



三代純平編

日本語教育学としてのライフストーリー 語り聞き、書くということ

くろしお出版、2015年発行、298p.

ISBN : 978-4-87424-674-0

太田 裕子

1. 本書の目的と構成

本書は、「日本語教育におけるLS〔ライフストーリー〕に関する議論」を深めることを目的として企画された論集である (p.1)。『日本語教育学としてのライフストーリー』という本書の主題は、『『日本語教育学』とは何か』、『『ライフストーリー』とは何か』という問いを提起する (p.2)。本書の論者たちは、ライフストーリーをめぐる自身の経験と省察を記述することによって、これら二つの問いに答えていく。

本書は、2部、10章からなる。序では、三代が、日本語教育におけるライフストーリー研究を概観し、「LSの捉え方や研究法が曖昧になっている」(p.13)という問題を指摘した上で、日本語教育学としてのLS研究の展望を論じる。第1部では、川上と河路が、長年にわたりライフストーリーを聞いてきた経験を振り返り、日本語教育学とは何か、日本語教育学としてライフストーリーを聞き、書く意味とは何かを論じている。続いて、社会学におけるライフストーリー研究者である桜井が、自身の経験とライフストーリー観を語る。第2部では、三代、谷口、中山、中野、佐藤、飯野、田中が、自身の研究を批判的に振り返り、日本語教育学におけるライフストーリー研究のあり方を考察する。

10人の論者は、探求するテーマ、ライフストーリーに対する見方、採用する方法も異なっている。本書は日本語教育におけるライフストーリー研究の多様性を反映していると言える。同時に、「日本語教育学としてのライフストーリーとは何か」をめぐり、共通する課題も浮かび上がる。本書における多様性および共通の課題と向き合うことで、読者は「ライフストーリーとは何か」、「日本語教育学とは何か」という問いに対する自身の答えを自覚していくことができるだろう。そこで本稿では、各論者の相違点と共通点に焦点を当てて本書の概要を紹介する。その上で、日本語教育学における本書の意義と展望を述べる。

2. 「ライフストーリーとは何か」という問いをめぐる相違点と共通点

まず、「ライフストーリーとは何か」という問いをめぐる、相違点と共通点を整理する。

三代は、「ライフストーリーとは、個人のライフ（人生／生活／命）についての物語のことを指す」とした上で、ライフストーリー研究を広義のLSと狭義のLSに区別する。広義のLSは「LSを研究したものの全般を意味する」（p.2）のに対し、狭義のLS研究は、桜井が提唱する「対話的構築主義アプローチ」に基づく研究法を指すという。つまり、「インタビューを語り手と聞き手が構成したストーリーとして解釈」し、「語りの社会的意味に迫」るために、「語りの内容」に加え、「語りの形式に着目」する研究法だという（p.2）。

本書には、三代の言う狭義のLS研究論文が多く収められている。例えば、三代は、「語りの様式」¹に着目することで、『『グローバル人材』となった元留学生』という「モデル・ストーリー」が、語り手と聞き手の間で共構築されていたことを明らかにしている。中野は、「調査者」と「調査協力者」が持つ「まなざし」と語りの関係を検討している。佐藤と田中は、調査者がインタビューに持ち込む「構え」を批判的に振り返り、語りに対する解釈と「構え」の関係を論じている。飯野は、ライフストーリー・インタビューという相互作用において、自身の経験に対する新たな意味生成が語り手に起こる意義を論じている。このように、狭義のLS研究を選択する論者らは、インタビューの場や解釈の過程における研究者自身の関与に注目し、積極的に「自己言及」しようとしているのである。

一方、狭義のLS研究に収まらない論考や、狭義のLS研究に疑問を投げかける論考も本書には収められている。谷口はインタビューによる語りではなく、サト子という女性によって書かれたライフストーリーと、それを書く過程におけるサト子と自身の対話を主な分析対象としている。中山は、「研究者の関与を研究から切り離すことは無理だ」（p.180）としながらも、「研究者を主人公としたストーリー」ではなく、「あくまでも協力者を主人公としたライフストーリー」の記述を意図的に選択している（p.179）。河路は、ライフストーリーを聞くこと自体や、分析を加えずに資料として公開することにも大切な意味があると指摘する。川上は、「重要なのは、どのアプローチを採るかではなく、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」（p.40）と指摘する。

