

日本語教育学としてのライフストーリー
目次

序 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 1
-------------------------	---------



▼第1部 語りを聞く▼

第1章

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 24

第2章

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

河路 由佳 50

第3章 [インタビュー]

ライフストーリー研究の展開と展望

桜井 厚 77

▼第2部 ライフストーリー・パランプセスト▼

第4章

「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 112

第5章

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

谷口 すみ子 139

往復書簡1 谷口すみ子×三代純平 163

第6章

ライフストーリーを語る意義

中山 亜紀子 168

往復書簡2 中山亜紀子×三代純平 186

第7章

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

中野 千野 190

往復書簡3 中野千野×三代純平 217

第8章

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

佐藤 正則 220

往復書簡4 佐藤正則×三代純平 246

第9章

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

飯野 令子 248

往復書簡5 飯野令子×三代純平 274

第10章

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

田中 里奈 277

往復書簡6 田中里奈×三代純平 292



あとがき 経験の積み重ねの総体

三代 純平 295

序

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

1. 日本語教育学としてのライフストーリーを問う

21世紀に入り、グローバル化の流れはより一層鮮明となり、日本社会の多様化もさらに進んでいる。ことばを学ぶ環境も、動機づけも、求められることば自体も社会的文脈によって大きく異なるようになった今日、ことばの教育そのものが大きく問い直されている。人は、社会・文化の中でどのように日本語を学んでいるのか。日本語を学ぶことは、人にとってどのような意味があるのか。この探究が、日本語教育においても求められていると言えるだろう。そして、その探究の方法の1つとして、現在、ライフストーリー(以下、LS)が脚光を浴びている。「留学生」として、「地域住民」として、「移動する子ども」として等、多様な状況で日本語を学ぶ学習者の人生／生活／命の物語、さらには、その教育に携わる教師たちの物語がLSインタビューを通じて紡がれ、その物語の意味が研究されている。

しかし、日本語教育におけるLS研究は、まだ緒に就いたばかりである。その方法や意義、課題についての議論は十分になされていない。LSインタビューをどのように行うか。だが、何のために、どのようにそれを考察し、記述するのか。これらの諸問題について議論の共有がないまま、各自の試行錯誤により研究が進められている。このような現状から、一度、日本語教育において、LS研究のあり方についての議論の共有を図りたいと考えた私は、「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」と題し、2013年度日本語教育学会春季大会においてパネル・セッションを行った(三代・石川・佐藤・中山, 2013)。さらに、そこでの議論を発展させるべく、論文誌『リテラサイズ』の14巻(くろしお出版, 2014)において「言語教育学としてのライフストーリー研究」という特集を組んだ。いずれの企画も驚くほどの反響があり、日本語教育におけるLSの関心の高さがうかがえた。

本書は、この日本語教育におけるLSに関する議論をさらに深めるために企

第1章

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

1. はじめに一予備的考察

本章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1つとして開発され利用されてきた背景に何かがあるのかという点である。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切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。本章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・インタビューをまとめて、ライフストーリー・アプローチとするが、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、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、その背景に何かがあるのかという点である。人間の心や意識を研究テーマにした研究、たとえば民衆史、心理学やパーソナリティ研究などは以前からあったし、それぞれ長い研究史もあるが、一方で、ライフストーリー・アプローチ

第2章

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

河路 由佳

1. はじめに

土壌学といえば、地球の表層にある天然資源としての土壌についての学問であって、その研究室では生物や大気や水など環境によって多種多様である土壌の性質や、目的に応じた土壌の改良法などさまざまな研究が行われているのだが、どういう拍子でか、ある学生が教授に問うたそうである。「先生、土壌学とは、つまり何でしょうか」と。教授はしばしの沈黙の後、こう答えた。「〈土とは何か〉を考える学問です」と。

