

日本語教師として生きるということ：一人の女性日本語教師の葛藤から

加藤鈴子

九州工業大学学習教育センター

本稿では、葛藤とレジスタンスの視点から、一人の女性日本語教師のライフヒストリーを構築する。批判的多文化教育の分野では、教育現場での現存する抑圧的な体制維持・再生産を問題視し、抑圧システムに対する教師のレジスタンスの重要性が繰り返し論じられている。では、現場の教師達はどのように抑圧への抵抗を試みることができるのだろうか。一人の日本語教師に着目し、彼女が日本語教師・日本語教育がおかれた社会の抑圧構造をどのように理解・解釈し、どのようにレジスタンスを試みてきたのか、またその背景に個人としてどのような葛藤があったのかを、個人の葛藤・経験を社会的に位置づけるライフヒストリー構築の過程を通して明らかにする。構築されたライフヒストリーからは、教師個人の自分自身の権利への意識の高まりが、同時に学習者の権利を守ることに深く関係していることが示唆された。

キーワード：批判的多文化教育 教師のライフヒストリー 抑圧とレジスタンス

1. 問題の所在と研究目的

ブラジル出身の著名な教育学者 Paulo Freire (1998) は「教育は政治的な活動である」(p.63)と果敢に明言している。教科の分類の仕方、内容、教え方、教育制度など、教育に関わるすべてに隠れたカリキュラムがあり、教育の持つ政治性に無批判に現場で教えることが、現存する体制維持・再生産のために大きな役割を果たしていることは、多くの社会学者が指摘するところである（例えば Bowls & Gintis 1976, Clayton 1998 など）。Freire の教育理念に大きく影響を受けている批判的多文化教育の分野においては、研究者らは教育の政治性を表面化し、その抑圧的性質に警鐘を鳴らし（例えば Sonia Nieto, Peter McLaren, Donaldo Macedo などが著名である）、また教育者らは現場ですべての学生がより公平な教育を受けられることを目指す様々な教育実践を報告している（Biglow 他 1994, Nieto, 2000 など）。多文化教育の分野で多くの研究論文を発表する Sleeter & McLaren は、多文化教育は民衆運動であり、「抑圧の教育」へのレジスタンスであると言う(2009)。多文化を意識した教育者らの試みは、抑圧のシステムに与されてしまいうる教師たち自身の抑圧への抵抗であり、教師のより平和で平等な社会構築への貢献でもある。

日本語教育においても、批判的多文化主義を意識した研究・実践が行われている。例えば

「日本語＝日本人」という支配的ディスコースに挑戦する研究として、非母語話者教師 (Kubota 2009) や在日コリアンの日本語教師(田中 2011)に注目したもの、「日本人・日本語」の多様性に着目し文化本質主義的「日本・日本人」のイメージを批判的に捉えるもの(佐藤・ドーア 2008) などがある。実践としては、在日外国人の言語権として日本語教育を捉えた「生活者の日本語教育」(石井 2011) は、学習者の一方的な日本の文化・言語習得のみに重点を置く日本語教育からの転換的試みと捉えることができるだろう。このように、日本語教師たちによる、抑圧のシステムへのレジスタンスが行われていることは明らかであるが、一方でこれらの研究や実践報告は、様々な経験を経て、批判的多文化教育にたどり着いた教師の、その後の成果の集約である。一人の教師が、どのような過程を経て、レジスタンスを試みるようになったのか、またその過程でどのような葛藤があったのかは、行間を読み取るしかない。

そこで本稿では、一人の日本語教師のライフヒストリー構築を通して、彼女が今日自らのあり方を語れるまでになった、意識の変化や葛藤を明らかにすることを試みる。教師・学習者を「教えるもの」「教わるもの」という二者対立関係に位置付けてしまう教育方法のあり方に疑問を抱き、また労働搾取される移民労働者である学習者の社会的地位改善を意識しながら実践に臨む一人の日本語教師が、そのような教師になるまでには、どのような気持ちの変化や葛藤があったのか。彼女のこれまでの人生における選択を社会的に位置づけ、レジスタンスに至るまでの過程を紐解きたい。

