

日本語教師研究としての言語ヒストリー (LH) の実践 —「広東語との出会い」を事例として—

上田 和子
武庫川女子大学

要旨

本稿は、共同研究「日本語教師研究としての言語ヒストリーの実践と検証」で行った筆者 (U) の「広東語との出会い」を事例として示し、その過程を明らかにすることで言語ヒストリー (LH) の日本語教師研究の手法としての意義について検討する。

言語ヒストリー (LH) は、①言語 (学習・使用・教育) 経験の自伝的ナラティブ記述、②他者 (共同研究者) による記述へのコメントやり取り、③共同研究者とのピア・レビュー (話し合い) で構成される、自分 (たち) を対象に多角的に探究するリフレクティブな手法である。実践から、ナラティブ記述には時系列に従った直線的な叙述だけでなく、過去にさかのぼる出来事や感情の表出、過去への往還があり、ピア・レビューでは間主観的な自己理解構築がみられた。これにより「これまで語ってこなかった過去の経験」について語り (書き)、他者から光をあてられることで意味づけする体験ができた。日本語教師の仕事は「ことばをめぐる経験」と不即不離のものであり、自己の中に何層にも積み重なった様々なことばの経験と繋がっている。業務を通じあらゆる言語経験が活性化し、言語を学ぶこと、学ぶ意味を考えること、言語を使うことへの認識、すなわち言語観や言語学習観を形成していた。

キーワード：

言語ヒストリー (LH)、ナラティブ、日本語教師研究、ピア・レビュー

目次

はじめに：研究のありか

1. 研究の背景
 2. 実践研究の枠組み
 3. 言語ヒストリー (LH) の実践事例「広東語との出会い」
 4. 分析と考察
- おわりに
参考文献

日本語教師研究としての言語ヒストリーの実践 —「広東語との出会い」を事例として—

上田 和子
武庫川女子大学

はじめに：研究のありか

「これまで語ってこなかった過去の経験について、他者の協力を得ながら光を当て、言語化を行い、その経験の意味を考えること」を、臨床心理学者の高松は「ライフストーリー・レビュー」と定義づけ、さらにことばにならない経験を「異文化」と呼んでいる。異文化とは、「人には人生のある時間、つまり現在生きている文脈とは違う経験があり」、それらはしばしば「ことばを持たない（語ることができない）」ものとして存在する。つまり異文化とは、「その人が従来から持っていることばでは表現できない状況」としている。そのような自分の状況を一人でことばにすることは難しく、他者の存在を得ることによって言語化を試みることができるのだという（高松 2015）。

筆者は 1980 年代後半から日本語教育に従事し、その後 2010 年前後から日本国内の大学で、日本語教師を目指す大学生への教師養成プログラムを担当してきた。その間、日本語教師を登録日本語教員として国家資格認定する動きを挙げるまでもなく、日本語教師という職業の社会的な意味付けは変遷し日本語教師の専門性についても議論され続けている¹。

日本語教師は外国語として日本語教授をする語学教師であるが、働く場所（日本語学校、大学、国内か海外かなど）によって「日本語教師」と一括して呼ばれるわけではない。しかし、職場における立場は異としても、日本語が母語ではない学習者に対して日本語を教授するという基本的な業務について、大きな相違はないはずである。いかなる教育現場であれ、

1 2018（平成 30）年、文化審議会国語分働会（文化庁）「日本語教育人材・研修の在り方（報告）」での公的な日本語教員認定への提言を契機に、その後 2019（令和元）年 6 月には「日本語教育推進法」が公布・施行された。2023（令和 5）年には日本語教育機関の認定制度が創設され、そこで日本語を指導することができる登録日本語教員の資格制度が設けられ、2024（令和 6）年から登録日本語教員資格認定制度が開始している。なおこれら日本語教育の主管は 2024（令和 6）年 4 月より従来の文化庁から文部科学省に移管している。

日本語を教えるのが日本語教師だとすれば、そこには自らの「ことばをめぐる経験」が教師自身に有形無形の影響を与えていることが考えられる。ことばを教える仕事をする日本語教師としての自分は、どのようなことばの経験をしてきたのか。それは日本語教師の専門性獲得とかかわるのか。つまり「自分はどのように日本語教師になってきたのか」という問いにつながり、それはしばしば「これまで語ってこなかった過去の経験」と重なるのである。

このような問いを明らかにするため、筆者は共同研究者3名とともに「言語ヒストリー（LH）」研究を行っている²。共同研究者はゆるやかな友人関係であると同時に、大学教員、教師教育担当者という職業上の同質性を持ち、それぞれが日本語教師研究手法としての言語ヒストリー（LH）の妥当性や有効性について検証している。

本稿はそのうち、筆者（U）の言語ヒストリー（LH）「広東語との出会い」を例として実践内容の一部を示し、筆者の「ことばをめぐる経験」と、言語ヒストリー（LH）実践によって描かれた日本語教師という職業の特性や価値について考察する。

1. 研究の背景

1.1 「異文化」としてのことばをめぐる経験

前述の高松の言う異文化としての「自分の中にある解けないもの」、という視点を得たことで、筆者はそれが自身の「ことばをめぐる経験」と重なるものであると認識するようになった。日本語教師の経験の根幹をなすものが「異文化」として横たわるとするのは皮肉な現象だともいえる。また漠然と経験があるというものの、その意味を捉えることは容易ではない。経験をどのように切り取り、深めていくことができるのだろうか。高松は自分の経験を物語り（ナラティブ）聴き手とともに意味づけを行うことを文脈を伴った「厚い記述」といい、お互いに対話を重ねる環境をナラティブ・コミュニティと呼んでいる。筆者の内包する「異文化」を解き明かすには、経験をナラティブ的に表出し、他者と語り合う「ライブ

2 「日本語教師研究としての言語ヒストリーの実践と検証」（JSPS 科研費基盤研究（C）助成（21K00617））。

ストーリー・レビュー」を援用することで実現できるのではないか。それによってことばをめぐる経験、さらに日本語教師の仕事の意味を獲得することに近づく可能性はないだろうか。「ことばをめぐる経験」というものが、日本語教師の特性としてとらえることができれば、それを手掛かりに日本語教師研究における独自の手法を獲得し、日本語教師研究や日本語教師教育研究に資することができるのではないか。

1.2 言語観・言語学習観についての問い

もう一つ研究の背景としてあるのは、「日本語教師の言語観・言語学習観」に関する問いである。筆者は日本語教師経験を経て日本語教員養成に携わってきた。その中で、日本語教師養成関連の授業を履修する大学生と筆者自身の持つ「言語観・言語学習観」に乖離を感じる場面を何度も経験した³。世代差というだけではなく、明らかに日本語教育現場を経験してきた筆者と日本の公教育を受け大学生になっている彼らとの間の断層である。「私もかつては学生たちと同じような言語観をもっていたはずだ。しかし今は明らかに異なる。それは言語的知識や教師と学生という立場の違いや教育経験だけによってもたらされるものなのだろうか。日本語教育という仕事を通じて私はどのようなことばの経験をしてきたのだろうか」という問いが沸いてきた。筆者が日本語教育の仕事を通じて何らかの言語観や教育観を獲得してきたとしたら、それらはどのように得てきたのだろうか。学術的知識や言語教授技能の伝授と同時に、彼ら後進を日本語教師へと導くために、教師教育者としての筆者に何か別のものが求められるのではないだろうか。それはいったい何なのだろうか。

