

ドイツの生活誌研究にみる人間形成への関心 ——教育研究における質的方法論の展開に着目して——

木下 江美

はじめに一質的研究への期待と質的研究からの提案のあいだ

人間形成というテーマはさまざまな研究領域で議論されてきたが、教育をあつかう領域はそのひとつである。多くの教育研究では教授や学習といった限定的な人間関係・現象に焦点を当て、これを社会的・歴史的な文脈などの視野をもってとらえることを課題としている。人間形成のありようをまさに教育という領域の特性のもとで探求する方法は、さまざまに提案されてきた。

そのひとつが、教育を「発達への助成的介入」という近代西欧市民社会に特有の人づくりの心性、すなわち特定の歴史や社会に規定された思想と限定的にとらえたうえで深く検討するものである〔中内 1998：34f.〕。中内は、無意図的な作用としての形成と意図的な作用としての教育というふたつの人づくりに照らして近代の教育を考察し、その先に人間形成を読みとこうとした〔同：23〕。このとき、国家や制度による意図の歴史は、人びとによって生きられた人間形成の現実によってとらえ返される。すると、近代西欧市民社会に特有の人間形成やその把握のしかたも、社会史的視角に照らして相対化を受ける。こういった方法は、教育の社会史や心性史として提案されてきた〔中内 1992〕。

人間形成をひとりだちという生涯にわたる過程からみつめる試みもある。ひとりだちとは、「生き方の自己決定と自己の社会的な実現の過程」〔関 1996：94〕である。この過程について、関〔2012〕は、近代のフォーマル教育のみならず、制度化されていないノンフォーマル教育やインフォーマル教育といったさまざまな領域に広がる人びとの発達をみつめる研究のありかたを提案した。関はこれらを発達文化—人間形成の全過程である「ひとりだちを方向付け、促し、助ける行動様式、判断様式、思考様式、人間関係、およびひとりだちについての解釈と意味づけに注目し、これらの総体、換言すれば、〈育てる・育つ〉をめぐる判断・行動様式」〔関 2012：34〕—のなかでとらえている。ここでは、形成と教育の総体としての人間形成に比較の視点と時間軸をもちこみ、生涯にわたりさまざまな位相や場面、関係とのかかわりのもとで展開する発達を解きあかす枠組みが提唱された。

このように、人間形成は教育研究を構成する基礎概念のひとつであるが、同時に、近代の教育という現象に偏りがちな議論を相対化するような見方を求めるものでもある。この概念への接近は、研究枠組みの再考を必要とし、同時に個別の方法や資料の再考もうながす。そのなかで関は「生きられた文化を聞き取る」〔関 2012：37f.〕質的方法に期待を寄せ、そのひとつとしてライフヒストリー研究に着目している。重ねていえば、研究枠組みの変化は、研究を成りたさせる方法や資料にも変化を求めることとなったのである。

ここで言及されたライフヒストリー研究をふくむ質的調査・研究は、仮説生成型研究として、既存の研究枠組みや方法ではみることのできなかつたものに光をあて、新たなリサーチ・クエスチョンを提示するものである。これは、1920年代に社会学で大規模に展開したものの戦後になっ

量的調査の陰に隠れていたが、1970年代半ばよりふたたび興隆した。そのなかで、人びとのライフの経験を時間的パースペクティブのもとに理解しようとする研究は、英語圏や日本ではライフヒストリーやライフストーリー、大陸ヨーロッパではバイオグラフィと呼ばれ、今日までさらなる理論化を遂げてきている⁽¹⁾。

この質的研究は、日本の教育研究においても、2000年代に入るところから紹介や検討がなされ、今日さらなる関心を獲得している [山田 1997; メリアム 1998=2004; グッドソン 2001; グッドソン/サイクス 2001=2006; 立田 2005; 高井良 2005; 秋田・恒吉・佐藤 2005; 日本教育社会学会 2009; 藤原 2013など]。これら教育研究における質的研究方法論では、行為者の主観からフォーマル教育を中心とした現場における教授や学習の把握をめざすことが多い。では、質的研究の特徴である研究枠組みの再編にかかわる点は、どのようにとらえられてきたのだろうか。

学校教育現場を対象とする質的研究を論じた秋田ら [2005] は、リサーチ・クエスションと方法との呼応や往復関係のもとで、質的研究をいかに採用し、デザインするかという点を重視した。とくに、学校の現場に参加するという研究者の実践的態度が特定の研究方法を採用する動機として位置づけられている。実践領域として教育の現場をとらえる態度は立田 [2005] にもみられる。個別の方法論をみると、批判的エスノグラフィー [松尾 2005] や生涯発達心理学の新しい研究方法としてのライフストーリー [やまだ 2005] のように、既存社会のありかたを問うたり、研究の射程を広げてゆく挑戦もある。しかし、これらの問いなおしや挑戦は、中内 [1998] や関 [2012] が試みたような人間形成を論じる研究枠組みの再編に必ずしも直接呼応するわけではない。このようにみると、関 [2012] からライフヒストリー法に寄せられた期待と、質的方法を教育研究に取り入れようとした動機とのあいだを結ぶような議論は、これまでのところ存在してこなかったといえる。

しかし、両者のあいだにある乖離を埋めるような問いにこたえることでこそ、人間形成への関心と質的研究の可能性との関係を積極的に示すことができよう。本稿では、質的方法のうち、関が着目したライフヒストリー研究を中心とするライフの経験をあつかう研究に特化する。そのうえで、こういった質的研究のどのような点が、なぜ人間形成をとらえる視座に働きかけるのかを検討してゆく。

本稿第1節では、まず手がかりとして日本の教育研究におけるライフの経験をあつかう研究状況をおさえる。この把握から生まれた課題にこたえる事例として、第2節以降はドイツの教育研究において対応する研究領域の状況を検討し、ドイツの文脈独自の関心を示す。そのうえで、第3節ではドイツに独自の研究関心の萌芽について、いわば古典の解釈をとおして考察する。これらの作業のうえに、結論では、この研究方法とその理論検討作業が、人間形成という関心にどうこたえるのか、逆に見落とされる点は何か、ドイツの事例に即して展望を示す。

1. 日本の教育研究におけるライフの経験をあつかう質的研究

本節では、ライフヒストリーやライフストーリーなど、ライフの経験をあつかう質的研究が日本の教育研究のなかでどのような関心を育ててきたのかを探る。そのため、まずは日本におけるこの研究群の特徴を概観したうえで (1.1.)、これがとくに教育研究においてどのように採用され、実践されてきたのか、到達点と課題を検討する (1.2.)。これによって、第2節以降で検討する対

象を定めてゆく。

1.1. 日本におけるライフヒストリー／ライフストーリー研究

日本におけるライフの経験をあつかった研究は、英米圏と同様、トマスとズナニエツキの『ヨーロッパとアメリカにおけるポーランド農民』（1918-22）にその源を求めることができる。こうして生まれたライフヒストリー研究は、戦前、シカゴ学派の都市社会学で花開いた。そののち、1950年代になると統計調査の興隆を前にライフヒストリーをはじめ質的研究は一時停滞するが、1970年代半ばにルネサンスを迎えるなど、おおよそ共通した歩みをもっている⁽²⁾。このように、ライフの経験をあつかう研究は、まずは社会学の方法論として展開してきた。

現在日本でおこなわれているライフの経験をあつかう研究にとって画期となったのは、中野卓による聞きとりをまとめた『口述の生活史』[中野 1977]であった。中野の生活史／ライフヒストリー研究は、研究者との共同作業として書かれる・語られる生活史が、「個人史として社会史と交差」[中野 1995: 193]するものであり、双方が互いに補強しあうことで、ある社会の歴史的展開を語り手の視座から理解するための方法として実践された⁽³⁾。この背景には、日本におけるライフヒストリー研究が農村の暮らしや文字をもたない人びと・集落の歴史をつまびらかにしようとする民俗学、そのなかでもとくに聞き書きの流れを汲んでいたことも影響していたと考えられる⁽⁴⁾。こういった意味で、社会の歴史のひとつの断片を描こうとするライフヒストリー研究は、語り手の主観的现实とあわせ、これまでに明らかにならなかった過去のなんらかの事実を肉薄しようとする実証主義的志向もあわせもっていたといえる。この研究は、主にライフヒストリーやオーラルヒストリーとしてすすめられていった[桜井 2012を参照]。

こういった歴史研究につながるような方向性とあわせ、日本におけるライフの経験をあつかう研究は、特に1990年代後半より、ライフストーリーという概念のもと、独自に進められてきた[その画期として、桜井 2002]。ライフストーリー研究では、聞き手に対して語り手が自らのライフを物語る相互行為として、インタビューの場、ライフストーリー生成の場をとらえることに特徴がある。このとき、研究方法論上の関心は、いわば「人生において何が起こったのか」という生活史から「人生において起こったことはどのようにとらえられているのか」という生活誌へと移っていったとみなすことができる。

また、とりわけライフストーリー研究では、社会的なマイノリティに属する語り手とその視座に焦点が当てられた。ここで、マクロレベルを対象にしている限りは研究が映しだす世界からこぼれおち、はみでてしまう人びとの視座から既存社会やマジョリティのありかたが問われることとなった⁽⁵⁾。この関心からは、生みだされた語りをとおしたエンパワメントも論じられた。現在、ライフの経験をあつかう研究の中心を占めるライフストーリーは、社会的実践と結びつくこともひじょうに多い。この源流には民俗学によって拓かれた研究関心、すなわち目に一文字もない人びとの姿を描くという動機をみることができよう。

1.2. 日本の教育研究におけるライフヒストリー／ライフストーリー研究—本稿の課題設定

こうして、1990年代後半、教育研究においてもライフヒストリー研究方法が採用された。教育

研究の領域では、まず理論や方法論について、前項にあげた社会学における質的研究の成果や英米の教育研究における議論が参照・検討された〔理論動向の検討として、山田 1997；高井良 2005ほか〕。本項の議論を先どりして述べるなら、日本の教育研究におけるライフヒストリー／ライフストーリー研究では、まずは教育の社会史や教師の教育実践が主要な対象となった。いっぽう、本稿でとりあつかう人間形成に近い論点を探るなら、とくにライフストーリー研究として、物語るという行為と発達や生成への関心から研究がおこなわれてきた。以下で詳細をみてみよう。

ライフヒストリー研究に先鞭をつけた教育の社会史や教育実践の研究においては、教育という現象をとらえるための資料や手段として、ライフの経験をことばにして語る・書くなどした資料が取りあげられてきた。これらの研究においては、学校をとりまく社会状況の解明〔塚田 2008 など〕や、教育制度を支える教師の専門性発達の検討〔塚田 2002；藤原・遠藤・松崎 2006など〕をめざし、インタビューを通じたライフヒストリーやライフストーリーの読みときがおこなわれた。これら学校教育研究や教師研究では、今ある教育や学校の内実をミクロな状況に目配りしながら明らかにすることに重点が置かれる。ライフヒストリーやストーリーの担い手が、個別の文脈のなかで課題に向きあう実直な取りくみをおこなっている姿が示される。しかし、逆にいえば、これらの担い手は、制度の実態を前に、それを支える人としていわば限定的に描かれることになった。これは、たとえば、ごく局所的な事例をつぶさに描くことをつうじて社会全体の構造を描きななおそうとする、「大文字の社会史」をめざす教育の社会史研究〔中内 1992：230ff.〕や、そこに位置づけられる生活史研究に寄せられた期待への対応とは異なる方向で研究がすすめられたことをほのめかす⁽⁶⁾。

