

# 学校の原風景としての語りの構成

お茶の水女子大学 藤江 康彦  
奈良女子大学文学部 本山 方子

Narrative construction as school days' "Proto-Scene"

Yasuhiko FUJIE, Masako MOTOYAMA

School days' "Proto-Scene" is the mental image of experiences at school. This image has an influence on someone's present and future way of life. The purpose of this study is: 1) to explore the influence of recalling school days on someone's school image, 2) to explore the meaning of telling school days' memories in life-span development and public. In this paper, we argued on the importance of recalling past experiences. We also examined the descriptions of school days' "Proto-Scene" written by university students from the viewpoint of "self positioning" and "life story". Personal discourse and formal discourse are closely inter-twined in those narratives. It became clear that narrative on school days' "Proto-Scene" is made of interactions between individuality of narrative and the institutional properties of narrative. Furthermore, the following two points have been raised as the meaning of telling school days' "Proto-Scene": It allows, firstly, to clarify one's current position and changes in life. Secondly, it gives the opportunity to reconsider the meaning of a school environment.

## 目次

- I. 問題と目的
- II. 学校の「原風景」の定義
- III. 原風景における記憶と想起の関係
  - 1. 想起行為の重視
  - 2. 記憶の真偽不問と想起の物語性の重視
  - 3. 学校の記憶についての研究における想起の問題
- IV. 学校の原風景を捉える視点
  - 1. 語りにおける想起者の自己の定位
    - A. 自己の定位の次元
      - (1) 時間的次元
      - (2) 空間的次元
      - (3) 関係的次元
    - B. 学校での経験の語りにみられる自己の定位
  - 2. ライフ・スパンの視野：ライフ・ストーリーとしての原風景
    - A. 人生における「学校時代」の位置づけ
    - B. 発達の文脈
  - 3. 学校の原風景におけるディスコースの多元性
    - A. 「制度論的アプローチ」と「存在論的アプローチ」の輻輳
    - B. 教育経験の非対称性

## V. 大学生の記述にみる原風景の語りの構成

- 1. 事例の概要
- 2. 事例1「書道部の部室」
- 3. 事例2「王冠シール」
- 4. 事例3「バレーボール」

## VI. 学校の原風景を語るという行為

### I. 問題と目的

学校での生活や経験は、その後の人生において、たびたび想起され語り直されながら子ども時代の重要な思い出となり、人生において「学校」という場を象徴するエピソードとして位置づけられていくだろう(例えば、京都大学教育学部第二期生有志, 2002)。本研究では、学校での経験を象徴する出来事や風景など心象風景を「学校の原風景」とし、学校の原風景を想起し語る行為の意味を追究したい。なぜ人は人生の途上で、たびたび学校での思い出を語るのか、という問いに対し、語る行為の成立や意味の点から迫ろうとするものである。

「学校の原風景」の語りに焦点をあてることで、顕在化しうる問題としては次の二点が考えられる。

第一に、学校経験は個人に固有であるにもかかわらず

ず、なぜある種のリアリティをもって第三者との間で共有可能なのか、という問いである。我々は学校という場を捉える何らかの共通項をもっており、その共通項は他者の経験を読みとる際の手がかりになる一方で、他者と語り合う中で共通項もまた更新されていくのかもしれない。個人に固有の学校経験の理解が第三者である受け手にも可能になるのは、受け手側は学校でなら起こりうることだという高い予測可能性をもって、話を聞いているからであろうし、だからこそ話し手側は話題に上げることができるのだろう。学校という場の制度的共通性が、語りやその理解を誘発するという場合である。あるいは、学校時代は誰でも共通に通過しているとか、懐かしいという郷愁イメージを共通しをもっていう前提が語り手の側にあり、学校の話題なら理解されやすいという暗黙的な保証のもとでコミュニケーションが成立しているのかもしれない。学校の原風景の語りから、他の生活場面とは異なる学校という場の特殊性を描き出したり、生涯発達のなかで学校時代を捉えたり、制度的に学校をみたりする視点の共通性が描き出せるだろう。

第二に、学校のイメージは個人の学校をめぐる経験に基づいており、人々の学校教育に対する論評や世論の形成には、個人の学校経験が反映されているのではないだろうか、という問いである。教育についての素朴理論つまり「素朴教育学」「素人教育学」(Bruner, 1996)の成立や市井の人々なりの教育のディスコースの形成に、原風景の語りは関わっているのではないだろうか。この問題は、他方の教育研究者や教師など教育の専門家による教育のディスコースの成立機制の問題を照射する。例えば、学問としての教育学あるいは教育方法学は、その理念と実践との関係について科学的な説明を試みてきた。事象を対象化し、ある次元での一般化や傾向性を弁証法的に論じることを目指してきた。しかし、研究者は、自分や身近な人の教育経験や親しい教師の話などから、全く解き放たれるということはあるだろうか。教育の専門家とされない人の教育談議を、素人の話として突き放すことができないとしたら、研究者は自らの教育経験とそうした教育談議との間に何らかの関連性をみているのではないか。教育学は、全く純然たる事象やディスコースの対象化によって成立するのではなく、学問の語り手である研究者の経験をも含み込んだ解釈的体系としてあるのではないかという学問の成立の議論にも向かうことになるだろう。

以上より、学校の原風景の語りには、個人的な要素

ばかりでなく、対人的な社会的要素や、さらには教育論の形成といった公共的な要素もまた含まれていると考えられる。本論文では、学校在籍時代の記憶の想起がその後の人生における学校のイメージに及ぼす影響と、その記憶を語る行為がもつ意味を明らかにすることに向けて、まずは次の二点を課題とする。一つには、学校の原風景の語りや、どのように構成されるのか、仮説生成的に明らかにする。二つには、学校の原風景を語ることにどのような意味があるのか、生涯発達のおよび公共的の両面から考察する。

