【書評論文】

ライフストーリー研究の新たな枠組みへ

三代純平（編）『日本語教育学としてのライフストーリー――語りを聞き，書くということ』くろしお出版

北出　慶子*

キーワード
ライフストーリー, イーミック, 認識論的内省, 批判的言語意識, 社会実践としてのインタビュー

1. インタビュー研究の普及――その意義とブラックボックス化

「こう考えるんだけど，どう思う？」絶えず著者たちから対話が促される，そんな感覚でページをめくる。「こうなんだよ」ではなく，そんな素直な受け止め方ができたのは，決して偶然ではない。ライフストーリー（以下，LS）調査者として長年，当事者である学習者や教師の声から自身の日本語教育学を省察してきた著者たちの実践者としての姿勢が本書（三代，2015a）からにじみ出ていたからこそ，このような対話が促されたに違いない。

LS が盛んになった背景としては，本書序で三代（2015b）や川上（2015）が述べているように日本語教育学，そして広くは応用言語学全般において 90 年代後半からのパラダイム転換以降，当事者の視点や声を社会に埋め込まれた形で研究対象とする研究が盛んになったという動きがある。それはグローバル化時代に入り，人間の成長や言語学習が知識の獲得や個人の認知プロセスだけのものではなく社会的なものでもあると捉えられるようになり，学習者や教師のアイデンティティや主体性が注目されるようになったという変化を反映している。そんな中，従来，国内の英語教育や国語教育と比べ学習者の多様性や個々の特性が重要な位置を占めてきた日本語教育学において LS 研究が著しい発展を遂げてきたのは，当然といえる。本書は，LS 研究とは何か，日本語教育学における LS 研究の意義は何か，という問いに答える中で日本語教育学とは何かという大きな枠組みにも挑戦を試みている。また，本書は，2014 年第 14 巻の『リテラシーズ』における「特集：言語教育学としてのライフストーリー研究」[1] の発展的位置づけでもあり，日本語教育における個々の LS 研究の差異も含めた共有を目的としている。

LS 研究が盛んになりつつある中，LS 研究者によって何をもって LS 研究としているかは異なると三代は指摘する。本来は，研究者の目的に沿って適切な形で LS が選択され用いられるべきであるが，LS が先行してしまっているケースもあることは否めない。確かに LS 研究は，従来の実験型研究と比べインタビューという比較的耳慣れた調査方法を用いるため，一見，扱いやすく見える。そして従来日本語教育学や応用言語学において主流であった量的研究と比べ変数の統制をしないため，LS 研究は初学者にも入り易く見える。日本語教育の分野においても近年，LS に限らずインタビューを扱う研究が増えてきており，グランデッド・セオリー・アプローチ（GTA）[2]，複線径

* 立命館大学（E メール：kitade@lt.ritsumei.ac.jp）

1 http://literacies.9640.jp/vol14.html

2 グランデッド・セオリー・アプローチ (GTA)，社会科学の方法としてデータからカテゴリーや概念の抽出とその関係性などの理論生成を目指して開発されたアプローチ（グレイザー，ストラウス，1967/1996）。

路・等至性アプローチ（TEM/TEA）[3], PAC 分析[4], などそのアプローチも多様性に富んでいる。

インタビューを通し個人の現実に迫る意義が認められてきたこと自体は，従来，量的研究が主流であった応用言語学，およびその関連領域である社会学，心理学，人類学においても多様性をもたらし，学術的にも豊かな発展につながる。

一方で，各分野でインタビューが一定の位置づけを獲得することで，「インタビュー手法」というだけで免罪符になり，研究手法における説明や議論がなくてもよいという風潮に陥っているという指摘もある（Atkinson & Silverman，1997）。人類学の分野でインタビューデータの意義を述べてきた Briggs（2007）は，インタビューを専門としない研究者にはインタビューがその内にある構造や詳細の説明がされないまま確立した手法として通ってしまう，つまり「ブラックボックス」化してしまっている現状に警鐘を鳴らす。そんな中で本書は，改めて LS が何なのかにアプローチしている点で極めて意義がある。また，本書ではその接近の仕方にも従来の研究手法本とは異なる試みが見られる。

編者である三代は，LS 実践者ならではの方法で「日本語教育における LS 研究」への接近を試みている。LS 自体が，ライフヒストリーから派生した時点で当事者の捉える現実の重要性を提唱してきたこともあり，本書は LS 研究に長年携わってきた著者たちから見た LS 研究を提示している。内容だけでなく「LS 研究の提示の仕方」自体へのこだわりは，LS 研究においてもインタビューの「内容」だけでなく「語られ方」の重要性を主張してきた三代ならではの挑戦といえよう。以下に本原稿筆者が受け止めることができた範囲でのその工夫点を挙げてみる。まず，LS 研究当事者の声を第一にとらえようとする姿勢は，LS 研究ならではの試みである。序と第 1 部では，LS 研究の熟練者である三代，川上，河路，3 名の考える日本語教育学における LS の意味を提示している（三代，2015b；川上，2015；川路，2015）。次に，本書において「日本語教育における LS 研究」を定義するのではなく，第 2 部にみられる「リソースを提供する知の在り方」にその帰納的なアプローチがみられる。加えて，「往復書簡」，桜井厚への「インタビュー」（桜井，2015），という形での提示は LS 研究の提示の仕方に重なり，やりとりから何らかの意味を生成しようとする編者の姿勢が反映されている。

また全体を通し，長年 LS に携わってきた著者たちの考えや姿勢が惜しみなく提供されており，本書を読むことは，個々の読み手自身が考えてきた日本語教育学，LS 研究，ナラティブ研究，質的研究の意義，を改めて問い直す機会となる。それゆえ，LS 研究を専門としない筆者が本書との対話によりどのような新たな気づきに至ったのかを言語化してみたいという衝動にかられた。LS 研究は，調査者とデータ協力者との間だけでなく研究の書き手と読み手による対話も生むと三代が述べるように，本書を読んだ一読者の応答として本書評を試みたい。

