

【寄稿】

特集：言語教育学としてのライフストーリー研究

あなたはライフストーリーで何を語るのか
日本語教育におけるライフストーリー研究の意味

川上 郁雄*

概要

本稿は日本語教育におけるライフストーリー研究の意味を根本から問う研究である。

近年、日本語教育においてはライフストーリー・インタビューという研究方法を採る研究が増えている。しかし、日本語教育におけるライフストーリー研究の意味を検討した研究はほとんどない。そこで本稿は、その背景に何があるのか、また調査方法と調査者との関係、インタビューから析出される「社会的現実」とは何か、そして、調査者は何をめざしてライフストーリー研究を行うのか、ライフストーリー研究を通じた「日本語教育学的語り」と何か、さらに、ライフストーリー研究の限界は何か等を検討した。

キーワード

ライフストーリー研究、ライフストーリー・インタビュー、
「日本語教育学的語り」、社会的現実

1. はじめに——予備的考察

本稿は日本語教育におけるライフストーリー研究の意味を考えることを主題としている。はじめにこの主題を考える前に、いくつかの点を予備的に考えておきたい。

第一は、人間とは何かを考える研究（以下、人間研究）においてライフストーリー・アプローチが研究方法のひとつとして開発され利用されてきた背景に何があるのかということである。歴史学や人類学、社会学などでは、これまで人間研究を行う場合、「史料」や「事物」等から人間理解へ向かう研究が重視されてきた。つまり、「事実」から「社会的現実（リアリティ）」を探究する実証的研究が客観的、科学的研究として標榜された。しかし、残された「史料」や断片化した「事物」から「社会的現実」が再構成されても、「生身の人間の生きざま（人間らしさ）」が十分に反映されたとは言いきれないと思う人もいた。その

ため、生身の人間の証言や語りを聞くことにより、「史料」や「事物」から見えにくかった「社会的現実」を再構成する方法として「聞き書き」やライフストーリー・インタビューが生まれてきた。本稿では歴史的再構成に重きを置くライフ・ヒストリーや、個人の語りや主観的意識等に主眼を置くライフストーリー・インタビューを含め、ライフストーリー・アプローチとすれば、そのライフストーリー・アプローチは、いずれにせよ、「社会的現実」を、「史料」や「事物」からだけではなく、人間の語りの視点から再構成するのが目的となる。ただし、そのように再構成される「社会的現実」とは何かが課題となるが、それについては後で再度、考察することにしよう。

第二は、人間の語りの視点から「社会的現実」を再構成するといっても、人間の心や意識を研究テーマにした研究もちろん以前からあった。民衆史、心理学やパーソナリティ研究など、長い研究史がある。では、どうして近年、ライフストーリー・アプローチが注目されるのか。その背景には、アカデミズムにおける知のパラダイム転換があるからであろう。そのパラダイム転換とは、あ

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科（Eメール：
kawakami@waseda.jp）

る集団を同じ考え方や同じ文化を持つ均質的な集団と捉え、その母集団の歴史や心理的特徴や型(タイプ)を提示するといった固定的で本質主義的な捉え方から、多様性や動態性、異種混淆性などの視点から集団や個を見る捉え方への転換、また集団や個人を取り上げて、その集団や個特有の特質から理解するという見方から、その集団や個の置かれたさまざまな社会的、相互作用的關係性の中で集団や個を捉える見方への転換、さらには「言語論的転回」による社会構築主義的見方への転換などである。それらのパラダイム転換には、いわゆる流動的でポストコロニアルな社会状況、アカデミズムの知の生成やあり方についての政治性や権力性、ヘゲモニーに対する異議申し立てといった世界的な潮流が関連している。その流れの中で、それまでの研究方法論に対する批判的な見直し、研究者の位置性への問い直し、調査される側やその研究主題の当事者性への視点が以前より注目されるようになった。そのようなアカデミズムにおける知のパラダイム転換を背景に、研究方法論としてのライフストーリー・アプローチが生まれてきているといえよう。

第三は、これらの動きと呼応するように、日本語教育の研究主題や問題関心の移り変わりがあるという点である。1990年代までの日本語教育の研究や課題設定には、「教え方」「第二言語習得」「言語(日本語)」「教材・教具」等、いかに「日本語を教えるか」を中心に展開される傾向があった。そのため、実践者は「教室内の教え方・学び方」に関心を寄せ、教科書分析や導入の仕方、教室活動の研究、また学習者のニーズ調査からカリキュラム開発まで多くの研究を進めてきた。その後、学習者の自律学習や主体的な学びなど、実践者からの視点だけでなく、学習者の視点も含む研究へ、つまり、「教室内」から「教室外」へ、あるいは「教える側」から「学ぶ側」へと視野が拡大されていくと、たとえば学習動機や学習過程、日本語使用の意識について学習者にアンケート調査やフォローアップ・インタビューをするなど、問題関心も研究方法論も拡大した。ただし、場合でも、ある事柄を学ぶ前と後、あるいは教室活動の過程など、比較的短い期間の学習、また限られた場所での学習に焦点化する研究が主流であった。

しかし、学習者はそのときだけ日本語を使用し

ているわけでも、日本語を学んでいるわけでもない。日本語学習というのは、学習者個人の中で行われる活動というよりは、実践共同体の中で、あるいは学習者が置かれている社会的な関係性の中で生まれていると見る社会文化的アプローチや状況の学習論から捉える見方が導入され、学習者自身が社会的文脈で第二言語使用を通じてアイデンティティ交渉を行っているという見方が近年広く支持されるようになってきた。

そうになると、日本語教育の研究範囲は従来の範囲に留まらなくなる。学習者が第二言語として日本語を学ぶことは、教室内外の特定の学びの場だけではなく、生活全体、あるいは人生全体の中で行われており、時間的にも空間的にもより広い生活や人生の中で学習者が日本語学習をどのように意味づけ、どのように日本語を使用しているのかに研究関心が拡大していった。同時に、そのような日本語学習者に関わる日本語教師自身の成長過程も日本語教育の研究対象として浮上するようになった。このように、これまでの研究主題や研究方法からは見えにくかった領域の人のあり方に関心を寄せる人が増え、そのあり様を探求する方法として、ライフストーリー・アプローチに注目する人が増えてきたのである。このように、ライフストーリー・アプローチの興隆の背後には、日本語教育学界の研究主題や問題関心の変化が考えられる。

ただし、ここで留意しておかなければならないことは、日本語教育に関わる人すべてがこのような問題意識の変化を感じているかといえば、そうではないということだろう。テクノロジーの発達によって、たとえばコーパス研究のように、大量の情報データを駆使して日本語使用の実態や言語変容を探求する研究も蓄積され、方法論として発達している。ライフストーリー・アプローチとこれらの方法論は、いずれも「人間研究」「社会的現実」の探求という点では共通するが、何を「社会的現実」と捉えるかは、論じる人によっても異なる。その点は、後で再度検討してみよう。

以上の3点は、日本語教育におけるライフストーリー研究の意味を考えるうえで前提となる観点といえよう。そのことを踏まえたうえで、次に、具体的な素材として、このテーマを考える私自身がどのようにライフストーリーを研究方法として使用しようになったのかを述べたい。そのうえ

で、日本語教育におけるライフストーリー・アプローチの先行研究を検討し、その意味と可能性を議論し、最後に、日本語教育におけるライフストーリー研究で私たちは何をすべきかについて考える。