これらの問いは、教師教育や研究活動の様々な場面で何度も遭遇することになった。それが自身の「ことばをめぐる経験」と関係があるものとして認識するようになったのは、言語ヒストリー（LH）実践のプロセスを経てのことだった。

3 外国語学習方法、教授方法や学習目的、日本語文法の認識、実習での言語コントロール、やさしい日本語の実践など枚挙にいとまがない。

1.3 先行研究

言語ヒストリー（LH）は、主に三つの先行研究動向に基づいて実践している。一つ目は、英語教育研究における学習者の自伝的記述(Benson 2005)や英語教育者 Murphy の「Language Learning History」といった学習者の経験から考察する動向が挙げられる。「Language Learning History」は質問票などで学習者が外国語学習経験について振り返り、これによって学習者の言語学習観を知ることができ、学習者の相互理解や教師の学習者理解へと導く手法である(Murphy 2004、Deacon & Murphy 2006)。宮副はこれをもとに言語教育ヒストリー(LTH)、言語使用ヒストリー(LUH)を加え、職業共同体（職場）において日本語を含む複数言語を使用し、職務上の課題を達成する成員の共同体への参加過程の分析・考察する非母語話者日本語教師の研究へと発展させている（宮副 2015）。日本語教師は、日本語を母語しない多くの言語的背景を持つ学習者と日常的に接し、また自身も複数の言語を使用する立場で職にあたる可能性も多い。そこで、本研究では宮副の提案に倣い、日本語教師の言語ヒストリー(LH)を言語学習ヒストリー(LLH)、言語教育ヒストリー(LTH)、言語使用ヒストリー(LUH)を包含するものとし、それらを総合して「言語ヒストリー(LH)」とすることとした。

二つ目は、「自伝的手法による教師研究」の動向で、イギリスの教師研究者である Heyler/ヘイラーは、「教師自身が経験を語り、再構築することによって教育現場や自身の置かれた文脈を理解する。その中心にナラティブ的な知がなければならない」とし、教師研究における自伝的手法を提唱している(Heyler 2011)。そして、三つ目が前述のように臨床心理学者として留学生支援に従事してきた高松の「ライフストーリー・レビュー」である（高松 2005 前掲）。

2. 実践研究の枠組み

2.1 言語ヒストリー（LH）実践の流れ

日本語教師の「ことばをめぐる経験」を明らかにするための「言語ヒストリー（LH）」は、①言語（学習・使用・教育）経験の記述、②他者（共同研究者）による記述へのコメント、③共同研究者とのピア・レビュー（話し合い）からなる。教師自身のことばをめぐる経験（言語経験史）を自伝的に記述し、仲間と語り合うことによって協働的に日本語教師という職業

の特性や個人の内的変容を捉えることを試みる、自分（たち）を対象に探究するリフレクティブな手法である。つまり、言語ヒストリー（LH）は自伝的記述部分を指すとともに、コメントのやり取り、全員でのレビューまで含めた研究全体も指す。

はじめに、共同研究者の執筆した（LH）を他のメンバーが読み、次いでそれぞれが（LH）にコメントを入力し、個別に執筆者とやり取りを行う。そして4人でレビューの話し合いを行うのが一連の流れである。すべてのデータは文字化してオンライン上で共有している。

2.2 言語ヒストリー（LH）の実践と研究活動

共同研究では日本語教師研究として「ことばをめぐる経験」の記述にとりかかった際、その手がかりとして各自の外国語学習の経験（LLH）を取り上げた。日本語教師は学校教育で学んだ英語の他に外国語を学んだ経験が日本語教師の仕事と関わりがあるのではないかと考えたからである。ただし後述するように、実践が進むうちに共同研究者らは、外国語学習は日本語教師の「ことばをめぐる経験」の一部分にすぎず、経験を振り返るための手がかりに留まると認識するようになった。

実践を進め研究へと発展させるなかで、共同研究者4名は日本語教師の当事者研究を進めた。職業的アイデンティティの構築過程や内的キャリアの変容（小林・和泉元 2022）、また言語化（自伝的記述、話し合い）による教師同士（共同研究者）の相互内省や共感による「ある種の同僚性の構築」等がその例である（上田他 2022）。これらの研究成果は、共同研究者間で時間をかけ丹念に互いの言語ヒストリー（LH）を読み語り、意味を探る省察の過程で醸成されていった。

表1は、本研究開始時数か月の活動日程記録である。表中のローマ字は、筆者（略称：U）、共同研究者3名（略称：K,I,N）を指す。

日本語教師研究としての言語ヒストリーの実践
—「広東語との出会い」を事例として—

表 1：言語ヒストリー（LH）実践の記録（2020～2021 上半期）

日付		項目	主な内容
2020 年 3 月	共同研究 前の活動	論文執筆	U「教科書をテーマにしたナラティブ」
12 月		LH の執筆 (K)	K「韓国語の学習」
2021 年 1 月		K と U の共同研究	K「韓国語の学習」に基づく論文執筆
2 月	共同研究 としての活動	LH の執筆 (N)	N[タイ語の学習]（執筆開始）→5 月共有
3 月 15 日		ミーティング 1	共同研究開始の情報共有
4 月 6 日		ミーティング 2	共同研究方法、K の LH のピア・レビュー
5 月上旬		LH の執筆 (I)	I「言語をめぐる経験」5 月執筆→コメント
5 月 15 日		ミーティング 3	N,I の LH にもとづくピア・レビュー
6 月 30 日		ミーティング 4	各 LH のコメントにもとづくピア・レビュー
8 月 16 日		ミーティング 5	U「広東語との出会い 1」（8 月執筆）→共有
		LH の執筆 (U)	→コメント→U「広東語との出会い 2」執筆
9 月 7 日		ミーティング 6	研究方法に関するディスカッション

次節、3 では筆者の言語ヒストリー（LH）「広東語との出会い」を掲載する。また、共同研究者 3 名 K,I,N はそれぞれ U の（LH）にコメントを入力しているが、そのうち共同研究者 I が記入したコメントおよび筆者の返信を抜粋し、そのやりとりをページ右側の枠内に示す。

3. 言語ヒストリー（LH）の実践事例「広東語との出会い」 【ヒョンコ～ン・香港】

世の中に「広東語」という言語があることすら知らなかった 20 代後半の私が、魅力あふれるこのことばと文化に出会ったことは、自分自身の仕事にとっても人生にとっても大げさなようだが最も重要な事件だったと思う (K-1)。

【コメントと返信】
共同研究者のコメント
I のコメント
K のコメント
U の返信
数字は通し番号を示す。

日本語教師という仕事に就いて、とにかく若いうちに海外経験を積みたいという思いで、ある政府機関の日本語教師派遣プログラムに応募し、公募試験の結果、私の派遣先となったのが香港大学だった。まったくの偶然だった。当時勤めていた日本語学校には、台湾出身者と

ともに香港からの学生もいて、彼らのことばが同じ中国語の中でも異なるものであることは知っていた。中国大陸からの留学生はまだ少なかった(しかし2年後香港から帰国したとき、韓国勢を上回る一大勢力が中国人学生になっていた)。ことばの違いだけでなく、台湾と香港の学生はなんとなく違いがあるような気もしていた。大陸からの学生は、両者とはことばだけでなく雰囲気をはっきりと違っていた。今からは想像もできない黎明期 1980年代終盤のことである。

