

## 【論文】

特集：言語教育学としてのライフストーリー研究

言語教育におけるライフストーリー研究の意義とは何か  
複数言語環境で成長する子どもを巡る「まなざし」に着目して

中野 千野\*

## 概要

本稿では、複数言語環境で成長したひとりの女性のライフストーリーに立ち現れる「まなざし」に着目し、ことばの学びとその関係性を明らかにした。その結果〈ライフストーリーのインタビューの場〉は〈関係性を育む語りの場〉へと変容し、そこではことばと〈生〉を深くまなざす「まなざし」が形成されていた。その意味に双方が〈自覚的〉に向き合い省察していくならば、その過程そのものがことばの学びへの「まなざし」を育む過程であり〈文化的営為〉である。そこに言語教育における〈語りの意義〉が存在するのである。

## キーワード

まなざし、ライフストーリー、複数言語環境、自己言及的記述、文化的営為

## 1. はじめに——なぜ言語教育においてライフストーリー研究なのかという疑問

日本語教育においてライフストーリー（以下、LSとする）と謳った研究は10年ほどである。とりわけこの5年ほどは毎年次々と発表され、その関心の高さが窺える（たとえば、逢，江口，2003；中山，2007；江口，2008；三代，2009；飯野，2010；太田，2010；中川，2011；中橋，2012；谷口，2013；ほか）。しかし、言語教育においてLS研究そのものが果たす役割や意義についての根本的な議論は十分になされておらず、なぜ言語教育においてLS研究なのかという疑問が残る。それに加えてもうひとつ疑問が生じる。それは調査・研究そのものに対する調査者・研究者自身の振り返りという点である。筆者は、日々、日本語教師として授業実践を行い、そこから生じるさまざまな疑問や課題をもとに研究し、それを授業実践に活かし、また研究するという一連の流れの中で生

活している。この一連の流れは、言語教育の改善につながるものとして「言語教育実践」のひとつだと捉えている。本研究もその一連の流れの中で生まれたものである。筆者は、海外に定住するある子どもの授業実践の省察から、実践者<sup>1</sup>が、自らの「まなざし」に自覚的になることが重要であり、必要であることを明らかにした（中野，2013）。自らの「まなざし」をまなざすことは、実践者自身の、そして実践者が属する世界の言語教育観をまなざすことになるからである。それはとりわけ、言語教育においては筆者のように教師であり研究者でもあるという二つの役割を兼任していることが多く、その「まなざし」は授業実践においても反映されるからである。実践者が授業実践を振り返ることが重要であれば、調査・研究においても振り返りが必要なはずである。なぜなら、〈調査・研究する場〉においても、そこに協力する子ども（だった人）たち（以下、調査協力者とする）が存在するからである。

それゆえに、本稿の目的は、複数言語環境で成

\* 早稲田大学大学院日本語教育研究科  
(Eメール：chino@bc.ij4u.or.jp)

1 ここではその授業にかかわった親、教師、研究者を指す。

長した調査協力者（以下、さゆりさん）のLSインタビューを通して現れる「まなざし」に注目し、その「まなざし」とは何かを考察する。その結果を踏まえ、ことばの学びと「まなざし」の関係を明らかにしつつ、言語教育におけるLS研究の意義を検討することにある。尚、「まなざし」についての詳述は、2. 3. で行う。

## 2. LS 研究とは

### 2. 1. 対話的構築主義における「ライフストーリー論」

日本におけるLS研究は、主に社会学の観点と生涯発達心理学の観点を土台とした研究の流れがある。社会学の観点からLS研究を行う桜井は、LSは「個人のライフについての口述の物語」と定義し、LS研究は「個人のライフに焦点を合わせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解こうとする」（桜井、2012, p. 6）ものとして位置づけている。そして語られたことは、「語り手とインタビュアーとの言語的相互行為による共同の産物」（桜井、2002, p. 152）であるという。生涯発達心理学の観点からLS研究を行うやまだは、「日常生活で人びとがライフ（人生、生活、生）を生きていく過程、その経験プロセスを物語る行為と語られた物語についての研究」（やまだ、2000, p. 2）と定義し、その中心は「たえざる生成・変化のプロセス」（p. 1）にある。しかし、LSを「物語の語り手と聞き手によって共同生成されるダイナミックなプロセス」（p. 1）であると捉えている点に注目すると、この両分野における共通項は、語りは語り手と聞き手によって相互構築されるものであり、相互構築されるからこそ、語られた内容だけではなくその語り方にも注目し、研究を進めようとしている点にある。

では、なぜ「いかに語ったか」、つまり語り方が重要なのか。その手がかりとして桜井（2012）が提示した「ライフストーリー論」をもとに見ることとする。LSは「物語世界」と「ストーリー領域」から成り立つと考えられている。「物語世界」は、いわば語られた内容である。「ストーリー領域」とは、語り手の感情や評価を表す語りで、「いかに語ったのか」を表す領域である。桜井は「語り手の感情や評価こそが語りの意義を指し示す指

標」（桜井、2012, p. 64）と捉え、調査者がどのような問いかけを行ったかによって、語り手の応え方も違ってくと述べている。つまり語りが相互構築された「共同の産物」であるならば、「いかに語ったか」を表す「語り手の感情や評価」は、そのインタビュー過程における調査者との関係が影響しながら生まれたものと考えられているのである。それゆえに「ストーリー領域」を検討することなく「物語世界」のみからの解釈では、その語りがどのようにして生まれたのかを理解し、解釈することが難しいというのがLSの基本的な考え方としてあるのである。このLSの基本的な考え方を踏まえた上で、とりわけ桜井は、「調査者－被調査者」という関係の問い直しという観点から、LS研究の出自であるライフヒストリー研究の「実証主義アプローチ」<sup>2</sup>に対する方法論的転回の意味<sup>3</sup>を込め、「対話的構築主義」（桜井、2002;2005）の立場を表明した。その立場では「インタビューにおける相互過程と語られた内容の関係を重視」（桜井、2005, p. 133）する。したがって「対話的構築主義」とは、語りを「語り手とインタビュアーとの言語的相互行為による共同の産物」と捉え、調査者も「調査の重要な対象」（桜井、2002, p. 9）として位置づけて見る立場のことである。ところが、これまでの調査・研究においては、調査者が「調査の重要な対象」として注視されてこなかったのである。桜井は、「インタビューの場こそがLSを構築する文化的営為の場」<sup>4</sup>（桜井、2002, p. 31）であると述べている。その「文化的営為の場」においては、語り手と調査者（聞き手）の双方が「主体」であるにもかかわらず、これまで調査者は、語

2 「自然科学を基準にするアプローチ」を指し、ここでは「ライフヒストリーが科学的で客観的でなければならないとする規範をバックグラウンドにして」見る見方。この見方では、「ライフヒストリーは時間的な経過をたどって展開する自然史的な過程で、客観的な出来事や経験によって刻印されていると考えられている。」（桜井、2002, pp. 15-17）

3 桜井は、ライフストーリーとライフヒストリーを「調査者の位置づけが異なる」点を指摘し区別して扱っている（桜井、2002, p. 9）。

4 桜井は「文化的営為」そのものは明確に示していないが、ここでは「文化的営為」とは、「インタビューの場」において「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、語りを相互構築することを指すと解釈できる（桜井、2002, pp. 30-31）。

り手を「必要な情報を持つ客体」(桜井, 2002, p. 89) としては見ても「カテゴリー化する主体」としては見てこなかったことを指摘している。桜井はこのカテゴリー化の際に、調査者側が調査に持ち込む認識的枠組みを「構え」(2012, p. 119) と呼び、その「構え」が語り手の語りにも影響すると説明している。なぜなら「カテゴリー化と語りは相互反映的な関係のなかにあ」(p. 96) り、語り手は「調査者をカテゴリー化し、それに対応する自己カテゴリー化を通してインタビューの相互行為を成し遂げている」(p. 92) からである。

