

## 【巻頭言】

特集：言語教育学としてのライフストーリー研究

日本語教育におけるライフストーリー研究の現在  
その課題と可能性について

三代 純平\*

## 1. ライフストーリー特集を組むにあたって

人は社会・文化の中でどのようにことばを学んでいるのか。ことばを学ぶことは人にとってどのような意味があるのか。この探求が、ことば・文化・社会の言語教育には必要である。この探求の方法のひとつとして、現在、言語教育、特に日本語教育ではライフストーリー（以下、LS）研究が注目を集めている。「留学生」として、「地域住民」として、「移動する子ども」として等、多様な状況でことばを学ぶ学習者の人生／生活／命の物語、さらには、その教育に携わる教師たちの物語がLSインタビューを通じて紡がれ、その物語の意味が研究されている。

しかし、言語教育におけるLS研究は、まだ諸に就いたばかりである。その方法や意義、課題についての議論は十分になされていない。LSインタビューをどのように行うか。だれが、何のために、どのようにそれを考察し、記述するのか。これらの諸問題について、議論を共有しないまま、各自が試行錯誤の中で研究を進めているのが現状ではないだろうか。そこで、本特集は、言語教育におけるLS研究とは何かを議論し、今後の研究の発展につなげるべく企画された。

特集に寄せられた論考を紹介する前に、本稿では、言語教育のうち、筆者の専門領域である日本語教育におけるLS研究を振り返りたい。LS研究が何を目的とし、どのように日本語教育に受容されているのかを明らかにし、日本語教育における

LS研究の意義と課題、さらには今後の可能性について言及する。

## 2. ライフストーリー研究

日本語教育におけるLS研究を俯瞰するにあたり、社会学を中心に発展したLS研究について再確認しておきたい。

LS研究法は語り手の経験や見方の意味を探求する、主観的世界の解釈を重視した研究法とされている（桜井、2005）。調査者が調査協力者にLS、つまり人生／生活／命の物語をインタビューし、そのインタビューという磁場で生成されたストーリーを研究するのがLS研究と言えるだろう。

元来、LS研究法は、ライフヒストリー（以下、LH）研究法から派生した研究法である。日本におけるLS研究の第一人者である桜井厚によって記された桜井（2002）では、LH研究法の下位分類として位置づけられている。桜井（2002）は、LH研究法を大きく3つのアプローチに分類している。まずは、古典的な「実証主義アプローチ」である。このアプローチは第二次世界大戦前のシカゴ学派に代表され、LHが科学的で客観的でなければならないと考え、仮説検証型を中心としていた。非行の事例研究であるC. R. ショウの『ジャック・ローラー』（1966/1998）がその典型であるが、ショウはインタビューの記録に加え、それを証明する補助的資料として、語り手の家族史、犯罪記録などの公的記録を用い、事実としての非行少年の人生に迫ろうとした。

初期のLH研究は、インタビュー記録から客観的な事実を明らかにすることを目指し、科学性を求め、演繹的方法を中心としていた。しかし、現在のLH研究は、帰納的方法に拠っている。その一つ

\* 本特集号企画委員長、武蔵野美術大学（Eメール：miyo@musabi.ac.jp）

が、「解釈的客観主義アプローチ」である。「解釈的客観主義アプローチ」は、「帰納論的な推論を基本としながら、語りを解釈し、ライフストーリー・インタビューを重ねることによって社会的現実を明らかにしようとするものである」(桜井, 2002, p. 25)。このアプローチは、語り手によって語られた内容に基づき、規範的・制度的現実を記述することを目的としている。「解釈的客観主義アプローチ」の代表的研究はベルトー(1997/2003)の研究であるが、ベルトーは、地方から都市へ進出した多数のパン職人のインタビューを収集することで、語りによって描き出される規範的・制度的現実を客観化しようとした。

それに対し、インタビューの語り手の語りの内容に加え、「いかに語ったか」という語りの形式に着目したアプローチが「対話的構築主義アプローチ」である。「対話的構築主義アプローチ」では、インタビューによる語りを、インタビュアーとインタビューイの相互行為によって〈いま-ここ〉で構築されるストーリーであるとみなす。そして、そのストーリーがいかにして構築されたかという視点から、社会的現実の主観的構成に迫る。

この語りをストーリーとして、つまり物語(ナラティブ)として捉え、分析するアプローチが、LH 研究法と区別され、LS 研究法として確立されていく(桜井, 2005; 山田, 2005)。つまり、LS 研究法は、インタビューを語り手と聞き手が構成したストーリーとして解釈することで、語り手の主観とその社会的構成を明らかにする研究手法ということが言える。この立場の背景には、従来の LH 研究が本質主義的であったことの反省と、現実が社会的に構成される構築物だという認識がある。

### 3. 日本語教育におけるライフストーリー研究

古典的な「実証主義アプローチ」による LH 研究から辿れば、1 世紀近くに及ぶが、語りをストーリーとして分析する LS 研究の歴史は決して長くはない。桜井(2012)によれば、日本で LS 研究が社会学をはじめとする諸領域で行われるようになってからまだ 10 年余りの歴史しかなく、定まった研究法があるわけではない。そのような研究(法)が日本語教育で多くの関心を集めるよう

