

論文



生活の拠りどころとしての「授業準備」

日本語教師の労働をめぐるインタビューの会話分析

勝部 三奈子*

(立命館大学国際教育推進機構)

概要

本研究はある一人の日本語学校の非常勤講師がインタビューの中で、日々の授業準備を自らの生活との関連の中でどのように意味づけているのかを、インタビューの構築プロセスとともに分析し記述したものである。具体的には、筆者が行ったインタビューの中の「無給の授業準備」をめぐる質問と回答の場面を、会話分析を援用して分析し記述した。分析の結果、インタビューの内容と構築プロセスの2つの側面から次のことが主に明らかになった。内容面では、「介護者」であることを余儀なくされる家において、授業準備を行う間は「日本語教師」であることができ、そのことが介護生活での拠りどころになっていることが明らかになった。また構築プロセスの側面からは、介護生活の拠りどころとして語られることで、無給の授業準備は主体的に選択された行為とされ、結果としてインタビューの中では無給の問題が矮小化されていることが明らかになった。

キーワード: 授業準備の意味づけ, 非金銭的報酬, 労働問題の矮小化

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

1. 研究背景と目的

日本語教師の仕事を考えたとき、授業準備は特に授業実施を主な仕事とするものにとって比重を多く占めるものである。SNSにおいても授業実施時間よりも準備に時間がかかってしまうという悩みや、それを解消するための効率化の方法などが日常的に発信され

ている¹。非常勤講師の場合は、この授業準備が学校の外で行われ、無給の時間外労働となることも多い²。授業準備が無給であることは「日本語教師」という職業を、賃金を得るための労働としてみなした場合、極

1 「X(旧Twitter)」で「日本語教師/授業準備」で検索(最終閲覧: 2025年5月27日)。

2 本研究の調査協力者である小幡さんの勤務校では、現在では授業準備にも報酬が支払われている。また本研究は特定の日本語学校の待遇についてそれを批判中傷するものではないことも強調しておく。現在では授業準備の報酬について改善されつつある日本語学校も多い。

*Eメール: minaching0327@gmail.com

本研究はJSPS科研費JP24K16113の助成を受けています。

めて不合理なシステムである。しかし長いキャリアを持つ非常勤講師の多くはそうであった場合でも、授業準備になんらかの合理を見つかることで働き続けている。その合理は果たしてどのようなものなのか。本研究は、ある一人の非常勤講師が無給の授業準備にどのような合理を見出しているのかを、その人の人生や生活との連なりの中でどう意味づけられていくのか、インタビューの内容と構築プロセスの記述を通して明らかにする。

この研究における重要な目的の一つは、一人の非常勤講師の「授業準備」にまつわる語りを、教育現場ではなく生活に関連づけて記述することにある。授業準備を教育現場の問題として捉えると、そこでは準備にかかる時間とそれに対する賃金の問題、負担の大きさといった、労働上の不均衡や待遇の問題として取り扱われることになる。そうした場合、議論は「いかに授業準備を効率化するか」「いかに非常勤講師の負担を減らすか」といった業務上の実務的な解決策、もしくは時間管理や制度改善に収束してしまうことになる。これでは、なぜ無給であっても授業準備をし続け、場合によっては積極的に時間を割き続けるのか、という根本的な問いには答えられないままである。そこで本研究では、教育現場ではなく生活の文脈で授業準備がどのように意味づけられるかを見ることで、無給の授業準備を単なる不合理なこととして捉えるのではなく、語りの中でいかに合理化され受容されていくかを明らかにすることを目的とする。そうすることで、単なる「労働上の不均衡」や「やりがい搾取」といった枠組みでは捉えることのできない、日本語教師の労働の多様な意味づけを示し、日本語教師の労働問題や日本語教師研究の議論に新たな知見を提供することを目指す。

2. 日本語教師研究と労働問題

これまでの日本語教師をめぐる議論や研究におい

て、労働問題という側面を取り上げたものは実はそれほど多くない。それはこれまでの日本語教師研究の射程が広く言えば「教育の改善」であったからだと言える。日本語教師を対象とした研究は、2000年代以降、「ビリーフ」「アイデンティティ」という概念を用いた研究が盛んに行われ、日本語教師のあり方が議論されるようになった（有田，2016；飯野，2009；牛窪，2015；松田，2005；など）。最近では、日本語教育の更なる多様化や日本語教師の資格化の議論に合わせて、日本語教師の専門性や資質、能力、態度についての研究も多く行われている（館岡，2021；義永，2020）。このように、社会状況の変化と連動して起こる日本語教育における課題の変化によって、日本語教師研究のトピックは教室内の教授行動への教師の解釈過程から、その解釈過程の経験年数による変化や解釈過程の変化と教師の置かれた社会的文脈との関わりへと移り変わっていつている。しかし変遷を経て、分析する対象、そしてそれを解釈する分析手法が変わったとしても、これらの研究は、「日本語教師」を「教育者」として取り扱うことでは一致している。そうである以上、「教育の改善」を目指すことになるのは当然であるし、「教育の改善」を目指すことが日本語教育の課題を解決する上で必要不可欠なものであることは間違いない。しかしこの「日本語教師」＝「教育者」という認識のもとでの議論・研究をすることは、無意識に労働という側面のトピックを削ぎ落としていることもまた事実である。

もちろん、近年では労働に関わる研究もなされている。これらの研究においては、低待遇やキャリア形成の難しさなどの問題の原因について、日本語教師の労働の特質や属性と社会状況や構造との関わりによって説明がなされている（末吉，2012，2013；春原，神吉，2010；丸山，2015，2016）。これらの研究は、これまで「教育の改善」に焦点を当ててきた日本語教師研究とは異なる社会学的な側面を探究するものであると言えるが、そのほとんどが待遇の問題を社会的文

脈・構造から説明をしている。日本語教師の待遇問題の原因を社会構造へと帰属させることで一般化することは、日本語教師の待遇の問題は個人ではなく社会が取り組むべき課題として広く知らしめることには意義がある。しかし一方でこのような説明は調査で得られた日本語教師の語りが持つ多様な意味づけを覆い隠し、無給がどのように語られるか、その中でどのように合理化されていくかという具体的なプロセスを捉えにくくすると考えられる。

そこで本研究ではこれらの研究を踏まえつつ、一人の非常勤講師の授業準備にまつわる労働体験がインタビューの構築プロセスの中で、どのように生活と関連づけられていくのかに注目して分析する。授業準備がどのような意味を帯びうるのかは、「日本語教師」という単一の 카테고리ではなく、語りの中でその人が帯びる他の社会的 카테고리³と以下に結びつけられるかによっても形作られる。その人が帯びる他の社会的 카테고리との連関と、無給の授業準備の合理化や受容の論理を可視化することで、日本語教師の労働をめぐる議論に、社会構造だけではなく語りのレベルから得られる知見を提供することができると考える。

