

## 【寄稿】

特集：言語教育学としてのライフストーリー研究

# 学習者・教師の「語り」を聞くということ

## 「日本語教育学」が「学」であるために

河路 由佳\*

## 概要

近年、日本語教育をめぐる調査研究において「ライフストーリー・インタビュー」の有効性が話題にのぼるようになった。教師や学習者の「語り」に耳を傾けることで、私たちは何を説明することができるだろうか。本稿では、これまで筆者が耳を傾けて来た教師や学習者の「語り」から得られた成果を整理して示した後、「ライフストーリー・インタビュー」の可能性と課題を検討し、特に日本語教師研究の可能性への期待を述べる。

## キーワード

ライフストーリー、ライフヒストリー、オーラルヒストリー、聞き取り調査、日本語教師研究

## 1. はじめに

2013年5月に開催された2013年度日本語教育学会春季大会において「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」と題されたパネルディスカッションが行われた。パネリストは三代純平氏を筆頭に日本語教育の現場で学習者に向き合っている佐藤正則氏、中山亜紀子氏に加えて社会学の石川良子氏の4名であった。私はこのパネルの司会を務めた。司会と言っても、始まってしまえばパネリストのみなさんにお任せすることになっている。何かがあったら交通整理に入る役割だが、今回はその必要もなく、会場いっぱいの参加者とともに、活発な議論にもっぱら耳を傾けていた。

終了直後よりフロアの参加者から、それまでにない反響があった。会場をあとにする参加者たちはやや昂揚した様子で、「よかった」「おもしろかった」といった感想を口にしたのである。パネリストは誠実に、学習者の「ライフストーリー研究」の現状を語り、迷いや困難を述べた。それがか

えて、フロアの参加者のそれぞれを刺激したのかもしれない。現場で日々学習者と向き合っている人から「これまでのいろいろな学習者の顔を思い出した」といった声もあった。

私は、日本語教師や学習者の「語り」を聞くということを二十年余り行ってきた、現在も実施中である。この機会に、私自身が実施してきた聞き取りと、そこから分かってきたことを整理し、語りを聞くことの研究上の意義と課題について、まとめてみたいと思う。

## 2. 「ライフストーリー」「ライフヒストリー」「オーラルヒストリー」という用語

日本語教育分野での「ライフストーリー研究」は最近始まったばかりであるという。私が行ってきた、教師や学習者への聞き取りが「オーラルヒストリー研究」に属すると言われるようになったのも10年程前からである。「ライフストーリー」「オーラルヒストリー」という名称が研究の方法として用いられるようになったのはこの10年のことと言ってよさそうである。まず、これらの言葉の定義を確認しておきたい。

\* 東京外国語大学大学院総合国際学研究院  
(Eメール: kawajiyu@tufs.ac.jp)

『オーラル・ヒストリーの理論と実践』と題されたヴァレリー・R. ヤウ (2005/2011) によると、「オーラル・ヒストリー」の定義は「テープに記録された回想」, 「タイプ打ちされた口述記録 (トランスクリプト)」, 「綿密なインタビューを伴う調査法」のことで、「同等の意味」の用語としてほかに「ライフヒストリー, セルフレポート, 個人的なナラティブ, ライフストーリー, オーラルバイオグラフィー, 回顧録, テスタメント (証)」などがあると述べられ (p. 22), 用語間の差異には言及がない。

教育学の研究法を論じた文献として S. B. メリアム (1998/2004) は、質的研究に必要なのは「インタビュー」と「観察記録」と「文献調査」であるとしている。「ライフストーリー・インタビュー」とも言えそうだが、同書では「インタビュー」と呼ぶのみである。

これらのように用語間の意味や定義の違いには関心を払わずに、質的研究の「インタビュー」をひとまとめに論じるものもある。一方、これらを明確に区別するものもある。

ポール・トンプソン (2000/2002) は「オーラル・ヒストリーの世界」と副題にあるとおり、「オーラルヒストリー研究」についての先駆的文献の一つだが、オーラル・データは、「ライフ・ストーリー・インタビュー」によって得られると説明され、巻末に「ライフ・ストーリー・インタビュー・ガイド」が付されている。

また、桜井 (2012) の記述 (pp. 6-12) を整理すると、次のようになる。

ライフストーリー：個人のライフ (人生, 生涯, 生活, 生き方) について, インタビューという語り手と聞き手の相互行為をもとに共同で産出される自己と個人的経験についての (口述された) 物語。

ライフヒストリー：時系列的に編成された個人の人生の物語で, オーラル資料のほか自伝, 日記, 手紙などの個人的記録をも主要な資料源として用いる。

オーラルヒストリー：ライフストーリー・インタビューによる個人の経験についての調査に基づくが, 研究的関心は, 個人の人生にあるのではなく歴史叙述にある。

社会学の立場から「ハンセン病者」「屠夫」「ボクサー」らによる「被差別」の文脈の語りを対象とする山田富秋 (2005) は一貫して「ライフストーリー」を論じ、「はしがき」に以下の通り、「ライフ・ヒストリー」との差異を明確に表明している。

なぜ、ライフ・ヒストリーではなくライフストーリーなのか。それは、個人によって語られた物語が、その人自身に帰属するというよりはむしろ、それが語られた相互行為の文脈に依存すると考えるからである。(中略) ライフストーリーとは、インタビュアーと回答者が協同で社会的現実を構築するひとつの方法なのである。

したがって、私たちは回答者から得られた回答について、その背後にあると想定される客観的な社会構造や歴史的事実と照らして真偽をチェックしたりする必要はないと考える。(p. 3)

そして、「ライフヒストリー研究」について論じるグッドソン&サイクス (2001/2006) では、対照的に、インタビューで得られた「ライフストーリー」を如何に歴史的な文脈に位置づけられた「ライフヒストリー」にしてゆくかが論じられている。

ライフストーリーからライフヒストリーへと転換させることは歴史的な文脈の説明へと移行することである——たいへん危険な移行であるが、それは当然のようにライフストーリーを選別し、移動させ、そして沈黙させることで「位置」を決める「植民地化」のための強い権力を研究者に与えるからである。それでも私たちは「ライフストーリー」の読解に必要な歴史的な文脈を作り出す必要がある。(p. 18)

その (河路注：ライフヒストリーの) ねらいはライフストーリーがある特定の歴史的環境で効果的に作用するように「位置づける」ことである。そのためには広範囲にわたるデータが用いられる。すなわち文献資料、関連する人々へのインタビュー、理論、テキスト、そして物理的な場所や建物さえもデータとなる。こうしたデータをいわば三角測量 (トライアングュレイト) す

ることで、ライフストーリーを歴史の中に存在する社会的現象として位置づけるのである。(p. 89)

グッドソン&サイクス(2001/2006)の記述は教育学に特化されていて、日本語教育学研究に適用しやすい。ここでは、「ライフヒストリー研究のインフォーマント」が語ったデータそのものは「ライフストーリー」であり、教育学研究のためには、それを歴史的な脈に位置づけた「ライフヒストリー」として編成する必要があると説明されている。これは私が行ってきた実践と立場を一にする。

民俗学や生活史研究、女性史研究などにおいて、正史にその声が反映されにくい人々の語りを聞く「聞き書き」「聞き取り」と呼ばれる調査法は、日本では1970年代から広く行われてきた。私はむしろそうした方法に準じて、1990年代半ばに日本語教師や日本語学習経験者へのインタビュー調査を始めた。私はこれを「聞き取り調査」と呼んできたが、改めて上記の定義に照らすと、調査そのものは「ライフストーリー・インタビュー」、それで得られた生のオーラル・データは「ライフストーリー」と呼んでよさそうである。それを様々な資料をつきあわせて歴史的な脈に位置づけて編集したものが「ライフヒストリー」、また、そこから描き出された歴史叙述が「オーラルヒストリー」であると考えられることができるようである。本稿では、基本的に私が従前よりなじんできた言葉を使いつつ、適宜「ライフストーリー」「ライフヒストリー」「オーラルヒストリー」といった用語をおよそ今述べたように使い分けて用いて、稿を進めてゆく。