になった背景にはどのような状況があったのだろうか。

日本語教育においても、LH に関するインタビュー調査は行われてきた。特に、戦前・戦中の日本語教育に関する日本語教育史研究では、桜井の言う「実証主義アプローチ」に近い形でインタビュー調査が行われている(合津, 2002; 河路, 淵野, 野本, 2003; 多仁, 2000; 等)。これらの研究は、記述されてこなかった日本語教育史の側面に新たな光をあて、現在の日本語教育に貴重な知見をもたらしている。だが、日本語教育において近年多くなされている LS 研究は、必ずしも日本語教育史研究から派生しているわけではない。日本語教育における LS 研究はどのような問題意識・関心から、だれを対象に行われているのだろうか。日本語教育における LS 研究の現状を俯瞰するために、先行研究を考察する。なお、以降にあげる LS 研究とは、研究者自らが LS 研究と位置付けている研究のことである。LS 研究と LH 研究やオーラル・ヒストリー研究、時にはエスノグラフィの境界は曖昧である。また実際には LS 研究と位置付けながら LH 研究と呼ばれるものに近い論文やその反対のものも存在する。

管見の限り、最初の日本語教育における LS 研究は、逢, 江口(2003)の台湾人日本語教師の LS 研究である。逢, 江口(2003)は、「海外で活躍する現地の日本語教師、特に日本による侵略を経験し、そのあと急速な経済発展を遂げた東アジア・東南アジア地域の日本語教師は、故郷・日本・日本語教育をどうとらえているのだろうか」(p. 75)という問題意識から、台湾人日本語教師である「李さん」がキャリアとしての日本語教師をどのように捉えているか、台湾や日本をどのようなまなざしで眺めているか、日本語教育を通じて何を教育したいと考えているのかを記述した。逢, 江口(2003)は、日本語教育は歴史と向き合ってこなかったという反省から、「多様性を言う前に日本語教育はまず非日本人の日本語教師の語りに耳を傾け、現地の日本語教育の実際をその語り手に寄り添って聞き、語られたことを語られたまま理解する努力が必要だろう」(p. 91)と LS 研究の結論を述べる。日本語教育史的な関心に基づく研究であり、日本語教育史研究の聞き取り調査の一つとして見ることも可能な研究である。だが、歴史的事実を明らかにすることは目的としておらず、

「李さん」の日本語教育観とその形成プロセスの考察に主眼を置いている。

LS研究が増加するのは2000年代後半以降である。日本のLS研究に大きな影響を与えたのが桜井(2002)だということから考えると、日本語教育も比較的早くLS研究を取り入れたと言える。2000年代後半に入ると、教師を対象にしたもの(飯野, 2009; 太田, 2009; 江口, 2008)に加え、学習者を対象にしたLS研究(佐藤, 2009; 中山, 2007, 2008; 三代, 2008, 2009a; 山口, 2007; 羅, 2005)が現れる。飯野(2009)は、LSインタビューをもとに、教師の成長を教師のアイデンティティの変更と実践共同体の発展として捉え直した。この議論の論拠には、レイプ、ウェンガー(1991/1993)の状況的学習理論があった。山口(2007)は、ドイツで育った3人の日本人青年のLSからそれぞれの経験や日本語学習の過程を明らかにし、アイデンティティ構築と日本語学習の関係を論じた。中山(2007, 2008)は、韓国人留学生を対象に、それぞれ「自分らしさ」とネットワークの関係、留学における満足についてLSインタビューから論じた。山口や中山の論考は、Norton(2000)の議論に強く影響を受け、アイデンティティ交渉と言語習得の関係をLSから考察している。

2010年代に入ると公表される論考も増加し、研究対象や関心も多様化する。(元)「移動する子ども」のことばの学びに関する研究(尾関, 2011; 尾関, 川上, 2010; 尾関, 深澤, 牛窪, 2011; 川上, 2010; 川上, 尾関, 太田, 2011), 日系アメリカ人4世のエスニック・アイデンティティと日本語学習に関する研究(中橋, 2012), 「在日コリアン教師」のLS研究(田中, 2011), 台湾日本語世代のLS研究(佐藤, 2013)などが行われている。

また、日本語教育におけるLS研究の意義や課題に関するメタ的な研究も現れはじめている(飯野, 2010; 中山, 2010)。飯野(2010)は、自らが行ってきた日本語教師へのLSインタビューを振り返り、LSがインタビューという相互行為を通じて生成されるため、インタビューを通じて、日本語教師である調査者、調査協力者双方に新しい発見があることを指摘する。さらに、このことが日本語教師として成長する契機となることから、LS研究自体の持つ教師の成長支援の可能性を主