その程度の認識しかない私が、香港に派遣されるからということで、事前準備として現地のことばを学んだほうがいいかと、派遣元の担当職員に尋ねたところ、「香港ですからね。英語のほうがいいんじゃないですか。北京語は通じませんよ。」というアドバイスをもらった。

日本語学校での2年間の経験は、日本語教師としての基本を作ってくれた場所だった(I-1)。しかし当時の留学生のことを思い出すと、ほんとうに何も知らない、無知な私が彼らの前で教壇に立っていたというのが、申し訳なく赤面するばかりである。「香港ではホンコンって言わないの？えっヒョンコ〜ン？発音難しい！」といって笑われたのが、広東語との初対面、そして日本語学校での最後の記憶になる。

I-1

Uさんにとって初めての現場であり、日本語教師としての基礎を作ってくれた日本語学校の2年間のことがあまり具体的に書かれていないなと気づいたのですが、そう言えば私も初めての現場であるO大学での2年についてはあまり書いてないですね…。「言語学習」が主題(LLH)だから？

U-1

そうですね、教師経験となれば絶対に日本語学校は外せないと思いますが、言語ヒストリーということだったので、香港からはじまります。でもいろんなことが過去にさかのぼります。朝鮮語のことはその一例。

【さまざまな音・ホクサン・学生】

赴任先大学と教員宿舎の間には朝夕通勤バスがあり、各国からの外国人教員が利用していた。共通言語は英語である。まるで大きな鳥かごに放り込まれたように、私の耳に英語の音が飛び込んでくる。意味は分からない。音声というよりも息の量が多くて、それがはじめて大勢のネイティブ話者が一気に話す英語に浸った時の驚きである (I-2)。バスはほんの10分ほどで到着し、それぞれの職場にわかれていく。一瞬にして静寂がもどる。私の所属先の日文系教員はみな日本語堪能な方ばかりで、大学での仕事は、同僚のM女史や上司にあたる日本人教員とは日本語で、日文系以外の教員や事務スタッフとは英語でこと足りた。場面に応じてコードスイッチするスタイルである。もちろん、学内文書はすべて英語で、理解に時間を要するし、そもそもすべてのことをこなせるような英語力は私にはない。

授業は日本語で行うが、それでも英語が必要な場面がそれなりにあった。英語を勉強したほうがいいのか、でも「せっかくだから中国語を学びたい。」と、少し落ち着いたころ周囲に相談したとき、「そうですね、でも今から学ぶなら北京語のほうがいいのかもかもしれませんね。」というのが反応だった。しかし、さらにあれこれ考えて、「やっぱり広東語を習います。」と言ったとき、その場の空気が緩み人々の反応は温かかったことを覚えている。なぜ

I-2

面白い気づきですね！
英語は「ある程度」知っている言語だったと思いますが、この気づきは香港で初めて認識したものだったのでしょうか？

（言語意識教育では知らない言語を聞いてもその言語がもつ音声的特徴を理解できることが、言語に対するメタ認知の力となると考えられていますが、それと何か関係あるかな??）

U-2

そうですね。その時分析的に理解していたわけではないけれど、たとえばhelloでもいろいろあって、聞いたことがなかったのはヘッロウのヘッのあとにすごい大量の息が出る感じなんです。物まねして遊んでました。

広東語を学ぼうと思ったのか、決定的な理由は自分でも不明である。当時、赴任大学の事務所で机を並べている人々が話す広東語が、まったくわからないながらも耳に入ってきて、その中に「ホクサン」ということばが頻繁に登場していた。話の内容からすると、「ホクサン」とは「学生」のことではないか？それは、朝鮮語の「ハクセン」とよく似た音に聞こえた。きっかけを探るとすれば、その音との出会
いだったかもしれない（I-3）。

【パッチム】

少しさかのぼるが、日本語学校時代、朝鮮語を習ったことがある。ある大学の学生ボランティアが主催する朝鮮語教室で、週1回、仕事帰りに夕方の教室に半年ほど通った。80年代後半、韓国語を学ぶのがそれほど一般的ではなかった時代である。NHKでハングル講座が始まったばかりで、それを韓国語、朝鮮語とは呼ばず「ハングル講座」としたのも様々な配慮があつてのうえだろう。どうしてその講座に行ったかの答えは明確で、日本語学校で数名の韓国人学習者と出会ったからである。日本語学校には様々な「未知」があふれていた。アジア各国の学習者と接し、日本語教師をするなら英語一辺倒ではなくアジアの言語を学んだほうがいいのでは、という思いが生まれた。

私が通った講座は、大学生が市民に対して開講していたもので、大学の学科が

I-3

朝鮮語からの類推で広東語を獲得したという成功体験？が、広東語学習への動機づけとなった？？実生活での必要性からというよりも、言語に対する純粋な興味がきっかけになっている点が興味深いと思いました。

U-3

（漢字圏の言語間では）日本語の漢語音がみなつながっているという（今なら当たり前といえることです）がとてもおもしろかったですね。実は、漢字音の末が「ん」「い」「う」「ち・つ」「き・く」になること、（日本語教師となった）日本語学校時代に気づきました、情けないですが。

朝鮮語学科という名称だったことから講座もそれに倣っていた (I-4)。教える大学生、院生はとても熱心だった。授業では何度も何度も発音練習が繰り返された。

「タシハンボン (もう一度)」は忘れられない朝鮮語である。私自身の外国語学習歴をふり返った時、中学高校と学校教育での英語教科はあったが、会話を習った記憶はない。大学時代の第二外国語はフランス語で、基本的な文法を学んだあとは文学作品の講読、というのが普通の時代、口頭練習はなかった。

皮肉なもので、日本語の授業ではパターンプラクティスをはじめ、ずっと口頭練習を教師として行っている自分が、学習者として口頭練習というものを経験したのは、思い返せばあの朝鮮語教室がはじめてということになる (I-5)。香港への派遣が決まり、朝鮮語教室での学びは、結局、文字と発音を習うことで終わったのだが、それが後々重要な意味を持つ経験となった。

もう一つ、当時勤めていた日本語学校では、月に 1 回程度、夜間に市民講座としてさまざまな国の文化やことばを学ぶ会を開くことがあり、マレー語、韓国語、中国語のほか、さらにマイナーな言語の出身者 (ほとんどは日本語学校の学生) から生の声を聴いて学ぶ活動をしていた。私は時折その手伝いをし、留学生をスピーカーとして招くなどの担当をした。

I-4

もしかして私が通っていた講座と同系列？

U-4

大阪外大(当時)生が中之島の(大阪市立)中央公会堂でやってたんです。堂島の日本語学校から中之島まで歩くというのは楽しかった。でも着いたところは、(古く厳めしい建物の)暗い雰囲気、楽しいとはいえなかったけど、(授業は)おもしろかったです。来ている人も含めて。

私にとっては楽しい仕事だった。日本語学校の留学生がいかに多様な背景を持つ人々なのか、どんな目的を持って留学しているのか、そして私が近隣諸国のことをどれほど知らないのかなど、教室の外の学習者を通じて学んでいた。朝鮮語学習はその流れにつながる。