小活すると、「文化的営為の場」においては、「調査者の存在を語り手と同じ位置に置」いてこそ、はじめて〈なぜそのように語られたのか〉が見えてくると考えるのが「対話的構築主義」の立場からの「ライフストーリー論」なのである(桜井, 2002, p. 61)。

## 2. 2. 日本語教育におけるLS研究の課題

日本語教育におけるLS研究を概観すると、2. 1. で述べたLS研究の理論に必ずしも則してなされているわけではないことが見えてきた。それはそもそもLS研究としての定まった方法論が未だ「確立」していないことによると考えられる(石川, 2012)。

日本語教師という側面に焦点を当てたLS研究として、逢, 江口(2003)や太田(2010)の研究がある。逢, 江口(2003)の研究は、台湾人日本語教師の視点から見た日本語教育を浮き彫りにし、これまでの日本語教育において注視されてこなかった当事者の声に直接耳を傾けるという役割を果たした。太田(2010)は、オーストラリアの3名の日本語教師のLSから日本語教師の「意味世界」を鋭く描き出した。日本語学習者のLSに焦点を当てた研究には、中山(2007)や佐藤(2013)が挙げられる。中山(2007)は、理工系学部留学プログラムで留学してきた2名の韓国人留学生のLSをもとに、「自分らしさ」という観点から、個々の社会的ネットワークとどのように向き合い、その関係をどう感じているのかを明らかにした。佐藤(2013)は、元留学生のLSから留学経験の主観的な意味を読み解くことで、留学の自己実現とはどのようなものかを考察した。

これらの研究は、日本語教師、あるいは学習者である個人のLSに着目し、彼らの「意味世界」を

描く中で、その背後にある日本語教育の意味や課題を浮き彫りにすることに貢献している。しかしその一方で、語られた内容の分析が主であり、いかに語られたのかという点からの分析は少ない。そのために語り手自身がその「物語」をどのように見ているかが見えてこないのである。加えて、語り手のもう一人の構築者である調査者が不透明な存在、あるいは調査者自身の経験が十分に分析されていない点が指摘できる。たとえ調査者がその調査と調査協力者にどのように関わったのかが記述されてはいても、〈背景〉の一部として描かれるに留まっている。

語り方にも注目した論考や調査者とのやり取りを丁寧に記述した論考も見られる(飯野, 2010; 佐藤, 2009; ほか)。飯野(2010)は、同じ日本語教師という立場から、一人の日本語教師へのLSインタビューを行い、そのインタビューデータをもとに教師の成長という観点からLSの生成過程を分析した。この論考は、語り手の教師としての成長過程を明らかにしただけではなく、LS研究が教師の成長支援の可能性を内包することを示唆した。佐藤(2009)は、英語を母語とする5名の日本語上級学習者の日本語学習についてのLSを分析した。佐藤は、語り手を「日本語学習成功者」と位置づけてインタビューに臨んだことを明らかにした上で、一人ひとりの学習者に注目することが彼らの社会的文脈を理解する手掛かりとなり、それがより豊かな日本語教育の実践につながることを指摘した。

とりわけこの数年は、複数言語環境で成長した経験を持つ人々へのLS研究も行われている。中川(2011)は、大学進学後にベトナム語を学ぶようになった難民2世へのLSインタビューから、バイリンガル育成に必要な社会のあり方について考察した。谷口(2013)は、幼少時に言語・文化間移動を経験した中国帰国者3世の女性が記述したLSを用いて、アイデンティティの観点から複数言語意識が自己形成や生き方にどう関係するかを長期的に分析、研究した。この論考は、この女性にとってLSを語る・書くという行為が「移動」によって生じた「時間的・空間的断絶を修復し、連続性を回復する」意味となっていたことを明らかにし、複数言語環境で成長する子どもの言語教育には、生涯発達という観点、母語発達や多言語・多文化教育の観点が重要であることを示した。

これらのLS研究の知見は、これまで見落とされてきた問題や新たな課題を明らかにし、次々と日本語教育の俎上に載せるという貢献をしてきた。その一方で一つの課題を浮き彫りにしている。それは、そもそもなぜ言語教育においてLS研究なのかという疑問である。これらの研究は、調査者との関係によって構築された語りであるにもかかわらず、その語りが調査者や調査者の属する世界との関係において「何のために『いかに語られたか』」(石川, 2012)が明らかにされることなく論が展開している。「何のために『いかに語られたか』」を明らかにするには、調査者の振り返りである〈自己言及的記述〉<sup>5</sup>が必要である(桜井, 2012, p. 109)。読者は、調査者のその省察を踏まえてこそ、構築された語りとなぜ言語教育においてLS研究なのかという関係性が把握でき、その「意味世界」を捉えることができるのである。

### 2. 3. 本稿において、なぜ「まなざし」なのか

その第一の理由は、1. で述べた筆者の授業実践の省察にある。そこには「まなざし」と「実践」が双方に大きく関係していた。にもかかわらず、日本語教育の分野では、「まなざし」と「実践」の関係については注視されてこなかった。他方、社会福祉学、幼児教育学、教育社会学などの分野ではそれらの議論は盛んに行われている(菊池, 2005; 岡本, 2006; 内田, 2008; 布川, 2009; 中村, 2012; 中村, 庄司, 2012; ほか)。これらの論考に共通することは、「まなざし」の考察とともに、支援や授業、政策など何らかの「実践」を伴ってみていることにある。そこでの「まなざし」は、文字通りの視線や目つきという意味だけではなく、見方や考え方、表情や言動に至るまで広い意味を含有する。そして「まなざし」に注目することで、その「まなざし」が意味することを明らかにし、固定化された関係性がそれぞれの場においてどう編み直され、その結果、「実践」がどう変わっていくのかに注目しているのである。すなわち「まなざし」と「実践」の関係性を見ていると言える。

では、「まなざし」と桜井のいう「構え」との違い

いは何か。本稿は、桜井の「対話的構築主義」の立場に依拠する。桜井は、なぜその語りが〈そのように語られたのか〉を明らかにするには、調査者の〈自己言及的記述〉が必要だと主張した。その背景には桜井が「調査者を語り手がどのように見ているかで、語られるべきものが枠づけられている」(桜井, 2002, pp. 91-92)と考えているからである。インタビューの場(フィールド)に、調査者がある種の「構え」を持ち込み、語り手も調査者をカテゴリー化し、語り手が相互構築されるのであれば、調査者も「語り手からどのようにカテゴリーをあたえられ、どのように認知されているかに無関心ではいられないはず」(桜井, 2002, p. 92)だという桜井の主張は極めて重要である。筆者はその主張に賛同し、この双方が〈相手をカテゴリー化する過程〉に着目した。桜井は、あくまでも調査の場に調査者側が持ち込む認識的枠組みを「構え」と呼んだが、言語教育の立場から捉えると調査の場だけに限定することはできない。なぜなら言語教育における調査は、授業実践→調査・研究→授業実践という一連の流れの中に位置づけられるからである。その流れの中で「構え」を捉え直すなら、「構え」は、調査の場だけではなく授業実践の場においても存在し、調査者側だけが持ち込むものではないことがわかる。加えて調査の場において「構え」が語り手の語りにも影響するならば、授業実践の場においても授業実践に影響すると考えられる。つまり「構え」は、認識的枠組みだけに留まらず「実践」に影響を及ぼすことになる。それゆえに言語教育の立場においては、「構え」を能動的、相互的なものと捉え直す必要があり、筆者が考える言語教育における「構え」の概念は、先行研究における「まなざし」の捉え方に合致する。

したがって本稿では、言語教育という立場から「構え」ではなく「まなざし」と捉え直し、その定義を「視線や態度などの身体的行為も含め、その人が一方的に持つ見方や認識的枠組み」とする。