張している。一方、中山(2010)はLSによってこそ接近できる第二言語使用体験を論じるとともに、言語習得者のストーリーを安易にモデルとして日本語教育に応用することの危険性も指摘する。飯野、中山の論考は共に日本語教育におけるLS研究をメタ的に考察しているという点で共通しており、社会学等におけるLS研究にならいつつ試行錯誤していた時期から、日本語教育学としてのLS研究を議論する段階に日本語教育におけるLS研究も来ていることを示唆している。

以上のように、着実に広がりながら発展している日本語教育におけるLS研究であるが、2000年代、特に後半から受容された背景には何があったのだろうか。この点について、学術的背景と社会的背景(それは当然、表裏一体の関係にあるが)の二つの側面から考察したい。

まず、学術的背景としては、2000年代に入り、人文科学において質的研究法が注目され、エスノグラフィやグラウンデッド・セオリー・アプローチなど様々な研究法が議論されていたことが挙げられる。LS研究法もそうであったが、この時期、多くの質的研究法の著作が翻訳されたり、出版されたりしたことは周知のことである。やや単純化していうならば、近代主義からポスト近代主義へのパラダイム・シフトの中で、人文科学もポスト近代主義的な世界観に基づいた研究方法を受け入れ、発展させた時期と言えるのかもしれない。

同時に、日本語教育において、この時期は、「日本語教育学」としての自立を強く意識した時期であった。文法研究においても、「日本語教育文法」が提唱され(野田, 2005)、学会誌『日本語教育』132号(日本語教育学会, 2007)では、「日本語教育学とは何か」という特集が組まれている。「日本語教育学」、つまり学問領域としての自立を目指すためには、より「科学的」であることが望ましい。科学的な研究方法に基づき、科学的な研究がなされることによって、「日本語教育学」は学問として自立できるという考え方も同時期に存在していたように思われる。私は、2000年代の大半を大学院生として過ごしたが、急速に、研究法の議論が高まり、あちこちで研究法に関する研究会が行われたのを記憶している。そこには、研究法を確立することで研究として認められたいという欲求があった。

他領域の学問では、パラダイム・シフトとして

質的研究法の(再)評価が経験されていたのに対し、比較的新しい学問としての「日本語教育学」では、学問としての自立という別のストーリーとパラダイム・シフトのストーリーとが複雑に絡み合いながら質的研究法が議論されたのである。このような状況下で、LH研究から発展した経緯で実証主義的な研究観に対する批判を明確に持っていたLS研究は、後者のパラダイム・シフトのストーリーとして質的研究法を捉えた研究者たちの手によってなされる傾向があるように思われる。このことが、日本語教育において実証主義的なオーラル・ヒストリー研究とLS研究との間に非連続性が感じられる理由であろう。

また社会的背景としては、グローバリゼーションが本格化し、日本語学習者、学習の意味が多様化したことが挙げられる。三代(2009b)で詳述したように、日本語を学ぶ意味が多様化し、社会的文脈の中で見直すことが迫られたこと、さらにはそれを従来のような集団類型的なモデルで捉えることの問題が意識されたことで、社会に埋め込まれた個々の学びの意味を考えようという視座が生まれた。特に、Norton(2000)に代表される言語学習をアイデンティティ交渉と結び付けて捉えようという研究が注目されるようになり、アイデンティティという極めて主観的なものにアプローチする方法としてLS研究は有効であることから、アイデンティティをテーマとした研究の多くにLS研究が用いられている。反対に言えば、LS研究の多くが、アイデンティティと言語教育や言語習得の関係をテーマにしていることが日本語教育におけるLS研究の大きな特徴と言える。

#### 4. 「声」を聴くこと——日本語教育におけるライフストーリー研究の目的

前述のように2000年代以降、発展的に展開している日本語教育におけるLS研究であるが、それらの研究は何を目的としてきたのだろうか。無論、その主な目的は、教師や学習者などの主観的意味(ストーリーを調査者と共構築されるものと捉えるならば厳密には主観とは言い切れない側面もあるが)に迫ることである。だが、主観的意味を明らかにする目的は大きく次の二つに分類できる。

- ① 日本語教育に貢献する「理論」を提起する。
- ② 調査協力者のLSを記録する。

①は、LSの考察から、「理論」を生成し、その「理論」をもって、日本語教育への提言を行うことを目的とした研究である。LS研究は、実証型の量的研究では明らかにできなかった調査協力者の主観の問題、それも一定期間の中で変化する主観とその要因などに迫ることで、日本語教育が「前提」としてきたことを疑い、新しいパースペクティブを導入することに貢献している。例えば、飯野(2009)は、日本語教師のLSから、既成の「良き教師」へと成長することを目指す従来の教師の成長の議論を疑い、日本語教師が新しい現場に入り、教育観の変容や形成を経験することの意味を問い直す。三代(2009a)は、従来の個人が日本語能力を獲得するという日本語教育観を韓国人留学生のLSから問い直した。三代(2009a)は、韓国人留学生の語りから彼/彼女らがコミュニティへの参加の経験と人との絆をことばの学びと捉えていることから、経験と絆を言語学習の中に位置付け直す。川上、尾関、太田(2011)は、元「移動する子ども」であったという背景を持つ大学生のLSと言語能力意識の関係について調査している。川上、尾関、太田(2011)は、「学生自身が自らの日本語能力に向き合い、自分の生き方の中に日本語を位置づけていく感覚」(p.57)を「日本語の距離感」と呼び、「日本語の距離感」が日本語学習によって変化する様子を明らかにした。そして、この結果から、これらの学生には、日本語に関する知識やコミュニケーションの機会をただ提供するのではなく、日本語を学習することを彼/彼女らが自分の人生の中にどのように位置づけられるかということ視野に入れた日本語教育実践が必要になることを主張する。

