二くさい」のような「令和」という年号に対する言及は見られた）。今後、令和という時代に対し、ある程度共有される特徴が生まれれば、「令和クサイ」が使用される可能性はある。同様に、「明治クサイ」^{viii}や「縄文クサイ」^{ix}は見られ、文脈による評価性も必ずしもマイナスではなかったが、「-クサクテイイ」の形では見られなかった。評価するほどには共有の特徴が想起しにくい可能性があり、どの程度の期間が特徴の共有認識に影響するののかという点も興味深いが、現時点では推測の域を出ない。3点目に、「厨二（2）」が目立ったことである。これは「中二病」を意味する表記で、1点目の人間に関係するものに追加になるが、「自衛」のような、特徴が想起しやすい帰属集団への言及も目立った。4点目に、「再燃してる」と句接続が見られたことである。接続するのはやはり名詞が多かったが、X検索の結果「-クサイ」は形容詞など^x文末表現にも使用されており、接尾辞として「-ポイ」「-ラシイ」のように文末に出現し使用者の主観的判断を示していることがうかがえた。ただ、先行語が形容詞の場合、文脈から評価性がプラスと理解できるものはあるものの「-テイイ」とさらに形容詞をつける例（「カワイイクサクテイイ」など）は見られなかった。

次に表3を見る。除外したものでは匂いがあるものが表3-2及び3、「オタク」「人間」は本稿で対象とする表4にも見られた。表4に匂いの明らかなものはないが、表3-2、3は匂いがあるとも理解でき、山下（1995）の（a）に該当すると考えられる。「てもいい」と結びついていることから「たとえそうであったとしても」という「不快」のマイナス評価が前提にあることがわかる。また、表3-6の「説教」では「説教くさくなくていい」や「説教くさいが、敢えてそれがいい」などの例が見られ^{xi}、先行語がマイナス評価かつ一語化しているものはマイナス評価が保持される傾向がうかがえたが、例が少ないため今後の課題とする。

以上から、接尾辞としての「-クサイ」の評価性が、必ずしもマイナスに限らず、プラス評価の「-イイ」に結び付けられることが明らかになった。ただし、表4の「いい」であっても、25「むしろ」、31、39、43の「いい意味で（も）」が共起していることから、マイナス評価も失われてはいない。話者が「一般的ではないかもしれないが、敢えて」と逆の意味で効果を狙って使っていると考えられる。以上を踏まえ、現代日本語の「-クサイ」が従来よりも評価性を問わず推量表現にまで意味拡張していると言える。その背景として、以下の3点が考えられる。

まずそもそも日本語が持つ特徴として、「-クサイ」を含む嗅覚表現が視覚、広く雰囲気や印象も表しうる点である。古語「ニホフ」「カラル」などにはそもそも視覚の意味が含まれ^{xii}、現代でも部分的に残っている意味である。例えば、犯人と思しき人物に対し、「あいつがくさい」「何かにおう」のように使う例が該当しよう。この用法は日本語に限らず、英語や韓国語でも使用されるが、日本語ではさらに嗅覚形容詞の「かぐわしい」に「心惹かれる好ましい様子」の意味がある^{xiii}ように、嗅覚表現の用法範囲が広い。さらに、「けちくさい」「陰気くさい」のように「-クサイ」は形容詞であり、名詞に接続しやすい。これは他の言語にはあまり見られない。例えば韓国語では「くさい」が「においが

する (냄새가 나다)」と文で表現し、名詞に接続しにくい。英語でも同様であり、これは汎用性に影響する特徴であると考えられる。

次に新奇性である。従来と違う表現や意味を持たせることで、目を引くという効果がある。特に、不特定多数を対象としたSNSのような場面で評価を獲得するためには、新奇表現で目を引きつつ、同時に理解と共感を得る必要がある。ここでの新奇表現には、違うことにより目を引くと同時に、理解できる範囲でありながら意味が従来とは多少異なる、という、正用との適度なズレが必要とされる。これは陣内 (2005) の「新ぼかし表現」に共通する。陣内 (2005) では、「新ぼかし表現」の特徴に「もっぱら話し言葉の中で使われ、正用から少しずれているという認識があり、この「逸脱意識」が会話にノリを出したり、笑いを誘うような遊戯性を醸し出す」(p.131) 特徴が挙げられている。Xは書き言葉でありつつ話し言葉に近く、「ノリ」の必要性も理解できる。これまでのマイナス評価性を理解しつつ、敢えて、しかし不特定多数が理解できる範囲でのプラス評価で使用することで正用とのズレを持たせ、その逸脱性を楽しんでいる。

最後に帰属意識である。天野 (2001) は、言葉による自己の属性表示機能を指摘している^{xiv}。すなわち、使用する語彙や表現によって、発話者の特性を演出することができるという、役割語のような意味合いである。これは広い意味では、「わしは…じゃ」が老人を示すような、一人称や文末表現での自己属性表示機能とも理解できよう。「-ポイ」「-ラシイ」ではなく、敢えて「-クサイ」を使用することで、「正用とのズレによるノリ」を理解し楽しむような人物像としての自己表示が可能になる。たとえば表3-17「ガキくさい」などを、一般的にはマイナス評価であることを理解したうえで、敢えて好むという、趣味性が高く差別化された人物像、いわば「キャラ付け」が可能になる。このような働きは、Xのような匿名性が高いSNS上では共通する「キャラ」特性を持つ集団コミュニティを形成するためのいわば通過証としての役割も持つ。これは陣内 (2005) で指摘される「近づく配慮」に該当する。Xの初期設定では現在より文字数の制限が厳しく、限られた文字数の中でのキャラ作りには、特に一人称や文末表現などによる印象付けが効果的であったことも、「-クサイ」使用につながったと考えられる。

さらに加えて言えば、「-クサイ」は「-ポイ」「-ラシイ」同様、断定を避け使用者が「そうである可能性が高いと考えるが不確か」な事象に使用され、もともと日本語で使用される婉曲表現による遠慮や敬意との親和性が高い。若者言葉について、陣内 (2005) は「近づく配慮」と「近づかない配慮」を指摘している。「近づかない配慮」は断定を避ける従来の婉曲表現であり、「近づく配慮」は「推察の余地のないタイトな表現よりも緩くて遊びのある表現の方が場の雰囲気や和らげてくれる、という表現効果」(p.131) である。現代日本語では、「近づかない配慮」として婉曲などで距離と遠慮が、「近づく配慮」として「ノリ」などで親和性が同時に示される。米川 (1998) でも「言葉に新たな意味を与え、仲間内で使用することで自己のアイデンティティを確認しつつ、仲間の連帯感と同時に他者 (ヨソ者) との差異化をはか」(p.278) ることが指摘されており、本稿で扱った「-クサイ」の使用もこのような特徴の延長上にあると推測される。

5. まとめと今後の課題

以上から、接尾辞「-クサイ」が「-クサクテイイ」の形でプラス評価の「-イイ」と共起する場合について、意味と現状を以下の10点にまとめる。

1. 「-クサイ」は、現在プラス評価の意味も持つ
2. 「-クサイ」は、文節など名詞や形容詞語幹以外にも後続し、先行語を問わない接尾辞として使用されつつある
3. 日本語の「-クサイ」は形容詞であり接続がしやすく使用範囲が拡大している
4. 「-クサクテイイ」の形でプラス評価を表す際、先行語は名詞が好まれやすい
5. 「-クサクテイイ」の形でプラス評価を表す際、先行名詞は人に関するものが好まれる
6. 「-クサクテイイ」の形でプラス評価を表す際、先行名詞は特徴がすぐに理解できるような特定の時に関するものも見られる
7. 「-クサイ」の先行語には、その特徴をすぐに理解できるような共通認識が必要である
8. 「-クサイ」使用の背景には日本語の嗅覚表現の幅広さがある
9. 「-クサイ」使用の背景には現代日本語の配慮表現がある
10. SNS (X) での「-クサイ」使用の背景にはキャラ設定の意識がある

「-クサイ」はプラス評価の「-イイ」とも共起でき、「-クサイ」のみで見ても、接尾辞の場合マイナス評価に限定されない。これは図1で本稿の考察対象とした「話者の感情」「話者の推量」の場合にはマイナス評価が低いという岩崎（2016）の主張に沿うものであり、加えてマイナス評価が低いだけでなく「-クサイ」ことが話者にとって結果的に「-イイ」と判断される、すなわち文脈解釈ではプラス評価となる可能性も示唆された。「-クサイ」そのものの評価性が弱化し、話者の推量を表すマーカの機能を増しつつあることがわかった。もちろん意味変化として漂白や反義化と解釈することも可能であるが、SNSのような不特定多数に向けての発信が一般化している影響も考慮できる。つまり、一般的な意味とは逆の表現をすることで新奇性を持たせること、および特にSNSではそのような通常とは違う表現をすることをあえて好み目立とうとする「キャラ立ち」（「キャラクターを（目）立たせる」）や、そのような表現を好む集団に属したいという帰属意識の影響も拭えず、現代ならではの現象と言える。




嗅覚に限らず、感覚表現を見る場合、感覚の有無が注目されやすい。嗅覚表現では匂いの有無に気を取られがちだが、匂いの有無や強さ、快・不快は主観によるところが大きく、客観的判断基準とは言いがたい。さらに日本語では、実際に嗅覚で感知する匂いが無くても「いかにもそのような雰囲気」を広く嗅覚表現で示せる。近年、何かを示唆することを「匂わす」（動詞）「匂わせ」（名詞）と表す例（「会ってる時に好きを匂わせ、LINEでは塩」^{xv}「匂わせはマジで死んで欲しい。推しだろうと匂わせする奴は本当に無理。」^{xvi}など）も多く見られ、日本語がそもそも匂いと雰囲気を明確に分けない傾向があるなら、今更匂いの有無を問う必要はない。

山下（1995）で「Nのにおいがして不快な感じがする状態である」例に「油/磯/白粉/酒/ガス/汗」（p.199）が挙げられているが、「今日は前に取ったロブスターの出汁にハマグリを追加した磯くさーいラーメン」（X：2019年8月11日午前9：25）という投稿のリプライは「美味しそう」などプラス評価

のみで、文脈全体で見るとマイナス評価ではない。また、油、汗などは「-ポイ」でも同様にプラス評価とは言い難く、「-クサイ」が必ずしもマイナスと言うわけではない。

さらに、既存の「-ポイ」「-ラシイ」は判断基準が視覚や聴覚、伝聞の場合でも使用される。新たに主観的な基準である嗅覚表現「-クサイ」を使用することで、従来よりも「主観的な判断基準」で「あくまで自分の個人的な判断である」ことを示して、意見の押し付けを避け、配慮を働かせているとも言える。もちろん今回対象とした用例は非常に少なく、BCCWJが2009年までの用例のみであることなどから、経時的な観察も必要である。今後はより多くの例を経時的に考察対象とし、広く現代日本語の嗅覚表現の変遷について見ていきたい。

注

- i 「接尾語として用いられる「～くさい」は先に述べた“…のようなようすを帯びる”意のほか、さらに発展して、主として形容動詞の語幹に付き、感情性を強調するだけの働きとなる。」森田 (1988 : 383)
- ii “This use of *kusai* is comparable to the bokashi function of *poi*.” (Seraku, Akiha 2019 : 14)
- iii 「もっと野菜くさくていいから酸っぱくない野菜ジュースほしくない？酸っぱくないと日持ちしないから無理かな…」 (9月4日11:57)
- iv 「それにしてもこのビデオ好き ~~森~~ 白田さんの顔芸と姿勢が最高 ~~森~~ ケンさんの顔芸くさくていい走り方と最後の「練習した？w」みたいな右手いい なによりいきなりのフットボール展開が好き ~~森~~」 (2023年8月25日1:19)
「#泥棒と若殿 松緑さんは山本周五郎が似合う 人間くさくていい奴でかわいかった。巳之助さんはどんな役も上手いなあ。若殿の葛藤と覚悟が清々しかった。500円で観られてありがたい 」 (2023年8月15日23:35)
- v 「ざくろって本当時代背景が大正くさくていいよね!!!」 (2010年10月5日1:45)
- vi 『おとめ妖怪ざくろ』星野リリィ (2006年～) 幻冬舎コミックス、テレビアニメ及び舞台化もあり
- vii 「血界戦線みたからねよ  ~~森~~ キャスト豪華&動きすぎて理解がおっつかない、90年代くさくていい、そしてクラウドかっこいいはあ 」 (2017年10月16日1:15)
- viii 「近藤の凄味がすごい。こうして見ると、新しい制服、若干明治くさい雰囲気がする。ベストとベルト萌えの自分は、前のデザインの方が好きだな。」 (2017年1月29日20:54)
- ix 「御柱祭とかモロ縄文くさいと思うんだけど」 (2015年12月23日22:24)
- x 「そーいえば、博多くん特つけたので51階突撃してみたけどやっぱりムリがあったよねw っていうか、そもそも短刀がキビしいくさい。高速槍が出るんだよな…。これまでのちよい早い槍じゃなくてフツーに6面みたいな槍。」 (2015年6月13日10:48)
- xi ハヤオの『君たちはどう生きるか』、説教くさくて独りよがりなこっちがぼかーんとなるくらいの作品で (が) いいと思ってる。逆に言うと、ここにきて最高傑作見せられたらどうしよう…という怖さ (がまだある)。 (2023年7月12日23:34)
- xii 「にほふ」 (美しく咲いている。美しく映える。) 「春の苑 紅にほふ桃の花 下照る道に出で立つ

- 乙女」(万葉集 四一三九)「かをる」(つややかに美しく見える。)「まみのかをりて、笑(ゑ)がちなるなどを」(源氏物語 柏木)など、学研全訳古語辞典より部分抜粋
- xiii かーぐわし・い〔ーぐはしい〕【▽芳しい／▽香しい／×馨しい】 2 心が引かれる。好ましい。すばらしい。「あなたとの最初の邂逅が、こんなにも、海を、月を、夜を、ーくさせたとしか思われません」(田中英光・オリンポスの果実)「見まく欲(ほ)り思ひしなへに縷(かづら)かけーし君を相見つるかも」(万・四一二〇) goo辞書
<https://dictionary.goo.ne.jp/word/%E8%8A%B3%E3%81%97%E3%81%84_%28%E3%81%8B%E3%81%90%E3%82%8F%E3%81%97%E3%81%84%29/> (2023年9月10日参照)
- xiv 「「ことばは、情報伝達の機能と同時に、自己の属性を表示する機能を果たすものである。自己の属性を表示する機能を果たすためには、バリエーションが必要である。なぜなら、バリエーションのうちの、どれを選択するかによって、品のよい人か悪い人か、堅い人か柔らかい人か、新しもの好きか懐古趣味的かなど、さまざまなことを示すことになるからである」(天野2001:107)
- xv 「【男を爆発的に沼らせるとんでもない裏技...】・会ってる時に好きを匂わせ、LINEでは塩・足出しコーデでデート・つぶらな瞳で話を聞く・「え〜マジ好きだわぁ」ってさりげなく言う・聞きに徹する・褒める褒める褒める・会う度、恋バナをする・心理学を使う(固ツイが最強...)今すぐやって」(2023年12月20日15:13)
- xvi 「匂わせはマジで死んで欲しい。推しだろうと匂わせする奴は本当に無理。プライベートやたまたま撮られた週刊誌でおそろいだのなんだのはいいいけどFC限定の有料ブログやYouTubeとか「お仕事」の場で公式発表する前に匂わせするやつはたるんできてると思う。付き合うのは勝手だけど仕事に持ち込むな」(2023年12月19日14:59)

引用・参考文献

- 天野みどり(2001)「若者ことば：銅メダルとかとった(特集2「少年」の現在)」『東西南北』pp.101-107、和光大学総合文化研究所年報
- 池上尚(2014)「水クサイの意味変化ー水ッポイとの共存過程から考えるー」『日本語の研究』10巻2号、pp.33-48、日本語学会
- 岩崎真梨子(2016)「接辞「-くさい」の推量的判断に関する一考察」『岡大文論稿』(44)、pp.60-43、岡山大学言語国語国文学会
- 陣内正敬(2005)「ほかし表現の二面性ー近づかない配慮と近づく配慮ー」『言語行動における「配慮」の諸相』pp.115-131、国立国語研究所
- 堀尾佳以(2015)「若者言葉にみられる言語変化に関する研究」九州大学博士論文
- 山下喜代(1995)「形容詞性接尾辞「-ばい・-らしい・-くさい」について」『講座日本語教育』第30分冊 pp.183-206、早稲田大学日本語研究教育センター
- 米川明彦(1998)『若者語を科学する』明治書院
- 李成圭、和田康二(2012)「接辞「ポイ」「ラシイ」「クサイ」の運用についてー名詞語基を中心にー」『日本学報 일본학보』91、pp.243-257、韓国日本学会

- Tohru Seraku, Takako Akiha (2019) “Poi in Japanese Wakamono Kotoba ‘Youth Language’: A view from attenuation at the speech – act dimension”, *Lingua* Volume 224, Elsevier B. V., pp.1-15
- 「現代日本語書き言葉均衡コーパス中納言版 BCCWJ – NT」〈<https://chunagon.ninjal.ac.jp/bccwj-nt/search>〉 (2023年9月7日参照)
- 「日本語話し言葉コーパス CSJ (中納言版)」〈<https://chunagon.ninjal.ac.jp/csj/search>〉 (2023年9月7日参照)
- 「名大会話コーパス NUCC (中納言版)」〈<https://chunagon.ninjal.ac.jp/nuc/search>〉 (2023年9月7日参照)
- 「X 高度な検索」〈<https://twitter.com/search-advanced?lang=ja>〉 (2023年9月8日参照)

A Study on Evaluation of Japanese Olfactory Adjective “-*kusai*” as Suffix:
Focusing on Positive Usage “-*kusaku-te-ii*”

SUZUKI Azusa

In modern Japanese, the olfactory adjective “-*kusai*” has been used as suffix of conjecture, like “-*poi*”, “-*rashii*” and “-*youda*”. Though the olfactory expression is few and limited universally, why it has widened the meaning and usage only in modern Japanese so drastically? Does it have the negative value as other languages? This paper mentioned the reasons and revealed the 3 main reasons through X exams: ambiguity, novelty and belongingness. Japanese olfactory expression is not limited in just olfactory sense, and can refer to visual, mood, possibility, and user’s feelings widely even to new blur usage. Its widened usage sometimes seems to an error or a mistake and is accepted as part of funny word games, that enables players to communicate easily and frankly with many and unspecified unknowns like X. Its users can strengthen their self-actualization and memberships by utilizing such mistake-like usage as their dialect. “-*kusai*” can be used in both approaching and receding consideration contexts, which is changing its evaluation. Modern Japanese olfactory expression has lessened its negative value yet and widened its meaning and usage.