これに対し、物語るという行為、紡ぎだされる物語に関心を寄せるライフストーリー研究は、おもに教育思想（史）〔矢野 2000；矢野・鳶野 2003〕や発達心理学〔やまだ 2000〕といった領域でおこなわれてきた⁽⁷⁾。教育思想史研究における物語論では、紆余曲折を経たライフの多様性を描いている。しかしそのいっぽうで、反教育学的側面も含め、発達への助成的介入としての教育、とりわけ近代教育をひとつの合わせ鏡としたうえで発達や生成が論じられ、本稿冒頭で示した「生きられた文化」〔関 2012：38〕への接近とは異なる研究関心が垣間見られる。

発達心理学研究においてはそういった近代教育思想にもとづく前提は弱い。ここでは、ライフをとらえるためにストーリーとは何かを考察する作業をおこない、発達心理学研究のありかたを展望している。やまだ〔2000；2005〕の議論においては、物語るという行為を、語り手自身の人生に対する見方の構築作業ととらえている。その構築の方法をふまえ、人生のなかでの経験を語り手がいかに有機化・組織化するか〔やまだ 2005：193〕というまなざしに特徴がある。そのうえに立つ研究は、つまずきや喪失をふくめた発達に期待を寄せ、発達概念の再考を促しているものでもあるように思われる。これはとくに、生涯にわたるプロセスとして人間の発達をとらえようとする視点に立つことで生まれた志向だといえる。

おおきくみると、日本の教育研究においては、教育実践のありようを描くライフヒストリー／ライフストーリー研究が主流であった。それは、教師を中心とした教育する側に重点をおいて検討され、学校教育実践を支えることをめざす実践的志向がつよいことにみてとれる。すなわち、教育研究が教授や学習にかかわる現象に焦点を当てるものだとはいっても、学習という側面については、教授を引きうける人びとの反省として検討されることが多かったのである。そしてまた、

教授を引きうける人びとも、近代学校の教師というフォーマル教育の領域で注目されてきた。いっぽう、教育の対象となる側のフォーマル・インフォーマル・ノンフォーマルな学習については、たとえば上にあげたような教育思想研究・発達心理学にくわえ、社会学の青年研究など教育学ではない領域で主に研究されてきた。このようにしてみると、日本の教育研究におけるライフヒストリー／ライフストーリーは、社会学におけるそれらがめざしていたように、教育学における既存の(サブ)ディシプリンや、アクターの配置など枠組みの再編を第一義的にめざすものではなかったとみなせる。その意味で、ライフヒストリーやライフストーリーは、教育研究の道具立てのひとつであったとみなせる。

ただし、ライフヒストリーやライフストーリーをもちいて教育実践や教師を論じた学校教育研究が掲げた留意事項につぶさに接近すると、様相は変わってみえる。とくに、日本の教育学におけるライフヒストリー研究の理論を先導したグッドソン [2001;2001=2006] が指摘したような、学校での実践を、教師自身の生活や生活史・成育歴に照らして理解しようとする態度が生まれるなど、従来の学校を中心とする研究対象から、もっとほかの生活領域を対象にふくめて生活史を総合的に理解するような動きが出てきた。その意味で、日本の教育学におけるライフヒストリー研究やライフストーリー研究は、既存の教育学がみていなかったさまざまな制度空間・生活空間にもまなざしを向けつつある。こうして、ライフヒストリー研究は、学校制度の外へも関心の対象を広げてゆく。このとき、教育する側である教師の人間形成については、フォーマル教育を含めつつ相対化したさまざまな場のなかで考察される契機が生まれる。

たとえば、グッドソンの研究に登場する授業へのコンピューターの導入に抵抗するかのような教師ジム [グッドソン 2001: 第5章] について展望を示せば、かれの私生活での格闘を整理することで、実践改善への契機を探るのではなく、教師じしんの克服の過程として理解することができる。複数の生活空間に翻弄されたり、そのあいだを巧みに縫う人びとのありのままのライフの経験によりそうことで、育つ主体に関心を寄せた人間形成の研究として、新局面がもたらされる可能性もあるのではないか⁽⁸⁾。そのとき、先に示したような発達心理学にみられる挑戦だけでなく、ライフヒストリーやライフストーリーを手がかりに、近代教育とその制度的役割でもある教授を、人間形成のなかに位置づけて相対的に理解してゆく展望が開けるのではないか。

さらに、もうひとつの特徴として、日本の教育研究では、桜井 [2002] らのライフストーリー論の第一の特徴である語りの現場の構築主義的などらえかたに言及している。しかしこのとき、語りの現場、すなわち<いま-ここ>というインタビューの即興的な性格にこだわるのが、教育や人間形成の研究にどのような展開をもたらすのかは問われてきていない。この点へのひとつの回答がやまだ [2000; 2005] による喪失やつまずきをふくめた生涯にわたる発達について「物語る」行為という見方である。ここでいう「物語り」行為は、瞬間的で一回限りの<いま-ここ>へのこだわりとは異なる。やまだの議論においては、ライフの経験をあつかう質的方法において得られるテキストをつくりだす「物語り」行為をも人間形成のプロセスに含めて考えるという提案がなされ、それを読む・位置づけることによって人間形成のありようを論じる方法論的な可能性を見出せる。

以上より、ライフの経験をあつかう質的方法には、教育研究の主要概念としての教授や学習を、さまざまな場・制度空間のなかで生涯続く発達のプロセスに応じてとらえるという関心があること、人生を物語るという行為のとらえかたに人間形成を論じる方法上の可能性のあることの2点

をそれぞれ引きだしてきた。以下では、テーマや概念設定のありかたと方法・技法というふたつの論点に同時に向きあってきた教育研究における人間形成の質的方法論を事例とし、なぜ、どのように質的研究が人間形成をとらえる視座にはたらきかけるのかという「はじめに」で掲げた問いに取りくんでゆく。

2. ドイツの生活誌研究と教育研究⁽⁹⁾

こういった関心にこたえるのが、大陸ヨーロッパで展開しているバイオグラフィの研究である。その先陣をゆくのがドイツの研究であるが、日本においては、教育学はおろか社会学でも、ドイツの生活誌研究 (Biographieforschung) はこれまでほとんど取りあげられてこなかった [近年の成果として、フリック 1995=2011; 木下 2010a; 同 2010b などがある]⁽¹⁰⁾。この研究領域は、先どりして述べるならば、まさに「生を描いたもの (Bio-graphie 一註:ギリシャ語 *βιογραφία*)」としての生活誌のつくられかたやその読みときかたにこだわりぬくことによって教育研究の枠組みやそれを支える諸概念を検討し、発達への「助成的介入」[中内 1988: 8] という教育的かかわりかたへの関心から離れ、人間形成という総体的な現象の研究をめざすものであった。

本節ではまず、ドイツにおける生活誌研究の概要を述べ (2.1.)、続いてドイツの教育研究がどのような概念で構成されているのかをおさえる (2.2.)。これらを踏まえたうえで、教育研究のなかでおこなわれる生活誌研究において何に関心が寄せられ、資料や方法がどうとらえられているのかを探る (2.3.)。

2.1. ドイツにおける生活誌研究の概要

ドイツ語圏において、生活誌 (Biographie) は先にも述べたように「生を描いたもの」、とくに「テキストとして表現したもの」として理解される。すなわち、これまでもみたように、人生・生活・生命などといったふうにこの研究がその対象に含む「生」には広がりがある。ライフを表現されたものとみなすため、生活誌研究では、語り手自らの手によって作品化されるもの、日常的に記録されるもののほか、インタビューの現場で生みだされる音声情報を書き起こしたテキストを検討材料とする。このとき重要なのは、生活誌はつくりだされるという事実である。すなわち、作成の時点から過去を振り返った反省的・回顧的な作品であるということ、またインタビューの聞き手や将来の読み手など、なんらかの読者を想定したものであり、ときに相互行為のなかでつくられることが前提とされている [一般に言われることだが、Bernart/Krapp 1998などを参照]。

ドイツで広くおこなわれている生活誌研究には、複数の起源がある。ひとつは社会史的な関心であり、もうひとつは心理学的な関心である。ただし、この起源は各所において言及されるものの、現在のドイツにおいて生活誌研究の概要が示されるとき、直接的にはアメリカや日本においてと同様、トマスとズナニエツキによる『ポーランド農民』にはじまる質的方法の潮流に位置づけたうえで、社会史的関心、心理学的関心のドイツ的特徴が論じられる。この潮流は、時期的には多少のずれを伴いながらも英米圏や日本と同様、1950年代以降、統計的実証主義の波に押されていったん影をひそめる。生活誌研究が再び注目を集めるのは、英米より少し遅れて1970年代末

になってからである。1980年代初頭からは後述するようにライフコース (Lebenslauf) 研究において個人の人生に関心が寄せられた。ここに生活誌研究のドイツ的な特徴があるといえる。

ドイツの生活誌研究の起源のひとつである社会史は、市民や労働者階級が研究対象となった19世紀ごろ、まずこれらの人びとの生活史に関心を寄せた。ここでは、名もなき市民や労働者たちの生活や労働状況が、「小市民の歴史 (Geschichte des kleinen Mannes)」として注目を集め、20世紀を通じて日常史 (Alltagsgeschichte) 研究の展開とともに進展した [一般に言われることだが、Schulze 1996; Schulze 2006などを参照]。これにつづき、女中や子どもなど、それまで歴史研究のなかに登場しなかった層に注目が集まった。この背景には、これらの人びとが日記や自分誌 (Autobiographie) を書き残していたという、資料的な可能性の広がりがあった⁽¹¹⁾。また、1980年代半ば以降は、たとえばナチズム期に子どもであった人びとへの回顧的インタビューなどがおこなわれた [Klafki 1988]。ここには、ナチズムの誕生を許した近代ドイツに特有の社会構造の解明という意味での社会史 [矢野 2000] の展開とあわせ、社会の隅々までを説明しようという動機があった。

もう一方の心理学からの関心は、フロイトの心理分析 (Psychoanalyse) などにさかのぼるものである [s. Fuchs-Heinritz 2005]。とくに発達心理学 (Entwicklungspsychologie) において、社会化論 (Sozialisationstheorie) が1980年代初めに大きな転回をみせたとき [s. Geulen/Hurrelmann 1980]、生活誌研究は活発におこなわれるようになった。元来、発達心理学においては、子どもや青年の発達に関心を寄せていたが、新しく転回した社会化論において人生を通じて幾度も訪れる危機とその克服も含めた生涯にわたるプロセスとしての社会化が論じられるようになった。すると、生活誌は青年研究を中心に広くもちこまれることになった [vgl. Hurrelmann 2004: 16]。