これらの研究は、従来前提としてきた「良き教師」「良き学習者」「良き授業」などを一旦括弧に入れ、何を学びとしているのかを当事者たちの意識から問い直した。その多くは、当事者の「声」を聴き、考察することから、アイデンティティ交渉と深くかかわる学びの実態を明らかにし、新しい教員養成や日本語教育実践の可能性を提言している。

一方、LS研究の成果を「理論」として提示し、日本語教育へ提言することを直接の目的としない研究もある。②のLSの記録に重きを置いてい

る研究である。例えば、逢、江口（2003）や江口（2008）は、「良き教師」を設定する以前に多様な教師のあり方自体に耳を傾けるべきだと主張し、調査者が聞き取った語りをライフストーリーとしてまとめ上げている。田中（2011）も「ネイティブ／ノンネイティブ」の対立構造を脱構築しようという意図がある一方で、多様な教師のあり方を伝えること自体の意味を主張する。これらの研究は、語りの考察から理論的に日本語教育へ提言を行うことよりも、むしろ日本語教育が聴いてこなかった「声」を聴き、それを記述すること自体に意味を見出しているとも言える。

これらのLSの記録を主な目的とする研究は、オーラル・ヒストリー研究の系譜に位置付けることも可能であろう。日本語教育のオーラル・ヒストリー研究は、戦前・戦中の日本語教育関係者への聞き取りを中心に蓄積がある（合津，2002；河路，淵野，野本，2003；多仁，2000；等）。オーラル・ヒストリー研究が事実関係を確認したうえで、客観的な資料とすることを重視するのに対し、LS研究はストーリーの意味を読み解く。その研究手法は異なるが、「記録」自体から日本語教育は学べるという姿勢は、通底しているように思われる。もちろん、これらの研究も、「記録」の意味を解釈し、日本語教育における意味が述べられる点において、まったく「理論」化を目的としていないとは言えない。

①と②の境界は曖昧であるが、それでも尚、この二つに分類して捉えることが有意義だと私が考える理由は、現在のLS研究は①を目的としたものが多く、私自身がそのような研究をしてきたが、常に「理論」化することに対するジレンマを抱いてきたからである。質的研究の「理論」は、グラウンド・セオリーではなく、グラウンデッド・セオリーで状況密着型の「理論」であるときに説明される（木下，1999）。LS研究からグラウンデッド・セオリーが有効な「理論」として提示できることは、前述の例からも明らかであり、そのことを疑いはしない。しかし、「理論」化の過程で、LSが持っていた豊かな意味の多くが色褪せてしまうような感覚を覚えることも確かであり、豊かな意味の解釈は読者に委ねてもよいのではないかと考えている。またLS研究の問題というよりも質的研究全体の問題として、「理論」化することで、質的研究の結論が、当然のことを言っているにす

ぎないだけのものになっているという問題も指摘できる（佐藤，1999）。①と②のどちらが良いというわけではなく、それは研究ごとに考えなければならぬ問題である。しかし、LS研究の目的やそこで提起される「理論」とは何かという問題は、慎重に議論しなければならないことは間違いない。その議論を通じてこそ、LS研究の目的である「声」を聴くことの意味がより豊かなものとして立ち現われるであろう。

## 5. 「語られたこと」の考察——日本語教育におけるライフストーリー研究の方法

日本語教育におけるLS研究は、日本語教育に携わる人々の声を聴くことを第一の目的としてきた。また、結果、LSを聴くことにより、今まで前提としていたものが問い直されたり、視界に入っていなかったものが浮き彫りになったりという新鮮な経験を得ることができた。LSとしての「語り」が日本語教育関係者の持っていた「学習者観」「教師観」を揺さぶるほど豊かなものであったのである。

このことから、現在までの日本語教育におけるLS研究は、「語られたこと」、つまり語りの内容を考察の中心としている。その方法は主に次の二つである。

- ① LSインタビューの内容を研究者が編集してLSとしてまとめ、考察する。
- ② LSインタビュー自体をLSとして考察する。

①は、研究者が、LSインタビューの内容を時系列に並べかえ、調査協力者の人生の物語をLSとしてまとめたものである。LSの記述に力点のある研究や作成されたLSの意味を解釈するスタイルの研究がある。前者の例としては、江口（2008）が挙げられる。4. で述べたように江口（2008）は、LSの記録自体の意味を重視している。そのため、インタビュー内容を物語として提示する方法を取ったと思われる。江口（2008）は「日本語教師の水準をどのように設定すべきか、について議論する以前に、現実の世界に生きる日本語教師たちを知る必要があるのではないか」（p.2）と問題意識を述べる。そして、1940年に満州で生まれた