朝鮮語の発音では、語末音(パッチム)が重要なのだが、あとから考えると、その練習を通じて日本語が開音節であるということを、逆説的に学ぶことにつながったのだと思う。それ以前、日本語教師養成講座で開音節ということばは学んだことがあったような気がする。音声学担当のある大学教授は大変厳しい方で、お稽古事感覚で参加している私たちが予習復習などの準備をしてきていないと、どやしつけられたものだった。当時の私は日本語教育にとって音声学がどれほど重要なものなのか認識できていなかった。開音節が日本語という言葉の大きな特色となっていることなど、知識としてはあっても実感として持ち得ていなかったのだが、朝鮮語学習を通してそれに開眼させられたともいえる。そしてそこに広東語が加わった。朝鮮語の「ハクセン」が広東語の「ホクサン」、で日本語の「ガクセイ」になる。

語末音に気をつけて朝鮮語の要領で広東語を発音すると「発音いいですね」と言われ、私は気をよくした。語末の子音は朝鮮語の特色と思っていたが、広東語

I-5

私も同じです。日本語授業でパターンプラクティスをしていましたが、私は日本語文のリポート練習で、どの程度の長さなら学習者がいっぺんに覚えてリポートできるのか、教師経験の中で意識的に理解していった記憶があります。

U-5

人にはいうけど、自分はできるのか、という経験ですよ。

も同じ。そういえば、インドネシア語にもそういうのがあった、英語もだと一回りし、そうか語末が開く、つまり母音が語末につくのは日本語の特色だったと、体験を通じて知識がやっと腑に落ちた
(I-6)。

【W 太太（タイタイ）】

香港大学には外国人教職員やその家族のための広東語教室があり、私はそこに週 1 回通い始めた。メンバーの中に日本人は私だけで、ほとんどは英語圏出身、たぶん私はその中で最年少だった。教えてくれるのは W 太太(=Mrs.W.) という私の両親世代の中年女性教師で、挨拶や数字、料理の注文の方法など、場面会話が中心だった。大学受験を目指して日本語を学ぶという日本語学校の雰囲気とは異なり、楽しみで広東語をやってみようという大人たちばかり 10 名ほど、しかも漢字圏出身者は私だけ。教科書はローマ字書き、声調のルールは簡単に書かれていたが、会話で声調の正確さにそれほど厳しい要求はされなかった。これは朝鮮語講座とはまったく異なっていた。

W 太太はいつも明るく楽しい授業を提供してくださったが、ことばができないメンバーに対して、年長者であるのだから当然なのかもしれないが、子ども扱いしているような嫌いもあった。西洋人のメンバーにはその点に不満があるよう

I-6

複数言語を対照しながら関連付けて習得していくというのは、言語学的な視点を必要とすると思いますが、そのような訓練を日本語教師養成講座等でされたのでしょうか。

この事例からも「体験しただけじゃダメ(中略)」ということが言えますね。

U-6

日本語教師養成講座では、そういう視点はなかったですね。養ったとすれば、日本語学校時代の留学生とのやりとりや、その頃各国語講座で出会った「語学オタク」の日本人たちとの会話、かな。

だった。一方でまたは飲茶に誘ってくれるこることもあり、外国人スタッフが広東語に接して任期中を楽しく過ごす助けをする、という感じの授業だったのかもしれない。いくつかの場面会話（食事、買い物、数字、年中行事等）が終わると、それ以上の上級クラスはなかった。

広東語は中国語の方言の一つなので、文法的には日本語とはかなり異なるが、漢字語彙を共通して用いるもの、意味の相違は多少あっても文字から推測できるものも多い。日本語では使われないことばでも、当然漢字で表記されるので記憶にはとどめやすい。また日本語の漢字音とのつながりは歴史的仮名遣いに似ていて、普通話⁴よりはたどりやすいと私には思われた。自分の持っている言語（第一言語や外国語）の知識や能力に新たな言語が加わり、徐々にできることが増えていくのは楽しい（I-7）。そして、やはりアジア言語の近似する点を活用することが日本語を学ぶ学習者だけでなく、日本人が外国語を学ぶのに有利であることを実感するようになった。

大学の仕事に慣れ始めたころ、私が広東語に興味を持っていると聞いたある教員、L女史が一冊の本をくれた。それは

I-7

Uさん自身が、母語だけでなく、そのほかのすべての言語リソースとの関連で広東語習得をすすめていったことを明確に意識されているのが興味深いです。このような複言語主義につながる考え方は日本語を教える際には意識されましたか？私は長い間、学習者の母語との関連でしか日本語を教えていなかったのとお伺いしたいです。

U-7

広東語を学んで、英語にも良い影響があったと思います。そして日本語の理解にも。ときどき「気障なようですが」と前置きして学生にも言うのですが、学ぶ言語が増えると、学ぶのが楽になる感覚を得ました。日本語学習者のなかにも、そういう人はいるはずですよ。（後略）

4 日本語で「北京語」と呼ぶことの多い標準中国語（北京官話）は、中国語では使用する地域によって普通話、国語（台湾など）などが用いられる。「広東語」という語は日本語であり、香港では「廣東話（繁体字）」が正式名称である。本稿では、コメント部分を除いて、標準中国語を指すのに「普通話」を用いる。

彼女が著した『日本人のための広東語』
(頼 1985) で、場面会話が中心だが、大学スタッフ向け広東語教材よりはずっと実用的な広東語の教科書だった。発音記号も簡略化していた。L 女史は一人の医学生を家庭教師に紹介してくれた。まじめでさわやかな学生で、広東語を教えることにも関心を持っている人だった。スタッフ向け講座に彼との個人レッスンは週に 1 回加わった。

【ヤウロック・有落】

着任後の数週間を経て、毎日の仕事を終え、夜は自宅でテレビを見てくつろぐといった日常が訪れた。といっても当時の香港のテレビ放送は英語局と広東語局が 2 つずつあるだけだったので、スイッチを入れても音として聞くだけの BGM にしかすぎないものだったが、地元のホームドラマはことばが分からなくてもあらすじを追っていくことができた。当時、広東語や中国語での字幕はなく、テレビに出てくる表現や何度も繰り返し用いられる音声をメモに取って、翌朝 同僚の M 女史に聞いてみた (I-8)。日本語が堪能な彼女はいつも快く鮮やかに意味や発音を教えてくれる。日本語と広東語の辞書は市販されていたのかどうかもわからず、耳で拾ったことばを同僚の M 女史に尋ねるのが日課のようになった。

I-8

職場では必須ではない広東語の学習にここまで自律的に取り組めた要因は何だと思いますか？

日常生活の中での緊急性？言語への純粋な興味？？広東語学習に協力的な環境？？

国際交流基金の調査などで、日本語学習の目的として「日本語、言語そのものに対する興味」というのが挙げられますが、「興味だけだと長続きしない」という考察されることが多いということ思い出しました。

U-8

おもしろかった、楽しかった、に尽きますね。昨日できなかったことが、一言覚えるごとにできるようになってくる感覚です。初級日本語もそうですよね。そのあとに中級の壁が出現するにもかかわらず。(後略)

アウトプットでは、広東語教室や個人レッスンで習ったこと、耳で聞いたことを街で使ってみた。通じるときもあれば通じないこともある。初めて使ったのは劇場で切符を買う窓口でのやり取りで、「ここで支払って」と言われ、「今ですか」という意味で「イーガー？」という、相手はうなずいた。「私の広東語が通じた！」という喜びは今でも忘れられない。