これらのうえに、1980年代以降大きなうねりをつくったのがライフコース研究である [s. Sackmann 2007]。コーリー (Martin Kohli) によって主導されたこの研究領域では、近代において自立した政治・経済活動の主体となる人間の生活は制度 (Institution) と結びついたものであると指摘した。かれによれば、近代社会における個人の人生は、教育・労働・余生の3つに大別できるとされ、人生の展開もこの三段階をそれぞれ構成する諸制度によってあらかじめ予測ができるようになったのだという。生活誌は、こういった社会を検討する資料にもなった。

ただし、本項冒頭に述べたように、生活誌は過去の体験を振り返って表現した反省的なものであり、構成物であると理解されている。そのため、生活誌が社会史やライフコースを理解するための資料として位置づけられているばあいにも、質的方法の「ルネサンス」期より、書かれている内容を精査するための方法論が体系的につくりあげられてきた⁽¹²⁾。ここには、生活誌が解釈をおこなう社会研究の一領域であるという理解があり [s. Bernart/Krapp 1998: 10ff.]、生活誌それ自体をどのように収集するかという課題 [Schütze 1983] とあわせ、最初から解釈作業が研究方法に関する課題の中核を担っていたという特徴がある。したがって、ドイツの生活誌研究では、オーラルヒストリー研究にみられるような、これまでに知られていなかった過去の事実を発掘するという意図が先行したわけではなかったのである⁽¹³⁾。生活誌研究はあくまでも解釈によって、ある時代・社会を生きた語り手のリアリティに肉薄することをめざしている。

2.2. 教育研究の展開と構造

それでは、前項で述べたような生活誌研究の性格と、その方法論上の挑戦は、ドイツの教育研究においてどのような貢献をしてきたのだろうか。本項ではいったん、以下の議論の土台となるドイツの教育研究について概念整理をしておきたい。

近代以降のドイツにおいて、教育研究は、まず教育学 (Pädagogik)、そして教育科学 (Erziehungswissenschaft) というふたつの領域によって特徴づけられ、すすめられてきた。教育学は、教育科学とともに、次世代へのはたらきかけの何らかの形式やそれにかかわる現象を考察・研究する領域をなしている。前者の教育学は、第一義的には実践のありようとそこに内在する論理をあつかう領域である。とくに学問領域としては、訓育としての教育 (Erziehung) や授業の実態といった実践およびそれを論じたテキストについて、現象学や解釈学でもちいられる方法によって歴史的・体系的な検討をおこなうことを意味する。また、日々の実践の領域では、Pädagogik という概念は教育思想研究とのかかわりを強くもち、個々の実践者のわざもさす。これに対して後者の教育科学は、解釈学・精神科学の一分野であり、教育学・教育実践にかかわる実態や現象を、経験的な (empirisch) アプローチをとって量的ないし質的方法によって検討することを課題とした、科学・学術 (Wissenschaft) としての作業をさしている [Kron 2009 : 24]。

これらの領域に対して、1970年代初頭より、教育研究に新たな領域概念が誕生した [vgl. Tippelt/Schmidt 2010b]。それが人間形成研究 (Bildungsforschung) である⁽¹⁴⁾。教育学と教育科学に第一の基盤を置くこの研究領域では、制度内外に広がる教育や人間形成として Bildung の概念をとらえ、これをとりまくさまざまな現象を解明する学際的な実証研究をめざしている⁽¹⁵⁾。

この研究領域が生まれた時点では、めまぐるしく変化する教育の制度状況や現代化を前に、ドイツ教育審議会から研究の世界に対する要請があった [Deutscher Bildungsrat 1974]。そのため、出発時の人間形成研究には官制の研究・調査領域という性格もみとめられ、制度改革のための情報源として政策的に参照されている側面もある。すなわち、多様化、複雑化する教育問題に処方箋を寄せるために教育研究の対象や領域を拡大・再編し、従来はみられなかった教育の現実に対応してゆくことが求められたのである。こうして、それまでの教室を中心とする実践現場に立脚した教育学や、解釈学・精神科学的な性格をもつ教育科学とは異なり、教育に関わる現象を学際的にとらえ、より実証性を志向した人間形成研究が生まれた。このもとでは、試験研究、学習論、組織論、行政学、教育計画論、教育経済学など、それまでには存在しなかったさまざまな領域が提案された。

くわえて、この新しい研究領域では、人間形成についての理論的考察もおこなわれた。そこで、人間形成は人類学などをみすえた学際的な観点のもとに議論された。ただし、当初は、全体として、教育を相対化したうえで人間形成を総合的にとらえるよりも、教育制度に関連・付随する諸現象を明らかにしようという関心、これをよりよく組織しようという目的のほうが強くみられた。

現在、人間形成研究という名称を掲げる研究機関や研究報告をながめると、制度的教育のみならずノンフォーマル教育やインフォーマルな形成の要素も含めた社会化研究など、広範な射程と関心がみられる。人間形成研究は、近代の啓蒙思想が想定していた平等のありようが実現できていないということに着目し、教育の機会均等に関わる議論に着手することで領域をスタートさせ

たという側面をもつ [Tippelt 1998]。さらに、1980年代になると先に述べたライフコース研究もここに参入し、発達をめぐるさまざまな側面を検討できるようになった。こういった研究のひろがり人間形成研究の裾野を支えているといえよう。一方、今日では、国際動向に留意した学力研究など、教育制度内部の課題解決をめざした政策的議論や学校経営論も主流のひとつをなしている。

しかしいずれにせよ、人間形成研究の中核を占めているのは、教育学・教育科学というパラダイムのみでは人間の発達の今日的情況を検討できないという意識であった。そのため、人間形成研究は学際的にすすめられ、教育学・教育科学に基盤をもちながらもそれまでのいわゆる教育についての研究との重なりは部分的なものになってきている [Tippelt/Schmidt 2010b: 11]。このような流れの中、たとえば歴史に焦点化した人間形成研究 (historische Bildungsforschung) も、学校での実践と専門職者にしか関心を寄せてこなかった「教育学の歴史」という研究領域を変えようと立ちあがったものであった [Tenorth 2010]。この研究領域では、教育学についての歴史叙述のみならず、教育学・思想 (Pädagogik)、人間形成／形成／教養 (Bildung)、教育／訓育 (Erziehung) について、方法論や理論形成を独自に追求してゆくことをめざしている。これを実現してゆく過程で、人間形成の思想史、社会史、比較史などの領域を新たに打ちたてている。

それでは、このような変化を体験しているドイツの教育研究コミュニティにおいて、とくに教育科学の領域でおこなわれてきた生活誌研究は、人間形成という論点をどのようにみつめ、展開しているのか。つづく2.3. では、この点について近年の理論動向から探ってみよう。

2.3. 生活誌研究からみた人間形成論の現在

生活誌研究が人間形成という論点をどのようにあつまっているのかを検討するため、本項では、個別の事例研究や教育理論にもとづく研究ではなく、議論の展開のマイルストーンとなる、方法論・資料論に特化した概説書や論文を手がかりに考察をすすめる。

教育研究の領域で現在おこなわれている生活誌研究は、いわゆる質的方法の流れに位置づけられ、その開始は1970年代末にさかのぼる。とくに、1978年のドイツ教育学会大会で自分誌や文学を教育学の資料とするための検討がテーマとされたことが画期となった。この部会の翌年、『歴史／物語 (Geschichten) から学ぶ』という論集が出版され [Baacke/ Schulze 1979; Baacke/ Schulze 1993]、編者をつとめたディーター・バアッケとテオドール・シュルツェの両者は1990年代半ばごろまで議論を先導した。この論集は、生活史ないしライフストーリー (Lebensgeschichte) という概念を掲げ、教育研究に自分誌を本格的に導入し、書かれたテキストを主要な資料とする研究の可能性をひらいた。この時点で、自分誌には近代制度に照らして説明できないさまざまな発達の契機があらわれること、書き手の主観的意味世界が反映されることが明示された [Schulze 1993]。のち、バアッケとシュルツェは1985年にも論集『教育学的生活誌研究』を発表した [Baacke/Schulze 1985]。とくにこの論集を契機として、生活誌という概念が研究領域・対象として明確にもちいられるようになったといえる。

1985年の『教育学的生活誌研究』に収められたバアッケの論文では、教育学に独自の生活誌研究がすでに明確に追求されている [Baacke 1985]。ここで、バアッケは既存の研究概念に支えられた既存の教育学の限界を、この新しい方法と資料によって打開しようとしている。この限界

とはなによりも、これまでの研究が重視してきた妥当性が、実際の文脈から切り離された操作的なものであったというものであった。これに対して、具体的な事例に当たりながらアイデンティティ形成の過程をみることの重要性、現実中存在している様々な矛盾に関心を寄せること、生涯にわたる発達過程に関心を寄せること、社会科学の概念を疑うこと、日常性や主観といった観点から現象を読みとくことなどが、生活誌がもたらす視野の広がりとして教育学に対して打ちだされたのである⁽¹⁶⁾。

1990年代半ばには、現在も教育科学に軸足を置いて生活誌研究の方法論と教育理論への貢献の可能性を検討しているクルューガーとマロツキのグループ [Krüger/ Marotzki 1996 ; Krüger/ Marotzki 2006] が『ハンドブック・教育科学としての生活誌研究』をまとめた。かれらは、生活誌研究の活用による教育理論の刷新をめざし、シュルツェらの議論を展開させている。このハンドブックという名の論集では、生活誌とはなにかという理論的・哲学的な問いのうえに、どのように研究するかというデータ収集・解釈の方法を論じ、教育科学の各領域やテーマに応じて生活誌がどのように用いられるかということ概観している。具体的な方法が理論や哲学的知見と密接に結びついているところに特徴がある。

そこで、生活誌研究の技法という点に着目してみる。すでに1970年代の終わり、質的研究のルネサンス時において社会学の領域でなされたシュツツェによるナラティブ・インタビュー論が教育研究にも大きな影響を与えた⁽¹⁷⁾。かれは、それぞれの生活誌の担い手が、自らの生活史をどのようなものにとらえているのかに関心を寄せた。そして、時間的に現在にいたる連続性をもつライフの経験についての語りをどのように引きだすか、それをどのように解釈するかを技法として検討し、提案した [Schütze 1983]。このインタビュー技法は、上記の教育研究における生活誌研究で積極的に採用され、生活誌を回顧的な語りの時点に至る「人間形成のプロセス」 [Schulze 1996: 16] として位置づけるようになった。技法に照らしていれば、インタビューの現場は相互行為的なものであるが、だからこそ語り手にできるかぎり全権をゆだねて語りを組み立てさせたいという考えかたである。インタビューをめぐる方法・技法の議論は、ともすると誰にでも習得できるよう構成され提示された技法のパッケージによる伝達ともみなせるが、その本質において何よりも、研究領域やそれに特徴的なリサーチ・クエスチョン、基礎概念のありかたに働きかけようをここで確認できる。