2. 研究方法

2.1 ライフヒストリー研究

我々は日々の生活の様々な場面で選択を迫られ、その場で自分が最良と考える選択をし、行動に移している。その選択は、我々が社会を、そして歴史をどのように解釈しているかによって左右される (Harman 2008)。ライフヒストリー研究は、現実の経験への「解釈を積み重ね」(グッドソン&サイクス 2006, 17)、ある個人が、何らかの選択を迫られたとき、どのような経験や社会の解釈に基づき、どのような行動に移したかを明らかにするものである。教師のライフヒストリー研究では、教師一人ひとりの経験を、時間と場所の文脈とその問題についてとの関わりの解説を加えることによって、教師を社会的に位置づけ、その教師の社会の解釈とその人の行動との因果関係を考察する。教師もまた、時々の社会情勢、教育行政、学校文化の動向や、家族や友人との関係などに影響を受けており、「これらの人、もの、しくみや施策などの複雑な作用の絡み合いの中で」(松平・山崎 1998) 学習者に向き合っているのである。教育に関する広範囲の問題の理解を深めるうえで教師のライフヒストリーは、重要な役割果たしている (グッドソン&サイクス 2006)。さらに言えば、モノローグ的な支

配的語り (マスター・ナラティブズ) に挑戦し、社会の様々な利害関係を表面化することで、社会的抑圧システムの構造をより明確にし、変革への糸口を見つけるためにも有効であると筆者は考える。

2.2 研究対象者

本稿で注目するのは一人のベテラン日本人女性の日本語教師、後藤 (仮名) である。後藤は入管法改正により、日本に在住する日本語を母語としない人々が増え、日本語教育のニーズが変容した時代を、日本語教師として生きてきた人物である。後藤が、日本語教育あるいは日本語教師の立場を、社会的にいかにかに分析し、その時々でどのような選択を行ってきたのか。その中で、彼女自身が社会的抑圧をどのように分析し、どのように抵抗してきたのかを中心に、後藤のライフヒストリーを構築する。

2.3 データ収集方法

本研究は、「多文化にひらかれた大学教員と授業に関する研究」として筆者が3名の日本語教師に対する聞き取り調査と4名の教師の授業観察を行ったものの一部である。本稿では、聞き取り調査と授業見学 (それぞれ3時間程度) のどちらも行った後藤のデータに着目する。インタビューでは、生い立ちや日本語教師になるまでの経緯、日本語教師になってからの自身の様々な取り組みなどを、後藤自身の理解に基づいて再構成されるよう非構造的インタビューの手法を用い、自分史が語られる過程でインタビューである筆者と共に、後藤の解釈した世界を明らかにしていった。インタビューを進める中で、授業観察も行いたいという筆者の強い希望に答える形で、後日の授業見学が実現した。インタビューは録音データとして、授業見学はフィールドノートとして、データを蓄積した。また、後藤の所属する日本語教育団体のホームページや教科書などを副次的データとし、さらには、歴史的に文脈化するために、ライフストーリーの中から表出したキーワードをもとに関連資料を収集し、ライフストーリー構築に使用した。

2.4 データ分析方法

ライフストーリー研究の方法の一つとして、「個人時間」「社会時間」「歴史時間」の複数の側面から考察するライフコース研究がある (松平・山崎 1998)。本稿におけるライフストーリーの構築においては、この三つの時間による分類を出発点にした。さらに分析過程で「女性」「日本語教師の社会的地位」「外国人労働者」などのキーワードを選定し、参考資料を使いながら歴史的な文脈化を試みた。また、ライフストーリー構築過程で、後藤自身に読んでもらい、内容についての事実確認を行った。

3. インタビューのポジショナリティ

ライフストーリー構築は、対象者の語りにインタビューである調査者が解釈を加えるものである。そこで、後藤のライフストーリーを提示する前に、まずライフストーリー構築の重要な構成要素である筆者自身の経験と後藤との関係性について述べる必要がある。