休日、香港の街歩きはちょっとした冒険のようだった。この大都市は公共の乗り物が豊富で、バス、ミニバス（14人乗りのバン。路線バスより乗降の融通が利く）、トラム（路面電車）、地下鉄、そしてタクシーでも、私は場面と一緒に耳にしたことばをその場で使ってみようとした。といってもなかなか声に出せるものではない。1対1の会話ならまだしも、公衆の中で意思表示をするのは、自信をもってはできない。しかし毎日乗車するミニバスで誰かが降りる前に「ヤウロック（有落）」と叫ぶとバスが随時停車する状況を経験するうち、自分もできるのではないかと思い実行するようになった。うまくいくときもいかないときもあった。通じずに、そのまま次に停車するまで乗っていったことが何度もあった。

【サアッブサアッブ・ナアッブナアッブ】

大学のスタッフ対象の広東語クラスや家庭教師について学ぶという方法は、はたしてフォーマルなのかインフォーマル

なのか判断できないが、教室で学んだことや教科書に書いてあることを街中で確認することもあるれば、学習より先に耳にし目にし、状況の中で意味を判断して身に着けていったものもあった。次第に教科書どおりに発音しない表現、省略表現などにも気づくようになった。声調言語なので、初めはその練習をしたが、実際にそのルールを体得した実感はない（実はいまでもルールはわからない）。広東語の授業構成は文法、構造シラバスではなく場面シラバス中心で、先生が英語で説明して会話を繰り返すという方式だった。同時に言語が使用される社会に住んでいたのも、教室で習ったことをすぐに実社会で使用する機会もあった。しかし、当然とはいえほとんどは知らないことばかりで、それでも「ことばを使っている」と実感しながら暮らしていったのは、私が町で拾ってきたことばや文化に関するものを職場に持っていくと、詳しく日本語で説明してくれ情報を加えてくれる同僚の存在があったことや、香港が発話も表記も多言語（英語、広東語、漢字（繁体字）、英語表記など）社会であることに助けられたからである。さらに日本語や日本語話者が受け入れられるような社会的認知を得てきた時代背景もあるだろう（I-9）。

W太太の授業には、ときどきこなれた表現も出てきた。ある日、W太太は「香港の天気は暑いですね。とても蒸し暑い

I-9

「日本語教師（としての私）が受け入れられるような社会的認知」とも言い換えられそうですね。中国や韓国の学生が「国では家族や友人にどうして日本語なんか学んだと言われる」と言っているのをよく耳にします。そのような中で日本語を学び続けるのは苦しさも伴うだろうと思います。

U-9

時代や歴史、社会的な立ち位置について感じるようになったのは、もっと後ですね。日本や日本語は複雑な存在です。敗戦国なのに経済大国になっているということ、そのことばを学ぼうとする人々に、私が教えるということを巡って、苦い思いがあります。でも、そういう（日本の複雑さを知る）経験をしたのは、香港が初めてではなく、実は大学生時代の国際交流活動にさかのぼります。（後略）

時『サアッブサアッブ・ナアッブ
ナアッブ』と言います。」とローマ字表記
で板書した。繰り返しの音の響きが面白
く、大人ばかりの教室で学習者はみんな
笑いながら口に出して使いだした。いわ
ゆるオノマトペで、べたべたとした蒸し
暑い日に使うという。「オノマトペが広東
語にもあるのか、日本語だけじゃないん
だ」。翌日、M女史にそのことを尋ねると、
他にもいろんな表現を教えてくれた。

大学生との授業では、たまには悪乗り
して習ったばかりのことばを使ってみた
りした。「サアッブサアッブ・ナアッブナ
アッブって、先生から聞いた初めての広
東語ですよ。」と今でも思い出を語って
くれる元学生がいる。学生とのちょっと
したコミュニケーションに広東語を使っ
てみる。学生も楽しい雰囲気に乗ってく
れたり、背景を説明しようとしてくれた
り、広東語を通じて学生と仲良くなる、
という構図を作っていくことができた。
しかし、それは学生についてよく理解
していたということではなく、私はあく
までも一時的に外国からやってきたビ
ジター教員に過ぎなかった。現地の社会、人々、文化、歴史、くらし、そういったことが背景にあり、言語はその中で日々用いられるものであることが分かるには、赴任期間の終わりごろになる必要があった (I-10)。
そして、その中身については、さら
に時間と経験が必要だった。ことば
や文化を理解するというのは一筋縄
ではない。

I-10

同じ質問になってしまう
のですが、
それでもUさんが広東語
を自律的に学び続けられ
た理由が知りたいと思い
ました。広東語は学生と
のよりよい関係構築のた
めに必要だと感じていた
から？

U-10

私が片言話すようにな
ると、学生がうちに来て一
緒に料理をしたりビデオ
を見たりして遊んだん
ですが、そういうことのほう
が授業より大切で、文法
より「日本語って楽しか
った、日本語勉強してよ
かった」という気持ちを持
ってもらふことのほうが重
要だと思うようになりました。
私自身もそうですか
ら。

【その後】

ここに記述した私の「広東語との出会い」は、異文化コミュニケーションでいう「ハネムーン期」のことである。実際に「広東語を使用している」という実感をもったのは、半年以上してからで、旅行先でのことだった。その後、香港でも買い物や外食など限られた場面で広東語を使用する機会が増えると、徐々に「自由」を身に着けていっているような感覚にとらわれた。ことばを学ぶことで不自由から解放されていくことがあるのだという実感である。外国で暮らすということは、まるでルールがわからないゲームに放り込まれ、立ち往生し不自由さに拘束されているようなもの、そして外国語を学ぶということは、少しずつ自由を獲得していくようなものではないか感じていった。

もちろん、順調にいかないことは成功例の何倍もあった。「ゆっくり話せば、わかります。」という例文が日本語の教科書にあったと思うが、外国語はゆっくり話してもわからない」ことが多いとも思った。地元の方に招かれて一日中広東語の中で過ごした翌日は、まる一日寝込んだりもした。外国語を身に着けることの楽しさと困難さを交互に体験していた。

その後、2年間の派遣期間を終えて帰国した。もちろん広東語を使用する場面は日本にはない。わずかに香港からの留学生と片言で話すぐらいである。しかし

I-11

このとき北京語を選択したのはなぜですか？広東語はある程度できるようになったと感じたから？1度目、2度目の香港赴任時に、広東語学習のゴールは具体的にイメージされていましたか？

U-11

1997年にイギリスから香港が全面的に中国に返還されるのが正式に決まったのが1984年、私が着任したのが1986年です。そういうことは後から得た知識ですが、街全体としていよいよ中国返還となると、これから北京語（普通話）になるんだろうという気配が漂っていました。でも、その当時は大陸系の百貨店、台湾からの旅行者以外は、北京語（普通話）は通じませんでした。広東語を学んでみて、主流である北京語を学ぶことでプラスがあるんじゃないかと思いました。広東語をもう一度ではなく、学習のゴールへの意識はありませんでした。北京語（普通話）の授業は、当時は台湾系の教科書を用いたので、基本は繁体字で習い、科目として簡体字学習を取りました。こういう研修の背景にも政治の色があること、広東語学習にはなかったことです。（後略）

彼らが話したがっている留學生活の悩みや進路の不安といった内容について、広東語で理解することも話すことも私にはできなかった。それを成し遂げるだけの語学力はなかった。

実は、さらに 2 年後、別の大学に職を得て 2 度目に香港に赴任したのだが、その際、着任 2 か月前に現地に行き、ある大学の夏季講座で広東語とは異なる標準語の中国語、中国と香港で「普通話」と称されることばの集中コースを受けた (I-11)。大学の語学研修のプログラムに則って発音、文法と学ぶにつれ、文法構造シラバスで積み上げていく語学学習の実効性を確認することになった。そして自分ができると思っていた広東語がほんの入門レベルでしかなかったことを改めて知らされた。私がフォーマルセッティングで広東語学習することは、結局その後もなかったが、(おなじ中国語の構造を学ぶことができる) 普通話の学習 (I-12) と、日本語を話さない同僚との日常会話によって私の広東語は多少、進歩していった。