### 3. 「日本語教育学」における教師・学習者の「語り」

私の研究分野を一語で表せと言われたら「日本語教育学」と答えることにしている。「日本語教育学」にはいくつかのとらえ方があり得るが、私の研究のテーマは、日本語以外の言語を第一言語とする人々を対象とした「日本語教育」、ひいては、別の言語を第一言語とする人に対する、新しい言語の教育について考えることである。より広い意味で「言語教育学」と言ってもよいが、私が直接

扱う個別言語はもっぱら「日本語」である。

人はなぜ、すでに身につけた言語に加えて、新しい言語を学ぼうとするのだろうか。新しい言語を身につけるには、本人の努力は欠かせない。人はどんな時になぜそうした努力をするのだろうか。また、その言語を第一言語としない人々に対して、その言語を教えようとするのは、なぜ、どんな時なのだろうか。

古来、こうして自らの言語以外の言語を学んだ人がいて、そうした人が、言語の異なる人々、地域、文化の間をとりもって、人々を、地域を、文化をつないできた。人々の行動範囲は広がり、理解・共感できる範囲も広がった。今日では世界は200年前には想像もできなかったほど、小さくなった。交通や通信をはじめとする様々な技術の進歩が人や物の移動範囲を飛躍的に広げたわけだが、そこには必ず言語の接触があり、互いの言語を学ぶ人間の営みがあった。新しい言語を学ぶこと、そのための言語の教育は、人間が自らの枠組みを超えてその先の何かにつながるという意思に支えられている。私は、この営みについて知りたいと思う。人間の営みの中でも、最も人間らしい営みの一つであろうと思う。

田中克彦(1993)の次の文章を、私は折に触れて思い出しては確認する。

外国語は、それが存在し、話され、書かれているかぎり、人は聞きたいと欲し、読みたいと欲し、他の人々とは異なる言いかたを、母語とは別のことば表現を試みたいと思う。この欲求は自由にもとづくものであり、誰も禁じることはできない。そこでは、ことばじたいが、すでに一つの思想である。外国語を知りたいという欲求は、それゆえに潜在的に、自国の文化や制度のそのままの受容と容認ではなく、それへの不満や批判を含んでいる。(p.133)

言語教育学とは、こうした人間の営みの力に迫ることにほかならない。言語を学ぶとは何か、教えるとは何か。言語の教育とは何か、を問うことが言語教育学の本質である。そこでは言語の学習者、教授者が主たる研究対象となる。「言語教育」の実態は、教える人と学ぶ人のいるその空間にあり、「言語教育」の成果は、学び教えた人の内部

に蓄積され、その人の人生に現れる。その場を生み出す社会状況や、国家の政策、外交関係、また、教育制度やカリキュラム、教科書、教材、教授法などは、その教育の実態を知るために不可欠なものとして、また、研究の対象となる。

そういうわけで、私は学習者や教師の営みやその人生に関心をもってきた。こうしたことに関心があるから日本語教育を仕事に選んだのか、この仕事を選んだから関心をもつようになったのか、今となってはわからない。が、そうした人間の営みを深く知りたいと思うことと良き教師でありたいと願うこととの間に矛盾はなく、私は現役の日本語教師のころから、学習者や教師の語りに積極的に耳を傾けてきたし、関連の本を読むことにも熱心であった。話を聞いた人の数は200人余りに及ぶだろうが、「論文」とか「資料」として公にしたものは、その中の1割程度である。私が時に遠く足を運んで「語り」に耳を傾けるのは、先の問いに迫るためである。「語り」から学べることは多い。が、「論文」等を書いて発表するのが目的であるわけでは必ずしもない。それはまた、別の問題であろうと思う。次に、「論文」や「資料」にならなかったものも含めて私がこれまで行ってきた「聞き取り調査」を振り返り、学習者や教師の「語り」を聞くことの意義を整理する。

#### 4. 学習者や教師の「語り」を如何に聞き、何を考えてきたか——聞き取り歴を振り返る

##### 4. 1. 日本語学校の担任教師として聞いた学生たちの「語り」

先日のパネルを聞きながらまず思い出したのは、私が日本語学校の担任教師として学生に向き合っていた頃のことであった。1988年に、当時文部省の外郭団体であった国際学友会日本語学校の専任教員となった。この学校は日本の高等教育機関への進学のための予備教育機関で、担任教師の仕事のひとつに進路指導があった。授業で学生の個人的な事情に立ち入ることはないが、進路をめぐる面談では経済面を始め個人的な事情に触れざるを得ない。教師には守秘義務があるから、こうして知り得た情報を書いたり話したりすることはできないが、抽象的な表現でまとめるなら、学生たちがはるばる日本へやってきて新たな言語を手

に入れようと努力する背景には、表向きの勉学上の理由以外にも、さまざまな事情があることを思い知ったことであった。中には深刻な事情を抱えて故国を離れ、新たな天地で未来を切り拓こうと生まれ変わる覚悟で学習に臨んでいる学生もいた。個人的な「語り」は、必ずしもすべてが進路指導や、まして日本語指導に必要ではない。しかし、進んで語る学生もいて、中には、それが本人の創作だったという事例もあった。差し迫った状況で将来をかけて励む学生たちは、時に大きな、多くは小さな嘘をよくついた。嘘は困る。しかし、人がなぜ新しい言語を学ぼうとするのかという問いを解く鍵はこうした事例の中にもあった。人には嘘を語る自由もあるし、嘘をつかなければいられない事情もあることを、私は理解した。学習者は受け身の存在ではないというのは、その後私の信条となるが、それはこの時以来のものである。ここから、私は「日本語教育学」への一步を踏み出したと思う。

##### 4. 2. 日本語学校の教員から聞いた1960年代、70年代についての「語り」

上記の日本語学校では、日々学習者が日本語を獲得して成長してゆく姿に接し、大いに刺激を受けたものである。4月に日本語を学び始めた学生も、12月には日本語能力試験の1級を受験し、大学受験を経て次の春には日本の大学や専門学校に進学してゆく。教科書や教材の枠組みは確立していて、かつ日々の授業の工夫は各教員に委ねられるこの学校のシステムはよくできていた。このシステムの成立の過程を知りたく、機会をみつけては先輩教師たちに話を聞いた。鈴木忍先生の名前もこのころ知った。東京で日本語学校といえば長沼スクール（当時の正式名称は「財団法人言語文化研究所附属東京日本語学校」と国際学友会日本語学校くらいしかなかった1960年代から70年代初頭のこと、インドネシア賠償留学生の話など、当時は現役だった先輩教師から折々に聞いた。戦後しばらくは留学生の国同士の結束が固く時に衝突もあったので、その対策として国籍混合のクラス別スポーツ大会が始まったこと、閉鎖の危機が訪れた際には戦争中に学んだ卒業生たちからも国際学友会の存続への要望が寄せられたことなどは、戦中戦後の連続性を理解するのにも役立った。このあと私は、国際学友会の創設された1935年

前後の状況からアジア太平洋戦争を経て日本が連合国軍の占領下におかれた時代（1930年代から1952年）を経て戦後の日本語教育の復興に至る時期に重点をおいて調査研究をすることとなった。