以上を踏まえ、2.1. で示したドイツの生活誌研究の3つの潮流について、教育分野での研究の展開状況をそれぞれみてみよう。

先に示したバアツケの提案を明確に引き継いだのが、ドイツ社会史とのかかわりにおいて生活誌を検討する潮流であった [vgl. Kraul/Marotzki 2002]。この流れをうけ、ヘーダーは、生活誌研究が教育学の理論的関心の変容に対して積極的にはたらきかけることができるのだと述べている [Häder 2004a]。社会史研究は、歴史研究が「大きな物語」にとどまることを批判してきたが、むしろ、教育研究の観点から批判すべきは、歴史の行為主体がみえなかったこと、とりあげられてこなかったことではなかったか、というのが彼女の議論の出発点である。そして、単なる「小市民の歴史」でも、「真正さ」の発見でもない、マクロ史とミクロ史をつなぐ役割を生活誌が果たせるのだという。ここではとくに、人生のなかで生じる危機的なできごとや体験とその克服に着目して、人間形成・自己形成を歴史的に理解してゆく作業もめざされる [以下も参照：

Dittrich/Dittrich-Jacobi 1993]。そして、ヘーダーは、こういった検討をするための資料は、実は自分誌として、近代の精神科学的教育研究にそもそも根ざしているのだという。すなわち、ヘーダーは、近代ドイツに特有の教育研究に軸足を置いて生活誌を検討しつつも、人間形成研究としてさらに転回させる方向を狙っているといえよう。そのため、彼女にとっては、史料批判すなわち解釈技法の洗練がテーマとなっていく。その成果は、図像分析や手記[Häder 1998]、ナラティブ・インタビューの方法[Häder 2004b]を活用してゆく作業にあらわれている。

もうひとつの潮流である心理学研究においても、やはり教育研究に新たな論点をもたらそうとする動きを確認できる。これは、心理学研究における生活誌研究と意図的に距離を取りながら自らの方向性を見定める作業をしている Sozialpädagogik (社会福祉とも重なる研究領域および専門実践者養成)において明快であろう。ハンゼス[Hanses 2008]は、生活誌を人びとの日常的な克服のなかで絶えず生じる必要不可欠な作業、自身のライフを組み立てる作業とみなす。そのため、実現できなかったことや実際に存在しなかったことも生活誌に含めながら理解する。生活誌というこの「なんといっても個人的なもの」に徹底した関心を寄せる発達心理学の知見に賛同しながらも、生活誌が社会的な構築物であるという点にあくまでもこだわり、なんらかの近代制度を生きるほかない近代人の生活誌を制度から解き放って理解する作業へと向かう。ハンゼスは、生活誌を個人的な内面・生育環境や運命論に押し込めずに、社会とのかかわりのなかで理解する。制度的段階のなかで発達をとらえるかぎりはみることができなかった、標準化していない独自の人生の意味や、主体が生活誌をつうじてつくりだす視角から社会を理解する作業がなされる。すると、結果として生活誌は制度やあらかじめ与えられたサービスを問いなおすための材料となる。

さらに、2.1. でみたライフコース研究とのつながりでいうと、青年論やそれに理論的基盤を与える社会化論とのかかわりで、生活誌の積極的な理論化や活用がおこなわれている。これは、生涯にわたる学習という観点に着目し、ダウズィエン[Dausien 2002]やエカリウス[Ecarius 1998; dies. 2006]が検討している。ダウズィエンは、社会化理論の深化や多様化が飽和していった1990年代以降、生活誌に着目し、そこにあらわれるフレキシブルな学習がどのように展開してゆくかという観点で社会化研究を生活誌研究によって拓いてゆくことを提唱している。ここではとくに、学習のありようを検討してゆく作業で、教育理論と事例研究を主観という点に着目して組みかえることも期待された。また、エカリウスは、生活誌という作品そのものに含まれる、過去の体験の再構築作業に着目し、生活誌の組み立てこそが人の学習プロセスだとした。このもとでは、制度的な教育関係のなかで被教育者として位置づけられてきた人びとの長期的な移行プロセスを積極的に検討でき、そこから社会構造の理解へと作業をすすめることができるという。そして、学習、社会化、人間形成といった概念のあいだを精査する可能性が、生活誌にあると展望するのである。

このように、ドイツの教育研究における生活誌研究は、質的研究のルネサンス直後に研究方法や資料として採用されてより、教育という他者の発達への助成的介入をおこなう生業ではなく、主体のパースペクティヴや学習に重点を置き、人間形成のプロセスを探求してきた。この探求は、教育研究の基礎概念を再構成・再定義するような挑戦的な思索へとつながってゆく。すなわちこれは、昨今の人間形成研究の展開と歩調を合わせているものとみなせよう。これにより、生活誌研究全体の行く先は、教育学・教育科学に独自の発達や学習への関心を、人間形成という視野の

広がりのもとに位置づけなおす方向にあると結論づけられよう⁽¹⁸⁾。

さいごに、人間形成の研究へと展開することをめざす教育理論の研究が生活誌研究をどのようにみているのか、確認しておきたい。特に近代の人間形成論の立場から生活誌を積極的に位置づけ、人間形成をむしろ多様・多層性をもつものとしてとらえなおす作業が、マロツキ (Winfried Marotzki) やヴィガー (Lothar Wigger) によってなされてきた [鳥光 2013]。その現在の到達点のひとつとして、フックスは、ヴィガーにいたる議論を展開させ、「人間形成はいかに可能か (Wie ist Bildung möglich?)」という問いを立て、生活誌研究に回答の示唆を求めた [Fuchs 2011]。ここでの問いは、「人間形成とは何か」という定義やその内実、人間形成の価値や規範の追求ではない。人間形成のありようやそれを支える契機をとらえるための方法の再考を含め、人間形成という現象をいかにつかむことができるのかという問いに関する対象設定や技法について検討する態度が貫かれる。この背景には哲学的な人間形成の理論 (Bildungstheorie) についての議論と、実証的な人間形成研究の方向性のあいだの乖離をどう埋めてゆくかという課題があった。そこに登場するのが生活誌研究であり、フックスはこれが哲学的思考をもつ人間形成の理論にどう関与できるかを考察した。このとき生活誌は、人間形成をめぐる実証研究と理論・哲学研究のあいだをとりむすぶ役割を期待されている。

以上の議論より、質的研究方法論はやはり、研究領域や構成概念の再編や再考へのきっかけを求めるのみならず、研究領域のありかたや構成概念そのものを再考するきっかけを与えている。そのために、生活誌に何が描かれるか、それをどう引きだし解釈するかという方法論や資料論が追求される。本稿冒頭でも述べたように、生活誌研究を含む質的研究は、新しい研究領域や対象を提案することに効力を発揮する。すなわち、広げられた研究領域のいわばのりしろが、どのような方向に広がってゆくのかという研究の内実にも、質的研究ははたらきかける。1970年代以降のドイツのばあいは、質的研究の興隆が教育研究自体の再編と相まって主観的な人間形成のプロセスが主要な研究課題となり、資料としての生活誌の性格設定、収集技法や解釈のうえで新しい見方が生まれたのだといえる。

3. ドイツの教育研究における生活誌研究の草創期

第2節までの作業に対し、本節では質的研究ルネサンス以前の時期にさかのぼり、ドイツにおける教育の領域での人間形成論と生活誌研究の接続のしかたの特徴をさぐる。これによって、1970年代後半以来のドイツの教育研究における生活誌研究の来歴を検討する。質的研究というカテゴリーのなかった時期に生まれた生活誌への関心は、どのような特徴をもち、教育という研究領域のなかで人間形成という論点に接近しえたのであろうか。この問いに答えるために、本節では、教育研究の枠組みのなかで生活誌への関心やライフの経験を論じる方法を検討したふたつの著作をとりあげる。

3.1. ウーリヒ『教育科学の源泉としての自分誌』

ヘーダー [Häder 2004a] やヤーコプ [Jakob 2010] は、教育研究における生活誌研究のスタート地点にクルト・ウーリヒ (Kurt Uhlig) の『教育科学の源泉としての自分誌 (Die

Autobiographie als erziehungswissenschaftliche Quelle)』(1936年)を置いている⁽¹⁹⁾。本項では、ウーリヒによるこの論考[Uhlig 1936]をたよりに、草創期における生活誌研究の論点を洗いだす。なお、この論考は1936年に発表されており、たとえば「自分誌の教育的効果」といった実践的議論の際、ヒトラーの『わが闘争』に訓育上の意義を認めるなどの時代状況も色濃く反映されている。

この著作は三部構成をとっている。第I部では、自分誌がもつ構造の特徴を3点に分けて論じている。第II部では、その構造のうち2点に焦点化し、自分誌作品を示しながら、そこから登場して間もない教育科学にとってなにゆえこれが資料となりうるのか論じてゆく。書かれた作品としての自分誌は、当時みられた生活誌の主要な形式である。こうして、ウーリヒは、自分誌が、文学や歴史学にとってではなく、まさしく教育科学という学問領域にとってどのような意味をもった資料たりうるのかを考察している。そして第III部では、自分誌の認識論的意義を議論し、まとめとしている。

まずなんといっても、この時期に、ライフとその経験を書くことによって表現した作品として自分誌を教育科学研究の資料として明確に位置づけたことに、ウーリヒの議論の特徴がある。これはまさに、ドイツの生活誌研究史を特徴づける点である。ドイツでは文字によって手記を書くことのできる人びとの自己表現、そして市民社会と何らかのかかわりをもった人びとに関心があったことがみてとれる。これは、日本の民俗学が試みたような農村での聞き書き、語り手のみならずその祖先の生活も取りあげる聞き書きとは対照的である。こうして、アウグスティヌスの『告白』に代表されるように、当初は信仰告白のかたちで書かれていた自分誌が、しだいに普通の生活や職業についての話題へと変遷し、これとともに個人の生活やものの感じかたに関心が寄せられるようになったことが述べられる。ウーリヒが事例として取りあげた作品の多くは、中世末期から初期近代の貴族や、近代化以降の市民のものである。

こういった自分誌は、ウーリヒによれば、そもそも19世紀末以降、まず文学研究や歴史研究の資料として活用されてきたものだった。このうえに、ならばこの時期に生まれた教育科学にとって自分誌はどのような資料たりうるのかという問いを立て、本論が展開される⁽²⁰⁾。

ウーリヒは自分誌を、教育史と教育心理学を中心とした教育科学としての関心のもとに読み、検討した。先にみたように、このふたつの領域は1970年代末に教育学において生活誌研究が展開したときにも中心となったものである。ウーリヒの議論では、個人の内面に浮かびあがる過去の教育(Erziehung)の現実を中心的な対象として位置づけている。そのため、後述するように、自分誌が書き手の主観によってたつものであることを明言しながらも、過去の教育が実際にはどのようなものであったのかといういわば意図の歴史とその作用への関心が明確に存在していた。全体としては、書き手とおして教育史的事実に接近し、それを表現する主体に関心を寄せていたといえる。

こういった議論を支えたのが、ウーリヒにより指摘された自分誌の3つの構造であり、これにもとづく資料の性格についての分析である[第I部]。それは、(1)自分自身のライフについての報告、(2)書き手による自己表現、(3)目的に応じた伝達、というものであった。自分誌は、これらの3つの要素が組みあわさって独自のかたちで構成されているというのが、ウーリヒが見立てた自分誌の構造であった。これらのうち、ウーリヒにおいては、自分誌はなんといっても自己表現とみなされるべきものであった。以下では、この3つの性格について、順にウーリヒの議