次の職場でも多くの人々に助けられ仲間に入れてもらって香港社会の一端で暮らすことになった。「ハネムーン期」とはまったく異なり、その時、言語と文化を学ぶことの深遠さと難しさ、限界をほろ苦く感じつつ、香港という多言語社会で日本語を教える仕事の意味を、より複雑に深く考えざるを得ない状況と対面することになった。

I-12

Uさんの言語リソースにもう一つ北京語が加わったのですね。

U-12

そうなんです。でも試験受けたとか日本でも引き続きとかはしていなく、かじっただけです。不思議なことに、話すのは広東語が得意、読み書きは普通話のほうがいいといういびつな成果です(笑)

I-13

ここまで読んで、Uさんが広東語を自律的に学び続けられた理由に合点がいました。「広東語を学ぶために人と繋がっている」と感じながら読み進めたのですが、「人と繋がるために広東語を学んだ」だったので、広東語を通じた人とのつながりというのは、上記の内容でしょうか(M 女史? 学生? 等との関係)

U-13

ありがとうございます! そうですね。ここに登場する人以外、ほんとうに多くの方々のお世話になりました。そして皆さんいろんな背景の方々でした。日本語を教えることで身を立てざるを得ないような方もいました。日本語がアジア各地でたどってきた歴史との遭遇です。

私が香港の仕事を終えて帰国したのは1997年直前だった。日本での職を得て帰国となったのだが、こんなに長く香港で過ごしたことが、果たしてよかったのかどうか、中国語を少し学んだとはいえ、結局「ものになる」レベルでもなく、この経験は何になるのだろうかという不安が大きかった。

その後、香港を訪問するとき以外、私が広東語を話すことも聞くこともない。しかし旧友と会ったとき、広東語での会話が互いの時間と距離を縮めてくれる。彼らは私の朦朧とした広東語に辛抱強く付き合ってくれる。私にとって広東語は、やはり「ともだち、人々とつながる手段」なのだ実感する(I-13)。そして今は、ネットで配信されるニュースや古いドラマなどを見て、香港のことばと人々を懐かしんでいる。

経験というものは、自分がどの地点にたって振り返るかで、その意味は異なるという経験を、このLLH⁵の記述によってすることになった。冒頭で述べたように、広東語、香港との出会いは、私にとって最も重要な出来事であると確信している(I-14)(K-2)。(執筆：2021.08.21)

I-14

Uさんが「最も重要な出来事」と感じるに至った経緯は、広東語学習に限定したエピソードだけだと語りつくせないのではないかと感じました。LUHの語りももう少し聞きたくなりました(私のLLHはLTHの語りが結構多かったですね。)

LLHを書くことで何があぶりだされるのか、それが日本語教師の実践知、力量形成過程にどのようにつながっていくのか…。(中略)共同研究では

「LLH」に限定するのかどうか再度共通認識を持ちたいと感じました。

U-14

ありがとうございます。第2弾(本LLHの後編として執筆したもの)には「日本語の標準語」のことも書きました。多言語社会というのは複数の外国語だけではなく、第一言語も実は多層的で、(標準語を用いる)日本語教師の仕事では、それを理解言語から使用言語にしていくプロセスがあったように思います。Iさんのコメントを読んでそう感じました。LLHを書いてみて、考えたことがいろいろあります。そもそもどうして広東語のLLHを書くのに難航したのか。そして1部(本LH)を書いて、コメントをもらったことで、さらに深層にあるものに気づき、次のLH(2部)に手を付けたことなど、経験から学ぶというのは深いですね。次のミーティングでお話しできればと思います。

5 「広東語との出会い」やそのコメントのやりとりでは「LH」より「LLH」が頻出しているが、それは活動当初、外国語学習を手掛かりにしていたためであり、本研究における用語としては、次第に「LH」に収斂されていく。

4. 分析と考察

4.1 執筆後の自己分析

「広東語との出会い」を書き終えた後、下記のようにまとめのようなのを加えた

1) 言語ヒストリー (LH) を書くこと

- ・ 30 年以上も前の細かいエピソードを覚えていることに驚いた。それらは連鎖的に想起された。
- ・ 経験の意味は時間とともに変化する。

2) 香港の経験と言語学習経験

- ・ 広東語学習で香港という多言語社会を体験した。
- ・ 外国語学習でいくつかの教授法を経験したが、教え方にはそれぞれ特性や意味がある。
- ・ 言語は社会的に学ばれていることに気づいた。
- ・ ことばは人間関係や社会の価値観と結びついていることがわかった。
- ・ 言語学習の過程には、過去の知識や経験が結びつく学びがある。

3) 言語観、言語教育観への影響

- ・ 言語学習には「目的 (end)」があることを再認識した。それを踏まえた授業構成が必要である。
- ・ 言語としての日本語に対する理解が深まった。
- ・ 自身の日本語の複言語性（方言、標準語、やさしい日本語等）について考えた。

4.2 コメントのやりとり、ディスカッションからの省察

4.2.1 執筆へのためらい

共同研究を始める前の研究として、本研究代表者である筆者は、2020 年 3 月に「教師の実践知を探るー「教科書」をテーマにしたナラティブ的探求ー」という論文を執筆した(上田 2020)。これは日本語教師駆け出し時代に用いた教科書をめぐる教師経験の一人語り形式の稿である。言語ヒストリーとはやや趣はことなるが、前出の高松「ライフストーリー・レビュー」に示唆されるものがあり、ナラティブとして経験を書きとどめた。また、共同研究者 K とは、K の韓国語学習の言語ヒストリー (LH) をもとにピア・レビューを行い、共同執筆の形式で成果を発表した(小林・上田 2021)。

このような実績があるにもかかわらず、また広東語学習経験で執筆すると決めながら、なぜか筆者は自身の言語ヒストリー（LH）になかなか着手できなかった。打開できたのは、共同研究者 K や N、I の（LH）を読み、共同研究者間でレビューとしてミーティングを重ねたことによる。N や I の言語ヒストリー（LH）を読んだ後の話しあいでの U の発言を示す（資料 1）

資料 1：第 3 回ミーティング記録より

U: (I、N の経験は) 自分の経験と重なるし、私は違うなってしまうと思うこともあるし、読んでいて、もしかしたらこれで自分の広東語学習のこと書けるかもしれない、というふうな気になりました。(中略) なぜかと言うと、(中略)、広東語との付き合いも長いし、何をどこまでどういうふうに書いていいか、ことばの学習そのものよりも他のこととか、書いてしまいそうで、書ける自信がなかったんですけど、N さんのこれ(LH)を読んだときに広東語のこと書けるのかなとか思いました。(2021. 05. 15)

日本語教師として赴任した香港で学んだ広東語の学習経験をことばにすることがなかなかできないというのが事実だった。また、自分の古い経験を披歴することが他者にとってどんな意味をもつのか、価値が見いだせるのかという不安も抱いていた。研究代表者としていわば主導的にこの研究を共同研究者にもちかけておきながら、日本語教師にとってことばをめぐる経験がその専門性にも関わる大きな経験であるはずだ、と漠然と意識しながらも、それを言語化することにこれほど難航するとは自身も予測できないことだった。

