

日本語授業としてのライフストーリー活動の可能性 —教師と学習者の変化から探る実践の意義—

尾関 史

要旨

本稿は、留学生対象の日本語授業として4年間にわたり行ってきたライフストーリーの活動に対し、教師・学習者それぞれの面から授業実践の意義を探ったものである。考察の結果、教師は実践を繰り返す中で学習者同士のやりとりや他者の語りを聞くことに意味を見出すようになり、他者との関係の中で自己を見出していくための授業デザインを行うようになっていったことが明らかになった。また、学習者は教室で互いのLSを語り合いながら自己のLSを作成する中で、他者と関係性を築き、その関係性の中で自己と向き合い、自分に自信を持つようになっていったことがわかった。多様な他者が集う教室でことばを使って他者と出会い、関係を築き、その関係の中で自己を見つめなおす経験を重ねていくことは、新たな日本語授業のあり方として意味のあるものであり、それらの経験は教室外での他者との関係性や今後の自己の生き方にもつながっていく可能性を持っていることを述べた。

キーワード

ライフストーリー、ライフストーリー活動、自分史、関係性、アイデンティティ

1. はじめに—実践の背景と問題意識—

現在、日本語教育の現場にはさまざまな学習者が集ってくる。ある人は就職のため、ある人は日本の文化に憧れて、また、ある人は自らのルーツを探るため、それぞれさまざまな理由で日本語と出会い、さまざまな場所で日本語を学んでいる。日本の大学にやってくる留学生たちもその例外ではなく、実に多様な背景を持った学生たちが教室に集まり、共に学んでいる。しかし、教室の中で彼らの日本語学習に対する思いや日本語と彼らの生き方との関わりに注目する機会はそれほど多くない。むしろ、それらをあえて表面化させずに、授業を進めることの方が一般的かもしれない。

一方、多様な言語・文化背景のもとに育ってきた大学生たちにインタビューを行った尾関・川上(2010)では、日本語を学ぶことが自身の言語能力意識と向き合っていくことと深く関連していること、また言語能力意識が彼らの人間形成やアイデンティティ形成に影響を及ぼしていることが明らかにされている。そして、日本語教育実践の中で自らの言語能力意識や生き方と向き合う場を作っていくことの重要性を指摘している。学習者のアイデンティティとことばの学びに注目した実践はこれまでもさまざま行われてきているが、本稿ではライフストーリーの活動に注目したい。なお、本稿で使用する「ライフストーリー活動(以下、LS活動)」という用語は人生の経験を語ったり、聞いたり、読んだり、文章としてまとめたりする活動および作品を指しており、その意味で「自分史」および「自分史活動」と同義で使用している。自らを素材として語り合うことで、学習者に

とって、教師にとっても意味のある日本語学習の場が作り出せるのではないかと考えた。

そもそも、LS を書くことは書き手にとってどのような意味を持っているのだろうか。庶民の人生を書き記す運動として広がり始めた自分史（色川 1992）は、その後、昭和から平成にかけてブームを迎え、一般の人にも広がっていった。これらの自分史の多くが老年期に自らの歩んできた半生を振り返って書くことが多いのに対し、近年、若者によって書かれる自分史も増えてきている。小林（1997）は、若者にとって自分史を書くことは、過去の完結した出来事ではあるものの、まだ整理がついていないこと、整理をつけたいと思っていることを文章にして書いていくことで経験を表出し、現在の自己から過去の自己を開放するのだといい、「自己のアイデンティティを模索するために自分史を書く」という若い書き手ならではの特徴があるという。また、近年、日本語教育の分野においても、LS 研究および LS を使った教育実践および実践研究が注目されている（三代編 2015）。これらの実践は緒についたところであり、今後の発展が望まれている。また、学習者にとっては、自己に向き合うことの意味を感じ、独自でそれを実践していくことは容易ではない。そのため、自己に向き合うための場やそのプロセスを言語教育実践の中でどのように作っていいのか、またそれが学習者にとってどのような意味を持つのかを実践を通して明らかにしていく必要があると考えた。そこで、本稿では LS の授業実践をもとに、教師と学習者の双方の側から実践の意義を探っていききたい。