## II. 学校の「原風景」の定義

原風景を主題とした研究は、地理学、人類学、文学、心理学、環境教育、建築学、造景学などの領域において主として進められており(Corbin, 2002; 星野・長谷川, 1985; 井上, 1995; 小林亨, 1999; 松畑, 1997; 呉, 2001; 大館, 2000; 高橋, 1982; 寺本, 1990; 東京農業大学農学部造園学科庭園学・造園学原論研究室, 1996; 山岸, 1993), 「原風景」という語の定義も研究課題や関心に応じて多様である。本研究では、描かれた「風景」や景観よりも、原風景の語りという実践自体に主に焦点をあて、主体と社会的文化的環境との相互作用の意味を実証的に追究していくという理由から、心理学領域における原風景論に着目したい。

星野・長谷川(1985)は、「幼少期の原風景」を、「単なる記憶や思い出としてではなく、成人後の生活にあって、ふとしたときに、あるいは苦しいときや悲しいときに、さらには常に意識されるとは限らないが、心のどこかに深く刻み込まれていて、個人の生きて行くさいの、心のよすがを支え、安定感や安息感などの源となっているイメージ」(星野・長谷川, 1985, p.119)と述べ、原風景は過去に生じた出来事についての単なる記憶ではなく、現在の生に強く関わっていることに力点を置いて捉えている。つまり、現在を基点として、過去の出来事の想起が現在の生を情動的にポジティブに支えるような内的イメージであるとしている。

また、井上(1995)は原風景を現在の自分に心的影響を与えるものであるとしながらも、影響についての力点は別におく。「過去体験をひとつの全体的風景としてイメージ化し、その風景を想起することによって現在の自分が何らかの心的影響を受け、ひいてはその中に自分の現在を根底で支える大切なものを発見し、アイデンティティを確立していくプロセスであると同時に、対環境態度の基礎となるもの」(井上, 1995, Pp.

29-30)と述べ、支えられているのは環境に対する現在の自己存在のあり方やアイデンティティの確立であるとし、原風景の想起による心的影響については自己の問題に焦点をあてている。

これらの研究に特徴的なのは、印象的な過去のイメージや記憶の内容を対象とし、原風景が現在の自分の生に対して果たす機能や意味、想起に伴う個人の感情を明らかにしたことである。それに対し、原風景の語りの実践に立ち会い、語られた内容の社会性や共同想起を含めて原風景としての語りの生成過程を明らかにした呉(2001)は次のように述べる。すなわち原風景とは「過去の経験であるが、心に強く残っており、しかもそれは単なる過去の経験ではなく、現在と未来の自分にとって何らかの支えになっている忘れられない風景、影響を与えている風景」(呉, 2001, p.51)であるとする。呉の定義においては「現在と未来の自分」が明示的に言及されており、原風景は現在の自己の在りようや将来への展望によって変容しうるものであることが示唆される。また、呉は「原風景を記憶に固定的にあるものとしてではなく、想起するものとして動的に捉える。(略)その際、原風景として何が想起されたかという想起の内容だけではなく、どのように想起しているのかという、想起する今・ここでの主体者のリアリティを含めて捉える。(略)想起主体者の置かれている場面・状況(今、ここで)によって、ストックされているものごとに基づいて現れるものとして原風景を捉える」(呉, 2001, p.48)と述べ、想起するという行為までを含めて原風景を捉えている。

以上より、原風景を心的作用として定義するにあたっては、次の二点に強調点をおく必要があるだろう。すなわち、第一点として、原風景は心に強く残っており忘れられない過去の経験についての記憶ではあるが、過去に閉じこめられた記憶ではなく、現在や将来の自分に対して生き方や自己存在の在り方などの点で影響を与える心象風景であること、第二点としては、固定的な記憶ではなく、どのように想起されているのかといった想起行為のあり方にも影響を受ける心象風景であること、の二点である。

本研究においては原風景の定義としてはこの二点をふまえながら、さらに「学校の」ということばを付すことで、過去の経験について次のような限定を行いたい。一つには、想起者自身が、生徒や教師であるなど学校の「正統な」当事者として学校生活に従事していた時分の想起者自身の経験である。二つには、学校という場所か、学校での教育活動に伴って生じた経験である。

例えば、校外学習や登下校の時の経験を含む。三つには、想起者自身の意味づけを尊重し、原風景の意味づけや現在への影響をポジティブなもの限定せず、ネガティブなものや中立的なものも含め想起されたという事実在即して試みていく。

したがって、学校の原風景とは「学校の当事者として学校の教育活動にまつわり経験した心に強く残る過去の経験のうち、現在や将来の自分の生き方や在り方に何らかの影響を及ぼす心象風景であり、想起する<今-ここ>でのリアリティを反映して現れる心象風景である」とする。

### III. 原風景における記憶と想起の関係

#### 1. 想起行為の重視

前掲のように、原風景研究においては想起の結果としての記憶のあり方が見直され、「想起する」という行為そのものもつ意味や役割が問われている。先述の呉によれば「原風景を記憶に固定的にあるものとしてではなく、想起するものとして動的に捉える」(2001, p.48)とされ、原風景として記憶を有していること自体よりも、それを想起する行為の柔軟性が重視されている。