Key words: “-*kusai*”, olfactory expressions, evaluation, new blur representation, belongingness

“Born to be a teacher”: An interview of a Japanese EFL teacher

Aya Watanabe

Abstract

Identity construction of English teachers has attracted researchers in the field of TESOL for the past 20 years (Richards, 2023). Many of these studies use interview as a data-collection method to collect stories among participants from diverse backgrounds. However, there are very few studies which analyze the process of how the identity construction occurs through the interactive process of the participants' own accounts with an interviewer. Therefore, this study aims to contribute to this topic by analyzing interview data from an interactional perspective. This paper investigates how a teacher constructs identity as a Japanese EFL teacher through analyzing interview data using qualitative research methods. The study views interview as a social activity in its own right, and takes the perspective of “active interview” proposed by Holstein and Gubrium (2004). The active interview approach is based on the belief that “all interviews are interactional” (Holstein & Gubrium, 2004, p. 141), and the meaning is co-constructed and situated within a specific context. Thus, rather than viewing interviews as an information gathering method, this approach allows analysts to consider how versions of reality, knowledge, and meaning are co-constructed between the interviewer and interviewee on a moment-by-moment basis.

Keywords: *teacher identity, identity in TESOL, EFL teacher, interview, identity construction*

1. Introduction

Teacher and learner identity construction has been a topic of increasing interest among researchers in the fields of Applied Linguistics and TESOL (Teaching English for Speakers of Other Languages) for two decades (Richards, 2023). Among other methods like surveys and self-reflective journals, conducting in-depth interviews has become a popular data-collection method to investigate teacher-identity construction focusing on participants with various backgrounds (Johnston, 1997; Duff & Uchida, 1997; Simon-Maeda, 2004; Tsui, 2007). For instance, Duff and Uchida (1997) combined interview with other ethnographic data to examine the sociocultural identities of one male and three female EFL (English as a Foreign Language) teachers working in Japan. Simon-Maeda (2004) also

attempted to reveal the complex identity construction of nine female EFL teachers in Japan by conducting open-ended interviews. Tsui (2007) combined face-to-face interviews and reflective diaries to examine the lived experience and the identity formation of Minfang, an English teacher in China, and revealed its highly complex nature.

The interview data generated from these studies are often categorized thematically and focus on content analysis. These studies attempt to treat identity as complex and multi-faceted; however, they tend to draw on the macro-context without closely analyzing how the accounts were locally produced. This way of analyzing the data is often criticized by researchers who view interview as an active interactive process (Potter & Hepburn, 2005), in which knowledge and understanding are jointly and actively produced by all interactants (Holstein & Gubrium, 2004). Thus, the analysis of data in these studies lacks the view of interview as a dynamic and negotiated co-constructive process between the interviewer and the respondent (Baker, 2002).

Very little study on EFL teacher-identity construction has been conducted to analyze the process of how the actual identity construction occurs through the interactive process of the participants' accounts. This study aims to contribute to this topic by analyzing interview data of an experienced, female English teacher in Japan. Questions regarding how the teacher came to be an English teacher, and what teaching philosophy she believes in and practices were addressed through the semi-structured interview. The data were analyzed using conversation analysis and membership categorization analysis, with a particular focus on both the process (how) and the product (what) of the active production of the interview (Holstein & Gubrium, 2004), by treating the story as an account (Baker, 2002) or a version of a reality.

2. Theoretical Framework

2-1. *Interview as active interaction*

Typically, people consider interview as a mere data-collection method to extract information from the informants (Holstein & Gubrium, 2004). There are various books that introduce techniques to obtain necessary information, such as how to ask effective questions etc. These books reflect the idea that interview is a site for transporting or extracting knowledge, in which interviewees are considered as the “vessel-of-answers” (Gubrium & Holstein, 2002, p.13) and the interviewer as a neutral facilitator to elicit information. In this view, the active production of knowledge and meaning co-constructed by and between the interviewer and interviewee is ignored by positioning the interactants as passive, unchanging subjects (Gubrium & Holstein, 2002).

In contrast, viewing interview as active interaction (Holstein & Gubrium, 2004) is to acknowledge and appreciate the active production of knowledge and to view interview as a social activity in its own right. In this approach, the interviewees are “practitioners of everyday life” (Gubrium & Holstein, 2002) who constantly work to construct versions of reality within the interview interaction. Moreover,

the interviewer is not seen as mere facilitator but rather as actively engaging in the co-construction of knowledge and meaning as an interactant throughout the interview (Holstein & Gubrium, 2004).

Scholars who are interested in this approach believe that “all interviews are interactional” (Holstein & Gubrium, 2004, p. 141) and the meaning is co-constructed and situated within a specific context. This perspective poses questions about both the traditional stance of neutrality of the interviewer and the nature of the perceived reality or truth of the respondents answers. Basically, there are no neutral questions (Baker, 2002) or real/genuine answers (Gubrium & Holstein, 2002) and the focus is not on the truthfulness of the obtained interview responses. Instead, this alternative perspective turns our focus to how the responses were generated and how the knowledge was collaboratively constructed.

As mentioned above, an active interview approach values the process of *how* the interview came about as well as *what* versions of reality or accounts (Baker, 2002) were produced within the interview interaction. Holstein and Gubrium (2004) argues that “understanding how the meaning-making process unfolds in the interview is as critical as apprehending what is substantively asked and conveyed” (p. 142). The *how* refers to the focus on interactional procedures of situated meaning making by the interactants, and *what* refers to the content of information conveyed during the interview. Traditionally, the interest lied heavily on the *whats* of the interview research which influences how the analysis and the results are presented. However, the stress on the *hows* of the interview enables the researcher to illuminate the dynamic production of how the responses are produced in relation to the interviewers’ questions and how the interactants interpret each other and negotiate meaning as they work through the interaction. Thus, in the active interview model, there is a dual interest on both how the interaction was produced and what was produced which contributes to the understanding of the structure of the interview as a process.

2-2. Interview as conversational interaction

The discussion of how to represent interview data and how to analyze the data itself is largely influenced by how the researcher understands what interview is as a qualitative research method. The typical understanding of interview as an information-gathering method often shows heavy focus on the *whats* rather than *hows* of the interview, which leads to the conventional “content” or “thematic” analysis that is criticized by certain eminent discourse analysts as under-analysis (Antaki, et al., 2002) or for its lack of consideration of interview as interaction (Potter & Hepburn, 2005). Based on the approach that envisages interview as active and situated social interaction, Baker (2002) proposed an ethnomethodological approach towards analyzing the interview data as conversational interaction.

Ethnomethodology was developed by Harold Garfinkel from sociology in the late 1960s (ten Have, 2004). It is interested in explaining “the ways in which collectivity members create and

maintain a sense of order and intelligibility in social life” (ten Have, 2004, p. 14) through observable organization of discourse that social members display in a specific context. In approaching interview data from an ethnomethodological perspective, Baker (2002) proposed the necessity for the analysts to attend to *how* the participants make sense of each other and *how* they represent their view of the world jointly with the interviewer in the interview interaction (p. 777). She has emphasized the interest of ethnomethodology in “how people accomplish their identities, their activities, their settings, and their sense of social order,” leading to studying interviews as a topic in-its-own-right (p. 778) and introducing several analytic resources in approaching interview data.

To analyze interview data as conversational interaction, Baker (2002) introduced conversation analysis (CA) as a method to attend to the turn-by-turn organization of the sequence. Through sequential analysis, the researcher is able to observe the organization of how meaning and knowledge are produced in the interview (p. 781) and analyze how turns are organized and shape the interview interaction. In addition to CA, she suggested membership categorization analysis (MCA) as an analytical resource to attend to how speakers generate and use categories to make sense of the events they are describing (p. 783). Through categorical analysis, the analysts can observe how the interviewer and the interviewee generate social reality and produce moral reasoning through employing categories and related activities. Furthermore, identifying what and how identities are produced and made relevant in that interview context (p. 786) is also an interest of this approach, informing the analysts of the reflexive nature of identity work accomplished by all the interactants.

2-3. Identity work in talk-in-interaction

Benwell and Stokoe (2006) defined identity as “performed, constructed, enacted or produced, moment-by-moment, in everyday conversations” (p. 49). The ethnomethodological approach to identity is to investigate how participants display identity and examine what is being achieved by accomplishing the interactional work (Benwell & Stokoe, 2006, p. 69). In the edited volume entitled “Identities in talk”, Antaki and Widdicombe (1998) proposed five principles for analyzing identities in talk-in-interaction. The first principle is to analyze evoked “categories with associated characteristics of features” (p. 3). In analyzing interview talk, among multiple identities which could be possessed by the participants, attending to the categories and the relevant features associated with the evoked categories are necessary. Secondly, the analyst need to keep in mind the “indexicality and occasionedness” (p. 4) of the identity work produced by the participants. In other words, every identity and categorical work should be made sense within the local context. Thirdly, analyzing identities and categories which members are “making relevant and orienting to” (p. 4) is very important to avoid imposition from the analysts. Fourth, relating to the third principle, the analysts need to attend to the identities and categories only when they have “procedural consequentiality” (p. 5) or effect on the interaction. Last but not least, the fifth principle directs the analysts’ attention to

focus on “conversational structures” (p. 5). In sum, through closely attending to the details of how the conversation is organized, the analysts are able to identify the evoked categories and identities that are relevant for the speakers and the listeners and allow the researcher to observe how identity is consequentially relevant within that sequence.

Zimmerman (1998) identified two types of relevant identities as an element of context for talk-in-interaction. The first type of identity is ‘*Discourse Identities*’ (p. 91), which emerges within an interaction over the course of talk. The examples for various discourse identities are those such as ‘speaker’/‘hearer,’ ‘story-teller’/‘story-recipient,’ and ‘questioner’/‘answerer.’ These identities are “interactionally contingent rather than determined” (p. 91) and are made relevant through moment-by-moment organization of interaction. Thus, discourse identities can shift turn by turn and change according to the organization of sequence. In comparison, ‘*Situated Identities*’ are identities which deliver relevant “agendas, skills and knowledge which allow the participants to accomplish various projects in an orderly and reproducible way” (p. 88). Situated identities are tied to that particular situation and context in which participants engage activities in, for instance, ‘teacher’/‘student’ and ‘mother’/‘daughter.’ Therefore, situated identities are influenced by the social structure and shape the interaction in a certain way by allowing the participants to bring external context into play.

Another relevant concept for this study is ‘*Teacher Identity*’ (Richards, 2023), which is understood as part of an individual’s personal identity with specific features that originates from the profession of teaching and being a teacher. Teacher identity has been defined by Hseigh (2010) as “the beliefs, values, and commitments an individual holds toward being a teacher (as distinct from another professional) and being a particular type of teacher (e.g., an urban teacher, a beginning teacher, a good teacher, an English teacher, etc.)” (as cited in Richards, 2023, p. 253). According to Richards (2023), teacher identity comprises various factors, e.g., *commitment*, *self-esteem*, *agency*, and *self-efficacy*. *Commitment* refers to the teacher’s engagement with teaching, *self-esteem* refers to attitudes and beliefs to be a successful and competent teacher, *agency* refers to the active contribution and management of their own changes as a professional, and *self-efficacy* refers to one’s view of their effectiveness as a teacher. Previous studies have revealed that these factors play an important role in teachers’ development as professionals and how they view their own practices. Thus, teacher-identity construction consists of multiple factors and should be observed and analyzed as such.

3. Research Questions

Based on the above theoretical framework, the present study attempts to find out how both interviewer and the interviewee orient to the interaction as an interview interaction through examining a particular sequence of the interview. Through closely describing and analyzing the interview interaction, the study aims to investigate what categories or identities are evoked and how they are utilized in the question-and-response sequence. Thus, I would like “to treat the data as

displays of membership categorization work by interviewees as well as interviewer” (Baker, 2004, p. 168). By doing this, the analyst is able to see how the interviewer positioned the interviewee as a ‘good teacher’ and how the respondent used categories to answer the question. The research questions for this study are the following:

1. What makes this particular interaction an interview interaction?
2. What categories and category-bound activities are evoked by the participants? How are the categories utilized, and what is the speaker achieving?
3. What kinds of identities are negotiated and constructed in interaction and how?

4. Data Collection: Participant and Site

The data in this study was collected in 2008 for the purpose of completing an interview assignment for a Qualitative Research Method course in a Masters program. This data is still relevant because the story-telling produced in this interview still stands true today for the participant. The participant of this interview is an experienced female English teacher who owns a private English school in a rural area of Japan. She has been teaching English to variety of age groups, i.e., from young children to adults, for over twenty years (at the time of the interview). The interview was conducted to talk about her beliefs on teaching English based on her rich experience of being a learner and a teacher of English. The interactants were the researcher/interviewer and the participant. The researcher is her daughter who is also a teacher who often engages in a conversation about teaching English with the interviewee. This mother-daughter relationship is worth mentioning, since as Richards (2003) rightly states, “we cannot ignore our relationship with the interviewee and the effect this might have on the way the talk develops” (p. 85). This relationship between the interviewer and interviewee has probably influenced how the questions were shaped and how they were being responded to as well as how the data was analyzed, which will be discussed in the analysis.

The use of technology as a means to conduct qualitative research has been popular in this modern society (Bampton & Cowton, 2002). Due to the physical distance resulting from the different locations of residence, face-to-face interview was not feasible. Thus, the author arranged an online interview through the widely used application called *Skype* which allows users to make telephone calls and video-chat over the internet. This allowed the interviewer and the interviewee to verbally interact synchronously and all interactions were audio-recorded. There were several technical difficulties throughout the interaction due to the disconnection of internet, which resulted in noise and long pauses that are usually absent in face-to-face interview interaction.

Two semi-structured interviews were conducted due to the technological difficulties. The first interview was conducted for about 25 minutes, and data was obtained through audio-visual recording using the software called Quick Time. The second interview was conducted five days later, following

on the first interview, which lasted about 30 minutes. The data was audio-recorded and both data blocks were fully transcribed using the transcription convention of ten Have (2007). The extracts for this study are mainly from the second interview data (see Appendix for all interview questions and transcription conventions).

5. Methodology

The method of analysis employed for this study is Conversation Analysis (CA) and Membership Categorization Analysis (MCA). Both CA and MCA were originally developed by Harvey Sacks, who was interested in describing “methods persons use in doing social life” (Silverman, 1998, p. 74). As mentioned earlier, CA aims to investigate how people talk by attending to the details of turn-taking, sequence organization, repair organization, and turn-design (ten Have, 2007). The interview data in this study is analyzed to see how participants orient to this particular interaction as interview talk especially in terms of turn-by-turn organization.

In contrast, MCA investigates how members “generate and use categories and membership categorization devices as ways of describing and making sense of events and situations” (Baker, 2002, p. 783). *Membership categorization devices* (MCD) consist of a collection of membership categories, which may be applied to some population (Silverman, 1998, p. 79), for instance ‘family.’ Membership categories are “classifications or social types that may be used to describe persons” (Hester & Eglin, 1997, p. 3) like ‘baby’, ‘mommy’, and ‘father.’ These social categories are not just explicitly indicated or implied but also carry various associated properties called *category-tied predicates* or activities called *category-bound activities* (Stokoe, 2012, p. 281). For example, a social category: one of a baby’s category-bound activity is ‘crying.’ Another important concept of MCA is the idea of standardized relational pairs (SRPs), which are paired categories such as ‘mother-daughter.’ Thus, based on the above concepts, MCA offers a useful starting point to analyze “social knowledge which people use, expect, and rely on in doing the accountable work of living together” (ten Have, 2007, p. 45) as well as allow analysts to track how identities are made relevant by members’ from their perspective (Stokoe, 2012).

Since CA and MCA examine the “methods members actually use to produce activities as observable and reportable” (Silverman, 1998, p. 74), combining the sequential analysis of interaction and the categorization analysis allows the analyst to see how the members are displaying their cultural knowledge through utilizing categories within the sequence of interaction. A strong advocate of this combined approach was Watson (1997), who criticized the dualism of CA and MCA (p. 53). He stressed the inter-relatedness of these two perspectives, stating that “categorical and sequential aspects of talk are reflexively related or mutually determined” (p. 73) and argued that combining the two methods is essential to reveal the participants’ sense-making processes and to help the analysts to avoid imposing their own categorical work on the data analysis.

6. Data Analysis

Before going into the analysis of the focused segment, I would like to discuss the rationale for the language choice for this particular interview interaction. Then, I will move on to the sequential and categorical analyses of the focused extracts. Moreover, I will carefully identify the identity work that emerges within the local interaction in relation to the categorization work produced by the interactants.