2. 実践の概要

2.1 授業デザインの背景にあった思い

本稿で対象とするのは、筆者が 2010 年～2013 年までの 4 年間にわたって、ある私立大学において留学生対象の日本語授業として行ってきた授業実践（授業タイトルは「自分史を書く」、後に「読もう・語ろうライフストーリー」に変更）である。授業をデザインした背景には、単に知識として日本語を学ぶのではなく、自分にとって意味のあるものとして日本語を使い、学んでほしいという学習者に対する思いがあった。そこで、最も身近な存在である「自分」を素材にし、顔の見える他者との関係の中で日本語を使っていくことにより、「これまで」の自分を意識的に振り返り、「これから」の自分について考えていくことを目指した。また、授業を進めるにあたり、学習者同士の関係性作り、学習者と教師の関係性作りを重視した。そして、これらの関係性の中で日本語を使ってやりとりを繰り返す中で、それぞれが自分を見つめなおしていくきっかけをできるだけ多く作っていきけるように心がけた。このような考えのもと、以下のような「授業概要・授業目標」を掲げ、授業をデザインした。

これまでの自分の人生を振り返り、自分の生き方に影響を与えた出来事を「自分史」としてまとめていくクラスです。テーマを決め、クラスの仲間とやりとりをしながら自分史を書いていきます。自分史の作成を通して、これまでの自分を見つめ直し、これからの自分について考えたり、将来に向けて目標を持てるようになることを目指します。また、日本語を使って自分の考えていることや話したいことを他の人に伝えるための力をつけていきます。

（2010 年春「講義概要」より抜粋）

2.2 授業の概要

授業は週 1 回 90 分（全 15 回）で選択科目の一つとして開講した⁽¹⁾。選択科目であるため、学習者数はそれぞれの学期によって異なっており、2 名～27 名の学習者が受講した。なお、授業は全てのレベルの学習者を対象としていたが（推奨したレベルは中級）、実際に集まったのは初中級～中級前後の学習者が中心であった。それぞれの授業における受講者数は以下の表 1 のとおりである。

表 1 学習者数

学期	2010 春	2011 春	2011 秋	2012 春	2012 秋	2013 春	2013 秋
学習者数	4 名	2 名	5 名	8 名	9 名	27 名	26 名

2012 年春までの授業は大きく次の 5 つのパートから成っていた。①「自分史を知る」（第 1～2 週）、②「中心となるテーマを考える」（第 3～8 週）、③「自分史の執筆とやりとり」（第 9～14 週）、④「自分史の構成を考える」（第 11 週）、⑤「完成した自分史を読み合う」（第 15 週）である。「①自分史を知る」では、自分史を「何のために書くのか」「誰のために書くのか」「どんな書き方があるのか」を確認した上で、自分はどのような自分史をどのような目的で誰に向けて書くのかを学生それぞれに考えさせ、クラスで共有した。続いて、「②中心となるテーマを考える」では、自分のこれまでの人生を線グラフにして表した「人生グラフ」を作成し、グラフの上がり下がりを見る中で「自分の人生に影響を与えた出来事」を見つけ出し、そこから自分史の中心となるテーマを探していった。その後、テーマに沿って「③自分史のやりとりと執筆」を進めていった。「④自分史の構成を考える」では、「はじめに」「本文」「おわりに」という大まかな構成を示し、各項目にどのようなことを書いていきたいのかを学習者同士でやりとりさせ、それぞれ自分なりの自分史の構成を考えさせた。そして、執筆とやりとりを繰り返し、自分史を完成させた。最後に、「⑤完成した自分史を読み合う」では、それぞれの書いた自分史を一冊の冊子にまとめ、お互いの自分史を読みながら振り返りを行った。なお、成績評価は出席および授業への参加度、発表・提出物、完成した自分史をもとに総合的に評価した。

続く 2012 年秋からはいくつかの変更を行った。一つめは、新たに「ライフストーリーを読む」というセッションを設けたことである。二つめは、受講者数の急増に伴い、LS の発表およびやりとりをグループ単位で行うことにしたこと。そして、三つめは、コメント会を設け、グループごとにお互いの LS をじっくりと読んでコメントを行うセッションを設けたことである。次ページの表 2、3 は授業開始当初の 2010 年春と最終年度の 2013 年秋の授業の流れをまとめたものである。