なお、同時期の長沼スクールこと（財）言語文化研究所附属東京日本語学校については、同研究所の研究員として同校の60周年記念誌の編集にあたる機会を得た折に、同校草創期の教員であった任都栗喜代子先生、齊藤修一先生、永保澄雄先生、そして永保君恵先生をお招きして座談会を行い、その文字化資料を編集して発表した。河路（2009a）がそれである。占領期に創設された東京日本語学校では初期の学習者はもっぱらアメリカ人のビジネスマンや宣教師、外交官などで、学習者の生活水準は教師よりも遙かに高かった。外国人の避暑地としても知られる軽井沢での教師研修は相対的に費用も高く、日本語教師の仕事が文化的ステータスの高いものであったというお話は、戦後日本の日本語教育の社会的位置づけを知るのに役立った。長沼スクールでは宣教師のために「宗教の時間」も設けられていたそうである。生徒と教師の関係や生徒のニーズは80年代以降のものとは異なるが、教授法、教材はこの時代に確立したものが、今日にも受け継がれている。直接法で初級を教えるときに使う小道具を備えたからくり箱のような「木村箱」と呼ばれる箱を、故木村宗男先生が見せてくださったことがあるが、これは木村先生自作のものだけではなく、長沼スクールには複数あったそうである。生徒と教師の関係や構造が国際情勢等によって如何に変わろうとも、効果的な指導法はさほどその影響を受けずに改良を重ねていけるらしいことが理解された。

#### 4. 3. 戦争中の国際学友会の教員・及び関係者・元学生への聞き取り調査

上記のように国際学友会日本語学校の教科書や教授法、カリキュラムへの関心からその起源をたどると、1935年に設立された国際学友会の最初の10年に飛躍的な展開があったことがわかった。当初、外務省関係者らも含めて現場の教師たちさえ、非漢字圏からの留学生が1年間の日本語学習で高等教育を受けられる日本語能力をつけられるとは想像もできなかったのを、実現したのである。現在でも日本語教育を知らない人は「信じられない」と言う。この実現は、この時代だからこそで

きた奇跡であったと言っても過言ではない。その過程と実態を明らかにしたいと、1990年代半ばから約10年をかけて当時を知る人々を訪ねてはインタビューを重ねた。対象者は1930年代末から1940年代前半にかけて国際学友会で日本語を教えていた中村愛子先生（1917～）<sup>1</sup>、後藤優美先生（1918～）<sup>2</sup>、水野清先生（1913～2013）、教師でありかつ教科書編纂者であった松村明先生（1916～2001）、嘱託として辞書編纂に携わっていた金田一春彦先生（1913～2004）、そして、草創期の教師でキリスト教の牧師だった村田重次先生（1881～1948）については、そのお孫さん二人にお話をうかがい、そのライフヒストリーを辿ることができた。それぞれご自宅で、当時の資料や写真等を合わせて見せていただくこともできた。

続いて当時の国際学友会の学生だった方々にインタビューを行った。当時の国際学友会で最も多かったのはタイからの学生だったこともあり、数度にわたるタイ・バンコクへの調査で十名ほどの方にお話を聞いた。その中で、特に、優秀な学生として資料や記録が多く残っているサワン・チャレンボンさん（1922～）のお宅へは二度うかがって長時間にわたるインタビューを行い、ご自宅に保管されているさまざまな資料を拝見しながら、そのライフヒストリーをまとめた。歴史的な証言を得るためには、語られた内容について周辺の資料で裏付けをとることが望ましい。インタビュー調査にうかがうと、当時の写真やノート、証明書や書簡など、さまざまな資料に出会えるが、このことの価値もまた大きい。

1年制の日本語学校の開校を短期間でなしとげた背景には教師たちが驚くほどの成果をあげた留学生の力があり、それに確信を得て教材やカリキュラムを練り上げた教師たちの努力があった。言語教育の飛躍的な発展を実現するには学生・教師相互の力が必要で、それは国際関係の緊張した時代にこそ切実な使命感を帯びて発揮されることが理解された。

上記のインタビューは、2006年に出版された拙著『非漢字圏留学生のための日本語学校の誕生——戦時体制下の国際学友会における日本語学校

1 1937年に津田英学塾を20歳で卒業したとうかがった。

2 1938年に津田英学塾を卒業したとうかがった。

の展開』(港の人)の第三部に収めた。この著書と同時に、元教師だった方からお借りした当時の教科書を復刻し<sup>3</sup>、また、1942年度・43年度のタイ国招致学生として来日した方々へのインタビューから、チュムシン・ナ・ナコーンさん(1926生)、スター・ミンプラディットさん(1926生)、プラシット・チャチャップさん(1928生)のインタビュー資料は、河路(2007a)にまとめた。招致学生については日本・タイ両国で公文書をはじめ新聞、雑誌にも関連記事が残っている。日本側の公文書や教師の手紙は、第一期生は素直だが、第二期生は反抗的で困るという見解で一致しており、タイ側の公文書もそれと矛盾はなかったが、会って話を聞いてみると第一期生と第二期生は仲が良く通じあっていた。現れ方の違いは、生徒の資質の違いによるものではなく、所管が外務省から大東亜省に移り統制が強化された体制の違いを反映していたと言えることが、当事者らの証言によってわかった。文字資料とオーラル資料をつきあわせることで実態が立体的に浮かび上がるのが実感できた調査であった。この事例からは、そうした方法論に関する論文(河路, 2005, 2007b)も書いた。

こうして理解が深まった当時のタイにおける日本語教育事情については、ほかに数編、論文や研究ノートを書いた。その時代を生きた人と対面し同じ時空を共有してみると、その時代への心的距離は驚くほど縮む。この調査のように、公的記録の文字資料と当事者の証言を合わせると、そのずれから当時の資料の読み解き方がわかってくる。インタビュー調査には、そういった効用もある。

関連して、同じく当時の国際学会友会日本語学校で日本語を学んだベトナム人留学生のチェン・ドク・タン・フォン(陳徳清風)さん(1927生)が、アメリカより来日された機会に、東京でインタビューを行ったが、その内容は公文書には記されることのないベトナム人留学生とベトナム独立運動との関係についての貴重な証言を含むものであった。日本語教育の関係者のみならず、ベトナムと日本の関係史等に関心のある方にも活用してもらいたく、「1943年・仏印から日本への最後のベトナム人私費留学生とベトナム独立運動」(河路, 2012a)と題した「聞き書き資料」として発表した。

3 河路(2006)として解説を付けて刊行した。

#### 4. 4. 日本統治下台湾における日本語話者への聞き取り調査

上記と並行して、台湾での調査を行った。ひとつは、ある時期の台南師範大学附属公学校のあるクラスの「日本人教員」と「台湾人教員」、そして「台湾人児童」という立場の異なる三者に、それぞれ話をうかがってそのクラスの実態を描きだそうというものであった。この調査によって、私の植民地という環境における教育の構造への理解が飛躍的に深まった。しかし、この成果を私は論文にはせず、「日本統治下における台湾公学校の日本語教育と戦後台湾におけるその展開——当時の台湾人教師・日本人教師・台湾人児童からの証言」(河路, 1998)と題した「資料」として、項目別に三者の証言を対照して提示するのみとしたのである。

台南師範大学附属公学校はエリート校で、当時より意識が高かった。三者の関係は極めて良好で、信頼関係が認められた。「台湾人教員」は戦後台湾の教育界で指導的立場に立ち、「日本人教員」は戦後、日本の小学校に戻り、校長になって定年まで勤め上げ、元児童の方々も含めみな戦後も恵まれた生活を送っていた。集まると日本語でおしゃべりをする「台湾人児童」は、日本時代、即ち子供時代の思い出を楽しげに話し、昔の恩師を慕っていた。元教師は昔の教え子を愛情深く見守っていた。