6-1. Language choice

Interview studies that involve bilingual or multilingual speakers sometimes lack explanations of the choice of language (Pavlenko, 2007). In her well-cited overview article on narrative analysis, Pavlenko (2007) pointed out the importance of discussing the rationale, implications, and limitations of the particular language choices the researcher or the participants make for conducting an interview. Based on the understanding that language use reflects the relationship and identity of the speaker and the listener, I would like to further discuss this topic for this study.

The choice of language for this interview was made by the respondent during the first interview. After a brief introduction of the background of the respondent's work career to date, the interviewer explicitly initiated a question regarding the choice of language, as observed in the following extract.

Extract 1 : Choice of language [03/28/08]

48 A: Are you comfortable using English in this interview, or
 49 do you want to do it in Japanese (.) English is okay?
 50 (..)
 51 T: yeah. English is fine.

The first turn in line 48 was taken up by the respondent (T) as a yes/no question as she orients to it and provides a positive answer 'yeah' in line 51. This choice of language by the respondent is significant, since it reflects her high competence in using English as she is not thrown by the question 'Are you comfortable using English in this interview?' addressed to her in line 48. Living in rural area of Japan, there are not many opportunities to use English in daily life; however, she mainly uses English to teach her English classes. Having a high language proficiency is viewed as a core element of language teacher's professional identity (Richards, 2023, p. 256). Thus, the choice of using English in this interview seems to reflect both her 'situated identity' (Zimmerman, 1998, p. 88) as an 'English teacher' and her 'teacher identity' (Richards, 2023, p. 253) as a professional with high language proficiency, capable of using English to answer questions for this interview.

6-2. Sequential and categorical analysis

The following extract was produced after a discussion of the participant's teaching philosophy in the second interview.

Extract 2: 'initiation' and 'response' [04/03/08]

346 → A: umm (.) why do you like (.) teaching (.) English (.)
347 so much, like (0.5) what do you like about teaching English.
348 (1.0)
349 → T: well first I wanted to be teacher, (.) I wanted to be
350 a PE teacher because I loved the volleyball
351 A: uh-huh
352 T: a:: then I came to like English a lot
353 A: uh-huh
354 T: I changed my mind
355 A: yes
356 T: yea and there's another re:ason but um yeah.
357 A: uh-huh

From the above extract, there are two characteristics which show that this interaction is oriented by the participants as an interview interaction. One characteristic is the 'initiation' and 'response' formation, and the other is the frequent minimal responses produced by one of the interactants. In line 346, one interactant (A) initiates a question, and the other party orients to this by providing a response to this inquiry (line 349). In this sequence, the two interactants manifest their discourse identities as a 'questioner' and an 'answerer.' T never becomes a questioner in this whole sequence of interaction, which indicates that the participants are orienting to this interaction as an interview by fulfilling their roles as a questioner and an answerer.

After the initiation and reply sequence, A keeps providing minimal responses, such as "uh-huh", in lines 351, 353, and 357. These conversational continuers are employed in this sequence in order to show acknowledgement to the talker and to let the other party have the floor to continue to tell their stories (Silverman, 1998). Thus, in this sequence, the discourse identity of the two interactants shifts to 'story-teller' and 'story-recipient.' Moreover, continuers show the collaborative nature of this interaction as an active interview (Holstein & Gubrium, 2004), in which both interviewer and the respondent co-construct the interaction. Without the continuers, T cannot keep taking turns to do story-telling.

The frequent production of continuers by the story recipient can also be explained in relation to the context in which this interaction was produced. As explained earlier, this interaction was

produced through an online software called *Skype*, where the two interactants were not able to monitor each other's facial and body movements as closely as how they usually would in face-to-face interaction (web cameras, which allow the users to visually see each other, were not used; it was just an audio call). Due to the nature of this interaction, it was important for the story-recipient to frequently produce continuers to let the story-teller know the turns had been heard and that the story could continue.

It is interesting to point out that in line 346, the questioner addresses the respondent as someone who likes teaching English, which shows that a certain membership is ascribed to the respondent by the questioner. Baker (2002) claimed that "no question is neutral" (p. 787), which means that all questions shape how participants characterize each other in the interaction, and it has a consequence on how interaction is produced. Moreover, this question evokes the situated and professional identity of T as an 'English teacher' as well as the membership category device 'teacher' as a collection of a category that will be further expanded by the respondent, for instance 'PE teacher' (line 349). In line 349, the respondent shapes the answer by expressing how the subject did not matter for her, but being a teacher was more important for her. The subject matter could have been anything, such as PE (Physical Education) or English. This is a very interesting way to shape an answer because the respondent is not providing an expected answer for the question being addressed.

Extract 3 shows the respondent's account of why she wanted to start teaching English.

Extract 3: first motivation

358 T: so:: (0.5) a: the very beginning(.)
 359 A: uh-huh
 360 → T: a:: stage, I thought that a I wanted to teach English to
 361 the very beginners (.)which is (.) the junior high school
 362 first year students who start learning English
 363 A: uh-huh
 364 → T: in- in my time, um:(1.0) well (0.8) I think most of us
 365 A: uh-huh
 366 T: didn't study English before we entered junior high school
 367 A: uh-huh
 368 → T: and then a in those days that the way English was taught
 369 was not very interesting
 370 A: uh-huh
 371 T: we didn't have lots of sounds, it's not in communicative way,
 372 (0.7)
 373 T: so it was like textbook subject.

“Born to be a teacher”

374 A: uh-huh
375 T: a: so I wanted to teach English in a fun way (.) and then
376 e:as:y way for them to understand,
377 A: uh-huh
378 T: so that number of kids who don't like English would be(.)
very small
379 A: uh-huh
380 T: understand best, that was my (0.5) first motivation,
to be an English teacher
381 A: uh-huh

This sequence shows the respondent's account for why she decided to become an English teacher. In line 360, starting with the hesitation marker “a:”, she produces a statement which requires an account of why she wanted to teach English to beginners, specifically “junior high school first year students” (lines 361-362). She provides an account by utilizing categories like “in my time” (line 364) and “in those days” (line 368) and evoking category-bound predicates to explain how she learned English in an uninteresting way. The activities associated with the category ‘English teaching in the old days’ were described as “didn't have lots of sounds” (line 371), “not in communicative way” (line 371), and “like textbook subject” (line 373). These category-bound activities are achieving two things. One is to provide an explanation of why the way English was taught was so boring in her time, and another is to contrast this boring teaching with her current way of teaching English. In line 375, she explains how she wanted to teach English in contrast with how she was taught English by evoking predicates like “fun way” and “e:as:y way” (lines 375-376) to decrease the number of students who do not like English.

In the continuing extract, the story-teller starts to evoke a new category: ‘born teacher.’

Extract 4: born to be a teacher

382 → T: a::: but I think a I was born (0.9) a:: to be a teacher,
383 because I really enjoy teaching,
384 A: uh-huh
385 (0.6)
386 T: and I- I enjoy associating with the young ones,
387 A: uh-huh
388 T: from five year olds to eighteen twenty (0.5) I- I think umm
389 A: °uh-huh°
390 T: I'm- I'm very good at social skills.

391 A: uh-huh
 392 T: I teach at a univer- open university of Japan, and my
 393 students they are all grown-ups.
 394 A: uh-huh
 395 (1.0)
 396 T: and then eldest one will be: in seventies,
 397 A: [uh-huh
 398 T: [somewhere in seventies.
 399 T: and we can all build up a very good relationship.
 400 A: uh-huh
 401 (1.0)
 402 T: and classroom atmosphere is very good
 403 A: uh-huh=
 404 T: =you know, (0.8) so I think um. (0.6) yeah. I really like
 405 A: uh-huh
 406 T: to be
 407 A: uh-huh
 408 T: with the little ones to old ones
 409 A: [uh-huh
 410 T: [and a: teaching, I can enjoy teaching and a: when I see
 411 the results or achievements (1.1) a:: of my teaching,
 412 I'm VERY very happy too (.)
 413 A: ummm

The hesitation marker “a::” and the contrast marker “but” in line 382, seem to indicate that the story-teller is introducing a new topic or a story in contrast to her previous talk. She introduces a new category “born to be a teacher” as a contrast of just an “English teacher” or a “PE teacher,” which were discussed earlier in the interaction. She provides a range of category-bound activities for ‘born teacher,’ for instance “enjoy teaching” (line 383), “enjoy associating with young ones” (line 386), “very good at social skills” (line 390), “build up a very good relationship” (line 399), “classroom atmosphere is very good” (line 402), and “really like to be with the little ones and old ones” (lines 404-408). These predicates are all attached to the subject “I”, which shows that she has all these characteristics of a ‘born teacher,’ which thus make her a ‘born teacher.’ In other words, by evoking these category-bound activities and presenting them as her practice, she is justifying why she thinks she is a “born teacher.’

Moreover, by providing an alternative category, the story-teller assembles an account of herself as not just a person who likes teaching English, but as a person who is good at teaching no matter

what subject it is. In relation to the question that was initially addressed in line 346 (i.e., why do you like teaching English so much?), the respondent utilizes the new category to depict herself as someone who does not just “like to teach English” but enjoys teaching in general and feels satisfied about her job. This sequence reveals how the story-teller’s moral sense making is put together using categories, memberships, and predicates in a skillful way. As a result of this account, she is making sense of how she is a competent teacher in general, as well as someone who teaches English very well. Furthermore, these categories and predicates evoked in this sequence reflect both the story-teller’s sense of *commitment* as a professional and her *self-efficacy*, which are also important components of ‘teacher identity’ (Richards, 2023).

The story continues to evolve as the storyteller further evokes psychological and emotional terms in the following extract.

Extract 5 : philosophy of education

414 → T: and also the um (0.7) psychological (1.1) bond gets (0.7)
415 um stronger and stronger?
416 A: uh-huh
417 → T: we trust each other?
418 A: uh-huh
419 → T: and we love each other? (.) after all, (.) you know?(.)
420 teaching and being taught (.) that kind of a: relationship?
421 T: it’s really wonderful (.) when you really feel love, that exists
422 between you and your students.
423 A: I see:
424 T: hmmm
425 → A: so trust is (0.3) one of the key words.
426 T: withou-(0.9)Yes. without trust, the education doesn’t work out.
427 (.)
428 A: uhm

For instance, the “psychological bond” getting stronger (lines 414-415) and words that represent abstract concepts such as “trust” (line 417) and “love” (line 419) are effectively used to show strong affiliation towards the invisible concept of a good relationship. In addition, the rising intonation in lines 415, 417, 419, and 420 shows that the story-teller is listing up the characteristics of what she values in her teaching, i.e., building close relationships with her students.

In line 423, the story-recipient produces the strong acknowledgement “I see,” and the storyteller

indicates that there is nothing more to add by uttering a weak response token in line 424. The story-recipient takes the initiative to summarize the key point of what the story-teller has been saying previously by clarifying her understanding in line 425, which was taken as a question initiation by the storyteller in the next turn. She provides an answer and positively acknowledges the previous summary and re-states her educational philosophy to conclude her story. This turn displays her views on both what education should be and what she values the most for a good education. This last interaction particularly shows the nature of co-construction by both parties through accumulating shared understanding and clarifying it through question and answer. Line 428 connotes the end of the sequence by the interviewer providing no further comments on what the respondent had mentioned.

7. Discussion and Conclusion

There are four analytical implications that I would like to identify based on the analysis presented above. First is the participants' orientation to this interaction as interview activity, next is the multiple and interchangeable nature of identity work, third is the consequence of evoked membership and category-bound predicates, and fourth is the types of identities evolving and being constructed through the interview.

First of all, the analysis revealed that this particular interaction was managed as an interview talk by the participants through their orientation to it. As analysts, we need to take into consideration that, just because the context is assumed to be an interview context, it does not mean that the participants orient to the activity as an interview activity. Through sequential analysis, the analyst is able to reveal what participants are displaying and how they are making sense of the interaction. Thus, it is important to always observe what participants are doing in each turn and see what they are orienting to and whether they are engaging in the activity as interview interaction.

Second, the complex identity work that is made relevant by the participants needs to be closely attended to. The focused-on sequence was only about three minutes, and yet the analysis uncovered frequent shifts and the emergence of various discourse identities, situated identities, and teacher identity. Thus, as discourse analysts, we need to be aware of the relevant identity work that is displayed in the interaction and avoid assuming that any pre-existing identities will be relevant. For instance, in this sequence, there was no orientation by the interactants towards the situated identities of 'mother' and 'daughter.' In other words, the participants did not make this identity relevant in this interaction. Therefore, the identity construction by the participants should not be assumed but should be closely attended to by focusing on what identities have been evoked and made relevant.

Third, the analysis indicated that membership and category-bound predicates are evoked by both the questioner and the respondent. The questioner invoked a particular membership of 'teacher who likes teaching English' and ascribed this membership to the respondent by addressing her with a pre-formed question. As a result, the respondent was expected to produce an account of being a

member of that category in her answer, which was negotiated during her story-telling. Thus, as an interviewer and as an analyst, we need to be careful of this unconscious membership-category work and ascription that we do regularly as social members. In other words, questioners should be aware of the dangers of assumptions and ascriptions they might impose whenever they ask questions. Being aware of this subtle categorical work, which can have a consequence on the interaction, is important for future practice and analysis.

Last but not least, I would like to discuss the various identities observed and analyzed throughout the interview. ‘Discourse identities’ and ‘situated identities’ (Zimmerman, 1998), as well as ‘teacher identity’ (Richards, 2023), were observed throughout this interview. As we saw in Extract 1, the respondent’s choice of language reflected both her ‘situated identity’ as a teacher and ‘teacher identity’ as a professional and capable English teacher. Extract 2 showed how the interactants oriented to the ‘discourse identities’ of a ‘story-teller’ and ‘story-recipient’ and ‘questioner’ and ‘answerer’ through their actions in how they engaged in the interaction. It is through Extracts 3 and 4 that we could closely observe the story-teller’s careful use of specific categories that reflect her strong sense of ‘teacher identity’ as not just a mere ‘teacher’ but a ‘born teacher’ as she supports her claim by providing specific category-bound activities as an account. Thus, interviews can provide us with a rich source of identity work achieved by both interviewers and interviewees, and it is worth exploring how various identities are evoked while question-and-answer sequences are produced.

Future research on EFL-teacher-identity construction should approach interview data as an active interaction based on ethnomethodological perspectives. The interview data analyzed from a sequential and categorical analysis will provide deep understanding of the *hows* and *whats* of the interview interaction and help the analyst to reveal the sense-making process from the interactants’ point of view. The delicate and complex identity work can also be effectively revealed based on this approach that will provide insights on how identities are constructed in locally situated interaction rather than an analysis based on preconceived ideas and categories.

References

- Antaki, C., & Widdicombe, S. (Eds.). (1998). *Identities in talk*. Sage Publications Ltd.
- Antaki, C., Billing, M., Edwards, D., & Potter, J. (2002). Discourse analysis means doing analysis: A critique of six analytic shortcomings. *Discourse Analysis Online, 1*(1). Retrieved December, 15, 2003, from <http://www.shu.ac.uk/daol/previous/v1/n1/index.htm>
- Baker, C. D. (2002). Ethnomethodological analyses of interviews. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.) *Handbook of interview research* (pp.777-795). Sage.
- Baker, C. D. (2004). Membership categorization and interview accounts. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice* (pp. 162-176). Sage.
- Bampton, R., & Cowton, C. J. (2002). The E-Interview [27 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 3*(2), Art. 9. Retrieved from <http://nbnresolving.de/urn:ubn:de:0114-fqs020295>
- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh University Press.
- Duff, P. A., & Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly, 31*, 451-486.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2002). From the individual interview to the interview society. In J.F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.) *Handbook of interview research* (pp. 3-32). Sage.
- Hester, S., & Eglin, P. (Eds.). (1997). *Culture in action: Studies in membership categorization analysis*. Washington, DC: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis/ University Press of America.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2004). The active interview. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice* (pp. 140-161). Sage.
- Hseigh, B. (2010). *Exploring the complexity of Teacher Professional Identity*. PhD Dissertation, University of California, Berkeley.
- Johnston, B. (1997). Do EFL teachers have careers? *TESOL Quarterly, 31*, 681-712.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics, 28*, 163-188.
- Potter, J., & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology, 2*, 38-55.
- Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Palgrave MacMillan.
- Richards, K. (2023). Teacher, learner and student-teacher identity in TESOL. *RELC Journal, 53*(1), 252-266.
- Silverman, D. (1998). *Harvey Sacks: Social science and conversation analysis*. OUP.
- Simon-Maeda, A. (2004). The complex construction of professional identities: Female EFL educators in Japan speak out. *TESOL Quarterly, 38*, 405-436.
- Stokoe, E. (2012). Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic

- analysis. *Discourse Studies*, 14(3), 277-303.
- ten Have, P. (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. SAGE.
- ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis: A practical guide* (2nd Ed.). SAGE.
- Tsui, A. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41, 657-680.
- Watson, R. (1997). Some general reflections on ‘categorization’ and ‘sequence’ in the analysis of conversation. In S. Hester & P. Eglin (Eds.), *Culture in action* (pp. 49-75). International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis/University Press of America.
- Zimmerman, D. H. (1998). Identity, context and interaction. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk* (pp. 87-106). Sage.

Appendix

Questions addressed in the two semi-structured interviews

First interview [03/28/08]:

#1 Name/where do you work at?, #2 Language choice, #3 What was your motive to teach English?, #4 How did you learn English?, #5 What was your study abroad experience?, #6 How does all your learning experience affect your teaching?, #7 How do you start teaching beginners?

