

教員養成におけるライフストーリーを聞くことの意義

——語り手との相互作用に注目して——

The Significance of Listening to Life Stories in Teacher Training:

——Focusing on the Interaction with a Narrator——

西 倉 実 季

Miki NISHIKURA

(和歌山大学教育学部)

2016年10月3日受理

Abstract

The purpose of this paper, which is based on the findings of sociological life-story research, is to clarify the significance for students of listening to life stories from professional teachers in teacher training programs. For this purpose, from the perspectives of life-story research, I analyzed the results and issues of existing educational projects that use the life stories of professional teachers in teacher training programs. It became apparent that it is important for students in these projects to play roles as listeners to life stories and to be involved in relationships with professional teachers in their roles as narrators. They may thus acquire new viewpoints about professional teachers and the classroom, and, by deepening their understanding of the reality of the teaching life of the narrator, change themselves dramatically.

1. 問題の所在

ライフストーリーとは、個人が歩んできた人生^{ライフ}についての口述の物語^{ストーリー}である。類似の用語であるライフヒストリーは、ライフストーリーを含む上位概念であり、ライフストーリーのみならず、日記や手紙などの個人的記録、公的機関等の記録、文献資料などの文字資料を加えて編集されたものをさす。

ライフヒストリーと対比した場合のライフストーリーの特徴は、「ストーリー」の側面に見出すことができる。ストーリーは、「物語」のみならず「語る行為」という意味を持っている。とするならば、ライフヒストリーではなくライフストーリーの用語を選択する研究や実践においては、「何が語られたのか」という語りの内容と「いかに語られたのか、いかに聞かれたのか」という語りの方^法との両方に関心が向けられている必要がある。

近年の教員養成において、現職教師のライフストーリーを用いた実践が取り入れられている。ただの憧れから教職をめざしている、あまりに一面的な教育観や教職観を抱いている、自身の被教育体験を相対化することができないまま経験主義に陥っている、そもそも教職への志望が明確に固まらないなど、教員養成課程の学生はさまざまな問題を抱えている。こうした問題に対応しつつ、教育の受け手から担い手へと学生の視点を転換させ、自身の被教育体験に拘束されない教育観や教職観を習得させるにあたって、現職教師のライフストーリーを用いた実践が一定の効果を持ちうると

考えられているのである。

しかし、これらの実践のなかには、ライフストーリーという視点を採用しながらも、その理論的・実践的含意がじゅうぶんに認識されておらず、結果的にライフストーリーの可能性を活用しきれていないものもみられる。これでは、ライフストーリーを用いた実践のポテンシャルが発揮されないまま、単なる体験型学習のひとつとして形骸化していくことになりかねない。

こうした現状をふまえて本稿では、ライフストーリー研究が提示してきた視点をもとに、教員養成において学生が現職教師のライフストーリーを聞くことの意義を検討する。ライフストーリーを用いた実践には、自己のライフストーリーを語る、書く、他者のライフストーリーを聞く、読むといった内容がありうる。これらのうち「聞く」行為に焦点化する理由は、のちに詳しく述べるように、教育の担い手としての自覚を持ち、教育観や教職観を模索するという教員養成課程の学生に求められる課題に対してもっとも有効であると考えられるためである。

以下ではまず、教師のライフヒストリー研究の課題を整理し、そのなかで教員養成において学生が教師のライフストーリーを聞くという実践を位置づける(第2節)。次に、社会学におけるライフヒストリー研究からライフストーリー研究への転回を跡づけ、ライフストーリー研究の基本的な視点を確認する(第3節)。さらに、ライフストーリー研究が提示してきた視点に照らして、教員養成におけるライフストーリーを用いた

従来の実践の成果と残された問題点を検討し(第4節)、今後の課題を明らかにしたい(第5節)。

2. 教師のライフストーリー／ライフストーリー研究

教師のライフストーリー研究は、1980年代の欧米において、教師の生活世界に注目し、教職生活のリアリティを明らかにするという課題を背負って誕生した(高井良 2015)。教師のライフストーリー研究が出現した背景には、それまでの教師不在の教育研究に対する反省がある。従来、教育研究の関心はおもにカリキュラム開発に向けられ、教育における教師の役割の重要性は認識されていなかった。こうしたなか、1970年代にイギリスで登場した「新しい教育社会学」がスルーブットへの注意を喚起したことにより、教師個人に焦点が当てられるようになった。また、教師の専門的成長を支えるという教育研究の実践的課題に対応するために、教職生活をライフ・スパンとの関連からとらえ直す必要性に迫られるようになった。教師個人への注目とライフ・スパンの観点による教職生活のとらえ直しというこれら2つの転換の結果、教師のライフストーリー研究が立ち上がったのである。