筆者と後藤は、事前に日程調整などのやり取りをEメールでしたものの、インタビュー当日が初対面であった。お互いに対する事前認識がほとんどなかったといってもよい。しかし、インタビューで語られた後藤の経験・葛藤は、筆者自身の日本語教師としての経験を思い起こさせ、共感する部分が多くあった。例えば、日本語教師になる過程で後藤が経験した「経済的に独立できない職業」への葛藤、日本のやり方が「正しい」と教えることへの疑問、また学習者たちが日本社会で直面する「雇用格差」とどう向き合うかという葛藤などは、筆者もまた、一人の日本語教師として直面した経験がある。

しかし、地域日本語教室の実態すら知ることなく、アメリカの大学における外国語教育としての日本語教育に主に携わってきた筆者と、日本で地域日本語教室の実践を試みた後藤では、同じ日本語教師であっても、その経験は全く違うものであった。後藤のような日本語教師が日本にいることを知らずに渡米した筆者としては、後藤との出会いは、非常に感動的であった。日本語教師を目指していた大学時代に、あるいは日本での研修生の日本語教育に強い疑問を持ち挫折を感じた時期に、後藤の存在を知っていれば、自分の道もまた違ったものになっていたかもしれないという気持ちを抱かずにはいられなかった。そのような感情を持つ筆者に対し、後藤は自分自身の日本語教師としてのライフストーリーを語り、筆者とともに一つのライフストーリーを構築することになった。

4. 後藤のライフストーリー：日本語教師として生きるということ

後藤はこれまでにどのような問題・葛藤に直面し、どのような選択をしてきたのだろうか。以下に後藤の人間としての変化・成長の経緯を「女性」「日本語教師の社会的地位」「抑圧システムに組み込まれる日本語教育」という3つの観点から述べていく。

4.1 女性としての抵抗

「女性」であることに対する周囲（家族や職場の上司など）からのプレッシャーについては、特に個人時間の中で多く語られ、日本語教師としての生き方とは一見別のように見える。しかしこの経験が、後の日本語教師としての後藤の選択に大きく影響を与えている。そこで、彼女が「女性」であるために感じた被抑圧感とその抵抗の語りから、彼女のライフストーリー構築を始めることにする。

後藤は幼い頃から性別によって社会的に受ける扱いに差があるということを感じていたと言う。最初の気づきは、後藤の育った家庭環境にあった。両親の関係について、後藤は以下のように語っている。(以下後藤はG、筆者はRとする。)

G: 4人兄弟の末っ子で、前にも言ったように父親がすごく、強いというか抑圧じじいなんですよ、はっきり

R: (笑)

G: 戦後間もなく引き上げて来て裸一貫で会社を興して、大会社じゃないけど、強引に成功させて来てるので、完全かな、もう時代的には珍しいくらい

G: 父親のその、家父長制っぽいのが強い家だったんですね。で、母はもう、ホントに、目一杯働くんだけど、ほとんどこう、部下みたいな働き方で、すごい父親が強い家ではあったし、抑圧的だし、ま、はっきり言って好きではなかったのね、父のことが

父も母も一生懸命働いている姿を見て後藤は育った。しかし、子供ながら両親の働きが同等には扱われず上下関係があったことを認識していた。その様な父母の関係を見て、素直な反発として、父を「好きでなかった」と後藤は語っている。この両親の関係は、兄弟姉妹関係にも自然と反映されていた。

G: で、そん中で、兄貴たち、兄姉私だから、もう、男で長男だったら絶対言うこと聞かなきゃいけないのはもう、決まってるんだけど、子供同士なんで、

R: え、お兄さんの言うことは聞かなきゃいけない？

G: そうそう、だから、兄貴の言うことは絶対だし、父親のことも絶対、なんです。

兄たちは男であり、「言うことを聞かなきゃいけない」。この語りから「男性上位」の支配的ディスコースが、世代を越えて家庭内で再生産されつつあったことが読み取れる。

しかし、理不尽に感じた性別による差に対して、後藤はただ甘受していたわけではなかった。後藤の語りには、「男性上位」のディスコースに抗うサバイバル術も多く語られる。父親に対しては、「好きではない」という程度の反発を示した後藤だが、一方で兄たちとは「ゲーム」感覚で「いかに巻き返してやろう」といつも闘っていたと語っている。また、学校でも、「男性上位」のディスコースに反発し奮闘した。