3. データと分析方法

3. 1. データ

本研究の分析データは、日本語学校で非常勤講師の経験（約8年）がある筆者と、日本語学校の非常勤講師を15年以上続ける小幡さん（仮名、教育歴はインタビュー当時）との間で行われたインタビューの一部である。インタビューの中の「無給の授業準備」をトピック

とした質問と回答の録音を「会話分析 (Conversation Analysis)」(Sacks, 1992; Schegloff, 2007) の手法を用いて書き起こした。小幡さんは子育てが一段落した後、養成講座へ通い日本語教師となった。インタビュー当時、小幡さんの介護対象者はすでに鬼籍に入っていたが、非常勤を始めてから長年、自宅で介護を行ってきた経験をこのインタビューでは語っている。インタビューは2016年3月にファミリーレストランで約90分行われ、スマホの録音機能を用いて録音された。筆者の当時の研究は、日本語教師が「やりがい」を獲得するに至る過程においてどのような経験をしているかをライフストーリーとしてまとめるというものであったため、やりがいについての質問項目を大まかに設定し、半構造化インタビューを行った。なお本研究に際して、この録音データを当初とは異なる研究目的で使用する事への研究同意書を別途作成し、同意を得ている。

3. 2. データの書き起こしと分析

本研究の分析は、先述の通り会話分析を援用して行われる。会話分析では、文字だけでなく記号を用いて、詳細に書き起こされる。この詳細な書き起こしは、発話の重なりやタイミングや沈黙、笑い声や呼吸、吸気など、その場の参加者が聞き取ったそのままに行方の詳細を明らかにすることができる。そのことによって、会話の参加者が実際にどのようにその言語資源を用いていたかが分析可能となる。本研究のデータもこの方法 (Jefferson, 2004) によって書き起こしを行なった⁴。表1は書き起こしに用いられる記号の表である。

分析は録音データと詳細に書き起こされたトランス

3 本稿で用いる「社会的 카테고리」とは、「日本語教師」、「介護士」など、語り手が相互行為の中でその相互行為の達成のために用いるものである。これらは固定的な属性ではなく、語りの局面ごとに動的に構築される。

4 トランスクリプトの数字・記号は会話分析の慣例に従い、「Courier New」を用いている。

表 1. 文字記号一覧 (Jefferson, 2004) をもとに筆者作成

記号	記号の意味
(2.3)	2.3秒の音声のない状態
(.5)	0.5秒の音声のない状態
(.)	短い (0.2秒) の音声のない状態
=	二つの発話が途切れなく密着した状態
[発話の重なり開始
:	直前の音の引き延ばし。
?	終了部分のイントネーションの上昇
,	終了部分のイントネーションの半上昇
.	終了部分のイントネーションの下降
↑	顕著なイントネーションの上昇
↓	顕著なイントネーションの下降
Under	発話の強調
><	周辺よりも速い発話
<>	周辺よりも遅い発話
(h)	笑いながら産出された発話
.h	吸気音
wordw	ささやき声で産出された発話
£word£	笑い声で産出された発話

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

クリプトを用いて行われる⁵。会話分析の目的は、「内的視点から人々の会話のやり方を分析することで、人々が持っている文化、即ち特定の集団に属する人々が共有している話し方と行為の成し方にまつわる特定の意味解釈及び意味の産出の方法、を明らかにすること」(岡田, 2015, p. 30)である。具体的には、まず書き起こされたデータを、一つの行為もしくは複数の行為が何を成し遂げているかを記述し、特定の実

践、発話、または行為がどのようにして特定の認識可能な行動をもたらすことができるのかを説明する (Schegloff, 1996)。またカテゴリーに関しては、その行為の連鎖の中でインタビューの参加者もしくはその対象者がどのようなカテゴリーに関連づけられていて、それによってどのような社会的行為をなしているのかを分析する (Sacks, 1972; Hester & Eglin, 1997; Stokoe, 2012; Raynolds & Fitzgerald, 2015)。

本研究において会話分析を用いる理由は2つある。まず1つはインタビューにおける語りを、筆者の研究関心に沿った回答の寄せ集めとしてまとめるのではなく、筆者との相互行為の中で構築される社会的行為として捉え、その構築プロセスを分析・記述するためである。本研究が目指すことの1つは、小幡さんの労働体験を描くことであるが、それらはあらかじめ小幡さんの属性に固定されているわけではない。むしろ、インタビュアーとインタビュイーの相互行為を通して、その場で動的に構築されていくものであると考える。そのためには、小幡さんの語りの内容だけではなく、筆者の問いかけ方やあいづちのうち方なども分析対象とし、両者によってどのように意味が協働的に構築されていくかを記述する必要がある。これによって、授業準備という実践が小幡さんの生活史的文脈とその場のやりとりの文脈の交差において、どのような合理や意味を帯びるものとして構築されていくかを浮かび上がらせることができるだろう。

そして会話分析を用いるもう1つの理由は、このインタビューの構築過程を精緻に記述することで、その構築を可能にしているインタビューの参加者が志向する内在的な前提を明らかにするためである。語りを成り立たせるのを可能にする相互行為の資源を読み解くことで、語りの中の文化的、制度的な含意を照射することができると思う。

5 現在の会話分析研究では、ジェスチャーや目線、姿勢、または空間や物質など、言語とともに存在するあらゆる非言語的要素も含めたマルチモーダルな分析が一般的である。本研究は録画を行っておらず、非言語的資源については検討することができない。しかしほとんどの非言語的資源は言語に付随して発生するものであり (Heath & Luff, 2013)、その点において相互行為の達成の資源の根本が言語的資源であることには変わりがない。そのため、本研究において言語的資源のみを分析することが、分析の意義を大きく損なうことはないと思う。

4. 研究課題

第2章、第3章では、本研究の位置づけが日本語教師研究の中でも労働という側面を個人の意味づけを語りの構築プロセスから読み解く社会学的な研究であること、語りの構築プロセスを記述する方法として、会話分析を採用し、インタビューそのものがどのように構築されていったか、そのプロセスを記述することの意義を示した。これを踏まえて以下のような研究課題を設定する。