Second interview [04/04/08]:

#1 Can you tell me more about teaching beginners?, #2 What is your working history?, #3 Why did you build your own school?, #4 What's your teaching philosophy?, #5 Why do you like teaching English so much?, #6 How do you support slow learners?, #7 Who has influenced your teaching practice?

Transcription Conventions

[The point where overlapping talk starts
]	The point where overlapping talk ends
(0.0)	length of silence in tenths of a second
(.)	micro-pause less than 2/10 of a second
<u> </u>	relatively high pitch
CAPS	relatively high volume
::	lengthened syllable
-	cut-off; self-interruption
=	'latched' utterances
?/./,	rising/falling/continuing intonation respectively

「教師は天職」：ある日本人英語教師のインタビュー

渡邊 綾

概 要

英語教師のアイデンティティに関する研究は、過去20年に渡り英語教育研究のテーマとして扱われてきた (Richards, 2023)。これらの多くは、多様な背景を持つ英語教師の経験や考えを収集するために、インタビューを用いてきた。しかし、インタビューする側とされる側の対話の過程を通して、どのように教師のアイデンティティが協働で構築されていくのか、そのプロセスを分析する研究はあまりない。そこで本研究では、インタビュー自体を社会的活動と捉えるアクティブ・インタビュー (ホルスタイン&グブリアム, 2004)の視点を踏まえて分析する。そして、インタビューで繰り返し広げられるやりとりを書き起こしたものを基に、英語教師のアイデンティティがどのように構築されていくのかを明らかにする。具体的には、ある日本人教師が語りの中で、どのように英語教師としてのアイデンティティをインタビューアーと共に構築するのか、質的研究手法を用いて分析した。

キーワード：教師のアイデンティティ、TESOLとアイデンティティー、英語教師、インタビュー、アイデンティティの構築

漢語動名詞の意味推測において漢字の意味情報と文脈情報はどのように関連づけられるか

桑原 陽子

要 旨

本研究では、非漢字系上級日本語学習者を対象に、漢語動名詞の意味推測の調査を行なった。調査では、漢語動名詞が文中で示された場合とそうでない場合とで意味推測の内容にどのような違いが生じるかを観察した。調査の結果、漢語動名詞が文中で示された場合は、そうでない場合よりも意味推測が成功しやすくなることが示された。具体的には、漢語動名詞を構成する漢字が複数の意味を持つ場合に、文脈情報が追加されることによって適切な意味が選択されて正しい意味推測が可能になることから、漢語動名詞の意味推測の成功には、文脈と関連づけられる漢字の意味を想起できることが必要であることが示された。また、漢語動名詞の主要部の意味が適切に判断できていることは、漢語動名詞の意味推測の成功の決め手にはならないことが示された。さらに、主要部の意味が適切に解釈された場合、漢語動名詞の語構成のタイプによって、意味推測成功の度合いが異なる可能性が示唆された。

キーワード：漢語動名詞、意味推測、文脈情報、主要部、非漢字系上級学習者

1. はじめに

筆者は非漢字系中上級日本語学習者を対象に、漢字2字熟語の意味をどのように推測するかについて、インタビュー調査を行ってきた(桑原, 2012; 2014; 2023)。それらは、意味推測の過程で、漢字熟語を構成する個々の漢字の意味情報、語構成の情報、漢字熟語を含む文の統語情報、文脈情報などをどのように利用しているかについて、詳細に記述したものである。その中で桑原(2023)では、ドイツ語を母語とする学習者を対象に、漢字2字熟語に「する」がつくかどうかを判断させた後で、その意味をどのように推測したかについてインタビューを行った。その結果から、漢字2字熟語の品詞と中心的な意味を決めるのは左右のどちらの漢字かについて、学習者は自分なりの考えを持っていること、右の漢字が中心的な意味を決めると考える傾向があることを示した。

小林(2004)は、このような「①語全体の品詞を決め②語の意味の中心をなす要素」(p.114)を「主要部」として、「洗車」と「愛車」を例にして(ア)のように説明している。

(ア) 「洗」が主要部である「洗車」は、「～する」という形で使えるが、「車」が主要部である「愛車」は、「～する」が使えない」(p.114)。

漢字2字熟語の主要部は一律に決まっているわけではなく、原則は右側が主要部だが、「洗車」のように左側主要部も存在する。たとえば桑原(2023)では、「返品」について「返した商品」なのか「品

物を返す」なのかの判断に迷う学習者の様子が観察されているが、これは左の「返」が主要部なのか右の「品」が主要部なのかの判断に迷っていると言い換えられる。学習者は「主要部」という用語は知らないものの、意味推測の過程では左右どちらの漢字が意味の中心かを考え、それによって熟語の意味を解釈しようとする。したがって、どちらの漢字が主要部かを判断することは、漢字熟語の意味推測そのものであると言える。

桑原 (2023) では、漢字熟語を単独で学習者に提示して意味推測を行わせたために、「する」がつくかどうかの正答率は50%程度と高くなく、意味推測の内容も正しいものは多くなかった。しかし、漢字熟語が文中で示されれば、漢字熟語単独の場合よりも正しい意味推測が可能になることが予想される。漢字熟語を構成する個々の漢字の意味に加えて、文脈情報を利用できるからである。このことについては、Mori & Nagy (1999) が漢字熟語を構成する漢字の意味だけを利用して漢字熟語の意味を推測した場合と、文脈情報もいっしょに利用した場合とを比較し、漢字の意味と文脈情報の両方を利用して意味推測を行った場合のほうが、漢字熟語の意味を正しく推測できることを明らかにしている。

では、文脈情報が利用できる状況では、漢字熟語を構成する個々の漢字の意味はどのように利用されるのだろうか。文脈情報を利用して正しい意味推測ができた場合、熟語を構成する漢字、特に熟語の中心的な意味を担う主要部の漢字の意味も正しく解釈できていることが予想される。その一方で、漢字の意味が正しく解釈できていなくても、文脈情報を利用すれば漢字熟語の意味が正しく推測できることもあるだろう。

本研究の目的は、漢字熟語が文中で示された場合に、熟語の意味がどのように推測されているかについて、記述・分析を行うことである。文脈情報と漢字の意味、特に漢字熟語の主要部の漢字の意味をどのように利用して推測が行われているかを探る。

本研究は、桑原 (2012; 2014) の漢字熟語の意味推測に関する3つの調査で得られたデータを分析対象としており、桑原 (2014) に後続するものである。

2. 調査

2-1. 調査方法

調査方法は桑原 (2012; 2014) と同様である。調査対象者全員に対して、1名ずつ調査1から調査3までを順番に行った。調査対象の漢字熟語は調査1から調査3まで同じものを使用しており、調査1では漢字熟語だけを見てその意味を推測し、調査2では漢字熟語の品詞が特定できる情報が追加される。調査3ではさらに文脈情報が追加される。このように、この3つの調査は、漢字熟語の意味推測に利用できる情報を少しずつ増やしていく過程で、どの情報をどのように活用して、正しい意味推測に辿り着くのかを観察しようとしたものである。具体的な調査方法は次のとおりである。

[調査1]

調査対象の漢字熟語だけ (例: 調達) が記載された調査用紙1を使用した。

- 1) 調査協力者は、調査用紙1の漢字熟語の読み方をひらがなで書いて、その意味を推測した。回答は日本語か英語とした。

漢語動名詞の意味推測において漢字の意味情報と文脈情報はどのように関連づけられるか

2) 1) で回答した漢字熟語の意味の正しさにどのくらい自信があるかについて、それぞれ5段階で評定した。

3) 1) と2) の回答について、調査者が日本語でインタビューを行った。特に、漢字熟語の意味について、なぜそのように考えたのかを詳しく尋ねた。

[調査2]

調査用紙1と同じ漢字熟語を使って、調査用紙2を作成した。調査用紙2では、漢字熟語それぞれについて、品詞が特定できる最低限の情報を追加した(例:調達する)。この調査用紙2を使って、調査1と同様に1) から3) の順で調査を行なった。

[調査3]

調査用紙3では、調査用紙2にさらに文脈情報を増やした(例:留学のための資金を調達した)。調査用紙3を使って、調査1、調査2と同様に調査を行った。

調査1から調査3までのインタビューの会話は、調査協力者の承諾を得た上で、すべてICレコーダーで録音した。

桑原(2014)では、調査1と調査2のデータの中から32語の漢語動名詞を分析対象として、漢語動名詞だけを見た時に推測された意味が、それに「する」がつくことがわかったときにどのように変化するかを観察している。

本研究では、その漢語動名詞32語のうち(イ)の31語¹⁾について、調査3の結果を中心に分析を行う。

(イ) 下見、助長、音読、他界、点火、軽減、死別、転売、確約、白状、空爆、
両立、注力、流用、服用、成約、着手、断念、調達、死守、他言、自立、
病欠、運休、密集、密売、散財、分乗、白熱、物色、熱中

調査3では「留学のための資金を調達した」のように漢語動名詞「調達」を文中で示し、その意味を英語か日本語で書いて回答させている。その後、その回答について、どうしてそのように推測したのかを詳しくインタビューし、回答が調査2と異なった場合は、その理由も詳しく聞いた。このように「調達する」だけを学習者に提示した場合と、「留学のための資金を調達した」の場合とで、学習者が推測する「調達」の意味がどのよう変わるかを観察すれば、「留学のための資金を」という文脈情報がどのように推測内容に影響しているかを明確にすることができると思う。

本研究の分析対象は、(イ)の漢語動名詞31語の意味を推測した学習者の筆記による回答と、それについてのインタビューの会話データである。

2-2. 調査協力者と調査時期

桑原(2014)と同一の非漢字系上級日本語学習者6名である。6名全員が、調査時に日本国内のF大学上級日本語クラスに在籍していた。日本語学習開始以前に漢字の知識を持っていた学習者はいなかった。学習者の日本語学習歴等について表1に示す。

表1 調査協力者の日本語学習歴 (調査時)

	日本語学習歴	日本語能力試験	既知漢字数*	調査参加時期
学習者A	3年	2級合格	1000字以上	2012年11月～12月
学習者B	5年6ヶ月	2級合格	1000字以上	2012年11月～12月
学習者C	2年6ヶ月	2級合格	1000字以上	2012年11月～12月
学習者D	4年6ヶ月	未受験	1000字以上	2014年8月
学習者E	3年4ヶ月	未受験	1000字以上	2014年8月
学習者F	3年7ヶ月	1級合格	1000字以上	2014年8月

*既知漢字数は自己申告による

3. 結果

分析対象の31語の中で7語に未回答があり、学習者6名全員が回答したのは24語であった。また、全員が回答した24語のうち、未習の漢字があった事例は「空爆」「病欠」「散財」それぞれ1つずつであった。また、漢字を誤読した事例が2つあった。それらの漢語動名詞とその事例数を(ウ)に示す。()内の数字が未回答、未習、誤読のあった事例数である。

(ウ) 物色 (3) 熱中 (3) 散財 (2) 分乗 (1) 密集 (1) 密売 (1) 白熱 (1)
病欠 (1) 空爆 (1) 運休 (1) 白状 (1)

漢語動名詞の意味が正しく推測されているかどうかは、学習者が調査用紙に書いた答えだけでなく、その後のインタビューで話した内容も加味して判断した。漢語動名詞と漢字の意味については、複数の国語辞典・漢語辞典を参照した(参考資料)。

(ウ)の11語を除いた20語について、意味を正しく推測した学習者1名につき1点として、漢語動名詞1語ごとに正答数を算出した。調査2と調査3の正答数平均を算出したところ、調査2が1.20で、調査3は2.30であった。また、31語全体の186事例から(ウ)の16の事例を除外した170例のうち、調査2で正答した事例は33例であるのに対して、調査3で正答した事例は76例であった。なお、調査2で正しかった推測が調査3で誤った推測に修正された事例はなかった。正答数平均および正答した事例数の両方の結果から、文脈情報が追加された調査3では、調査2と比べて正しい意味推測が行われていることがわかる。

そこで、(ウ)の16の事例を除外した170例の中で、調査2で意味推測に成功しなかった事例137例を対象に、調査3の意味推測の内容について分析を行う。3-1. では調査3で意味推測が成功した事例76例について、3-2. では意味推測が成功しなかった事例60例について述べる²⁾。なお、この後本文中で示す事例数には、未回答および未習の漢字、誤読した漢字があったものは含まれていない。

3-1. 意味推測に成功した事例

調査3で意味推測が成功した漢語動名詞の中で、正答数が多いものから以下に示す。()内の数字は調査2で意味推測が成功しなかった学習者数である。たとえば、「調達」は調査2で6名全員が意味推測に成功しておらず、そのうち3名が調査3で意味推測に成功している。

正答数6：両立 (6)

正答数5：分乗（5） 運休（5）

正答数4：他界（5） 助長（5） 空爆（4） 密集（4） 点火（4）

正答数3：調達（6） 確約（6） 注力（5） 他言（4） 死守（5） 散財（4） 白熱（5）

正答数2：音読（2） 白状（4） 服用（5） 自立（2） 下見（6） 死別（6） 病欠（3）
熱中（2）

正答数1：成約（3） 断念（5） 軽減（5）

これら26の漢語動名詞の76の事例について、漢字の意味がどのように意味推測に利用されているかを見ると、左右両方の漢字の意味を正しく解釈して利用している事例、どちらか一方の漢字の意味だけを正しく解釈して利用している事例、どちらの漢字の意味も利用せず文脈だけを手がかりにしている事例の3つに分けられる。両方の漢字の意味を利用しているものが最も多く51例、一方の漢字の意味を利用しているものが21例、文脈だけを利用しているものが4例であった。それぞれについて調査2の結果も併せて具体的に示す。

3-1-1. 両方の漢字の意味を利用している事例

両方の漢字の意味を組み合わせた事例の代表として、「分乗」を取り上げる。学習者ごとの回答を表2に示す。（ ）内はインタビューの内容を要約したものである。「×」は推測ができなかったことを示す。

調査2では、「乗」の解釈が「乗る」「乗せる」「乗法」のように一致しておらず、「分」は学習者D以外うまく解釈できていない。結果、5名中2名は「分乗」の意味を推測することができず、何らかの回答ができた場合であっても、「部分を乗る」（学習者B）のような無理のある回答が見られる。

しかし、調査3では、5名全員が「分」「乗」の両方の意味を利用して正しい意味推測を行っており、「タクシー」と「(人が)乗る」、「2台」と「分かれる／分ける」が適切に関連づけられている。

表2 「分乗」の回答（調査3提示文「タクシー2台に分乗する」）

	学習者A	学習者B	学習者D	学習者E	学習者F
調査2	乗り換える？	部分を乗る。 (意味不明)	分けてから荷物を車に乗せる。	×	× (「乗」は「乗る」「乗法」どちらの意味か。)
調査3	人がグループに分けて乗る。	分かれて乗る。	調査2と同じ。 (ただし、分かれて人が車に乗る。荷物ではなく人)	人が多いので分けて別の車に乗ること。	分けて乗る。

次の事例は「密集」である。調査3で正しく推測できた4名のうち3名が両方の漢字を利用して推測を行っている。表3にその3名の回答を示す。

表3 「密集」の回答 (調査3 提示文「このあたりは家が密集している」)

	学習者A	学習者B	学習者D
調査2	非常に集まること・非常に集めること。	密かな集まり・集会。	秘密で集めること。
調査3	物と物の間が狭い。	密度が高い。	crowded (家が多くてみっちりしている。)

調査2では「集」の解釈が「集まる」「集める」に分かれる。「密」に対しては、学習者B、学習者Dが「秘密」を挙げているが、調査3ではそれが「密度」に変わっている。これは、「集」が提示文中の「家」と関連づけられ「家が集まっている」と文の意味が推測されたことにより、それに合わせて「密」の解釈を変えたものである。

「分乗」「密集」の事例に共通しているのは、調査2では漢語動名詞を構成する漢字の意味にいくつかの候補があり、調査3の文脈情報をもとにそれが1つに絞られていることである。調査2では、動詞的な意味を示す「乗」「集」について「乗る／乗せる」「集まる／集める」のどちらで解釈すべきかに揺れがあるが、調査3では「乗る」「集まる」が選択されている。また、「密」についても調査2では「秘密」が仲介する「密かに。かくして人に知らせない」という意味と「密度」が仲介する「隙間がない」という意味の2つが見られるが、調査3では「隙間がない」が選択されている。

このような事例は多く、たとえば次のようなものがある。

(1) 「確約」：調査3 提示文「彼は明日までに返すと確約した。」

調査2では「約」が「およそ」と解釈されたが、調査3では「約束」に変更され、「確か+約束」と解釈された。提示文の「明日までに返す」が影響している。

(2) 「散財」：調査3 提示文「東京へ行って散財する。」

調査2では「散」について「投資する」「施す」「分ける」のようにお金(財)の使い方に関する様々な推測が見られたが、調査3では「(お金を)たくさん使う」に変更された。提示文の「東京へ行って」が影響している。

(3) 「他言」：調査3 提示文「このことは他言しないでください。」

調査2では「言」については「言う」「話」、「他」については「他の人」「関係ない(他の)こと」といった複数の解釈があり、「他言する」に対して「他の人が言ったことを伝える」「関係ない話をする」といった解釈が見られた。しかし、調査3では「他の人に言う」に変更された。これは、「他言する」の目的語「このことは」が追加されたことと、「しないでください」という禁止の表現が影響している。

(4) 「死守」：調査3 提示文「財産を死守しようとする。」

調査2では「死」と「守」を結びつけることができず推測ができなかったが、調査3では、「死ぬまで(必死に)守る」のように解釈された。「死守する」の目的語の「財産を」が追加されたことによる。