G: 学校行ったら、なんでかな、学校ってやっぱ建前はさ、男女平等のはずでしょ？

R: はい

G: で、結構、中1ぐらいからよく男が偉い女が偉いって、男の方が偉いだろう、ってなんか言うて来るけど、そんなもん口喧嘩ならこっちが勝つやん。だからそういうふうにして、なんていうかな、なにでかという、家では、ほんとにそういう、抑圧じじいと、兄ちゃんたちにあれされながら、学校で鬱憤をはらしてたから、それなりに楽しかった

この語りの中にある、「建前」としての男女平等という言葉から、中学生の後藤が、男女平等という考えが当時実態を伴っていなかったことを認識していたことがうかがえる。そして、彼女は稚拙ながらも抵抗を試みている。この抵抗を後藤は「鬱憤をはらして」いたと表現しているが、それだけではなく、不当な男女の扱いの差に抗うことが「楽し」く、彼女の自己形成に影響を与えたと思われる。

しかし反発しながらも、彼女が社会的に求められる女らしさ、「可愛さ」も理解していたことは、思春期に入り感じた葛藤として語られている。

G: だけど大学の時になるとさすがに、なんていうのかな、女の子でね、1生や2年生が3～4年の男子が中心な、先輩が中心な、それも結構カッコいい人もいる、そういうのが中心なところで何かもの言うっていうのは、ものすごく自分でもしんどかったから、言わずに、なんで自分は他の子みたいに言わずにすまんのだろ、おとなしくしてられないんだろうって、自分で苦しんだから覚えてるんだけど、なんで嫌なのか、嫌だって、ホントに嫌だと、強く、思った印象が、その時、ある。前からもあったんだろうけど

R: うんうん

G: それほど、強くは思わないですんだんでしょ。それはあの、そういうわけで、実際ほら、色気づくからさ、やっぱり

R: (笑)

G: 可愛く思われたいし (笑)、なんで自分はこんなにあれなのかなっていうのは前からあったみたい

男性の「権威」に反発するような言動をする女の子は「可愛く」なく望ましい存在ではないと、後藤は認識していたのである。しかし、それでも意見を言ってしまう。「負けず嫌いの性格」と後藤は言うが、抑圧に抵抗する強い気持ちの表れだとも捉えられる。

一方で就職してからのライフストーリーにはこのような葛藤は語られず、逆に職場で受

けた性差別に対して真っ向から立ち向かうエピソードを後藤は語っている。例えば、彼女の婚期が「遅い」と言う上司に対して、意識的に反発をしている。

G: まず、ご多分に洩れず、大学は東京へ行きたくて東京行って、その後、親の反対押し切って、就職も東京でして、30 近く、あ、いや、違う違う違う、30 近くじゃない、25 歳ぐらいに戻ってきたんですね、母が病気で、でもう、その頃戻って来るとね、すごいよ、あの頃って。24 歳で、クリスマスケーキって知ってる

R: はい、知ってますよ（笑）

G: あの、女の

R: はいはいはいはい

G: 適齢期、25 になったら安せんと売れんという。

R: はいはい

G: あの頃に戻って、母が病気で仕事も辞めて戻ってきたので、親戚的には針のむしろでしたね、で、それで、働いて、で、結婚したのが 29 かな。信じられんやろうけどね、あの頃 29 ってホントにすごく、29 って言ったらね、本当に遅いの、結婚が。

R: はあ（笑）

G: 職場で、人事のじいさんによく言われた、まだ結婚せんのかまだ結婚せんのかって、あんまり頭に来たから、その、人事のおじさんがあんまり、その結婚生活が幸せじゃないってことは皆知ってたので、だって不倫してるしき、社内で（笑）