2.3 分析データ

分析のデータとして、毎回の授業の様子を筆者が記録した「授業記録」、最終授業で行った授業の「振り返り」および「アンケート」（2013 年春・秋のみ実施）、希望者に対して行った「インタビュー」を使用した。以上のデータをもとにして、教師・学習者それぞれの面から本実践の意義を探りたいと考え、次の 2 点について分析・考察を行った。

- 1) 授業デザインの変化とその背景にあった教師の考えとはどのようなものか
- 2) LS の実践を学習者はどう受け止めたのか

表2 授業の流れ：2010年春

第1週	オリエンテーション 自己紹介
第2週	自分史について知る
第3週	人生グラフの作成
第4週	人生グラフの発表(1)
第5週	人生グラフの発表(2)
第6週	中心となるテーマを考える
第7週	テーマの発表と検討(1)
第8週	テーマの発表と検討(2)
第9週	自分史の構成を考える
第10週	自分史の作成と発表(1)
第11週	自分史の作成と発表(2)
第12週	相互コメント会
第13週	自分史の作成と発表(3)
第14週	自分史の作成と発表(4)
第15週	自分史を読み合う 授業の振り返り

表3 授業の流れ：2013年秋

第1週	オリエンテーション ライフストーリーを知る(1)
第2週	ライフストーリーを知る(2) 自己紹介
第3週	ライフストーリーを読む(1)
第4週	ライフストーリーを読む(2)
第5週	「人生グラフ」の作成と発表(1)
第6週	「人生グラフ」の作成と発表(2)
第7週	テーマの発表と検討(1)
第8週	テーマの発表と検討(2)
第9週	ライフストーリーの作成と発表(1)
第10週	ライフストーリーの作成と発表(2)
第11週	ライフストーリーの作成と発表(3) ライフストーリーの構成を考える
第12週	コメント会(1)
第13週	コメント会(2)
第14週	コメント会(3)
第15週	ライフストーリーを読み合う 授業の振り返り

3. 教師と学習者の変化から見る実践の意義

3.1 教師の変化から見る実践の意義—授業デザインの変容過程に注目して—

まず、教師が授業活動をどのようにデザインしてきたのかという点に注目していく。以下の表4は、全7回の授業デザインにおける変更点をまとめたものである。表に即して、授業デザインの変化とその背景にあった教師の授業に対する考え方の変化について考察していく。

表4 授業デザインの変化

学期	学習者	変更点
2010 春	4 名	
2011 春	2 名	日本人ボランティアの導入
2011 秋	5 名	
2012 春	8 名	コメントシートの導入
2012 秋	9 名	「LSを読む」活動を入れる
2013 春	27 名	授業名を「自分史を書く」から「読もう・語ろうライフストーリー」に変更、グループ活動の導入
2013 秋	26 名	「LSを読む」セッションにゲストを呼ぶ、グループ間の交流活動の導入

1) 活動形態の変化

授業を始めた当初は、受講生が少なかったこともあり、授業活動はクラス全体で行われることがほとんどであった。毎回の LS の発表ややりとりは教師を含めたクラス全体で行っていた。その背景には、それぞれの LS をクラス全体で共有していくことで、お互いの変化を感じながら自身の LS を作成してほしいという考え、また、教師も参加者のひとりとしてそのやりとりに参加していきたいという考えがあった。しかし、徐々に受講生の数が増えてきて口頭でのやりとりが中心に続くと、集中力が続かなくなったり、やりとりへの参加に主体性がなくなってしまいう様子が見られた。そのため、2012 年春より「コメントシート」を導入した。これは、他の人の LS を読んだ際のコメントを書き込み、やりとりのきっかけにすることを目的としていた。実際、コメントシートを取り入れたことで、コメントがしやすくなる様子や深みのあるコメントが見られるようになった。

また、2011 年春から導入した日本人ボランティア⁽²⁾も活動形態の変化を生んだ。教師ではない日本人の存在は、ある時は日本語の表現方法や内容を確認する相手として、また、ある時は同世代の同じ経験を共有できる仲間として、グループのやりとりを活発にする役割を果たしていた。