この話には私は感銘を受けた。学問とはそういうものであるに違いない。日本語を教える仕事をしていた私は、〈日本語教育とは何か〉という問いを自分に向けてみた。〈日本語とは何か〉〈教育とは何か〉の二つに分けてみたり、〈母語としての日本語教育とは何か〉〈もう一つの言語としての日本語教育とは何か〉に分けてみたり、そもそも〈言葉を学ぶとは何か〉〈言葉を教えるとは何か〉と考えてみたりもしたが、いずれにしても人間にかかわる学問であるに違いなかった。元来、私は人間と日本語が好きで演劇を学び文学を学び、日本語教師になったのだった。

〈もう一つの言語として日本語を学ぶとは、教えるとは何か〉という問いを意識して以来、私の関心は一層人間に向かうようになった。「言語教育」の実態は、学ぶ人と教える人のいるその空間にあり、「言語教育」の成果は、それらの人の内部に蓄積され、その人生に現れる。そう考えると、人間こそが研究の対象である。

教育、すなわち「学び、教える」という営みは、人間の根源的な営みの一つだが、中でも母語の学習は、人間の発達の指標でもあり、もう一つの言語の学習は、人生の表現そのものに大きな影響を与える。私は過去に日本語を学び、教えた当事者に会いたくて、勤務先の日本語学校の長期休暇を利用しては

第3章 [インタビュー]

ライフストーリー研究の展開と展望

語り手：桜井 厚

聞き手：三代 純平

はじめに

2014年12月某日、桜井厚氏が勤める立教大学の研究室にてインタビューを行った。私や、おそらく日本語教育の分野でライフストーリー研究を行っている多くの研究者、特に2000年代前半にライフストーリー研究を始めた若手研究者は、桜井厚氏の『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, 2002年)をたよりに、手探りで研究を続けてきた。日本語教育の領域でライフストーリー研究が行われ、10年余りが経ち、ライフストーリー研究を日本語教育学として考えようとしている今、あらためて、「ライフストーリー研究」とは何かを桜井厚氏に聞き、「日本語教育学」としてのライフストーリー研究を考えるうえで参考にしたいと思い、桜井氏にインタビューを依頼した。インタビューは、2時間半に及んだ。まず桜井氏の調査経験とそれに根差したライフストーリー観を語ってもらった。次に、私自身の研究上の悩みに答えてもらう形で、ライフストーリー研究の方法について話を聞いた。最後に、今後の展開として、語り継ぐことやアーカイブの現状、さらにライフストーリー実践の教育的意味などが話された。(三代 純平)

中野卓先生との出会い

三代：では、早速ですが、いろんところで書かれていると思うんですけど、桜井先生がこのライフストーリー研究をされるきっかけは、はじめ、中野先生のところで？

桜井：そうですね、僕はもともと理科系出身で、一旦社会人になったんですけども、社会人になって、すぐ東京教育大学の社会学科に学士入学で入ってるんですね。で、そこで大学院に進むんですけども、東京教育大学ってのは、僕が修士課程を終えると筑波大学になっちゃいますのでなくなっちゃうわけですね。で、今の首都大学、当時の東京都立大学のドクターに行くんで

第4章

「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

1. はじめに

就職活動を通じて、外の社会に触れてほしい。

これは、ある大学の就職課の職員が私に語ったことばである。彼女は、留学生が日本社会に参加し、さまざまな出会いを経験する社会学習の一環となればよいと就職活動を捉えていた。そんな彼女は、同時に、留学生が日本社会への同化を迫られる今の就職活動に多少の矛盾を感じながら、それでも、留学生の希望を支援できればよいと、留学生の就職を親身になって支えている。