課題1: インタビューの語りの構築プロセスの中で、授業準備はどのようなカテゴリーと関連づけられ、どのように意味づけられていくか

課題2: その語りのプロセスにおいて、結果として授業準備が無給であるという問題は、どのように帰結していくか

5. 分析

分析する部分は、小幡さんへのインタビューの中の、開始後45分の場面である。抜粋1の前には、非

常勤講師を続けてきた理由、非常勤講師ならではのやりがいを探っており、小幡さんは介護との両立のためには時間が自由になる方が、都合がよかったこと、介護のために家にいる時間も好きに本を読んだり資料を整理したりしており、それが授業準備に結びつけられていたという趣旨のことを語っている。下記の抜粋はその直後の場面で、筆者は小幡さんの授業準備に関する語りを無給の授業準備というインタビュートピックの材料として取り扱い質問を行う場面である。分析ではこの質問と回答の一連の場면을対象とするが、便宜上5つの場面に区切って記述を行う。

5. 1. 抜粋1

ここまでの小幡さんの語りは自らの介護生活を中心に語っており、介護生活における日常の活動を授業準備に結びつけることによって、日々をやり過ごすことができたという趣旨の内容を語っている。しかし筆者はその小幡さんの語りを「授業準備には報酬が出ない」というネガティブなトピックに結び付けて質問を行う(抜粋1)。質問は「>ほんと<それって(.)なかなかお

抜粋1 (K:筆者/O=小幡)

1 K: でもなんか:,

2 (0.3):

3 K: >ほんと<それって(.) なかなかお金にならないじゃないです か:,

4 それに対してあんまり(.) 別にいつかって感じですか?°

5 (1.4)

6 K: >要するに<準備: すごい時間かかるじゃないです [か:,

7 O: [うん.

8 (0.3)

9 O: で[ももしかしたらら:,

10 K: [もう

11 K: う:ん.

12 (1.5)

13 O: そうでしょ?>だから結局<(.) じゃあ分給にしたらいくらになるんだ

14 [時給にしたら何んなるんだっていうの [を何度も思ったことあるけ ど:,

15 K: [>そそそそそ< [う:ん.

16 K: う:ん.

金にならないじゃないですか.」と、まず筆者自身の考えを述べ、その後「それに対してあんまり(.)別にいっかって感じですか?」と小幡さんの思考を類推して実演する形で行われている3,4行目)。この質問は「別にいっか」と小幡さんがあたかも金銭的報酬の有無を気にしていないかのように演出してみせることによって、相手の回答を挑発的に促すものである。それに対して小幡さんは応答を行わない。そのため筆者は再度ターンを取って「>要するに<準備:すごい時間かかるじゃないですか.」と、筆者は、自分が問題視するのは「時間がかかる」という点であると質問を焦点化する(6行目)。小幡さんはそれに対しては「うん.」と一度受け止めつつ(7行目)、「でももしかしたら.」とその質問に対して反論を予告するが、反論

は行わず、小幡さん自身も給与の安さを不満だと思ったことは「何度も」あると、強調して述べることによって、筆者の問題視するスタンスに寄り添う(14行目)。それに対して筆者は「>そそそそそ<」と素早く同意を行い、小幡さんの回答が自らの質問の趣旨に沿った適切なものであることを示す(15行目)。

この抜粋では、筆者が、授業準備が無給であることについて、小幡さんにとっては介護生活の日々の拠りどころという非金銭的報酬を得ているために、金銭的報酬が出ない状況を問題視しなくなっているのではないかという挑戦的な質問である。それに対して小幡さんは反論を予告しながらも回答を行わず、一旦は授業準備を含めた労働時間で時給や分給を換算したことは何度もあると不満を述べることによって、自ら

抜粋 2

- 17 (1.6)
 18 O:でもなんかs-
 19 (0.3)
 20 O:そうゆうふうにな.
 21 (0.9)
 22 O:やること好きだったし.; 好きだったし.;
 23 そうゆう[なんか準備したりすることとかが
 24 K:[うんうんうんうん(.)うんうんうん.
 25 O:.hそれがうまく授業にいかせたりする[とす↑ごく(.)喜びでも=
 26 K:[うんうんうんうん(.)そうですね:
 27 O:=あつたから.; .hだから
 28 (0.4)
 29 O:なんてゆうのかな.:
 30 (1.2)
 31 O:あの:
 32 (2.4)
 33 O:何か自分以外の,[ことで,
 34 K:[⁰う:ん⁰.
 35 (2.0)
 36 O:じぶん.:が>その<介護の犠牲になってい↑るってゆうふうな:思いをあま
 37 り持↑たずに
 38 (.)
 39 K:う:ん.
 40 O:やってこれた=
 41 K:=なるほどなる[ほど.

も当然無給であることを問題視していることを示し、筆者のスタンスに寄り添う回答を産出している。

5. 2. 抜粋2

しかし小幡さんは一旦やめた反論を再開する(抜粋2)。18行目から改めて始まる小幡さんの反論は、授業準備に対する「好き」という、個人の選好を基準にしたスタンスと、授業準備が功を奏したことによって得られる「喜び」という非金銭的報酬を示すことによって行われる。小幡さんにとって授業準備は自らの選好によって自主的に行われるものであり、さらにそれは非金銭的報酬を伴うものであると特徴付けを行う(20, 22, 23, 25行目)。この反論は筆者によって支持、同意されるが(24, 26行目)、その理由の説明に続く後件は、筆者の1行目からの「金銭的報酬が出ないことは問題とならないか」という趣旨の質問への回答に志向したものは産出されない。「喜びでもあったから:」の後には「.hだから」と吸気とともに発話のやり直しが行われており、「なんてゆうのかな:」「あの:」と言い淀みながら(29, 31行目)、介護の犠牲にならずに「やってこれた」という、抜粋1の前に語った自らの介護生活の話の終わりとして聞こえるように回答が終えられる(40行目)。

つまりここで小幡さんは、「授業準備は金銭的報酬が支払われるべきもの」という抜粋1で共有した前提

を「授業準備は選好によって自主的に行われるもの、非金銭的報酬を得られるもの」という論理で覆し、なおかつそれを介護中心の日々が無為にならないための手立ての一つであると、授業準備を「介護者」というカテゴリーと結びつけることによって、筆者の質問への直接的な回答を回避し、自らの「介護者」としての語りに引き戻している。これに対して筆者は、小幡さんの回答が筆者の問いの直接的な回答になっていないながらも、回答の一つの区切りとして、語りの展開の促しではなく「なるほどなるほど」と発話し、理解を示している(41行目)。このように「やってこれた」という回答とそれに対する理解の示しは、ここで一つの区切りが迎えられる場所である。しかし小幡さんはなおもターンを取ってとって、さらに「介護者」としての語りを展開する。

5. 3. 抜粋3

41行目では筆者の「なるほどなるほど」という理解の主張が終了する前に、小幡さんはターンを取って前の発話に続く形で「てゆうことだと思うのね?」と、それまでの発話が質問へのまとまった回答であることを示す(抜粋3-1)。しかしその直後には27, 29行目の時と同様、「だから」「あの:」「なんてゆうのかな」と発話し(42, 45, 47行目)、回答がやり直される。ここでやり直される回答は、それまでの回答と同様、自らを

抜粋 3-1

- 42 O: [てゆうことだと思うのね?だから:.h
 43 K: [う:::::ん.
 44 (0.4)
 45 O:あの:::
 46 (2.0)
 47 O:>なんてゆうのかな<
 48 (0.5)
 49 O:ただただ自分がg-犠牲になって:, 自分の:好きなことも
 50 できない[で:, 自分のなにもできない[でって
 51 K: [うんうんうん. [うん.