論をみてみよう。これらの第Ⅰ部で示された性格が、第Ⅱ部で論じられる教育科学に固有の資料的価値とどのように結びついていくのか、あわせて考察してゆく。

(1) 自分自身のライフについての報告

ウーリヒはまず、創造的な制作物である自分誌に過去のライフがどのように取りあげられているかを考察する。過去についての記憶は忘却されることもあり、実際に起こったこととは違って表現されることもあれば、その後の経験に照らして受けとりかたが変わることもある、とウーリヒはいう。このような性格に照らすと、自分誌はそのつど新しく、また読者や語りかける相手を想定したうえで構成される。そのため、書くことには特定の目的がある、という。この目的には、書き手の意識があらわれており、言及される対象への書き手の視線や対象との関係のとらえかたが反映される。人生のひとこまを書いてゆく中に、外在的な歴史とは区別されるライフの現実が立ちあらわれるのだという。

このような書き手に即した報告という性格把握のもと、ウーリヒは、書き手がもつ個人的な内面の価値、社会的に求められる価値のありようとそれらの表現のされかたの幅広さに着目する[第Ⅰ部 A.2.]。さらにそのうえで、書き手自身の意識や過去への想起といった特徴が、書き手という自己にとってのかかわり (Ichbezogenheit)、もっといえば書き手にとっての主観的な重要性として浮かびあがってくるのが指摘される⁽²¹⁾。自分誌にあらわれる「自己」には、今日の著者である「主体としての自己 (Subjekt-Ich)」と、語りの対象となっている時期のかつての著者である「客体としての自己 (Objekt-Ich)」の二重性があるのだとウーリヒはいう [第Ⅰ部 A.3.]。さらに、「主体としての自己」は「想起する自己」、「客体としての自己」は「体験した自己」とも表現され、実際の体験とその想起とが区別されている。前者は、自分誌の構造として第2点目に指摘する書き手の自己表現にかかわるものとみなされる。ウーリヒは第Ⅰ部 A パートでは後者の「客体的自己」に特化し、過去の「客体的自己」と外在的世界とのかかわりかたに焦点を当てる。とくに、自分誌の書き手の人生が向かう先にある目標のもと、ウーリヒの語彙でいえば目的論的な構造のもとで「報告」が書かれるため、「客体としての自己」はむやみやたらに想起されるものではない。そうではなく、テーマ化される事象は自分誌全体の連関のなかで意味を与えられるようになる。こうして、人生全体をとおした生物としての発達や人格の発達、進歩、思考を組みあげてゆく作業、健康状態や疾病とのあいだのリズムの変化などが教育科学研究のための資料として意義深いのだという。

このうえで、第Ⅱ部では、自身のライフについての報告が教育科学および教育心理学の研究資料として何を提示しているのか、そこにどのような特色があるのかが考察される。教育科学の資料としては、学校の空間的構成や授業・教師のありかた、生徒の生活様式を知る手がかりであることが指摘される。とはいえ、自分誌は主観的なものであるため、魂や精神の展開過程のなか、ばらばらに起こった体験が書き手によってまとめあげられてゆく。このもとで、自分誌は全体として意味をなす。すると、さまざまな書き手の多様な主観によってつくられる自分誌は、教育の制度的規定からのずれを帯びることにもなり、ウーリヒはこのずれにこそライフの現実をみようとする。そして、このずれを体験した「客体としての自己」が、ここでは描かれることになる。

教育心理学の資料としては、自分誌は自己教育を探ることのできる唯一の資料だという。自分誌は書き手自身の魂のありようが表出したものである。それを読むことによって当該社会の文化

的狀況に照らし、書き手の内面や教育の作用を引きだすこともできるとする。そこにみられる「主体としての自己」を検討するために、書き手による主観的な規則や法則がどのようにつくられているかを解き明かすヒントになるのが、次項で検討する「自己表現」という構造である。

(2) 書き手による自己表現

前項で検討した「報告」という構造においては、「何が」テーマとして選ばれ、自分誌が書かれるのかということ、そこでの「客体としての自己」の位置づけがカギとなっていた。これにつづき、第Ⅰ部Bパートでは、ウーリヒが教育科学における自分誌にとって重要な性格だとした「書き手による自己表現」としての構造を把握する。そのため、「だれが」「どのように」語っているのかという、自分誌を作成している現時点での「主体としての自己」に関心が寄せられる。

この議論の出発点にあるのは、自分誌が文化的につくられるという見方である。このもとでは、時代精神など外的な状況と、書き手自らの内にある心のありようとのかかわりが問題にされる。そこでは、過ぎ去ってしまいうすでに変えることのできない過去のできごとや自身の行為に対する瞑想や内省がつづられることになる〔第Ⅰ部B.1.〕。こうして、自分誌には書き手の意識が書きつけられる。すると、書き手が自身と語る対象をどのように関係づけるのかも、主観にもとづいて表現され理解される。ただし、ウーリヒによれば、ここで表現されることになる精神や意識のありようは、書き手によって客体化・対象化される。書き手は、自分と周囲との関係や、周囲にあるものや人びとのあいだにある関係を書きつけ、表現する。そのとき、書き手は解釈をほどこし、その解釈にこそ語り手自身が意味づけたライフのありようが投影されるという。こういった語り手による意味づけは、時間の経過とともに変化してゆく。けれども、その間につくりあげられる自己イメージや、経験とともにつくられる世界イメージの双方とかかわって、自分誌の書き手というひとりの人間がもつ人生イメージが、まぎれもなく「わたしの」ものとして表現されることになるのだという〔第Ⅰ部B.2.〕。

第Ⅱ部では、書き手のもつ人生イメージを、とくに自分誌上で達成してきたことをプロセスとして描こうとすることに注目している。これは人生の時間的展開のなかでたえず変化するものである。それでも、人生イメージは有機的統一体であるため、書き手にとって本質的な自己理解がつねに表現される。現在の書き手を支えるように、過去の体験やできごとがつづられるのである。そしてこの作業は、まさしく書くという行為のさなかにおこなわれる。このようにして表出した自己表現が、教育科学にとっては、人生イメージの本質とは何かという問い、功利主義的、宗教的、政治的なイメージなど人生イメージのカテゴライズ作業、そして人生イメージの歴史的形態の検討のための資料となりうることをウーリヒは期待する。特に第3点については、個人の内面のあらわれとしての自己表現だけでなく、文化や時代精神など、外部からの規定もあるものだという但し書きがつけられている。

(3) 目的に応じた伝達

この第3の構造上の特徴について、ウーリヒは第Ⅰ部で論じたのみである〔第Ⅰ部C〕。これまでに述べた「報告」としての自分誌、「自己表現」としての自分誌はともに、特定の読者を想定し、その読者めがけてつくられるものだと、留意がうながされる。そのためには、執筆以前の社会状況や書き手の動機を検討することが求められる。自分誌は、真空状態から生まれることは

ない。教育との関連では、読者として想定される人びとへの作品をとおした訓育的な働きかけが期待される。

自分誌の構造を理解するために重要なのは、執筆にいたる内的同期と外的な執筆へのきっかけとの応答をとまなう関係を把握することだとウーリヒは述べ、「目的に応じた伝達」についての議論を閉じている。

これら(1)から(3)の区分のうえに、第Ⅲ部では、自分誌という資料がどのような認識論的意義をもつのかを論じている。教育科学でもちいられるほかの資料に比べ、自分誌には書き手の反省的意識がつよくあらわれる。したがって、書き手の内面に関して、あらんかぎりの真実がそこに含まれているのだという。この前提のもと、(1)(2)で示した構造的特徴に照らしてウーリヒは再度議論をおこなう。「報告」のばあい、歴史的事実と歴史の対象を、書き手の属性、信頼性、対象との距離の近さなどに留意したうえで読みとることができる。ここで取りだされる過去の事実に対しては、書き手の心の動きを語り口などに照らして検討してゆくことも必要だとされる。「自己表現」のばあい、ある書き手が特定の人生イメージを他者とは異なるものとして語りうることについて、内面からの照射としてとらえることが指摘される。このとき、あくまでも語り手の意識がどのように表現されているのか、資料批判してゆくことが求められる。総じて、自分誌によって、自己の意識と自己の存在とのかかわりを検討することが可能になるとして、ウーリヒは論を閉じる。

ここで、ウーリヒの議論をまとめておこう。

なによりかれは、1936年、生活誌が自分誌として教育研究において初めて論じられた時点で、語られたもの・言葉によって表現されたもの、という語義通りの性格に立脚した議論をおこなった。すると、自らのライフを表現する人びとの自己に着目し、「報告」としての資料的意義・性格のもとで見出される教育現実も、あくまでも主体を経由して語られることに注意が払われる。ここでは、自分誌によって過去の客観的事実を発掘しようという意図やねらいは後景に退く。ウーリヒは、さまざまな現実を示して実態に迫り、主体である書き手という自己のみでいる世界とその表現に関心を寄せた。ここに、現在の生活誌研究がもつ主観性に対する態度がすでに示されていたといえる。ただし、この時点では現実と事実のあいだの区別の具体的な方法がそれほど明確に議論されているわけではない。

ウーリヒは、成立間もない教育科学に資するものとして自分誌の資料的意義を論じた。ここでは、「報告」として「客体としての自己」、「自己表現」として「主体としての自己」に峻別した議論をおこない、前者によって後者の性格を大きく規定した。しかし、教育的な介入行為や訓育(Erziehung)の経験とその作用の「報告」を期待したこと、また自分誌に訓育的価値や効果を付与することなど、この新しい研究領域を成り立たせる教育(Erziehung)という概念の検討に集中する。それでも、とくに「自己表現」に語りの時点に至る主体の発達を見出した点で、他者による意図やその制度化された状態を実証的に論じる教育科学の領域変更や拡大へと漕ぎだす兆しも、すでにみられるのである。

ウーリヒの著作の発表から40年後、再び生活誌に注目が集まったとき、かれの思索が大々的に再検討されたとはいいがたい。それでも、語り手という主体に寄り添う研究方法としての生活誌

のとらえかたは、このときすでに始まっていたといえる。これは、文学や歴史においてすでに対象化されていた自分誌を、教育科学にとっての資料として読みとくための課題の提示としておこなわれたものであった。

3.2. ヘニングセン「自分誌と教育科学」

ウーリヒの議論から30年近く、生活誌や自分誌は、教育研究の表舞台に登場することはほとんどなかった。これは、第2節で述べたような、社会科学全般にみられた質的研究の停滞と呼応する現象でもあっただろう。そこに、1962年、ゲッティンゲンの教育学専門雑誌『新論集』に、久々に自分誌を題目に冠した論文が掲載された。これが、ユルゲン・ヘニングセン (Jürgen Henningsen) による「自分誌と教育科学 (Autobiographie und Erziehungswissenschaft)」である [Henningsen 1962]⁽²²⁾。

この論文は、キール大学での英米文学と教育学のふたつの専攻が共同で開催したゼミナールの準備としてまとめられたものである⁽²³⁾。そのため、これは教育科学内部でのみすすめられた議論ではなく、またウーリヒの議論の冒頭にあったように、文学の一ジャンルとしての自分誌を教育科学がどう読むか、という課題にむかったものだといえる。