ベテラン日本語教師の「山川さん」のLSを記述している。記録を重視する江口(2008)は、「私見を加えることはできるかぎり控えるようにした」(p. 20)とその記述の姿勢を記している。後者の例としては、中山(2007)、山口(2007)、佐藤(2013)が挙げられる。中山(2007)は、韓国人留学生2名へのインタビューからLSを作成し、そのLSを「自分らしさ」という観点から分析を加えている。なお、LSの作成は、調査協力者との共同作業として、調査協力者に確認をとりながら進められている。前述のように山口(2007)は、ドイツで育った日本人青年3名に対するLS研究であるが、まず3名のLSを編集し、それを考察する手法を取っている。記述されたLSについて、山口(2007)は「これらのライフストーリーは、私が彼らを理解しようと試みた結果のものであり、私自身の声も入り込んでいるだろう。しかし、語ってくれたことを捻じ曲げることはないよう留意し、彼らから見た世界を描こうとしたものである」(p. 135)と述べている。佐藤(2013)は、台湾の日本語世代の集う施設「玉蘭荘」に通う人々を対象としたLS研究である。「日本語、および戦後の生活や玉蘭荘に関する語りに着目して重要と思われる部分を抽出し、話の時系列に沿ってストーリー化した。このインタビューの再文脈化によって組み立てられたデータを元に、次章を記述していくことにする」(p. 396)と研究方法に書いている。佐藤(2013)は再文脈化し構成したLSを、「日本語」「ことばの活動」という二つの観点から考察している。

一方で、②は、調査者と調査協力者がインタビューで話したこと自体をLSとする研究方法である。トランスクリプト化したインタビュー記録自体をLSとして考察する方法がこれである。LSをインタビューという磁場で相互行為を通じて形成されたものとする立場が強く反映されていると言える。①が一度作成されたストーリーの意味を考察するのに対し、②は、トランスクリプトを直接引用し、その語りの意味を考察する。三代(2008)は、韓国人専門学校生の語りからクラス活動への参加のプロセスで専門学校の学びに必要となるディスコースを習得していくこと、またその参加と習得の困難を論じた。太田(2009)は、オーストラリアの高校教師の語りから、子どもに日本語を教える意味と実践のあり方について、現場の教

師はどのように学んでいるかを論じた。

4. の議論と同様、①と②のアプローチ、どちらを採用するのかは、研究者の研究観や研究目的による。どちらの研究方法にも長所・短所があり、それは、さらに具体的な方法に踏み込むことで、解決されたり、かえって問題になったりすることなので、本稿で踏み込むことはしない。例えば、LS研究に記録としての価値を見るならば、①の手法が適している側面も確かにある。②の手法は、しばしば語りを断片化し、その解釈を行うために、調査対象者のLS全体が見えにくい。だが、②の方法でそれが不可能かと言えば、そうとも言えず、後述することになるが、調査者の立場や解釈などを書き込むことで、より充実した記録になり得る。

ここで私たちが確認しなければならないことは、LS研究は、実は、LSということばの意味自体も共有できていないということである。調査者が語りを編集し、作成した調査協力者の物語をLSと呼ぶ場合と、調査者と調査協力者との間で交わされたライフに関する語り自体をLSと呼ぶ場合がある。何をもちいてLSとするかは、当然のことながら、LS研究の根幹に関わる。この議論も私たちは深めていく必要がある。

## 6. 「日本語教育学」としてのライフストーリー研究の課題と可能性

日本語教育におけるLS研究の目的と方法の種類について論じてきたが、個々の立場や方法の違いを超えて日本語教育におけるLS研究に共通するのは、日本語教育の当事者たちの「声」から日本語教育を捉え直そうという試みである。そして、前述のようにその試みは日本語教育に豊かな知見をもたらした。ただし、同時に、語られた「声」を重視する日本語教育のLS研究には課題も残されている。ここでは二つの大きな課題とその課題の先にある「日本語教育学」としてのLS研究の可能性について述べる。