松島(1996)は、断酒会において、断酒者たちが飲酒をしていた過去を想起し語る行為を分析している。断酒者とは、禁酒者とは異なり、自ら「飲まない」という選択をした人であり、「飲めない」人でも「飲むことを禁じられた」人でもない。松島は、断酒者たちにとっては記憶することではなく想起することが重要な意味をもつことについて、「語られるのを待っているだけの記憶の貯蔵などは、彼ら(断酒者)にとってはそれ自体はほとんどなんの意味も持たないことがわかるだろう。彼らにとっては、想起という活動によってそこに出現する過去という時間、それによって照らされる現在という時間、そしてその運動の中で生成される、矛盾を抱えこみながらも持続する「私」の存在こそが重要なのである」(松島, 1996, Pp.22-23, ( )内引用者)と述べる。

その上で、次の点を指摘している。一つには、過去確立あるいは記憶生成のための想起である。断酒会においては、「「飲まない」現実がよりリアリティをもつためには、「飲んでた」過去をかつて実在したものとして語り続けることが要求される」(松島, 1996, p. 7)という。断酒者たちにとってみれば、「飲む」行為があつてはじめて「飲まない」行為が成立するのだが、実際に

は彼らは「飲む」ことができない。そこで、「飲んだ」過去の経験を確立することで「飲まない」現実を経験するのだという。このようなことは断酒会に限らずいえることである。かつて自分がどのような存在であり、どのような経験をしたのかを想起し、語りや記述によって再構成すること、すなわち今の自分にとっての「過去」あるいは「記憶」、場合によっては「今の自分とは違う自分」を創出することを通して現在の自己の存在を確認し実感することで、我々は現在の生を営むことができるのである。

二つには、過去から現在に至る自己の持続と変容の認識である。松島(1996)によれば、断酒会における想起には二種類あるという。一つは、過去と現在が接近し合うような語り、過去と現在の境界が曖昧であるような語りによる、「現在の私ではないが、確かに私である」ことに向かう想起である。もう一つは、曖昧な表現が少なく、断定的、客観的な表現が特徴的な「確かに私であるけれども、現在の私ではない」ことに向かう想起である。前者は、過去と現在の近似化に向かい、後者は現在からの過去の相対化に向かっているが、断酒者たちの想起にはこの両者が共存しているという(松島, 1996)。つまり、過去の経験を想起する語りの中には、必ず現在の自己と過去の自己との間の同一性と差異性が含まれているという前提に立つ必要があるだろう。

したがって、過去の経験を語るということは、単なる記憶の検索ではない。想起し、語るということ自体が現在を生きる想起主体にとって、過去の経験に意味をもたらすのである。

## 2. 記憶の真偽不問と想起の物語性の重視

記憶研究では、従来、人間の記憶は、正しいか間違っているか、つまり、正確さについての言及にこだわってきた。主としていかに正確に記憶を検索し、再生するのか、そのメカニズムや方略の研究が行われてきた。しかし、想起者の〈今-ここ〉から時間的にも空間的にも距離のある過去の経験や出来事の記憶はどれだけ正確なものとなりうるのだろうか。むしろ、記憶の正確さは、統制された環境における短時間の実験的な状況の下で研究が行われてきたからこそ問えたのではないだろうか。

こういった記憶研究に対して Neisser(1988, 1989)は生態学的妥当性をもった日常記憶の研究を提唱した。彼は「毎日の想起の多くの場合、われわれが再生しなければならぬものはその意味であって表面的詳細で

はない」(Neisser, 1988, p.20)と述べ、記憶について、逐語的、表面的詳細の再生ではなく意味内容の再生が日常生活においては重要であると、日常的記憶を記憶研究の対象にすることの重要性を主張した。Neisserは、日常的記憶の一つとされたフラッシュバルブ記憶は決して事実ではないことを指摘した。すなわち「記憶がフラッシュバルブになる最大の原因は後になってからそれらの記憶に意味が付け加えられたことだと確信する」(1988, p.54)と述べ、その構造を「話術の約束事」つまり、語りの構造や様式の問題であるとした。

だとすれば、原風景としての記憶は、内容の真偽ではなく、それがいかに語られるかということこそ、問われることになるだろう。前出の松島(1996)は、断酒会を例にこの点を明言する。

ゆえに、ここでは(断定的に語られるにもかかわらず)語られる内容が毎回微妙に異なることなどはたいした問題ではない。逆に、毎回微妙に異なることがなく、硬直した事実のみが語られるのであれば、それはもはや「記録」である。彼らの語る内容は過去という「記憶」なのであって「記録」ではない。彼らのしているのは、「想起」なのであって事実の「報告」ではない。〔略〕重要なのは、それを「自らの現在が引き受ける過去」として語っているかどうかなのだ。(松島, 1996, p.23. ( )内および傍点原著者)。

言い換えれば、原風景としての記憶については、物語られることによって、いかに過去の経験が現在の文脈の中で再組織化されるのか、という想起の問題が重視される。

Bruner(1998)によれば、世界についての認知作用あるいは思考様式は二つあり、その二つの様式は相補的であるが還元は不能であるという。その一つは、論理-科学的様式で、記述や説明に関する形式的な数学的体系の理念を実現しようとする様式であり、真偽を明らかにするための条件設定がなされ、真偽の実証に向かう様式である。もう一つは、物語様式で、見事なストーリーや人の心を惹きつけるドラマ、必ずしも真実でなくても信ずるに足る歴史的説明などをもたらす様式である。

さらに、Bruner(1999)は、物語の特性について二点指摘する。第一点は、一つの物語は、全体として時系列に基づく独自の一連の流れから成り立っているということである。すなわち、事象や精神状態、登場人物