まず，本書を読み終えた最初の印象として，イーミックな接近へのこだわりが挙げられる。イーミックとエティックは，ある対象を分析する際の 2 つの対照的アプローチとして用いられる観点である。言語学者の Pike（1967）がメキシコ・インディアンの言語研究の際にその違いを見出したといわれている。多様な解釈が議論されてはいるが，簡略すると，イーミックな接近とはそのシステムの内部からある対象を分析することである。一方，エティックな視点とは，外部から分析する，つまり他の言語文化と比較対照しながらその対象を捉えるような見方である。イーミックな接近には，エティックのように強引な分類を避け，対象をその文化に固有のものとして取り上げることができるという強みがある。当事者のとらえる現実へのこだわりが本書の根底に流れていると考えると，本書の対象とする LS へのイーミックな接近へのこだわりは当然といえよう。

しかし，本書の読み手は，本書の著者たちのように長年 LS に向き合ってきた者に限らない。また，日本語教育は様々な分野との学際的融合から成り研究者の立場も多様性に富んでいる。第 2 章で川上が述べるように個々の LS 研究の日本語

3　複線径路・等至性アプローチ（TEM/TEA），文化心理学において社会的文脈の中で時間軸とともに主体の変化・変容を捉えることを目的として開発されたアプローチ（安田，サトウ，2012）。

4　PAC 分析，「個人別態度構造」（Personal Attitude Construct）分析の略で臨床心理学において個人のイメージ構造過程の分析を目的として調査者自身の枠組みで開発された手法（内藤，2002）。

教育における意義は各研究者の立ち位置，およびそこから何を目指して研究するのかによって極めて多様である。それゆえ，編者である三代が本書で目指している日本語教育におけるLS研究の意義を知っておくことは本書を読むにあたり極めて重要となる。そこで本稿では，このような本書の特色についてイーミックとエティック両方の視点からの接近を試みたい。各研究者の立ち位置は得てして暗黙の了解となりやすく，エティックな視点だからこそ見えてくる本書の目指すLS研究の特色もあるのではないかと考える。

本書をエティック的に分析するにあたり，筆者の立場を明確にしておかねばならない。筆者は，社会的現実の提示を目的とし当事者のライフに迫るという点で比較的LSに近いTEM/TEAを用いた研究を試みてきたが，三代を始めとする国内の日本語教育研究者が推進する実践研究の流れとはまた少し異なる。それは，筆者が国内の日本語教育ではなく海外の日本語教育を出自とすることも関係しているだろう。特に筆者が関係してきた海外の日本語教育では，日本語教育だけを焦点化するというよりは，応用言語学や外国語教育，さらにはTEM/TEAが開発された文化心理学という多様な分野が交差する中で日本語教育を俯瞰することが求められることも多く，本稿ではそのような立場からの論考を試みる。

2. イーミックな接近――「リソースという知のあり方」

上述のように三代は序章におけるLS研究の展望にて「リソースという知のあり方」を提唱している。「あとがき」において本書を通した自己言及的記述として述べているが，当初は日本語教育としてのLSを社会学におけるLSに対して定義づけようという意図があったという。しかし，編集過程を通し「リソース」としての研究と定義づけの矛盾に気づき，第2部を「経験の積み重ねの総体」として提供することにしたと述べている。そこには，演繹的に日本語教育学のLS研究を定義づけ，1つの考えに縛ってしまうのではなく，帰納的に既存の個々のLS研究を集積し，「リソースという知のあり方」(三代，2015b，pp. 15-16)として提供する方法をあえて選ぶという一貫した姿勢が見られる。それゆえ，従来の研究手法や調査法本のように明確な答えを提示してもらえることを期待していた読者には，少し歯がゆく感じるかもしれない。

しかし，このような提示の仕方は質的研究において共通でもあり，当然であるといえる。心理学において国内でナラティブ研究の意味を追求してきたやまだ（2013）は，質的データの扱い方は，多様な研究例からその判断や解釈の重なりあう部分だけを採用する量的データの扱いと同じにすべきでないと主張する。質的データでは，個々の研究者が気づかない変数や新しい知見について他の研究者が気づく点が強みであり，重なり合わない部分の存在も積極的に共有していくことが重要となる。それゆえ，質的心理学研究の「かた」は，特定の形にはめ込み固定するのではなく，個々の研究が多様かつ複雑なまま存在する「カタログ＝見本帳」として提示し，「生成的な共同の場」を提供していくべきだと述べている。

本書におけるLS研究の共有のしかたも質的心理学研究と同様の趣旨と考えられる。本稿では，このような意図のもと提供されたリソースとしての知である第2部の7つの論考を本章においてまずイーミックな接近，次に3章ではエティックな接近により分析を試みる。

2. 1.「リソース」へのイーミックな接近――実践研究としてのライフストーリー研究

では，本書の第2部で提供されている「リソース」としての論考から見えてきた日本語教育学におけるLS研究とは何だろうか。本書で明確に提示されているわけではないが，三代自身も本書の「あとがき」で触れているように「実践研究」としてのLS観が本書全体の根底を流れているのではないだろうか。この点について三代は，日本語教育学という領域の特徴として実践と研究の重なりが大きいという理由を挙げているが，果たしてそれだけだろうか。

LS研究実践を調査者が記述する際，その当事者たちの個人的および社会的・歴史的背景を踏まえた解釈が求められる。同様に，本書第2部の論考を読み取るには，著者たちの持つ日本語教育観を踏まえる必要がある。本書の著者の多くは，編者である三代と同じ「実践研究」（細川，三代，2014）の観点を少なからず共有しており，本書の著者たちの「日本語教育学」の捉え方の前提と

して実践研究が存在することは特記すべき点であろう。その点を踏まえ，本書で著者たちが語る日本語教育学やLS研究を捉える際に，実践研究の流れを汲んでおく必要がある。そのために最も参考になるのは，本書に先立ち2014年に出版された細川・三代の編集による『実践研究は何をめざすか――日本語教育における実践研究の意味と可能性』（細川，三代，2014）である。そこでは個々の教師が授業改善だけを目的としておこなう従来の実践研究との違いが明確に述べられ，実践研究を「実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い，その実現を社会的によりよいものにしていくための実践＝研究」（三代，古賀，武，虎丸，長嶺，古屋，2014，p. 80）と定義している。そしてその意義について以下の3つの観点（三代，ほか，2014，p. 80）を提示している。

① 日本語教育実践を社会的文脈の中で問い直す。
② 日本語教育研究における実践研究の意味を再構築する。
③ 日本語教育実践共同体を構築する。

本章では，この3点についてまず1つめにある実践の問い直しについて第2部の論考を中心に著者たちの観点を述べ，残りの2つである実践研究の再構築および実践共同体の構築の方法について後に述べていく。