R: （笑）

G: 思わず、自分が幸せな結婚してから言えって言ったら、すごく恨まれた覚えがある（笑）

R: （笑）へー

G: ま、やわらかく言いましたけどね、自分が幸せな結婚したら言ったらどうですか、とか言ったら、ものすごくきよとんとされて、その後ちょっといじめられた気がしますね

上記の後藤の語りには、「ご多分に洩れず」「信じられんやろうけどね」など、時代や社会をシニカルに批判的に見据えた視点が感じられる。このような言葉遣いも、後藤の意識の変化の一つの表れと考えられるのではないだろうか。

後藤の語りは、ここで挙げたように時系列に沿って語られたものではない。実際には上記の会社の上司とのエピソードはインタビューの初期に語られたものであり、幼少期の経験は後半で語られている。しかし、このように時系列に並べ替えることによって、子供時代

「鬱憤」をはらしていた後藤が、社会が望む可愛らしい女性になれない葛藤を感じることを経て、「男性上位」の支配的ディスコースに抵抗する自己を確立するまでの、後藤の社会の解釈や抵抗する姿勢の変化が鮮明になったのではないだろうか。

この部分で取り上げたのは、1950年代半ばに生まれた後藤の30歳前後までの経験である。男女雇用機会均等法が施行されたのは1983年である。つまり、歴史時間から考えると、男女差別が問題視されつつも、人々の生活感覚の中には差別が浸透していた時代である。時代の影響がいかにあっただかは直接的には語られてはいないが、社会の流れをリードした一人の女性としての後藤の姿が見られる。

4.2 食べていけない日本語教師の立場を変えるために

さて、結婚後に日本語教師に転身した後藤だが、次に「日本語教師の社会的地位」について後藤の解釈の変化に注目しながら後藤のライフヒストリーを綴っていく。

後藤が初めて日本語教師という仕事を知ったのは、大学時代であった。1970年代後半で、日本語教育が国際交流基金の設立に伴い飛躍的な進展を遂げ（関 1997）、一般にも注目され始めた頃である。しかし当時の日本語教師という職は、独立した家計を営める、生活の糧を得られる仕事ではなかったと後藤は言う。

G: そこにちょっと英語習いに行ってたので、評判よかったので、そこで英語習って、大学行きながら英語習ってたら、そしたら日本語教育っていうのがあったし、

R: ええ、ええ

G: その時は国研の長期研修があったのかな、見たんだけど、その勉強する前に、これって職業になるのかどうかって思って、片っ端から、そういう研究所みたいなどこにかけてみたの。そしたら、あの頃まだ能検もなく、飽和状態ですよ。まだ確かに、えーと、1970年の終りぐらいだと、1980年になってたかな、円に惹かれて外国からすごく、外国人が参入するぎりぎりのところだったので、そんなに外国人も多くない割には、自称日本語教師

R: はあ

G: 自称日本語教師、私は教えられますっていう人が多くって、飽和状態なんですって、どこかの、その研究所で、それがホントのネタなのかどうか分からないけど、聞いて、あ、駄目だ、食べてけないんなら、というか、仕事にならないんなら駄目だわって、というのは、あきらめた方がいい。

この語りの部分に現れる「能検（日本語教育能力検定試験）もなく」や「自称日本語教師」

と言う言葉から、当時日本語教師という職は日本語を話せるものであれば誰でも教えられる特に専門性もない仕事であるという、さらには日本語教師と言う職業は生活保障が伴わない「食べていけない」職であるという後藤の解釈があったことがうかがえる。その結果、当時東京で一人暮らしをしていた後藤は、日本語教師になることを断念し、一般企業に就職するという選択をする。