このように、本書はライフストーリーをめぐる立場や方法の多様性を示している。しかし、狭義のLS研究を志向する論者だけでなく、すべての論者が、ライフストーリー研究、あるいは研究活動全般における調査者の存在を重視している。例えば、谷口は、サト子が中国語での経験を日本語に「翻訳」する際、谷口とサト子が対話を通してライフストーリーを共構築する過程を記述している。また、日本語で書かれたライフストーリーを谷口が英語に「翻訳」する際、日本語に精通する英語母語話者研究者との対話を通して、解釈を深化させる過程を記述している。谷口の論考は、ライフストーリーが構築される過程だけでなく、解釈、翻訳、執筆という研究過程全体に調査者の行為や認識が関わっていることを自覚させてくれる。研究過程に関わる調査者の認識の枠組みを、三代、中山、佐藤、田中は「構え」（桜井、2002）と呼び、中野は「まなざし」と呼ぶ。調査者の認識の枠組みには、調査協力者に対するイメージ、調査結果に対する予測や期待、日本語教育観や学習観、学習者観、人間観、世界観が含まれる。この認識の枠組みには、「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」（川上、p.32）や、「日ごろ読んできた知識や考え方の累積」（河路、pp.55-56）という、「研究者のライフ（人生、生活、考え方）がすべて反映」（川上、p.32）されるのである。

3. 「日本語教育学とは何か」という問いをめぐる相違点と共通点

次に、「日本語教育学とは何か」という問いをめぐる相違点と共通点を見ていこう。

日本語教育学としてのライフストーリー研究において特徴的な点は、次の二点であろう。第一に、日本語教育学が「実践の学」（川上、p.47）であるという点である。第二に、ライフストーリーの聞き手（調査者）も、読み手も、日本語教育実践者であり、語り手（日本語学習者や日本語教師）もまた、日本語教育の当事者であるという点である。

第一の、日本語教育学が実践の学であるという特徴は、二つの問いを提起する。

一つ目は、ライフストーリーを聞くこと、研究することの先に何を指すかという問いである。本書において、複数の論者が、ライフストーリーを通して得た知見は日本語教育実践に反映すべきだと主張する。川上は、「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」と問い、「その問いかけに応えることが、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」（p.48）と指摘する。佐藤は、「学習者である語り手の『声』を聴いたときから、日本語教育の実践者として、私にはその『声』を私自らの実践に響かせていかなければならないという責任が生まれている」とし、その責任を「応答責任」と呼ぶ（p.241）。

ライフストーリーから得た知見を日本語教育実践に反映させるべきであるという主張は、二つ目の問いを生む。それは、日本語教育実践とは何かという問いである。本書において、「日本語教育実践」が意味する内容は、論者によって大きく異なる。例えば、飯野と佐藤が日本語の授業での言語活動やコースデザインを想定しているのに対して、三代と田中はより広義の日本語教育実践を想定している。三代は、「社会的に再生産され、本質化される『グローバル人材』というモデル・ストーリー」に対する検証、日本語教育関係者、企業、学習者などとの「多様なストーリーの共有」と、そのための「多様な場の構築」を提言する（pp.135-136）。田中は、「学習者が学んでいる日本語そのものに付随してしまっている観念」に「変更を迫っていくような働きかけを行」い、「日本語が社会のなかでより開かれた言語となっていくための方向づけのようなことを試みること」が、「広い意味での教育実践」だと語る（pp.292-293）。三代と田中が想定する日本語教育実践は、日本語教育、あるいは日本語に関わる言説を問い直し、変えていくために、社会へ働きかけることをも含むのである。日本語教育学としてのライフストーリー研究は、社会に流通する言説の問い直しや変革を含めて、研究成果を多様な日本語教育実践に反映させることを目指すのである。

第二の、ライフストーリーの語り手、聞き手、読み手が日本語教育の当事者であるという特徴は、日本語教育学としてのライフストーリーの独自性と可能性につながる。社会学者の桜井は、「研究というレベルからモデル・ストーリーを変えられるかって言うと、なかなか難しい」と述べ、モデル・ストーリーを変えてきたのは「当事者」が「運動であげる声」であったと語る（p.103）。しかし、日本語教育学としてのライフストーリー研究では、語り手、聞き手（調査者）、読み手が日本語教育の当事者であるからこそ、ライフストーリーから得られた知見をもとに当事者として当事者に対して声をあげ、当事者として日本語教育実践上の問題に取り組んでいくことが可能なのである。この点に、日本語教育学として

のライフストーリー研究の独自性と可能性が表れていると言えよう。

調査者と読み手の双方が日本語教育の当事者であるという点は、調査者の「構え」や経験を自己言及する意味につながる。田中は、日本語教育研究者が調査における経験を自己言及することは、「語りへの理解を深める」だけでなく、「調査のプロセスを体験する」読者に、調査が描く「状況や問題に主体的に取り組んでいくことへの意識化をもたらす」と述べる (p.291)。調査者の「構え」や経験は、読者が「自分の経験を理解するうえで比較参照する」「リソース」(三代、p.16)となるのである。