## 3. 研究方法

### 3. 1. データ収集

本研究では、複数言語環境で成長したさゆりさんのLSインタビューを採用した。その理由は、LSそのものが極めて個人的な〈生〉の中に根ざして

5 調査協力者のみならず、調査者も「調査の重要な対象」と位置づけ、調査者自身の経験も踏まえて論じること。

おり、語りを対話的に構築していく中で、調査者と調査協力者の双方が語られたLSを〈深くまなざす〉ことになるからである。「何のために『いかに語られたか』」を見るには、LSの中の語りの内容や語り方に深く関係する「まなざし」を可視化する必要がある、LS研究の方法論は「まなざし」の可視化が可能だと考えた。ゆえに本稿では、インタビューである調査者自身、つまり筆者も分析されるべき「調査の重要な対象」と見なす立場をとる。LSインタビューは、対話的方法で進め、2008年2月に3時間、2013年5月に1時間半行った。その際、研究の趣旨を説明し研究協力の合意書を交わした。2013年時の研究協力依頼は早稲田大学の倫理委員会の許可を得て実現した。インタビューは、さゆりさんの許可を得てICレコーダーに録音した。インタビュー場所は、2008年時はさゆりさんの当時の居住地近くの喫茶店で行い、2013年時はさゆりさんの住居<sup>6</sup>で行った。インタビュー当時、さゆりさんは引越して間もない頃で、部屋にはダンボールの箱が山積み、床に布団が一枚敷いてあるだけだった。インタビューはその布団の横に二人で座って行った。

### 3. 2. さゆりさんとの出会い

さゆりさんは、9歳でブラジルから家族とともに来日し、現在25歳の女性である。1990年の法改正<sup>7</sup>に伴い、先に来日していた父親と暮らすために、さゆりさんは、母親、2歳下の妹とともに来日した。両親は工場勤務で生計を立てている。

来日後、さゆりさんは日本語が全く分からないまま公立小学校の4年生に転入した。日本語学級にも在籍したが、当時の授業内容や担当教師の言動に不信感を抱き、中学進学後は自ら日本語学級への通級をやめている。転入した日本の小学校でいじめを受けた経験から日本人に対する不信感が募り、高校時代まで日本人の友人は一人もいなかったと話す。中学校時代は、非行仲間とつるむようになり、犯罪の世界と裏表の生活を送るようになった。当時の仲間は、男子は全員刑務所か少年院送致となり、女子は妊娠して中学校中退という道を辿る中、さゆりさんだけが工場勤務をきっかけに少しずつ立ち直り、高校に進学した。担任

や教科指導の教師の支援もあり、高校2年生から大学進学を目指し関東圏内の有名大学に合格した。

さゆりさんとの出会いは2008年2月の冬であった。当時さゆりさんは大学二年生で20歳であった。大学生生活を謳歌しつつも、これまでの経験を活かし、後輩となる外国人児童生徒のための進路相談のボランティアやポルトガル語教師、さらにはさまざまな機関の調査・研究にも協力しながら積極的に社会参加を果たしている時期であった。

筆者は、当時修士課程に在籍する大学院生で、ある少年院と連携し特殊目的のための日本語教育プログラムの構築に向け東奔西走していた。そして成果の現場還元という目的もあり、その過程を修士論文として執筆する意向があった。ところが一年余りに及んだその少年院との関係は、少年院側の意向で突然終止符を打たれた。その当時の筆者は修士論文執筆という大学院生としての立場に加え、民間機関からの研究助成が決定しており、正直途方に暮れた。そのような時期に共通する友人の紹介で出会ったのがさゆりさんである。友人を介し、これまでのいきさつをメールで説明したのがその年の1月半ばである。さゆりさんは追い込まれた筆者の状況を察し、LSを語ることで役立つのであればと研究協力を承諾してくれたのである。窮地に立たされた筆者にとってさゆりさんは、日本語教育との関係の中で、自らの負の経験を交え、様々な困難を乗り越えた当事者として語ってくれる貴重な存在であった。その一方でさゆりさんは、刑務所や少年院送致になった昔の仲間から、当時の話を「話せば出所後にぶっ殺す」と脅迫されていたのである。そのため、さゆりさんが本研究においてLSを語ることは「命がけ」の行為となる。さゆりさんの身の安全を考えると、語ることによるリスクを含めて研究に踏み切ってもよいものか筆者自身も相当悩んだし、さゆりさんにも何度も確認した。しかし最終的には、さゆりさんの実名、出身地など素性が明らかとなるような記述は一切伏せるという条件で研究に至ったのである。その背景には、さゆりさんが繰り返し述べていた「自分のような経験をこれからの子どもたちに味わってほしくない、自分の経験が役に立つならば協力したい」という気持ちと、窮地に立たされていた筆者を「助けてあげたい」と語っていたさゆりさんの善意から本研究が成り立ったことは特筆すべき事項である。それから2月初旬に初対面と

6 会社が借り上げたワンルーム型のマンション。

7 1990年の「出入国管理及び難民認定法」改正を指す。

して会うまでは、メールでやり取りをした。研究が終了し、筆者は渡米することになったが、その後もメールでやり取りする仲が続いた。さゆりさんは大学卒業後、かねてからの希望であった〈移民研究〉を行うために、カナダの大学院へ留学し修士号を取得した。そして2013年春に帰国し、4月からは大手マスコミの企業に就職し今日に至る。

### 3. 3. 分析方法

まず、録音したものは逐語文字起こしを行った。次に、その逐語文字起こししたものを(以下、スクリプトとする)を「語り手がよく使うことば」や「シンボリックなフレーズ」に留意しながら、ストーリーごとに小見出しをつけ分節化した。その分節化した二つのデータ(2008年のインタビューで得た語りと2013年に得た語り)を比較しながら分析した。第三に、語りを比較分析する中で、語りの内容とその語り方に大きな変化が見られた語りを抽出した。第四に、抽出した語りに「まなざし」がどのように現れているのかを見ていった。よって、語りの分析の観点は、(1) さゆりさんのことばや人に対する語りの内容はどのように変化したのか、(2) その語り方は、どのように変化したのか、(3) その語りや語り方に立ち現れる「まなざし」は何か。それらの「まなざし」はどのように語りや語り方に立ち現れ、あるいは変容し、ことばの学びに関係しているのかの3点である。

## 4. さゆりさんのライフストーリー

### 4. 1. さゆりさんの語りと語り方に立ち現れた「まなざし」

ここでとりあげる四つの例は、語りの内容とその語り方に大きな変化が見られた語りである。2008年に得られた語りを〈5年前の語り〉として、2013年に得られた語りを〈現在の語り〉として提示した(\*は「調査者」<sup>8</sup>(=筆者)で、Sはさゆり

さん)。<sup>9</sup>

#### 4. 1. 1. 枠組み前提とした語りから「個」を重視した語りへ

まず、さゆりさんの〈5年前の語り〉の内容に注目する。〈5年前の語り1・2〉は、ブラジルから来日した子どもたちが、いかに日本人や日本社会から問題視され、「非行少年・少女」として形作られていくかを語ったものである。「調査者」は、さゆりさんがインタビュー前半で、来日後いじめられた経験から、友達は「日本人じゃない」「絶対外国人」だった、「ブラジル人の友達はいた」と語っていたことを思い出し、次の質問をした。

〈5年前の語り1〉

\*: その時(中学校に入った頃)、あのーブラジル人のお友達とかいっぱいいたって、周りにいたって、言ってたけど、そのお友達は?