が行為者として関わる事件は、物語の構成要素として一連の流れを構成しており、これら構成要素の意味は、プロットや寓話など時系列に基づく総体的形態の中で位置づけられる場所によって作られてくるといふ。第二点は、物語は一つのストーリーとしての力を保ったままで、「事実」上のことにも「想像」上のことにもなりうるということである。Brunerは「個々のセンテンスのどれが真実でどれが偽りであるかということよりも、それらセンテンスの時系列性こそ、ストーリーの総体的形態やプロットを決定するのである」(Bruner, 1999, p.63)とし、事実であるはずの歴史的記述であっても、フィクションである小説であっても、「時系列性のルール」に従うという点で物語の形式を共有すると指摘している。物語に備わる時系列性という大ルールのもと物語の種々の構成要素は総体的形態の中で配置されることになるというBrunerの論に従えば、原風景としての語りは、過去の経験に登場する出来事や人物、情動などの構成要素が、現在を照射しながら、物語の時系列特性のなかに再配置されることで成立していることになるだろう。

以上より、原風景の語りについては、正確に過去の事実が語られているかその真偽を問うことよりも、いかに想起され語られるか、ということに問うことの方が重要だといえるだろう。この意味で、原風景とは、「自らの現在を引き受ける過去」として言語化し得た経験についての記憶の物語である。その物語の現実性は、種々の構成要素の効果的な配置によってストーリーの一連の流れを作り出す時系列性や、記述自体を構成するセンテンスの時系列性の力によって成立しているといえよう。

### 3. 学校の記憶についての研究における想起の問題

学校についての記憶の研究は、記憶内容を中心に検討されてきた。

例えば、佐貫(1994)は学校体験と学習観との関連に着目し、大学生の被教育体験のレポートを基に、落ちこぼれ対策としてのドリル学習、競争へのとらわれ、権利としての学習と学力、教師と学校の「優しさ」など学生目から見た学校の授業の特徴について明らかにした。鉤(1994)は、小学校時代の行事や活動の中で印象に残っている事柄について大学生による自由記述から204のエピソードを収集し、「教師の影響力」は授業内容や校外活動に関するエピソード記憶と関連が高く、「友人の影響力」は内的環境や観察活動、友人との交流に関するエピソード記憶と関連が高いことを明らかに

した。また、小学校生活の充実度は特別活動に代表される校内外の行事と関連が高いことや、学校行事に関するエピソード記憶の印象度が高い学生は低い学生に比べ、全般的に肯定的安定的な自己イメージを有していることを述べている。さらに鉤(1996)は、小学校時代のエピソード記憶のポジティブ/ネガティブなイメージは、学校生活の充実感を規定する要因であると論じている。

紅林・川村(1999)は、大学生の過去の学校体験と教育に対する意識との関連に着目し、子ども時代の教師との関係が教職を志望する学生の教職との社会的距離に影響を及ぼしていること、学校内または学級内のリーダー的ポジションを経験することが教師への社会化に何らかの役割を果たしていることを明らかにし、教職志望学生の教育への関心の高さを示した。

佐藤浩一(2000)は、自伝的記憶研究の流れから、大学生に「教師にまつわる思い出」について自由記述と、情動や想起頻度などの評定を回答させ、学校時代の教師に関わる自伝的記憶と教職志望の強さの関連を明らかにした。彼によれば、教職というライフコースの選択にあたって、高校までの教師に関わる自伝的記憶が影響を及ぼしており、教師に対する肯定的な記憶や教職を希望するきっかけとなった記憶はその人を教職へと動機づける機能を果たしている。反対に、教師に対する否定的な記憶は、教職そのものへの反発を生み、その人を教職から遠ざけることにつながっているという。

以上のような記憶内容を中心とする研究では、現在の教職志望の高さや学習観、自己イメージなどが過去の学校経験とどう関わっているかということに明らかにしようとしている点で、現在を基点として過去の出来事をふり返ってはいる。しかし、過去の経験が、状況も年齢も異なる現在の価値観や態度形成に影響を及ぼすことについて因果関係があることを前提に議論が進められている。現時点で過去の経験を語ること自体の意味すなわち想起することの意味や、想起過程あるいは表現過程で用いられる物語様式については議論の対象とされていない。因果関係のみでみる以上、過去の経験は「事実」であることを前提とするか、回答者の自己申告を無条件で可としており、現時点で過去の経験を語ることによって、現在の何が語りに照射されるのか、語り直しによってどのように過去の経験が再組織化されていくのか、という語りの生成に伴う問いは立たない。また、量的分析により全体的傾向を示す手法では結果自体が単純化され、経験や態度形成の想起

者固有性が見失われがちになる。

記憶内容に着目する研究に対し、府川(1998)は、大学生が教育体験を想起し書くことには、現在につながる過去の経験の再組織化を可能にする意味があることを論じている。彼によれば、自分の教育体験は、教育はする側とされる側の共同行為であるにもかかわらず、受けた側からの体験談になりがちで、自分だけの特別な事例から産出されていることを忘れ、自らの体験の普遍化や絶対化を起しやす。そこで、体験を相対化させるために、書くという手段をとることは有用である、とする。「思い出している現在の自分」と「思い出されている自分の過去」という二重の時間意識を語り手と語られる対象との区分によって明確にし、断片的な体験も一定の構造をもった文章の形式に収納されることで、時間的な順序や因果的説明を明確にする、という。府川(1998)は、大学生に最も印象に残っている教育体験を自由記述させ、その記述に対し場を共有していた他者からコメントをもらい、さらに再度まとめの文章を書くという課題を課した。コメントを寄せる他者の視点を導入することは、共有していた場で別の体験があることを語り手に気づかせ、記述の交流によって自らの教育体験を相対化させることを可能にするという。教員養成の一環として「授業の思い出」のデータベース化を目指す清水(1998)の研究も、実際に学生に利用され交流がもたれば、各人の経験の相対化を可能にするかもしれない。