2．2．LS実践の問い直し

まず，第2部の7本の論考においてLS実践者自身がLS研究の意義をどのように捉えているかをみてみたい。第2部では，LS研究者が自分たちが実施してきたLS研究を批判的に捉えなおし，「日本語教育学としてのLS研究」の在り方に迫っている。第2部の論考では，上記3点の内の1点目である「日本語教育実践を社会的文脈の中で問い直す」試みがみられる。各著者が教育実践を社会的に埋め込まれたものとして分析し，そこから個々の調査者自身の「構え」やその根底にある「日本語教育学」の再考を試みている。ここでは三代の目指す実践研究の中でも頻繁に言及されている参加型実践研究を提唱するKemmis（2008）[5]を参照し，どのような問い直しがされているかを考察する。以下，Kemmisが述べる実践研究を通した生活世界（lifeworlds）における変化過程の3つのレベルである「個々の実践者の認識やアイデンティティの変化」，「実践の場に参加していた人々の人間関係や位置づけの変化や再構築」，「文化的再生産と変容の過程」について第2部の論考における各著者の問い直しの対象がどこにあるのかを述べていく。

2．2．1．個々の実践者の認識やアイデンティティの変化

ここでは，第2部の中で特に個々のLS実践者（協力者を含む）の知識やその役割や位置づけについての省察とその意義について述べた論考についてまとめる。第5章の谷口（2015）では，教師である著者が学習者の書いた和文を英訳する実践の対話において解釈の深化が促される様子が描写されている。第6章の中山（2015）では，協力者の語りが理解できなかった経験から調査者自身がそれまで無意識に有していた枠組みを認識し，変更を迫られる過程を見出している。第9章の飯野（2015）では，教師が教師に行うインタビュー実践において語り手が気づかなかった新たな意味づけが起きる様子を捉えている。最後に第10章の田中では，在韓「在日コリアン」教師へのインタビューにおいて調査者自身が有していた協力者に向けたカテゴリーがどのような前提および理解によって形づくられたのかについて批判的に考察している。

2．2．2．実践の場に参加していた人々の人間関係や位置づけの変化や再構築

第2部の論考のほとんどが上記2．2．1．で挙げた実践者自身の変化について言及していたが，それに加え個々の実践者の変化が実践参与者間での人間関係や位置づけという相互行為的変化まで及んでいると考察した論考もみられた。第7章の中野（2015）では，「構え」に類似した概念として「まなざし」を用い，調査者が協力者に対してもっていたカテゴリー化された認識の上にできた「調査者」と「調査協力者」という関係が，2人の関係が深まる中で「個」を意識したものへと変化していく過程を省察している。また，第8章の佐藤（2015）では，聞き手である調査者の留学生に対する「構え」の変化を通し，協力者の

5 Kemmis (2008)，概念の和訳については秋山 (2013) を参考にした。

語り自体も変化していった様子を振り返ることでLS実践における調査者の役割を再認識している。

2. 2. 3. 文化的再生産と変容の過程

上記2点に加え，第4章の三代の論考は第2部の論考にLS研究の新たな可能性を提示している。第4章の三代（2015c）では，LS実践およびその理解が個々の実践者や実践者間のレベルを超えたより大きな社会文化的枠組みの中で形成され，また再構築されていく過程を批判的に捉えている。具体的例として「グローバル人材」というモデル・ストーリーがLS実践において捉え直される過程を見事に描きだしている。そしてこのような観点をLS研究者および外部と共有していくことが既存のモデル・ストーリーを変えていくことになるとしている。

以上のように，第2部の論考では各LS研究について多様なレベルにおける問い直しやそれによって見えたものが提供されている。それゆえ，本書で示された日本語教育学におけるLS研究の意義も極めて示唆に富んだものとなっている。特に実践研究を意識した著者たちからは，調査者であると同時に教育実践者であることへの自覚から著者の自己言及的記述や応答責任の必要性が述べられている。この点は，今後のLS研究および実践研究の在り方や可能性を具体的に示すものとなるであろう。加えて，第1部の川上や河路も教師としてLSを通しどのような省察が生じ，その新たな知見を活かした教育実践を行うことの重要性を述べている。本書全体を通し，調査者である教師がLS研究を通してどのように成長できるかが「日本語教育におけるLS研究の意義」として述べられている。

2. 3. LS実践意義の再構築と実践共同体の構築

上述のように本書では，LS実践を通した調査者であり実践者である著者たちの問い直しからLS研究の意義が明確に述べられている。しかし，実践研究の意義に関する残りの2つの観点に関しては，個々の調査者レベル，あるいは個々のLS研究実践をまとめるだけで実現できるのだろうか。三代ら（2014）が目指す実践研究では，批判的省察を実践するために協働の有効性を述べている。そこでは2つのレベルにおける協働の有機的な繋がりの必要性が提示されている。1つは，実践の場に直接参加している人々の協働，もう1つは，外の実践研究者との協働である。本書では，LS研究当事者の視点の提供が目的とされているように，前者に関してのLS研究の意義に重きがおかれている。三代も第9章の田中との往復書簡において認めているように，後者に関してのLS研究の意義やそれを見出す方法は，今後の課題とされ本書ではまだ明らかにされていない。

この後者の部分に関して，教育心理学において実践研究に取り組んできた秋田（2013）は，実践研究のサイクルにおいて重要な部分であるとしている。秋田はオーストラリアのKemmis & McTaggart（1998）が提示する「参加型アクションリサーチ」に言及し，実践研究では個々の実践を知り実践の改善方法を明らかにするだけでなく，「自分自身の実践が外部の変化とどのように関連し適応しているのか，実践を変化させるアクションがどのようにその実践が起きる状況や外部を変化させているのかを含めて，記述研究することが重要である」(p. 421) と述べている。また，事例研究の集積を協働的に実施し，事例間の相違点や共通点を見出すというプロセスを通し理論化は可能となるとし，「計画 - 行動 - 観察 - 省察」に加え，最後に「批判的議論」を置く実践研究のサイクルを示している。

本書においても日本語教育学におけるLS研究の展望として三代は，LS研究をアーカイブ化，データベース化することでLS研究が体系的なものへと整理されるとし，同時に「批判的共有としてのメタ研究」の必要性を述べている。しかし，LS研究を集積し，批判的に議論する場という言及に留まり，その方法について本書では明示されていない。LS研究コミュニティとして日本語教育学領域に既成されているモデル・ストーリーに疑問を投げかけ挑戦するという試みは，領域の発展にとって極めて重要な意味を持つと考えられる。しかし，LS研究コミュニティの当事者の見る世界というイーミックなアプローチだけでこのような大規模な変革が達成できるのだろうか。