以上6つの事例「分乗」「密集」「確約」「散財」「他言」「死守」について、主要部の意味がどのように解釈されているかを見ると、「分乗」「密集」「確約」「散財」「他言」の主要部「乗」「集」「約」「散」

「言」は、調査3の文脈情報が追加されると、複数の意味解釈の中から文脈情報に最も合う1つが選択され、正しい意味推測が可能になっている。(4)「死守」は、主要部「守」の意味は「守る」で変わらず、非主要部の「死」の意味が文脈情報によって適切に解釈された例であると言える。

3-1-2. どちらか一方の漢字の意味を利用している事例

漢語動名詞を構成する漢字のうちどちらか一方の意味だけを利用して意味推測を成功させた事例として、「点火」を取り上げる。表4に学習者の回答を示す。

表4 「点火」の回答（調査3提示文「ろうそくに点火する」）

	学習者B	学習者C	学習者D	学習者E
調査2	×	×	×	×
調査3	火をつける。	Light up 火をつける。	火をつける。	火をつける。

調査2では4名全員が推測不可能であった。調査3では全員が正しく推測しているが、それは「点」を無視して「ろうそく」と「火」だけを結びつけて「火をつける」と考えたことによる。「点」が「点^{とも}す」という動詞であることは、4名全員が知らなかった。同様の事例には次のようなものがある。

(5) 「両立」：調査3提示文「勉強とアルバイトを両立する」

調査2では6名中5名が推測不可能で、1名が「2つのグループの間に立ち仲介する」と回答している。調査3では、「両」は「勉強とアルバイト」と関連づけられているが、「立」の意味について6名中3名が何も言及せず、1名が調査者からの質問に対して「「私立」の「立」に関係があるかもしれない」と述べたが、それは「両立」の意味には利用されていなかった。

(6) 「助長」：調査3提示文「インターネットが犯罪を助長する」

調査2では「長」を「社長」「課長」のような接尾辞的な意味に解釈しようとしてうまくいかず、調査3では推測に利用できなかった。そのため、「助」を文脈情報と関連づけた意味推測が行われた。「長」には「長ずる（育てる）」という意味があるが、それに言及した学習者はいなかった。1名だけ「長」について「「延長」の「長」と同じ意味ではないか」と言及したが、そのことは「助長」の意味の解釈には影響していなかった。

以上の事例の「点」「立」「長」はいずれも「点火」「両立」「助長」の主要部だが、調査3の意味推測に利用されていない。いずれも、非主要部の「火」「両」「助」を文脈情報と結びつけて意味推測を行っている。これは、「点火」「両立」「助長」における「点」「立」「長」の意味を学習者が知らなかったことが原因である。

3-1-3. どちらの漢字の意味も利用していない事例

どちらの漢字の意味も利用していない事例4例のうち3例が「調達」である。表5に「調達」の回答を示す。調査3では、「調」「達」のどちらの意味も利用されておらず、意味推測成功の手がかりは文脈情報だけである。「集める・準備する」という回答は、「留学のための資金を〇〇した」の「〇〇」

に最もあてはまるものとして挙げられたものである。「調達」の主要部は「調」で「ととのえる・準備をする」という意味だが、これも3-1-2の事例同様に正しい意味推測には利用されていない。「調」の意味として「ととのえる」を知っている者はいなかった。

表5 「調達」の回答 (調査3 提示文「留学のための資金を調達した。」)

	学習者B	学習者D	学習者E
調査2	×	調べて終わった。	×
調査3	準備する。(集める。)	(もらった・集めた。)	貯金する。(集める。母語では人に借りても「貯金する」と言う。)

なお、「調達」の意味を「調」「達」のそれぞれの漢字の意味から解釈することは、日本語母語話者にとっても容易ではない。桑原 (2013) では、日本語母語話者を対象に、漢字熟語の意味とそれを構成する漢字の意味がどのくらい簡単に結びつけられるか (意味の透明性) を調査しており、それによれば、「調達」の意味の透明性は5段階評定の2.27と低い。このことは、非母語話者である本研究の調査対象者が「調達」どちらの漢字の意味も利用できなかったことの原因を補強するものであると考える。

また、表5の「調達」の事例以外で文脈だけから意味推測を行ったものは、次の「服用」の事例が1例あった。

(7) 「服用」: 調査3 提示文「薬を服用する」

調査2では意味を推測することができず、調査3で「薬を〇〇する」に当てはまるものとして「飲む」と考えた。なお、この事例の調査1では、「服用」について「服をつくるための材料」と推測しており、「用」を「子供用」「女性用」といった接辞的な意味に解釈している。

3-2. 意味推測に失敗した事例

次に、調査3で意味推測が失敗した事例について述べる。失敗した学習者の数、すなわち誤答数が多いものから以下に示す。() 内の数字は、調査2で意味推測が成功しなかった事例数である。

誤答数6: 流用 (6)

誤答数5: 転売 (5) 着手 (5)

誤答数4: 断念 (5) 下見 (6) 死別 (6)

誤答数3: 物色 (3) 確約 (6) 調達 (6) 服用 (5) 軽減 (5)

誤答数2: 白状 (4) 注力 (5) 成約 (3) 白熱 (5) 死守 (5) 密売 (2)

誤答数1: 散財 (4) 他言 (4) 他界 (5) 病欠 (3) 助長 (5)

たとえば「流用」は調査2で6名全員が意味推測に成功しておらず、調査3でも同様に6名全員が意味推測に失敗している。また、「調達」は調査2で6名全員が意味推測に成功せず、調査3で意味推測に失敗した者は3名である。なお、3-1. で述べたように、調査3で「調達」の意味推測に成功した者は3名であり、意味推測に成功した者と失敗した者は同数になる。

この中から、意味推測に失敗した学習者が多かった「流用」「転売」「着手」の詳細を述べる。表6は「流用」の回答である。調査3の提示文中の「会議費」との関連で、お金に関係する推測が行われているが、いずれも正しいとは言えない。「流用」の意味は「使徒の定まっているものを別の目的に使う」であり、単に「使用する」ことではない。表7は「転売」の回答である。「転売」の意味は「買ったものをそのまま他に売り渡すこと」であり、学習者の回答「売る」だけでは不十分である。「売る」と「転売」の違いを聞いたところ、何らかの回答ができたのは学習者Dだけであった。

表6 「流用」の回答（調査3提示文「会議費を流用する。」）

	学習者A	学習者B	学習者C	学習者D	学習者E	学習者F
調査2	流すこと。	花に水をやる。	×	×	たくさんの方が使用している。	みんなが使っている。
調査3	決済？知らせる？flow	会議費を使う。	使用する。 (お金が流れる=使用)	なしにする。 (「流れる」だから)	払う。	×

表7 「転売」の回答（調査3提示文「マンションを転売してお金をもうけた」）

	学習者B	学習者C	学習者D	学習者E	学習者F
調査2	小さな働ける店。	×	×	売ること。	×
調査3	売る。 (転の意味はわからない)	売る。 (転の意味はわからない)	売る・売れる。 (転は「転げて」。こっちからあつちに、という感じで、「転売」は一人の人を相手に売っている。「売る」は大勢に売っている。)	売ること。(転の意味はわからない。)	×

「流用」「転売」の構造は、左の漢字「流」「転」が主要部「用」「売」を修飾し、どのように使うのか、どのように売ることかという意味を付加している。しかし、「流用」は「流」が担う「別の目的に」という意味が生かされず、「転売」は「転」が担う「別の場所・方向・状態などに変える」という意味を含めることができなかつた。「転売」の「転」と同じ意味で「転」が使われる「転送」を想起した学習者もいなかった。これら2つの例は、主要部の漢字の意味を文脈情報と適切に関連づけられたが、非主要部の漢字の意味を結びつけられず正しい意味推測ができなかつた事例であると言えるだろう。

これと同様の例には「死別」がある。「死別」も「死」が主要部「別」を修飾する構造で、「その人が死んだために永久に別れること」という意味になる。しかし、調査3の回答では、「別」について「別れる」と解釈できても、「死」を「必死」と考える事例があつた。また、「死」を「死ぬ」と解釈できた場合でも、調査3の提示文「彼は両親と死別した」について、死んだのは両親ではなく彼である

と誤った解釈をした事例があった。

ただし、これら「流用」「転売」「死別」については、まったく間違っただけではなく、推測が不可能であったわけでもない。たとえば、次に述べる「着手」とは意味推測の内容の正しさの程度が異なる。この点については4. で考察する。

表8は「着手」である。「着」の解釈が難しく、調査3でも2名がまったく回答できなかった。「着」は主要部であり、「着手」の中心的な意味である「つく・つける 仕事にとりかかる」を担うが、調査の結果からは学習者にとって「つく・つける」よりも「着る」を想起しやすいことがうかがえる。調査1で「着手」の意味を推測した際に、「着」を「着る」と考えた学習者は6名中3名で、調査3で「着く」に言及したのは学習者Dだけである。さらに、「手をつける」という表現を知らなかったことも影響していると考えられる。

また、「慣れてきた」(学習者E)は、提示文中の「仕事」を手がかりに考えたコメントしており、3-1-3「調達」同様、漢字の意味が利用されていない事例であると言えるだろう。

表8 「着手」の回答(調査3提示文「仕事に着手する。」)

	学習者A	学習者B	学習者C	学習者D	学習者E
調査2	入手する。	触る。	×	×	着てみる。
調査3	×	働く。(手を使って働くこと)	×	もらった。(ようやく手に入れた。手に着く、だから。)	慣れてきた。

「着手」のように主要部の漢字の意味が正しく解釈できない例には「断念」があり、「断」について「断つ」ではなく「断る」と考えた事例が見られた。なお、「着手」「断念」の語構成は、どちらも左右の漢字が補足関係³⁾にあり、「手」「念」は主要部「着」「断」の目的語である。

4. 考察

調査3の平均正答数が調査2の約2倍であったこと、調査3の正答事例数が調査2の2倍以上であったことから、漢語動名詞の意味推測に文脈情報を利用できると、漢字の意味情報しか利用できない場合よりも、正しい意味推測が可能になることが確認された。これは推測に利用できる手がかりが増えたことによるもので、Mori & Nagy (1999) と一致する。

文脈情報が追加された調査3で意味推測が成功した事例76例のうち、51例が両方の漢字の意味を組み合わせていることから、漢語動名詞を構成する漢字の意味を知っていたとしてもそれだけでは正しい意味推測が難しく、文脈情報が重要な手がかりになっていることがわかる。また、漢字の意味の組み合わせでは漢語動名詞の意味が推測できない場合に、文脈情報と関連づけられるほうの漢字を重視し、関連づけられない漢字を無視することによって文意を解釈することも可能である。そのようにして正しい意味推測に成功した事例は76例中21例あり、具体的には「点火」「両立」「助長」などが挙げられる。「調達」のように漢字の意味情報を利用せず文脈情報だけから意味推測に成功した事例から

も、文脈情報がそれだけで大きな手がかりとなることは明らかである。

このように意味推測が成功した事例について、文脈情報がどのように利用されているかを詳しく見ると、文脈情報が漢字の持つ複数の意味から適切なものを選択する手がかりとして機能することが示された。文脈情報がない状況ではどの意味を推測に利用すべきか判断できず、文脈情報が追加されることによってその中の1つが適切に選択された事例が複数観察される。たとえば「密集」の「集」について、調査2では「集まる」「集める」の2つの解釈があるが、調査3ではそれが「集まる」に絞られている。さらに、「密」の解釈が文脈情報の追加によって「秘密」から「密度」に変わった。文脈情報がこのように機能するためには、学習者がその漢字の意味を知っており、それが比較的容易に想起できることが前提となる。

意味推測に失敗した事例からも、学習者が漢字の意味を想起できるかどうかことが重要であることが示唆される。文脈情報が追加されても、想起しにくい漢字の意味は利用されないため、漢語動名詞の正しい意味推測は困難になる。たとえば「着手」の「着」の場合、「着る」と「着く」では「着る」のほうが想起しやすく、「断念」の「断」については「断つ」よりも「断る」のほうが想起しやすい。あるいは「点火」の「点」に対する「点す」、「調達」の「調」に対する「調える」のように、未習である可能性が高い意味も存在する。したがって、漢語動名詞の意味推測の成功不成功を考察する場合には、漢字が既習か未習かだけでなく、その漢字のもつ意味のうちどの意味が想起しやすいのかといった視点が必要であると言えるだろう。

次に、漢語動名詞の意味の中心を担う主要部の漢字の意味が、推測にどのように利用されているかについて述べる。本調査の結果からは、文脈情報が活用できる状況下では、正しい意味推測のために、主要部の正しい解釈は必須ではないことがわかる。たとえば、「点火」「両立」「助長」は、非主要部の漢字「火」「両」「助」を文脈情報と結びつけることによって意味推測に成功しており、本来意味の中心を担うはずの主要部の漢字が無視されている。逆に、「転売」「流用」の事例は、主要部の漢字が正しく解釈できても意味推測が成功するとは限らないことを示す。

ただし、主要部の意味が適切にとらえられた場合、意味推測の成功と言うには不十分だが、部分的に成功したとは言える事例がある。「流用」「転売」については、主要部の意味を適切に理解していることが部分的な意味理解につながっている。「会議費を流用する」の意味として、「会議費をなしにする」より「会議費を使う」のほうが正答に近い。「流用する」と「用いる（使う）」は意味的に同じではないが、その意味の一部は理解できていると考えることができるからである。このように主要部を正しく理解していることが漢語動名詞の部分的な意味理解につながるのは、その語構成が修飾関係であることと無関係ではないだろう。「流用する」に対して「どのように使うのかはわからないが「用いる」という意味である」、「転売する」に対して「どのように売るのはわからないが、「売る」という意味である」と言えるように、修飾部分を担う漢字を主要部から切り離して考えることが可能だからである。そして、このように主要部を特定し「用いる」／「売る」という意味である」と判断することができるのは、文脈情報の中に「会議費を」「マンションを」といった目的語が存在し、それとの関連づけができることによる。

それに対して、「着手」「断念」「注力」のように左右の漢字が補足関係にある場合は、目的語を示す

非主要部「手」「念」「力」との組み合わせで主要部「着」「断」「注」の意味を解釈する必要がある。そのため、主要部の意味だけを確定することは難しい。実際、左右の漢字が補足関係の漢語動名詞の中で、主要部の正しい解釈ができたが意味推測ができなかった事例はなかった。ただし、このような語構成のタイプによる意味推測のしやすさの違いは、まだ推測の域を出ないため、事例を増やして確かめる必要がある。

さらに、もう1つの今後の課題は文脈情報の量の精査である。たとえば本研究の「流用」の提示文は「会議費を流用した」だが、もし「会議費を旅費に流用した」のように下線部分が追加されれば、「流」の担う意味を探る手がかりとなったかもしれない。このことは、本研究の文脈情報の量が漢語動名詞によってばらつきがあることとも関係している。たとえば、「会議費を流用した」と「マンションを転売してお金をもうけた」とでは、文脈情報の量に差がある。したがって、文脈情報の量と質の点から、意味推測に成功しなかった漢語動名詞について、どのような情報が追加されれば正しい意味に辿り着くことができるのかについて探る必要があると考えられる。これらの分析を行うことにより、実際にまとまった文章を読む過程で行われる意味推測の様子を分析的に見ることが可能になると考える。

注

- 1) 桑原 (2014) で分析対象とした32語のうち、「間食」は調査3の調査用紙に不備があったため除外した。
- 2) 「軽減」の回答のうち1名は正答かどうかの判断ができなかったため除外した。
- 3) 補足関係とは、左右の漢字が「ガ・ヲ・ニなどの格関係によって示される」もので、たとえば「頭痛」「乗車」「入社」などである (秋元, 2005)

参考資料

- 『広辞苑 第六版』岩波書店 (2008)
- 『精選版 日本国語大辞典』小学館 (2006)
- 『新漢語林』大修館書店 (2004)
- 『スーパー大辞林3.0』三省堂 (2006-2008)
- 『明鏡国語辞典』大修館書店 (2002)

引用文献

- 秋元美晴 (2005) 「漢語の構造」日本語教育学会 (編) 『新版日本語教育事典』 3, 大修館書店, 246-247.
- 桑原陽子 (2012) 「漢字2字熟語の意味推測に及ぼす語構成に関する知識の影響—主要部の位置との関わりから—」『福井大学留学生センター紀要』 7, 1-10.
- 桑原陽子 (2013) 「漢字2字熟語の意味の透明性の調査」『福井大学留学生センター紀要』 8, 1-13.
- 桑原陽子 (2014) 「非漢字系上級日本語学習者による漢語動名詞の意味推測の困難点—「する」の有無

漢語動名詞の意味推測において漢字の意味情報と文脈情報はどのように関連づけられるか

が推測に及ぼす影響—」『福井大学国際センター紀要』1, 1-12.

桑原陽子 (2023) 「漢字熟語の意味推測に利用される漢字の位置情報—ドイツ語を母語とする中上級学習者の事例—」『日本語教育』185, 125-138.

小林英樹 (2004) 『現代日本語漢語動名詞の研究』 ひつじ書房.

Mori, Y & Nagy, W. (1999) Integration of information from context and word elements in interpreting novel kanji compound, *Reading Research Quarterly*, 34, 80-101.

How is the semantic information of Kanji associated with the contextual information in inferring the meaning of Sino-Japanese verbal nouns?