府川の論述や課題では、記憶の絶対化を防ぎ体験を相対化させることと、想起や文章表現の時系列性を利用することで現時点での過去の経験の再組織化が試みられている。他者の視点や手段としての書くという行為はそれを実現させるための装置ともいえるだろう。こうした点で、想起行為や想起の物語性が重視されており、原風景研究と通じるところがある。

以上のように、学校の記憶についての研究にも大別すると二つの傾向がある。過去の学校経験と現在の態度形成の間に単純な因果関係を想定することは、記憶を固定化させ、想起行為を軽視し想起における物語性の創発を見失うことになるだろう。重要なのは、府川にみられたように、「想起する」、つまり、過去の経験の言語化や語る行為自体が社会文化的営為であると捉え、記憶の想起自体が現在の状況や生き方などによって変わりうるとする柔軟な記憶観によって、学校の原風景を捉えていくことだろう。

#### IV. 学校の原風景を捉える視点

以上のように、原風景が現在と過去を結ぶ物語生成であることをふまえて、さらにここでは学校の原風景の語りの構成や意味を捉えていく時に、基盤となる視点について論じておきたい。

##### 1. 語りにおける想起者の自己の定位

###### A. 自己の定位の次元

「自己の定位」(ポジショニング)とは、物語や会話が展開していくにつれて、語り手は固定的な役割にとどまったり、固定的な視点から語ることにこだわらず、その位置が流動的に変化していく状態である。Langenhove & Harré(1999)は、ポジションとストーリーラインと社会的勢力は相互規定の三項であるとする。物語や会話の展開の中で、ポジショニングは一連の語る行為を社会的行為として決定づけると述べ、進行する会話にみられる社会的秩序に着目する。

また、学校の原風景は自己についての物語でもあり、「自己」は物語の営みを通して産出されると考えられる。浅野(2001)は、自己物語論の立場から、「物語」の特徴として視点の二重性、出来事の時間的構造化、他者への志向の三点をあげ、自己物語の機能として「納得いく自己同定の提供」「自己(「語る私」と「語られる私」とへの)の二重化」「コミュニケーションへの引き込み」を指摘する。

そこで、本研究では、広く、ポジショニングを物語の文脈や語る文脈において産出される自己の可変的な位置づけ作用であるとしておく。「学校の原風景」は、「学校」という場に限定された「過去」についての物語である点で、時間的、空間的な特殊性をもちあわせている。本稿では、学校の原風景の語りに自己の位置どりがどのように現れるのか、ということを検討するための手がかりとして、以下、時間的、空間的、関係的の三つの次元において自己の定位を提起したい。

###### (1) 時間的次元

過去-現在-未来を結ぶ時間的次元に即してみると、自己の位置どりは、現在の自分の在りようを反映して、過去が再生されるという点に現れる。溝上(2001)によれば、人は、過去の出来事を「今」の位置からしか語っていない。つまり、「語られた過去」としての原風景は、過去にあるのではなく現在にあるのである。このことは、過去の経験についての想起やその語りには変動性があることから明らかである。例えば、自伝的記憶

研究においては、環境移行や加齢、自我成熟の過程で想起される経験や、経験に対する意味づけが変化することが指摘されているし(佐藤浩一, 1998), ライフヒストリー研究においては、一つの話題が複数のバージョンで語られることが報告されている(小林多寿子, 1995)。それは、語られる〈今-ここ〉で「過去の物語」が生成されているからにはほかならない。松島(1996)は、断酒会の語りにおいて「毎回毎回、彼らのその都度の「現在」に応じて「過去」が生成される、ということが重要なのである」(p.22)と指摘する。環境や状況、加齢などによって、語っている「現在」における自己の位置が変化し、その変化に応じて「過去」は様々な語られ方がなされるといえる。

言い換えれば、過去を語ることに、現在や未来の自己の位置が照射されるのである。例えば、松島(1996)が指摘するように、断酒者は、過去を語ることによって過去確立を遂げ、「飲まない」現在と未来にリアリティを付与するのである。例えば「過去があるから現在の私がある」という語りにおいては過去と現在が単なる因果関係にあるのではなく、「現在」あるいは未来の自己の存在や行為を意味づけるために「過去」が語られているのである。重要なのは、「今」の出来事ではない事象が、「今」の場で意味をなしているか否かである(溝上, 2001)。

### (2) 空間的次元

「あちら-こちら」「あそこ-ここ」という空間的次元に即してみると、自己の位置どりは、出来事が生じた場所への愛着や距離感、安心-不安感、あるいは、安全-危険感など空間に対する感情や印象に現れるだろう。そもそも、風景や空間と、自己との関連は原風景研究の一つの大きな関心事であった。例えば、前出の星野・長谷川(1995)は、原風景の意味・機能として「心が落ち着く」、「心が安らぐ」といったものがある一方で「恐怖感」、「嫌悪感」を伴う場合があることも明らかにしている。また、井上(1995)も、原風景の自己における意味・機能として「懐かしい、大切な思い出である」と並び「いまでも自分に安らぎを与えてくれる」といった機能が強く認識されていることを明らかにするとともに、原風景の想起に自己確認の機能があることを考察している。ここで重要なことは、想起者は〈今-ここ〉の「ここ」に居て、「ここ」ではない別の場所(「あそこ」)について語っているという点である。原風景で語られる「あそこ」の空間把握は、語っている「ここ」との対比においてなされる。想起に伴う空間への安心感や恐怖感、その場所に固定されたものでは

なく「ここ」での想起主体の自己の在りようや、「ここ」に対する想起主体の意味づけが現れる可能性がある。

### (3) 関係的次元

関係的次元に即すると、種々の関係性において自己が位置づけられるだろう。

第一に、想起者は出来事の生起状況における人間関係のなかに自己を位置づけているだろう。想起される出来事に登場する他者や集団とは、かつて何らかの関わりがあった間柄である。想起の過程でその関係をふり返り、その関係性におかれた自己を語ることになる。