一旦は日本語教師になることをあきらめた後藤だが、約10年後、再び日本語教師という職業と出会うことになる。この10年の間に日本語教師の置かれた状況に多少の変化があった。1980年代後半から、日本における外国人労働者が増え始めたのだ。県や企業が研修生に対し日本語研修を行うようになり、日本語教師のニーズも増え、その専門性も認められ始めた。しかし、日本語教師の生活保障はなされないままであり、「儲からない」「食べていけない」仕事であることには変わりはなかった。一方で10年前とは違い、結婚し、経済状況に変化があった後藤は、ここでは日本語教師になることを選択する。大学時代には「駄目だわ」と思った後藤が、この時は「何とかなる」と考えた。これは、後藤の当時の経済状況の変化によるところも大きいのだろうが、後藤の社会に対する姿勢が変化したことも影響していると感じる。当時の日本語教師という職に対する解釈を後藤は次のように語っている。

G: 違和感持ったのは、気持ちは、技術はプロ、気持ちはボランティア、分かる？

R: (笑)

G: 今でもなんかに、探せばあるよね、月刊日本語、あのなんでも、どこかに教師養成にでも書いてあると思うけど、徹底的に専門家であれ、だけど、収入は期待できないのよっていうの、ものすごい嫌だった。そこに参入するのって高学歴主婦だけじゃん

R: あ、そうですね

G: で、食ってける

R: そうですね

G: で、そうとう、極めて理解のある旦那がいる、っていう構造で、やれてる自分たちが変だと思わないのかな、それだけホントに嫌だった。だからここは、会社にしようと思った。

R: へー

G: で、ここも何人も辞めてきました、やってられないって、これは、やっていけないし、ホントに、家族にも反対されたり、実際血尿出して倒れた人だっているし、で、家族が行くならもう離婚しろとかさ、教えに行くなら離婚しろとかさって、絶対駄目だ、このままじゃ駄目だと思って、会社組織にしたら、少なくとも厚生年金とか

入れるじゃん

R: はいはいはい

G: ま、あん時まだ厚生年金に期待しとったからさ

R: (笑)

G: (笑) なんかあんま期待できないんだけど、そんで、会社組織、会社組織に徹底的にしたのはちょっと遅かったけど、見做し法人にはもう、私が入ってから

R: へえ

G: つまり私が入ったらすぐ、そういうことをやる人は私しかいなくて、

この語りに見られるのは、「高学歴主婦」にしかできないような日本語教師という職業、そしてその背景にある「家計は夫が支えるもの、妻の仕事は『理解ある』夫の許しのもとでするもの」という「男性上位」のディスコースに対する反発である。このような解釈は、10年前の大学時代に日本語教師について語った部分では見られない。これまでの経験で「男性上位」の支配的ディスコースに抵抗する自己を確立してきた後藤自身の変化が、日本語教師という職業の解釈の変化を促したのではないだろうか。さらには「食べていけない」日本語教師という職業を、「少なくとも厚生年金に入れる」生活保障がある職業にしようと奮闘している。この背景には、彼女の日本語教師という職業の専門性への自覚・自信、そして、その専門性はしかるべき経済的価値があるはずであるという考えが垣間みられる。彼女の社会に抵抗する力の成熟、また職業としての日本語教師の専門性への自信が、社会の構成員として社会変革を促そうとする姿勢に結びついたと捉えることも出来るのではないだろうか。

とはいえ、そのような日本語教師という職に対して葛藤がまったく解消されたわけではないことが、次の語りの部分に見られる。

R: 先生も、結婚されてて、まあ、言ったら、あれですよ、食べていけないというか、これで稼がなくても路頭に迷うわけではないという立場ではあられたんですよ

G: 立場はね、だから

R: (笑)

G: すごく、今でもね、今でも思うのはね、自分は同じ穴の貉なんだよなと、よく思ってた時があって、こんなに日本語教育の状況が、構造的にもう、これは、もちろん、教師がぼーっとして、稼がなくて、私たちはいいんだって、ま、特に女性たちがね、それやって、そういう変な構造を拡大再生産するのはあるけど、元々の構造がやっぱなかなか食べていけないでしょ、そこにずっといる自分も、いったい何なんなのかって、30代の頃は、辞めなきゃいけないと思ったことは何回もある