抜粋 3-2 (81 行目「***」は介護対象者の呼び名)

52 O:>だからもちろん<その間だって:.h
 53 (0.5)
 54 O:自分のs-
 55 (0.5)
 56 O:歌うたいに行った[り何したりとか>ゆうのに=
 57 K: [うんうんうんうん.
 58 O:=<時間>もちろん<(.) 作ったつ-使ったりもしてるけれども:, (.) あ
 59 >アクセサリ作ったり歌うたっ[たり<あれしてるけれど:, =
 60 K: [うん [うん.
 61 O:=でも.hh>例えば<家にいるときでもただいるってゆうだけじゃなくて:,
 62 [だから(.) あの
 63 K:[うんうんうんうんうん.
 64 (0.4)
 65 O:今週はこの本を読ん[で:あれしようとか:, .h(.) もう=
 66 K: [うんうんうんうんうんうん.
 67 O:=新聞を:全部整理して:, [>その<.h(.) あの:昔とかほら=
 68 K: [うんうん.
 69 O:=上級で学ぶとか:
 70 K:=うんうん[うんうん うん.
 71 O: [いろんな>例えば<青本とか赤本(.) あったで[しょ, いろんな
 72 K: [うんうんうん.
 73 O:であれ(.) 関係するんだったら[これ使えるんじゃないかとかき:, =
 74 K: [うんうんうんうんうんうんうんうんうん.
 75 O:=.hいろんななんか(.)>その<教科書に沿って:これ=
 76 K:=うんうん
 77 O:いま使えないけど[いず]れ使えるんじゃないか[って整理してたりとか=
 78 K: [うん.] [うんうんうんうんうんうんうん
 79 O:=って使ってる[時間の中で:,
 80 K: [うん.(.) うん.
 81 O:で>↑そいで<あつ***の:(.) ご飯作っ[てみたいときに:,
 82 K: [うんうんうんうんうんうん.
 83 O:.h>なんか<
 84 (0.3)
 85 O:ただただ自分が介護の犠牲になってるんじゃないか[て:, (.) うん.
 86 K: [なるほどね:::
 87 O:そこでなんか:(.) 自分が[>その<社会とつながってる?=
 88 K: [う:ん.
 89 K:=なるほどなる[ほど

「介護者」であることを中心として行われる。小幡さんはまず「ただただ自分が g- 犠牲になって:, 自分の:好きなこともできないで:, 自分のなにもできないでって」と、小幡さんが生活のもっぱらを介護に捧げてい

ることを示す (49, 50 行目)。

52 行目では一旦話の進行を止め、実際には歌を歌いに行ったり、アクセサリーを作ったりする時間もあると修復を行うが、その上で、それ以外の大半の時間、

抜粋 3-3

- 90 O: [>それがもし<それがなかったら:,
 91 K: う: んう: ん.
 92 (0.4)
 93 O: 閉鎖された社会の: (.) 部屋の [中~~で~~:, >あ部屋てゆうか<=
 94 K: [>うんうんうんうん.<]
 95 O: =家の中 [で:,
 96 K: [うんうんうん.
 97 O: やってるしかなかった [こと~~を~~:, >その<.h
 98 K: [うんうん.
 99 (0.4)
 100 O: 社会とのパイプ?
 101 K: うん.
 102 O: みたいなもの?
 103 K: うんうん.

家で過ごす時間がどのように使われているかを語る(抜粋3-2)。52行目から始まるこの語りは、67行目の途中で「昔とかほら上級で学ぶとか:」, 71行目で「いろんな>例えば<青本とか赤本(.)あったでしょ, いろんな」と、ともに勤務していた時代を筆者に想起させる発話を挿入しつつ、日常の行為の中での自分の思考を描出發話によって実演することで行われる。「今週はこの本を読んで:あれしよう」(65行目), 「これ使えるんじゃないか」(73行目), 「これいま使えないけどいずれ使えるんじゃないか」(75, 77行目)という描出發話は、小幡さんが「日本語教師」として思考している発話である。そしてその後の「あっ***の:(.) ご飯作って」(81行目)は、「介護者」としての思考であり、「日本語教師」として振る舞う時間があっても、また介護をすべき時間がくれば「介護者」に戻ることを示している。そしてそれを示した上で、授業準備をすることによって家という閉鎖的な空間でも外の世界へのつながりが感じられると語る。この語りは「うん」の繰り返しによって、筆者に支持され、かつまだ小幡さんがターンを保持しうる場所で「なるほどね…:」(86行目), 「なるほどなるほど」(89行目)と理解の主張がなされている。この抜粋で小幡さんは生活の時間の流れの中で自らを時に「日本語教師」、時に「介護者」として

過ごしていることを、そこで行われている思考を実演することによって見せていた。小幡さんは本を読んだり、新聞を整理したりという介護の合間に行われる日常の活動を、授業に用いる教材を常に探索する、評価する行為として語ることで、心の持ちよう一つで「日本語教師」としての活動と位置付けられることを示し、そのことによって、家にいながらにして介護という現実から離れ社会とのつながりを感じられたということを実演しながら語っていた(抜粋3-3)。このように、日常の活動を「日本語教師」として意味づけし直すことが、介護の現実から距離を取る説明の資源となる点は、後述の抜粋で示されるニュースや本の読み方においても示される。次の抜粋では実際に日常的な活動の中でどのようにすることが「日本語教師」としての振る舞いにあたるのかがさらに語られる。

5. 4. 抜粋4

抜粋4では「社会のパイプ?」「みたいなもの?」(抜粋3-3)と日常の中の授業準備が小幡さんにとってどのようなものかが他の言葉で言い直される(抜粋4: 100, 102行目)。また小幡さんは「あと:,」とこれまでの語りにさらに付け加えることがあることを示し、