S: もうそのときから、けっこう、不良と呼ばれてる人と一緒にいたりしてたんですけど、妊娠して学校辞めた人とかもありますね、中学校の時に。あとは、そんな時からけっこう悪いことしてたりしてた人とかいたかな。

そして語りは、さゆりさんが在籍学級はおろか、日本語学級、地域社会のどこにも〈居場所〉が見つけれず、一時的な満足感から行動を共にした「不良と呼ばれてる人」とさゆりさんが形容する当時の仲間が犯罪や非行に奔る思いに移っていった。その語りの背景には、当時「調査者」が、来日後の子どもたちが非行や犯罪にかかわることと、ことばの問題がどうかかわっているのかを研究の中心においていたことから、この語りを引き出したと考えられる。そして質問は次のように続いている。

〈5年前の語り2〉

[犯罪にかかわり、次々と警察に捕まってい

8 「調査者」と記載する場合は、本稿の筆者が「調査者」である場合を指す。調査者と記載する場合は、調査者全般を指す。

9 スクリプトの表記は、桜井(2002, pp. 177-180)を応用したものである。・同時発話:[[・重複発話://(文中に挟んで挿入)・沈黙:・点一つは一秒。・聞き取り不明箇所:X・句読点:。は、文の切れ目を表す。、は息継ぎ箇所を示す。・疑問符:上昇音調を示す。・笑い:(笑)・状況説明:(())インタビュー場面の状況や語り手の表情などを示す。・補足説明:( )

く当時の仲間についての語りから]

\*: どうして彼らは、そういうことしちゃうのかな?

S: 日本に来て、日本人にずっと、「ああ外人、泥棒だー」みたいな感じで言われて、「ああやっぱり、おれは、この国に受け入れてくれない」みたいな、なんか自分の存在をちょっと証明したいんじゃないかなーって、ちょっとありますね。わたしはここにいるんだーみたいな・感じのこともあるしー。あとは、なんか、その人たちによると「わたし達は、日本人と一緒にじゃない、わたし達は心があるんだ」ってみたいな・ことで、わたし達が日本人がそうやって言ってるんだったら、だから、自分が泥棒だって日本人が言ってるんだったら、ずっと訊かれんじゃないですか、「ああ、やっぱりうち泥棒かな」って。自分で思っちゃうんですね、ずっとなんか洗脳されるって感じかな。洗脳されて、で「あ、おれが泥棒だったらしょうがない」みたいな感じでやっぱ盗みとかいっちゃたりとか

この語りに繰り返し登場するキーワードは、「日本人」、「外人」、「泥棒」である。その語られ方に注目すると、個人が登場することはなく、一括りにして捉える〈枠組みを前提とした語られ方〉が見られる。ここでいう〈枠組み〉とは、一方的にカテゴリー化し、一括りにして捉えることである。そこには当時のさゆりさんと「日本人」、「日本社会」との関係性を表すかのような語られ方がある。加えて当時の仲間たちの思いは、さゆりさんによって代弁されて語られるのだが、上記下線部分が示すように実はさゆりさん自身の思いを語っていると解釈でき、次の〈5年前の語り3〉に見られる〈学校での疎外感〉と重ねて捉えることができる。

〈5年前の語り3〉

S: 今があたしのこと、今の時間だけでもあたしのこと認めてくれるんだったら、この人みたいなってというのがあって。だから一緒にいて楽しいし、日本の学校にいるとたぶん生意気扱いされて、それでいいのかなーと思って、ずっと学校に行くのは duty みたいな感じーで。もうーなんか中学校は、やめて工場

で働きたかったっていうのがあって、なんかまあ、もうどうでもよかった。なんか、うーん。

来日した子どもたちの思いに自分の思いを重ねて語るこの語られ方は、〈5年前の語り〉全般を通して度々見られた語られ方である。その語られ方では、先述したキーワードにあるように「日本人」、「外人」、「泥棒」というように一方的にカテゴリー化し、一括りにして捉える〈枠組みを前提とした語られ方〉である。この語られ方は、聞き手（筆者）が「調査者」であるがゆえに生まれた語りだと言える。さゆりさんは、本調査・研究への協力ということでインタビューに臨んでいる。それゆえに「日本人」である「調査者」に自分たちが置かれている内実を伝えたいという強い思いがあり、さゆりさん自身が仲間の思いの中に〈自分の姿〉を見てしまい、結局は「日本人」である「調査者」に向けて、さゆりさん自身のことを語っていたと解釈できる。

では、この〈5年前の語り1・2〉に立ち現れている「まなざし」に注目してみよう。そこには来日した人々や子どもたちに対して、その地域の日本人、地域社会が自分たちの規範から彼らをカテゴリー化して一括りにし、「外人」、「泥棒」と位置づけてまなざす「まなざし」が存在する。その日本人や地域社会の「まなざし」を受けてさゆりさんや子どもたちも、日本人や日本社会を一括りにして〈日本人、日本社会全般のまなざし〉としてまなざすのである。その日本人や地域社会の「まなざし」を通して、さゆりさんをはじめ子どもたちは、自らを「外人」、「泥棒」と位置づけてまなざしている。これら〈枠組みを前提としたまなざし〉の形成には、この〈インタビューの場〉において、さゆりさんが日本人である「調査者」の中に「日本人」性や「日本社会」性を見ているからだと言える。その「日本人」性や「日本社会」性は、そもそも「調査者」が、さゆりさんに本調査・研究を依頼したこと自体、さゆりさんは「日系ブラジル人」であり〈自分とは違う経験を持つ者〉として捉える「まなざし」から生じていると解釈できる。それを裏付けるかのように、〈5年前の語り1〉に見られるように、「調査者」自身も「ブラジル人のお友達」というように、子どもの国籍や出自で一括りにして捉えた質問の仕方をしている。

したがってここには、既に双方が「調査と調査協力者」、「日本人と日系ブラジル人」として、明確に「相手をカテゴリー化」して捉える関係性が存在し、その上に成り立った語りと語られ方がある。すなわち、そこに〈枠組みを前提としたまなざし〉が形成されているのである。

ところが5年後の次の〈現在の語り1〉では、枠組みにとらわれない「私」という「個人」が登場し、「私はいつも私だから」(波線)と枠組みから捉えるのではなく「個性」として捉えるという〈「個」を重視した語り〉へと変化している。語りの内容は、カナダでアルバイトとして子どもに日本語を教えるという話から、カナダでもさゆりさん自身がさまざまに表象されることを語っている。しかも下線部に見られるように、その話を自ら話題を切り替えて行った。

#### 〈現在の語り1〉

[留学先のカナダで「日系」と表象されること  
に対して]

\*：なんか、カナダで日本語の先生もやってたって言ってたじゃないですか？その時は、どんな気持ちでやってたんですか？

S：は、全く日本語がわからない、

\*：ん、カナダの人？

S：カナダ人の子だったんですけど。(中略) でも、なんていうか、あっちにいると面白いんですね。「あんた日系でしょ」って、ずーっと言われるんですよ。こっちいると、逆に「外人、外人」って言われて、で、ブラジルにいても同じなんですよね。

\*：えっ、カナダでも日系って言われるんですか？

S：はい。「Are you half Japanese?」って言われたり、「Are you Asian?」とか、そんな感じで(中略) ね、ほんとにブラジル行くと、あのおう、「Japanese, Japanese」って、ずーっと言われますし。

(中略)

\*：あの、さゆりさん自身は、そういう風に言われると、どんな感じ？

S：私は、何も。最初は気にしてたんですけど、もう、も、好きなように呼んでーって言ってます。// (笑) // ((明るく)) もうなんでもいいーって。もう、自分のことわかってるん

で。前は、結構、揺らいでたんですよ。大学1年生、2年生の時は。でも、今はもう、自分自身がしっかりしているので、もう好きなように呼んでいいよって思ったので。

\*：ふうん。

S：自分なんか、私を型にはめようと思っても、私はいつも私だからって思いますね。

「個」を重視した内容の変化に伴い、その語り方も「私」、「自分」という「個人」や「個性」を重視した語り方へと変化した。その語り方の変化と同時に「まなざし」に注目すると、留学先のカナダにおいても、さゆりさんは「日系」人という「まなざし」でまなざされていることがわかる。他方、ブラジルでは「Japanese」という括り方でまなざされる。そのことをさゆりさんは、自ら明るく語るのである。そこには、複数言語環境で成長した自身を「個性」として捉え、〈「個」を重視したまなざし〉を形成している。そうすることで、一括りにしてまなざす〈枠組みを前提としたまなざし〉を克服したかのように語る語られ方があった。その一方で「調査者」の「まなざし」に注目すると、明らかな〈枠組みを前提としたまなざし〉が存在する。さゆりさんが教えていた学習者を「カナダの人？」(二重線)とあえて質問しており、そこには学習者を出自や国籍でカテゴリー化して捉えようとする「まなざし」が表れている。