しかし、共同研究者が執筆した言語ヒストリー（LH）を読み、共感し、さらにその LH を巡って共同研究者すなわち日本語教師同士がピア・レビューで語り合い、経験の意味を確認するという作業を経たことで、筆者のためらいは解きほぐされた。「私も書いてみたい」という気持ちもたらされたのである。言語ヒストリー（LH）に設計されたしくみ、すなわちピアとの相互作用（ナラティブの共有、コメントのやりとり、レビューでの話し合い）では、互いの経験が共有できるコミュニティが徐々に形成されていき、それが「これまで語ってこなかった過去の経験に他者の協力を得ながら光を当てる」という行為を促したのである。

ことばをめぐる経験のどの期間、どのエピソードを書くのかということを決めたことで、筆は進んだが、物語の時間軸は直線的に進むわけではなく、時にはあるエピソードをきっかけにさらに過去へとさかのぼり、何層にもなった記憶を手繰り寄せつつ書くことになった。ことばをめぐる経験は外国語学習だけをさすのではなく、様々な出来事や折々の感情と深く結びついてよみがえってきた。なかでも第一言語である日本語については、方言や標準語の存在だけでなく、日本語教育の場面で「外国語としての日本語」に出会ったことが、日本語の理解や運用に深く影響を与えており、それが自分のことばとなって複言語的に自分の中に存在しているのに気づいていった。

そしてある程度の分量を書いたところで一区切りができ、言語ヒストリー（LH）を共同研究者と共有した。コメントには共同研究者からの共感や情報確認、問いかけがあり、その往還によって筆者の記憶はさらに深く過去を辿っていった。

4.2.2 I のコメント

I からの U の LH に対するコメントには、①LH の書き方（I-1）、②事実確認（I-2, I-3、I-4 など）、③U への共感（I-5）という内容がみられる。また、言語が使われる社会的文脈（I-9、U-10 など）が後半には現れるが、繰り返し登場するのは U の④言語学習動機（I-6、I-7）に関するコメントで、これは「同じ質問になりますが」と続く（I-8、I-10、I-11、I-13）。U の返答も情報を補足することから、問われたことをきっかけに、当時の経験を深く掘り下げて考えるような内容になっている（U-9、U-11、U-12、U-13、U-14）。

ナラティブという表現形式には、はじまりと流れ、そして終わりという時間軸があり、そこに様々な出来事が綴られている。一問一答形式ではなく、書き手（話し手）が時間経過のなかで経験した文脈が綴られる。読み手は共感、疑問などを抱きつつ読み進めるうちに、そこに綴られた経験への理解が深まっていくのである。それが I のいう「ここまで読んで、U さんが広東語を自律的に学び続けられた理由に合点がいました（I-13）」という感想につながるのではないか。一方、執筆者（筆者）の方も問いかけをきっかけに自分の経験の多層性に気づかされ、そこに新たな意味を見出している。このようなやりとりを「テキスト対話」（小林・北村 2024）ということもできよう。

4.2.3 Kからの問いかけとUの沈黙

ところで、コメントへの饒舌な返答とは別に、即答できないやり取りもある。「広東語との出会い」の冒頭と結部に書いた「広東語、香港との出会いは、私にとって最も重要な出来事であると確信している」に対するKのコメントは「Uさんにとって「最も重要な出来事である」というのは、どのような出来事だと認識しているからでしょうか？（中略）なぜ確信できるのだと思いますか？（K-1、K-2）」で、その返答に窮したのである。問いへの答えを探るためには、さらに深く自身のことばをめぐる経験について熟考する必要があった。それについて、ミーティングでは次のように述べている（資料2）。

資料2：第6回ミーティング記録より

U: コメントをKさんからもらって、私それを見た時に、そのコメントが結論の方から（問われたものだ）見えて（はっとした）。『私の人生にとっても広東語とか香港との出会いはすごく重要だった』ってあるけれども、それはどこにありますか、わかりません。」、（という問いは）すごく核心をつかれるコメントで、「ああ（なるほど）」と思って。それ（私の人生にとって云々）をすんなり、自分ではそういうふうな思いがあって一番始めに書いてるけれども、（LH執筆では）言語を学んだヒストリーを書いていく細かいステップを書くのには一生懸命だけど、全体的なところ（なぜそう考えるのか）に関してっていうのをそんなに書いてなかったかなと思って。それで第二番目のLLH（を別途執筆すること）になったんです。（中略）
自分がずっと（無意識に）1行書いていることに（対する）メンバーからのコメントに、本当に虚を衝かれるような思いをすることもあれば、「こういうの（私も）ありました」「私もこれ、わかります」とか言ってもらえるっていうことが嬉しいとも思いました。（2021.09.07）
（ ）内は、筆者の補足

筆者の沈黙は、「自分の中にある解けないもの」と出会った瞬間である。事実を追うように経験を記述する中で、共同研究者である他者のコメントに虚を突かれる。しかしそれによって過去に光が当てられ、そこから自分の経験の意味を深めていくことができるのである。

4.3 言語ヒストリー（LH）の実践による気づき

4.3.1 三つの文体とリフレクション

既述したように、言語ヒストリー（LH）は、①言語（学習・使用・教育）経験の記述、②他者（共同研究者）による記述へのコメント、③共同

研究者とのピア・レビュー（話し合い）から構成される。それぞれを文体的特徴から見ると表2のようになる。つまり、自伝的ナラティブは書きことば、コメントは対話的な書きことば、そしてピア・レビューはディスカッションの話しことばである。言語ヒストリー（LH）では、それら形式が組み合わさることにより「経験」が多角的に描かれている。それが複合的なリフレクションへとつながるのである。

表2：言語ヒストリー（LH）の言語形式的特性

LHの三要素	種類	形式	言語活動的特色
言語経験の記述（LH）	書きことば	1人の自伝的ナラティブ	自己完結型。推敲を重ね首尾一貫した記述で全体の統一性がみられる。
他者のコメントとのやりとり	書きことば	2人の問答のテキスト応答	事実確認、共感、質問等1対1でのやりとりで、往復書簡的要素を持つ。
ピア・レビュー	話しことば	4人のディスカッション	準備しない会話の発言のため、拡散的で冗長になりがちだが、自己と他者、あるいは他者たちの発言をもとに自己の考えを深めている。さらに間主観的な理解を構築している。

4.3.2 経験の中で変容していくもの

もう一つの問いの日本語教師の言語観・言語学習観は、言語ヒストリー（LH）記述よりもピア・レビューの議論にしばしば上がっている（資料3）。

執筆前に言語学習観を「その人それぞれの言語学習観みたいな、言語学習っていうのどういう範囲でどういうものとして捉えているかによって書くことってすごい変わってくるんだと思って（資料3-I）」と意識し、書きながら「言語学習観っていうのを、そもそも自分が持っているっていうことに、私なんかは書くまで気がつかなかった（資料3-U）」とそれを意識せざるを得なくなることに触れている。そしてそれが仕事の中で様々な影響を受けながら「人の言語観とか言語教育観って、時間軸もなんですけど、環境というか、どこで実践するのか、っていう環境が影響している（資料3-N）」と変容していることに、それぞれに気づいていくのである。言語ヒストリー（LH）を書くことでUは「時間経過を辿って行く、過去に遡って辿っていくことによって、自分の中の変化みたいなものに気づいてる」とし、レビューでのやり取りで「今の話を聞いてて、なんかすごく衝撃的な事件が起きてそれで一気に変わるっていうこともあるかもしれないけど、毎日の授業の積み重ねとか、いろんな人と出会う日本語教育の現場の中で、様々な影響を受けている（資料4-U）」と日本語教師の日常の積み重ねの中での自身の変容を意識するようになっている。