抜粋 4

- 104 (1.4)
- 105 K: [う:ん.]
- 106 O: [あと.h(.) 日本語教師やってるからニュースの見方と か:,
- 107 K: あ:[:>確かに確かに<(.) うんうんうん.]
- 108 O: [記事の読み方とか:本の読み方とかも違ってくる [から:]
- 109 K: [εそうですねε]
- 110 O: にほ-(.) 日本語教師やってるから:
- 111 K: うん.]
- 112 O: あの国のあの
- 113 (0.4)
- 114 K: [>うんうんうんうんうんうんうん.<
- 115 O: [ニュースってゆうのあるじゃない.]
- 116 (.)
- 117 K: 身近に [感じたりとか(.) うんうんうん.]
- 118 O: [身近に感じるじゃない.(.) タイの生徒がいれば=
- 119 =タイ [ベトナムはベトナムね,
- 120 K: [うんうんうんうんうんうん.]
- 121 O: 災害があったとか [何があったとか(.) 思うじゃない? [そうゆう
- 122 K: [うんうんうんうん.] [うんうん.]
- 123 (0.7)
- 124 O: >だか<そうゆうとこの:
- 125 (0.5)
- 126 O: 視点:が:,
- 127 K: うん.]
- 128 O: あの
- 129 (0.5)
- 130 O: あってただただ私は:,
- 131 (1.3)
- 132 O: >あの<家族の犠牲になっていると か:, なんかもそうゆうふうな
- 133 思いにならずに?
- 134 (0.5)
- 135 O: [やってこれたのかな:と思う(.) うん.]
- 136 K: [なるほどね:::]
- 137 K: >だからまあ<仕事のおかげってゆう [(の) か::::],
- 138 O: [うんうんうん.]
- 139 (0.9)
- 140 K: そっか::
- 141 (0.9)

ニュースを見たり記事や本を読んだりするという単なる日常の活動を「日本語教師」に紐づけることによって、通常とは異なる見方、読み方を可能にすることを語る。この一連の発話の構築には筆者が積極的に関

与している。筆者は小幡さんが具体的な内容を語る前に先んじて「あ:確かに確かに。」と自らもそのことについて思い当たることがあることを主張し(107行目)、また大きな声で何回も素早く「うん」を繰り返すこ

とによって、理解ができることを主張している(114行目)。また115行目の「ニュースってゆうのあるじゃない。」という、何らかの主張はしつつ、しかしその内容は曖昧である小幡さんの発話に対しても、筆者はそれを「身近に感じたりとか」と具体的に言い表すことができています。このように先んじて理解を示したり、小幡さんの語りを補完したりすることによって、筆者は「日本語教師」としてその経験を共有できることを示し、小幡さんの「日本語教師」としての語りを支持している。その後も小幡さんは「タイ」や「ベトナム」など国を具体的に挙げたり、「災害があったとか何があったとか(.) 思うじゃない?」と、ニュースの内容を指し示したりして(119行目)、何かを思うことについて語りはするが、肝心の「どのように」思うのかについては言及していない。しかし筆者はそれにも同様に「うん」を何回も繰り返すことによって、理解できることを主張している。

121行目までに構築された日本語教師のニュースの見方は、121行目の最後から126行目にかけて「そうゆうとこの視点」とまとめられる。そしてその視点があるために、家族の犠牲にならずに「やってこれた」と語る(135行目)。この「やってこれた」の直後には「うん。」とこの回答に対して自らが納得したように発話することによって、小幡さんは1行目から6行目にかけての筆者の質問への回答から始まった一連の語りを終わらせようとしている。これに対して筆者は小幡さんが「やってこれた」と発話するのと同時に「なるほどね : : : :」と理解を示し(136行目)、かつ「>だからまあ< 仕事のおかげってゆう(の)か」と言い換える(137行目)。この筆者の言い換えは、これまでの小幡さんの語りが介護の犠牲にならずに日々を過ごせるのは何によってか、という「介護者」としての語りであり、そしてそれは日常の活動に紐付けられる授業準備ということであるという理解の候補を提示する。小幡さんはこの筆者の言い換えに対して「うんうんうん。」と支持するが(138行目)、筆者からはその続きは産出さ

れることなく、「そっか :」と単なる情報の受け取りのみが示され一連の回答の連鎖は一旦ここで閉じられている(141行目)。

この抜粋では、「日本語教師」としての記事や本の読み方、ニュースの見方はどのようなものであるか、ということ、小幡さんと筆者は構築していた。そしてこのことも、これまでの抜粋と同様、介護の犠牲にならずに済むという「介護者」としての語りの資源となっていた。先行する抜粋で示された教材準備と同様に、ここでも日常的な活動を「日本語教師」として意味づけ直すことが、介護の現実から距離を取ることの説明の資源として利用されていたのである。ではなぜ記事や本の読み方、ニュースの見方が、説明の資源として利用可能なのか。それはそれらが学習者の出身地に関するものであった場合、単なる一般的な情報ではなく、「自分が教えている学習者たちに関連のある場所」と結びつけて理解することが、日本語教師の営みとして小幡さんと筆者に共有されているからである。すなわち「日本語教師」であるからこそ、世界の出来事を自らの生活に引き寄せ、言語や文化を介して学習者と関わる視点として意味づけ、拠りどころとして語ることが可能になっていたと言える。

ここまでの小幡さんの回答は、一貫して「介護者」として授業準備をどのように位置付けているかという話であり、1行目からの「金銭的報酬が出ないことは問題とならないか」という趣旨の質問に対しては、直接的な回答はここまですぐに行われていない、ということになる。次の抜粋では筆者によって質問のやり直しが行われる。

5. 5. 抜粋5

抜粋4では1行目から始まった質問と回答の連鎖は終了を迎えたが、筆者は0.9秒ののち、再度質問を行う(抜粋5-1)。143行目からの質問は、「>なんかでも<」と反論を予告するところから始まり、「そういう準

抜粋 5-1

142 (0.9)

143 K:>なんかでも<(.) そうゆう準備って:好きじゃないと続かない [んじゃな=

144 O:

[うんうん.=

145 K:い(って) 思います?:?[⁰先生>なんか< ⁰

146 O:

[うんうん.

147 O:好きじゃないと:ってゆうか:(.) う:ん.

148 (1.1)

149 O:そうね>な [んか<(.) 好↑きってゆか

150 K:

[う:ん.

151 (0.3)

152 O:おもしろい↑な[↑]って思えるかどうかだと [思うのね, う:んう:んう:ん.

153 K:

[あなるほど:う:んう:んう:んう:ん

154 う:ん.