続く 2013 年春には、授業名を変更したことが直接的な影響を与えたかは定かではないが、受講生の数が急増し、クラス全体での活動だけでは授業を回しきれなくなってきたため、グループでの活動を全面的に取り入れることとした。具体的には、4~5 名程度のグループに分かれ、毎回の LS の発表ややりとりをそのグループ単位で行うこととした。しかし、グループ活動を実施したところ、他のグループの LS も聞いてみたかったという声が授業後に多く聞かれたため、2013 年秋の授業では基本的には各グループで活動を行うものの、数回に一度、グループのシャッフルを行い、他のグループメンバーと互いに LS の発表をしあう活動を取り入れた。なお、教師は毎回の授業で異なるグループに入り、それぞれのグループの様子を見るようにした。また、授業後にボランティアたちからグループ活動の様子を聞き、次回の授業準備の参考とした。このように、クラスの活動形態が全体活動からグループ活動、そしてグループ間の交流活動へと変化していったことが一つの大きな変化である。

2) 「LS を読む」活動の導入

もう一つの変化は、2012 年秋より取り入れた「LS を読む」活動である。自らの LS を書く前段階として、前年度までに書かれた LS やインタビューをもとに筆者らが作成した LS をもとにグループでやりとりを行った。LS の作者が直接目の前にいないこともあり、一つの作品として LS を味わいながら自らの LS のイメージを膨らますことが出来た様子であった。また、2013 年秋には、実際に LS を書いた作者をゲストとして呼んで、直接やりとりをする場も設けた。実際の作者を目の前にして、その人の「生」に関わるリアルなコミュニケーションの場が生まれていた。また、印象的であったのは、ゲストとして参加してくれた学習者が授業後に非常に誇らしげに感謝を述べてくれたことである。LS を読んでもらえること、誰かに受け止めてもらえることが書き手にとって大きな意味を持っているように感じた。

3) 実践を通して目指していたもの

1)、2)に述べたような活動形態の変化の背景には、受講生の人数の増加による変更もあったが、それ以外にも教師の授業に対する考え方の変化があった。一つは、教師が教室の全てをコントロールすることをやめ、学習者に学びの主導権を託そうと考えるようになったことである。そのために、日本人ボランティアを導入し、教師だけでない、さまざまな他者からのアドバイスをもとに学習者が LS を作成していけるように工夫した。また、同時に、グループ活動を多く取り入れ、学習者同士がやりとりを主導し、進めていくプロセスを重視した。一方で、グループ内での学習者同士のやりとりを可視化し、有意義なものとしていくためにコメントシートを取り入れたり、グループ内での学習者のやりとりを観察し、授業後に授業ノートをつけるようにした。これにより、教師が学習者同士の学びがどのように動いているのかを把握し、次の授業デザインを考えるきっかけとした。

二つめは、他者の語りを聞く意義に注目するようになったことである。教室の中で学習者のやりとりを見ていると、他者の LS を聞き、やりとりする過程で学習者が自らの人生と比較したり、共通点を見つけて共感したりという場面が多く見られた。それらは、他者の「生」を生きる瞬間のようにも思えた。そして、そのことこそが他者理解であり、他者理解を通して自己理解を深めていくのに有益なのではないかと考えるようになった。なお、このような考え方の変化は、以下の 2013 年秋の「授業概要・授業目標」にも現れている。前掲の授業を始めた当初の 2010 年春のもの比べると、他者の LS を読むことの意義に注目し、それを踏まえたうえで自己の生き方や考え方を見直し、将来像を描いていけるようになることが授業の中心的な目標として掲げられている。

さまざまな人が自分の人生を振り返って語ったライフストーリーを読んだり、自分のライフストーリーを語ったりするクラスです。授業では、複数の国や文化、言語の中で育ってきた人たちのライフストーリーを読んで、みんなでやりとりをします。その後、自分の人生を振り返り、自分の生き方に影響を与えた出来事をライフストーリーとしてまとめていきます。ライフストーリーを読んだり語ったりする中で、他の人の考え方や生き方を知り、他の人のことを理解していきます。また、他の人の生き方を知ることによって、自分のこれまでの生き方や考え方を見つめなおし、自分の将来やキャリアについて考えていきます。さらに、発表ややりとりを通して、自分の意見や考えを日本語で伝える力を伸ばしていきます。

(2013 年秋「講義概要」より抜粋)