資料3：第4回ミーティング記録より（前半）

I: 言語学習っていうのを自分の中でどういう風に捉えたら私の LLH が書けるかなっていうふうに考えたんですね。で、例えば誰かに LLH 書いてくださいって言った時に、その人それぞれの言語学習観みたいな、言語学習っていうのどういう範囲でどういうものとして捉えているかによって書くことってすごい変わってくるんだと思って。私の LLH と皆さん LLH の違いって、そういう言語学習観、言語学習というものをどういう風に捉えるかっていうことの違いでもあるのかなっていうふうに感じました。

U: 言語学習観っていうのを、そもそも自分が持っているっていうことに、私なんかは書くまで気がつかなかった部分がありますよね。私ってこんなふうに考えてるんだ、とか。いろんな忘れてるようなことが、ふっと書いてるうちに出てくるっていうのありましたよね。

N: 人の言語観とか言語教育観って、時間軸もなんですけど、環境というか、どこで実践するのか、っていう環境が影響している。環境が要素に入ってるんだなって(思う)。

(2021.06.30)

このような共同研究者それぞれの言語観・教育観の変容の背景には、言語ヒストリー（LH）を経ることで、間主観的に新たな自己理解構が築されていると見ることができよう。換言すれば、自己変容過程への認識は、教師コミュニティでの相互的なやり取りによって構築されているのである。それが日本語教師という仕事の意味づけや新たな価値認識へと導いていくのではないだろうか。

資料4：第4回ミーティング記録より（後半）

U: 今話を聞いてても、Kさん、Iさんの話を聞いていて感じるのは、教育観は変遷するっていうこと、変わる。初めからこういう教育観を持っていましたっていうのはわかってないんですね。だけど多分仕事をする中で自分の考え方が変わってきたっていうことは何か共通しているような気はなんとなくするんですね。それが自分の学習なのか。それによって相手に対してのこともあるし、相手を見て自分のこともあるかもしれないけど。それはやっぱりヒストリーっていう時間経過を辿って行く、過去に遡ってたどっていくことによって、自分の中の変化みたいなものに気づいてるっていうことかなって、今話を聞いてて(考えた)。なんかすごく衝撃的な事件が起きてそれで一気に変わるっていうこともあるかもしれないけど、毎日の授業の積み重ねとか、いろんな人と出会う日本語教育の現場の中で、様々影響を受けていると言うか。そういう意味で言語観っていうのも、もちろん可変的なんだけど。(2021.06.30)

おわりに

本稿では、日本語教師研究として、ことばをめぐる経験の記述、すなわち「言語ヒストリー（LH）」によってその職業的特性を探究する実践例を紹介してきた。

筆者が言語ヒストリー（LH）を試みたのは、職業人生の最終盤になってからである。その時点でふり返ることにどのような意味があるのか、疑問も抱かれる。しかし言語ヒストリー（LH）によって「これまで語ってこなかった過去の経験」について語り（書き）他者から光をあてられることで意味づけすることができる、という体験することができた。その結果、日本語教師としての経験こそが、「ことばをめぐる経験」そのものであり、それは自己の中に何層にも積み重なった様々なことばと響き合うものだという示唆を得ることができた。外国語を学んだことが日本語教師としての仕事に資するという直接的な因果関係ではなく、日本語教師をしていたからこそ、過去にさかのぼるあらゆる言語経験を活性化し、そのうえで言語を学ぶこと、学ぶ意味を考えること、言語を用いること、その意味を考えることへとつながっていたのではないか。そこには知識・技能だけでなく情意的な要素も深く関わる。筆者の事例は特別なものではなく、日本語教師一人一人にことばをめぐる経験があり、それらは仕事と切り離せないものとして日本語教師を形づくっているのである。

日本語教師を目指す大学生との関わりの中で、筆者は自分が日本語教師という仕事の中で、もう一度日本語を学びなおしていたことに気づかされた。他教科の教師と違い、ネイティブの日本語教師は目の前にいる学習者と同じように教える対象（すなわち日本語）を学んだことがないからである。日本語教師の専門性を含む教師研究や教師教育に言語ヒストリー（LH）がどのように貢献していけるのかという点において、本研究はまだ途上にある。後進の育成場面での活用も視野に入れ、日本語教師による日本語教師研究、日本語教師養成研究を進めていきたい。

**日本語教師研究としての言語ストーリーの実践
—「広東語との出会い」を事例として—**

参考文献

- 上田和子（2020）「教師の実践知を探る—「教科書」をテーマにしたナラティブ的探求」『日本語日本文学論叢』15号 P. 71-88, 武庫川女子大学大学院文学研究科
- 上田和子・小林浩明・和泉元千春・野畑理佳（2022）「日本語教師研究としての「言語ストーリー(LH)」の実践」言語文化教育研究学会第八回年次大会予稿集 Pp.230-235
- 小林浩明、上田和子（2021）「言語ストーリーによる日本語教師へのアプローチ--ピア・レビューを手法として」『北九州市立大学国際論集』19号 p. 1-13, 北九州市立大学国際教育交流センター
- 小林浩明・和泉元千春（2022）「言語ストーリーを用いた日本語教師の内的キャリア形成に関する探索的研究—大学の母語話者日本語教員を事例として—」日本キャリア教育学会 第44回研究大会、個人研究発表（口頭発表）資料
- 小林浩明・北村綾子（2024）「言語ストーリーを介したテキスト対話による日本語教師の研究--日本語教師の相互理解とゲシュタルトへの接近を目指して」『国際教育交流センター紀要』1号 北九州市立大学国際教育交流センター
- 高松里（2015）ライフストーリー・レビュー入門:過去に光を当てる、ナラティブ・アプローチの新しい方法、創元社
- 宮副ウォン裕子（2016）「複数言語使用者の言語の学習と社会化 —職業共同体への参加過程の分析から—」『言語教育研究』第6号, P.1-7, 桜美林大学
- 頼玉華（1985）『日本人のための広東語1』デイリー共同ニュース
- Benson, Phil. 2005. (Auto)biography and learner diversity. In Benson. P.& D. Nunan (Eds.) *Learners' Stories -Difference and Diversity in language Learning*. Cambridge University Press.
- Deacon, B., Murphey, T., & Dore, P. 2006. Knowing our students through language learning histories. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.) *JALT2005 Conference Proceedings*.
- Hayler, Mike. 2011. *Autoethnography, self-narrative and Teacher Education*. Sense publishers
- Murphey, T., Chen, J., & Chen, L. C. (2004) Learners' constructions of identities and imagined communities. In P. Benson & D. Nunan (eds.) *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.83-100.
- https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」について | 文化庁（2025.01.31.接続）
- https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyousei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/r1418257_02.pdf日本語教育の推進に関する法律：（2025.01.31.接続）
- https://www.mext.go.jp/a_menu/nihongo_kyoiku/mext_02665.htm. 日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律について：文部科学省（2025.01.31.接続）
- https://www.mext.go.jp/a_menu/nihongo_kyoiku/mext_02668.html, 登録日本語教員の登録等に関する事：文部科学省（2025.01.31.接続）