備って好きじゃないと続かないんじゃない(って) 思います?」と、これまでの語りの中で示された授業準備を「そういう準備」とまとめ、最初の回答の中から、「好き」という部分を資源にし、小幡さんの思考を類推してそれを実演した描出発話の形で行われている。先の回答の小幡さんは単に小幡さん個人が、授業準備が好きであるということを述べていただけだが、この質問はあたかも小幡さんが日本語教師を続ける一般条件としてそのように考えているかのように組み立てられている。これに対して小幡さんは「好きじゃないと:ってゆうか:」と、筆者によって取り上げられた「好き」という部分をまず「ってゆうか:」と修復を開始する(147行目)。そして言い淀みや沈黙のあったのち、「おもしろい↑な[↑]って思えるかどうかだと思うのね,」と「好き」を「おもしろい」に変え、修復が行われる(152行目)。ここでは「好き」と「おもしろい」の違いは具体的に示されていないが、この修復に対して筆者は、「あなるほど」と知識状態が変化したことを示し(Endo, 2018), また「う:ん」を繰り返すことによって理解が促進されたことを示している(153行目)。つまり内実は明らかになっていないが、「好き」の代わりに置き換えられた「おもしろい」の方が回答として適切であるということである。

しかし理解が示されていても、それに対する筆者の

スタンスは示されないため、小幡さんは再び「なんか」と、とりあえずターンを取る(抜粋5-2)。そして沈黙を挟んだのちに待遇面の不満を「山のよう」「何十年経っても」と極端な定式化を用いて述べ始める(159, 161, 163行目)。ここで待遇の不満を述べるのは、筆者の143行目からの質問が、1行目に行われた待遇をめぐる質問のやり直しであることを小幡さんが理解していることを示している。この待遇の不満の語りは、「好き」を「おもしろい」と修復した回答は、筆者の行う無給の授業準備をめぐる質問の回答であることを週及的に意味づける。そして小幡さんは待遇の不満を述べた後、「じゃないけど:」と不満を覆すものがあることを予示する(166行目)。これに対して筆者は、小幡さんが続きを産出する前に、次に来る回答が日本語教師を続けている理由の産出となるよう「それでも続けてる理由っていうのは:,」とターンを先取りする(167行目)。これにより小幡さんの次の回答は日本語教師を続けている理由に方向づけられ、その回答を少しでも役に立つことがあれば嬉しいと回答する。そして193行目以降、「役に立つこと」がどのようなことを具体的に語り始める(抜粋5-3)。

この抜粋は1回目の質問への回答に用いられた「(授業準備が) 好き」という文言が2回目の挑戦的な質問の資源として再利用され、「好き」が小幡さん個

抜粋 5-2

- 155 O: なんか
 156 (0.5)
 157 O: >なんか<私はその:
 158 (1.3)
 159 O: 待遇面とかで: もう: (.) え::, って思うことはもう山のように [あるし:=
 160 K: [hhHAHA
 161 O:=もちろんそんなの:
 162 K: うんうん.
 163 O: 何十年経ったって [そりゃ思うし:, (.) うんうん.
 164 K: [うんうんうんうん.
 165 (0.3)
 166 O: (や) じゃないけど:, [でも
 167 K: [うん.(.) でもそれでも続けてる理由っていうの
 168 は:,
 169 O: うん. やっぱり
 170 (2.8)
 171 O: うん.
 172 K: うん.
 173 O: >やっぱり<私: (.) >まあ<子供達も大きい
 174 K: う [んうんうん.
 175 O: [もちろんあれだけども:, >やっぱり<
 176 (0.3)
 177 O: その:
 178 (0.8)
 179 O: ま(.) 子供みたいに思うてゆうと変だけど: [その.h h(.) も
 180 K: [うんうんうん.
 181 (1.0)
 182 O: n-n なんか少しでも
 183 (0.3)
 184 O: 役に立つ?
 185 K: うん [うん.
 186 O: [こと
 187 (0.4)
 188 O: があれば:, 私はすごく嬉しい [し:, だから
 189 K: [う: ん.

人の授業準備に対する見解ではなく、あたかも日本語教師を続けるための必要な条件として聞こえるようにデザインされていた。これに対して小幡さんは質問に利用された文言である「好き」を「おもしろい」と修復することによって、筆者の理解を修正し、筆者も前の回答よりも理解が促進されたことを示すことによって、

「好き」よりも「おもしろい」が回答として適切であることを示していた。そしてその後に待遇の不満を述べることによって、筆者の質問が無給の授業準備をめぐるものであることに理解を示し、無給であることについては問題視しているという姿勢を示しつつ、それを越えるものとして学習者の「役に立つ」ことが「嬉しい」と

抜粋 5-3

- 190 (0.3)
 191 O: °なんだろう: °
 192 (2.5)
 193 O: なん-(.) た例えば
 194 (1.8)
 195 O: 日本語教育の面(.) ももちろんそうだけど: ,
 196 K: [う: ん.
 197 O: [>た例えば<.hh(.) あの: 私思うんだけど
 198 (1.2)
 199 O: 私の使う日本語と: 今入ったばかりの若いね-(.) 先生がお使いになる
 200 日本語と: >やっぱ<違って: ,

いう非金銭的報酬があるということを説明していた。

6. 考察

ここでは、抜粋全体を通して何が行われているかを今一度まとめ、そのことから照射される事柄について内容面と構築プロセスの面から考察したい。

6. 1. 抜粋のまとめ

まず1回目の質問は、介護生活の中で、授業準備をすることがいかに日々の拠りどころとなっていたかという小幡さんの語りを資源として、それを「授業準備はお金にならない」と無給の授業準備をめぐる問題に構成し直すことで行われていた。「別にいっか」という小幡さんの考えを類推したものを描出發話として組み立てた筆者の質問は、「いい」と答えれば、小幡さんは無報酬を全く問題としない、気楽な労働者としてみなされることになり、「よくない」と答えれば、ではなぜその状況を甘んじて受け入れているのかと追求されることになる、というどちらを選んでも答えにくいという性質を持つ挑戦的質問である。これに対して小幡さんは問題視する姿勢を示しつつも、「授業準備」を「好き」という個人的な選好や「喜び」という非金銭的報酬が得られるものとして特徴づけることによって、

またさらに「介護者」カテゴリーを用いて質問の直接の回答を回避し、インタビューのトピックを「介護者」としての語りに引き戻していた。

この「介護者」としての語りに一旦区切りがついた後に、1回目の質問のやり直しとして2回目の質問が行われる。再度同じ趣旨の質問がなされるということは、筆者は小幡さんの「介護者」としての語りを聞き、理解を示しながらも、それを無給の授業準備の問題への回答としては聞いていなかったということになる。むしろ介護生活の拠りどころとしての授業準備の長い語りを「そうゆう準備」(140行目)とひとまとめにしていることから、それまでの語りを単に無給の授業準備にまつわる問題を再度質問するための資源として聞いていたように理解できる。2回目の挑戦的質問はこのように前の小幡さんの語りを資源として行われるが、質問の核の部分は1回目の小幡さんの「好き」という回答を再利用し、「日本語教師は授業準備が好きじゃないと続かない」と、小幡さん個人の見解を第三者にも適用できるものとして聞こえるようデザインされている。この質問にもまた描出發話が用いられ、あたかも小幡さんが日本語教師を続ける条件としてそのように考えているかのように演出されている。これに対して小幡さんは「好き」を「おもしろい」に修復することによって、回答を行い、この回答は筆者も適切な回答であると理解を示していた。そしてこの後