第二に、物語するという行為には「他者」と「自己」の二重の視点が必要であり、その二つの視点の間の往還関係に自己を位置づけるだろう。上述のように、想起者は自己を出来事における人間関係に位置づけるとすれば、どの位置からその出来事を語るのかが問題となる。想起者は現在においては、当事者の視点から語るばかりでなく、より俯瞰的、全体的に出来事を把握することも可能であろう。また、出来事に直接的間接的に関わった他者の立場や視点から出来事をみることも可能であろう。視点の選択に、自己の定位が現れるだろう。

第三には、出来事に遭遇した過去の自己と、想起している現在の自己との関係の在り方が示されるだろう。原風景の語りは「現在」において生成された「過去」についての語りであり、想起主体は「語る自己」と「語られる自己」、あるいは、「想起している現在の自己」と「出来事に遭遇した過去の自己」という二重の自己を経験する。「過去の自己」と「現在の自己」は時系列的に現れるのではなく、語りの局面において、その都度、特権化されたり、時には重なり合って現れるだろう。

第四に、読み手や聞き手との関係において、語り手としての自己が現れるだろう。発話は具体的な話者の発話のかたちをとるのであり(バフチン, 1988), 原風景の語りもまた受け手に向けて発せられる。語り手は受け手に対しストーリーの一貫性を保証し、「合理的」な説明を行わなければならない。ただし、それは受容のされ方や程度の問題に関わり、語り手は相手の納得のしやすさを探りながら語ることになり、受け手との関係で自己の定位がはかられよう。

以上の三つの次元は自己の定位をみる切り口であり、単独で成立するとは限らない。物語するという総合的な営為の中で、一つの事象における自己の定位はそれぞれの次元から観測可能であり、各次元の交叉や輻輳に自己は位置づけられるだろう。

### B. 学校での経験の語りにもみられる自己の定位

では、実際に、前掲の次元は学校での経験を語る際

にどう現れうるのであろうか。先行研究の事例を手がかりに論じてみたい。

蘭(1999)は、高校時代の吹奏楽部における男性の先輩との出会いについて描いた「K子の手記」を取りあげ、自己の変化について述べている。その手記では、学生指揮者の「彼」について、最初は非常識で冷たい人だと感じていたが、演奏を聴いて音楽的には優れたセンスをもつ人になり、やがて彼女の窮地を救ったことから心の底では立派な人間であり、それを表に出さない人だというように印象が変化していったことが描かれている。蘭(1999)は、彼女の心のなかにはマイナスイメージの彼と、変化した後のプラスイメージの彼の双方がいて、その非平衡さが彼を忘れられない存在にしているとし、手記を他者認識の変化の物語と読むことが可能だとする。様々な出来事を経て、彼女の視点は「見る自己」から「見られる自己」へと変化し、彼女は彼をとおして自分を見るようになり、現在も音楽を続けているきっかけとして彼との出会いを捉えているという。蘭は「彼女は、他者をとおして自己を物語ることによって自己を成型している」(1999, p.161)と述べているが、K子はいくつかの次元でポジショニングを行っているともみることができよう。

例えば、時間的次元からすれば、手記は音楽を続けている今の自分にとって意味ある彼との出来事を語っている。音楽を続けている「現在」にとって、音楽をやめようとした困難を乗り越えたり、「深みのある響き」という今の目標を言い当てられた「過去」はかけがえのないものになっている。K子自身「いま私が音楽を続けているのは彼のお陰ではないか」と書いているように、音楽を続けることに困難があった過去を語ることで、現在音楽を続けていることのリアリティをかみしめているだろう。過去を語ることに、少しうまくいっている現在の自分を照射している。また、関係的次元からみれば、彼との関係の中で自己変容が示されている。彼のことばでプライドを傷つけられた自分→彼の演奏に深みのある響きを知り音楽的には尊敬する自分→彼の音楽哲学を聞いて励まされた自分、というように手記自体が彼との関係性の変化に伴う自己の物語として描かれている。また、蘭が「見る自己」から「見られる自己」への変容を指摘しているように、彼女は彼の立場から自分を位置づけてもいる。道にさまよっていた過去の自分に対応するように、少し成長して目標がみえている現在の自分の定位がなされているといえよう。

もう一つ、先行事例をみてみよう。

村井(2001)は、鳥山敏子教諭による「ニワトリを殺して食べる」授業(鳥山, 1985)に小学4年生の時に参加した元生徒16名に授業実施から18年後にインタビューし、彼らにこの授業の受けたことの意味を問いかけている。元生徒の語りは、中学、高校時代を経て、成人期の今だからこそ可能な省察に満ちている。

授業当日、一緒に遊んでいたニワトリを殺す段になって、女子の多くは「ひどい」と大泣きし、鶏肉を食べなかった。それは、ニワトリに感情移入して、憐憫の情から泣き、ショックや怖さから食べないように見えていたが、18年後の現在の述懐では異なる意味づけがなされている。泣いたり、食べるのを拒否しなければあとから女子のなかで「そんなひどいこと、よく平気のできるね」というような非難を受けるのではないかという意識が働いていたのだろう、という。ニワトリの屠殺と食という出来事が生じた状況において、あの時は顕在化できなかった牽制し合う女子の関係性のなかに、あらためて自分を位置づけてみている。それは同時に、過去の関係性から解放されている現在の在りようを示している。