私は、この4年間、日本で就職した元留学生のライフストーリー調査を行ってきた。私がこの調査に至った動機は、それぞれ密接に関わっているが3つの側面から述べることができる。1つ目は社会的側面であり、2つ目は教育的側面であり、3つ目は研究的側面である。1つ目は、近年のグローバル化の議論の中で、「グローバル人材」としての留学生の就職をいかに促進するかが社会的課題となっていることである。2つ目は、その状況に伴い、留学生の多くが日本国内の就職を希望していることがある。私自身、個別の就職相談を頻繁に受けるようになり、就職支援の講座を担当することにもなった。自らの就職支援の実践を改善するための基礎研究としたいということも研究動機となっている。3つ目の動機が、最も直接的な動機である。私は、2006年より韓国入留学生のライフストーリー研究を続けている。その中で、ことばの学びを、彼ら／彼女らのアイデンティティ交渉の過程として解釈することの重要性を論じてきた。また、あるコミュニティへ参加する経験や参加を通じて獲得した人間関係が、彼ら／彼女らのコミュニケーションを支えることばの学びとなることを主張した。就職は、前述の大学職員が言うように社会参加の大きな契機であり、職業の選択は当然、大きなアイデンティティの交渉・選択になる。その意

第5章

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

谷口 すみ子

1. はじめに

本章はライフストーリー研究における「翻訳」の役割について考察することを目的としている。筆者が翻訳に関心を持つようになったきっかけは、オーストラリアの大学院でリテラシーに関する博士論文を英語で執筆したことである(Taniguchi, 2009)。この論文では、複数の言語や文化間を移動した経験について調査協力者が書いたり、語ったりしたストーリーや、ストーリーを書く過程についてのインタビューおよび観察記録を主なデータとして使用した。データ収集で使用された言語は日本語であったが、大学に提出する論文は英語で書かなければならないため、日本語で語られたデータを英語に翻訳する必要があった。データの翻訳に際し、一番苦心したのは、調査協力者にとって第二言語である日本語で書かれたライフストーリーの持ち味を失わず、かつ、非母語話者の書いた不完全な言葉というように本質化せずに、英語読者に理解してもらうにはどうすればいいかということであった。ストーリーに書かれた内容を正確に伝えるだけではなく、ストーリーを書いた調査協力者が読者にとってどのような人物として浮かび上がってくるかが重要な問題だと意識するようになった。しかし筆者にとって英語は第二言語であり、自分の英訳したデータが英語読者にどのような印象を与えるかをモニターすることは困難だった。筆者の書いた英語の論文自体はネイティブチェックをしてもらっていたが、それとは別にデータの翻訳について相談できる人を探していた。幸運なことに、カナダで開かれた学会で知り合った研究者が翻訳のチェックに協力してくれることになった。翻訳について2人で議論を進めるうちに気がついたのは、翻訳という過程は、ライフストーリー研究者が調査協力者の語ったストーリーをどのように解釈し提示するかという重大な問題と深く関係しているにもかかわらず、ライフストーリー研究で等閑視されてきたくらいがあるということである

第6章

ライフストーリーを語る意義

中山 亜紀子

中山：薫さんの経験って、もうちょっと詳しく言うと…。

薫：あの一なんというかな。日本に来て留学、楽しいことばかりじゃなく、悲しいこともある、苦しいこともある、(母国にいる人は)いろいろなこと知らない。

1. はじめに

かつて、ある日本語教師養成の本に、「学ぶとはどのような体験であるのかを知るために、何かを学ぶことをお勧めする」と書いてあったことを記憶しているが、この本の著者は、誰が何を学ぶのであれ、その体験／感覚は似たようなものであると考えていたのではないだろうか。しかし言語学習、あるいは、言葉を学びながら生きるという体験は、一方で万人に共通する部分を持ちながらも、他方で誰が、いつ、どこで、どのように言葉を学び、使うのかといった社会的・文化的政治学から無関係ではありえない(Norton, 2000; Pavlenko & Blackledge, 2004)。言語学習とは非常に個別の、しかも冒頭の中国人留学生、薫さんの言葉にあるように、さまざまな感情を伴う体験であると言える。