小幡さんは待遇の不満を述べるが、この不満の語りは途中で筆者にターンをとられ、続けている理由を回答づけるよう方向づけられ、「役に立つ喜び」という非金銭的報酬が得られるという回答が行われ、それは筆者にも納得される形で終わった。

6. 2. 小幡さんにとっての「授業準備」の意味づけ

冒頭の筆者の質問は、介護生活の中で、授業準備をすることがいかに日々の拠りどころとなっていたかという小幡さんの語りをもとに、それを「授業準備はお金にならない」と労働の問題に構成し直すことで行われていた。これに対して小幡さんは無給であることを問題視する姿勢を示しつつも、授業準備が介護生活の拠りどころであることを、実際の生活の中での自身の思考のしかたを通して再度語ることで、回答を試みている。このことからわかるのは、小幡さんの帯びる2つのカテゴリーの連関である。小幡さんの場合、授業準備という労働は、実はその労働が紐づくカテゴリーである「日本語教師」ではなく、生活に紐づく「介護者」というカテゴリーに強く結びついている。ここからは、小幡さんの日本語教師としての労働体験は、日本語教師というカテゴリー単体によって成り立っているわけではなく、日常生活において経験するカテゴリーと、その局所局所で複雑に重なり合い連関して意味づけられていることがわかる。小幡さんにとっての授業準備とは、何よりも「介護者」としての自分にとって意味のある作業であった。

ここで重要なのは、しかし、「連関している」という事実そのものではなく、こうした連関の中で何が「報酬」として、何が「合理」として結び付けられているか、という点である。小幡さんの語りが示すのは金銭的報酬ではなく「介護生活の拠りどころ」や「社会とのつながり」といった生活上の役割に紐づく非金銭的報酬であり、それは金銭的報酬とは別の地平で成立している。

このように授業準備が「介護者」としての自分を支える手立てとして働いているという点において、それは単なる労働の一環ではなく、日常生活における社会とのつながりの維持に寄与する実践であると捉えることができる。加えて、小幡さんの語りでは、日常的に読む本やニュースが、学習者の出身地や文化と関連づけられることで、日本語教師としての営みに直結する視点が構築されていた。すなわち、授業準備は「介護者」としての自己を支える手立てであると同時に、「日本語教師」だからこそ、世界の出来事を自らの実践にも結びつけ、非金銭的報酬として受容できる営みでもあった。授業準備の意味が金銭的な対価を超えて、個人の生活の質や尊厳と結びついているという点で、小幡さんの語りは、個々人にとっての授業準備の意味や価値の再考を促すものである。

6. 3. インタビューによる労働問題の矮小化

前節では、小幡さんにおける授業準備という労働に対する意味づけの豊かさを示した。しかしこのインタビューは一方で、労働についての問題を「主体的な選択」へと帰属させてしまう危険性も孕んでいる。ここでは、筆者の質問や小幡さんの回答がどのように構築されていったか、という側面から語りの構築のプロセスがいかにして労働問題の矮小化と結びついているかについて検討したい。

まず筆者の質問は、「別にいっか」という小幡さんの考えを類推したものを描出發話として組み立てたものである。6. 1. でも述べたように「いい」と答えても、「良くない」と答えても、コンフリクトにつながる挑戦的質問として構成されている。これに対して、小幡さんは上記でも述べたように「介護者」というカテゴリーを用いて、授業準備は介護者の自分にとっての拠りどころであるという論理を組み立てて回答している。

この挑戦的な質問と回答のしかたについての注目すべき事柄は、金銭的報酬がないことに対する受容

の論理に、「介護者」という別のカテゴリーが使われる、まさにその点にある。筆者の挑戦的な質問に対して、授業準備が別のカテゴリーにとって価値のあることと意味づけられ、それが無給の授業準備の問題についての質問の回答として成立するということは、「授業準備は非金銭的報酬があれば金銭的報酬の多寡は決定的な問題にならない」という前提を両者が内在的に志向していることを意味する。この前提は、小幡さんの語りの中にも、筆者の質問の中にも明示的に現れるものではない。しかし語られないということ、そのことに実は、この前提が強く現れていると言えるだろう。小幡さんが繰り返し「介護者」として授業の準備を生活の拠りどころとして語る時、それは無給であることの正当化とも取れるが、同時にそれ以外のことで、この問題をめぐる質問に対して回答ができない、という困難さも示している。一方筆者自身も、2回にわたって無給の授業準備を問題視する問いかけをし、小幡さんの回答を金銭的文脈に方向づけようとするが、2回ともその問いに小幡さんが「介護者」として回答することで、結果的に筆者も非金銭的報酬を合理性のあるものとして受け入れる形になっている。このように小幡さんの語りは金銭的報酬の少なさに対する明示的な不満を避けつつ、生活の質の向上や精神的充足に授業準備を肯定的に位置付けることによって、あたかも自らが選択してこのような状況にある、という語りを構成している。その語りにおいては、制度的不備への不満については語られることなく、代わりに現在の状況についての肯定的な意味が構築される。結局このインタビューでは最終的に非金銭的報酬が金銭的報酬の少なさを補うことが両者に納得され、無給の授業準備の問題が矮小化されている。

7. 結論

本研究は、一人の非常勤講師の授業準備にまつわる語りを、教育現場ではなく生活に関連づけて記述す

ることによって、無給の授業準備がいかに合理化され、どのように受容されていくのか、またインタビューが構築されていく中で、結果として無給の授業準備をめぐる質問の中でその問題はどのように帰結していったのかを明らかにすることを目的として行われた。これまでの日本語教師研究では待遇や労働問題は主として社会構造や制度との関連で論じられてきたが、その一方で個々の教師が置かれた生活状況の中で、その労働をどのように意味づけているのかは十分に描かれてこなかった。本研究は、そのギャップを埋める試みである。記述では、小幡さんの授業準備は生活の中で「介護者」として犠牲となることを回避するための拠りどころとして存在すること、しかし拠りどころとすることで授業準備が無給であることの受容の論理としても働いていることが明らかになった。さらには、質問と回答のなされ方の記述からは、非金銭的報酬があれば金銭的報酬の多寡は決定的な問題にならないという無意識の前提が、それを問題としているはずの筆者や小幡さんにも根強く浸透していること、結果としてインタビューの中ではその問題が矮小化されていることも明らかになった。すなわち、授業準備は生活の拠りどころとして肯定的に意味づけられる一方で、無給の問題が後景に退いてしまうという二重のプロセスが生じていたのである。また、授業準備がこのように生活の拠りどころとして意味づけられる際には、単なる余暇活動ではなく、学習者の文化や背景に接続され得る知の営みとして捉えられていた点も重要である。日本語教師という職務に携わる営みであるがゆえに、日常的な行為が、教育的・文化的意味を帯び、それが非金銭的報酬として受容される基盤となっていたと考えられる。