2. ライフストーリーと私

私は今、子どもの日本語教育に関心を寄せている。その子どものことばの研究にこれまでライフストーリー・アプローチを研究方法として活用してきた。ここでは、そのことを例に日本語教育におけるライフストーリー研究について考えたい。ライフストーリー・アプローチを実践する一人ひとりの研究者にはその人自身のライフストーリーがあり、それが研究方法に重なるようにして、その研究者のライフストーリー観が形成されているといえよう。したがって、ここでは、私のライフストーリー研究の実践と考え方がどのように形成されたか、そしてなぜ子どもの日本語教育においてライフストーリー・アプローチを研究方法として活用してきたのかについて簡単に触れてみたい。

2. 1. 文化人類学——フィールドワークで出会った子どもたち

1980年代半ば、私は大阪大学大学院博士課程（日本学専攻）の学生で、民俗学、文化人類学を学んでいた。所属する研究室では文献購読のほか、日本各地の農村、漁村、山村でのフィールドワークを行い、古老から昔の生活や風習、昔話などについて聞き書きを行い、年中行事や儀礼などを参与観察していた。フィールドで出会う人々と関係性を築きながら、その人が信じている世界に深く分け入っていくことに強い興味をいだいていた。そして集められたデータから、昔の生活や信仰の世界を再構成し、記述する訓練を受けた。この訓練が、のちにライフストーリー研究を行う基礎となったと思われる。

私の博士論文のテーマとしては、将来の日本社会に出現すると思われる、国内の「多文化状況」の研究を考えていた。文化人類学徒が国外にフィールドを求めて出ていくが多かった時代に国内のテーマを選ぶのは少数派であった。研究テーマとして、当時増加しつつあったベトナム難民家族の日本定住過程の人類学的研究を考えた。まずベ

トナムの社会や文化について学び、ベトナム語を習い、1980年代後半から調査を開始した。そしてベトナム人の家庭を訪問しはじめると、彼らの子どもたちがたくさんいることに気づいた。そこで、その子どもたちにベトナム語で話しかけると、そんな言葉は知らないと言われた。ベトナム語を知っているはずなのに、どうして知らないというのかと疑問に思い、子どもたちの言語生活について関心を持つようになった。それが複数言語環境で生きる子どもの言葉の問題を研究するきっかけになった。

さらにその後、私は神戸市長田区のカトリック教会でシスターたちが運営していたベトナム難民家族の子どもたちのための学習支援活動にボランティアとして参加するようになった。そのベトナム人の子どもたちはすでにベトナム語より日本語の方が強くなっていたが、学校では教科学習の遅れが目立ち、シスターたちがそのことをとても心配していた。そのボランティア活動を通じて、ベトナム人の親のことや、親が子どもにベトナム語を教えるベトナム語教室のことも知った。その活動を通じて、子どもたちがどのようにベトナム語を覚えたり、日本語を覚えたりしているのか、また彼らのアイデンティティ形成についても考えるようになった。

私がベトナムの子どもたちの言語問題、特に日本語教育や教科学習に関心を寄せた理由は他にもある。私は博士課程に入学する前、大阪で高校教諭をしつつ民間の日本語教師養成講座に2年間通い、420時間の訓練を受けていた。そのこともあり、フィールドで出会ったベトナム人の子どもたちの言語生活と言語教育を考えることが将来の重要な課題になると思い、調査を行い、その調査結果を日本語教育学会の学会誌に投稿した（川上、1991）。

一方、移民に関する文化人類学的研究として、移民国家であるカナダやアメリカでの先行研究を読み漁った。移民国家の中では、移民がホスト社会に定住後、社会の主流文化との接触の中で自分たちの持ちこむエスニック文化をどのように維持し、エスニック・アイデンティティを形成しているのかといった、いわゆる「民族集団研究」が1960年代から活発化していた。それらの研究を見ると、同じエスニック背景を持つ移民が集団を形成し、ホスト社会へ自分たちの主張や要求をつき

つける利益集団化する動きがあった。私は、来日したベトナム難民も集団化し日本社会へインパクトを与える「民族集団」になるのではないかと考えた。財団法人トヨタ財団の研究助成を得て、本格的に調査を開始した。

調査は、関西、関東に住むベトナム難民家族からスノーボール方式で協力者を探し、60家族のベトナム難民から、ベトナムでの生活、難民としてのベトナム脱出の経緯、ベトナムから日本までの経緯、日本定住過程、仕事、家族、宗教、将来への希望などについて詳細な聞き取り調査を行い、彼らの日本定住生活についてのエスノグラフィーを記述した(川上, 1999)。

しかし、調査をする前に私が予想したのはベトナム難民が定住過程で利益集団化していくことだったが、その様子は見られなかった。むしろ、日本は仮の住まいで、彼らの視線は海の向こう、つまり、ベトナムや他の第3定住国に移住した親族や仲間たちに注がれていることがわかってきた。そこで調査方法を変えて、ベトナムに一時帰国するベトナム難民家族に同行してベトナムに渡り、彼らの親族や友人に会って話を聞いた。さらに日本で知り合ったベトナム難民でアメリカへ渡った若者やオーストラリアへ渡った若者を追跡し、それぞれの定住先で話を聞いた。その結果わかったのは、日本定住ベトナム難民の生活世界は日本の中だけに完結するものではなく、彼らのトランスナショナルなネットワークによって構築されているということだった。その生活世界には、社会主義国、難民、祖国へのナショナリズムといった政治性や、利益集団となりえない個人の多様性、複数地点間に広がる動態性といった側面が色濃く反映していた(川上, 2001; Kawakami, 2003)。

2. 2. 「移動する子ども」のライフストーリー調査

子どもの日本語教育に職業的に関わったのは、1990年に国際交流基金の「長期派遣日本語教育専門家」としてオーストラリアのクィーンズランド州教育省に勤務し、初等中等教育レベルの「日本語教育アドバイザー」となったのが最初であるが、それよりも現在の私の中で大きな出来事は、当時6歳だった娘が英語もわからないまま現地の小学校に入学し、1年生として第二言語の英語を習得していく様子を、私が親として目の当たりにしたことだった。娘は、週に一度、巡回してくるESL

教員により在籍クラスから「取り出され」、別室でESL教育を受けていた。娘は現地校に通い始めたころは長い「沈黙期間」に入り、英語の習得に苦労したと思われるが、在籍した2年間にその学校にも慣れ、すっかり英語も話せるようになった。日本で幼稚園教育を受けていた娘にとってオーストラリアの学校文化は異質のものであったが、私の任務を終えて家族で帰国すると、「帰国子女」として日本の公立学校に編入した娘は、今度は日本の学校文化に面食らった。私の娘自身が「移動する子ども」であった。

オーストラリアから帰国し宮城教育大学に赴任した後も、私は仙台でいわゆる「日本語指導が必要な外国人児童生徒」への日本語教育を研究し、文部省(当時)の「JSLカリキュラム」開発にも委員として関わった。2002年から早稲田大学へ勤務するようになり、「年少者日本語教育研究室」を立ち上げ、「移動する子ども」の研究に専念するようになった。

第二言語として日本語を学ぶ子どもたちへの「日本語の教え方」や「第二言語能力の把握方法の開発」、子どもに日本語教育の実践をする院生への指導などについて実践研究を重ねていくうちに、幼少期より複数言語環境で成長する子どもたちの「第二言語としての日本語の習得」から「複数言語環境で子どもが成長することそのもの」に関心が広がった。それまでの研究で得ていたホリスティックな言語能力観をベースに、子どもの人生そのものをホリスティックに捉えることが大きなテーマとして浮上してきたのだ。つまり、幼少期より複数言語環境で成長した子どもが大人になるとどのようなことになるのかということである。