この点に関し，事例研究を中心とする質的研究で言及される調査者の持つ2つの役割が鍵となるのではないだろうか。調査者は当事者であると同時に調査者として研究をその学術的領域に意味がある形で実践を語り，働きかける架け橋的役割がある。佐藤（2008）が質的研究とルポライター

記事の決定的違いを述べているように，質的研究は当事者の声をそのまま書いて終わるのではなく，当事者の意味世界を既存の学術的分野と関連付けて論じることが求められる。当事者の声から得た現実から調査者が「日本語教育学的語り」を行うためには，既存の日本語教育実践と関連付け，再考しなければならない。この場合の日本語教育実践というのは，三代のいう後者の日本語教育という領域全体を捉えた場合である。第3章で桜井が社会学でのLS研究の意味を述べているように，その分野の先行研究との関連においてどのような新しい知見をもたらせるのかという点は，マクロレベルにおけるLS研究の意義と密接にかかわっている。この点で，当事者の声と分野で集積された知を結ぶ，またそこで新たな意味を産み出すという過程は，研究者にとってイーミックな接近をエティックな視点と結び意味生成するという重要な作業であると考えられる。

本書ではLS研究外部との協働の方法について具体的に示されていないが，同じようにイーミックな接近を重視している質的研究者たちは，どのように外部との協働に取り組んでいるのだろうか。複線径路等至性アプローチ（TEA）の開発者の一人であり，長年質的研究に取り組んできたサトウタツヤは，質的研究は主観に意味を見出す立場をとるといっても「独断的であってはならない」（サトウ，2012，p. 25）と主張している。さらに，仲間内だけでの研究ではその独断がさらに増す危険性を指摘し，異なる視点を持つ人からの助言の必要性を述べている。では，心理学分野おいて質的研究者はこの点にどのように取り組んでいるのか，本稿ではその例として他者との対話と協働的省察を取り上げてみる。

心理学において多数の質的研究本の著作および共編書で知られる能智正博は，信頼性と妥当性に依拠した実証的研究に対し，質的研究者は「主観を鍛える」（能智，2011，p. 278）必要があるとする。つまり，多くの他者を招き弁証法的な展開を試み，それにより他者からどのように見えるかを検討することが内省に繋がるとしている。その対話では，実在の追求が目的ではなく，複数間の対話を通じて共有された「合意」が質的研究の妥当性の確保につながるとしている。同様に，サトウ（2012）は，調査者の「省察性」は自己内省やその記述に限ったものではなく，他者と協働し公的に共有していくサイクルをも含む対話実践であるとしている。具体的には，次のような実践が提案されている。1つは，ピアカンファレンス[6]や熟達者による助言（サトウ，2012）である。また，能智（2013）は，分析の途中または最終結果を研究協力者に見せ，妥当性を確保するメンバーチェック（Flick，2007），データを1回だけでなく持続させた複数の対話として分析過程に入れる例などを挙げている。

本章では，本書で提示されたLS研究をLS研究専門家ではない本稿筆者がどのように受け止めたかを述べてきた。外部の者によるイーミックな接近というやや矛盾を孕んだ強引な試みであり，本稿筆者のLS研究に対する構えが影響した可能性は十分ある。それゆえ，著者たちの意図を正確に読み取れていない部分があることもここに明記しておきたい。三代は「あとがき」（三代，2015d）で他の質的研究者からの議論を積極的に促していることから，本稿が外部との対話によるさらなる展開に繋がることを期待し，以下に本書へのエティックな接近を試みたい。

3. 「リソース」へのエティックな接近――質的研究としてのライフストーリー

上述のようにLS研究だけでなく広くは質的研究においても，個々の事例間の重なりだけでなく異なりをも重要視し，ゆえにリソースという知の提示が意識的に採用されている。そこで，第2部の論考の重なりと異なり部分をそれぞれ考えるにあたり，第2部の著者のLS研究に関する内省の対象がどこにあるのかについて分析を試みる。ここではLS研究および実践研究に特化した接近を試みた前章とは異なり，質的研究全体の中のLS研究というエティックな接近から本書の特徴に迫りたい。

6　ピアカンファレンス，同等の立場の相手と互いの研究やある特定のトピックについて検討する方法であり，直接会うだけでなく電子コミュニケーションも含む。

ウィリッグ（2001/2003）[7] は，質的研究の中の多様性は，省察される程度や言語の役割への捉え方の違いやその程度によって生じるという。省察は，研究者が第三者ではなく何らかの形で研究の中での意味形成に関わっているということを自覚するプロセスであり，2つの種類がある。1つは，「個人的省察」であり，研究者個人の信念，価値観，経験などが研究に影響した可能性や研究自体が研究者にどのような変化を促したのかについて検討することである。もう1つは，「認識論的省察」と呼ばれるものであり，研究課題，デザイン，分析方法がどのように研究における知見の形成に影響したのか，また別の方法で同じ研究課題に迫った場合，どのような違いがうまれた可能性があるか，などの点について問答するものである。加えて，言語をどのように捉えるかという「批判的言語意識」の程度も質的研究のアプローチの異なりを説明する際に必要な観点として挙げられている。本章では，この3点について本書第2部の論考を分析し，本書でみられた内省対象に関する傾向とその理由について項目ごとに述べていく。

3．1．個人的省察

個人的省察については本稿2章における個々の著者の調査者および教師としての省察と重複するのでここでは詳細は省く。本書では実践研究としてのLS研究の立場から，調査者の批判的省察がどのように日本語教育に還元できるのかという点が重点化されている。その中でも調査者の構えとその変化への気づきについて省察されているものが顕著である。

このような傾向が見られた理由の1つとして，日本語教育におけるLS研究の現状と課題を述べた2014年の三代論文（三代，2014）による影響の可能性が考えられる。それは，本書の中で何人かの著者がこの三代の論文に言及していることからも窺える。本書の編者である三代の2014年論文では，石川（2012）が述べる自己言及的記述の意味として①調査者自身の「構え」を自覚し，その上で協力者と向き合うことで協力者の経験への理解が深まる，②自己言及的記述は読者自身の経験を振り返るためのリソースになる，という2点を述べ，日本語教育学におけるLS研究の意義として強調している。この三代の論文により，調査者の「構え」に関しての第2部の著者たちに何らかの応答意識が働いた可能性は十分考えられる。