三者の語りを重ねると事実関係は符合したものの、意識や感覚のずれは顕著であった。特に「日本人教員」と「台湾人教員」。いずれも子どもたちの将来の幸せを願いつつ教えたのは共通しているが、振り返って「日本人教員」は「言語に関係なく、子どもたちへの人間教育を行ったのだ」と語り、教授法などは覚えていないと言うのに対し、「台湾人教員」は教授法を具体的な詳細にわたって覚えていた。この台湾人教師は、戦後、日本時代の教育の成果が評価されて指導的な立場に引き立てられ、日本語の教授法を中国語教育に転移して、台湾の中国語教育の基礎を築いた。

三者の違いを分析して描き出せば、現在までそれぞれが共通の思い出と信じて大切にしてきた思い出や、信頼関係や友情を傷つける可能性があると思われた。それで、私は論文にすることを差し控えたのである。許されるぎりぎりの形として「資料」として残したのだった。これをもとにいつ

か誰かが論文を書くことは可能である。

ところで、この台湾人教師は、戦後、日本語をそのまま翻訳する形で仕上げた中国語の指導書を見せて下さったが、そのお話も印象深いものであった。台湾の人々（閩南語・客家語ほか原住民はそれぞれの民族語を母語とする）にとって戦後国民党政府が与えた「国語」としての中国語（北京語）は、新しい言語だったのである。このときこの教師は、この言語を知らなかった。日本語の教案の中国語への翻訳を、大陸からわたってきた人に毎晩教わって書いて練習しては、翌日子どもたちに教えたのだという。台湾の言語事情を考える時、この事実は重要である。

しかし三者の誰もが、当時の教育を高く評価し、特に元児童からは「孫世代がお金を払って学んでいる日本語を幼い時から教わることができたのはよかった」という声が一様に聞かれた。言語学習に限ったことではなく、人には自らの努力を積極的に認め、生かしてゆこうとする逞しさが備わっているらしいことは、苦労話を聞くたびに確認される。彼らは日本旅行や日本の放送の視聴、日本語による読書などでも日本語を活用していた。言語の教育は本来人を豊かにしこそすれ、損なうものではないことに確信が得られたのも私の仕事の上では重要であった。（逆に、言語や文化の学習を制限したり、否定したりすることは人権侵害に属する問題である。）

この頃、もう一つ『台湾万葉集』の編者、孤蓬万里こと呉建堂氏（1926～1998）との交流があった。氏とは対面する機会はなかったが、電話、郵便、FAXを通して一時期頻繁にやりとりをし、日本で『台湾万葉集』出版に至る台湾での私家版や関連資料を箱にいっぱいお送りいただいた。氏は1998年12月に亡くなった。私は氏の最晩年に交流をもったことになる。氏が医師としてなした私財をなげうって働きかけた結果、日本で『台湾万葉集』の出版が実現し、氏は菊池寛賞を受賞、憧れの皇居に招かれ美智子皇后と対面する機会を得た。氏の積年の思いは達せられたかに見えたが、実際はそうではなかった。「台湾万葉集は、沖縄歌壇位の値打ちはあるのに日本人はいまだに植民地短歌扱いをする」と言うことは、「古代『万葉集』を正しく継承しているのは『台湾万葉集』である」という言葉、送られた雑誌・新聞の記事のコピーの束。真夜中に続々と送られたFAX。前者には出

典が明記されておらず、そのことに触れたら、「私の家に原本があるから本棚をひっくり返して調べればいい」と声を荒げた。子どもたちは日本語を解さず台湾の若い世代に継承者はいない、日本人が正しく評価してくれなければ困るのだ、と訴えられた。氏の晩年は幸福なものとは言えなかった。それは、台湾の谷間の世代の「日本語人」の不幸の一典型であろうと思われた。私は氏の生前に「短歌と異文化との接点——『台湾万葉集』をヒントにボーダーレス時代の短歌を考える」（河路、1997）と題した短歌評論を書いたが、論文は書かなかった。氏が亡くなって初めて「日本統治下の台湾における日本語教育と短歌——孤蓬万里編著『台湾万葉集』の考察」（河路、2000）と題した論文を書いた。が、作品論を中心に据え、氏のライフストーリーを前面に出すことはしなかった。

なお台湾での聞き取り調査は回を重ね、多くの方にお話をうかがった。お宅に宿泊させていただいてじっくりうかがった方も3名いる。ご本人による加筆修正を経てライフヒストリーをまとめることができたが、最終的には異口同音に「あなたにだけ話したのだから、公表はやめてもらいたい」との意向が伝えられた。それでこの資料は秘すこととなった。交流はその後も続き、うちの2名は老人施設に入った。2010年、世界日本語教育研究大会参加のため台北に行った際、この施設を訪ねた。そこで日本時代に学校教育を受けたお年寄りが日本語でおしゃべりを楽しんでいる輪に招かれ、ここでもまた自由なおしゃべりを聞くことができた。これはもとより「研究のための調査」ではない。忘れないようにメモを取るけれど、人に見せるものではない。老人施設でも日本語世代は少なくなり、「若い人はダメ。日本語できないから」という事情が生じていたのが印象的であった。

ある時代についての語り、その後の経験によって規定される性格が強いことも、台湾での調査によって認識を深めたことのひとつである。戦後、日本語の使用が制限された現実、日本語使用が自由になった今、彼らの日本語への慕わしさを助長している。

#### 4. 5. 中国・ハルピンと北京での、元東京高等農林学校留学生への聞き取り調査

上記とは違い、研究助成を受けて研究調査として計画、実施したものに、戦時下の東京農林高等

学校に留学していた方々への調査研究がある。河路 (2001) にまとめたように、日中戦争が全面化してからも中国人留学生の来日は続いたし、終戦を日本で迎えた中国人留学生も少なからず存在した。当時の私の勤務先であった東京農工大学の農学部の前身である東京高等農林学校では戦争中も中国人留学生が学んでいた。その中から戦後の中国の農業・農学分野で大きな功績をあげた人物が多く輩出し、交流が続いていた。

この調査は、まず中国人留学生の日本の同級生だった方々へのインタビューから始めた。次に、学内に残る沿革資料ほか関連文献の調査を行いつつ、中国の調査対象者の方々と郵便等で打ち合わせの後、中国に調査に出かけたのは2000年の9月のことであった。元「満洲国」留学生にはハルビンで、元中華民国留学生には北京でインタビューを行った。

元「満洲国」留学生3名の東京高等農林学校の入学年次は1937年、1937年、1938年で、それぞれの最後の職場は、張徳義氏 (1917生) が東北農業大学森林工程系、譚貴忠氏 (1918生) が東北農業大学農学院昆虫教研室、解啓英氏 (1917生) が東北農業大学獣医系である。張氏と解氏は東京高等農林学校を卒業し、譚氏は戦況の不安から卒業の前に帰国したが、いずれも留学時代の専門分野を発展させ、教育研究に従事した。

一方、元「中華民国」留学生の陳一民氏 (1921生)、丁一氏 (1925生)、宋秉彝氏 (1926生)、董振亜氏 (1926生) の入学年次は (1944年度に東京農林専門学校と校名が変わった) それぞれ1943年、1944年、1944年、1946年である。敗戦前後の混乱の時期、いずれも卒業は叶わず、帰国後、それぞれ勉学を続ける努力をした。陳氏は主として中等教育に従事し、天津鉄路第一中学の教員として定年を迎えた。宋氏は小麦生産量を飛躍的に増加させるなど中国農業に顕著な功績を上げ、最後は北京市農林科学院院長を務めた。丁氏は印刷関係の専門家となり、関連分野の日本語文献の中国語翻訳を手がけた。董氏は進学準備のため東京の東亜学校在籍中に敗戦を迎え、苦労の末1946に東京農林専門学校に入学したものの生活の困難から退学を余儀なくされた。それでも帰国後、その専門性を生かし、天津市農林局の高級農芸師となった。