では、日本語教育学としてのライフストーリー研究において記述されるべき「構え」とは何であろうか。日本語教育実践者である調査者が記述すべき最も重要な「構え」は、自身の日本語教育観であろう。川上は、調査者である「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」が重要であり、「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」と指摘する (p.42)。日本語教育観を「構え」と考えれば、「構え」の記述はライフストーリー・インタビューにおける相互行為や語りの解釈の部分に限定されるものではない。むしろ、研究の目的、理論的枠組み、研究方法を選択する理由の説明、考察、結論を含め、論考全体を通して、調査者の「構え」が伝わるように記述すべきであろう。このように考えれば、調査者の「構え」の記述は、ライフストーリー研究に限らず、日本語教育学における研究全般で必須であろう。

ここまで、研究論文として公表することを前提とした「ライフストーリー研究」に関する議論を検討してきた。しかし、日本語教育実践者がライフストーリーを聞く目的は、必ずしも論文として公表することに限らない。河路は、「私がときには遠く足を運んでも『語り』に耳を傾けるのは、先の問い [日本語教育学とは何か] に迫るため」(p.52)であり、「目の前に具体的な目的がなくとも研究の一環として大切な行い」(p.56)だと述べる。そして、「一つの論文を仕上げることは大事だが、インタビューの成果はそこで終わるものではない」く、『日本語教育学』は生涯をかけて究めるもの」だと指摘する (p.75)。河路の指摘は、「ライフストーリー研究」とは何か、さらには、日本語教育学としての研究とは何かという問いをもたらす。この問いについては、残念ながら本書では十分に議論されていない。今後、日本語教育学全体の課題として、議論が展開されることが望まれる。

4. 日本語教育学における本書の意義と展望

日本語教育学における本書の意義は、「日本語教育学とは何か」という根本的な問いを正面から投げかけている点である。この問いと、豊かなライフストーリーとともに示された多様な議論と向き合うことで、読者は自分にとっての日本語教育学とは何かを考え、明確にしていくことができる。本書は、ライフストーリーを入口としながらも、日本語教育に関わる全ての者に、「日本語教育学」を問い直し、議論する材料を提供してくれるのである。本書はまた、日本語教育学としてのライフストーリー研究の可能性と独自性を示した点で意義がある。日本語教育学としてのライフストーリー研究は、教室での授業から言説の変

革に至るまで、多様な日本語教育実践に貢献する可能性を持つ。これは日本語教育学の独自性でもある。日本語教育実践に貢献してこそ日本語教育学としてのライフストーリー研究となるという点は、今後ライフストーリー研究を行う者にとって重要な指針となる。

今後の展望として、日本語教育実践にライフストーリーを取り入れる実践研究の発展が挙げられる。谷口は、日本語教育実践において学習者がライフストーリーを記述する意味は、「書くことを通してナラティブによるアイデンティティを構築すること、またそれを可能にするためにナラティブをめぐる『作業』を協働で行うこと」にあると論じる (p.166)。谷口は、「言語教育の一環として、ライフストーリー、特に言語学習についてのライフストーリーを学習者が書くという実践が増えてきてい」るが、その場合、「ストーリーを語る・書くには、ふさわしいときがあり、強要すべきではない」こと、「ライフストーリーをめぐる対話が成立するには、安全な場が必要とされること」を考慮すべきだと指摘する (pp.166-167)。これらはインタビューにおける研究倫理と重なるが、ライフストーリーを日本語教育実践に取り入れる場合、新たな倫理的課題も予測される。例えば、学習者のライフストーリーをどのように評価するのかは、重要な課題であろう。ライフストーリーを日本語教育実践として取り入れる意義と可能性、倫理的課題について、多様な実践研究を通じた議論の発展が望まれる。

ライフストーリー全般における倫理的課題については、さらに議論を深めていく必要がある。例えば、ライフストーリー研究における著者は誰かという問題が挙げられる。多くのライフストーリー研究では、論文の著者は調査者であり、語り手の個人情報には伏せられる。しかし、ライフストーリーが語り手と聞き手によって共構築されるならば、そして語り手と聞き手の間により対等な関係を求めるならば、語り手と聞き手を共著者とすることも積極的に行われるべきであろう。だが、その場合、個人情報が公開されることによって、語り手に不利益が生じ得る。著者の問題は、三代が提起するライフストーリーのアーカイブ化においても生じる。ライフストーリー・インタビューの音声や文字化資料を蓄積し公開する場合、その資料の著者は誰か。公開されたライフストーリーをもとに第三者が論文を書く場合、その著者は誰か。論文の書き手は、どのように語り手に草稿の確認を求めるのか。こうした倫理的課題について、学問領域を超えて議論していくことが必要であろう。

注

- 1 桜井 (2012) は、「全体社会の支配的文化で語られている」マスター・ナラティブ、「コミュニティの常識に埋め込まれ」たモデル・ストーリー、「個人次元の個性的で独自の」パーソナル・ストーリーという、三つの「語りの様式」を挙げている (pp.103-104)。

参考文献

- 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

(おおた ゆうこ 早稲田大学グローバルエデュケーションセンター)