大きな課題とは以下の二つである。

- ① LS研究の考察が「語られたこと」の内容分析に偏っている。
- ② 「日本語教育学」としてのLS研究が確立されていない。

まず、現状の日本語教育におけるLS研究の多くは桜井(2002)に依拠しているにも関わらず、桜井(2002)が提起した対話的構築主義に基づいたLS研究になっているとは言い難い。LSの考察が「語られたこと」の内容に偏重しているのである。2. で論じたように、LH研究から派生したLS研究は、語りを相互構築されたストーリーとして考察することを重視する研究である。そこには、LHが、語られたことを事実として捉え、検証していたことに対する反省があった。桜井(2002)のLS研究は、エスノメソドロジーから強く影響を受けているが、エスノメソドロジーの創始者であるガーフィンケルの研究では、調査協力者が性転換手術を受けられるように女性ホルモン剤の服用を隠し、語っていたことが後に明らかになる(ガーフィンケル, 1967/1987)。調査協力者の語りはフィクションも含まれるが、そのフィクションの意味を考察することで、調査協力者の意味世界の理解は格段に深まる。またプラマー(1995/1998)はセクシャル・ストーリーが語られるようになるには、それを容認する社会的言説の流通があったことを指摘する。つまり、調査協力者の語りは、その社会で支配的なドミナント・ストーリーの影響を強く受ける。語りは社会に埋め込まれているし、語ることの現実的な意味をも考慮しながら構築されている。このようなLSを考察する際には、「いかに語られたか」という語りの形式の分析が必要になる。この視点が日本語教育のLS研究には不足しているのである。

佐藤(2009)や三代(2009a)は語りの形式を考察の対象とした先行研究である。佐藤(2009)は、日本語学習成功者のLSの語り方を分析し、過去の学習に成功していなかった自分を客観的に捉えられているという特徴などを指摘している。また三代(2009a)は、「うちら」などの一人称複数形の使い方や「オール」(朝まで飲むこと)などそのコミュニティで使われている用語の使い方から、コミュニティへの参加意識を考察している。両研究は語りの形式面に着目した考察を行っている点は評価できる。しかし、語りの形式を考察するために、語られた状況、語りを引き出した研究者の「構え」などに関する記述が不足している。「いかに語られたか」ということを考察するためには、その語りを作り出した状況への考察が求められる。この時、もっとも重要なのは、おそらく調査者の位

置づけである。調査者の位置取り、質問の仕方とそこに含まれる「構え」やその変化などが書き込まれることで、LSのストーリーとしての解釈は広がり、深みを持つ。日本語教育のLS研究の多くは、この調査者の経験が曖昧になっている。そのため、あたかも調査協力者の現実を忠実に描き、考察しているかのように読めるものが多い。調査者の「声」が入らないように心がけたとする研究(例えば、江口, 2008; 山口, 2007)、調査者の立ち位置について特に言及のない研究(三代, 2009a; 他)、調査者の動機や調査協力者との関係が記述してあり、ライフストーリーが対話を通じて構築されたものであることを認めているが、それが考察の段階に十分に反映されていない研究(中山, 2007; 太田, 2010; 他)がほとんどを占めている。

LS研究者の石川(2012)は、研究の中で、調査者の経験を自己言及的に記述する意味について、「調査協力者の経験の理解可能性」(pp. 7-8)「社会を生き抜くための「リソース」としての知」(pp. 8-9)の二つの観点から議論している。まず、石川(2012)は、調査を通じて、調査者自らの持つ「構え」が浮き彫りになることと、その「構え」を理解したうえで、調査協力者と向き合うことで、調査協力者の経験がより深く理解できると述べている。「調査過程の振り返りはときに大きな痛みを伴うが、その痛みを調査協力者の経験をよりよく捉えるための視角の形成に昇華させていくことが肝心である」(p. 7)と石川は主張するのである。さらに、この調査者の経験の記述が読者にとって自己の経験を振り返るための「リソース」になると石川はいう。日本語教育研究者が日本語学習者や日本語教師の語りを聴きながら葛藤した経験は、日本語教育関係者であることが想像される読者にとって、読者自身の経験の意味を捉えるための「リソース」となりうるのである。読者にとって「リソース」となるような自己言及的記述までを含み、ストーリーの意味を内容と形式の両側面から読み解いていくことがこれからの日本語教育のLS研究には求められている。

もう一つの課題は、「日本語教育学」としてのLS研究とは何かという議論が不十分であることである。今後は「日本語教育学」としてのLS研究の意味を問うメタ研究の充実が求められる。現在、行われている日本語教育におけるLS研究は、対象が日本語教育関係者という以外に日本語教育研

究であるとする根拠がない。無論、それが間違っているというわけではない。対象を日本語教育にした研究の総体が「日本語教育学」であるという捉え方は成立しうる。例えば、日本語教育史の研究である河路（2011）はその序文で以下のように述べる。

国際学友会の留学生教育としての日本語教育も含めて「国際文化事業」としての日本語教育は、1930年代に始まった。それが戦争の時代に、どのような展開を遂げ、戦後を迎えたのか。日本語教育とは何かという問いへの探求を日本語教育学と呼ぶならば、この時期の経験から、われわれは多くを学べるに違いない。（p. 17）