R: へー

G: ここにいること自体、食べてけないと分かっているのに、ここにいること自体、まずいんじゃないかって、思ってたけど、それが、何とかかなと思ったの、会社にしたら（笑）、会社にしたら何とかかなる

葛藤を感じつつも、日本語教師の職にとどまり、男性上位の構造へ抵抗することを選んだ。「駄目だ」とあきらめ違う道を選んだ大学時代から大きく変化し、内側から構造を変えようとしている。この語りにも、後藤の社会を分析する力、抵抗する力の成熟、さらには「何とかかなると思」えた彼女自身の自己効力感、つまりは彼女の人間としての成熟が見て取れるのではないだろうか。

4.3 抑圧システムに組み込まれる日本語教育への抵抗

日本語教師の社会的地位を改善することを試みつつ日本語教師になった後藤だが、今度は「抑圧システムに組み込まれる日本語教育」に直面することになる。日本語を母語としない生活者が増加したことで日本語教師の社会的立場の変化があったが、その背景には低賃金労働者として移民労働者・研修生を搾取しようとする経済界の存在がある（安田 2010）。女性として抑圧への抵抗を意識的に行ってきた後藤は、外国人労働者に対する抑圧にも敏感であった。後藤は外国人技能実習制度について以下のように解釈している。

G: あの、犯罪的な

R: （笑）

G: つまり、要は労働、労働力欲しいねんけど、研修生としてとれ、取ろうぜっていうまあおかげさまで調べさせてもらったから、ああ、よくやるわ、またこういうの作ったんかと思って、そしたら、商工連合会とか県とか、まあ県の職能、職業能力開発課とかから、一応ちゃんと、いわゆる教えられると言ってたの、ここしかなかったの、仕事に来て

日本語教師として仕事の依頼が来る背景には、社会的弱者である外国人労働者・研修生の存在があり、利益至上主義のもと彼らを利用しようとする企業・行政がある。しかし、企業・行政が望むように彼らに日本語を教えるということは、抑圧システムに加担することに等しいのではないか。女性として抑圧のシステムに抵抗してきた後藤は、新たな葛藤に直面することになる。しかし、彼女はこれまでに女性として培ってきた抑圧システムへの抵抗力を活かし、今度は日本語教師として抵抗することを試みる。

G: そんなんだったら、アメリカとか何か、ヨーロッパだって、言語教師は、ま、もちろん多分、あの、儲かる言語教師と儲からない言語教師はいると思うけど

R: (笑) うんうんうん

G: 語学教師は、あの、まったく食べていけないはずじゃないからって、それは多分、あの、公的保障とか、言語保障、する仕組みを、日本がまったく取らないから

R: ふん

G: 生活者、今生活者って言う、生活者の人たちにお金出させることになるんで、それを公がやっていたら、あの、公がお金を出すし、

R: はいはい

G: 公がお金を出すべきだって

自らが外国人労働者搾取の抑圧システムに組み込まれるのを拒否するために、後藤は、「言語保障」としての語学教育という教育理念を学び、考え、実践していく。この語りは、「日本社会に参画するための言語的困難を取り除く支援をする」「日本で働き生活する人々の言語保障を日本社会として公的に担っていくべきである」という社会的公正のディスコースを用いて、単なる日本語教師ではなく、多文化共生のための「生活者の日本語教育」を実践する日本語教師として、後藤が自らのアイデンティティを確立していく過程の一部である。後藤は、「言語保障」という観点から行政と掛け合い補助を引き出していくことで、外国人労働者を安価な労働力としてみなす経済的抑圧システムに対抗する自己を見いだしたのだ。そして、後藤の教師としてのあり方は、学習者の権利の尊重にも繋がっている。社会の一員としての、日本語教師としての後藤の成熟でもあり、また、彼女がこれまでに培って来た反発・抵抗の経験の集大成とも言える。彼女自身「生活者の日本語教育」を「自分のライフワーク」として捉え、今も勢力的に活動をしている。