#### 4. 1. 2. 語りがたさ

〈「個」を重視した語り〉は、次の〈現在の語り2〉に見られるように、聞き手である「調査者」に向けて、自ら「日本人の友人が出来た」話を登場させることにも表れていた。〈5年前の語り〉では、さゆりさんは、来日後いじめられた経験から「日本人が信じられず、高校までは日本人の友達はひとりもいなかった」と話していた。しかし〈現在の語り2〉では、自ら日本人の友人について語り始めた。

#### 〈現在の語り2〉

[大学院でできた友人についての語りから]

S：一人留学生で、その・・・Ph. Dに留学していた人と、あと二人は普通に、あの一大学院生。あたしと同じように入った感じの人たち。で、最後の最後は日本人の友達が出来ました。



(中略)

\*：その日本人の・最後に出来た友達っていうのは、その人たちも大学院生？

S：はい、大学院生。わたしは、あの日本語の研究をしているところの授業をとったんですよ。そんな時に日本人の友だちが出来ました。

「調査者」は、さゆりさんの「日本人の友人ができた」と語ったその心境の変化を探るために、手を変え品を変えて質問している。ところがさゆりさんは、次の〈現在の語り3〉に見られるように、「調査者」のそれらの質問に対して直接応じようとせず、違う話題を提供している。

〈現在の語り3〉

[日本人の友人ができたことについての心境の変化について]

\*：でも、最後の最後にそうやって日本人の友達が出来たってことは、何か心境の変化ってあったんですか？何かあったのかなーと思って。

S：ま・全然、ま、普通に日本語話してたんですけど。でもやっば、(米国の地名)のキャリアフォーラムに行ったら、「日本語片言だねー」とかって、いろいろ言われました。最初は。

\*：誰に？

S：あ、最初は。会社の人とか。やっぱり・舌が慣れないじゃないですか。

ここには、さゆりさんの「語りがたさ」<sup>10</sup>が現れている。さゆりさんは、質問に対して答えをなかなか返そうとしないのである。そこで「調査者」は〈現在の語り4〉の下線部の質問に踏み切っている。それに対してさゆりさんが語った語りは会社でのエピソードだった。

〈現在の語り4〉

S：そうそう。高校までは、全然。

\*：ねえ、いないって言ってたよね。ああ、じゃあ、変わったんだね。そういうわだかまりがちよっとなくなったっていうのもあるのかな？

S：・・・うーん、でも会社に入って、いちいち言われるじゃないですか。「おーお茶飲めるんだ、おーこれできるんだって言われるのが、なんか、もう、うざいなって(笑)思ったりします。

(中略)

S：いや、私、何歳から日本にいると思ってんだらうなって。

\*：みんな、知らない・・・の？

S：たぶん知らないと思いますよ。もう、ほんとにその顔で△△(地方名/さゆりさんの実家)って言われるんですよ。毎回(苦笑)。

\*：それ、それってねえー(苦笑)ほんとに。そういわれると、・・・ムツとする？

S：いやあ、別に・・・ああ、こういう考え方があるんだなーって。

そしてこの後に出来てきた語りが〈現在の語り5〉である。日本人、日本社会に対するさゆりさんの評価が明確に表れる語りである。

〈現在の語り5〉

S：なんていうか、一番会社に入って、イラッとしてるのが、日本人、日本社会、これでいいのかってすごい思ったのが、外国人のことを「外人外人」って、「そこの外人」って感じて言うんですよ。もう、わたしが知ってる人に「『外人』っていうのは、差別用語で使わないほうがいいんだよ」って言っても、でも、みんな「ああ、知ってる、知ってる」って言って、でも「外人、外人」って普通に言ってるんですよ。で、「でも外人でしょう」って言われるんですよ。

〈現在の語り2〉からここまでの語られ方に注目すると、語りの内容は、〈枠組みを前提とした語り〉から〈「個」を重視した語り〉へと変化した。つまり〈5年前の語り〉には登場しなかった「日本人の友人ができた」という語りの内容の変化である。この内容の変化は、次の二点において「調査者」との関係によって生まれた語られ方であると解釈できる。一点目は、さゆりさんが自ら「日本人の友人ができた」ことを強調して語ったのは、5年ぶりに会う「調査者」に〈成長した自分=大人になったわたし〉を見せたいという思いがあった

10 ここでは、語ることに困難を伴う場合に生じる沈黙や話題転換、表情などを指す。

のではないかと推察されるからである。二点目は、「調査者」の「まなざし」にあると説明でき、後述する。一点目に関しては、この頃には、さゆりさんと「調査者」との間には、〈友人のような関係性〉が構築されつつあり、その上での5年ぶりの再会であった。にもかかわらず、またしても〈インタビューという場〉で「調査者・調査協力者」という関係での再会となった。この時さゆりさんは、帰国直後に加え就職したばかりで生活自体も大変な時期であったが、無理を承知で本調査・研究依頼を引き受けてくれたのである。それは、さゆりさんとの肯定的な関係性構築の上に成り立ったというよりほかにない。「調査者」は、5年前の調査・研究後に渡米し、さゆりさんとは物理的に会うことが難しくなったが、その間主にメールでのやり取りを通じて関係を紡いできた。さゆりさんとの出会いは、確かに調査・研究を通じてであったが、その後は気の合う友達のように思えたからである。その背景には、5年前のインタビューの後に何度か食事を取った際に、さゆりさんの語ったLSがなぜか筆者の人生と重なる所が多く共感を得たという話から、筆者の身の上話となった。さゆりさんにとっては筆者の身の上話はとても印象深かったようである。筆者は、その時からお互いの心的距離が近くなったと感じていた。後にさゆりさんもその感覚は同じだったことを語っている。そのような中での本調査・研究への協力であるがゆえ、さゆりさんからすれば〈大人になったわたし〉を「調査者」に見せたいという思いもあったのではないかと解釈できるのである。二点目は、「調査者」の「まなざし」にある。その「まなざし」は、〈現在の語り3〉に見られる「語りがたさ」を生んでいる。語りは「日本人の友人ができた」ことが語られ、さゆりさんの〈「個」を重視した語り〉へと進んでいた。ところが、「調査者」の「日本人の友人ができた」ことへの執拗な質問に対し「語りがたさ」が生まれた。その「語りがたさ」が生まれた背景が語られるのが〈現在の語り4〉と〈現在の語り5〉である。語られ方も、それまでの〈「個」を重視した語られ方〉から「会社」、「日本人」、「日本社会」というように、一括りにして捉える〈枠組みを前提とした語られ方〉へと変化した。この「語りがたさ」を生んだ裏には、「調査者」の「まなざし」に付随するさまざまな「まなざし」が関与している。まず、キャリアフォロ