Yoko KUWABARA

This study investigated how advanced-level Japanese learners without a kanji background inferred the meaning of Sino-Japanese verbal nouns and observed how meaning inference differed when they were presented in a sentence and when they are not. The results showed that meaning inferences are more likely to be successful when the Sino-Japanese verbal noun is presented in a sentence. When a kanji in a Sino-Japanese verbal noun has multiple meanings, additional contextual information enables the appropriate meaning to be selected for correct meaning inference. Therefore, the recall of kanji meaning, which can be associated with the context, is necessary for the success of meaning inference. In addition, correctly interpreting the meaning of the head of the Sino-Japanese verbal noun is not the decisive factor for successful semantic inference. Rather, the degree of success in the meaning inference of Sino-Japanese verbal nouns seems to depend on the type of word structure.

Keyword: Sino-Japanese verbal nouns, inference of meaning, information from context, head, non-kanji background advanced-level learner

コーディネーター職にない日本語教師のキャリア形成の多様性

佐藤 綾・片野 洋平・高木 裕子

要 旨

本稿はコーディネーター職にない日本語教師のキャリア形成の径路とそこに影響を与える要因を探ることを目的として、インタビュー調査を行った結果について報告する。調査対象者は、20年以上の日本語教育歴を持つ「コーディネーター職にない日本語教師」4名である。インタビューの結果は、TEA（複線径路等至性アプローチ）を用いて分析した。結果として、共通のキャリア形成の径路も見られた反面、キャリア形成のパターンが複数に分かれ、キャリア形成の多様性が窺えた。また、共通して見られたキャリア形成に影響を与える要因としては、「他者」「職場」「家庭」があり、逆にキャリア形成のパターンを分ける要因としては、「日本語教師の開始年齢」「資格」「キャリア・アンカー」があることが窺えた。

キーワード：日本語教師、ライフキャリア、キャリア形成、複線径路等至性アプローチ

1. はじめに

令和4年度の「国内の日本語教育の概要」によれば、30代以下の「日本語教師等」の数は6,304人で全体の約14%であり、日本語教育振興協会（2023）の調査においても40歳未満の「教員」の数は1,142人で全体の約24%となっている。このように若手の日本語教師が少ない状況は、今後の日本語教育を担う人材の不足や日本語教育の質の低下につながりかねない。そのような状況に対処するには様々な方法があるだろうが、若手を含む日本語教師がそのキャリアを続けられるように、キャリア形成の支援を行なっていくことも一つの方法として考えられる。

そのようなことから、筆者らはキャリア形成を支える方策を考え出すための基礎資料を作ることを目指し、日本語教師のキャリア形成はどのようなものであるかを明らかにすることを目的として、「ライフキャリアから見る日本語教師のキャリア形成とその支援に関する基礎的研究」（課題番号: 21K00622）を行っている。その中で、①コーディネーター職にある日本語教師、②コーディネーター職にない日本語教師、③日本語教師を辞めた者の3つのグループに分け、それぞれの日本語教師のキャリア形成の径路とそこに影響する要因を中心に見ている。

佐藤・片野・高木（2023）では、上述①の「コーディネーター職にある日本語教師」に分類される、大学や日本語学校で専任教員として勤務している5名を対象として、複線径路等至性アプローチ（TEA）によってキャリア形成を分析し、結果として、大学時代における原体験、大学院への進学、日本語教育に従事していた国からの帰国等が共通した径路として見出せた。また、キャリアの継続・選

沢に影響を与える要因はキャリア形成の時期（萌芽期、基礎作り期、キャリア模索期等）によってある程度類似したのが見られ、発達段階のようなものがあることが窺えた。

本稿においては、上述の②の「コーディネーター職にない日本語教師」を対象として、そのキャリア形成について見ていく。なお、本研究における「コーディネーター職」というのは、「日本語教育人材の養成・研修のあり方について（報告）改定版」における「日本語教育コーディネーター」の定義に沿ったもの、つまり、同報告によれば、「日本語教育コーディネーター」とは「日本語教育の現場で日本語教育プログラムの策定・教室運営・改善を行ったり、日本語教師や日本語学習支援者に対する指導・助言を行うほか、多様な機関との連携・協力を担う者」である。本研究において、「コーディネーター職にない」というのは、「日本語教育コーディネーター」の職務内容として記載されていることを主とせず、何らかの組織、団体に主に授業を担当している者を指す。

2. 先行研究

日本語教育に携わるには専任、常勤、非常勤、ボランティアなど様々な従事形態があろうが、主たる業務を授業の実施とする者は非常勤職であることが多いと考えられる。そのため、本節では、日本語教師のキャリア形成のうち、非常勤講師のキャリア形成に関する先行研究を見ていく。

ヤマモト・押谷・遠藤（2006）は23名の非常勤日本語教師に面接を行い、職業歴を中心にキャリア形成について分析を行なっている。その結果、キャリア形成に4つのパターン（「日本語教師として海外→帰国後、民間日本語学校」「海外で何らかの形で日本語教育に従事→帰国後、日本語教師」「転職して国内で日本語教師」「学部または大学院→日本語教師」）が見られたこと、また、キャリアが浅い日本語教師は民間日本語学校からキャリアを形成し、一方で年齢が高く経験が長い既婚者教師は大学だけに勤める傾向があることなどを明らかにした。

末吉（2012）は日本語教師歴7年の非常勤日本語教師1名の、「語りの場」とインタビューにおける発話から、専門職であること、結婚しても続けられる仕事であることから日本語教師を続けているが、待遇の不安定さとそれに起因する現実の生活上の障害によって行き詰まっている様子を明らかにし、その上で、日本語教師の置かれている状況の困難さは日本の社会構造における女性の性別役割と関係があるとしている。

畠山（2019）は15年以上の経験を持つ日本語学校の非常勤講師3名を対象として、キャリア形成の経路とそこに影響を及ぼした要因等を見ている。その結果、共通したキャリア形成の経路として、（1）日本語教師になる前は、学校教育法の中の教師を目指す、あるいは教師の経験があった、（2）日本語教育に目を向けるきっかけがあった、（3）養成講座や通信教育で、日本語教育について専門的知識を学んだ、（4）日本語教師の複数の勤務形態を経験している、（5）日本語教師から離れている時期があり、復帰している、（6）社会的状況により、日本語教師の継続や復帰に大きな影響をうけた、（7）自分の希望にある勤務条件を見つけ、日本語教師を続けている、が見られたという。また、周囲の環境、待遇の悪さ、勤務形態や職務形態の多様性、教師同士のコミュニケーションの良し悪し、やりがい、家庭の事情等がキャリア形成に影響を及ぼした要因としてあったという。

水島・東田（2023）は、大学での非常勤講師と日本語ボランティア支援員を兼ねている40代前半の

女性教師1名のキャリア形成を、「日本語教師の日本語教育に対する意識と自身のキャリアに対する意識の変容」と「日本語教師が日本語ボランティアに見出している価値」に焦点を当てて見ている。その分析の中で、日本語教師としてのキャリア継続の阻害要因と促進要因も見ており、阻害要因としては「職場環境」「仕事内容」、促進要因としては「夢の実現」「自己成長」「充実感」「社会制度」があることを明らかにしている。

これら先行研究のように、非常勤日本語教師のキャリア形成については少しずつ明らかになってきているものの、館岡(2023)が「日本語教師のキャリアについては、ひとつの仕事ではなく複数同時性を考えると「複線的」という視点が重要であるし、日本語教師になる養成の段階から一直線に階段を昇るようにキャリア形成がされるわけではないことを考えると「非直線的」という視点が重要」(p.64)と述べ、日本語教師の多様な働き方を指摘しているように、今後もより多様な日本語教師のキャリア形成を見ていく必要がある。一方で、畠山(同上)と水島・東田(同上)が本研究でも用いる複線径路等至性アプローチによって分析を行なっているが、同じ研究方法を用いた日本語教師のキャリア形成のデータを蓄積していくことで、今後、多様なキャリアのあり方を整理していくことができると考えられる。

3. 研究方法

本研究では複線径路等至性アプローチ(Trajectory Equifinality Approach, 以下、TEAとする)を用いる。TEAとは、複数の異なる径路を通ったとしても同じ到達点(=等至点/EFP: Equifinality Point)に達するという「等至性」の概念に着目した質的研究法の一つである。そのTEAの特徴は「ある個人のライフに生じた出来事とともに発生する心的な緊張関係とその場に働く記号をとらえ直し、過去・現在・未来へと続く非可逆的時間(Irreversible Time)のなかで径路(Trajectory)として描き、個人の実存に基づくモデルを構成することである」(安田・サトウ:2022;p.2)という。このTEAは3つの要素から構成されており、それは対象選定の理論である「歴史的構造化ご招待(Historically Structured Inviting: HSI)」、人間の時間経過とともにある文化化の過程を記述する技法である「複線径路等至性モデル(Trajectory Equifinality Model: TEM)」、人間の内的変容過程を理解するための理論である「発生の三層モデル(Three Layer Model of Genesis: TLMG)」である(安田・サトウ:2017;p.12)。

本研究において、TEAを用いる理由は上述のTEAの特徴に見られるように個人のライフに関わる物事を描き、モデルを構成できるということ、TEMが等至点に焦点を当て、「そこに至る人の行動や発達、選択や認識の変容・維持の様相を過程と発生を捉える観点から歴史的・文化的・社会的文脈と時間の中で描き出すこと」を目指している(安田ら:2015;p.31)ことから、日本語教師のキャリア形成を総体的に見ることができると考えたためである。さらに、TEAを用いて日本語教師のキャリア形成をモデル化できれば、どのような時にどのような支援が求められるかを可視化することができるのではないかと考えたためである。

4. 本稿の位置付けと目的

「1. はじめに」でも述べたように、本研究においては、①コーディネーター職にある日本語教師、②コーディネーター職にない日本語教師、③日本語教師を辞めた者の3つのグループに分けて、日本語教師のキャリア形成の径路とそこに影響する要因について分析を進めている。その中でも、本稿では②の「コーディネーター職にない日本語教師」について見ていく。

また、本研究では、TEAの「1・4・9の法則¹」に従って、各グループの類型化を行うために、最終的にはグループごとに9±2名を対象として調査を行うが、本稿ではコーディネーター職にない日本語教師について、その途中の段階の、4名の日本語教師の調査の結果について報告する。「1・4・9の法則」によれば、4±1名を見ることで経験の多様性を見ることができるということから、本稿ではコーディネーター職にない日本語教師のキャリア形成の類型化の前段階として、その傾向を探らうと考えたためである。

以上のようなことから、本稿は「コーディネーター職にない日本語教師」4名を対象として、そのキャリア形成の径路とそこに影響を与える要因を探ること、そして、類型化への示唆を得ることを目的とする。

5. 調査の概要

5-1. 調査協力者

TEAでは研究対象を選ぶ際に、対象選定理論であるHSI（歴史的構造化ご招待）を用いる。HSIは「研究目的のもと、ある行動や選択、認識のありさまなどをEFPとして定め、EFPに至るプロセスをとらえるべく、その経験した人々を対象にインタビューや観察を行うことを含意する理論である」（安田・サトウ：2022, p.14）。本研究では、当初EFPとして設定した「日本語教師を続けている」を経験し、それに加えて、そこに至る経歴が長く、かつ、調査時点でコーディネーター職にない日本語教師を調査協力者とした。本稿の調査協力者の詳細な属性は表1を参照されたい。

表1 調査協力者の属性および調査の実施

	調査協力者	A	B	C	D
属性	調査時の 主な勤務先	高専	大学	海外 ボランティア	ボランティア
	日本語教師歴 [※]	27年	31年	20年	20年
	年代	50代	50代	50代	60代
	性別	女	女	女	女
調査	調査時期	2023年 9、10月	2022年 8、9月	2022年 3、7、9月	2023年 5、8、10月
	インタビュー時間	平均52分 (計104分)	平均68分 (計203分)	平均72分 (計217分)	平均54分 (計163分)

※日本語教師歴は最終インタビュー時におけるものである。

5-2. 調査の手順

調査に際しては、事前に調査協力者に研究の目的を説明し、個人情報の保護およびデータの取り扱い

いに関する説明を行なうとともに書面でデータ使用の許可を得た。その上で、半構造化インタビューを2～3回実施し、その様子を録音または録画した。インタビューの1回目では、事前に書いてもらった日本語教育に関する経歴を問うフェイスシートとライフラインを見て、協力者のキャリアを確認しながら、そのキャリアを選択することになったきっかけや要因について尋ね、インタビュー終了後は録音データを文字化した上でTEM（複線径路等至性モデル: Trajectory Equifinality Model）図を作成した。2回目以降のインタビューでは、初回のインタビューに基づいて作成したTEM図を見ながら確認を行なうとともに、キャリア形成についてより詳細に聞いておく必要があることを尋ねていった。初回同様、その録音データを文字化した上で、TEM図の修正を行ない、精緻化を図った。

調査の実施時期は2022年3月から2023年10月であり、1回あたりのインタビューの平均時間は約52～72分である（表1参照）。

6. 分析方法

分析にあたっては、調査協力者毎にTEM図を作成してから、4名分のTEM図を統合した。以下では、TEMに関する概念を説明した後、TEM図の作成について述べる。

6-1. TEMに関する概念

TEM図を描くために必要な概念について述べる。まず、複数の異なる径路を通ったとしても達する同じ到達点を等至点（Equifinality Point：EFP）、その補集合的事象を、両極化した等至点（Polarized EFP：P-EFP）という。さらに、等至点に至るまでに複数の径路が発生・分岐するところを分岐点（Bifurcation Point：BFP）、ある状況や行動・選択に至る上ではほぼ必ず通るポイントのことを必須通過点（Obligatory Passage Point：OPP）という。また、EFPに向かう個人の行動や選択に制約的・阻害的な影響を及ぼす社会的な力を社会的方向づけ（Social Direction：SD）、一方でEFPに向かう有り様をうながしたり助けたりする力を社会的助勢（Social Guidance：SG）と呼ぶ（安田・サトウ：2017）。

TEM図を描き出すために必要な概念と本稿における意味を表2に示す。本稿ではEFPを「現在の日本語教育への携わり方に落ち着く」とし、P-EFPを「日本語教育に携わることをやめる」とした。当初、EFPを「日本語教師を続けている」としていたが、本稿の調査協力者においては、単に日本語教師を続けているというよりは自分自身の生き方と日本語教育への関わり方とに折り合いをつけて日本語教育に携わっている様子が窺えたためである。

表2 分析のためのTEMの概念と本稿における意味

EFP（等至点）	現在の日本語教育への携わり方に落ち着く
P-EFP（両極化した等至点）	日本語教育に携わることをやめる
BFP（分岐点）	キャリアの選択肢が生じた点
OPP（必須通過点）	調査協力者のキャリア形成に共通するポイント
SD（社会的方向づけ）	現在に繋がるキャリアの継続・選択を阻害する要因
SG（社会的助勢）	現在に繋がるキャリアの継続・選択を促進する要因

6-2. TEM図の作成

個々のTEM図の作成にあたっては、インタビューの音声文字化し、そこから意味のまとまりによって切片化及びラベリングを行った。それらを上述のTEMの概念に当てはめ、時系列に沿ってプロットして作成した後、複数回のインタビューによりTEM図の精緻化を図った。

4名分のTEM図を作成した後、TEM図の統合を行った。統合にあたっては、4名のTEM図を比較し、そこに共通する出来事を抽出して、それらをOPPまたはBFPとして改めて捉え直し、そのOPP、BFPを元に統合TEM図の骨組みを作成した。OPPやBFP以外の出来事については特徴的な出来事を統合したTEM図に記載していった。

7. 分析結果

4名のTEM図を統合したところ、図1のような、4名に共通するキャリア形成の径路が見られた。しかしながら、OPP（必須通過点）とBFP（分岐点）によってキャリア形成の時期区分を分析したところ、3つのパターンに分かれることがわかった。そのため、以下では、それぞれのパターンに分けて、分析結果について述べていく。

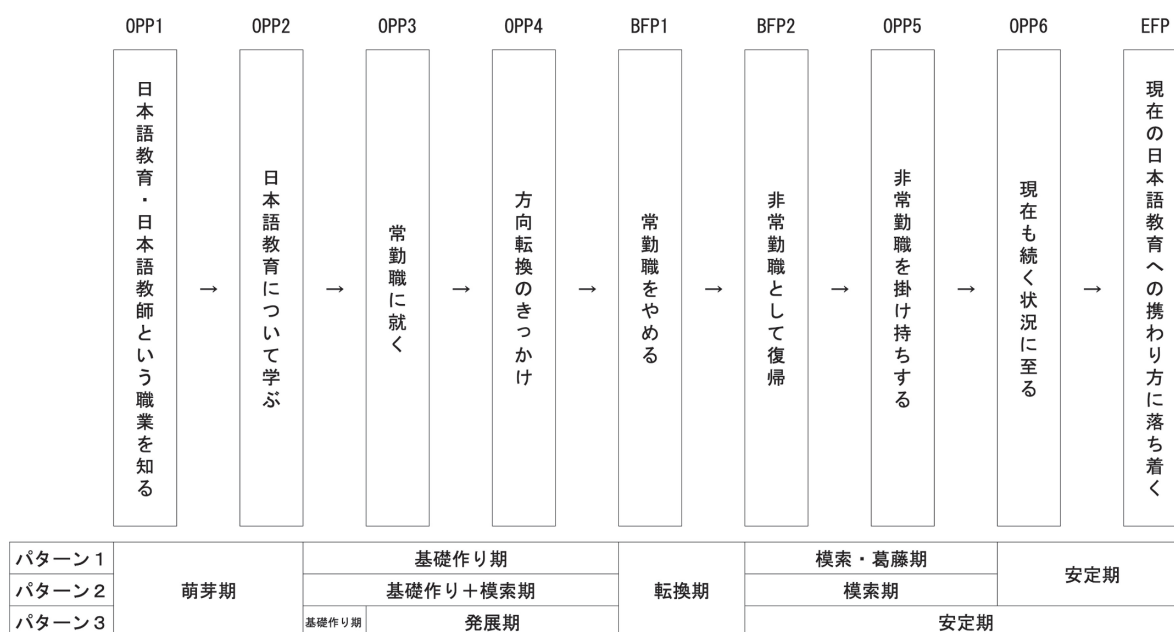


図1. 調査協力者4名に共通するキャリア形成の径路

7-1. パターン1：萌芽期→基礎作り期→転換期→模索・葛藤期→安定期（図2参照）

i) 第1期：萌芽期（OPP1～OPP2）

パターン1は調査協力者AとBが該当する。Aは子供の頃から外国に興味を持っていたところ、家族に日本語教師という仕事があることを教えてもらい、Bは大学卒業後に語学留学先で、現地の日本語教師を紹介してもらい（SG1: 他者からの紹介）、そこで日本語教育・日本語教師という職業を知った（OPP1）。その後、AもBも日本語教師を目指して、それぞれ大学と養成講座で日本語教育について学んだ（OPP2）。