また、元生徒は、授業の意味や教師の願いについて、単に命の尊さを知るだけでなく、現実には誰かがニワトリを屠殺し加工してくれた食肉は食べられて、目の前で殺したものは食べられないという矛盾に気づき、「食肉生産に携わる人」と「食べる人」の分離や差別の問題に気づくことだと語っている。ただし、当時は、人間が生きるためには他の生き物の命をもらわなければならないことは頭ではわかっていたが、現実を目の前にすると食べられなかったとも言ふ。大人になり、仕事や家庭をもった今だから可能になる授業の意味づけであり、授業のこのような社会的意味を、教師や生産者の視点を含めて語れるようになったことに、語り手自身の成長が映し出されている。

このように時間的次元や、学級内の複雑な仲間関係や教師-生徒関係、生産者-消費者の関係などいくつかの関係的次元において自己の定位は語りに現れてくる。さらに、こうした自己定位は「あの場では食べられなかった」「怖かった」など過去の身体的知覚の想起を伴う点で空間的次元とも交叉しているだろう。つまり、三つの次元は、それぞれ全く独立しているのではなく、一つの原因という事象に現れる自己の定位を異なる角度から捉えよときの軸であり、時に輻輳的に作用すると考えられる。

以上述べてきたような自己の定位は、二つの点で、語り手自身による原初的な存在確認にもなるだろう。



一つには、「あの時あそこにいた」-「今、ここにいる」という存在自体の確認である。語り手は、経験を語りながら一時的に過去に潜入し、「確かにそこで生きていた自分」を確認するだろう。同時に、その確認は、経験を語っている現在の位置からは、語りの実践者として、そして、その経験を過去のものとした者として「今ここで生きている」ことを実感することでもある。「こういう経験をしたからこそ今、私がここにいるという感覚」(村井, 2001, p.104)に近いだろう。もう一つには、自分は何者としてあるいはどのような特性をもつ人間として「いた」-「いる」のか、という存在の二重の在りようである。例えば、K子でいえば、「音楽に行き詰まった高校生」-「目標をもって音楽に臨む大人」であり、「ニワトリ」の授業でいえば、「学級の人間関係や目の前のニワトリの死に敏感な子ども」-「食の生産過程を見直せる冷静な大人」、である。

語りにおいて、自己の位置づけはゆらぎ、模索され続けているが、それは自己の存在確認という原初的な要求を満たそうとする作業として機能しているのだろう。原風景の語りにおいて過去の自分の存在を確認することは一方の現在の自分の存在を浮き彫りにし、現在の自分を語ることは他方の過去の自己の存在が潜んでいる。存在確認は、必然的に過去と現在、「あちら」と「こちら」、他者と自己などの相補的な関係のなかで行われる。

## 2. ライフ・スパンの視野：ライフ・ストーリーとしての原風景

### A. 人生における「学校時代」の位置づけ

自分の過去を想起し人生について語る際には、単に事実を羅列するのではなく、自分の経験を組織化し、それを意味づけライフ・ストーリーとして仕立てている(やまだ, 2000)。学校の原風景の語りをライフ・ストーリーとして捉えると、人生における「学校時代」は次の二つの語りによって位置づけられるだろう。

第一に、「学校」という場の物語である。学校の原風景についての語りは、人生の中でも、特に学校経験において象徴的な出来事や光景について特化した語りである。人生において参加してきた数あるコミュニティの中でも、学校という場でどのように生きてきたのか、学校で生活することの独自性を示すだろう。Brunerは「われわれが言うことの意味と、ある状況下でわれわれが行うことの間には、了解された標準的な関係があり、それらの関係がわれわれと人がお互いどのように生活を送るかを支配している」(1999, p.27)と述べて

おり、学校の状況に応じた学校の物語が現れるかもしれない。

第二に、人生における「学校時代」の意味や評価の語りである。原風景を語ることは、自らの学校経験や、学校時代の自己の在りようについて再構成し、意味づける行為である。当時から現在へと至る人生は既に経験されている。過去のある特定の出来事についての意味づけは、その後の人生における経験を前提としたものとなるだろう。原風景がその後の人生にどのような影響を及ぼしたのかということが、語りに潜在する可能性がある。例えば、原風景や過去についての記憶をもつということが現在、未来の自分にとっての支えとなるということも起こりうる。星野・長谷川(1985)や井上(1995)が明らかにしたように、原風景は自己肯定感や安息感などの快感情を伴って想起される場合がよくある。それは、その原風景自体に対する肯定的な意味づけによるだけではなく、現在や未来の自分を支えるものとして意味づけられるからこそ、特定の経験が原風景として語られている可能性もある。

以上より、学校の原風景についての語りは、学校という特定の場についての物語と、人生における学校時代の意味づけとの二重の語りに支えられているといえよう。

### B. 発達の文脈

学校の原風景の語りを、語り手の発達としてみると、語りからは次のことが明らかになるだろう。

第一に、想起する発達段階による意味づけの違いである。先述のように、想起し語られる内容は、「現在」の自己の在りようによって変動する(佐藤浩一, 1998)。それは、想起した過去の経験に対する意味づけ自体がその時々で異なっているからであるといえるだろう。だとすれば、原風景への意味づけは、原風景が生じた時期と、想起する時期によって異なることもあると考えられる。つまり、想起主体の発達の文脈において学校の原風景の語りや意味づけが変容していく可能性がある。

第二に、自己変容についての語りである。先述のように、過去の出来事についての意味づけは「現在」の自己によってなされ、その意味づけもその後の人生への影響も含み込んだものになるのだと考えれば、原風景についての語りが過去から現在に至る自己の変容についての物語になる。例えば、佐藤学(1995)は、学校の原風景について、自らの学校経験における象徴的な出来事や光景を小学校時代からたどり、その時々で出来事や出会った教師に触れながら、自己変容の物語とし