ムに参加していた企業の人が、日本語母語話者としての日本語規範を軸としてさゆりさんの日本語力をまなざす「まなざし」が存在する。加えて就職先の会社の人が、さゆりさんをはじめ、来日した人々全般に対して「外人」と位置づけてまなざす「まなざし」がある。それらの「まなざし」に対して、さゆりさんは克服したように語っていたが、実は未だ日本人や日本社会に対する強い〈批判的なまなざし〉を持っていることがわかる。次に、調査者の「まなざし」に注目する。調査者はインタビュー全般において「日本人の友人ができた」ことにこだわり、その意味づけを執拗に問うている。このことから、来日した子ども達のことばの学びには〈母語話者の友達が必要であるとするまなざし〉を持ってインタビューに臨んでいることがわかる。それゆえに、さゆりさんは、「調査者」との関係性を重んじ、「調査者」のその「まなざし」に応えるべく「日本人の友達ができた」話を強調し、繰り返し登場させたと考えられる。したがって、さゆりさんの「語りがたさ」が生まれた背景は次のように考えられる。「調査者」や日本人が、来日して何年たってもさゆりさんを「外人」という枠組みからまなざす時、自らも相手を枠組みから捉えることで抵抗しようとした。ところが個人との関係性が構築されるにつれて〈「個」を重視したまなざし〉が形成され、「調査者」が〈インタビューの場〉に持ち込む〈母語話者の友達が必要であるとするまなざし〉をさゆりさんが捉え、さゆりさんの中に「調査者」を〈枠組みを前提としたまなざし〉からと、〈「個」を重視したまなざし〉から捉えようとする「まなざし」の間で葛藤が生まれ「語りがたさ」を生んだと解釈できる。なぜなら「調査者・調査協力者」という固定化された関係性から構築された〈5年前の語り〉には、このような「語りがたさ」は見られなかったからである。その「まなざし」の葛藤に「調査者」との関係性が深く関与していることが明らかにされるのが、次の〈現在の語り6〉である。

#### 4. 1. 3. 調査者についての語り

「調査者」とさゆりさんとの間に関係性が構築されるにつれて、調査者全般に対する〈枠組みからのまなざし〉、つまり筆者を「調査者」であり「日本人」とまなざす「まなざし」と、「\*さん」<sup>11</sup>

11 「調査者」(筆者)の名前

という〈「個」を重視したまなざし〉が明確に登場し、さゆりさんの語りの中で揺れているのがわかる。

〈現在の語り6〉

[本インタビューを経験した意味について]

\*：でも逆にさゆりさんにとっては、私と知り合って、研究協力にかかわって（座ってください。座ってくださいと布団の上に座ることを勧めてくれる）どんな意味があったのかなって。正直に別になんとも思わなかったということであればそれでもいいし、何かこういうことを考えるきっかけになったとかね、何か言わなきゃいけないって思わなくていいんですよ

S：（まじめな表情で）ほんとにほんとに、うれしいですよ //（笑）うれしい？

S：はい、あの……ずーっと（声が小さくなり）あのう、結構マイナス思考なんですけど、あのう、みんなちゃんと考えてくれない、こういう研究をして、インタビューとって、インタビューも、自分のいいところだけ抜いて、あのう manipulate 出来るじゃないですか。それこそ // うん、うん // でも\*さんはぜんぜん違って。あの // 全部うつしちゃうからね（笑） // あのう、なんていうか、家族みたいな感じになった・んですよ。

\*：ふうん

S：なんか、「調査者」と）会って、へえ、こういう大変な経験をしてるんだなーって思ったんですよ。なんか、その、日本人の人は、まあ、常にぜんぜん自分とは違う生き方をしていてっていうのが、自分の頭の中にあったと思うので、逆に親近感を持ちましたね。ほんとに日本人もそういう、いろいろ経験してるんだなと思いました。// うーん // ほんとになんて言うか、もう別世界の人だと思ってました。最初は // うーん // やっぱその……私のこと、なんともみんな、・私っていうか、日系の人たちのことなんとも、ほんとにただ、見た目だけ、表面上はいいですよーって言っているんですけど。それが\*さんにはないなって思いました。//ほんとですか？・ありがとうございます。//（中略）ほんとに、なんか違う見方ができるようになったって感じ

ですね。ほんとにほかの人、日本人の人、信頼していいんだなって思いましたね。（中略）ほんとに\*さん（調査者の名前）と一生付き合っていけると思うんですよ。

この語りは、この〈インタビューという場〉で経験したことが、さゆりさんにとってどのような意味があったのかという質問に対して出てきた語りである。〈5年前のインタビュー〉では、「調査者」はこのように調査自体を振り返っての質問はしなかった。「調査者」自身に〈調査自体を振り返るまなざし〉を持ち合わせていなかったからである。それがさゆりさんと出会い、その意味を訊きたいという思いに駆られた。そしてこの〈インタビューの場〉で初めて出てきた質問だったのである。

語られ方に注目すると、さゆりさんは、調査者全般に対しては自分たちの事を考えてくれているようで、実は「ちゃんと考えてくれていない」、データを「manipulate」する人と位置づけて語っている。その一方で、「\*さん」と語る場面では、「別世界の人」の位置づけから「家族みたいな」存在として語り始めている。この「家族」というキーワードは、さゆりさんの語りの中では親密度を表すことばとして度々登場する。

その語られ方を踏まえて、〈現在の語り6〉に立ち現れている「まなざし」に注目する。調査者全般に対するさゆりさんの〈ちゃんと考えてくれない〉や〈データを「manipulate」する人〉という〈調査者全般へのまなざし〉は、さゆりさんがこれまでの調査・研究に協力する中で形成されてきた「まなざし」であったと捉えられる。その「まなざし」をもって本調査・研究にも参加していたのである。さゆりさんはこれまで在籍学級では「外人」といじめられ、地域社会の日本人からは「泥棒」、学校関係者からは学業的成功における「不成功者」とまなざされてきた。ところが、大学進学を果たし社会貢献への道を歩みだした頃から、地域社会の日本人、学校関係者、研究者らに一気に「成功者」とまなざされ、来日した子どもの「ロールモデル」として語られてきたのである。さゆりさんにとっては、5年前の「調査者」も、そのようにまなざす人たちの一人として捉えられていたのである。ところがこの〈インタビューの場〉において、さゆりさんと「調査者」が語りの構築

とともに二人の関係性も構築していった。その関係性の構築は、さゆりさんの語りの中だけではなく、その態度にも現れている。実はインタビュー中、「調査者」を気遣い何度も布団の上に座るように勧めてくれていたが、「調査者」は、布団に座るのは悪い気がして遠慮していた。(5年前のインタビュー)では、場所が喫茶店ということもあっただろうが、「調査者」へのこのような気遣いは見られなかった。つまり「まなざし」は、その関係性の構築過程において変容しており、この〈インタビューの場〉が双方の関係性を深め、新たな「まなざし」を形成する〈場〉となっていたのである。

#### 4. 1. 4. 複数言語環境で生きることの語り

次の語りは、さゆりさんが複数言語環境で成長するがゆえに経験することへの意味づけとそれぞれの言語に対する思いを語る場面である。

さゆりさんは、〈5年前のインタビュー〉時は、大学進学を果たし、来日間もない子どもへの進路相談からポルトガル語教師、調査協力などを意欲的にこなし、社会参加を果たしている最中であった。そしてさゆりさんが当時のインタビューの最後に語ったことは、〈5年前の語り4〉の下線部分に見られるように、来日した子どもたちのために自ら「その道を開かなきゃいけない」とか「わたしたちが出口を見せ」ということだった。つまりそこには、さゆりさんを巡る教師や研究者、地域社会の人々が、さゆりさんを〈「成功者」=「ロールモデル」〉としてまなざす「まなざし」が存在する。その「まなざし」を受けて、さゆりさん自身も自らを「ロールモデル」としてまなざしている。そしてまぎれもなく、その「まなざし」の形成には、当時「調査者」であった筆者自身が論文<sup>12</sup>の中で、さゆりさんを来日した子どもの「ロールモデル」として描いていたことから、その一端を担っており、「調査者」自身にもその「まなざし」があったことは明らかである。

〈5年前の語り4〉

S: わたし達が、その道を開かなきゃいけないなと思います。東京に来たら、でかい夢をたくさん持って人がいて、わたしのほんとに好きなものはなんだろうって思って、やっぱり、そーいうことにたどり着いたんですね。うち