東京農工大学の同窓会組織を通して出会えた方々だけに、困難な時代の留学経験を大切に国交

断絶期を忍び、国交回復後交流を復活した点において共通している。中華民国と「満洲国」、戦時中とその前後の時代が、7人のライフストーリーから浮かび上がった。また同時代の日本人学生だった方々のお話から、今日「日中戦争」と呼ばれる戦争中であっても日本人学生たちは「蒋介石を相手とせず」との近衛文麿の声明のままに、中国を敵国だという意識をもっておらず、そのずれが日中の学生交流を促進したらしいことも確認された。

これについては、科学研究費補助金〔研究成果公開促進費〕の助成を得て『戦時体制下の農業教育と中国人留学生——1935～1944年の東京高等農林学校』(河路, 2003) という本に成果をまとめた。それぞれのライフストーリーのテキストは、資料として本書に収めてある。共著者として農業経済学の淵野雄二郎氏、日本近代農業史・農業教育研究の野本京子氏を迎え、日本語教育のみならず、近代農業教育の学連鎖にかかわる萌芽の研究としても興味深い成果を上げることができた。

#### 4. 6. 「戦前・戦中・戦後を日本語教師として生き抜いた人々」の調査研究

こうした研究を進めてきて、戦争が教育現場にもたらす影響の大きさと、その下であってなお、逞しく自己を成長させてゆく人の力に感銘を受けた。社会情勢の変化に大きく影響されるものの、人の一生は存外長い。日本語教師の需要の増減も激しく、戦前・戦中・戦後を日本語教師として生き抜くことは容易ではないが、それを成し遂げた人の生き方に関心がもたれた。残念ながら当事者はすでにこの世にない。残された文献資料に加えて、ご遺族を訪ねてお話をうかがった。

鈴木忍氏 (1914～1979) については1974年に録音されたテープを川瀬生郎先生 (1932生) がお持ちだったのをお借りして、文字化して注釈を付し、資料として発表したのが河路 (2009b, 2009c) である。その後、ご長男の鈴木泰氏へのインタビューを実施、鈴木忍先生の残されたノートの類を見せていただいた。また上記の1974年のテープの座談会に同席されていた豊田豊子先生にもお会いして鈴木忍先生の思い出をうかがった。その成果は、河路 (2009d) の一部になっている。

戦前戦後いずれも20年余りを日本語教育に従事した長沼直兄 (1894～1973) については、長沼スクール (当時は財団法人言語文化研究所附

属東京日本語学校)に残されていたテープを聞いた。すでに言語文化研究所(1981)に「1961年コロンビア大学に於て日本語を語る」(pp. 191-205)として掲載されている。掲載資料はテープに忠実で、新たな情報はなかったにも関わらず、長沼直兄の明晰な語り口は、警咳に接することの叶わなかった私に強い印象を残した。長沼直兄が身近に感じられるようになり、資料の理解が容易になった。肉声を聞くことにはこうした効果もある。その後、甥にあたる現・長沼スクール理事長の長沼一彦氏と、同じく理事の白石英一氏に、直兄の妻・アントネットの思い出も含めてうかがい、写真等も見せていただき、理解はさらに深まった。長沼直兄は大変な読書家で、かつスポーツや楽器演奏、茶道や焼き物など趣味が広く、またそのそれぞれに熱心に取り組んだ。長沼直兄の『標準日本語読本(巻1～7)』(1931～1934)などに溢れるユーモアや幅広くバランスのよいラインアップは、こうした背景から生まれたことが理解された。

長沼直兄については、東京日本語学校60周年記念誌に詳しい年譜を掲載したほか、いくつかの論文を書いたが、ライフヒストリーを前面に出したものは河路(2012b)がある。

阿部正直(1903～1967)については、ご長男の阿部和彦氏に数度にわたってお話をうかがい、書簡や写真、自作教材や教授メモ等多くの資料をご提供いただいてその生涯の全貌がわかってきた。2006年夏の日本語教育史研究会にて、「阿部正直と日本語協会——戦前・戦中・戦後を日本語教師はどう生きたか」と題した口頭発表(河路, 2006年9月16日)を行い、年譜、資料をまとめて簡易製本した私家版資料集を作成したが、論文にはしていない。東京帝国大学で教育学を修め、社会教育、成人教育に関心の高かったキリスト者、阿部正直は、名誉や見返りを求めることなく、死の直前まで地道な教育実践を重ねた。こうした教師の営みを、きちんと語っていかなければならないと思う。

以上は、日本語教師として生涯を全うした方々で、ご遺族もその功績をしのんで快くインタビューに応じてくださった。一方、父松宮弥平(1871～1946)と共に、戦前戦中の日本語教育に貢献し、影響力も大きかった松宮一也(1903～1972)は戦後、日本語教育の仕事から離れた。理解を深めたいとご遺族をお探しし、やっと連絡が

とれたのだが、「日本語教育」の関係者には話すことはないとお断りを受けた。これまで日本語教育史関係の文献に書かれた断片的な記述は弥平・一也を積極的に理解しようとしていないことには私も気づいており、それを正したい一心での申し出であったが、すでにご遺族の信頼は失われていた。戦時中の関係者へのインタビューを通して、この世代の人々が戦後世代の語りに不満と無力感を感じていることはわかっている。今こそ虚心坦懐に事実を知り、先人たちの努力にしかるべき敬意を表し、将来を真剣に考えてゆく必要がある。その後、弥平、一也の活動に注目をして文献調査を進め、河路(2013)をまとめた。当事者の思いに寄り添って理解に努めたつもりである。

松本亀次郎(1866～1945)については伝記もあり、静岡県掛川市の記念館に遺品が多く収蔵されている。ここは松本亀次郎の生地でもある。蔵書や肉筆のメモなどもあって人柄をしのぶことができる。加えて、嗣子の松本洋一郎氏が著書『珈琲を飲みながら』(松本, 2006)の中に「祖父松本亀次郎の思い出」(pp. 297-323)という一章を書いている。これらを総合すると、松本亀次郎のライフヒストリーはかなりの部分まで知ることが出来る。ちなみに、私が、「語り」を資料として公開しようと努めるのは、将来、もうこの方々に会えなくなった世代にも、その人の声を伝えたいと願うからにほかならない。

さて、こうした調査研究を通して、戦争と日本語教育の関係をめぐる状況の整理とそれについての思索の必要を切実に感じた。それで書いたのが河路(2011)である。

#### 4. 7. パラオの日本語話者に対する聞き取り調査

現在進行中なのは、科学研究費の助成を受けた「〈紐帯としての日本語〉——日本人社会、日系コミュニティ、『日本語人』の生活言語誌研究」の分担研究者としてのパラオでの聞き取り調査である。パラオの日本語話者、日本語の指導者にお話をうかがおうということで、2012年春と同年夏の2度、パラオにわたり、15名ほどの方々にお話をうかがった。

パラオはかつて国連の委任統治領として日本の統治下にあり、学校教育で日本語が使われていた。中心地コロールでは1940年代前半は日本人居住者が住民の大半を占めるに至り、この時期の