3．2．認識論的省察

第1部において川上も三代も「実証主義的アプローチ」，「解釈主義的アプローチ」，「対話的構築主義的アプローチ」のいずれにおいても各調査者が何を社会的現実と捉えているかについて自覚的であることが重要であるとし，LS研究の多様性を認めている。第1部の川上ではLS研究における認識論的多様性の受容について必要性が述べられているものの，第2部の論考では認識論という面においてはやや偏りがみられる。第2部の著者によって認識論的部分を明確に述べているものもあれば，非明示的なものもあり，また3つのアプローチに個々の研究を分別できるものではない。しかし，傾向として三代，谷口，飯野のように明確な主張が見られるものに加え，他の著者も調査者の構えの変化など，なんらかの形で対話的構築主義的アプローチへの言及がみられる。これには，上述のように三代の2014年論文に対する応答意識が働いた可能性が考えられる。

しかし，残りの2つのアプローチへの言及についてはどうだろうか。解釈主義的アプローチへのこだわりを明確に述べているのは中山だけであり，また実証主義的アプローチについては第2部にはなく，第1部河路の日本語教育史への試みに限られている。川上も三代も3つのアプローチを認めているが，本書ではマクロな部分での「LS研究群」としての日本語教育領域における意義として実証主義的なものではなく，上述のような実践研究を目指した社会構成主義や相互構築主義的解釈が根底で支持されているようにみえる。第1部においても第3章の桜井は社会学におけるLS第一人者としての位置づけで本書に紹介されているが，その桜井は相互構築主義観点からLSの意義を述べている。編者の目指すLS研究が共著者たちの人選に影響するのは当然のことである。しかし，川上が第1章で述べているように日本語教育学には，このようなアプローチを共有しない部分も存在する。むしろ，社会構成主義や相互構

7 ウィリッグ（2001/2003）は，最近のパラダイムである言説分析までを対象としており，本書編者である三代のアプローチにも比較的近いため，分析観点として用いた。

築主義は比較的近年の動きであり，領域全体から見れば主流とはいえない。日本語教育学におけるLS研究の意義を広く共有するには，そして，各LS研究者が各自のアプローチを意識化するには，まずはLS研究の認識論的部分の議論を十分深める必要があるのではないだろうか。この点については，本章最後に論じることとする。

3. 3. 批判的言語意識

上記の認識論的違い，特に実証主義と相互構築主義の線引きとして言語意識の違いは顕著に表れる点である。観察法などと一緒にインタビューを用いるエスノグラフィーと異なり，LS研究はインタビューだけを用いる。それゆえ，言語に対する捉え方の違いは，各LS研究者のアプローチを語る上で根本的な相違点となる。第2部の三代，谷口，飯野は，言語や言語を媒介とした対話が新しい意味生成を生むという相互構築主義的捉え方に積極的である。これに対し，LS研究者の中にはインタビューを協力者の語りを引き出す道具として用いる者もいる。

以上，質的研究の中のLS研究という位置づけでの接近を試みた。これによって改めて顕著に見えてきたものは，日本語教育学におけるLS研究における認識論の多様性と本書における一定の傾向である。三代も川上もその多様性を認め個々のLS研究者がそれを自覚することを推奨している。しかし，個々の研究者の自覚を促すためには，認識論的内省を十分議論し，共有する場が必要なのではないだろうか。以下に筆者が考えるその必要性や有益性について述べる。

まず1つめは，研究における質基準と認識論の関係である。ウィリッグ（2001/2003）は，認識論によって質的研究が目指す点や留意点は異なってくるという。同じLS研究という手法的枠組みの中でも何を現実として捉えるかによってインタビューに対する考え方も異なる。それゆえ，多様な認識論に基づいたLS研究群を同じ枠組みにおいてその研究の質を問うことは難しい。これは，三代（2014）のいう「語られた内容」と「語られ方」，どちらを重視するかという点が認識論によって異なるという川上の指摘からも明らかである。この点から考えると，LS研究群というまとまりでの確立を目指すことの意義がやや見えづらくなってくる。

もう1つは，上記で述べた研究の質保証にもかかわる点である。認識論的内省がないままLS研究群としての手法だけが強調された場合，LSが単なる技法として消費される危険性が生まれる。本稿1章でも参照したBriggs（2007）は，インタビューは実験的手法と比べより身近な手法だからこそ，各研究者の認識論的内省の記述やインタビューについてのイデオロギーを明確にする必要があると指摘する。認識論的内省や批判的言語意識についての議論がされない限り，インタビューはブラックボックス化し続ける。このような危険性についてサトウと共にTEM/TEAを開発してきた安田（2013）は，「方法論を提供する側は方法論が単なる技法として消費される可能性について無関心であってはならない」（p. 485）と述べており，実践編と並行し『TEA理論編』（安田，滑田，福田，サトウ，2015）にてオープンな視点を歓迎しつつTEAの概念や理論面における議論の必要性を確認している。

心理学の質的研究においては，認識論および存在論によってさまざまな手法の枠組みが試みられている。一例としてサトウ（2015）では，質的研究を研究者が目指すものに関しての「実存性」対「理念性」，および研究者が明らかにしようとするものが「過程」と「構造」のどちらなのか，という2次元の分類[8]を試みているが，その中でLSは，TEM/TEAと同じカテゴリーである実存性と過程の2つの側面を重視し個性的記述を目指した分類に位置づけられている。確かにGTAなどの構造を重視した手法と比べ，LSやTEM/TEAは変化の過程を捉えることに重きを置いている。また，「実存性 - 理念性」の軸においてライフヒストリーやエスノメソドロジーは，過程だけでなく理念性を重視した事例研究分野に入っており，LSやTEM/TEAとは一線を画して位置付けられている。

恐らく，このようなエティックな分類には多少の強引さが必要となり，LS研究の多様性を軽視する危険性を招く。しかし，一方で質的研究の

8　2次元の分類，心理学の質的研究においても類型について多様な観点が提唱されている。サトウ（2015）の他にも例えばKemmis & McTaggart（2000）では，「主観的 - 客観的」見方と「個人主義的-社会的領域」焦点という観点による分類を試みている。