ここで確認しておきたいことは、言語学習をどのようなものととらえるにしても、言語教師がその体験を知ること、目の前の学習者への理解の幅を広げ、教育実践を豊かにするということだ。その意味で、日本語教師養成の本に書かれていたアドバイスは正しい。

学習者一人ひとりで異なる「言語学習」にアプローチしようと、日本語教育でも学習者の「多様性」や「個別性」をキーワードとした研究が行われてきた(津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ編, 2006 他)。しかし、学習者のストーリーとその分析を行った Benson (2005) は、第二言語学習の多様性を構成する、動機づけ、感情、年齢、ストラテジー、学習環境などといった変数では、なぜ人によって言語学習の過程や成果が異なっているのか、その理由は説明できないとしている。言語学習とは、一般的に時間のかか

第7章

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

中野 千野

1. はじめに一なぜ、「まなざし」に注目するのか

グローバル化の進む今日では、幼少期より国を越えて移動し、複数の言語や文化に触れながら成長するといった子どもも少なくない。本章では、そのような複数言語環境で成長する子どものことばの学びについて考えたい。「ことばの学び」とするのは、単に「〇〇語」の知識やコミュニケーション能力の獲得として限定的に捉えるのではなく、子ども自身の「考える力」や「生きる力」(川上, 2007, p. 86)につながる過程として捉えているからである。日本語教育においては、ことばの教育に携わる者を「実践者」とするならば、「実践者」は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い。その意味で、「実践者」は授業実践→調査・研究→授業実践という過程において存在し、その対象となる人たちの存在とともにある。

筆者が「まなざし」に注目するようになったのは、海外に定住するある子どもへの授業実践の省察において、実践者^{注1}が「自らの「まなざし」に自覚的になる」重要性を明らかにしたことによる(中野, 2013, p. 41)。「まなざし」の定義については次節で詳述するが、授業実践において省察が必要であれば、調査・研究においても必要なはずである。ところが、調査・研究においては、私たち「実践者」は、子どもたちをまなざす「主体」とは捉えても、子どもたちからもまなざされる「客体」でもあるということには、十分に自覚的であったのだろうかという疑問が湧くのである。

その疑問から気になりだしたのが、本調査協力者(以下、さゆりさんとする)であった。さゆりさんにとって筆者の研究に協力することは、彼女のことばの学びに、ひいては人生にどのような意味があったのだろうかと考えた。そ

注1 ここではその授業にかかわった親、教師、研究者を指す。

第8章

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

佐藤 正則

1. はじめに

日本語教育学におけるライフストーリー研究の多くは、調査者(聞き手)が日本語教育の実践者でもある。そのため、ライフストーリー研究が教育実践とどのように結びつくのかという問いは、調査者であり教育実践者である者にとって避けることができない。本章では、元留学生に対する私のインタビュー実践の具体的な記述を通し、日本語教育を実践する「私」が留学生や元留学生のライフストーリーを研究することの意味を考察し、教育実践とライフストーリー研究の関係について論じる。

桜井(2002)は、長年にわたるライフストーリー・インタビューの経験から「対話的構築主義アプローチ」の立場をとる。それは「語り」を「語り手とインタビュアーとの相互行為を通して構築されるもの」とし、「何を語ったのか」という「語りの内容」だけではなく、「いかに語ったのか」という「語りの様式にも注意を払うアプローチ」である。インタビュアーと語り手の言語的相互行為によって語られたストーリーを通して「自己や現実が構築される」(桜井, 2002, p. 61)。そのため対話的構築主義アプローチにおいては、インタビューの場にいる語り手と聞き手の双方が記述の対象になる。