パラオの人々は日本語を第二言語とする環境で流暢な日本語を身に着けた。この時代の人々の中には、戦後も同世代とのおしゃべりに日本語を使い続けた人々がいる。調査では、この世代の方4人に加えて若い世代の5人に話をうかがった。なお、各機関で日本語指導に従事している日本人にもお話をうかがったが、いずれも記録や調査内容の公開、発表は控えてもらいたいとの意向であった。それに対し、パラオ人の方々はいずれも記録を認め、研究調査に協力してくださったので、パラオ人の「語り」を中心に成果をまとめつつある。日本時代を知る世代の日本語話者として1925年、1930年、1935年生まれのパラオ人女性と、1935年生まれの日本人の父とパラオ人の母を持つ男性に加え、戦後この人と結婚した日本人女性。戦後生まれの日本語話者としては、日本留学経験があり日本人向けサービスの充実したホテルの経営者H氏(1960生)、ダイビングのガイドとして日本人客の世話をしているS氏(1961生)、日本語で観光ガイドをしているE氏(1962生)に加えて、高校でツーリズムを教えているB氏(1963生)、そして日本留学経験のある最年少のK氏(1982生)に話をうかがった。このうち女性はB氏のみであとの4名は男性である。留学経験のあるH氏、K氏を除く3人は日本語を独学で身に着けた。独学の3人ばかりか留学経験のあるH氏も日本語の読み書きははしなないとしたのは印象的であった。彼らはアメリカ時代に教育を受け、英語の読み書きを学んでいる。日本に関する情報はじめ仕事に必要な情報は英語によって得るのだという。日本のテレビ放送を見るなどして常に日本語を聞き、話す練習を怠らないが、読み書きは必要がない(から練習もしない)と言う。国費留学生として東京の日本語学校で日本語を学んだあと専門学校を卒業した経歴を持つK氏一人が、日本語の読み書きができると言い、将来パラオに日本語学校を作りたいと語った。日本語を使って仕事をしていても、日本語の読み書きはせず必要も認めないというのは、私の調査では初めて聞いた。日本国内での日本語使用とはまた違ったパラオの日本語使用、日本語学習の現実である。

この調査では、語られる日本語もまた興味深いものであった。それぞれが自家葉籠中のものとしている日本語だが、中には非常に限られた文型・語法のみを使って、身振りや表情の豊かさで豊か

な会話を成立させる人もいた。オーラル・データは言葉の特徴そのものを残すので、そうした言語技能そのものの研究にも道を拓く。

#### 4. 8. ドナルド・キーン氏とその元学生への聞き取り調査

もう一つ現在進行中なのは、アメリカの海軍日本語学校で日本語を学び、アジア太平洋戦争に語学将校として従軍し、戦後、日本文学の研究・翻訳で未曾有の偉業をなしとげたドナルド・キーン氏へのインタビューである。日本語学習・教育を中心にうかがっている。教師としてのキーン氏を知るために、教え子にあたる方々にも話をうかがった。

キーン氏のお話で感銘を受けるのは、戦争中の日本人または日系人の日本語教師とアメリカ人生徒との信頼関係が、戦後に大きな展開をもたらしたという事実である。海軍の任務で赴任した戦地としてのハワイで、1週間に一度の休暇を利用してハワイ大学で日本文学を学んだ話などがうまで想像もできなかった。戦前戦後のコロンビア大でキーン氏の日本や日本人への敬意と信頼を決定的なものにした角田柳作、海軍日本語学校の日系人教師たち、そして戦争中のハワイ大学で日本文学を講じ、毎週日本語でレポートを提出させてキーン氏を鍛えた上原征生(日本生まれの日本人で後にアメリカに帰化した)が、「祖国の敵兵」に惜しみなく日本語や日本文学への愛情もろとも情熱をもって教えたことが、ドナルド・キーン氏を偉大なる日本文学者にする基礎となった。キーン氏のみならず、米陸海軍の日本語教育からは後の日本研究者、日本語教育者らが多く輩出している。キーン氏はこのことについて、「日本は戦争には負けましたが、日本文化は勝った、というのが私の確信です」と語られた。

このインタビューは、戦争と日本語教育という年来のテーマに別の角度から切り込む試みでもあり、2014年には「著者」ドナルド・キーン氏、「聞き手」河路として出版される見込みである。

#### 4. 9. 小括——教師や学習者の「語り」からわかること

上記のとおり、私は「聞き取り調査」即ち「ライフストーリー・インタビュー」を重ねてきた。日本語教育に携わる者として、さまざまな立場の教

師や学習者の「語り」を聞くことから得られたものはあまりにも大きい。それぞれについて上記に述べてきたわけだが、全体として浮かび上がったものを示すとしたら、以下になるだろうか。

- \* 人が新しい言語を学ぶことになるきっかけは偶然であることが多い。それは多くの場合、同時代の国際情勢を受けた国家の政策や社会的ニーズの影響によるもので、誰もこれを免れることはできない。
- \* 言語教育の現場では、教育者と学習者の動機づけや目標は異なることがある。
- \* 学習者は決して受動的な存在ではなく、自ら学ぼうとする主体的な存在である。
- \* 教育現場では、双方に信頼関係がなければ教育の効果は上がらない。効果を上げる目的から信頼関係が築かれることもある。
- \* 強い使命感があると集中力が増し、通常以上の効果を上げることがある。
- \* 教育現場の目的がどうであれ、またその教育現場が失われた後も、学ばれた言語は学習者のものであり続け、生涯にわたってその人自身が、自由に使える財産となる。
- \* 言語を学ぶという営みは人の成長を促し、人生の可能性を広げる。一方、自由に使える言語の使用が制限されることは、人に苦澁を強いる。
- \* 過去の経験の語りは、その後の展開によって解釈され編集された結果である。
- \* 語られた内容は事実であるとは限らず、時にはさまざまな事情から故意に事実とは離れた創作が行われることもある。

教師として学習者のライフストーリーを聞くことは、学習者理解につながる。日本の日本語学校では、多くの学生が初めての多文化接触を通して人間的に著しい成長を遂げる。彼らの語りを聞くことは、人が新しい言語を学ぶことの意味を考える手立てにもなる。言語教育の果たす役割や教師の仕事の意味を確認することもできる。

教師にとって、先輩教師のライフストーリーを聞くことも有用である。先輩教師の経験は、実践的な知恵を多く含んでいるほか、日本語教育をめぐる近い過去の事情を知るきっかけにもなる。

物故者を含む過去の教師や学習者のライフヒス

トリーを知ることは、日本語を学び教える営みの普遍性に迫る道しるべとなる。社会の力がどう動いた時、日本語教育の現場が如何に生まれるのか。そこで学んだ日本語の力はその人のその後の人生に如何に作用するのか。多くの学習者に出会い、日本語を教えた経験は、その後その人の人生にいかなる意味を与えるのか。ことに戦争は古今東西、言語接触の場面の一つで、言語の学び合いが発生する。戦争にかかわる言語学習、言語教育は、国の命運をかけて行われるだけに徹底していて、平時にはない効果をあげることがある。アジア・太平洋戦争のときの日本語教育についてみれば、多くの優れた頭脳が切実に日本語を教え、学び、日本語教育について考えたこの時期の調査研究、教材開発は、平時にはない水準の高さを示している。国際学友会による一年制の日本語学校の成果や、米陸海軍の集中的な日本語教育の成果は、その典型であると言えるだろう。そして、その方法は、その後今日に受け継がれている。

戦争の時期の証言からは、当時の人々の思いや議論の限界も見えてきた。それは戦後、発展した言語習得論や異文化間交流の議論が十分ではなかった時代の限界とも言える。典型的なものを以下に挙げておく。

- \* 人がある言語を身に着けるためには、その人の中の他の言語が犠牲になるのは仕方が無いと思われていた節がある。
- \* 日本側では他者が日本語を学ぶことは日本への好意に支えられていると信じていた節がある。
- \* 「同化主義」は「差別主義」に対立する概念として、内外で好意的に受け止められ、同じ日本語を話せば同じ仕事、同じ待遇が受けられることは平等であると信じられていた節がある。

これらは、その後私たちがその問題性を理解し、乗り越えるための思索を重ねつつある事柄である。時代の進歩は確かにあって、私たちは過去の事実を知り考えることで、過去を乗り越える知恵を得ることができる。しかし、過去を理解するためには、限界をまずは受け入れて、その中で生きた人々の思いに寄り添うこともまた、重要である。