中でLSの特徴がどのように認識されているのか，類似する手法とどのような点が共有され，また違いがみられるのか，またそれはイーミックなLSの捉え方とどう違うのかについて議論していくことは多様な手法間の相互発展に繋がると考えられる。そこで次章では，他の質的研究との有機的発展を目指し，日本語教育学という領域から一旦離れ，LS研究群という枠組みとは異なる枠組みの可能性について論じる。

4. 手法を超えた新たな枠組みの可能性

上述のようにLS研究という括りをこえ，認識論的部分における類似性を活かした新しい枠組みの可能性を検討するにあたり，応用言語学および心理学における質的研究の知見からの応答を試みたい。応用言語学や心理学においては，日本語教育学のようにLS研究だけが特別視されるというよりは，LS研究は「ナラティブ研究」“autobiographic narratives”（Pavlenko，2007）という言語学習者のジャーナルや日記などと同じく当事者の語りを対象とする研究手法の中の1つとして位置づけけられている。上述のようにパラダイム転換以降，質的研究への評価が高まる中で応用言語学においてもナラティブ研究の意義や評価についての議論が展開されている。本章では，応用言語学におけるナラティブやインタビュー研究の認識論的観点についての議論を述べ，日本語教育学におけるLS研究の発展に繋がる概念を見出したい。

4. 1. 応用言語学におけるナラティブ研究の認識論

応用言語学でのナラティブ研究の認識論においても，LS研究の3つの「実証主義的アプローチ」，「解釈主義的アプローチ」，「対話的構築主義的アプローチ」に極めて類似した3区分がされている。ナラティブ研究論考として頻繁に引用されるPavlenko（2007）では，それまでのナラティブ研究のレビューから，研究者が追及する現実の種類によって3つ観点を示している。

1つ目は，「ライフの現実」“Life reality”（それが何であるか）であり，観察ノートや他の資料のようにナラティブの情報自体が事実として捉えられるものである。例えばグローバル化で急増した幼少期に異なる国に移住した経験を持つ1.5世の差別経験などについて本人たちの実際の声を示すことなどがその意義であるとしている。

次に挙げられているのが「当事者の現実」“Subject reality”（当事者による経験のされかた）である。応用言語学におけるこの種の研究は，コーディングを用いたコンテンツ分析やテーマ分析が用いられたものが多い。この分野の研究は増えつつも，その分析過程における手法が十分確立されていなく不透明である点，また研究者が事前に何の構えもなくデータを帰納的に分析しカテゴリーを生成するということが果たして可能なのか，といった点への批判が顕著にみられる。これは，応用言語学が心理学と同様に長い間，実証主義的考えを主流としていたことも影響していると考えられる。

上記2つに比べ，最近顕著化してきた流れとして3つ目に述べられているのが「テクストの現実」“Text reality”（語られ方）である。特に第二言語学習者のナラティブにおいてその語りがどのような相互行為上の機能を持ち，参与者たちはどのような位置づけをしているのかを捉えようとしている。このアプローチについては，応用言語学におけるインタビュー研究の最近の動向として以下で詳しく述べる。

Pavlenkoは，上記3つのアプローチの長所と短所を述べた上で，ナラティブを観察ノートや資料と同様に扱うことの危険性を主張している。どのアプローチでナラティブを分析するにしても，ナラティブの社会的文脈や語られ方へ配慮は必要だとしている。この点はPavlenkoが複数言語話者のアイデンティティを長年研究対象とし，構築主義的観点からナラティブ研究を捉えていることが影響している可能性もある。

4. 2. 応用言語学におけるインタビュー研究の新たな枠組み

応用言語学におけるLS研究の位置づけを見るにあたり，ナラティブ研究群という括りに対し，もう1つ，インタビュー研究群という捉え方も出てきている。インタビューを用いた研究手法としては，LS以外にもケーススタディ，エスノグラフィー，ナラティブ，などの質的研究が挙げられる。言語学習者のアイデンティティ，経験，信

念や価値観への関心が高まる中でインタビューを用いた研究は急増している。しかし，応用言語学におけるインタビューの位置づけやその意義に一貫性がなくなってきていることも指摘されている。Talmy（2010）は，インタビューを使えば，まるで魔法のように当事者の声を構築することができるという言説が生まれつつあることに危機感を覚え，インタビューの新たな分類を試みている。それまでの手法的分類と異なり，Talmy（2010）はインタビューを「研究手法」として扱うものと「社会実践」と捉えるものとに大きく分け，各アプローチにおけるインタビューの位置づけや分析方法についての違いからその新しい枠組みの意味を唱えている。以下に Talmy（2010）の分類について紹介する。

インタビューを道具として扱うアプローチでは，インタビューを情報収集手段と捉え，そのデータによって協力者の真実，経験，信念，姿勢，感情などが明らかになると考えている。分析手法としては，コンテンツ分析やテーマ分析，または協力者の語りからの直接引用が用いられる。インタビューによってそれまで光が当てられてこなかった当事者の声を聞くことができることに意義があるとしている。

それに対し，インタビューを手段として用いることを問題視し，インタビュー自体を調査対象としたのが，インタビューを社会実践と捉えるものである。研究者は，何が語られたかだけでなく，知識の生成の過程，つまりどのように語られたかも対象とする。この場合，協力者は質問に答える受け身的な存在ではなく，どのように答えるかという部分を任された能動的存在となる。分析においては，その参与者間で意味がどのように交渉され，生成されたのかが中心となる。

Talmy（2010）の分類は，それまでインタビューの技法的議論ばかりが先行していた中でインタビューの認識論および言語的イデオロギーに注目した点で，応用言語学という領域におけるインタビューの意義を考える際に極めて重要な点を提示している。同様に，心理学においても Bamberg（印刷中）がナラティブ研究においてナラティブを社会実践と捉える流れをそれまでのナラティブ研究と一線を画すものとして論じている。

この観点については，これまでの LS 研究について批判的考察を試み，三代（2014，p. 5）が提示した「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。」と「② LS インタビュー自体を LS として考察する。」の区分と重なる。前者が Talmy（2010）でいうところの，インタビューを道具として援用するもの，後者がインタビュー自体を社会実践とするものである。三代の 2014 年の論文では，日本語教育学における LS 研究が前者に偏っていることを指摘していたが，本書では個々の LS 研究者がその違いを認識することの重要性へと主張の変化がみられる。どちらのアプローチを重視するべきかという議論でないことは本書にてすでに明確にされているが，それまであまり議論されてこなかったこの 2 つのアプローチの違いを指摘したことに三代の 2014 年の主張は十分意義がある。ただ，この 2 つの違いは，単にどこまでを研究対象とするかというような対象範囲の問題ではなく，認識論や言語に対するイデオロギー的違いという根本的な違いであることを明確にすることで，その意義がより明確になると考えられる。