高井良によれば、教師のライフストーリー研究は「教師発達の研究方法」と「教師教育の実践的方法戦略」という2つの可能性を持つ(高井良 1996: 71)。前者は「教師の成長過程の解明という理論的な課題」、後者は「教師の発達の援助という臨床的な課題」に取り組むものである。これまでの教師のライフストーリー研究のほとんどは「教師の成長過程の解明」をめざすものであり、教師の成長過程を把握し、そのモデルを提示しようとする研究には多くの蓄積がみられる。先行研究を収集・分析した江藤によると、教師の成長過程は、①授業の力量などの専門的力量的形成、②授業観や教育観などの信念や教職アイデンティティの形成、③教職経験の積み重ねによるキャリアの形成という3つの側面から明らかにされてきた(江藤 2016)。

教師のライフストーリー研究のもうひとつの課題である「教師の発達の援助」については、ライフストーリーを語る行為を契機に教師はどのような成長を遂げていくのか、という問いが探究される。高井良によれば、教師の発達の援助という課題においては、教師がライフストーリーを語り、それを研究者(聞き手)との「対話」を通して解釈し、ライフストーリーを編み直す過程に焦点が当てられる(高井良 1996)。というのは、語り手と聞き手との「対話」を通して個人におけるさまざまな経験の意味連関を問い、ライフストーリーを編み直すことは、教師のものの見方の変容という意味を持つためである。語り手は、これまでの教育実践を省察することで自身のものの見方を変容させ、それが自らの教育実践や教師としてのあり方の変化につながり、教師としての成長が促されるわけである。

このようなライフストーリーの編み直しに注目したものとしては、日本語教師にインタビューを実施した飯野の研究がある(飯野 2010)。このインタビューでは、聞き手が語り手の過去の経験同士を積極的に関連づける質問をしたことで、語り手の語り展開し、語り手自身も意識していなかった経験の新たな意味生成が起こったという。こうした新たな意味づけは、語り手である教師の認識のみならず、教育実践そのものの変容をもたらすと飯野は主張している。また、次世代継承の観点から教師がライフストーリーを語るという行為を考察したものとして、村井の研究がある(村井 2015a)。村井によれば、教師のライフストーリーは、①教科の目標をとらえ直し、教師が授業を通して志向しうるものを新たに提起する、②教科の歴史を語り直し、教師がどのように教育課程の改編に対峙してきたのかを明らかにする、③次代の教師が参照しうる知見となるような教科の文化を語り継ぎ、彼らの教育観を形成する、という3つの側面を持つ。

教員養成において学生が教師のライフストーリーを聞くという実践は、教師のライフストーリー研究の課題のうち、教師の発達の援助に取り組むものとして位置づけられる。ただし、こうした実践と高井良や飯野の研究とのあいだには相違点もある。それは、高井良や飯野が注目しているのが、教師がライフストーリーを「語る」行為であるのに対し、教員養成においておもに採用されているのは、学生が教師のライフストーリーを「聞く」実践であるという違いである。先行研究が自己のライフストーリーを語ることは教師にどのような影響を与えるのかという問いを探究しているのに対して、学生が教師のライフストーリーを聞く実践の背景にあるのは、他者のライフストーリーを聞くことは将来の教師にどのような影響を与えるのかという問いである。こうした違いはあるものの、学生が現職教師のライフストーリーを聞くという実践が、教育の受け手から担い手への視点の転換や、自身の被教育体験に拘束されない教育観や教職観の習得を目的に行なわれていることを考慮すれば、それを教師の発達の援助として位置づけることは間違いではないだろう。学生が教師のライフストーリーを聞き、それを語り手との「対話」を通して解釈することで自身のものの見方を変容させていくとするならば、教師のライフストーリーを聞く実践もまた「教師教育の実践的方法戦略」と言えるはずである。

3. ライフストーリー研究の基本視点

前節で取り上げた高井良や飯野の研究が採用しているのは、ライフストーリーについての次のような見方である。まず、ライフストーリーは語り手が実際に経験したことそのままの表象ではなく、すでに解釈されたものである。さらに、こうした解釈過程には聞き手

である研究者が深く関与しており、この意味でライフストーリーは語り手と聞き手による共同の産物である。このような視点をもっとも明確に提示しているのが、社会学者の桜井厚による「対話的構築主義アプローチ」である(桜井 2002)。そこで次に、対話的構築主義アプローチの基本的な視点を確認していこう。