## 5. 「ライフストーリー」と日本語教育学

上記に並べた中には、それを聞き手の「研究」として発表することがふさわしくないものも含まれていた。守秘義務の深刻さから、上記にも含めなかったものとして、日本と国交のない地域の関係者からの聞き取りがある。また、外国の軍隊での日本語指導にあっていた元教員に話を聞こうとしたところ、「当時、軍隊内部のことは決して口外しないと誓ったので生涯口外するつもりはない」と言われたことがある。こうして意志的に秘匿される事実もある。教師としての守秘義務のある場合はもちろん、語り手がそれを望まない場合は発表することはできない。もっとも「語り」を聞くこと自体に、日本語教育学をめぐる思索を刺激する価値があるのだから、発表できないからといって聞いたことの価値が減るわけではない。が、そうはいつでも、研究を発表することで、成果が共有されて研究は発展する。多くの参入を得て考察が重層的に深まり、問いに迫る大きな力にもなり得る。

本号の企画は、そうした可能性に挑もうとするものであると思われる。そのための参考になることを願って、ここからは日本語教育学に関わる「研究」を目的としたライフストーリー・インタビューの問題に焦点を絞って考えたい。本稿では、議論をあえて単純化し、インタビューの相手を日本語学習者と日本語教師の二者として論じる。

まず、本稿の初めの議論に照らして、「ライフストーリー」をその内容の事実関係の（真偽の）確認なしに用いる狭義の「ライフストーリー研究」について考えてみる。語られた内容を事実であるかのように扱うことは慎重に避けなければならないが、「語られた」こと自体を問題にするわけである。日本語学習者の、あるいは日本語教師の語りから、学習者や教師の意識や生活そのものを描きだすことは可能だし意義深いことだと思う。ただ、1人や2人といった少人数のデータを一般化することはできない。一定の条件の学習者、教師の集団について、飽和状態になるまで複数の「ライフストーリー」を重ねあわせて典型を描きだすことが必要だろう。グッドソン&サイクス(2001/2006)も示唆するように「語り手」の匿名性を保証し、かつ守秘義務を全うするためには、

最大公約数をもとにフィクションで典型的な人物を創出することが有効かもしれない。

次に、文献資料や統計データ、写真や日誌などあらゆるデータをつきあわせて個人の「ライフストーリー」から「ライフヒストリー」に移行し、解釈する「ライフヒストリー研究」について考える。教育を議論するとき、社会的、歴史的な文脈を参照することが有効であることは多いので、こちらの方法によって得られる実りは着実でかつ問題解決への示唆が得られやすいように思われる。特に日本語教師という存在については、その実態についての情報が驚くほど少ない。「ライフストーリー」を、客観的なデータをも用いて社会的文脈との関係に位置づけて考え、教師を社会的な存在として解釈し理解すること、すなわち「ライフヒストリー」にして論じる必要があると思う。また、教育の実態のなんらかの事象、課題について描きだすことは、同じ現場の同じことがらを「日本語教師」と「日本語学習者」の両方の立場からの語りを得て、教科書、カリキュラムなどの資料をあわせて「三角測量(トライアングレイト)」することで可能になるだろう。

「ライフストーリー・インタビュー」を用いた研究の可能性は大きいですが、懸念もある。この機会にそれについても触れておきたい。特に、現在学習中の学習者、あるいは卒業して間もない日本語学校の卒業生等へのインタビューは慎重であるべきだと感じる。ライフストーリー・インタビューは、時に自ら声をあげることのない人々に「声」を与え、自分の物語に意味を与える契機となるとして「エンパワーメント」の効果が謳われることがある。そうした側面もあるだろうが、逆に、予測できない方向へ影響を与える可能性もある。また、学習者の生活について、日本語教育の立場から(すなわち、学習した日本語は有効に使われるべきであるとか、さらに上達すべきであるとかいった価値観をまとって)解釈、分析することは、「語り手」への不必要な干渉になる可能性もあるし、傷つける可能性もあることに自覚的である必要がある。もし「聞き手」が「日本語教師」であったりその経験者であったりしたら、学習者は「教師向け」の話を選ぶ可能性もあるだろう。

そうしたことを考慮してなお、課題の設定、解釈・分析が妥当で、実りある研究は可能だろうし、学習者への「ライフストーリー・インタビュー」

でしか知りえないさまざまなことがらを研究してゆくことは可能なのだと思う。

ただし、私は、これまでの調査研究、とりわけ戦争中の日本語教師や学習者のライフストーリーを解釈する研究を通して、日本語教師が学習者の日本語使用のニーズや目的に過度に介入しないことの重要性を学んだ。日本語教師が授けるべきは、限りない資源を湛える日本語という言語文化世界に踏み入るための扉を開く鍵であって、鍵をあけて自らの足で踏み出した人々が、その後日本語をどのように使っていくかについては全く学習者の自由である。そうした絶対的な自由貢献するところに日本語教育の、ひいては言語教育の大きな意義と可能性がある。学習者研究は、このことを前提に行われるべきかと思う。

日本語教育学に関するライフストーリーを用いた研究として、私が期待するのは、日本語教師研究である。「日本語教師」は、日本語教育という営みを理解するための重要な存在であるが、研究の蓄積が少なすぎると思う。「言語の教え手」といえば母語の場合はまず母親で、人にとっての存在の大きさは言うまでもないが、母語以外の言語の教え手というのも、人類始まって以来の存在なのではないかと思うことがある。誰が誰にいつどんな時に、新しい言語を教えてきたのか、という問いは、言語教育学に根源的な問いの一つである。

日本語教師は海外の各地域で、それぞれ異なる社会的、歴史的な脈絡の存在として活躍していて、このことをめぐる研究にも期待がかかる。日本国内に目を移すと、文化庁が毎年、日本語教育の実態調査を行っている。「平成24年度国内の日本語教育概要」によると、教師数は34,392人で過去最高であると報告されている。「職務別の状況」を見ると、全体の60%が「ボランティア」で、28%が非常勤講師である。常勤講師は12%に過ぎない。このことは何を意味するのだろうか。「ボランティア」と「非常勤講師」「専任の日本語教師」の仕事は、生活はどう違うのかなど、これから日本語教師になろうかと考える誰もが抱く疑問にさえ、十分に答えられていないのが現状である。

一般に日本語教師は仕事に生活に忙しく、自らの教師経験や生活をまとめて語る機会をもたないのが普通ではないかと思う。そうした声を聞きとめて、日本語教師の日々の営みと人生そのものを、描き出すのはライフストーリーを用いた研究のな

すべき領域ではなからうか。教師なしでも学べる優れた学習者が存在するのは確かだが、教師の存在を高く評価する学習者も少なくない。日本語教育を語るのに、教師の存在の重要性はもっと注目されていいのではないかと思う。

学習者側から書かれた文章で恩師としての日本語教師が登場することがある。

詩人のアーサー・ビナードはエッセイ集『空からやってきた魚』（ビナード、2003）の中で、日本に来てまず通った池袋の日本語学校の担任、「市川信子先生」の思い出を語っている。「胡麻塩のオカッパに、カジュアルなブラウスとジーンズ。コピー教材をいつもリュックでしょってくる先生は、気さくな人柄。休憩時間でも放課後でも、いやな顔ひとつしないで質問に答え、ほくのメチャメチャな作文も読んでくれた。」(pp. 213-214) というこの「市川先生」は、午前中は日本語を教え、午後からは別の塾で中高生に英語を教えつつ翻訳も手がけている。そして、ビナード氏にある小説と一緒に翻訳してみないかと声をかけ、ビナード氏は喜んで応じた。この文章は「ほくは日本語で詩を書くんだと、次第に本気で思うようになっていった。」という一文で締めくくられている。ビナード氏のこの語りによると、「市川先生」は日本語詩人アーサー・ビナード氏の生みの親である。