そこで考えたのが、幼少期より複数言語環境で成長した大人にインタビューをし、複数言語をどのように習得したのか、あるいは習得できなかったのか、自分自身の複数言語能力をどのように考えるのか、また複数言語能力は人生やアイデンティティ形成にどのような影響を与えたのかという研究である。そのための研究方法として考えたのがライフストーリー・アプローチである。ベトナム難民家族の難民脱出から定住生活までについてのインタビュー調査を経験していた私にとって、「移動する子ども」だった人へのライフストーリー・インタビューという方法論はごく自然に出てきた発想であった。

当初より、「移動する子ども」というテーマの重要性を広く社会的に知らせることをねらいとしていたので、調査対象者は「複数言語背景のある著名人」とした。研究室の院生たちにも手伝ってもらい、ネットで候補者を検索した。セイン カミュさん（マルチタレント）、一青妙さん（女優、歯科医）、コウケンテツさん（料理研究家）、華恵さん（エッセイスト）など十数名がリスト化され、メールで問い合わせをし、所属事務所と本人の了解を得た11人にインタビューをすることになった。事前に研究調査倫理上の説明をしたうえで、インタビュー時には録音、録画、写真撮影を行い、後日、私の研究費から謝金を支払った。

そのような経緯で行ったライフストーリー調査の研究成果を、私は2009年の日本語教育学会（九州大学）で「私も「移動する子ども」だった——幼少期に多言語環境で成長した成人日本語使用者の言語習得と言語能力観についての質的調査」と題して学会発表を行った（川上、2009）。発表では、セイン カミュさんと一青妙さんのライフストーリー・インタビュー時の映像とスクリプトを紹介した。そのうえで、幼少期に複数言語環境で成長した子どもの場合、①子どもは社会的な関係性の中で言語を習得する、②子どもは主体的な学びの中で言語を習得する、③複数言語能力および複数言語使用についての意識は成長過程によって変化する、④成人するにつれて、言語意識と向き合うことが自分自身と向き合うことになり、その後の生活設計に影響する、⑤ただし、言語能力についての不安感場面に応じて継続的に出現することを、結論として提示した。そのうえで、このような環境で成長した人は、極めて主観的な意識のレベルで言語習得や言語能力意識を形成し、そのことに主体的に向き合い、折り合いをつけることによって自己形成し、自分の生き方を立ち上げていくが、不安感を秘めた言語能力意識が言語習得や言語生活を下支えしており、その意識に向き合う言語教育実践の構築が今後の課題となると述べた。

発表後、フロアーからいくつかの質問が出た。そのひとつは、「移動する子ども」と「移動しない子ども」をどう考えるのかという質問であった。これに対して、私は「移動する子ども」というのは分析概念であると答えた。会場にいた人がどれほど分析概念という意味を理解したかはわからな

いが、これをもとに、のちに川上（2011）で分析概念の意味を詳述した。もう一つの質問は、「セインさんも一青さんも成功例であるが、成功しない人はどうなのか」というものだった。これについては「成功したという人の場合でも、言語能力について不安感があるという点に注目すべきではないか」と答えたが、この質問から、のちに「言語教育の成功、不成功とは何か」という問題意識が生まれた。

この学会発表の翌年、このライフストーリー調査から10人を選び、『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』として刊行した（川上、2010）。現在、勤務校で私が担当する、学部生、留学生を主な対象とする日本語教育学の副専攻科目の授業で、この本をテキストに使っている。受講生は、このテキストを読み、友人や自らの「移動する子ども」の体験を語り合い、自らを再帰的に捉え直している。

この「移動する子ども」の研究には意外な展開があった。この本でインタビューをした一青妙さんが2012年に『私の箱^{シヤンズ}』という自伝を刊行した。妙さんは、台湾人の父と日本人の母のもと東京で生まれた後、すぐに家族とともに台湾に渡り、11歳まで台湾で暮らした。その後、日本に帰国して「帰国子女」受入れ校に編入し、さらに大学へ進学したのち歯科医と女優になった。この本によると、父、顔英民さんは台湾の鉱山王と呼ばれた会社の跡取り息子で、10歳から日本に「内地留学」した人だった。つまり、妙さんの父も「移動する子ども」だったし、さらに、妙さんの祖父も、台湾から日本に「留学」し日本の大学を卒業した人だった。そのように、妙さんの家族は植民地時代の台湾と日本の間で移動する「移動する家族」の歴史を持っていた。妙さんはすでに他界した両親の足跡を追いながら、自らを再帰的に発見していく。私が妙さんにインタビューしたのは2009年3月であったが、妙さんがこの本を書こうと思ったのは、2009年に妙さんの自宅の解体作業から両親の古い写真や手紙などを偶然に見つけたことがきっかけだったという。つまり、私のインタビューとこの本の構想がほぼ同時期に重なり、妙さんは自らと自らの過去と向き合い、物語を紡ぎ出したのだ。

私はこの本が「移動する子ども」の優れた自

己エスノグラフィーであると捉えた。それゆえ、この本と私のライフストーリー・インタビューの内容をもとに、2013年の春の日本語教育学会で、「幼少期より複数言語環境で成長した子どもの経験と記憶はその後の生にどのような影響を与えるのか——台湾と日本で成長した一青妙氏とその家族の歴史を例に」と題して発表した(川上, 2013a)。この発表で私は、①幼少期より複数言語環境で成長する子どもにとって、複数言語を使った経験とその記憶、そして複数言語能力意識が子どもの成長やアイデンティティ形成に深く関わること、②経験や記憶を意味づける力は自分の生をメタ的に捉える力であり、それがアイデンティティの再構築や生きていく力の育成につながること、③その力の育成こそが年少者日本語教育の実践の中心にあり、その点へ収斂する実践をめざすことが必要であることを主張した。

この発表でようやく私のライフストーリー・アプローチによる研究主題の輪郭が明確になってきた。つまり、「移動する子ども」という概念のコア・コンセプトが幼少期より複数言語環境で成長した経験(過去の体験を現在の視点で意味づけたものという意味の経験)と、それと向き合っている自分の生をメタ的に捉える力であるということになり、さらに、そのような力の育成をめざしてどのような日本語教育実践ができるのかということが年少者日本語教育研究の中心的テーマになるのではないかということである。

以上のように、ひとりの研究者がどのような学問的訓練を受け、どのような研究関心を持ち、どのような研究を行ってきたのかということと、ライフストーリー研究という方法論を採用することは重なっていくのだろう。あるいは、ライフストーリー研究という方法論には研究者のライフ(人生、生活、考え方)がすべて反映していくと捉えることもできよう。

3. 日本語教育におけるライフストーリー研究

では、次に日本語教育におけるライフストーリー研究の先行研究からいくつかを取り上げ、研究者がどのような意図でそれぞれの研究を行っているのかを考えてみたい。そのために、「1. なぜライフストーリーという方法論が採られたのか」

「2. ライフストーリーという方法論で何を明らかにしたいと思ったのか」「3. 何をめざしてライフストーリー研究が行われたのか」という、3つの観点から検討してみよう。これらの観点が、日本語教育におけるライフストーリー研究の意味を考えるうえで必要な観点と思われるからである。

前述のようにライフストーリー研究は人のライフ(生活、人生、生き方)を研究することに主眼がある。したがって、日本語教育におけるライフストーリー研究は、大きく分けると主に学習者と教師についての研究となる。