桜井が対話的構築主義アプローチとして提唱したライフストーリー研究は、自身がそれまで実践してきたライフヒストリー研究を反省的に検討するなかで具体化された。つまりライフストーリー研究は、ライフヒストリー研究を批判的に継承し、発展させたものである(石川・西倉 2015)。では、ライフストーリー研究はライフヒストリー研究の何を批判し、何を継承したのか。この点を理解するには、日本におけるライフヒストリー研究の先駆者である中野卓の立場と桜井のそれとを比較することが有効だろう。

『口述の生活史——或る女の愛と呪いの日本近代』(1977年、御茶ノ水書房)において中野が試みたのは、ある一人の女性の生涯を彼女の口述をもとに描き出し、それらに時系列的な編集を加えたり文字資料と照合したりすることで個人史と社会史を交錯させ、前者を後者へと位置づけることであった。中野は、「生きられた生」と「語られた生」との区別には同意しながらも、「現実に生きられた生において経験したことについて語られているのか」という点に注意を払わなければならないとの立場に立つ(中野 1995:204)。これに対して桜井は、「生きられた生」が「語られた生」へと言語的に媒介される時何らかの「変形」を受けることをむしろ前提に、では研究者は「語られた生」をどのように扱うべきか検討を重ねるなかでライフヒストリー研究からライフストーリー研究への転回を図った。桜井によれば、語りとは「語り手の経験したことに還元されるのではなく、語り手の関心と聞き手(書き手)の関心の両方から引き出された対話的混合体」である(桜井 1995:228)。語り手は、もともと保持している情報を聞き手に提供するだけの情報提供者ではない。そうではなくて、聞き手の解釈が含まれた質問に回答しながら自身の経験を解釈し、それに意味を与える主体である。そして、語り手が主体であるのとまったく同じように、聞き手の側もまた特定の問題関心や価値判断を携えて調査研究に従事する主体である。とするならば、語り手と聞き手のコミュニケーション過程を考慮せずして語りを理解することはできないはずである。語り手が語ったことのみならず、聞き手の聞き方を含めた語り手と聞き手のコミュニケーション過程を分析の対象に据える必要があるのだ。これが桜井の言う対話的構築主義アプローチの基本姿勢である。

ただし、中野と桜井の立場には重要な共通点もみられる。それは、中野の表現を借りるならば「個人の社会学的調査研究」への眼差しである(中野 1981:2)。

従来の社会学が、個人を態度や行為に分解するか、さもなければ年齢や職業別にカテゴリー化するかのいずれかであったことへの問題意識から、中野は個人をその人が置かれている社会的・歴史的状况のなかで包括的に把握することをめざした。桜井も同様に、個人が歩んできた人生を全体的にとらえうえて、「その人自身の経験から社会や文化の諸相や変動を読み解こうとするもの」がライフストーリー研究であると述べている(桜井 2002:14)。このように、徹底して個人に定位しながらも、それが他でもない社会学研究であるひとつの所以は、「個人というフィールドにおいて作用する社会の重層的な効果の発見」への志向性³⁾に求められるだろう(佐藤 1995:35)。ただし、ここでの社会という概念は、抽象的な「全体社会」や「社会構造」に還元できるものではない。それはあくまでも、個人を取り巻く具体的な関係である。そこには、個人がそれぞれの主観的現実を構成していく過程、諸個人が相互に作用し規定し合うコミュニティの生活過程、コミュニティを超えた全体社会の支配的文化がもつ権力作用などが含まれうる。つまり個人とは、「全体社会」や「社会構造」と二項対立的に把握されるものではなく、こうした幾層にもわたる関係が「複雑に集積する〈場〉」なのである(佐藤 1995:19)。

以上をまとめると、ライフストーリー研究は、個人の社会学的調査研究という課題をライフヒストリー研究から受け継ぎながらも、語りの位置づけとそこから派生する分析対象の設定においてライフヒストリー研究と立場を異にする。

ここで、中野が提起した個人の社会学的調査研究に関連して、社会学的なライフストーリー研究と心理学を基盤とするライフストーリー研究との相違点を明らかにしておきたい。なぜなら、語りを語り手と聞き手による共同の産物ととらえる視点は、社会学的なライフストーリー研究の専売特許ではなく、心理学に依拠したライフストーリー研究においても同様に採用されているためである。生涯発達心理学の観点からライフストーリー研究の展望を論じたやまだは、物語論が想定するような静的構造ではなく、「物語の語り手と聴き手によって共同生成されるダイナミックなプロセス」としてライフストーリーをとらえ、社会学的なライフストーリー研究と一致する視点を提示している(やまだ 2000:146)。やまだはまた、ライフストーリーが文化・社会的文脈、歴史的文脈に埋め込まれていることを指摘しており、この点でも社会的なライフストーリー研究と共通するよう見える。しかし、たとえばやまだの言う「文化」は言語体系などに限定されており、言語が存在しなければ人間はそもそも物語ることができないという程度の意味であるため、社会学的なライフストーリー研究とのあいだには大きな相違点が見出せる。社会学的なライフストーリー研究が個人に集積