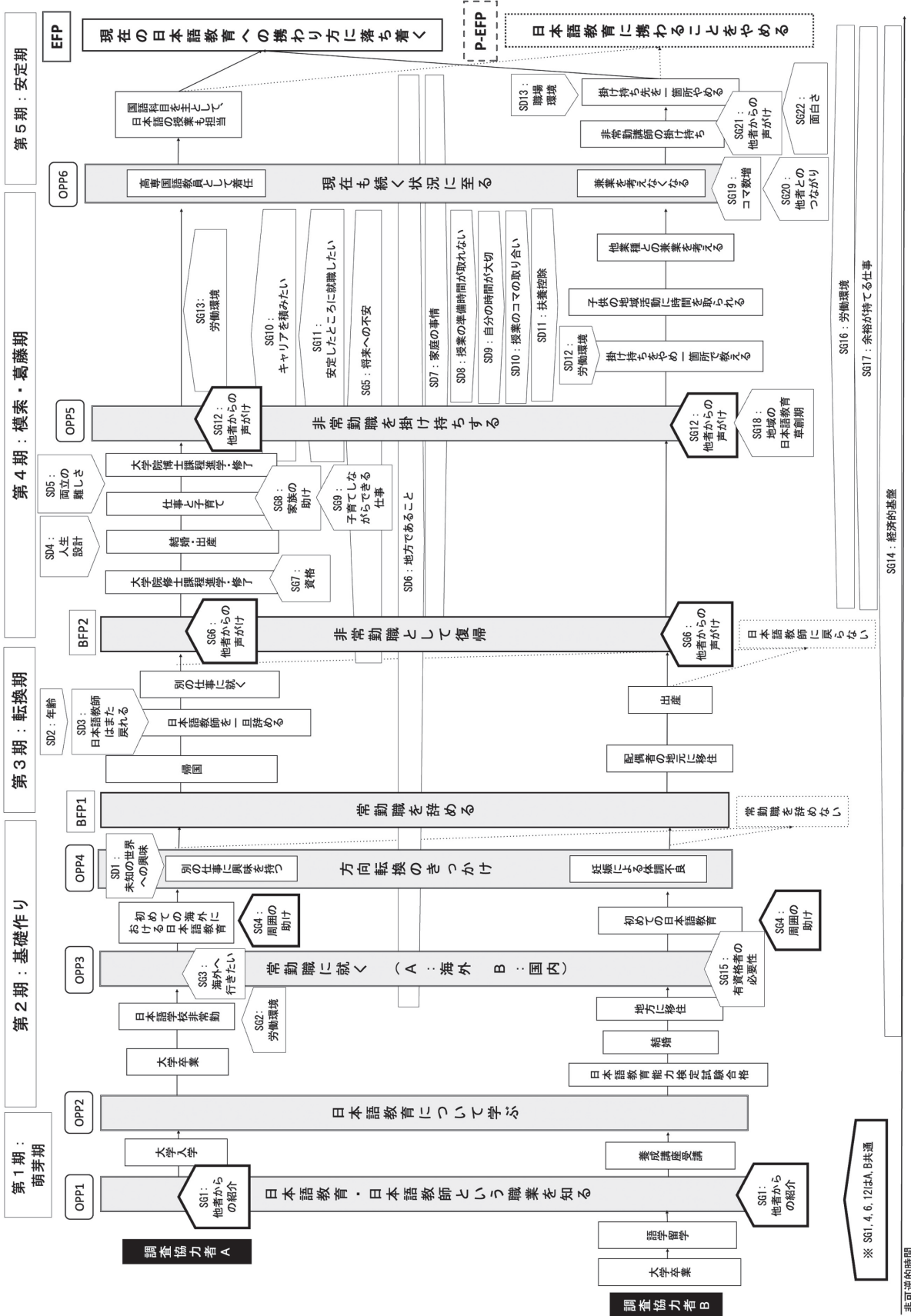


図2. パターン1 (調査協力者AとB) のTEM図

ii) 第2期：基礎作り期 (OPP2~BFP1)

Aは大学卒業後、国内の日本語学校に非常勤講師として就職し、良い「労働環境 (SG2)」下で経験を積んだ後、「海外へ行きたい (SG3)」と思っていたことから、海外で常勤職に就いた (OPP3)。一方、Bは養成講座を修了して日本語教育能力試験に合格後、結婚して配偶者の勤務地がある地方に移住した。「地方であること (SD6)」により、日本語教師になることは難しいと思われたが、「有資格者の必要性 (SG15)」が高まった時代背景により常勤職に就くことができた (OPP3)。Aは初めての海外における日本語教育で、Bは初めての日本語教育であったが、それぞれ現地職員や非常勤講師など「周囲の助け (SG4)」を得て、経験を積んでいった。そのような中、Aは「未知の世界への興味 (SD1)」から別の仕事に興味を持ち、Bは妊娠による体調不良を経験するという「方向転換のきっかけ (OPP4)」が訪れて、結果として、両者とも常勤職を辞めた (BFP1)。

iii) 第3期：転換期 (BFP1~BFP2)

常勤職を辞めた後、Aは帰国して日本語教師を一旦辞め、別の仕事に就いた。その背景には、歳を取ったらできないことをしたい、今しかないという「年齢 (SD2)」に対する意識と、「日本語教師にはまた戻れる (SD3)」という思いがあった。しかし、徐々に「将来への不安 (SG5)」を感じるようになった。一方、Bは配偶者の地元に移住して出産し、「地方であること (SD6)」により、仕事は見つからないと思った。そのような中、AもBも「他者からの声かけ (SG6)」があり、非常勤職として日本語教師に復帰することとなった (BFP2)。

iv) 第4期：模索・葛藤期 (BFP2~OPP6)

第4期では、AとBは子育てと仕事との両立に悩むという点は共通しているものの、そのキャリア形成は大きく異なっていくため、第4期以降はAとBに分けて述べていく。

Aは非常勤職復帰 (BFP2) 後、大卒では非常勤から抜け出せないで「資格 (SG7)」が欲しいと考え、大学院修士課程に進学、修了した。博士課程進学も考えたが、「人生設計 (SD4)」により進学はせず、結婚をし、出産後は仕事と子育てを「家族の助け (SG8)」を得ながら続けたが「両立の難しさ (SD5)」を感じたという。一方で、非常勤講師は「子育てしながらできる仕事 (SG9)」だったとも述べている。Aは「将来への不安 (SG5)」から、「キャリアを積みたい (SG10)」「安定したところに就職したい (SG11)」と思い、大学院博士課程に進学、修了し、非常勤職を掛け持ちする (OPP5) こととした。掛け持ちをするにあたっては、「他者からの声かけ (SG12)」があり、また、勤務先の良い「労働環境 (SG13)」がそこでの継続を促進した。

Bは非常勤職復帰後、比較的早くに「非常勤職を掛け持ちする (OPP5)」ことになったが、そこには「他者からの声かけ (SG12)」とともに、地域に国際交流協会のような組織が出来始めた「地域の日本語教育草創期 (SG18)」という時代背景もあったという。Bは非常勤職として日本語を教える中で、掛け持ちをやめたり、子供の地域活動に時間を取られたり、他業種との兼業を考えるとということがあったが、その背景には様々な要因が見られた。「家庭の事情 (SD7)」により仕事にあまり注力できなかつたり、「授業の準備時間が取れない (SD8)」「自分の時間が大切 (SD9)」という思いとともに、非常勤同士での「授業のコマの取り合い (SD10)」、煩雑な仕事や悪い雇用条件などの「労働環境 (SD12)」という状況がキャリアの継続を阻害していた。一方で、職場の理解やスムーズなコース

運営、良い雇用条件などの「労働環境 (SG16)」や、あまり責任が重くなく、比較的時間に余裕を持ちやすい「余裕が持てる仕事 (SG17)」という要因がキャリアの継続に影響を与えている。なお、配偶者の「経済的基盤 (SG14)」がある一方で、「扶養控除 (SD11)」の範囲内での収入に収めなければならないというジレンマが見られた。

v) 第5期：安定期 (OPP6～EFP)

Aは高専の国語の専任教員として着任 (OPP6) し、主として国語科目を教えながら、留学生対象の日本語科目も担当することとなった。現在、日本語教育を取りまとめるコーディネート業務は行っていないものの、自身の専門性を活かして勤務校や地域の日本語教育等に関わるという、現在の日本語教育への携わり方に落ち着いている (EFP)。

Bは、授業の「コマ数増 (SG19)」と他の日本語教師とのつながり (SG20: 他者とのつながり) によって、これ以降、兼業を考えなくなる (OPP6)。その後も、「他者からの声がけ (SG21)」により非常勤を掛け持ちして、仕事を増やしたり、「職場環境 (SD13)」によって掛け持ち先をやめたりしているが、この時期によく日本語教育の「面白さ (SG22)」に言及できるようになった。現在は、家庭やプライベートと仕事のバランスをとって日本語教師をするという、現在の日本語教育への携わり方に落ち着いている (EFP)。

7-2. パターン2：萌芽期→基礎作り+模索期→転換期→模索期→安定期 (図3参照)

i) 第1期：萌芽期 (OPP1～OPP2)

このパターンには調査協力者Cが該当する。Cは学校教員として勤務していたが、英語圏に住む方法を探していたところ、「日本語教育・日本語教師という職業を知る (OPP1)」こととなり、「安定した収入 (SD1)」よりも「新しいことへのチャレンジ精神 (SG1)」が勝って、30代半ばで教員を退職した。その後、海外で日本語ボランティアをし、「日本語教師ならできそうという自信 (SG2)」を得て、日本語教師を目指すことになり、帰国した。

ii) 第2期：基礎作り+模索期 (OPP2～BFP1)

帰国後、違う国へボランティアとして行くことになったが、その前に日本語教育に関する研修を受けた (OPP2: 日本語教育について学ぶ)。海外の教育機関で日本語ボランティアをする中で、「やりがいと楽しさ (SG3)」を感じ、そのまま同じ機関の常勤職に就いた (OPP3)。仕事をする中で、「資格の必要性 (SG4)」を感じて通信教育で日本語教師養成講座を受講し修了した。次第に、日本語教師として「成長したい (SG5)」と思うようになり、別の学校に転職したが、そこでは日本語の授業よりも学校経営に携わることが多かったところ、自分には経営には向かず、授業がしたいという「自分の適性 (SG6)」を認識し、非常勤になった。その後、別の学校で常勤職に就くが、コーディネート業務の負荷が大きく、あまり授業準備に時間が割けなくなるなど「負担の重さと多忙さ (SD2)」を抱えていた。そのうち、いずれは日本に帰って日本語を教えたいという「将来設計 (SG7)」をするようになり、日本語教師の資格取得が必要だと考えるようになった (OPP4: 方向転換のきっかけ)。結果として、資格取得のための「勉強に集中したい (SD3)」と考え、常勤職を辞めた (BFP1)。

iii) 第3期：転換期 (BFP1～BFP2)

日本語教育能力検定試験の勉強に集中するために、一旦帰国したものの、数ヶ月で元いた国に戻り、

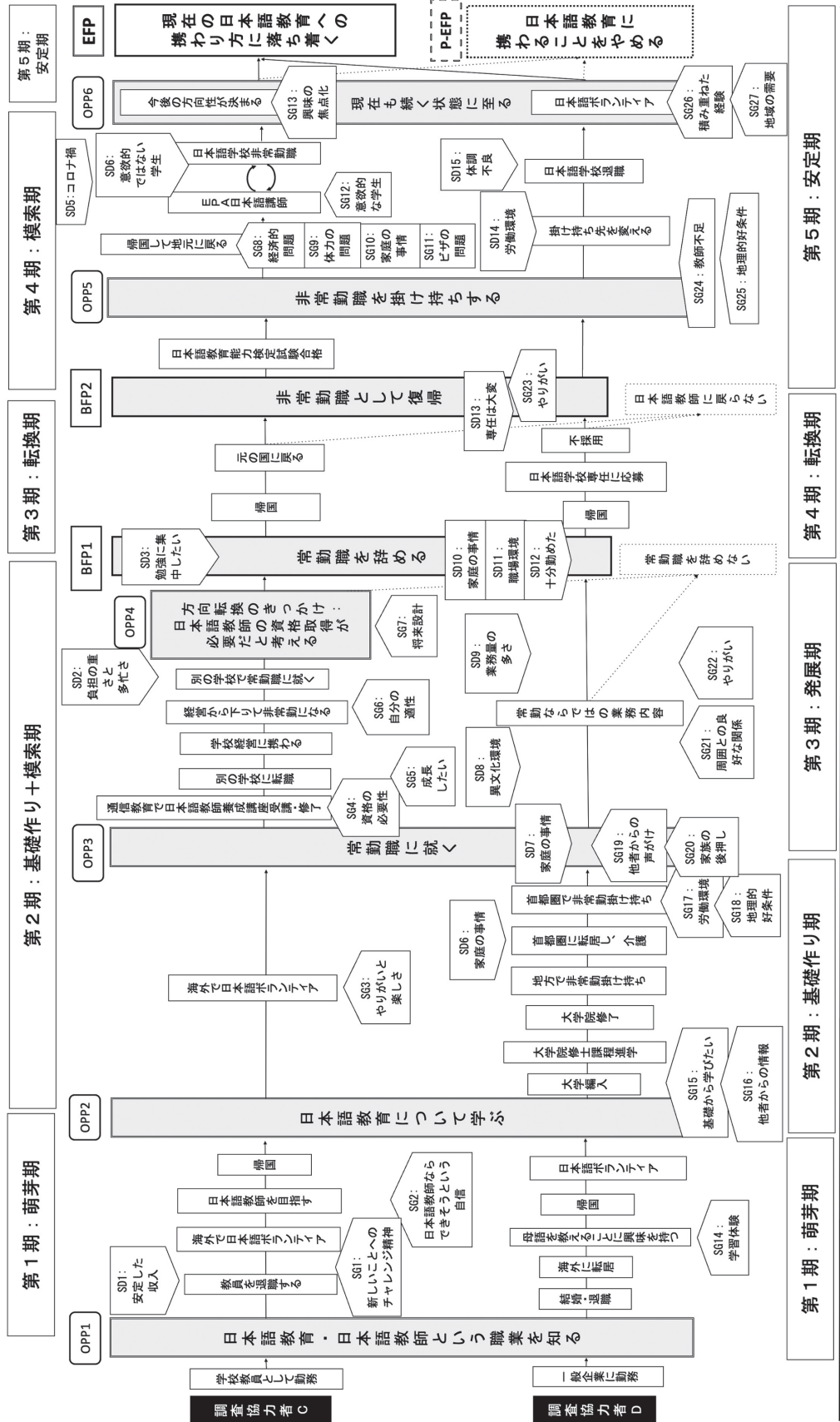


図3. パターン2 (調査協力者C) とパターン3 (調査協力者D) のTEM図

試験を受験後、非常勤職として日本語教師に復帰した（BFP2）。

iv) 第4期：模索期（BFP2～OPP6）

無事に日本語教育能力検定試験に合格し、海外で「非常勤職を掛け持ちする（OPP5）」ようになるが、「経済的問題（SG8）」「体力の問題（SG9）」「家庭の事情（SG10）」「ビザの問題（SG11）」など多くの問題が持ち上がり、帰国して地元に戻った。その後、EPA日本語講師ⁱⁱとしての約7ヶ月の海外派遣とその合間の国内日本語学校における非常勤講師のサイクルを3年ほど続けたが、「コロナ禍（SD5）」により、帰国を余儀なくされ、国内日本語学校でのみ非常勤講師を続けることになった。なお、EPAでは「意欲的な学生（SG12）」、日本語学校では「意欲的ではない学生（SD6）」がそれぞれ継続の意思に影響を与えていた。

v) 第5期：安定期（OPP6～EFP）

Cがそれまでの経験や見聞きしたことから、子供の継承語教育に興味を絞られ（SG13: 興味の焦点化）、海外で継承語教育を経験後、帰国し地域で子供の日本語教育に携わるという今後の方向性が決まった（OPP6: 現在も続く状況に至る）。現在は、継承語教育の経験を積むべく、海外でボランティアとして日本語教育に携わっている（EFP）。