はじめに日本語学習者に焦点を置いたライフストーリー研究をいくつか見てみよう。

日本語学習者についてのライフストーリー研究の例としては、羅曉勤が日本語学習者の学習動機に焦点を当てたライフストーリー研究を行った(羅, 2005)。羅は台湾の大学生にライフストーリー・インタビューをすることにより、学習者の日本語学習動機の変化や意識について考察している。その中で羅は、学習者が社会的文脈の中で葛藤や妥協、選択をしながら日本語学習を進めている姿を明らかにした。同時に、その学習動機は固定的なものでも不変的なものでもなく、個人と社会的文脈との相互作用で生じるダイナミズムの中にあると結論づけた。

山口悠紀子はドイツで成長した日本人青年が日本語とどのように関わり、何を感じながら日本語を学習してきたかをライフストーリーによって描こうとした(山口, 2007)。山口は日本人青年が周囲や社会との相互作用の中で、日本語学習をめぐる文脈がアイデンティティ交渉の場となったとき、日本語学習へ「投資」することによってアイデンティティ構築をしていると説明し、「補習校で学ぶ子どもたちは日本語を介して一己の人間としての自分を探し求め、葛藤している」(p. 156)と最後に述べている。

また中山亜紀子は、韓国人留学生へのライフストーリー・インタビューを通じて、ライフストーリーに見られる「自分らしさ」と、日本語を話す自分に対する評価としての「自分らしさ」を明らかにしようとした(中山, 2008)。中山は、カナダへの移民が社会的な関係性の中で英語習得を進め「正統な話者」となるという学習者の側から言語学習を描いたNorton(2000)の研究を評価しつつも、「正統な話者」というアイデンティティが一

度手に入れられると変わらないもののように捉えることを批判し、社会的関係性の中で見られる学習者の(再)構築されるアイデンティティの「個人史的意味」を考えることが重要であると主張する。そして、それゆえに、日本語教育においては「学習者の言葉に耳を傾けることの大切さをここで述べたいと思う」(p. 190)と最後に結論として述べている。

以上のように、日本語学習者に焦点化したライフストーリー研究は、これまであまり知られていなかった学習者の視点からの言語学習、特に社会的な関係性の中でどのように学習を進めているのかを、学習者の意味づけを含めて明らかにしようとしている研究といえよう。そのねらいは、日本語教育の学習者のもつ「社会的現実」すなわち「リアリティ」を提示することに、目的と主題があるといえよう。

次に、教師に関するライフストーリー研究を見てみよう。

江口英子は、日本語教師の山川小夜という女性のライフストーリーを提示している(江口, 2008)。山川小夜は満州(中国東北部)に渡った日本人の両親のもとで1940年に満州で生まれ、1947年まで中国で過ごしたのち、日本に帰国し、いくつかの職業を経て、日本語教師となった人である。山川が戦中戦後の激動の歴史の中で成長し、のちに日本語教師になっていくというライフストーリーの中、江口は山川が日本語教師としての考え方や日本語教育観を形成していく様子を詳細に説明していく。

江口(2008)は結論として、このようなひとりの日本語教師の半生と日本語教師の実態を示すことによって、「日本語教師の多様性」を示そうとしたと述べる。その理由は、『日本語教育』132号の特集「日本語教育学とは何か」から、日本語教師を「ある一定水準以上に保つことが優先されている」(p. 2)ことに疑問をいただき、「現実の世界に生きる日本語教師を知る必要がある」(p. 2)という発想から、ひとりの日本語教師のライフストーリー研究を行ったという。

江口の研究は日本語教師が時代的背景や個人の生活史の中で日本語教師という職業に就いていることを考える研究といえる。つまり、一人ひとりの日本語教師はそれぞれ異なる人生、生活を生きているのであるから、その多様性を知ることが私

たちにとっては重要だという主張のように読める。

日本の日本語教師だけではなく、海外の日本語教師のライフストーリー研究もある。太田裕子はオーストラリアの中等教育レベルで教える日本語教師のライフストーリーを提示している(太田, 2010)。太田はオーストラリアという社会的文脈の中で日本語教育や日本語教師についてのマスター・ナラティブと、教師あるいは日本語教師についてのモデル・ストーリーのもと、さらに教師自らの人生や生活の中のさまざまな経験から、どのように日本語教師としての生き方や考え方が形成されてきたのかを、教師のライフストーリーをもとに考察した。太田は、この研究で一人ひとりの日本語教師が社会的文脈の中でさまざまな影響を受けながら、そして教育現場や個人的な家庭生活の体験をもとに、自らの日本語教育観と実践観を形成していく様子を示し、言語教育政策と教育現場の間に見られる日本語教師の主体的な生き方を示したといえる。

このように日本語教師が社会との関わりや社会的な影響を受けつつ日本語教師が変容するあり様を「成長」という視点から捉える研究もある。飯野令子は、日本語教師のライフストーリー研究という方法論によって教師の成長を主題とした研究を行った(飯野, 2012)。飯野は、日本語教師が日本語教育における複数の実践コミュニティでの実践を通じて日本語教師としてのアイデンティティ交渉を繰り返すことにより成長していく姿を5人の日本語教師へのライフストーリー・インタビューを通じて明らかにした。そのことにより、日本語教育学界に見られる「日本語教師の成長」とは何かを問い返し、新たな「日本語教師の成長の再概念化」を試みている。

日本語教師と社会という接点では、日本語教育史の研究領域において、日本語教師のライフストーリーをもとに、日本語教育の歴史像を再構成する研究もある(たとえば、河路, 2011)。日本語教育史におけるライフ・ヒストリー研究では、それまで見えにくかった、あるいは知られていなかった日本語教育の新たな歴史像を日本語教師の個人の視点から描き出そうとしている。

以上のように、日本語教師のライフストーリー研究は、日本語教師を取り囲む社会的関係性に見られる、日本語教師の生き方や生活の「社会的現実」を提示することに、目的と主題があるといえよう。

もちろん、これら以外にも日本語教育におけるライフストーリー研究はあるが、本稿で考えたい課題を設定するにはこれで十分であろう。まず、日本語教育における学習者と教師についてのこれまでのライフストーリー研究は、学習者と教師に関する「社会的現実」すなわち「リアリティ」を提示することに重きを置く研究であったとまとめることができる。つまり、前述の「1. なぜライフストーリーという方法論が採られたのか」「2. ライフストーリーという方法論で何を明らかにしたいと思ったのか」の観点から見れば、これまで研究視角に入らなかった、つまりあまり知られていなかった学習者や教師の動態的な意味世界という「社会的現実」を明らかにすることが目的であって、そのためにはライフストーリーという方法論がもっとも適切な方法であるとして採用された。その意味においては、ライフストーリーという方法論も研究成果も適切であったといえる。そのため、研究者はライフストーリー・インタビューを通じて明らかになった「社会的現実」に突き動かされ、そのことを詳細に述べたい、あるいは自らの教育観や学習者観、教師観を振り返り、新たな問題提起を提示したいと思うのは当然であった。

ただし、研究成果を見る限り、「3. 何をめざしてライフストーリー研究が行われたのか」は必ずしも明確ではない。ライフストーリーを収集し、それらを分析すること、そして「社会的現実」を提示した後に、私たちが行うべきことは何か必ずしも議論されていない。したがって、日本語教育におけるライフストーリー研究とは何かという主題は改めて考えなければならない課題として残っている。

4. 日本語教育におけるライフストーリー研究とは何か

以上のように、日本語教育におけるライフストーリー研究は、これまでの日本語教育の研究で見えにくかった、あるいは見落とされていたと思われる学習者や教師の動態的な意味世界という「社会的現実」を提示しようとしている。