する複雑かつ具体的な関係の探究を射程に入れるのに対して、心理学的なライフストーリー研究が注視しているのはもっぱら個人の語る行為やそれを通して語られた物語それ自体であると言えるだろう。

4. ライフストーリーを用いた実践の批判的検討

次に、前節で確認したライフストーリー研究の視点に照らして、教員養成におけるライフストーリーを用いた従来の実践の成果と残された問題点を検討していく。具体的な事例として取り上げるのは、教員養成導入期において教師のライフストーリーを聞くことの意義を考察した渋谷らの取り組み(渋谷ほか 2012)と、教科観と教師観の形成に着目して教員養成におけるライフストーリーを用いた実践の有効性を検討した村井の実践研究(村井 2015b)である。

(1)教員養成導入期において教師のライフストーリーを聞く実践

渋谷らの取り組みは、1回生の前期で受講する「教職入門」に先立ち、新入生を対象に現職教師の講演を聞かせ、ミニレポートを作成させるというものである。この実践の背景にあるのは、大学における教員養成教育の改善と質的向上が要請され、いくつかの科目が新設されるなか、初年次の必修科目「教職の意義等に関する科目」の充実を図らなければならないという課題である。渋谷らの勤務校では、従来、受講生自身がかつて世話になった教師への聞き取りを実施する「恩師を訪ねて」と呼ばれる取り組みがなされ、授業後の学生アンケートでは、「教育実習を終えた上回生の体験談」、「附属学校の先生方の講話」、「附属学校の参観」を抑えて「恩師の先生の話」がもっとも「参考になった」との評価を得た。その一方で、学生によっては何をどう聞き取ればよいかかわからず、形式的な「べき論」を聞いてくることに終始してしまうという問題点もみられた。渋谷らは、その一因として、クラスの規模が大きかったことや恩師への聞き取りに関する事前指導が不十分であったことを指摘している。こうした状況を改善するために新たに導入されたのが、講演を通して現職教師の教職観や仕事ぶりを学生が聞き取るという取り組みである。

渋谷らは、学生のミニレポートと授業での振り返りをもとに、教員養成導入期において学生が教師のライフストーリーを聞くことの意義として、以下の3つを指摘している。第一に、子どもや教職に対する一面的なイメージを払拭し、具体的で多様な実情を伝えることができる。これにより、理想と現実の乖離を早い段階から認識し、より適切な職業選択や教職に就いたあとのリアリティ・ショックの緩和が可能となる。第二に、学生が自らの被教育体験を対象化することができる。自分が受けてきた以外にも多様な教育がありうる

という気づきを得ることで、学生は自分自身の経験を客観視するようになる。そして第三に、教育実践を社会的・歴史的に位置づけるトレーニングを積むことができる。こうしたトレーニングは、自分自身の経験のなかにも社会の作用を見出す機会となる。

これらのうち、ライフストーリーの実践的応用の観点からとくに示唆的なのは、第三の意義である。すでに指摘したように、ライフストーリー研究の課題のひとつは、個人が歩んだ人生を通して個人を取り巻く社会や歴史への洞察を深めることにある。語り手である教師の教育実践を戦後日本社会の教育政策の展開や教育問題の変化という文脈に位置づけることは、渋谷らが考察するように、学生自身の経験をもより広い文脈のなかでとらえることを促し⁴⁾、何か問題が生じた場合の解決法を社会にも求めていくことにつながるだろう。初任者のバーンアウトが対策を要する課題となっている現状を考慮すると、問題を個人に還元しない見方の習得は重要である。

その一方で、ライフストーリー研究の知見に照らして検討した場合、この実践には課題も残されている。それは、筆者たちも指摘しているように、講演という形式であったため、語り手と聞き手との共同の産物としてのライフストーリーという視点が後退してしまったことである。たしかに、新入生研修の一環であり、学生が自身の恩師を訪ねて聞き取りを試みるうえでの事前指導として実施されたものであるため、講演という形式をとらざるをえなかった事情も理解できる。しかし、たとえそうだととしても、ライフストーリーの視点を採用した教育実践である以上、その聞き手である学生をどのように位置づけるかという論点は見落としはならないはずである。