7-3. パターン3：萌芽期→基礎作り期→発展期→転換期→安定期（図3参照）

i) 第1期：萌芽期（OPP1～OPP2）

このパターンには調査協力者Dが該当する。Dは一般企業に勤務していた際に、雑誌で「日本語教育・日本語教師という職業を知る（OPP1）」ことになったという。結婚、退職後、配偶者の転勤に伴い海外に転居することになり、現地で直接法によって現地語を学習する（SG14）ことで、母語を教えることに興味を持つようになったという。帰国後、40代で、地方において日本語ボランティアを始め、そのボランティア養成講座で初めて日本語教育について学んだ（OPP2）。

ii) 第2期：基礎作り期（OPP2～OPP3）

もう少ししっかり「基礎から学びたい（SG15）」と思っていたところに、大学院に通う「他者からの情報（SG16）」を得て、大学に編入し、その後、修士課程へ進学した。修了後は地方で非常勤講師を掛け持ちして経験を積んでいたが、「家庭の事情（SD6）」により家族の住む首都圏に転居し、介護をすることになった。その後、首都圏で非常勤講師の掛け持ちを始めたが、それを促進した要因としては、待遇や職場環境などの「労働環境（SG17）」の良さと、首都圏という多くの日本語学校があるという「地理的好条件（SG18）」があったという。

iii) 第3期：発展期（OPP3～BFP1）

「他者からの声かけ（SG19）」により海外大学での常勤職に就くこととなった（OPP3）が、その選択にあたっては「家庭の事情（SD7）」と「家族の後押し（SG20）」のせめぎ合いがあった。着任後は、「異文化環境（SD8）」という難しさもありながら、「周囲との良好な関係（SG21）」を築いて業務を進めた。初めての常勤職であり、常勤ならではの業務に携わる中で、「業務量の多さ（SD9）」に負担を感じる反面、学生の成長を見られるなどの「やりがい（SG22）」も感じていたという。

iv) 第4期：転換期（BFP1～BFP2）

数年勤務した後、「家庭の事情（SD10）」や「職場環境（SD11）」の悪化、「十分勤めた（SD12）」と

感じたことから、常勤職を辞めた (BFP1)。帰国後、複数の日本語学校等の専任に応募したものの不採用となり、やはり「専任は大変 (SD13)」と思う一方で、日本語教師の「やりがい (SG23)」は強く感じていたため、非常勤講師として復帰することにした (BFP2)。

v) 第5期：安定期 (BFP2～EFP)

非常勤講師として復帰後、徐々に複数の非常勤職を掛け持ちする (OPP5) ようになり、時には掛け持ち先を変えることもあった。そこには「教師不足 (SG24)」という社会背景があり、また、学校によっては待遇や教育環境が悪いという「労働環境 (SD14)」の問題がある一方で、首都圏であるため学校数が多く、辞めてもすぐ次が見つかるという「地理的好条件 (SG25)」があった。「体調不良 (SD15)」により日本語学校を退職し、その後は「積み重ねた経験 (SG26)」を活かしたいという思いと、在住外国人への日本語教育の必要性という「地域の需要 (SG27)」により、日本語ボランティアという現在も続く状況に至り (OPP6)、現在もできる範囲で地域の日本語教育に関わるという現在の日本語教育の携わり方に落ち着いている (EFP)。

8. 考察

本稿では、20年以上の職歴を持つ「コーディネーター職にない日本語教師」4名のキャリア形成について見てきた。以下では、4名に共通するキャリア形成の径路とそこに影響する要因、キャリア形成が複数のパターンに分かれたことに影響したと考えられる要因について考察する。

8-1. 共通するキャリア形成の径路とそこに影響を与える要因

4名のキャリア形成の径路を見た結果、「OPP1: 日本語教育・日本語教師という職業を知る」「OPP2: 日本語教育について学ぶ」「OPP3: 常勤職に就く」「OPP4: 方向転換のきっかけ」「BFP1: 常勤職を辞める」「BFP2: 非常勤職として復帰」「OPP5: 非常勤職を掛け持ちする」「OPP6: 現在も続く状況に至る」「EFP: 現在の日本語教育への携わり方に落ち着く」という共通の径路が見られた。この径路については、畠山 (2019) が15年以上の経験を持つ日本語学校の非常勤講師を対象にした調査結果のうち、「日本語教育に目を向けるきっかけがあった」「養成講座や通信教育で、日本語教育について専門的知識を学んだ」「日本語教師の複数の勤務形態を経験している」「日本語教師から離れている時期があり、復帰している」「自分の希望にある勤務条件を見つけ、日本語教師を続けている」という点と類似している。そのようなことから、非常勤講師を含む「コーディネーター職にない日本語教師」の長期間にわたるキャリア形成の径路にはある程度類似したものがあることが窺える。

一方で、「コーディネーター職にない日本語教師」には、佐藤・片野・高木 (2023) の「コーディネーター職にある日本語教師」で見られたような、キャリア形成過程の同時期に調査協力者に共通して見られるSDとSG、つまり、共通するキャリア形成の阻害要因と促進要因はあまり見られなかった。ただし、同時期とは限らないが、類似の状況下で影響があった要因には以下のようなものが見られた。

① 他者

A、B、Dのキャリア形成において、「他者」に関する要因が多く見られた。AとBの「OPP1: 日本語教育・日本語教師という職業を知る」においては、「他者からの紹介」があり、Dが学部編入する際には「他者からの情報」があった。また、三者とも、職を得る際 (「OPP3: 常勤職につく」(D)、

「BFP2: 非常勤職として復帰」「OPP5: 非常勤職を掛け持ちする」(A、B)等)には「他者からの声かけ」が見られたことから、日本語教師としてのキャリアに関する何らかのきっかけとなる出来事には他者の影響がある可能性が窺えた。

② 職場

コース運営や教師間の関係、学生の状況を含む「職場環境」や給与等の雇用条件を含む「労働環境」に関する要因は、キャリア初期や中盤等、時期を問わずに現れており、また、キャリアやその職場での継続要因にも阻害要因にもなっていた。職場に関する要因については、先行研究においても見られており、非常勤講師を対象としてキャリア形成を見た畠山(同上)では周囲の環境、待遇の悪さ等を挙げ、また、水島・東田(2023)でも「職場環境」「仕事内容」を阻害要因として挙げている。日本語教師として過ごす時間の多い職場に関する要因はキャリア形成において大きな影響を与えていることがわかる。

③ 家庭

今回、分析対象とした4名のキャリア形成には「家庭の事情」、仕事と家庭の「両立の難しさ」のような家庭に関する要因が大きく影響を与えていることが窺えた。AとBは出産後、子育てと日本語教師の仕事のバランスの取り方に葛藤を抱え、悩みながらキャリアを継続していた。また、Dも比較的キャリアの初期から、家族の介護等の事情がキャリアの選択に影響を与えており、Cも日本への帰国にあたっては家族の介護を視野に入れて、その選択をしていた。

8-2. キャリア形成が複数のパターンに分かれたと考えられる要因

「7. 分析結果」でも詳述したように、4名のキャリア形成には共通した径路が見られた一方で、キャリア形成の時期区分を行った結果、3つのパターンに分けられた(図4参照)。また、同じパターン1でも、協力者AとBでは「模索・葛藤期」以降、キャリアに対する意識やそのあり方が違っていた。ここでは、そのように複数のパターンに分かれた要因について考察する。

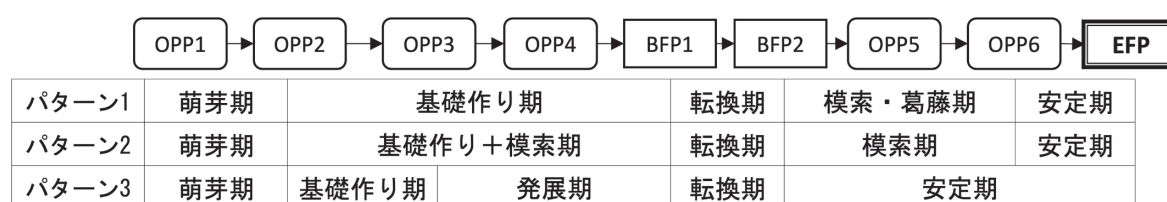


図4. パターンごとの時期区分とその名称

① 日本語教育の開始年齢

パターン1に該当する調査協力者AとBは20代で日本語教育を開始し、その後、結婚、出産、子育てというライフイベントを迎え、それとともに自分自身のキャリアを重ねながら、模索し、葛藤する時期が続いた。一方で、パターン3に該当するDは就職し、結婚後、主婦業への従事を経て、40代で日本語教育を学び、教え始めた。非常勤講師として経験を積んだ後、海外の大学で常勤としてさらに経験を積んだが、帰国後は再度非常勤となる。しかし、その過程におけるキャリアの模索や葛藤はあまり見られなかった。そこから推察するに、20代からそのキャリアを始めた場合、ワークキャリアと

共に、自分の私生活も確立していく必要があり、その両者が相俟って、模索や葛藤が生じる一方で、40代からキャリアを始めた場合、それまでの経験やある程度確立した私生活があることから、それに沿った形でのワークキャリアを築いていくことになるため、さほどの模索や葛藤は生じないのではないだろうか。そのようなことから、日本語教育の開始年齢がキャリア形成のパターンに影響を与えたと考えられる。

② キャリアの基礎としての「資格」

パターン1と3の調査協力者A、B、Dは大学や大学院で日本語教育を学んで学位を取ったり、養成講座受講後に日本語教育能力検定試験に合格したりして、日本語教育の「資格」を得てから日本語教師を始めて、経験を重ね基礎を作っている。そして、その上でその後のキャリアを模索したり、発展させたりしている。一方で、パターン2の調査協力者Cは、通信講座で日本語教育を学んだ後、経験を重ねながら将来のキャリアについて考えていたが、ある時、やはり「資格」が必要だと思って常勤職を辞めて日本語教育能力試験を受験し、その後は非常勤に戻って、さらにキャリアの模索を続けていた。つまり、基礎作りをしながらキャリアを模索していたものの、「資格」がないということにより、自身のキャリアの継続に不安を抱いて、資格を得るために仕事を辞め、再度非常勤となるも、結果としてキャリアの模索の時期を長引かせていた。そのようなことから、日本語教師を続ける場合、日本語教育に関する学位や日本語教育能力検定試験などの「資格」の有無がキャリアの基礎作り、ひいてはキャリア形成に影響する可能性があることが窺えた。

③ キャリア・アンカーⁱⁱⁱ

パターン1の調査協力者AとBは日本語教育を始めた年代も同じであり、そのキャリア形成にも転換期までは大きな違いはなかった。また、両者とも結婚、出産を経て、仕事と家庭の両立に悩むという状況も同様であった。しかし、模索・葛藤期において、Aはキャリアを積みたい、安定したところに就職したいとの思いから、博士課程に進学したり、積極的に非常勤職を掛け持ちしたりしている。一方で、Bは日本語教師を続けながら、家庭に纏わることや自分の価値観と日本語教師であることの擦り合わせに腐心している様子が窺えた。このことから、Aはより安定したキャリアを志向し、Bはワークライフバランスを志向しているように思われた。それらのことから、AとBのキャリアに対する意識やキャリア形成のあり方が途中から異なっていたのは、キャリア・アンカーが影響を与えているのではないかと考えられた。

9. まとめと今後の課題

本稿は「コーディネーター職にない日本語教師」4名を対象として、そのキャリア形成の径路とそこに影響を与える要因を探ること、そして、類型化への示唆を得ることを目的としていた。結果として、共通の径路が見られた反面、キャリア形成のパターンが複数に分かれていることもわかった。また、ある程度共通して見られたキャリア形成に影響を与える要因としては、「他者」「職場」「家庭」があり、逆にキャリア形成を分ける要因としては、「日本語教師の開始年齢」「資格」「キャリア・アンカー」があることが窺えた。今後の類型化に当たっては、今回見られたキャリアを分ける要因を一つの目安として見ていきたい。

佐藤・片野・高木（2023）で見た「コーディネーター職にある日本語教師」のキャリア形成では、共通の径路とそこに影響する要因、そして、発達段階のようなものが見られたが、本稿で対象とした「コーディネーター職にない日本語教師」については、同じ分析手法をとったにも関わらず、共通性よりも、むしろ多様性が見られた。これは、館岡（2023）の言う、日本語教師の養成の段階から一直線に階段を登るような「直線的な」キャリアと、そうではない「非直線的な」キャリアの違いが現れたものと言えるのかもしれない。

本稿では、「コーディネーター職にない日本語教師」のキャリア形成のみ見ているため、その特徴は明確とは言えないが、今後、「コーディネーター職にある日本語教師」「日本語教師を辞めた者」との比較検討を通じて、それぞれの特徴について明らかにし、その上で、どのような支援があり得るのか検討していきたい。また、本稿でキャリア・アンカーが影響を与えている様子が窺えたことから、今後はキャリア形成の促進要因、阻害要因だけではなく、個々のTLMG（発生の三層構造）を分析して、信念・価値観も合わせて見ていく必要があるだろう。

付記：本研究はJSPS科研費（課題番号21K00622）の助成を受けています。

注

- i 「1・4・9の法則」とは、研究の対象者として適当な人数の目安となるもので、1人を対象とすると個人の径路の深みを探ることができ、 4 ± 1 人だと経験の多様性を描くことができ、 9 ± 2 人だと径路の類型を把握することができるというものである（安田・サトウ：2012）。
- ii 国際交流基金によれば、EPA（経済連携協定）日本語予備教育事業では、EPAに基づき来日を希望するインドネシア・フィリピン人看護師・介護福祉士候補者を対象に、約6ヶ月間初級から中級程度の日本語教育を実施しており、それに従事する者を「EPA日本語講師」としている。
- iii キャリア・アンカーとは、エドガー・シャインによって提唱された概念で、「キャリア、職業における自己概念／セルフイメージ」を指し、具体的には「自分が職務遂行にあたって、～が得意である、～によって動機付けられる、仕事を進める上で何に価値を置いているのか、についての自分自身の認識」であり、キャリアを安定させるのに役立つとされている（渡辺編：2018, p.159）

参考文献

- 一般財団法人日本語教育振興協会（2023）『令和4年度日本語教育機関実態調査 結果報告』
- 国際交流基金ホームページ「EPA（経済連携協定）日本語予備教育事業」〈<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/education/training/epa/>〉（2024年1月15日閲覧）
- 佐藤綾・片野洋平・高木裕子（2023）「コーディネーター職にある日本語教師のキャリア形成—大学及び日本語学校の専任・常勤教員5名を対象として—」『国際教育交流研究』第7号, pp.13-29
- 末吉朋美（2012）「日本語教師のキャリア形成：日本の社会構造における性別役割」『待兼山論叢』46, pp.97-114
- 館岡洋子（2023）「キャリアとしての日本語教師—多様な働き方におけるキャリア自律の必要性—」

『早稲田日本語教育学』第34号, pp.59-70

畠山浩子 (2019) 『日本語学校非常勤講師の職業継続の要因：キャリア・アンカー（選択により見えてくる職業の価値）に注目して』東京外国語大学大学院総合国際学研究科博士（学術）論文

文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修のあり方について（報告）改定版』

文化庁国語課 (2023) 『令和4年度日本語教育実態調査報告書 国内の日本語教育の概要』

水島亜美・東田明希子 (2023) 「大学で日本語を教えながら地域日本語ボランティアに参加する日本語教師のキャリア形成：大学教員とボランティア支援者としての径路を重ねた分析」『TEAと質的探求』第1巻第1号, pp.55-75

安田裕子・サトウタツヤ (2012) 『TEMでわかる人生の径路-質的研究の新展開-』誠信書房

安田裕子・サトウタツヤ (2017) 『TEMでひろがる社会実装-ライフの充実を支援する-』誠信書房

安田裕子・サトウタツヤ編著 (2022) 『TEAによる対人援助プロセスと分岐の記述 保育, 看護, 臨床・障害分野の実践的研究』誠信書房

安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編 (2015) 『TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社

ヤマモト・ルシア・エミコ・押谷祐子・遠藤清佳 (2006) 「日本語教師のキャリア形成：非常勤の事例について」『日本語教育方法研究会誌』13 (2), pp.52-53

渡辺三枝子編著 (2018) 『新版キャリアの心理学 [第2版] キャリア支援への発達のアプローチ』ナカニシヤ出版

Variety of Japanese language teacher's career development
in Not Coordinator position

SATO Aya, KATANO Yohei, TAKAGI Hiroko

This paper reports on the results of an interview survey conducted to explore the career development path of Japanese language teachers who are not in coordinator positions and the factors that influence their career development. The subjects of the survey were four “Japanese language teachers who are not in coordinator positions” who had been teaching Japanese for more than 20 years. The results of the interviews were analyzed using the TEA (Trajectory Equifinality Approach). As a result, while a common career development path was observed, there were some career development patterns, indicating the diversity of career development. Factors influencing career development were “other people,” “workplace,” and “family.” Conversely, factors dividing career development patterns were “starting age of Japanese language teaching,” “qualifications,” and “career anchor.”

【執筆者紹介】

鈴木 梓（福井大学 地域創生推進本部附属創生人材センター・特命助教）

渡邊 綾（福井大学 語学センター・講師）

桑原 陽子（福井大学 語学センター・准教授）

佐藤 綾（福井大学 語学センター・准教授）

片野 洋平（長岡技術科学大学 工学研究科・講師）

高木 裕子（実践女子大学 人間社会学部・教授）

【編集委員】

佐藤 綾（福井大学 語学センター・准教授）

渡邊 綾（福井大学 語学センター・講師）

国際教育交流研究

第8号

2024年2月29日発行

編集 国際教育交流研究編集委員会

発行者 福井大学国際センター・語学センター

〒910-8507 福井市文京3丁目9番1号

電話 0776-27-8406（国際課）