三代純平は近年の日本語教育におけるライフストーリー研究の隆盛について、以下のように解釈している。

日本語教育におけるライフストーリー研究は、聴かれてこなかった、日本語や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、ライフストーリーを聴くことにより、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ライフストーリー研究者やその記述を読んだ日本語教育関係者にもたらした。逆に言うならば、ライフストーリーという装置を手に入れるまで、日本語教育は、個々の「声」を聴きとることに十分な努力をしてこなかったと言えるかもしれない。(三代, 2013, p. 85)。

この「人々の声を聴くことを第一の目的」としてきたという三代の解釈は、前節で私が述べた、日本語教育における動態的な意味世界という「社会的現実」を提示することという意味と重なる。

三代はさらに、「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について、いくつかの課題があると指摘する。そのひとつは、これまでの日本語教育におけるライフストーリー研究が桜井厚の提起している対話的構築主義に基づいたライフストーリー研究になっていないという点である。それは、調査者の位置づけが不透明で、調査協力者と調査者との対話で構築されるライフストーリー分析が不十分であるという意味である。もうひとつは、「日本語教育学」としてのライフストーリー研究とは何かという議論が不十分であるという点である。これまでの日本語教育におけるライフストーリー研究は「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」と三代は説明する。

さらに三代はこの二つの課題はつながっていると指摘している。日本語教育におけるライフストーリー研究は、調査者（研究者であり、実践者であるもの）が調査協力者と共に構築した経験の意味を調査者の経験や構えを含めて自己言及的に考察することによって、新しい「日本語教育学」の構想に寄与できるのではないかという。ここでは、これを三つめの課題としておこう。以下、三代が提起する課題を手がかりに議論を進める。

4. 1. 「対話的構築主義に基づいたライフストーリー研究になっていない」とは

三代が指摘する第一の課題、すなわち日本語教育におけるライフストーリー研究が桜井のいう対話的構築主義に基づいたライフストーリー研究になっていないという点から考察を始めよう。

桜井はライフストーリー・アプローチを3つのアプローチに分類している(桜井, 2002)。桜井によれば、その3つのアプローチとは、ライフ・ヒストリー研究のように歴史像の再構成を主眼とする実証主義アプローチ、ライフストーリーの収集過程で分析・解釈しながら、新たな属性や関連性が見られなくなる〈飽和〉状態の中で特定の「社会的現実」を帰納的に一般化する解釈的客観主義アプローチ、そしてライフストーリーが語り手とインタビュアーとの対話を通じて共同構築されると見る対話的構築主義アプローチである。

この三者の違いは、それぞれのアプローチが記述しようとする「社会的現実」の捉え方の違いであるといえる。たとえば、実証主義アプローチをとる研究者は個人が語ったライフストーリーは歴史的事実を表象している「資料」と見做し、「資料」に基づく「社会的現実」を再構成することをめざす。その場合、歴史は客観的に存在することが前提となっている。解釈的客観主義アプローチをとる研究者は多数の語られたライフストーリーをもとに意味構造を解釈し、そこに現れた確固とした現実と思われるものを「社会的現実」として記述することをめざす。その場合、確固とした現実を表象する意味世界があらかじめ存在することが前提となっている。それに対して、対話的構築主義アプローチでは語り手が語る出来事などに語り手の解釈だけではなく聞き手(インタビュアー)の反応や解釈も含まれて語りが成立すると考える。それを桜井は「ライフストーリーの物語的構成」(桜井, 2002)と呼ぶ。そして、その物語的構成に見られる語り手と聞き手によって共同構築された現実解釈が考察対象となり、それが「社会的現実」ということになる。桜井はそれを「それぞれの価値観や動機によって意味構成された、きわめて主観的なリアリティ」と述べている(桜井, 2002, pp. 39-40)。

桜井の対話的構築主義アプローチの最大の特徴は、「語ることは、過去の出来事や経験が何であるかを述べることに〈いま・ここ〉を語り手とイ

ンタビュアーの双方の「主体」が生きていること」であるとし、「インタビューの場こそが、ライフストーリーを構築する文化的営為の場」(桜井, 2002, p. 31)と見る点であろう。したがって、このアプローチではライフストーリーで「何を語ったのか」よりも「いかに語ったのか」という語りの様式に注目する。桜井の新しい視点は、ライフストーリーが歴史的資料となる前に、「語り」に聞き手(調査者)が関与しているという点を明確にした点であろう。

しかし、このような桜井の考え方について批判があると、桜井自身が認めている。たとえばその批判とは、ライフストーリーに「私(桜井:引用者注記)が物語性を認め、語りが事実を反映しているという視点をとっていないことに対する批判」や、「方法が『構築主義』に論理整合的ではない」(桜井, 2012, p. 170)という批判である。これらに対して、桜井自身が、「体験や経験の概念が個人にそなわっていると理解される記述があるところや、リアリティを〈いま・ここ〉での相互行為ではなく〈あのとこ・あそこ〉に位置づけて説明している点など、厳密な『構築主義者』からの批判は免れない」(桜井, 2012, pp. 170-171)と率直に認めている。ただし、そのような批判があったとしても、桜井が対話的構築主義アプローチを堅持するのは、桜井自身が長年に渡って行ってきた社会的マイノリティへのインタビュー調査の、その経験と実感があるからであろう。構築主義とは言語あるいは言説によって意識や社会が構築されると見る「言語論的転回」によるパラダイムをいう(上野, 2001)が、桜井は「そのときその場で生活している一人ひとりの生き方や経験を聞くと、その『主体』や『経験』のリアリティを感じる。少なくとも、人びとの生活と語りとそのリアリティを根拠にしていることは疑いようがない」(桜井, 2012, p. 171)とインタビュー調査時の実感を述べている。

桜井はライフストーリーを論じる際に、「語りの真偽性」や分析の視点としての「内の一貫性」、語り手と聞き手の相互行為によって構築される「物語世界」といった視点からライフストーリーを論じながらも、「社会的現実」を実際に記述するのは調査者自身であると述べているように見える。その点が重要であるから、「特定の理論に整合かどうかは二の次だというものだ」(桜井, 2012, p.

171) と桜井は言い切っている。

したがって、桜井の対話的構築主義アプローチによる調査研究は、語り手（調査協力者）と聞き手（調査者）の双方によって「語り」が共同構築されるが、その「主体」や「経験」のリアリティを感じるのには調査者自身であり（もちろん、そのリアリティを感じるのには語り手も同じだと調査者は感じるのであろうが）、その結果、インタビュー調査の記述に調査者自身の考える現実理解や歴史認識が反映されるということになる。

前述のように三代は「日本語教育におけるライフストーリー研究が桜井のいう対話的構築主義に基づいたライフストーリー研究になっていない」と問題提起したが、ライフストーリー研究は桜井のいう対話的構築主義アプローチだけによって行われる研究とはいえない。日本語教育史の研究者は実証主義的アプローチをとるかもしれない。そのアプローチをとる研究者はライフストーリーを通じて見えてくる「客観的歴史」としての「社会的現実」を再構築したいと考えるであろう。