この点は、第一および第二の意義をより効果的に引き出すためにも重要である。なぜなら、質問や応答を通じた語り手とのコミュニケーション過程こそが、聞き手である学生が自分がそれまで抱いていた子ども観・教職観が一面的であることや、自分の被教育体験が唯一絶対ではないことへの気づきをもたらす、ものの見方を変容させていくと考えられるからである。

インタビューを通じてライフストーリーを聞くことのうちには、語り手と聞き手の視点のずれが必然的に含まれる。質問と応答がまったく噛み合わなかったり、語り手から思いがけない言葉を投げかけられたり、ときに聞き取りそのものへの批判を浴びせられたりするなかで、そうしたずれが顕在化し、聞き手は自らの無知や誤解、思い込みを自覚することになる(西倉 2015)。ライフストーリー研究がこれまで指摘してきたように、語り手と聞き手の視点のずれこそが、語り手の経験に対する理解を深め、聞き手が自らの認識を変容させていくにあたって重大な突破口になるのである。とするならば、自身の解釈をもとに質問を発し、応答

を重ねるといったより能動的な聞き手の役割を学生に与えることは、きわめて重要な意味を持っている。

能動的な聞き手として語りを産出するには、つまり語り手に適切な質問を向けながら語り手が語ったことの意味を解釈していくには、その聞き取りが埋め込まれている「背景知」を知っていなければならない(Holstein & Gubrium 1995=2004)。教師のライフストーリーを聞くという実践について言えば、語り手である教師の教育実践が置かれたローカルな文脈に精通していることが前提となる。能動的な聞き手であるべく、聞き取りに際して学生がこうした背景知を獲得することは、これから参入していく教師の世界や教科の文化への理解を促進するという意味で「教師教育の実践的方法戦略」となりうる。

ライフストーリー研究がとりわけ強調してきたのは、ライフストーリーが生み出される場における語り手と聞き手とのこうした相互作用の存在である。たしかに、たとえ講演であっても、聞いている相手がいればこそ話されるのであり、学生の聞き方が講演で話される内容や形式に影響することもじゅうぶん考えられる。この意味で、講演にも語り手と聞き手との相互作用は存在する。しかし、相手に何をどのように聞くかに能動的には関与できないという点で、講演を聞くこととインタビューを通じてライフストーリーを聞く行為とのあいだには無視できない違いがある。

(2) 社会科教師のライフストーリーを理解する実践

村井の実践研究は、社会科教師を志望する学生の教科観と教師観の形成に着目して、教員養成におけるライフストーリーを用いた実践の有効性を検討するものである。具体的には、「中等社会科教育法」の受講生を対象に、自己、他の受講生、社会科教師の3種類のライフストーリーそれぞれに関して、「自己のライフストーリーを振り返る学習」、「同級生のライフストーリーを聴き取る学習」、「教師のライフストーリーを理解する学習」という3つの学習場面を設定している。

自己のライフストーリーを振り返る学習としては、学生に社会科の学習経験を回顧させ、ワークシートに記入させている。その結果、過去の経験の想起に留まる内容が多く、自己の被教育体験を相対化しながらあるべき授業像や教師像を追究するには至らないという問題点が浮かび上がった。そこで次に、受講生同士で社会科に焦点化したライフストーリーを聴き合う学習を実施したところ、他者の経験との対比を通して自己の経験を相対化する様子が見られた。その一方で、教師への自覚を高め、社会科教師として求められる力量や理想とする授業像を模索することに関しては課題が残された。こうした課題に対応するには、モデルになる教師のライフストーリーに出会う必要があることから、次の段階として社会科教師のライフストーリーを

理解する学習を導入した。ただし、この学習においては、学生が教師にインタビューをしたのではなく、村井が過去に収集した調査データを二次利用している。その結果、学生は、教師として対峙しなければならない現実、そうした状況で求められる力量、追究したい授業像などについて知見を深めることができたという。

これら3種類のライフストーリーを用いた実践について、村井は次のように総括している。

学生は自己の経験したカリキュラムを意味づけ、他者の経験との比較を通して教科文化の特性に気づき、教師の事例を通して授業の中で直面する課題を理解し、目指すべき授業像・教師像を明確にしていた。したがって、教科の特徴や課題を理解し、教師になるというアイデンティティを深めていく上で、教員養成の授業でライフストーリーの実践を行うことは有効であるといえる(村井 2015b: 163)。