他領域の研究手法を用い、日本語教育をフィールドとして研究したものが、日本語教育とは何かという探求に貢献するならば、それは「日本語教育学」の研究と呼べるだろう。LS研究も同様である。だが、それでもなお、「日本語教育学」としてのLS研究とは何かという問いを議論すること自体に意味があると私は考えている。この点は、実は、前述したもう一つの課題である、LS研究の自己言及的記述と通底している。飯野（2010）は日本語教育におけるLS研究において先駆的なメタ研究であったが、その中で、日本語教育研究の担い手も通常、日本語教師であることから、日本語教師を対象としたLS研究では、調査者と調査協力者が双方に成長できる契機が内包されると主張している。「日本語教育学」をよりラディカルに捉え、日本語教育実践に貢献する言説運動とするならば、日本語教育研究者＝日本語教育実践者が、なぜ語りを聴き、いかに聴いたのか、対話を通じてどのようなLSを構築したのかを自己言及的に記述することで、より具体的に日本語教育実践に関わることができる。一人の日本語教育実践者がLSを聴き、共に構築した経験の意味を考察の射程に捉えたとき、そのストーリーを、貴重な日本語教育の経験として私たちは共有することができる。そのような記述になってこそ、LS研究は、日本語教育関係者たちが自分たちの実践を改善するための「リソース」となりうる。そして、そのような「リソース」こそが、「日本語教育学」なのだとは私は考えている。LS研究の受容の契機の一つに

は、「日本語教育学」を自立させたいという思いがあったことを述べたが、それは方法論の確立ではなく、徹底して現場の実践に響いている「声」に根ざした学を目指すことで達成されるのではないだろうか。

## 7. 「日本語教育学」としてのライフストーリー研究を議論するために

以上、先行研究から日本語教育におけるLS研究の課題を自己言及的記述と「日本語教育学」としてのLS研究のあり方の探求の2点から論じ、この課題を議論することが、「日本語教育学」としてのLS研究の可能性を拓くと主張した。本特集は、このような問題意識から、より広く日本語教育におけるLS研究を議論するために企画されたが、議論を深めるために、4人の研究者に寄稿をお願いした。川上郁雄氏は、LS研究が行われる前から、フィールドワークを通じて、語りを聴くということが続けてきた（川上，2001）。同時にフィールドワークを「日本語教育学」として記述することの意味を論じ（川上，2007）、近年はLS研究も行っている。「日本語教育学」としてのLS研究をどのように捉えているのかを議論してほしいと考え寄稿を依頼した。河路由佳氏は、日本語教育史の研究にオーラル・ヒストリーを用いている。長年、オーラル・ヒストリー研究を行ってきた立場から、現在の日本語教育のLS研究がどのように映っているのかを伺いたい。中山亜紀子氏は、日本語教育において最も積極的にLS研究を発信している研究者の一人である。しかし、或いは、だからこそ、LS研究の限界や危険性にも敏感である。そのような立場から、日本語教育におけるLS研究を論じてほしいと考えている。佐藤正則氏は、日本語学校という現場から研究を発信し、その現場性にこだわり続けている研究者である。だからこそ、日本語教師＝日本語教育研究者がLS研究を行う意味を真摯に問いながら、日本語学校の卒業生へLSインタビューを続けている。佐藤氏には、日本語教師がLS研究を行うことについて議論してほしいと寄稿を依頼した。

以上の4氏の論考に、一般投稿により募った原稿を加えた、6本の論考から、日本語教育におけるLS研究の〈いま－ここ〉がラディカルに描かれている。

## 文献

- 合津美穂 (2002). 漢族系台湾人高年層の日本語使用 — 言語生活史調査を通じて『信州大学留学生センター紀要』3, 25-44.
- 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更と実践共同体の発展から『早稲田日本語教育学』5, 1-14.
- 飯野令子 (2010). 日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成 — 語り手と聞き手の相互作用の分析から『言語文化教育研究』9, 17-41. <http://gbkk.jp/vol09.html#vol1>
- 石川良子 (2012). ライフストーリー研究における調査者の経験の自己言及的記述の意義 — インタビューの対話性に着目して『年報社会学論集』25, 1-12.
- 江口英子 (2008). 日本語教師, 「山川小夜さんのライフストーリー」『京都精華大学紀要』34, 1-25.
- 太田裕子 (2009). 日本語教師の学びを考える — オーストラリアの高校教のライフストーリーから. 川上郁雄 (編)『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育 — 動態性の年少者日本語教育学』(pp. 198-220) 明石書店.
- 太田裕子 (2010). 『日本語教師の「意味世界」 — オーストラリアの子どもに教える教師たちのライフストーリー』ココ出版.
- 尾関史 (2011). 日本語を学ぶ子どもは自らの日本語学習をどう捉えているのか — 子ども自身の語りから探る日本語学習『小出記念日本語教育研究会』19, 57-71.
- 尾関史, 川上郁雄 (2010). 「移動する子ども」として成長した大学生の複言語能力に関する語り — 自らの言語能力をどう意識し, 自己形成するのか. 細川英雄, 西山教行 (編)『複言語・複文化主義とは何か — ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』(pp. 80-92) くろしお出版.
- 尾関史, 深澤伸子, 牛窪隆太 (2011). 日本国外で成長する子どもたちにとっての日本語使用経験の意味 — 子どもたちはどのように日本語と向き合ってきたのか『リテラシーズ』9, 1-20. <http://literacies.9640.jp/vol09.html#ozeki>
- 川上郁雄 (2001). 『越境する家族 — 在日ベトナム系住民の生活世界』明石書店.
- 川上郁雄 (2007). 「ことばと文化」という課題 — 日本語教育学的語りと文化人類学的語りの節合『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 1-17.
- 川上郁雄 (2010). 『私も「移動する子ども」だった — 異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』くろしお出版.
- 川上郁雄, 尾関史, 太田裕子 (2011). 「移動する子どもたち」は大学で日本語をどのように学んでいるのか — 複数言語環境で成長した留学生・大学生の日本語ライフストーリーをもとに『早稲田教育評論』25(1), 57-69.
- 河路由佳 (2011). 『日本語教育と戦争 — 「国際文化事業」の理想と変容』新曜社.
- 河路由佳, 淵野雄二郎, 野本京子 (2003). 『戦時体制下の農業教育と中国人留学生』農林統計協会.
- ガーフィンケル, H. (1987). アグネス, 彼女はいかにして女になり続けたか — ある両性的人間の女性としての通過作業とその社会的地位の操作的達成. 山田富秋, 好井裕明, 山崎敬一 (編訳)『エスノメソドロジー — 社会的思考の解体』(pp. 233-322) せりか書房 (原著は1967).
- 木下康仁 (1999). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ — 質的研究の再生』弘文堂.
- 桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学 — ライフストーリーの聞き方』せりか書房.
- 桜井厚 (2005). ライフストーリー・インタビューをはじめ. 桜井厚, 小林多寿子 (編)『ライフストーリー・インタビュー — 質的研究入門』(pp. 11-61) せりか書房.
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 佐藤有理 (2009). 欧米系日本語上級学習者のライフストーリー — 内容と語り方に注目して『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』32, 1-36.
- 佐藤貴仁 (2013). 現在を生きる台湾日本語世代の日本語によることばの活動の意味『言語文化教育研究』11, 391-409. <http://gbkk.jp/vol11.html#satot>
- 佐藤学 (1999). 『学びの快楽 — ダイアログへ』世織書房.
- ショウ, C. R. (1998). 『ジャック・ローラー —