また、桜井が一線を画した「解釈的客観主義アプローチ」においても多様な議論がある。このアプローチの代表的な方法論がグラウンデッド・セオリー・アプローチであるが、その発案者の B. グレーザーと A. L. ストラウスの間にも研究方法をめぐる対立があったといわれる（木下, 1999）。木下康仁は、その対立の理由が「人間の認識論的な立場」にあるといい、木下が提案する修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）においては「研究する人間の視点」を重視しているという（木下, 2003）。木下が「研究する人間の視点」を重視するのは、データの分析、解釈の過程の手順を明確化することだけではなく、「手順を踏みながらもデータを解釈している人間の力量」に注目するからである。木下はそのことを「『わかる』という経験」と表現する。データ分析の際の「理論的センシビリティ」や「感覚的わかりやすさ」という要素を踏まえると、「『感じ、感覚的要素』というおよそ科学的ではなく、主観というよりさらにあいまいであるものが、実は私たちが『わかる』ための不可欠の要素ではないか」（木下, 2003, p. 75）と指摘し、さらに「【研究する人間】とは感覚的理解を排除しないということだけでなく、理論的存在であり、同時に価値的存在として位置づけられる」（木下, 2003, p. 76）と説明

する。グラウンデッド・セオリー・アプローチでは、とかく分析手法であるコーディング、継続的比較分析、理論的サンプリング、理論的飽和化といったことが注目されるが、木下自身がデータを分析する人間に留意し、「データの解釈はその人のものの見方があって成り立っている」、「リアリティ感や手ごたえ感、適切さや確からしさの確認、これらは一朝一夕に身につくものではなく、誰であってもそれなりの時間と学習努力が必要なのである」（木下, 2003, p. 72）と述べている点は、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを理解するうえで重要な点であろう。

つまり、日本語教育におけるライフストーリー研究において重要なのは、どのアプローチをとるかではなく、調査者がどのような考えでそのアプローチを選ぶのかである。それは同時に、前述の桜井や木下の議論を踏まえれば、調査者が何を「社会的現実」すなわち「リアリティ」と感じるかという点と密接に関係していると考えられる。

本稿ではこれまで社会的現実を「社会的現実」と括弧つきで提示してきた。その理由は、調査者がライフストーリー・インタビューをもとに書く「社会的現実」は、文化人類学者の J. クリフォードが民族誌を書くとはどういうことかの議論の中で、民族誌の真実とは部分的真実（partial truths）である（Clifford, 1986）と述べたことに通じると考えられるからである。ここで留意しなければならないのは、真実は複数形であるということだ。これを日本語教育の文脈で見れば、日本語教育におけるライフストーリー・インタビューで調査者が主観的に実感する「社会的現実」とは、複数形の社会的現実のひとつにすぎないということである。さらに言えば、その「社会的現実」とは、日本語教育の文脈の中で調査者が重要と考える「社会的現実」ということになる。

この点が、三代がいう二つめの論点、「日本語教育学」としてのライフストーリー研究とは何かという議論が不十分であるという点を考えるうえで重要な視点になると考えられる。次に、その点を考えてみよう。

4. 2. 「『日本語教育学』としてのライフストーリー研究とは何か」という問い

「日本語教育学」としてのライフストーリー研究という議論が不十分であるという三代の問題提

起は、「日本語教育学」とライフストーリー研究の関係、あるいは、「日本語教育学」におけるライフストーリー研究の位置づけという問題として再設定できよう。

このように再設定された問題でもっとも重要な点は、この問題の中心にあるのは「日本語教育学」であるという点である。言い換えれば、「日本語教育学」を豊かに発展させるためにライフストーリー研究をどのように関係づけるか、あるいは位置づけるかということである。だからといって、「日本語教育学」に貢献しない（と思われる）ライフストーリー研究は認めないとか排除するというのではないし、さらには日本語教育以外の研究領域におけるライフストーリー研究の質よりも日本語教育におけるライフストーリー研究の質は劣っていてよいということでもない。日本語教育の領域でライフストーリー・インタビューという方法論を採用する人は、前述の先行研究の成果や課題を十分に理解したうえで研究を行うことは当然必要になるだろう。日本語教育という実践は人間教育のひとつであるゆえに、関わる学習者や教師という人間の一人ひとりのライフ（人生、生活）は日本語教育に携わる人にとっては魅力的である。またライフストーリー・インタビューという方法論によって浮かび上がる意味世界は調査者にとってそれまで知りえなかった世界である。したがって、そのライフを知った調査者はそのことを語らずにはいられなくなるのだが、ただしここで留意したいことは、けっして日本語教育の実践の場はライフストーリー研究者の「草刈場」ではないという点である。つまり、「日本語教育学」のためのライフストーリー研究であって、ライフストーリー研究のための「日本語教育学」ではないということだ。

前述のように、これまでの日本語教育におけるライフストーリー研究が「人々の声を聴くことを第一の目的」としてきたという三代の解釈や、日本語教育における動態的な意味世界という「社会的現実」を提示することに力点があったという私の解釈は、「日本語教育学」のためのライフストーリー研究になり得ていないのではないかという疑問と重なる。もちろん、日本語教育においてライフストーリー・インタビューを採って行った研究の中には、調査者自身の日本語教育観を自己言及的に問い直し、かつ、日本語教育学界でこれま

で支配的であったと思われる考え方や捉え方について問題提起するような論点や主張を提示してきた研究があったことも確かであろう。しかし、そのような実践者自身の日本語教育観の問い直しや問題提起だけが日本語教育におけるライフストーリー研究の意義とはいえないだろう。なぜなら、それらの研究には、「日本語教育学」とは何かという問いがないからである。この点は、前述の3節で述べたように、これまでの日本語教育におけるライフストーリー研究の研究成果には「何をめざしてライフストーリー研究が行われたのか」が必ずしも明確ではないという点と表裏をなす点である。

ここで改めて日本語教育において「何をめざしてライフストーリー研究を行うのか」という問いを考えたい。人類学や社会学で行うライフストーリー研究はライフストーリー・インタビューから析出される「社会的現実」を人間理解や社会発展に役立てることをめざしているといえよう。同様に、日本語教育におけるライフストーリー研究は、人間理解や社会発展をめざしつつ、同時に日本語教育の発展をめざすことになるだろう。ここで重要なのは、日本語教育におけるライフストーリー研究によって析出される「社会的現実」の意味を日本語教育の中で問うことである。

よって次に課題となるのは、日本語教育におけるライフストーリー研究によって析出される「社会的現実」とは何かということである。前述のライフストーリー・アプローチ研究全般に見られたように、調査者が析出する「社会的現実」は基本的には調査者がインタビュー・データに向き合い、意味のあることとして実感的に、そして主観的に析出したものである。そのデータの意味づけが傍証によって補強されたり、データ分析の方法が具体的に説明されたり、データの収集場面が詳しく再現されたりしたとしても、提出された「社会的現実」は調査者の主観によって析出されたものであることは変わらない。だからといって、ライフストーリー研究は客観的ではなく意味がないというわけではない。ここでは詳述しないが、人が過去や自身を語るということは人間の行為としても極めて意味のある、重要なことであることやライフストーリー・インタビューという方法論の有効性は、前述の私自身のフィールドワーク経験からもいえることである。ただ、ここで議論したいこと

は、日本語教育においてライフストーリー・インタビューのデータから実践者が主観的に析出する「社会的現実」は、その調査者が意味があると考えられる「社会的現実」であるという点である。そのことを踏まえれば、ここで重要なのはその実践者がデータから析出し主観的に重要と考えた「社会的現実」は日本語教育においてどのような意味があるのかを問うことになろう。その問いを考えるプロセスは調査者が考える日本語教育とは何か、そして自分自身の日本語教育観を問い返すことに等しいし、そのことは自分自身が日本語教育学をどのように考えているかも語ることを意味するだろう。逆に言えば、その問いを考えるプロセスのないライフストーリー研究は、日本語教育学に貢献できる研究とはいえないということだろう。