スーダンから来た全盲の留学生モハメド・オマル・アブディンの自伝的エッセイ『わが妄想』（アブディン、2013）の「高瀬先生」も忘れがたい。福井県立盲学校で専門の授業を受けられる日本語力を身に着けたアブディン氏が、もっと勉強したいと申し出た。全盲の学生に教えてもいいという先生はなかなかいなかったが、ある日「高瀬先生」という40代半ばの女性が現れ、週に一回、教えてくれることになった。「それまで十数年間、いろいろな授業を受けてきたが、高瀬先生の授業ほど楽しい授業は受けたことがなかった。(p. 124)」とアブディン氏は書いている。アブディン氏の日本語が上達したところで、高瀬先生は点字で読み書きしていたアブディンさんに漢字を勉強することを提案した。そうして、粘土を使って教えたのである。その結果アブディンさんは自由に漢字を使えるようになって視野を広げ、東京外国語大学に進学、現在は博士後期課程で研究する傍ら、ユーモアあふれる筆致で本まで書いた。「高瀬先生」はもと看護婦で、知的障害を持つ娘を育てている。そ

の経験が生かされたのだろうとアブディン氏は書いている。

特別なようで典型かもしれないこうした日本語教師に、日本語教育は支えられている。が、聞き手がいなければその物語が紡がれることも、伝えられることもないのが普通だろう。ライフストーリーによる研究が求められるところである。

最後に、ライフストーリーの「語り手」の名前の問題について述べておきたい。先日、ライフストーリー・インタビューに基づく研究をめぐる社会的立場と歴史的立場の違いについての議論に立ち会う機会があった。「日本語教育史研究」の私は、この議論において私の立場が歴史的立場に立脚していることを確認した。この議論で浮き彫りになったのは「語り手」の匿名性をめぐる問題であった。

ライフストーリー・インタビューについては匿名の保障が重要だと言われることが多い。社会的立場では、「語り手」は匿名とするのが原則であるということで、「語り手」が他の情報や現実結びつくことのないよう、個人が特定されない配慮をする。仮名の場合と記号の場合があるが、大勢の代表ではなくこの個人の話であるとする場合は前者、ある典型として扱う場合は記号がふさわしい。

しかし、歴史的研究においては、特別な理由のない限り、実名を明らかにすることが重要である。記述に検証の可能性が保障され、その人物の他の事跡を参照して事実に基づく道を拓く。これまで私が話を聞いた方々で、匿名を希望した人はいない。私は「語り手」を尊重する意味でも実名を大切に掲げてきた。そのお名前をもとにその人物についての情報が寄せられたり、その人物の関係者が名乗りでてくれたりもして、調査が精緻化され、より具体的な事実が明らかになる経験も重ねてきた。話の内容に魅力や発見がある場合も多く、「語り手」には著者性もあると思う。調査者即ち「聞き手」との共著ということも考えられるし「語り手」の方が著者になることもあるだろう。実名か、匿名か、後者の場合仮名か記号か。研究の性格や目的に応じて、慎重に考えられるべき問題であろうと思う。

#### 文献

アブディン, M. A. (2013). 『わが妄想』ポプラ社.

河路由佳 (1997). 短歌と異文化との接点——『台湾万葉集』をヒントにボーダーレス時代の短歌を考える『短歌研究』54(10), 63-69.

河路由佳 (1998). 日本統治下における台湾公学校の日本語教育と戦後台湾におけるその展開——当時の台湾人教師・日本人教師・台湾人児童からの証言『人間と社会』9, 263-284.

河路由佳 (2000). 日本統治下の台湾における日本語教育と短歌——孤蓬万里編著『台湾万葉集』の考察『人間と社会』11, 47-64.

河路由佳 (2001). 盧溝橋事件以後 (1937～1945) の在日中国人留学生——さねとうけいしゅう『中国人日本留学史』再考『一橋論叢』126(3), 83-99.

河路由佳 (2003). 『戦時体制下の農業教育と中国人留学生——1935～1944年の東京高等農林学校』農林統計協会.

河路由佳 (2005). その人の〈声〉に耳を澄ます——オーラル・データの豊かさとそのアーカイブ化をめぐる議論のために『史資料ハブ 地域文化研究 5』(pp. 48-57) 東京外国語大学 21世紀 COE プログラム「史資料ハブ地域文化研究拠点」.

河路由佳 (編) (2006). 『国際学友会「日本語教科書」全7冊 (合本) 1940～1943』港の人.

河路由佳 (2006年9月16日). 「阿部正直と日本語協会——戦前・戦中・戦後を日本語教師はどう生きたか」日本語教育史研究会 (明海大学).

河路由佳 (2007a). 『〈オーラル・アーカイブ班〉聞き取り調査資料集 タイ編 (04-Ka-1)・(05-Ka-1・2・3)』東京外国語大学大学院地域文化研究科 21世紀 COE プログラム「史資料ハブ地域文化研究拠点」における研究成果.

河路由佳 (2007b). 立体的理解を可能にするオーラル資料と文字資料の併用——1942年度・1943年度のタイ国招致学生事業における在日タイ国留学生に関する調査研究の事例から『日本オーラル・ヒストリー研究』3, 75-97.

河路由佳 (編) (2009a). 財団法人言語文化研究所 附属東京日本語学校60周年記念座談会・長沼直兄と東京日本語学校ゆかりの方々に草創期の話をきく『財団法人言語文化研究所附属東京日本語学校60周年記念誌』(pp. 4-70) 言語文化研究所.

河路由佳 (2009b). 戦時中の鈴木忍・高橋一夫と

- 日本語教育——1974年の座談会録音テープより(1)『東京外国語大学論集』78, 303-316.
- 河路由佳(2009c). 戦後(1945～1974年)の高橋一夫・鈴木忍と日本語教育——1974年の座談会録音テープより(2)『東京外国語大学論集』79, 415-434.
- 河路由佳(2009d). 鈴木忍とタイ——戦時下のバンコク日本語学校での仕事を中心に『アジアにおける日本語教育——〈外国語としての日本語〉修士課程設立一周年セミナー論文集』(pp. 3-27) チュラロンコーン大学文学部東洋言語学科日本語講座.
- 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(2012a). 1943年・仏印から日本への最後のベトナム人私費留学生とベトナム独立運動『日本オーラル・ヒストリー研究』8, 163-175.
- 河路由佳(2012b). 長沼直兄の戦前・戦中・戦後——激動の時代を貫いた言語教育者としての信念を考える『日本語教育研究』58, 1-24.
- 河路由佳(2013). 戦時期の日本語普及事業と松宮弥平・松宮一也——日本語教師養成事業をめぐる官民論争に着目して. 加藤好崇, 新内康子, 平高史也, 関正昭(編)『日本語・日本語教育の研究——その今, その歴史』(pp. 227-239) スリーエーネットワーク.
- 言語文化研究所(1981). 『長沼直兄と日本語教育』開拓社.
- グッドソン, I., サイクス, P. (2006). 高井良健一, 山田浩之, 藤井泰, 白松賢(訳)『ライフヒストリーの教育学——実践から方法論まで』昭和堂(原典, 2001).
- 桜井厚(2012). 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 田中克彦(1993). 『国家語をこえて』ちくま学芸文庫.
- トンプソン, P. (2002). 酒井順子(訳)『記憶から歴史へ——オーラル・ヒストリーの世界』青木書店(原典, 2000).
- ビナード, A. (2003). 『空からやってきた魚』草思社.
- 松本洋一郎(2006). 『珈琲を飲みながら』露満堂.
- メリアム, S. B. (2004). 堀薫夫, 久保真人, 成島美弥(訳)『質的調査法入門——教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房(原典, 1998).
- ヤウ, V. R. (2011). 吉田かよ子(監訳)『オーラルヒストリーの理論と実践——人文・社会科学を学ぶすべての人のために』インターブックス.(原典, 2005)
- 山田富秋(編)(2005). 『ライフストーリーの社会学』北樹出版.