3.2 学習者の変化から見る実践の意義—学習者の声に注目して—

続いて、2013 年春・秋の学習者のアンケートの記述（計 53 名）とインタビュー（計 16 名）での語りをもとに、授業前に彼らがこのクラスにどのようなことを期待し、授業後、クラスからどのようなことを得たと感じていたのかを探っていききたい。

表 5 授業後アンケートの結果

「あなたは、なぜ、このクラスを受講しましたか」(複数回答あり)

面白そうだった/タイトル・シラバスが面白そうだった/他の学生は面白そうだった	17名
自分のことをもっと知りたかった/自分の人生をふり返ってみたかった/自分のLSを書きたかった/自分を見直すために	13名
書く練習がしたかった/書く能力を高めたかった/日本語力を高めたかった	13名
他の人のLSを聞いたかった/読みたかった/他の人の人生を知りたかった	8名
その他(友人に誘われたから/新しい友達を作りたいかった/単位のために など)	7名

「このクラスでよかったこと、LSを書いてどうでしたか」(複数回答あり)

他の人のLSを聞いたこと/いろいろなLSを読めたこと/他の人の人生について知れたこと/もっと他の人のことがわかったこと	19名
みんなと話し合えたこと/話し合いながらいろいろな意見を聞いたこと/協力して一緒にLSを作れること	16名
日本語力が高まった/日本語を書く練習になった/作文を何回も書き直すこと	7名
自分のことを話すのが楽しかったこと/自分の人生の大事なことをふり返ることが出来たこと/自分のことにちゃんと向き合う勇気が出来たこと	6名
新しい友達が出来たこと/前には知らなかった多くの人たちと出会ったこと/いろいろな人と知り合いになったこと	5名
クラスの流れが好きだった/いい雰囲気だった	2名
その他(先生がやさしい/マイペースで書けること/自由に発表できること など)	4名

アンケートの記述から、全体として授業に対して高い満足感がうかがえた。その具体的な内容を見てみると、授業開始前には、「面白そうだった」というやや漠然とした理由から授業を受講した学生が多いことがわかる。その面白さを支えているのは、「自分のことを知りたかった」という自己発見への期待、そして、「書く練習がしたかった」、「日本語力を高めたかった」といった日本語能力の向上への期待、また、それらに続くものとして「他の人のLSが聞いたかった・読みたかった」という他者理解への期待であると思われる。一方で、授業が終わった後には、「他の人のLSを聞いたこと・読めたこと」や「他の人の人生を知れたこと」への満足感が高くなっている。さらに、「みんなと話し合えたこと」「協力して一緒にLSを作ったこと」が多くの学習者にとってポジティブな経験として捉えられており、授業開始前にニーズの高かった日本語力の向上や自己発見を超える満足度を得ている。このようなことから、当初はそれほど期待値の高くなかった他者理解が授業での経験を通して、授業の中心的な意義として捉えられるようになり、授業後の満足感へとつながったのではないかと考えられる。それは、3.1で前述した教師の授業デザインにあたっての考え方の変化にも呼応する結果ともいえよう。また、「他の人の人生について知れたこと」、「新しい友達が出来たこと」をよかったこととして挙げている学習者がいることから、本実践の場が単なる言語学習の場だけではない、他者との関係性を築く場として機能していたことがうかがえる。授業後に行ったインタビューにも、「クラスメート

との関係性に対する満足感」および「自分を見つめなおしたことへの満足感」が多く聞かれた。以下の語りでは、いずれも、このクラスでの人間関係がこれまでの人間関係とは一味違ったものとして捉えられていることがわかる。

「最初、この授業取ったのは他人のことを聞きたいです。他人はどういう暮らし、どういふふうにかう自分の生活を送っているのか。それを知りたいです。自分が普段なんでも話せる友だちがいなくて。こういう個人的なことはたぶんこの授業しかないと思います。」

「いろいろな国からの皆さんのライフストーリーを聞いて本当に影響されました。自分は、向こうは中国で勉強しているんですけど。回りの人は、大体そのまま卒業して、就職してそれから結婚して、そういう人生な感じ。(中略)でも、ここに来たらみんな話を聞いて、やっぱり自分の世界は狭いですよねと気付きました。だから本当にすごく影響されました。」