このような結果は、無給労働を単なる不合理な「やりがい搾取」という問題として捉えるのではなく、個別の生活の文脈の語りの中での意味づけを、丁寧に記述する必要があることを示している。本研究の意義は、こうした一人の労働体験の分析を通じて、日本語

教師の労働をめぐる議論に、社会構造からの説明だけではなく、語りのレベルから知見を提供する点にある。また、小幡さんの個別の労働体験を読むことで、読者が異なる立場の個人の労働への意味づけを理解し、それを自身の労働の、もしくは自身の日本語教師としての生き方と対照させたり、それをもとに議論したりすることも期待される。本研究の記述が日本語教師の労働の現実をより多様に理解し、今後の日本語教師の労働にまつわる議論や制度的取り組みを考える際の一助となることを願い、本研究の結びとする。

謝辞：本稿の執筆にあたり、貴重なご助言を賜った査読者の先生、インタビューにご協力くださった小幡さんに心より御礼申し上げます。

付記：本稿は博士論文（勝部，2023）の一部を素材としつつ、そこに新たな考察を加えて再構成したものである。

文献

- 有田佳代子 (2016). 『日本語教師の「葛藤」—— 構造的拘束性と主体的調整のありよう』 ココ出版.
- 飯野令子 (2009). 日本語教師の「成長」の捉え方を問う—— 教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から 『早稲田日本語教育学』 5, 1-14. <http://hdl.handle.net/2065/28937>
- 牛窪隆太 (2015). 日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討—— 自己成長論から逸脱の場としての「同僚性」構築へ 『言語文化教育研究』 13, 13-26. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.13.13>
- 岡田悠佑 (2015). ドーナツを穴だけ残して食べる言語文化的方法—— 会話分析による考察 『言語文化研究』 41, 27-46. <https://doi.org/10.18910/51428>

- 勝部三奈子 (2023). 『日本語学校の非常勤講師たちの「労働世界」—— 公的議論およびインタビューにおける成員カテゴリー化の実践』 [博士学位論文] 大阪大学. <https://doi.org/10.18910/91832>
- 末吉朋美 (2012). 日本語教師のキャリア形成—— 日本の社会構造における性別役割 『待兼山論叢』 46, 97-114. <https://hdl.handle.net/11094/27228>
- 末吉朋美 (2013). 教師の悩みはどこから来るのか? —— 日本語教師たちとのナラティブ探究を通して 『阪大日本語研究』 25, 75-104. <https://doi.org/10.18910/24855>
- 館岡洋子 (編) (2021). 『日本語教師の専門性を考える』 ココ出版.
- 春原憲一郎, 神吉宇一 (2010). 日本語教師はなぜ「貧しい」のか—— ことば・こころ・からだのケアとグローバリゼーション 『2010年 世界日本語教育大会・日本語教育国際研究大会 予稿集』 [DVD-ROM] データ番号 453.
- 松田真希子 (2005). 現職日本語教師のビリーフに関する質的研究 『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』 19, 215-240. <http://hdl.handle.net/10649/262>
- 丸山敬介 (2015). 「日本語教師は食べていけない」言説—— その起こりと定着 『同志社大学大学院文学研究科紀要』 15, 25-61. <https://doi.org/10.15020/00000880>
- 丸山敬介 (2016). 「日本語教師は食べていけない」言説—— 『月刊日本語』の分析から 『同志社大学大学院文学研究科紀要』 16, 1-38. <https://doi.org/10.15020/00001486>
- 義永美央子 (2020). 日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題 『社会言語科学』 23(1), 21-36. https://doi.org/10.19024/jajls.23.1_21
- Heath, C., & Luff, P. (2013). Embodied action

- and organizational activity. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 283-307). Blackwell Publishing.
- Hester, S., & Eglin, P. (1997). *Culture in action: Studies in membership categorization analysis*. University Press of America.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcription symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). John Benjamins.
- Sacks, H. (1972). On the analyzability of stories by children. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Direction in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 329-345). Holt, Reinhart & Winston.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation* (Vols. 1-2). Blackwell.
- Schegloff, E. A. (1996). Issues of relevance for discourse analysis: Contingency in action, interaction and co-participant context. In E. Hovy & D. R. Scott (Eds.), *Computational and conversational discourse: Burning issues - An interdisciplinary account* (pp. 3-35). Springer.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Stokoe, E. (2012). Moving forward with membership categorization analysis: *Methods for systematic analysis*. *Discourse Studies*, 14(3), 277-303. <https://doi.org/10.1177/1461445612441534>

Article



Lesson preparation as an anchor in everyday life:

A conversation analytic study of a Japanese language teacher's labor narratives in interview

KATSUBE, Minako*

International Education Promotion Organization, Ritsumeikan University, Kyoto, Japan

Abstract

This study examines how the unpaid lesson preparation of a part-time Japanese language teacher is narrated and made meaningful within the lived context of care-giving, and how the issue of unpaid labor is treated within the interactional process of an interview. While previous research has framed such working conditions primarily as structural problems, this approach does not fully capture how individual teachers make sense of their work in everyday life. Using a conversation-analytic (CA) approach, this study analyzes an interview with one part-time teacher to show how talk about lesson preparation becomes linked to the category of “care-giver,” and how preparation work is positioned as an anchor within daily caregiving routines. The analysis demonstrates that this positive framing simultaneously functions as a rationale for accepting unpaid preparation work. It further shows that both interviewer and interviewee orient to a shared, implicit premise that non-monetary rewards can make the lack of monetary compensation less problematic, resulting in the issue of unpaid labor being backgrounded through the interaction itself. By revealing how lesson preparation is both valued as a meaningful daily practice and stripped of scrutiny as unpaid labor, the study highlights a dual process through which the problem becomes obscured. It also illustrates how meanings of work emerge not only from institutional structures but through interactional processes shaped by categories such as “caregiver” and “Japanese language teacher.” The findings contribute to discussions on Japanese language teachers’ working conditions by providing insight into how individuals construct and negotiate the significance of unpaid labor in everyday life.

Keywords: meaning-making of lesson preparation; non-monetary rewards; downplaying of labor issues

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

* E-mail: minaching0327@gmail.com