- ある非行少年自身の物語』東洋館出版社（原著は1966）.
- 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』9, 1-10. <http://literacies.9640.jp/vol09.html#tanaka>
- 多仁安代（2000）. 『大東亜共栄圏と日本語』勁草書房.
- 中橋真穂（2012）. 日系アメリカ人4世のライフストーリー——日本語学習とエスニック・アイデンティティに着目して『大阪大学言語文化学』21, 43-55.
- 中山亜紀子（2007）. 韓国人留学生のライフストーリーから見た日本人学生との社会的ネットワークの特徴——「自分らしさ」という視点から『阪大日本語研究』19, 97-128.
- 中山亜紀子（2008）. 韓国人留学生のライフストーリーにみる留学の満足『阪大日本語研究』20, 197-223.
- 中山亜紀子（2010）. 言語学習者のライフストーリーをめぐっての覚書——言語習得（使用）という複雑な現象『佐賀大学留学生センター紀要』9, 91-103.
- 日本語教育学会（編）（2007）. 『日本語教育』132.
- 野田尚史（編）（2005）. 『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版.
- ブラマー, K.（1998）. 桜井厚, 好井裕明, 小林多寿子（訳）『セクシュアル・ストーリーの時代——語りのポリテクス』新曜社（原著は1995）.
- ベルトー, D.（2003）. 小林多寿子（訳）『ライフストーリー——エスノ社会学的パースペクティブ』ミネルヴァ書房（原著は1997）.
- 逢軍, 江口英子（2003）. 台湾人日本語教師のライフストーリー『言語文化学会論集』20, 75-93.
- 三代純平（2008）. 専門学校におけるクラス・コミュニティへの参加の意味——日本語支援の目的と方法の転換『WEB版リテラシーズ』5(2), 1-8. <http://literacies.9640.jp/vol05.html>
- 三代純平（2009a）. コミュニティへの参加の実感という日本語の学び——韓国人留学生のライフストーリー調査から『早稲田日本語教育学』6, 1-14.
- 三代純平（2009b）. 留学生活を支えるための日本語教育とその研究の課題——社会構成主義からの示唆『言語文化教育研究』8(1), 1-42. <http://gbkk.jp/vol08.html#vol1>
- 山口悠希子（2007）. ドイツで育った日本人青年たちの日本語学習経験——海外に暮らしながら日本語を学ぶ意味『阪大日本語研究』19, 97-127.
- 山田富秋（2005）. はしがき. 山田富秋（編）『ライフストーリーの社会学』（pp. 3-4）北樹出版.
- 羅暁勤（2005）. ライフストーリー・インタビューによる外国語学習動機に関する一考察——台湾における日本語学習者を対象に『外国語教育研究』8, 38-54.
- Norton, B.（2000）. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman.

付記：本研究は、科学研究費補助金（若手研究（B））「留学生の就労支援環境構築のための基礎研究——元留学生のライフストーリー研究」（2011～2014年度、課題番号23720277、研究代表者：三代純平）の研究助成による成果の一部である。