村井の研究実践は、上の引用からもわかるように、3種類のライフストーリーの実践それぞれに、過去の経験の振り返り、自己と他者の経験の比較対照、授業像や教師像の明確化という位置づけを与え、それらを段階的に活用している。「教師の発達の援助」という課題に照らしてとくに効果的なのは、教師のライフストーリーを理解する学習であろう。語り手である社会科教師のライフストーリーを通して、学生たちは、自分の想定を超えた多様な学校があり多様な生徒がいるという現実に向け、たとえば「葛藤させる授業」や「ドラマのある授業」など、自身が教師として追究したい授業像を展望するような変化を遂げているためである。また、このライフストーリーの実践が調査データの二次利用によってなされたことに注目すると、教師のライフストーリー研究の知見を教員養成に応用していく可能性とその具体的方法が提示されている点でも興味深い。

村井の研究実践にはこれらの意義が認められるものの、ライフストーリーの用語を選択していることに留意するならば、なお検討の余地がある。それは、教師のライフストーリーを「理解する」学習において、なぜライフストーリーを「聞く」ことではなくテキスト化されたものを「読む」ことを採用するのかという点に関係する。村井は、「学生が、直接、教師にインタビューする方法も考えられるが、その場合は、必ずしもインタビューが上手くいくとは限らない」(村井 2015b: 161)ことを根拠に、既存の調査データの利用を選択している。しかし、学生が理想とする授業像や教師像を模索するうえで、必ずしも最初から「インタビューが上手くいく」必要はないと考えられる⁵⁾。むしろ、それまで持っていた授業像や教師像が覆されるほどのいわば劇的な自己変容は、「インタビューが上手くいか

ない」経験のなかから生じるのではないだろうか。

たとえば次のような例である。自分の見込みが外れて相手の語りがどんどん脱線していくように感じられ、インタビューの場で、聞きたいことをいっこうに語ってもらえないという困惑や焦りを覚える。ところが、録音したデータの文字起こしを終えて、トランスクリプトを何度も読み込むなかで、あるいは受講生同士で語りの解釈をめぐるディスカッションを繰り返すなかで、当初は単なる脱線話にしか見えなかった語りや、語り手の教科観と教師観を理解するうえで決定的に重要だったことに気がつく。相手の語りがどうにも理解できなかったのは、その人が語ったことそれ自体ではなく、むしろ自分の側の聞き方に理由があったのだとある瞬間思い至る。それをきっかけに相手の教職生活のリアリティをよりの確に理解することができるようになると同時に、自分がそれまで保持していた認識を変容させる必要性に迫られ、授業や教師に対する新たな視点を獲得していく。語り手のライフストーリーを「理解する」ことは、こうしたプロセスを辿ってこそ可能になるのではないかと。

とするならば、教師のライフストーリーを理解する学習においては、学生がその聞き手として関与する必要がある。もちろん、語り手のライフストーリーを「理解する」ことは、インタビューの場だけでなされるのではない。すでに指摘したとおり、インタビューが終了したあと、トランスクリプトを通してその過程を振り返りながら、事後的に、あのインタビューはじつはこういう出来事だったのだと次第に理解が及んでいくことの方がむしろ通常だろう(西倉 2015)。たしかにインタビューの場だけが重要なのではないとしても、相手のライフストーリーへの理解を深めていくこうしたプロセスを辿るには、学生自らがその聞き手の役割を担わなければならない。

テキスト化されたライフストーリーを「読む」ことを通しては、相手のライフストーリーへの理解を徐々に深化させていくプロセスをじかに体験することはできない。なぜなら、テキスト化されたライフストーリーを「読む」とき、読み手としての学生が行っているのは、あくまでもライフストーリーの聞き手(この実践の場合は村井)が理解を深めていくプロセスの追体験だからである。もちろん、こうした追体験はそれ自体大きな意味を持つ⁶⁾。しかし、自身の認識を問い直しながら社会科教師として求められる力量や理想とする授業像を模索するという、劇的とも言える変容を経験するには、別の聞き手を媒介にするのではなく、自らが直接、語り手との関係のなかに身を投じる必要があるのではないだろうか⁷⁾。