4. 3. 二つの課題のつながり

前述の三代の三つめの課題は、これまでの議論ですでに解決している。三代は桜井の対話的構築主義の立場から日本語教育におけるライフストーリー研究を考えており、それゆえ、調査者が調査協力者と共に構築した経験の意味を調査者の経験や構えを含めて自己言及的に考察することによって、新しい「日本語教育学」の構想に寄与できるのではないかと考えているが、すでに見てきたように、日本語教育においてライフストーリー・インタビューという方法論を採用する研究者が必ずしも対話的構築主義の立場に立たなければならないというわけではないし、桜井のいう「実証主義的アプローチ」や「解釈的客観主義アプローチ」が日本語教育に貢献しないとは言いきれないので、この三代の三つめの課題にだけ日本語教育のライフストーリー研究の議論を収斂することは生産的とはいえないだろう。むしろ、ここで改めて問わなければならないのは、3節で見た第三の視点からの問い、すなわち、「何をめざしてライフストーリー研究を行うのか」ということだ。

しかし、この「何をめざしてライフストーリー研究を行うのか」は人によって千差万別かもしれない。たとえば、日本語学習者を調査協力者にしたライフストーリー研究で、学習者が主体的に語彙を習得することに関心を寄せる調査者は調査協力者がどのように語彙を主体的に習得しているかを中心にライフストーリー・インタビューを行うであろう。また、どの教科書が学習者にとって効

果的であったと学習者自身が考えるかに興味を持つ調査者は、調査協力者がこれまでどの教科書をどの時期に使用し、どの教科書が最も効果的であったと判断しているかを語ってもらうようなインタビューを行うかもしれない。また、教室で学んだことが教室外でどのように役立ったのか、役立たなかったのかと学習者が考えているかを調査したいと思う人は、教室外での日本語使用場面の詳細なデータを聞き出すようなインタビューを行うかもしれない。あるいはまた、日本語を学ぶこと自体がその人の人生にどのような影響を与えたのかを聞きたいと思う調査者は、調査協力者の日本語学習から日本語を使用する生活や生き方まで詳細に聞きたいと思い、インタビューを重ねるかもしれない。

このようにライフストーリー・インタビューのテーマはさまざまであろう。また、テーマを持たずに語ってもらうとしても、20歳の調査協力者のこれまでの20年間の人生や生活を語ってもらうためにインタビューに20年を費やすことはできない。また、調査協力者がそこまで膨大な時間を割いて語ってくれる人もいないであろう。1時間のインタビューであれ、複数回にわたるインタビューであれ、そのインタビュー・データはその人の人生や生活のほんの一部の語りでしかないであろう。それは対話的構築主義アプローチによって語り手と聞き手の何十時間のやりとりを詳細に記述しても、同様であろう。

重要なのは、その限られたデータと調査者自身が設定したテーマによって、調査者がどのような「社会的現実」を析出し、何を語り、日本語教育学の発展にどのように貢献するのかということである。したがって、上記の例でいえば、語彙研究からどのような「日本語教育学」をめざすのか、教科書と日本語の学びという視点から、あるいは教室内外の日本語の実際使用の視点から、あるいは、日本語と人生の視点からどのような「日本語教育学」をめざすのかという問いこそが、調査者自身にとっての最大の課題となろう。

これらの問いで明らかなのは、結局、課題の中心は調査者自身が「日本語教育学」をどう考えるのかということになる。私が考える「日本語教育学」は、前述のように私自身のアカデミックな出自である文化人類学と日本語教育を節合する「日本語教育学的語り」(川上, 2011)によって構築す

る学である。ポストモダン人類学が「近代西欧の価値観」や「西欧的理性の普遍性」「客観性」を批判したように、日本語教育の「現場」においても流動性や多様性、相互作用性、社会的視点を抜きに実践を語ることはできないだろう。冒頭で述べたように日本語教育を取り囲むアカデミズムはすでにポストモダン日本語教育学の時代に入っている。私の造語である「移動する子ども」はその顕著な例である。子どもの親の国籍、文化的背景、エスニシティではくくれない多様な子どもたち、複数のことばの学びの場の間を移動する子どもたち、グローバルな時空間を移動する子どもたちが出現している。インターネット等のメディアによる大量のイメージ流通にさらされている子どもたちが多様な意味と記号群との壮絶な「ことばの鑄造の場」を日常的に体験している。そのような広く流動化する社会的関係性の中で、「ことばを学ぶ」とは何かを「日常実践」(田辺, 2002)という人間的な営為を通じて追求していく学が「日本語教育学」であると私は考える。私の場合は、私が考える「日本語教育学」を、日本語を学ぶ子どもを軸に「移動する子ども」学という視点でさらに展開しようとしている(川上, 2013b)。いずれにせよ、日本語教育におけるライフストーリー研究者は、各自の考える「日本語教育学」とは何か、日本語教育実践とは何かという「日本語教育的語り」を行うことが求められるのである。

5. あなたはライフストーリーで何を語るのか

では、これまでの日本語教育におけるライフストーリー研究の中に、「日本語教育的語り」を行った研究はないのであろうか。その萌芽的研究の例をいくつか見てみよう。

三代(2009)は、日本語を学ぶ留学生の生活において日本語がどのような意味を持っているのかというテーマで3人の韓国人留学生へのライフストーリー・インタビューを通じて、「留学生活と日本語教育の関係」を捉え直そうとした研究である。この研究で三代は、インタビュー・データの分析をもとに、留学生が日本人との人間関係で困難を感じ、それを乗り越え、自分のコミュニティを形成することでコミュニティに参加しているという実感を持つことが学びにつながっており、か

つ、その過程を支えるものが日本語によるコミュニケーションであり、その過程で日本語によるコミュニケーションを学んでいると留学生が感じることを述べている。この主張がこの論文のタイトル、「コミュニティへの参加の実感という日本語の学び」として端的に表現されている。

ここではその当否を検討することはしない。それよりも注目するのは、この論文の最後に述べられている「コミュニティへの参加を支えるための日本語教育」の節である。三代はこれまでの日本語教育が日本語を使用するコミュニティへ参加するための日本語能力の育成を目的としてきたことを見直し、コミュニティを形成すること、そしてコミュニティに参加すること自体がコミュニケーションの学びとなると捉えることを主張する。そのために、教室活動も準備的な立場でのコミュニケーション能力の育成をめざすのではなく、学習者を支えるコミュニティ形成自体を目的にすべきであると主張する。さらに、一回きりの日本人との交流の場というイベントではなく、「カリキュラム全体として「コミュニティへの参加の実感」という、従来「学び」として位置づけられてこなかった概念を「学び」の大きな要素とすること」(三代, 2009, p. 12)を述べ、さらに日本語教育のカリキュラムが日本人学生に対するコミュニケーション教育にも関連していくという見通しを示し、「国や言語の境界を超えたコミュニティをいかに築いていくかという視点からカリキュラムは見直されるべきである」(三代, 2009, p. 12)と結論づける。

このように三代は留学生へのライフストーリー・インタビューを通して、留学生が語る「実感」や「学び」を手がかりに、三代自身が感じる従来の日本語教育の目的や実践のあり方を批判的に振り返り、新たな日本語教育実践の可能性とそのための日本語教育のカリキュラム全体の見直しを構想している点に、三代自身の「日本語教育学」の語りが見られると私は考える。

川上、尾関、太田(2011)は、幼少期より複数言語環境で成長し、日本の大学で学ぶ留学生・大学生の複数言語能力意識に関するライフストーリー・インタビューをもとに、彼らへの日本語教育のあり方について論じた研究である。ここでいう留学生・大学生はその学生の国籍に関わらず幼少期より複数言語環境で成長した学生であり、日