ヘニングセンは、自分誌が教育科学にとって興味深い理由を、主に以下のふたつにまとめている。ひとつは、過去の学校教育がいかなる効果や作用をもっていたのかを読みとることのできる資料、すなわち歴史的史料としての意義を指摘したことである [第1節]。ここでは、発達に特有の法則性を見出すことに主眼が置かれた。

もうひとつは、自分誌を書き手自身のライフの縮尺であるとみなし、そこに学習と学習のしなおしをふくむ長いライフが描かれているのだという指摘であった [第2節]。そのため、自分誌には、ライフ全体とのかかわりで特定のテーマがそのつと語られ、ライフが生きられるようすが浮きあがること、ドイツ教育科学の中心概念をもちいれば、人間形成 (Bildung) という観点からこれを読むことができると考えられた。ヘニングセンは、これを、近代的自己理解、すなわちライフコース上の目的とそれに向かってゆく動きが人間形成として描かれることを期待した。ここでの人間形成概念は、現実の生活に立脚した世俗的なものであるとされている。そして、自分誌においては、言語化する作業によっておこなわれる反省を介し、生きられたライフが浮かびあがると述べられた。

ヘニングセンは、この論考のなかで、ウーリヒの議論に接続した考察をおこない、ウーリヒが自分誌の構造的特徴に関して第3点として提示した「目的に応じた伝達」を批判的に検討した [第3節]。この批判によって、ヘニングセンは教育科学としての自分誌への接近のしかたを明示化しようとした⁽²⁴⁾。ヘニングセンは、ウーリヒのいう「目的に応じた伝達」の観点は教育科学としての特徴をおさえたものではない、と批判する。

これを詳細にみてみよう。ひとつには、自分誌を教育や人間形成という現象にどう位置づけるかは、そもそも教育科学の自己理解と関わったものである、という点がある。この点に照らし、形成 (Bildung) が全体としてのライフとかわることを分かっているながらも、ウーリヒは学校外の領域でおこなわれる教育的活動を捨象しているのではないかと批判をおこなう。そしてもうひとつは、この「目的に応じた伝達」の議論において、形成としての作用のありかたがきちん

と論じられていないという点であった。これらふたつの理由から、ヘニングセンは、教育を含む精神史に固有の方法として避けることのできない、ドイツ近代教育の中心にある Bildung の概念を自分誌においてどう理解するのかという問いの重要性を述べている⁽²⁵⁾。

こうして、ヘニングセンは、教育科学の中心概念として Bildung をいかに策定するか、そしてそのために自分誌をいかに位置づけるかに腐心する〔第4節〕。教育科学が Bildung という概念を掲げるとき、生活誌はこの関心に何をもたらしことになるのか。3つの可能性が掲げられる。まず、教育に関連する要素が示されうること、そして、書き手自身の人間形成に対する内的関連がみえること、さらに、自分誌それ自体が書き手の人間形成を追求するための道具であること。これらすべての可能性をみとめ、ヘニングセンは、自分誌を解釈するための方法を追究する必要性を述べている。

とくに、第2、第3の可能性としてあげられた書き手自身の人間形成としての Bildung の構成のされかたや、自分誌を書くこと自体が Bildung 実現のための手段である、という考えかたのもとでは、意図的な介入行為としての教育の現場にいくら立ち入っても発見することのできない、書き手の主観にもとづく「事実」（ここでは「リアリティ」と同義と思われる）を引きだすことができることと述べる。ここで指摘された方法が、経験的にあるいは実証的に自分誌を読みとく作業である。書き手が、人生のなかで独自に獲得していった知を、自らのことばによって関連づけながら語ること、そこに、ヘーゲルから連なる自己意識のありようを読みとく作業をヘニングセンは期待する。自分誌は、近代を生きる人びとのライフにせまる方策となる。

総じて、ヘニングセンにとっては、自分誌が教育科学にとって興味深い理由は、過去の事実・実態についての語り手の意味づけかたやものの見方がそこにあらわれているからであった。過去の学校教育そのものへの関心ではなく、その作用、しかも後年の語り手が自身の人間形成過程のうえに表現することになる作用が、ヘニングセンの議論の対象となる。そして、それは、ドイツの近代教育学の中心概念のひとつである Bildung の実証的な再検討というかたちをとっておこなわれることになる。このように読むと、ヘニングセンは教育科学を広い対象をとるものにとらえており、これを人間形成研究として転換させた後年の研究領域の変化を予言するものとなっている。

3.3. ドイツの生活誌研究の原風景にみる人間形成への関心

本節で検討したウーリヒとヘニングセンの議論は、今日ではドイツの教育研究においては出発点の状況としてわずかに触れられるにとどまり、大々的に検討されているとはいいがたい。しかし、出発点にあるからこそ、両者の議論を往復して理解することにより、ドイツの生活誌研究に内在する関心の核を示すことができよう。

まずなんといっても興味深いのは、両者が、生活誌から過去の事実を掘りおこすことよりも、書き手の内面やそれに裏づけられた反省、主観的リアリティに強い関心を向けていることである。このもとでは、表面上はみえないものについて論じてゆくことになる。そのため、これを可視化させるかのように説得的に示すため、主観を作品のなかでつかむための構造をとらえ、教育科学ひいては教育研究にとってどのような意義をもつかという観点で考察がすすめられた。ウーリヒにあっては、教育科学成立期において、訓育的要素を含む教育（Erziehung）のありかたに照らし、

自分誌に登場する「自己」とその表現が検討された。こののち、ヘニングセンにおいては、教育科学を構成するひとつの基本概念である人間形成（Bildung）を、形成に照らしてそのありようを再考する資料として自分誌が位置づけられた。こうしてみると、教育研究の基本概念を対象としながら、最初から主観への関心を軸に置いたうえで、一方では精神科学としての教育科学を支えるために必須の議論が、他方ではそこから転じていわば教育科学を解体することにつながるような再考がおこなわれてきたといえる。

このような自分誌は、両者においてあくまで書き手がたどった主観的なプロセスとして読まれることになった。ドイツにおいて、インタビューの登場とともに自分誌から生活誌へと主たる検討対象を移っていったとき、語り手にとって意味をもつ「人間形成のプロセス」が読みとかれようとした原点には、文学の一ジャンルとしての自分誌をどのように教育研究がひきとり、資料とするか、という試行錯誤があったのだといえよう。

結論と展望

本稿では、ライフヒストリー研究や生活誌研究といったライフの経験をあつかう質的方法がどのようなもので、なぜ人間形成というテーマに働きかけるのかを検討してきた。ライフの経験をあつかう研究は、研究領域の再編や対象設定の問いなおしという質的研究に内在的な性格をもち、とくに書き手・語り手への着目のもと、人間形成のプロセスを規範とは異なる主観的で多層的なものだととらえることに特徴がある。まさにそのために、意図的介入としての教育・教授や、それとのかかわりでおこなわれる学習ではなく、生涯にわたる主体の育ちやひとりだちが必須のテーマとなるのである。

これらの再編をささえる資料論と方法論を同時に追求したドイツの生活誌研究の展開を検討すると、教育研究の構成要素を問い、精査する作業が繰り返されおこなわれていたことがわかった。この考察と同時に、資料としての自分誌にそなわった表現の形式や構造をつかむための作業がおこなわれてきた。資料論は質的研究の登場以前からのテーマであり、1970年代後半以降、インタビューによって得られた生活誌を解釈する作業の課題にもなった。こうして、ドイツでは、教育をあつかう研究であることにこだわりながら、人間形成をテーマとするような思索がはかられ、新たな研究枠組みを切りひらく資料批判や枠組み策定の試みが連綿とおこなわれてきたのだといえる。本稿冒頭で述べたように、中内〔1998〕や関〔2012〕は近代教育を相対化する教育や発達文化をとらえる人間形成の研究のありかたを枠組みとして提示していた。近代教育の生誕地のひとつであるドイツの生活誌研究においても、ここにみたような独自のかたちでその再考がなされてきたのだといえる。

さいごに、ドイツの事例に即し、2点ほど展望を示す。

第一に、ドイツのばあいは、近代以降すすめられてきた教育学・教育科学の中心概念にきりこもうとする思索を、生活誌研究がその最初期からおこなっていた。この系譜のうえでは、中心概念が問いなおされてきた。1970年代後半以降は、社会学をはじめ他のディシプリンから質的研究としての生活誌研究が採用されたものの、教育研究だからこそできる教育概念の相対化とそれにもとづいた人間形成の把握のしかたに照らし、生活誌に書かれるものの性格の精査や、それを受けた研究方法の理論化が求められたのだといえる。

あわせてここには、1970年代以降の社会や教育の変化、ゆきづまりに応えるように、教育研究がその課題を人間形成研究として組みなおし、新展開するような状況もあった。ただし、この状況においては教育制度の刷新を求める政策的関心も根強く、実態としては、人間形成研究への転回というよりも、教育研究の多様化がすすんだものだという見方もできよう。それでも確実に言えることは、この多様化の一方の極に、これまで教育研究において対象とならなかった論点や、枠組み・基礎概念の再考が、近代的規範とは異なる人間形成への関心として、質的研究をもちいることによって活発におこなわれるようになったということである。生活誌研究はこの動きに積極的にかかわってきた。

第二に、第1節で述べた日本の研究状況との対比のうえで、第2節以降でほとんど言及されなかった点を考察する。ドイツにおいて生活誌研究の対象となる人びとは、何らかのかたちで近代制度とかかわりをもつものとしてとらえられている。そのため、制度のなかでの例外的事例を取りあつかうときにも、個人の生きかたや社会とのかかわりかたは、書き手・語り手の主観的な視座にたって理解されるいっぽう、現行の社会や近代制度を脅かすものと位置づけられるわけではないといえる⁽²⁶⁾。ここでは、制度の問題点を鋭く突くいっぽうで、たとえば反体制者のミリューも社会を構成するものとしてありのままに受け入れられる。この点は、先の第1点に照らすなら、人間形成のプロセスを近代的価値や規範とは別のものとして理解することにつながる。これは、アメリカの教育研究でメリアム [1998=2004] やクリーデル [Kridel 1998] が述べた質的研究や生活誌研究のもつ批判的議論をみちびく可能性とは一線を画すものである。こういった態度はたとえば語り手のエンパワメントを推進・支援するような社会運動となるわけではないものの、多様なライフとその経験を認め、受け入れるまなざしではある。

このような性格のため、ドイツの生活誌研究に導かれる人間形成研究においては、主観と時間的プロセスに注目するあまり、育つ・語る主体と周囲との関係や社会状況がみえにくくなっているといえる。人間形成のありようにくいこむ社会や文化は、生活誌研究においてどのように解釈され、位置づけられることになるのか。本稿においては、人間形成のプロセスをあくまでも個人のライフの経験に即すものととらえるドイツの生活誌研究の展開を論述してきた。そのもつとで、インタビュー実施技法や解釈方法は、主観的な語りの理解をめざしてますます洗練されてゆく。他方、語る人びとの生きる時代や社会への関心は、方法論議のうえで近年とくに抑えられる傾向にあるとみなせる。このことが象徴するように、育つ・語る主体と社会とのかかわりかたをいかに生活誌から読みとくことができるか、それをリサーチ・クエスションのなかにどのように位置づけることができるか、という方法や枠組みに関わる課題を示す時期に来ているといえる。