らが、そういう道を見せなきゃいけないんだと思います。なんか、トンネルの底に明かりがあっても、あれは懐中電灯かもしれない、という感じで、でもほんとに出口じゃないかもしれない、ので、わたし達が出口を見せなきゃいけないんだなと思って。

ところが、さゆりさんのその意欲に燃えた語りは、5年後の〈現在の語り7〉では、「ロールモデル」としてまなざされることに、下線部分のように「プレッシャー」を感じ、「爆発しそうでした」という語りの内容に変わった。

〈現在の語り7〉

\*: そうそう、あの、さゆりさんにとって留学の意味とはなんだったんですか？

S: (笑) 深いですね。

\*: 一言で言えないでしょうけど(笑)。

S: 日本にいた頃は、爆発しそうでした。正直

\*: 大学でも？

S: はい、もう、人付き合いとかも色々あったんですけど、もう、いろんな connection があったんですけど、もう、・・プレッシャーがすごくて。日本でやっていけないってずっと思ってたんですよ。

\*: それは、どうしてですか？

S: なんていうか、もう、・・・・自分、じゃないんですけど、「あんたはすごく出来る子だから」っていう風に言われたりするの、すごくプレッシャーになってたんですよ。

(中略)

\*: 不安だったのかな。

S: はい。不安・・もありましたし、期待され過ぎて、期待に、期待にこたえられないってずっと思ってたんですよ。・・・

(中略)

その、日本だと、なんかいろんものがあるんですけど、みんなやっぱり絞りがたがるじゃないですか、この二つの選択肢しかないって思ったりするしかないと思うんですね。

ここでは、さゆりさんがこの5年余りの間に「泥棒」と「成功者」といった二者択一的に〈絞りがたがるまなざし〉の中で生きてきたことが語られている。その語り方は、来日した子どもが成功す

ればしたで、教師や研究者をはじめ、周りの日本人や地域社会から、来日後「成功した人」、すなわち「ロールモデル」として生きるようにまなざす「まなざし」の存在が語られている。それはいわば、さゆりさんをはじめ来日した子どもたちや人々が、何年たっても結局は「外国人」としてまなざされることを語っているのである。そこには、常に「外人対日本人」、「成功者対不成功者」というように二者択一的に捉えられ、やはり〈枠組みを前提としたまなざし〉がある。その〈枠組みを前提としたまなざし〉からさゆりさんが受ける「プレッシャー」は、ことばに対する複雑な思いにまで広がっている。

次の〈現在の語り8〉と〈現在の語り9〉は、複数言語環境で成長するがゆえのそれぞれのことばに対する思いを語っている。

〈現在の語り8〉

[25年間生きてきて、変わったことについて]

S: 小学校の時とかは、(小さい声で)ほんとにほんとに日本人と接するのが怖くて。

\*: うん。

S: もう、いじめは、ありましたし//うん//もうなんか、もう、ひたすら自分は逃げていたって言う気持ちが強かったと思うんですよ。

〈現在の語り9〉

\*: ああ、でも会社のほうは、ほとんど、言語は日本語ですか？

S: そうですね。日本語なんですけど、なんていうか、話し方は毎回怒られますね。敬語とか。敬語、書き方もすごい怒られます。「日本語下手くそー」と言われたりするんですけど、なんていうか、うん、で、でもやっぱり、なんていうか、日本語話していると、かしくまった感じになるんですよ。で、英語だと、なんか目が輝くっていうのは、自分でもわかるような感じがするんですよ。

\*: やっぱり、精神的に楽//楽ですね、はい//ポルトガル語を話している時はどう？

S: 普通ですね。

\*: 普通って？目が輝かないの？ポルトガル語の時は。

S: ……英語のほうが輝く気がしますね。ポルトガル語のほうが、忘れないようにがんば

ろうって、逆に思っ//ああ//いたりとか。あと、ポルトガル語は、あんまり話してないので。でもブラジル行って話してみたら、結構、楽しくて。でもほとんどの経験って言うか、自分が楽しかった頃の経験が、英語の経験が多いと思うんですよ。なんで、そんな感じになったのかなって。

それぞれの言語に対する思いの語られ方は、さゆりさんがどのような〈言語体験〉をしてきたかで語られるのである。さゆりさんにとって三つ目の言語である「英語」での〈言語体験〉は、〈楽しかった経験〉として語られるのに対し、母語であるポルトガル語は、常に〈頑張らなければ維持できなかった言語体験〉として語られている。さゆりさんの「英語」に対する思いは強く、これから仕事で使っていくことばであり、さゆりさん自身もそのように希望していた。その一方で「日本語」は、いじめや日本社会、学校文脈への同化としての記憶とともに日本語の規範意識として語られている。この日本語の規範意識は、さゆりさんにも日本社会側にも、日本人が使う日本語が「正しい」とする意識である。その背景には、日本社会の中に広がる日本語母語話者の日本語を基準として捉える一方的な「まなざし」がある。そのドミナントな「まなざし」の形成に加担しているのが日本語教育であることは否めない。そして〈現在の語り8〉に見られるように、日本語での〈言語体験〉の記憶は、25歳になった今でも「トラウマ的」に語られるのである。

#### 4. 2. 分析結果の小括

ここでは、さゆりさんと「調査者」が相互構築した語り立ち現れた「まなざし」を整理する。

まず、さゆりさんの「まなざし」を整理する。〈5年前の語り〉において立ち現れたさゆりさんの「まなざし」は、日本人や日本社会を一括りにして捉える〈枠組みを前提としたまなざし〉であった。しかしその「まなざし」は、実は、日本人や日本社会がさゆりさんをはじめとする来日した子どもたちや人々を、自分たちの規範から一括りにして向ける「外人」、「泥棒」といった〈枠組みを前提としたまなざし〉から形成されていた。その〈枠組みを前提としたまなざし〉は、さゆりさんと日本人、日本社会の「外人」対「日本人」という固

定化された関係性の上に成り立っていたのである。さらには、日本人や日本社会の〈枠組みを前提としたまなざし〉を受けて、さゆりさんや来日した子どもたちまでもが、自らを一括りにして捉え日本社会の中に位置づけるといった〈枠組みを前提としたまなざし〉を形成していた。ところが〈現在の語り〉においては、「調査者」との間に関係性が構築されるにつれ、さゆりさんに〈「個」を重視したまなざし〉が立ち現れてきた。そこに「まなざし」の変容が見られた。

次に、「調査者」の「まなざし」を整理する。〈5年前の語り〉の「調査者」には、さゆりさんを選定し調査・研究を依頼すること自体、加えてその国籍や出自からさゆりさんを「調査協力者」、「外国人」と位置づけてまなざす〈枠組みを前提としたまなざし〉が存在した。つまり〈5年前の語り〉が構築された場（以下、5年前の語りの場とする）において、その「まなざし」は、「調査者と調査協力者」という固定的な関係性の上に形成されていたのである。ところが〈現在の語り〉が構築された場（以下、現在の語りの場とする）においては、さゆりさんと「調査者」の間でその関係性がさらに重層化されていった。それに伴い「調査者」がさゆりさんを「調査協力者」と見るのではなく「さゆりさん」個人として見るようになった。それゆえに〈現在の語りの場〉においては〈5年前の語りの場〉にはなかった〈調査自体をふりかえるまなざし〉が形成されたのである。つまり「調査者」の中にも「まなざし」の変容が見られ、その「まなざし」はもはや「調査者・調査協力者」という関係性ではなく、お互いが「ひとりの人」という関係性の上に育まれていた。

## 5. 考察——言語教育におけるLS研究の意義

分析結果をもとに、本稿の目的である言語教育におけるLS研究の意義は何かを検討する。

まず、LSに現れた「まなざし」がなぜ言語教育において重要なのであろうか。それは、「調査者・調査協力者」という固定化された関係性からは、相手をカテゴリー化し〈枠組みを前提としたまなざし〉しか形成しないからである。さゆりさんの語りに見られたように、日本人や日本社会の「まなざし」は、さゆりさんや来日した子ども