さらに、インタビューから、自身の「日本語能力に対する自信」に関する語りが多く見られたことも印象的であった。直接、日本語の知識を与えるわけではない授業内容にも関わらず、自らの日本語能力の伸びを実感できたのは、自分の声を受け止めてくれる他者が目の前におり、その他者との意味のあるやりとりを重ねていくことで自らの日本語能力への自信が付き、それが自分に対する自信にもつながったのではないだろうか。

「何か、わたしは、実は 9 月にここに来た時、全然日本語できませんでした。(中略)でも、なんかここで生活して、人と話して、特にこのクラスでみんなといて、みんなの意見聞いて、みんなと話して、だんだん日本語が、何か日本語に対しての自分の自信が出てきた。前は、ほんとに心配して、ほんとに怖かった。だから、あの、自信が出てきた後、ほんとに自分がこれも出来ますね、と。(中略)だから、あの自分の潜在能力ね。まあ、このクラスで、自分が見えました。」

さらに、クラスでの経験が今後の自己の生き方を見出すきっかけになったという語りや友人や家族、恋人など、教室外の他者に LS を読んでもらい、自分のことをよりよく知ってもらったという語りもみられた。このような語りからは、LS 活動での学びが教室の学びをベースにして、広く外の世界へとつながり、広がっていく可能性が感じられた。

「就職活動してて、なんか、よくエントリーシートとか、質問されるのは、今までの学生時代に一番力を入れたことはなんですかという質問があって。私も、大体、学生時代について書いたから私の学生時代に何をやってきたのか考えるようになりました。」

「自分も友だちに自分の書いたものを見せたんですよ。表現力がすごいって言われました。」

4. おわりに

本稿では、4年間のライフストーリー授業の実践をもとに、教師と学習者の双方から実践の意義を探ってきた。考察の結果、教師は実践を繰り返す中で学習者同士のやりとりや他者の語りを聞くことに意味を見出すようになり、他者との関係の中で自己を見出していくための授業デザインを行うようになっていく様子が明らかになった。また、学習者は週に1度、教室に集い、互いのLSを語り合いながら自身のLSを紡いでいく中で、他者と関わりながら関係性を築き、その関係性の中で自己と向き合ったり、自分に自信を持つようになっていた。さらには、教室を超えた外の社会にも変化を及ぼしていることがわかった。

多様な他者が集う教室という場でことばを使って他者と出会い、関係を築き、その関係の中で自己を見つめなおす経験を重ねていくことは、これまでの知識を獲得することを目的とした授業にとどまらない日本語授業のあり方として意味のあるものであろう。大学における日本語教育は、大学での授業に参加していくための日本語能力を身につけることを目指すのはもちろんのこと、彼らが大学を卒業した後により深く関わっていくこととなる社会における言語使用を見据えた教育活動が目指されるべきである。そして、そこには、多様な考え方を持つ他者との関わりの中で自分の考えを伝えたり、深めたりしていく能力の育成も含まれるであろう。そのような能力を伸ばす上で、LSの実践は大きな可能性を持つ活動だといえよう。

今後もLSの実践を行う中でLS活動のよりよいあり方を模索するとともに、教室外での学びの広がりについてもさらに詳しく探っていきたい。また、本稿では扱うことの出来なかった学習者の書いたLSの記述内容の分析や授業中の学習者の様子などについても更なる考察が求められよう。今後の課題としたい。

(尾関史おぜきふみ・元国際交流基金日本語国際センター・ozekifumi@gmail.com)

注

1. 2010年秋は、受講者が定数に満たなかったため、開講しなかった。
2. 日本人学部生から参加を募り、教師側の希望と合わせ、参加する制度になっている。

付記：本研究はJSPS 科研費 25370605 の助成を受けたものである。

参考文献

- 色川大吉 (1992) 『自分史—その理念と試み』 講談社
- 尾関史・川上郁雄 (2010) 「「移動する子ども」として成長した大学生の複数言語能力に関する語り—自らの言語能力をどう意識し、自己形成するのか」 細川英雄・西山教行編 『複言語・複文化主義とは何か—ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 くろしお出版, 80-92.
- 小林多寿子 (1997) 『物語られる「人生」—自分史を書くということ』 学陽書房
- 三代純平編 (2015) 『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