5. 日本語教育学における LS 研究に関する新たな枠組みの可能性

本稿 3 章と 4 章では，質的研究及び応用言語学の例を参照し，日本語教育学における LS 研究の位置づけについて検討してきた。多様な認識論が混在する LS 研究を一括りにするよりは，インタビュー自体をどのような認識論に基づいて捉えるのか，という違いを議論し，場合によっては新たな枠組みの可能性を検討する意義もあるのではないだろうか。例えば，LS 研究の中でも相互構築主義的アプローチのものは，同じ LS 研究で実証主義的アプローチを用いるものよりも批判的談話分析やエスノメソドロジー的会話分析と共有する部分も大きい。会話分析の概念を用いることで LS 研究もより構築主義的観点を活かしたものに発展できるという有機的な繋がりが期待できる。また，解釈主義的アプローチを用いる LS 研究は，調査者の構えについて調査後の自己言及記述だけでなく調査中における配慮の具体的方法について TEM/TEA などの連携により得るものもあると考えられる。あるいは，個人を超えた社会的領域も範囲とし実践による文化再生産とイデオロギーの関係に迫るような LS 研究（本書第 2 部 4 章三代

の研究）は，批判的エスノグラフィーや言説分析との協働によって見えてくる新たな視点もあるであろう。

日本語教育という分野においてLS研究が一定の普及をみせていることからLS研究を一つの括りとして接近を試みた本書の意義は多大である。しかし，さらなる発展を期待するのであれば，認識論的および批判的言語意識による新たな枠組みを生成する意義もまた，十分あるのではないだろうか。そのような新しい枠組みでインタビューを用いた研究を捉えることで共通の意義や課題が明確になり，相互発展に繋がるであろう。

例えば，「インタビューを社会実践と捉える研究群」という括りでは，テキスト化，つまり言語化するという行為の特徴とその危険性がみえてくる。Pavlenko（2007）は，ナラティブ研究は調査者や読者にとって省察の機会を与えるという意義に加え，「変容させる」“transformative”機能[9]を持っていることがその重要性であるとしている。調査者と協力者，または教師と学習者，といった役割に付随した力関係を変えたり，当事者が主体的に声を上げる機会を与えたりすることができる。

その反面，そのような特徴は倫理的危険性も孕んでいる。能智（2011）の「語りの両義性」（p. 65）という表現が示すように，語りによって新しい意味づけが生まれる反面，語りによってそこで新たな枠にはめていくという危険性も伴っている。本書第6章の中山も調査者がその点について配慮をする必要があると述べていたが，協力者の過去を無理やり整理させてしまう可能性は十分ある。また，年少者を対象としたものや教師と教え子のように調査者と協力者の間に社会的権力関係が浮上する場合，調査者側が意図せずとも質問によって特殊な考えを促してしまう可能性もあり，個人情報という面だけでなく調査者はインタビューの危険性を十分自覚しなければならないだろう。

このように新たな枠組みにより，LS研究だけでは見えてこなかった相互構築主義的アプローチLS研究の意義，配慮すべき点，研究の質確保のための基準などの明確化が期待できるのではないだろうか。本稿では，まずLS研究当事者たちの視点を酌んだ本書の目指すLS研究リソースの共有，そして日本語教育学領域への意義を実践研究の観点から読み取ることを試みた。そこから本書によってLS研究の多様性が示唆されたことが分かった。その上で心理学における質的研究，および応用言語学におけるナラティブやインタビュー研究，という枠組みを紹介し日本語教育学におけるLS研究の発展との繋がりを考察した。このイーミックからエティックへの流れは，LS研究において協力者と調査者の間で生じる意味交渉過程と似ている。本稿では，学際的対話を通し，インタビューを社会実践と捉える研究群という新たな枠組みの可能性について提案を試みた。本書のタイトルであり主題である「日本語教育学としてのライフストーリー」の意義の1つは，LS研究を通し個々の研究者が目指してきた日本語教育とは何かを省察し新たな問いを投げかけるという意識化にあるという。しかし，その自覚には，当事者の話を丁寧に聴くだけでなく異なるアプローチや手法を含め研究者自身が周りを客観的に俯瞰し関連づける観点もまた重要となる。そのような観点の導入は，自身が考えてきた日本語教育を批判的に捉え新たな発展をもたらす糸口となりえるのではないだろうか。本稿が，本書が投げかけている日本語教育学とは何か，LS研究とは何か，という議論に新たな発展的視点を僅かでも付加するものとなれば本望である。

9「変容させる」機能，心理学においても「トランスフォーマティブ（変容重視）」が新たな研究パラダイムとして提示されており（Mertens，2010），「社会実践としてのインタビュー」に重なる。

文献

秋山喜代美（2013）．保育・教育の場におけるアクションリサーチと実践的知識――研究デザインと倫理．やまだようこ，麻生武，サトウタツヤ，能智正博，秋田喜代美，矢守克也（編）『質的心理学ハンドブック』（pp. 417-431）新曜社.

飯野令子（2015）．日本語教育に貢献する教師のライフストーリー研究とは．三代純平（編）『リテラシーズ叢書5：日本語教育学としてのライフストーリー――語りを聞き，書くということ』（pp. 248-276）くろしお出版.

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.