本の大学で日本語を学んだ経験のある学生たちである。この研究では17名の学生へのライフストーリー・インタビューのデータを分析した結果、幼少期からの生い立ちや家庭環境、複数言語の使用状況、言語学習経験などがそれぞれの学生の言語能力意識の形成に大きく影響を与え、それらが言語学習全般への動機や姿勢、さらには自己形成に深く関わっていることを明らかにした。

そのうえで、川上らは、最後に「『移動する子ども』だった学生の語りから日本語教育を考える」という節で、「日本語との距離感」という新たな概念を提示した。「日本語との距離感」という概念は、幼少期より日本語とどのような関係にあったかということである。日本語を学習して日本語能力が向上することだけではなく、日本へ留学し、生きた文脈で日本語を使い、他者とやりとりする体験、そのやりとりの中で感じる日本語能力についての不安感、さらにはそれらの経験から自分自身のアイデンティティに向き合うことなどが自分の複言語の中にある「日本語との距離感」を微妙に変化させることを示した。学生は成長の時間軸にそって自らが納得する「日本語とのつきあい方」を見つける作業を、日本語学習を通じて行っていると川上らは見ている。川上はこの研究を通じて、これまでの日本語教育がスキルやコミュニケーション能力を育成することに重点を置き、その後の人生で日本語をどのように使用するかは学習者に委ねる傾向があったと指摘し、「これからの日本語教育の実践は日本語を学習することと学習者が生きることがどのように学習者自らの中に位置づけられるのかを学習者自身が考えながら、日本語を使う生活と自らの生き方を切り結ぶような実践が求められる」(川上ほか, 2011, p. 68)と主張する。その例として、たとえば、日本語を使用するときの意識を語る実践や自分史を語る実践、自らの日本語能力に向き合い、これからの人生に日本語をどのように生かしていくかを学習者間で交流する実践などが提案された。

川上ほか(2011)は学生へのライフストーリー・インタビューを踏まえて、幼少期から複数言語に触れながら成長してきた学生の「日本語との距離感」「日本語とのつきあい方」がその成長過程の動態性や他者や社会との相互作用性によって変化するものであることを示している。それゆえに、この「日本語との距離感」「日本語とのつきあい方

という論点は、「学習者が自己を形成する中で自分の中にどのように日本語を位置づけ、それとどのように向き合い、今、そしてこれからの人生にどのように日本語を生かしていくのか」という課題であり、同時に、それに向かうときに学習者一人ひとりが生きていく上で不可欠な課題となる」と指摘し、その意味において、「学習者それぞれの生き方と直結する」(川上ほか, 2011, p. 67)と述べる。この視点こそが、前述の新たな日本語教育実践の提案につながっており、ここに川上らの「日本語教育学的語り」が見られる。

三代(2009)や川上ほか(2011)は、前述のライフストーリー・アプローチに関する先行研究のレビューからわかるように、ライフストーリー・インタビューを通じて調査者が意味があると考え「社会的現実」を提示し、それをもとにそれぞれの「日本語教育学的語り」を提示している。つまり、日本語教育におけるライフストーリー研究は、調査者がライフストーリー・インタビューを通じて考える「社会的現実」をもとに調査者自身の「日本語教育学的語り」を行うことに意味があるのである。

さらに言えば、ここには、日本語教育におけるライフストーリー研究の意義と限界があることにも留意する必要があるだろう。前述の「実証主義アプローチ」、「解釈的客観主義アプローチ」、「対話的構築主義アプローチ」のいずれのアプローチを採用にしても、調査者が考える「社会的現実」が日本語教育においてどのような意味があるのかを述べるのが重要であり、そのうえで、新たな日本語教育の実践の意義と可能性を語るという「日本語教育学的語り」が必要であり、このことが前述の日本語教育において「何をめざしてライフストーリー研究を行うのか」の問いの答えでもある。しかし、実証主義アプローチによる日本語教育史の研究も含めて日本語教育におけるライフストーリー研究は、ライフストーリー・インタビューによって明らかになる「社会的現実」の提示とそれにもとづく新たな日本語教育の実践の意義と可能性の提示までしかできない点に、その限界があると言わざるをえない。なぜなら、日本語教育は実践を行うことによって成立する実践の学であるからである。ライフストーリー研究によって明らかになった新たな日本語教育の実践を行うことこそ、私たちが取り組むべき課題である。そのような実

践をめざすことがなければ、日本語教育におけるライフストーリー研究はそれ自体が目的化してしまい、実践の学としての日本語教育の構築に貢献することはできないであろう。

「あなたはライフストーリーで何を語るのか」という冒頭の問いは、調査者が調査協力者に問う問いを意味するのではなく、日本語教育におけるライフストーリー研究によって、調査者はどのような「社会的現実」を語るのか、そしてどのような日本語教育の実践を提示し、どのような実践を行ったと語るのかという「日本語教育学の語り」の問いかけを意味する。その問いかけに答えることが、日本語教育においてライフストーリー研究を行う人の責務であろう。

文献

- 飯野令子 (2012). 『日本語教師の成長の再概念化——日本語教師のライフストーリー研究から』 早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文.
- 上野千鶴子 (編) (2001). 『構築主義とは何か』 勁草書房.
- 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, 2-23.
- 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.
- 川上郁雄 (1991). 在日ベトナム人子弟の言語生活と言語教育 『日本語教育』 73, 154-166.
- 川上郁雄 (1999). 越境する家族——在日ベトナム人のネットワークと生活戦略 『民族学研究』 63(4), 359-381.
- 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 (2009). 私も「移動する子ども」だった——幼少期に多言語環境で成長した成人日本語使用者の言語習得と言語能力観についての質的調査 『2009年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 (pp. 183-188).
- 川上郁雄 (編) (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 (2011). 『「移動する子どもたち」のこころの教育学』 くろしお出版.
- 川上郁雄 (2013a). 幼少期より複数言語環境で成長した子どもの経験と記憶はその後の生にどのような影響を与えるのか——台湾と日本で成長した一青妙氏とその家族の歴史を例に 『2013年度日本語教育学会春季大会予稿集』 (pp. 269-274).
- 川上郁雄 (編) (2013b). 『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』 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.
- 木下康仁 (1999). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ——質的実証研究の再生』 弘文堂.
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究への誘い』 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 (2012). 『ライフストーリー論』 弘文堂.
- 田辺繁治 (2002). 日常実践のエスノグラフィー——語り・コミュニティ・アイデンティティ. 田辺繁治, 松田素二 (編) 『日常実践のエスノグラフィー——語り・コミュニティ・アイデンティティ』 (pp. 1-38) 世界思想社.
- 中山亜紀子 (2008). 『「日本語を話す私」と自分らしさ——韓国人留学生のライフストーリー』 大阪大学文学研究科博士論文.
- 三代純平 (2009). 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 (2013). 日本語教育におけるライフストーリー研究 (パネルセッション: 日本語教育におけるライフストーリー研究の意義と課題) 『2013年度日本語教育学会春季大会予稿集』 (pp. 83-87).
- 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——海外で暮らしながら日本語を学ぶ意味 『阪大日本語研究』 19, 131-159.

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.

Clifford, J. (1986). Introduction: Partial truths. In J. Clifford & G. E. Marcus (Eds.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography* (pp. 1-26). Berkley: University of California Press.

Kawakami, I. (2003). Resettlement and border crossing: A comparative study on the life and ethnicity of Vietnamese in Australia and Japan. *International Journal of Japanese Sociology*, 12, 48-67.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education.