渋谷らの取り組みに対しても指摘したように、ライフストーリー研究が強調してきたのは、ライフストーリーが生み出される場における語り手と聞き手との相

互作用の存在であったはずである。それを重視しないのであれば、あえてライフストーリーの実践として行なう意義は薄れてしまうだろう。

5. まとめと今後の課題

ここまで、2つの具体例を取り上げ、教員養成におけるライフストーリーを用いた実践を批判的に検討してきた。いずれも、教員養成教育への社会的要請や教員養成課程の学生の現状をふまえた、工夫を凝らした実践であることがわかる。しかし、ライフストーリー研究の知見に照らして検討した結果、学生に聞き手の役割を担わせていないため、ライフストーリーという視点を活用しきれていないという問題点が明らかとなった。

以上の検討をまとめると、次の結論を導くことができる。教員養成において学生が現職教師のライフストーリーを聞くことの意義は、語り手の教職生活のリアリティへの理解を深めながら、授業や教師に対する新たな視点を獲得するなかで自己変容を経験するところにある。そして、このプロセスを辿るには、学生自らが聞き手の役割を通じて語り手である現職教師との関係のなかに身を投じる必要がある。

こうしたプロセスは、石川の言う「〈対話〉の可能性を備えたコミュニケーション」とみなすことができる(石川 2015: 220)。語り手と聞き手が言葉を交わしているからといって、それがそのまま「対話」となるわけではない。聞き手が語り手としての手に対峙するなかで、自分のこれまでの認識を問い直し、新たな視点をつかみ取るような地点に到達してこそ、そのコミュニケーションは「対話」と呼べるのである。語り手と聞き手との相互作用をとりわけ強調することを通してライフストーリー研究が追求してきたのは、このような「可能性としての対話」である。ライフストーリーを用いた実践においても、こうした可能性の追求は焦点のひとつに据えられるはずである。

教員養成の途上にいる学生は、教育実践の経験にまだ乏しく、語り手である現職教師のライフストーリーを自らの教育実践や教師としての成長に関連づけて受けとめることは難しいだろう。たしかに、語り手のライフストーリーに照らしながら、その経験が自分のものと似ているとか違っているといったように、自身の経験を想起することは容易ではない。しかし、たとえ養成課程の学生であっても、教育実践の経験はとまかく教育に対する何らかの認識は持っているわけであるから、現職教師のライフストーリーを聞く行為を通じてそうした認識を対象化し、問い直し、変容させていく可能性はもっと探究されてよい。

今後の課題としては、現職教師のライフストーリーの聞き手となった学生が、語り手と聞き手との相互作用のなかでどのような経験をすることになったのか、

具体的に検討していくことが挙げられる。学生は当初、どのような視点で教師のライフストーリーを聞き、それは語り手である教師の視点とどのように違っていたのか。そうした視点のずれに学生はどのように気がつき、どのように自らのものの見方を変容させていったのか。そのとき、教育の受け手から担い手へ立場を転換し、自身の被教育体験に拘束されない教育観や教職観を習得するという目的はどの程度達成されたのか。あるいは、このような認識の転換や変容以外に別の学習効果の可能性は秘められていないのか。教員養成において学生が現職教師のライフストーリーを聞くことの意義をより説得的に提示するには、こうした観点からの分析がなされる必要がある⁸⁾。

註

- 1) ただし、教師のライフストーリー研究においても、語る行為ではなく聞く行為の方に着目したのものもある。大日方は、若手教師がベテラン教師との関係のなかで自身の成長を模索するにあたっては、「ベテラン教師の『語り』を『聴く』という主体性」と「聴いた後に自らも語りだすという主体性」が重要な条件であると指摘している(大日方 2007: 66)。
 - 2) もちろん、こうした違いの背景には、教員養成の途上にいる学生は教育実践の経験に乏しく、省察するだけの経験をいまだ持っていないため、ライフストーリーの語り手になるのは難しいという事情もある。一方、ライフストーリーの聞き手になるには、自分自身が多くの経験を積んでいる必要は必ずしもない。「答える」こととは違って「質問する」ことに関しては、自分に専門的な知識や経験がないとしても、聞き方を工夫すれば相手から話を聞き出せるからである(齋藤 2006)。
 - 3) この志向性を備えていれば、中野の試みがまさにそうであったように、たった一人のライフストーリーからでも社会学研究は可能である。
 - 4) ただし厳密には、この第三の意義については、学生のミニレポートや授業での振り返りから直接的に導かれているとは言いがたく、筆者たちの推察の域を出ない。そのため、語り手である教師の教育実践を社会的・歴史的文脈に位置づけて考える視点がライフストーリーを聞くという実践のなかでいかに形成されるかについては、さらなる実証研究が必要である。
 - 5) そもそも「インタビューが上手いく」の含意が明確ではないという問題もある。たとえば、実証主義的アプローチとアクティブ・インタビュー論とでは、語り手のとらえ方、聞き手の役割のとらえ方、そしてインタビューの場それ自体のとらえ方が大きく違っており、それゆえどのようなインタビューを望ましいとするかにも相当の開きがあるだろう。つまり、ここでの「インタビューが上手いく」が何を意味するのかは、それほど自明ではないのである。
 - 6) 西倉(2015)では、ライフストーリー研究が調査過程を記述するのは、聞き手が語り手の語りを理解するための新たな視点を獲得していくプロセスを読者に追体験してもらうためであることを指摘した。
 - 7) ただしこの点は、ライフストーリーを共同で生み出す語り手と聞き手との関係に比較すると、語り手と読み手との関係は間接的なのではないかという素朴な実感にもとづいている。ライフストーリーを「聞く」行為と「読む」行為との
- 相違点については、より詳細な検討が必要である。
- 8) 和歌山大学教育学部社会学教室では、2016年度の「社会調査実習」として、社会科教師の教科観の形成過程を明らかにすることを目的に、社会科教師を志望する学生たちが現職教師にライフストーリー・インタビューを実施している。ライフストーリーを聞く実践を通して、学生たちの授業像や教師像などがどのように変化しうるのは、その検討は今後の課題としたい。