質的研究への期待と質的研究からの提案のあいだをみすえる問いに取りくむことで、人間形成研究としてのドイツの生活誌研究と、本稿冒頭で示した社会史や発達文化の研究とのあいだを往復する議論への可能性がひらかれよう。

注

- (1) やまだ [2000:2005] は、質的研究のひとつであるライフストーリーの方法論を論じるにあたり、ひとりだちに関連しうる研究関心を、「ライフ (life)」、すなわち人生、生涯、生活、生、いのち、生命、生き方などといった概念すべての意味を含むものとしている [やまだ 2000:2]。また、本論で示すように、ライフ・ヒストリーをはじめ、ライフとその経験を関心の中心に据える研究方法にはさまざまな呼称があり、どれか

ひとつで代表させることは困難である。本稿では基本的に個別の研究方法を呼称とするが、便宜上の総称を「ライフの経験をあつかう研究」としている。

- (2) ただし、フリック [1995=2011:20ff.] や小田 [2011:608ff.] が示しているように、言語圏にもとづく研究コミュニティごとに、質的研究の展開には多少のタイムラグがみられ、重点の置かれかたも異なる。日本については、小田 [2011:609] のまとめによると、戦後1970年代までは散発的試みの時期であり、1980年代より活発化したとされる。これに対して本稿では、ライフヒストリー研究がつくった流れに着目し、1970年代半ばにひとつの画期をみている。
- (3) ここでいう社会史は、研究領域・課題としての社会史というよりも、集団や組織、地域などの「社会の歴史」ととらえることが妥当であるように思われる。
- (4) 聞き書きの手法は、1980年代以降はオーラルヒストリー研究としてすすめられてゆく。
- (5) これに該当する研究は数多くあるが、たとえば自身の性に関わる体験についての語りを検討したプラマー [1995=1998] や、被差別部落の人びとの語りを通してその生活文化を論じた桜井 [2005] をあげることができる。
- (6) 質的研究の系譜のうでで議論されているわけではないが、小山・太田 [2008] においては社会史研究の史料論として、自叙伝を読みとく作業もなされている。人間形成の歴史のなかで、育つもの・学ぶものもつ「事実」を、制度史研究からはみえない「生きられた歴史」として書くことがめざされている [同19, 286]。
- (7) なお、教育思想史研究においては、思想家の生活史をライフコースとして示しながらその人となりに迫る社会史的な作業 [小笠原 1994]、思想家をその生きた時代のなかでとらえながら思想形成のありようを検討する作業 [関 1994] などもおこなわれている。後者の関 [1994] は、生活史を思想家自身のひとりだちの軌跡とみなしており、物語という観点をもつわけではないが、やまだ [2000] と共鳴するライフへの関心もっている。
- (8) ライフヒストリー研究ではないが、「はじめに」でも言及した批判的エスノグラフィーにはこういった性格が強くみられる。たとえば、労働者階級の少年たちの対抗文化をすくいあげ、再生産論に挑戦したウィリス [1977=1985=1996] の研究が好例にあたると思われる。
- (9) ここで、第2節以降でもちいる概念について、大まかに説明しておく。「教育研究」は、これまでの議論と同様、近代の教育を対象とする研究領域をさす。また、本節冒頭で論じるように、ドイツにおける質的研究の呼称・用語は、英米圏や日本におけるそれと重なりをもちながらも異なる重点や課題を追求するものも多い。そのため、便宜的に、人びとが実際に体験したこととその展開を生活史と呼び、この生活史を口述や筆記によってある時点でまとめたものやまとめる作業を生活誌と呼んでそれらの総称とする。個別の方法論の名称については、そのつど脚注において訳出の意図を説明する。
- (10) Biographie の概念に対しては定訳があるわけではない。バイオグラフィに対しては伝記という訳語が複数の分野で散見されるが、どう生きたかのみならず、後述するような生を「表現する」「書きとめる」という行為に着目するこの研究領域を伝記という概念が言いあらわしているとはいいがたい。そのため、本稿では、「表現する」という点を重視し、バイオグラフィに対して生活誌という訳語をあて、その研究領域を生活誌研究と呼ぶこととする。
- (11) Autobiographie に対しては、自伝や自叙伝などの訳語があてられることがあるが、本稿で論じる Autobiographie は作文や日記、いずれかの時点で作成した回想・手記など、さまざまな資料を含みこんでいる。そのため、Biographie の訳語に生活誌をあてたことに対応させるかたちで、自らの手によるライフの経験についての記録・表現であるということの意味する自分誌という概念を採用することとする。

- (12) 本稿では生活誌研究の課題や射程を論じるため、その資料を提供するナラティブ・インタビュー(本稿2.3.を参照)を起こしたテキストの解釈技法の細部に立ち入った検討はおこなわない。概略を述べるなら、インタビューのテキストに立脚した解釈をおこなう「ナラティブ構造分析」[Schütze 1983]、「客観的解釈学」[Oevermann u.a. 1978] が質的方法の再興隆直後から体系的な解釈方法論を提唱し、のちにこれらを組みあわせて語られたことと体験されたことを区別する方法 [Rosenthal 1995] などさまざまな解釈技法・方法が詳細な手続きを示しながら展開している [以下を参照；フリック1995=2011]。
- (13) ドイツの生活誌研究においては、英語圏や日本でみられたようなオーラルヒストリーからの理論的な影響は大きくなく、むしろ1990年代にドイツに導入されたオーラルヒストリー研究 [von Plato 1991] に対して、1990年代末頃からナラティブ・インタビューなどが方法論のうえで示唆を与えてきた [Wierling 2003]。これは、聞き書きやオーラルヒストリーからの影響を大きく受けた日本のライフストーリー研究とは対照的な現象である。
- (14) Bildungsforschung については、教育研究と訳す向きもあろうが、近年の個別研究をみると、教育という明確な意図や働きかけに限らない発達の側面をテーマとしていることも多く、本論で示したように理解することが妥当であると思われる。また、ドイツの高等教育機関・研究機関や学科において、類似概念である Bildungswissenschaft を冠している部局もみられる。専門研究所が Bildungsforschung を冠した早期の事例として、マックス・プランク教育研究所 (1963年設立) がある。
- (15) 人間形成研究については、すでに多くの教科書や概説書、理論書があるが、その多くは2000年代以降に発表されている。概略として Edelmann u.a. [2012] を参照。
- (16) 教育研究におけるこういった反省的な取りくみや批判的態度は、英語圏の生活誌研究で急進的にみとれる [その事例として Kridel [1998] を参照。また、メリアム [1998=2004] においても、社会変革を求めるような批判的性格を質的研究に付与している]。Kridel [1998] に収められた論文では、たとえば、生活誌によって、教育言説の中で神話となっている状況を検討しなおす可能性があることなどが論じられている。
- (17) ここで、ナラティブ・インタビューとその技法について補足しておく。現在、ドイツの生活誌研究では、圧倒的に多くのばあい、ナラティブ・インタビュー [Schütze 1983] にもとづいて生活誌が収集されている。ナラティブ・インタビューでは、語り手に主導権をゆだねたうえで、語り手が人生を構成するできごとについて起承転結を伴いながら数々の〈物語〉を紡ぐ。これを解釈することにより、全体として人生についてのひとつのまとまった物語りを引き出すことを目的とする。この物語りの全体構成のさせかたに、語り手のもつ生活誌イメージとそれを成り立たせる人生への解釈枠組みを読みとることが、ドイツにおける生活誌研究の中心的課題である。技法の詳細はフリック [1995=2011：第14章]、木下 [2010b]、日本において用いられるライフストーリー・インタビューとの対比については Kinoshita [2012] をそれぞれ参照。
- (18) その事例的な研究として、元パンクスの女性のインタビューを検討した Häder [2004b] や東ドイツ中期まで労働者・農民の進学機会拡大に一定の役割を果たした労農学部学生のインタビューを検討した Miethe/Schiebel [2008] がある。
- (19) 129頁にわたるこの論考は、もとはハンブルク大学への博士論文として提出・受理されたものである。本稿では、その出版されたヴァージョンをもちいる。
- (20) ここでウーリヒが教育科学を新しい領域だととらえた背景には、かれがクリーク (Ernst Kriek) の『教育の哲学』をその先鋒と位置づけていることがある。
- (21) ヘーダーは、これについて、魂の外の領域 (世界) と魂の内側の領域 (自己) とが自分誌に書かれているというウーリヒの指摘に意義をみている [Häder 2004a : 13]。

- (22) 2.3.で検討したフックス [Fuchs 2011]をはじめ、多くの研究においては、ヘニングセンのこの著作の発表年を1982年としている。これは、ヘニングセンが1982年にこの論文を所収した同タイトルの論集を出版したことによる。これらの先行研究では、ヘニングセンの議論を1970年代末以降の議論のなかでとらえようとしていると思われるが、本稿では、初出時の議論の背景や構造をつかむため、1962年の版を検討する。なお、1982年に出版された論集は、2000年にロシア語に翻訳されている。
- (23) 当時のキール大学における学科の名称には教育学が用いられていたが、この共同ゼミナールでは、文学と教育科学というふたつのディシプリンを掲げていたため、この段落では表現に揺れがみられる。
- (24) とはいえ、ウーリヒにおいては、3.1.で示した自分誌の3つの構造的特徴のうち、ここでヘニングセンが批判した「目的に応じた伝達」については最少分量で指摘しているにとどめられており、これを中心的な批判材料とするのは適当とは言えない部分もあるように思われる。ただし、推測ではあるが、この目的が、とくにヒトラーの『わが闘争』をひとつの好例として述べられたように政治的濫用と紙一重の関係にあることも、このあと学者の戦争責任を追及する議論が始まってゆく1960年代初頭の時代背景に照らすと、注意深く扱われたことの理由であるともいえよう。
- (25) 一方で、ウーリヒの議論が、1930年代当時成立後まもない、しかし興隆をきわめた教育科学に立脚したものであることに照らすと、その実践的・教育的効用を述べた「目的に応じた伝達」は、クリークの「無意図的教育」論など、後年教育理論のうでで激しく批判されることになった論点や見方を支持するものと映るといったように、当時の教育科学に対する批判的なまなざしもみてとれまいか。これは、形成概念を教育科学のなかでのどのよう位置づけるかといった問いであるように思われる。
- (26) ここでは逆に、移民や失業者など、近代制度とかかわりをもたない・もてない人びとや、近代制度に親和的でない人びとの状況も、近代制度とのかかわりと合わせ鏡に、研究対象に含められる。たとえば、本稿で言及した事例として、東ドイツのパンクス少女の生活誌を検討した研究 [Häder 2004b] がある。

引用・参照文献

- 秋田喜代美・恒吉遼子・佐藤学編著 (2005) 『教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない—』
東京大学出版会
- Baacke, Dieter (1985) *Biographie. Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung.* In: Baacke/Schulze (1985), S. 3-28
- Baacke, Dieter/Theodor Schulze (Hrsg.) (1979) *Aus Geschichten lernen.* Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Baacke, Dieter/Theodor Schulze (Hrsg.) (1985) *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Baacke, Dieter/Theodor Schulze (Hrsg.) (1993) *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens.* Neuausgabe. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Bernart, Yvonne/Stefanie Krapp (1998) *Das narrative Interview.* Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Dausien, Bettina (2002) *Biographie und/oder Sozialisation? Überlegung zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung.* In: Kraul/Marotzki (2002), S. 65-91
- Deutscher Bildungsrat (1974) *Empfehlungen der Bildungskommission. Aspekte für die Planung der*