たちを「泥棒」、「外国人」、「ロールモデル」というように、一方向から一括りにして捉え、語ってきたのである。その「まなざし」が暴力性を持つことは、さゆりさんが25年たった今でも日本語での〈言語体験〉をトラウマ的に語ることから明らかである。このことは、複数言語環境で成長する子どものことばの学びに何が重要かを示唆している。その一方で、「調査者・調査協力者」という関係性は〈現在の語りの場〉では、さゆりさんと「調査者」が語りを相互構築することによって「調査者・調査協力者」という関係性だけではなくなり「\*さん、さゆりさん」というような「個人」や「個性」を重視した新たな関係性が育まれた。そのことによって一方向から一括りにして捉える「まなざし」ではなく、「個」を重視して人やものごとを見るといった新たな「まなざし」を生んだ。その新たな「まなざし」は、双方にとって〈LSを構築する場〉（以下、LSの場とする）が新たな関係性や見方を作り出す〈場〉となっていたことを意味する。そして双方がこれから生きていく上で、ことばと〈生〉をまなざす時の新たな視点を提供したのである。それはさゆりさんの場合であれば、「調査者」との関係性が構築されるにつれて、これまでの日本語での〈言語体験〉によって形成された日本人や調査者全般への見方から「調査者」を見るのではなく、「個」を重視した見方や接し方へと変わっていった。それはさゆりさん自身が自らのことばと〈生〉を捉えるという意味で、さゆりさんの今後の生き方にもつながっていく可能性を示している。他方「調査者」の場合には、〈調査・研究の場〉においても「調査者」がまなざす「まなざし」が調査協力者である相手の「まなざし」を形成しており、〈LSの場〉がそのことを〈自覚する場〉となったのである。そこで育まれた「まなざし」は、ひいてはさゆりさんのように複数言語環境で成長する子どもたちへの言語教育を改めて考える視点を提供し、今後の調査・研究とのかかわり方、授業実践の方向性にもつながっていく可能性を示唆している。

次に、「まなざし」の変容はなぜ生じたのだろうか。それは〈LSの場〉に起因する。〈5年前の語りの場〉においては、さゆりさんと「調査者」は、「調査協力者・調査者」という固定化された関係性の上に成り立ち、語られ方も「調査協力者・調査者」を前提とした語られ方であった。ところ

が〈現在の語りの場〉では、双方の関係性が構築されるにつれて「語りがたさ」が生まれた。それは、語り手に、「調査者」との関係性において語る内容と語り方に〈ズレ〉が生じたからである。したがってその「語りがたさ」は、固定化された関係性からの脱却を意味し、さゆりさんと「調査者」にとって〈LSの場〉は、〈調査・研究の場〉から双方の〈関係性を育む語りの場〉へと変容した。それにより双方の「まなざし」も変容したと言える。

第三に、「まなざし」の変容を明らかに出来たのは、LS研究がさゆりさんとの出会いの一助となったこと、そして〈LSの場〉が双方の関係性を育む中で語りや語り方が生まれ、その過程において「まなざし」の変容を促し、新たな「まなざし」が生まれた。これはLSが「人生の物語」という極めて個人的な物語の中に深く根ざすものであり、そこに調査者と調査協力者の双方が深くかかわり合い、LSを相互構築することで双方が〈自己言及的〉に振り返ることを促す〈素材〉そのものとなったからである。

これまで日本語教育におけるLS研究は、その関係性そのものに不透明さがあった。桜井は「インタビューの場こそがLSを構築する文化的営為の場」と述べたが、言語教育の立場から〈語りの意義〉、すなわち、語りが調査者や調査者の属する世界との関係において「何のために『いかに語られたか』」を語るなら、〈LSの場〉における「まなざし」の変容過程そのものが各々のことばと〈生〉を捉える〈文化的営為〉であったと言え、そこに双方にとっての言語教育的〈語りの意義〉が存在するのである。したがってことばの学びとは、ことばの獲得だけではなく、それが各々の〈生〉にとってどういうことなのかという「まなざし」を育むことでもある。

## 6. おわりに

本稿では、複数言語環境で成長するさゆりさんのLSをもとに、その語りとともに立ち現れる「まなざし」に注目し、ことばの学びとその関係性を明らかにした。その結果、〈LSの場〉を通して形成される関係性の中で、さゆりさんと「調査者」の双方がことばと〈生〉を深くまなざす「まなざし」を形成し育てていた。その意味に双方が〈自覚的〉に向き合い省察していくならば、その過程

そのものがことばの学びへの「まなざし」を育む過程であり言語教育における〈文化的営為〉なのである。ゆえに、そこに言語教育におけるLS研究の意義があると結論づける。今回の〈LSの場〉で生まれた「まなざし」が、さゆりさんと「調査者」にとって、その後の生き方や言語教育実践においてどのようにつながり、どのような関係性を育むのかについては今後の課題とし、別稿に譲ることとしたい。

## 文献

- 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『言語文化教育研究』9, 17-41. <http://gbkk.jp.org/vol09.html#iino>
- 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『年報社会学論集』25, 1-12.
- 内田良(2008) 児童虐待への現代的まなざし——暴力はいかなる意味において問題なのか『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』11, 263-269.
- 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, 1-23.
- 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.
- 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.
- 岡本晴美(2006). 子どもたちの「生」を支える児童養護施設職員の専門性——個・集団へのまなざしと「子ども同士の育ちあう関係性の形成」『総合社会福祉研究』28, 56-65.
- 菊池里映(2005). 保育場面において遊びを捉える保育者のまなざし——“遊び集団を捉える”ことを困難にしているものは何か『教育方法学研究』31, 25-36.
- 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——質的研究入門』せりか書房.
- 桜井厚(2012). 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 佐藤正則(2013). 留学経験の意味と自己実現についての考察——元留学生のライフストーリー

- から『言語文化教育研究』11, 308-327. <http://gbkk.jp/vol11.html#satom>
- 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.
- 谷口すみ子 (2013). 「移動する子ども」が大人になる時——ライフストーリーの語り直しによるアイデンティティの再構築. 川上郁雄 (編) 『「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』 (pp. 44-68) くろしお出版.
- 中川康弘 (2011). ベトナム難民2世の語りにもみるバイリンガル育成の可能性——ライフストーリー・インタビュー手法を用いて『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』7, 66-86.
- 中野千野 (2009). 「周辺化」されてきた子ども達から見えてきた言語習得支援の課題——ある日系ブラジル人女性の「語り」を中心に『多言語社会研究会年報』5, 93-115.
- 中野千野 (2013). 複数言語環境で成長する子どもの「複数言語性」を考える——ある海外定住児童への「まなざし」から『ジャーナル「移動する子どもたち」——ことばの教育を創発する』4, 21-42. [http://gsjal.jp/childforum/journal\\_04.html#art04-2](http://gsjal.jp/childforum/journal_04.html#art04-2)
- 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, 43-54.
- 中村麻由子 (2012). 文化的・政治的実践の媒介としての教師のまなざし——「欠損言説」および「個体能力観」との向かい合いのなかで『教育方法学研究』37, 13-23.
- 中村麻由子, 庄司康生 (2012). 意味が編み直されるということ——まなざしと声の内面化に着目して『埼玉大学教育学部実践総合センター紀要』11, 31-38.
- 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, 97-127.
- 布川あゆみ (2009). 受け入れ社会のまなざしと移民のまなざしの交錯——ドイツにおける移民の子どもの「学力」を媒介に『〈教育と社会〉研究』19, 64-71.
- 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.
- やまだようこ (2000). 人生を物語ることの意味——ライフストーリーの心理学. やまだようこ (編) 『人生を物語る——生成のライフストーリー』 (pp. 1-38) ミネルヴァ書房.