ウィリッグ，C.（2003）．上淵寿，小松孝至，大家まゆみ（訳）『心理学のための質的研究入門 ── 創造的な探求に向けて』培風館．（Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press.）

川上郁雄（2015）．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．三代純平（編）『リテラシーズ叢書 5：日本語教育学としてのライフストーリー ── 語りを聞き，書くということ』（pp. 24-49）くろしお出版．

河路由佳（2015）．日本語教師･学習者そしてその経験者の「語り」を聞くということ ──「日本語教育学」の探求をめぐるライフストーリー．三代純平（編）『リテラシーズ叢書 5：日本語教育学としてのライフストーリー ── 語りを聞き，書くということ』（pp. 50-76）くろしお出版．

グレイザー, B. G., ストラウス, A. L.（1996）．後藤隆，大出春江，水野節夫（訳）『データ対話型理論の発見 ── 調査からいかに理論をうみだすか』新曜社．（Glaser, B, G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.）

桜井厚（2015）．［インタビュー］ライフストーリー研究の展開と展望．三代純平（編）『リテラシーズ叢書 5：日本語教育学としてのライフストーリー ── 語りを聞き，書くということ』（pp. 77-110）くろしお出版．

佐藤正則（2015）．語り手の「声」と教育実践を媒介する私の応答責任 ── 日本語教育の実践者がライフストーリーを研究することの意味．三代純平（編）『リテラシーズ叢書 5：日本語教育学としてのライフストーリー ── 語りを聞き，書くということ』（pp. 220-247）くろしお出版．

佐藤郁哉（2008）．『質的データ分析法 ── 原理・方法・実践』新曜社．

サトウタツヤ（2012）．研究デザインと倫理．やまだようこ（編）『質的心理学の方法 ── 語りをきく』（pp. 16-35）新曜社．

サトウタツヤ（2015）．TEA というアプローチ．安田裕子，滑田明暢，福田茉莉，サトウタツヤ（編）『TEA 理論編 ── 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』（pp. 3-24）新曜社．

田中里奈（2015）．日本語教育学としてのライフストーリー研究における自己言及の意味 ── 在韓「在日コリアン」教師の語りを理解するプロセスを通じて．三代純平（編）『リテラシーズ叢書 5：日本語教育学としてのライフストーリー ── 語りを聞き，書くということ』（pp. 277-294）くろしお出版．

谷口すみ子（2015）．ライフストーリー研究における「翻訳」の役割 ── 言語間を移動するストーリーと語る言葉．三代純平（編）『リテラシーズ叢書 5：日本語教育学としてのライフストーリー ── 語りを聞き，書くということ』（pp. 139-167）くろしお出版．

内藤哲雄（2002）．『PAC 分析実施法入門［改訂版］── 「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版．

中野千野（2015）．複数言語環境で成長する子どものことばの学びとは何か ── ライフストーリーに立ち現れた「まなざし」に注目して．三代純平（編）『リテラシーズ叢書 5：日本語教育学としてのライフストーリー ── 語りを聞き，書くということ』（pp. 190-219）くろしお出版．

中山亜紀子（2015）．ライフストーリーを語る意義．三代純平（編）『リテラシーズ叢書 5：日本語教育学としてのライフストーリー ── 語りを聞き，書くということ』（pp. 168-189）くろしお出版．

能智正博（2011）．『質的研究法』東京大学出版会．

能智正博（2013）．ナラティブ・テクストの分析．やまだようこ，麻生武，サトウタツヤ，能智正博，秋田喜代美，矢守克也（編）『質的心理学ハンドブック』（pp. 324-343）新曜社．

細川英雄，三代純平（編）（2014）．『実践研究は何をめざすか ── 日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版．

三代純平（2014）．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『リテラシーズ』14，1-10．http://literacies.9640.jp/vol14.html#miyo

三代純平（編）（2015a）．『リテラシーズ叢書 5：日本語教育学としてのライフストーリー ── 語りを聞き，書くということ』くろしお出版．

三代純平（2015b）．日本語教育学としてのライフストーリーを問う．三代純平（編）『リテラシーズ叢書 5：日本語教育学としてのライフストーリー――語りを聞き，書くということ』（1-22）くろしお出版.

三代純平（2015c）．「グローバル人材」になるということ――モデル・ストーリーを内面化することのジレンマ．三代純平（編）『リテラシーズ叢書 5：日本語教育学としてのライフストーリー――語りを聞き，書くということ』（pp. 112-138）くろしお出版.

三代純平（2015d）．経験の積み重ねの総体．三代純平（編）『リテラシーズ叢書 5：日本語教育学としてのライフストーリー――語りを聞き，書くということ』（pp. 295-296）くろしお出版.

三代純平，古賀和恵，武一美，虎丸真澄，長嶺凜子，古屋憲章（2014）．社会に埋め込まれた「私たち」の実践研究 . 細川英雄，三代純平（編）『実践研究は何をめざすか――日本語教育における実践研究の意味と可能性』(pp. 91-120) ココ出版 .

安田裕子（2013）．質的アプローチの教育と学習．やまだようこ，麻生武，サトウタツヤ，能智正博，秋田喜代美，矢守克也（編）『質的心理学ハンドブック』（pp. 466-485）新曜社.

安田裕子，サトウタツヤ（2012）．『TEM でわかる人生の径路――質的研究の新展開』誠信書房.

安田裕子，滑田明暢，福田茉莉，サトウタツヤ（編）(2015)．『TEA 理論編――複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社.

やまだようこ（2013）．質的心理学の歴史．やまだようこ，麻生武，サトウタツヤ，能智正博，秋田喜代美，矢守克也（編）『質的心理学ハンドブック』（pp. 24-52）新曜社.

Atkinson, P., & Silverman, D. (1997). Kundera's immortality: The interview society and the invention of the self. *Qualitative Inquiry, 3*, 304-325.

Bamberg, M. (in press). Narrative. In K. B. Jensen (Ed.), *International encyclopedia of communication theory and philosophy*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

Briggs, C. (2007). Anthoropology, interviewing, and communicability in contemporary society. *Current Anthropology, 48*, 551-567.

Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research*. Los Angeles, CA: Sage.

Kemmis, S. (2008). Critical theory and participatory action research. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE handbook of action research* (pp. 121-138). London: SAGE Publications.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1998). *The action research reader* (3rd ed.). Victoria: Deakin University Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567-605). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics, 28*, 163-188.

Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (2nd. ed.). The Hague: Mouton.

Talmy, S. (2010). Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to socieal practice. *Annual Review of Applied Linguistics, 30*, 128-148.

Literacies, 19, 52-65. (2016). Kurosio Pub. Co., Ltd.

Book Review

Reframing the life story interview

Moving beyond the life story interview as a framework for Japanese language education: MIYO Junpei, *Life story interview as a framework for the studies of Japanese language education: Listening and depicting the narratives*

KITADE, Keiko*

Keywords
The life story interview, emic, epistemological reflectivity, critical language awareness, interview as a social practice

* College of Letters & Graduate School of Education Language and Information Science, Ritsumeikan University, Kyoto, Japan
E-mail address: kitade@lt.ritsumei.ac.jp