引用文献

- 江藤将行, 2016, 「教師のライフストーリー研究の課題と展望——教師研究におけるライフストーリー論の批判的検討」『教育経営学研究紀要』18: 57-65.
- Holstein, James A. & Jaber F. Gubrium, 1995, *The Active Interview*, Sage. (=2004, 山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行訳『アクティブ・インタビュー』せりか書房)
- 飯野令子, 2010, 「日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成——語り手と聞き手の相互作用の分析から」『言語文化教育研究』9: 17-41.
- 石川良子・西倉実季, 2015, 「ライフストーリー研究に何ができるか」桜井厚・石川良子編『ライフストーリー研究に何ができるか——対話的構築主義の批判的継承』新曜社, 1-20.
- 石川良子, 2015, 「〈対話〉への挑戦——ライフストーリー研究の個性」桜井・石川編『ライフストーリー研究に何ができるか——対話的構築主義の批判的継承』新曜社, 217-248.
- 村井大介, 2015a, 「教師のライフストーリーは次代に何をもちたらずか——地理歴史科・公民科教師の調査を通して」『民主主義教育21』9: 187-194.
- 村井大介, 2015b, 「教員養成におけるライフストーリーの応用可能性——社会科教師を志望する学生の教科観と教師観の形成」『日本教師教育学会年報』24: 154-164.
- 中野卓, 1981, 「個人の社会的調査研究について」『社会学評論』32(1). (→2003, 『中野卓著作集生活史シリーズ1 生活史の研究』東信堂, 23-45)
- 中野卓, 1995, 「歴史的現実の再構成——個人史と社会史」中野卓・桜井厚編『ライフストーリーの社会学』弘文堂, 191-218.
- 中野卓編, 1977, 『口述の生活史——或る女の愛と呪いの近代』御茶ノ水書房
- 西倉実季, 2015, 「なぜ『語り方』を記述するのか——読者層とライフストーリー研究を発表する意義に注目して」桜井・石川編『ライフストーリー研究に何ができるか——対話的構築主義の批判的継承』新曜社, 49-74.
- 大日方真史, 2007, 「若手教師の成長におけるベテラン教師との関係に関する考察——ライフストーリーを聴く営みに着目して」『フィロソフィア』95: 55-67.
- 斎藤孝, 2006, 『質問力——話し上手はここがちがう』ちくま文庫
- 桜井厚, 1995, 「生が語られるとき——ライフストーリーを読み解くために」中野・桜井編『ライフストーリーの社会学』弘文堂
- 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
- 佐藤健二, 1995, 「ライフストーリー研究の位相」中野・桜井編『ライフストーリーの社会学』弘文堂, 13-41.
- 渋谷真樹・越野和之・横山真貴子・豊田弘司, 2012, 「教員養成導入期における教師のライフストーリーの有用性——『教職の意義等に関する科目』への活用に向けて」『奈良教育大学紀要(人文・社会)』61(1): 1-11.
- 高井良健一, 1996, 「教師のライフストーリー研究方法論の新

たな方向——ライフストーリー解釈の正統化論理に着目して」『学校教育研究』11：65-78.
高井良健一，2015，『教師のライフストーリー——高校教師の

中年期の危機と再生』勁草書房
やまだようこ，2000，「人生を物語ることの意味——なぜライフストーリー研究か？」『教育心理学年報』39：146-161.