5. 考察

本稿では一人の日本語教師・後藤が社会的抑圧に抵抗しつつ生きてきた姿をライフヒストリーという形で明らかにした。一人の日本語教師である後藤が彼女なりに社会の解釈を行い、一人の研究者である筆者が、筆者自身の社会の解釈を背景に、ライフヒストリーを構築したものが、本稿で提示した後藤のライフヒストリーである。決して一般化できるものではなく、普遍的なものでもない。しかし、この後藤のライフヒストリーで、教師もまた抑圧システムの中で生きていることを明示できたのではないかと考える。教師という職業は抑圧者・被抑圧者の両面性を持っており、抑圧への抵抗を選択することも可能である。後藤の

ライフヒストリーからは、彼女の「女性」としての権利意識の高まりが、日本語教育に携わることを後押ししており、またその権利意識が学習者の権利を守る実践にも深く関わっていることがわかる。

さらに、抑圧者として教師の立場への気づきとそれに対する抵抗が多様な文化的背景を持つ学習者のエンパワメントと深く関係している。批判的人種理論学者の Lawrence (1995, 324) は「他者の抑圧を理解し、一緒に取り組むことが重要である。なぜなら、他者の解放なくして、己の解放はありえないからである」と言っている。後藤のライフヒストリーは、まさにその一例ではないだろうか。今後の課題として、現場でレジスタンスを試みる多くの教師たちの声をさらに聞き集めていくことが挙げられる。抑圧の構造は複雑多岐にわたり、抵抗のし方もまた多様である。抵抗する人々の声を聴くことで、抑圧の構造をより明確化し、多様な抵抗の可能性を模索し続け、次の世代に教師のレジスタンスの歴史を引き継いでいきたい。

引用・参考文献

- 石井恵理子 (2011) 「共生社会形成をめざす日本語教育」馬淵仁編『「多文化共生」は可能か：教育における挑戦』(pp.85-105) 勁草書房
- グッドソン, I.・サイクス, P. (2006) 『ライフヒストリーの教育学：実践から方法論まで』高井良健一他訳 昭和堂
- 佐藤慎司・ドーア根理子編 (2008) 『文化、ことば、教育：日本語／日本の「標準」を越えて』明石書店
- 関正昭 (1997) 『日本語教育史研究序説』スリーエーネットワーク
- 田中里奈 (2011) 「日本語＝日本人」という規範からの逸脱：「在日コリアン」教師のアイデンティティと日本語教育における戦略『リテラシーズ第9号』(pp.1-10)
<http://literacies.9640.jp/vol09.html>
- 松平信久・山崎順次 (1998) 「教師のライフヒストリー」佐伯胖・他編『教師像の再構築』(pp.119-132) 岩波新書
- 安田浩一 (2010) 『ルポ 差別と貧困の外国人労働者』光文社新書
- Biglow, B. et al. (Eds), (1994). Rethinking our classrooms: teaching for equity and justice. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books.
- Clayton, T. (1998). "Beyond mystification: Reconnecting world-system theory for comparative education." Comparative Education Review, 42(4), 479-496.

- Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. Boulder: Westview Press
- Harman, C. (2008). *A people's history of the world*. New York, NY: Verso.
- Kubota, R. (2009). "Rethinking the superiority of the native speaker: Toward a relational understanding of power." In N. M. Doerr (Ed.), *The native speaker concept: Ethnographic investigations of native speaker effects* (pp. 233-248). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lawrence III, C. R. (1995) "The word and the river: pedagogy as scholarship as struggle." In Crenshaw, K. et al. (Eds), *Critical race theory: the key writings that formed the movement* (pp. 336-351). New York: The New Press
- Nieto, S. (2000) *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Addison Wesley Longman.
- Sleeter, C. & McLaren, P. (2009). "Origins of multiculturalism." In W. Au (Ed.), *Rethinking multicultural education* (pp. 17-19). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.

謝辞

本研究は JSPS 科研費 22402050 の助成を受けたものです。