石川(2012)は「対話的構築主義」における「構築主義」の部分に研究者の関心が向いてしまっていることを問い直し、「対話的」の部分に注目する。そして、「調査者と調査協力者がともに「主体」である」(p. 6)ことを掘り下げることによって「対話的」の意味が明らかにできると述べている。まず、調査協力者の主体と調査者の主体がインタビューの場で「生身の人間同士」として出会うことによって、インタビューの枠組みとしての新たな「構え」が形成される。その「構え」が調査協力者の語りを促し、両者の認識を対話的に深めていく。この対話性を調査者の経験から描くことが自己言及的記述である。自己

第9章

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

飯野 令子

1. はじめに

筆者はこれまで日本語教師の成長を捉えるために、ライフストーリー研究を行ってきた。日本語教師を対象としたライフストーリー研究はまだ多くないが、学校教師の研究では、教師のライフストーリーを聞き取り、研究者が教師のライフヒストリーを構築する、ライフヒストリー研究の蓄積がある。またその背景には、社会学や生涯発達心理学のライフストーリー研究もある。日本語教師のライフストーリー研究の意義はこれまで、他の分野のライフストーリー研究の意義と重ね合わせて考えられ、日本語教育における教師のライフストーリー研究のあり方が議論されることはなかった。本章では、これまで指摘されてきた、教師のライフストーリーを用いた研究の意義をまとめた上で、日本語教育に貢献する、教師のライフストーリー研究のあり方を検討することを目的とする。

日本語教育に限らず、ライフストーリーを用いた研究のあり方の議論はこれまで、ライフストーリーの内容をどう理解するかに重点が置かれてきた。確かに、日本語教師の成長を捉えようとする筆者の研究も、教師のライフストーリーの内容を理解することによって成り立っている。しかし筆者は、日本語教師へのライフストーリー・インタビューを始めた、ごく初期の段階から、インタビューで語られる教師の経験の意味が、教師が以前から何らかの形で認識していたか、あるいはインタビューの場で新たに生成されるかの違いがあることを感じていた。それでも、教師の実践経験とその背景にある理念や教育観を捉えようとしていたため、教師が以前から認識していたこと、意識化していたことのみが重要であると考えていた。つまり、インタビューの場で新たに生成される経験の意味は、単なるその場の「思いつき」であり、教師のこれまでの実践経験とは関係がなく、筆者の研究にとっては価値がないとさえ考えていたのである。

第10章

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

田中 里奈

1. はじめに

近年、日本語教育の領域でもライフストーリー法を用いた研究が数多く行われるようになってきた。2013年5月の日本語教育学会において、日本語教育の領域では初めてとなるライフストーリー研究をテーマとしたパネルセッションが組まれたり、雑誌『リテラシーズ』14巻(2014年2月発行)において「ライフストーリー」を特集とした論文集が刊行されたりしたように、日本語教育学においてライフストーリー法を用いた研究への関心は高まってきているといえる。しかしながら、三代(2014)も指摘しているように、日本語教育学研究の領域において行われているライフストーリー研究の多くは、研究対象をいかに解釈し、“正確”に記述するかということに力点が置かれてきた。研究者が語りを聞き取り、解釈し、記述していく際に、研究者自身がその調査にどのようにかわり、ライフストーリーの構築に参与／貢献したのかといった調査者の位置づけは不問とされてきたのである。多くの研究は、調査協力者の語りをもとにした記述に終始してしまっており、調査者がそのライフストーリー研究にどのように向き合い、語りを理解し、思考をめぐらせていったのかといった調査のプロセスにおける経験について言及がなされてきたとは言い難い。

しかし、社会学の領域などにおいては、ライフストーリー研究における調査者の経験を自己言及的に記述することの重要性が指摘されている。

例えば、石川(2012)においては、ライフストーリー研究において自己言及することの方法論的意義として、調査協力者の経験の理解可能性が高まる点や、研究成果を読む人々にまで追体験の可能性を広げる点があげられている。また、社会の構成員である調査者自身をも研究対象に含めることで、調査者と調査対象者とが共に生きる社会を明らかにしつつ、問い直すことが可能になる点についても論じられている。