- Bildungsforschung. Verabschiedet auf der 37. Sitzung der Bildungskommission am 24./25./26. Januar 1974 in Berlin.* Bonn: Bundesdruckerei
- Dittrich, Eckhard/Juliane Dittrich-Jacobi (1993) Die Autobiographie als Quelle zur Sozialgeschichte der Erziehung. In: Baacke/Schulze, S. 256-277
- Ecarius, Jutta (1998) Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen im sozialen Kontext. In: Bohnsack, Ralf/ Winfried Marotzki (Hrsg.) (1998) *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung.* Opladen: Leske + Burdich, S. 129-151
- Ecarius, Jutta (2006) Biographieforschung und Lernen. In: Krüger/Marotzki (2006), S. 91-108
- Edelmann, Doris/Joel Schmidt/Rudolf Tippelt (2012) *Einführung in die Bildungsforschung.* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- フリック、ウヴェ (1995=2011) 『新版 質的研究入門—人間の科学のための方法論—』(小田博志ほか訳) 新曜社
- Fuchs, Throsten (2011) *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung.* Bielefeld: Transkript
- Fuchs-Heinritz, Werner (1984/2005³) *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden.* Wiesbaden: VS Verlag
- 藤原顕 (2013) 「教師のライフヒストリー研究に関する方法論の検討」『福山市立大学教育学部研究紀要』第1号、79-94頁
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治 (2006) 『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ—遠藤瑛子実践の事例研究—』 溪水社
- Geulen, Dieter/Klaus Hurrelmann (1980) Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisierungstheorie. In: Hurrelmann, Klaus/Dieter Ulich (Hrsg.) (1980) *Handbuch der Sozialisierungsforschung.* Weinheim und Basel: Beltz, S. 52-67
- グッドソン、アイヴァー・F (2001) 『教師のライフヒストリー—「実践」から「生活」の研究へ—』(藤井泰・山田浩之訳) 晃洋書房
- グッドソン、アイヴァー/パット・サイクス (2001=2006) 『ライフヒストリーの教育学—実践から方法論まで—』(高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳) 昭和堂
- Häder, Sonja (1998) : *Schülerkindheit in Ost-Berlin. Sozialisation unter den Bedingungen der Diktatur (1945-1958).* Köln: Böhlau Verlag
- Häder, Sonja (2004a) Der Bildungsgang des Subjekts: Thema-Kontext, Quellen-Methode-Theorie. In: Häder/Wiegmann, S. 7-27
- Häder, Sonja (2004b): Zeugnisse von Eigen-Sinn. Punks in der späten DDR. In: Häder/ Wiegmann (Hrsg.) (2004), S. 68-84
- Häder, Sonja/ Ulrich Wiegmann (Hrsg.) (2004) *Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen. Zeitschrift für Pädagogik, 48. Beiheft*
- Hanses, Andreas (2008) Biografie. In: Hanses, Andreas/ H. G. Homfeldt (Hrsg.) (2008) *Basiswissen Soziale Arbeit - Lebensalter und Soziale Arbeit. Bd. 1, Eine Einführung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Henningsen, Jürgen (1962) Autobiographie und Erziehungswissenschaft. In: *Neue Sammlung*. 2. Jg., S. 450-461
- Hurrelmann, Klaus (2004) *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und München: Beltz Verlag
- Jakob, Gisela (2010) Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, Barbara/Antje Langer/ AnnedorePrenzel (Hrsg.) (2013) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 219-233
- 木下江美 (2010a) 「近代教育と生活誌—研究方法論の日独比較が示唆するもの—」『比較教育学研究』第41号、東信堂
- 木下江美 (2010b) 「教師の生活誌と近代教育—東ドイツ地域における転換期のライフヒストリー—」一橋大学博士論文
- Kinoshita, Emi (2012) Äpfel mit Birnen. Zur Plausibilität von Vergleichsstudien am Beispiel der biographischen Forschung in Deutschland und Japan. In: 5. *Deutsch-japanisch-koreanisches Stipendiatenseminar. Veröffentlichungen des Japanisch-Deutschen Zentrums Berlin*. Bd. 63. S. 66-76
- Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1988) : *Verführung - Distanzierung - Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- 小山静子・太田素子編著 (2008) 『〈育つ・学ぶ〉の社会史—「自叙伝」から—』藤原書店
- Kraul, Margret/Winfried Marotzki (Hrsg.) (2002) *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich
- Kridel, Craig (ed.) (1998) *Writing educational biography. Explorations in Qualitative Research*. New York and London: Garland Publishing.
- Kron, Friedrich, W. (2009) *Grundwissen Pädagogik*. 7. Aufl. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Krüger, Heinz-Hermann/Winfried Marotzki (Hrsg.) (1996) *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich
- Krüger, Heinz-Hermann/Winfried Marotzki (Hrsg.) (2006) *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS-Verlag
- 松尾知明 (2005) 「批判的エスノグラフィー」立田編 (2005)、92-103頁
- メリアム、シャラン・B. (1998=2004) 『質的調査法入門—教育における質的調査法とケース・スタディー』(堀薫夫・久保真人・成島美弥訳) ミネルヴァ書房
- Miethe, Ingrid/ Martina Schiebel (2008) *Biographie, Bildung und Institution. Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in der DDR*. Frankfurt und New York: Campus Verlag.
- 中野卓 (1977) 『口述の生活史—或る女の愛と呪いの日本近代—』御茶ノ水書房
- 中野卓 (1995) 「歴史的現実の再構成—個人史と社会史—」中野卓・桜井厚編著 (1995) 『ライフヒストリーの社会学』弘文堂、191-218頁
- 中内敏夫 (1988) 『教育学第一歩』岩波書店
- 中内敏夫 (1992) 『増補 新しい教育史—制度史から社会史への試み—』新評論
- 中内敏夫 (1998) 「中内敏夫最終講義」中内敏夫・関啓子・太田素子編著 (1998) 『人間形成の全体史—比較発達社会史への道—』大月書店
- 日本教育社会学会編 (2009) 『教育社会学研究』第84集、東洋館出版社、特集
- 小田博志 (2011) 「解説」フリック (2011)、603-617頁

- Oevermann, Ulrich/Tilmann Allert/ Elisabeth Konau/Jürgen Krambeck (1979) Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) (1979): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S.353-434
- 小笠原道雄 (1994) 『フレールとその時代』 玉川大学出版会
- プラマー、ケン (1995=1998) 『セクシャル・ストーリーの時代—語りのポリテクス—』 (桜井厚・好井裕明・小林多寿子訳) 新曜社
- Plato, Alexander von (1991) Oral History als Erfahrungswissenschaft. Zum Stand der "mündlichen Geschichte" in Deutschland. In: *BIOS*. 4. Jg., Nr. 1, S. 97-119
- Rosenthal, Gabriele (1995) *Erzählte und erlebte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/M: Campus Verlag
- Sackmann, Reinhold (2007): *Lebenslaufanalyse und Biographieforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- 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 (2005) 『境界文化のライフストーリー』 せりか書房
- 桜井厚 (2012) 『現代社会学ライブラリー7 ライフストーリー論』 弘文堂
- Schulze, Theodor (1993) Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke/Schulze (Hrsg.) (1993), S. 174-226
- Schulze, Theodor (1996) Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge - Fortschritte - Ausblicke. In: Krüger/Marotzki (Hrsg.) (1999), S. 33-55
- Schulze, Theodor (2006) Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft - Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger/Marotzki (2006), S. 35-57
- Schütze, Fritz (1983) Das narrative Interview In: *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 13. Jg., S.283-293
- 関啓子 (1994) 『クループスカヤの思想史的研究—ソヴェト教育学と民衆の生活世界—』 新読書社
- 関啓子 (1996) 「教育改革の思想史的研究の試み—ロシアの教育改革を中心に—」 『理想』 第658号
- 関啓子 (2012) 『コーカサスと中央アジアの人間形成—発達文化の比較教育研究—』 明石書店
- 高井良健一 (2005) 「欧米における教師のライフヒストリー研究の諸系譜と動向 (II) —フェミニズムによる事例研究の展開—」 『東京経済大学人文自然科学論集』 第120号
- 立田慶裕編著 (2005) 『教育研究ハンドブック』 世界思想社
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010) Historische Bildungsforschung. In: Tippelt/ Schmidt (2010a), S. 133-153
- Tippelt, Rudolf (1998) Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 1, H.2, S. 239-260
- Tippelt, Rudolf/Bernhard Schmidt (Hrsg.) (2010a) *Handbuch Bildungsforschung*. 3. durchges. Aufl. Opladen: VS-Verlag
- Tippelt, Rudolf/Bernhard Schmidt (2010b) Einleitung der Herausgeber. In: Dies. (2010a), S. 9-19
- 鳥光美緒子 (2013) 「人間形成—教育科学の基礎概念としての Bildung—」 森田尚人・森田伸子編著 (2013) 『教育思想史で読む現代教育』 福村出版、156 - 175頁
- 塚田守 (2002) 『女性教師たちのライフヒストリー』 青山社

- 塚田守 (2008) 『教師の「ライフストーリー」から見える現代アメリカ人種・民族・ジェンダーと教育の視点から—』 福村出版
- Uhlig, Kurt (1936) *Die Autobiographie als erziehungswissenschaftliche Quelle*. Hamburg: Verlagsbuchhandlung Broschek & Co.
- Wierling, Dorothee (2003): Oral History. In: Maurer, Michael (Hrsg.) (2003): *Ausriß der historischen Wissenschaften. Bd. 7. Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft*. Stuttgart: Philipp Reclam Verlag, S. 81-151
- ウィリス、ポール (1977=1985=1996) 『ハマータウンの野郎ども』 (熊沢訳) ちくま学芸文庫
- 山田浩之 (1997) 「英米におけるライフ・ストーリー研究の系譜—社会学、教育社会学を中心に—」『松山大学論集』第9巻第5号、141-161頁
- やまだようこ編著 (2000) 『人生を語る—生成のライフストーリー—』 ミネルヴァ書房
- やまだようこ (2005) 「ライフストーリー研究—インタビューで語りをとらえる方法—」 秋田・恒吉・佐藤編著、191-216頁
- 矢野久 (2000) 「序文」 矢野久／アンゼラム・ファウスト編著 (2000) 『ドイツ社会史』 有斐閣
- 矢野智司 (2002) 「生成する自己はどのように物語るのか—自伝の教育人間学序説—」 やまだ (2000)、251-278頁
- 矢野智司・鳶野克己編著 (2003) 『物語の臨界—「物語ること」の教育学—』 世織書房

附記

本研究は科研費 (特別研究員奨励費、平成23-25年度、課題番号23・5045) の助成を受けたものです。

[学外研究者による査読を含む審査を経て、2014年6月12日掲載決定]
(一橋大学大学院社会学研究科特別研究員・放送大学非常勤講師)