て記述する。学校の原風景を長期の時間軸で語ることで、自己がどう変容し再定式化されていくかが明らかになるだろう。

### 3. 学校の原風景におけるディスコースの多元性

#### A. 「制度論的アプローチ」と「存在論的アプローチ」の輻輳

上述のように、学校の原風景についての語りは個人的経験についての想起の語りである。しかし、その個人的経験についての語りは、同時に、「学校」という場の制度的特殊性をもディスコースの中で露わにするだろう。

教育改革にあたり一人ひとりの経験の内側にある学校の存在を問うことの重要性を指摘する佐藤学(1995)によれば、学校のあり方についての問い方には以下の二つがある。

一つには、制度論的アプローチである。制度論的アプローチは「学校とはこうあるべきだ」という提言に帰結する、制度改革や政策提起といった、いわゆる学校改革論議においてとられる問い方である。二つには、存在論的アプローチである。存在論的アプローチは、一人ひとりの経験の内側にある学校、「私の人生にとって学校とはどういう存在なのか」という点を問題にし、人生における学校の意味や価値観を問う問い方である。佐藤によればこの問い方は、子どもたちの疑念や要望、教師の反省やひとりの人間としての希望、親や市民の学校批判などにおいて日常的になされているという。制度論的アプローチは、社会的制度としての学校の側面に、存在論的アプローチは、生きた人間がとり結ぶ生き物のような一つの有機体としての学校の側面にそれぞれ対応しているという(佐藤学, 1995)。

佐藤学は、マクロな学校改革論議の視点から上記の二つのディスコースのあり方を指摘しているが、社会的文化的アプローチの立場に立つ心理学者らは、発話行為の生成と制度的機能の維持との相互関係について指摘する(Wertsch, 1995; 藤江, 2001)。つまり、主体の発話は、学校や学級、授業の制度的な文脈において生成されると同時に、その文脈を支える発話の事実として機能し、制度的側面を支える。例えば、教室談話では、科学的ディスコースなどある種の発話の特権化されるが、その特権化は授業の制度的文脈として新たな発話生成を支える。人間の行為は制度の影響を免れないのである。

語られている経験が学校で生じている限り、学校の制度的側面の影響は免れないだろうし、経験を詳細に

語ろうとすればするほど、状況や文脈としての制度的側面もより詳細に顕在化されるだろう。したがって、学校の原風景の語りにおいて、制度論的アプローチと存在論的アプローチが二項対立的に存在するだけでなく輻輳していることが予想される。

#### B. 教育経験の非対称性

教育経験についての多元的なディスコースは、教育経験の非対称性からも生じうる。教育実践は、基本的に「教育される側」と「教育する側」あるいは「子ども」と「おとな」という非対称の関係性に基づいて経験される。原風景の語りにおいては、その非対称性がどのように現れるのだろうか。

佐久間(1998)は、教職科目として教育方法学を受講する学生を「子ども(children/student)」と「教師(teacher)」を重層的に生きる存在(student teacher)である』(p.71)とし、「無意識のうちに時と場合に応じて「教師」になったり「子ども」になったりするという特徴」(p.71)をもつと指摘する。その上で、授業の批判的省察力を形成する方法として「風景の重ね合わせ」を行う。「風景の重ね合わせ」とは「学生自身が授業者(教師)・学習者(子ども/学生)としての二重性を『今ここ』(〈授業〉)で意識化する営為」(1998, p.71)(引用註:〈授業〉とは原著者が行っている教育方法学の授業である)である。

授業の中で学生たちは、学級内のいじめを、当事者同士が直接ぶつかり合うことで解決しようとする教師の事例をビデオ視聴し、①自分の視座の相対化や②異なる視座の獲得、③自分と他者との視座を重ね合わせるために、ビデオのなかでの教師と子どもそれぞれが生きた「風景」を重ね合わせる作業を行うこと、④学生自身が「今ここ」で学習者として教育方法学の授業を生きている「風景」を重ね合わせることを行った。この過程で学生たちのディスコースは子どもの立場に立ったもの、教師の立場に立ったもの、大学生として教育方法学の授業に参加している立場のものといった多元性をもつとともに、それらが重ね合わされることで重層性をもつことが示されている。

佐久間の研究からは、同一の授業実践を視聴することによって喚起されたディスコースであっても、その時々で語り手がどの立場に自己を定位させるかによって異なることが示唆される。大学の講義室と自分が過去に経験した教室、ともに受講する同級生との関係性や、自分が過去に経験した教師との関係性、あるいは過去の教師をめぐる思い出と自分の目指す理想の教師像といった様々な次元で自己を位置づけることによってディスコースの多元性が現れているのだといえるだ

ろう。したがって、子ども時代の学校の経験も、時間を経て、大人の視点や教育する側の願いを受容し、鳥瞰的に出来事を振り返れるようになると、「あの時はわからなかったが今はこう思える」など、同一の想起者であっても意味づけが異なってくるだろう。例えば、前掲の村井(2001)が提示する「ニワトリを殺して食べる」授業の回顧事例でいえば、授業の意味や教師の願いは大人になった今だからこそ言語化できることがあるだろう。

もちろん、教育経験の非対称は、重層化される方向で表現されるばかりではなく、より対立的に描かれることもあるだろう。ただし、その場合でも、加齢を経て、〈今〉の時点で省察してもなお意識化される非対称性であり、いずれの場合でも、学校の原風景の語りでは、非対称的な子どもとおとなの視点が交錯するなかで経験や出来事が捉えられるだろう。

## V. 大学生の記述にみる原風景の語りの構成

以下、大学生によって学校の原風景として実際に記された記述を取りあげ、どのような構成になっているのかについて、記述者の自己定位やライフパンの視野がどのように現れているのか、物語としてどのような特徴があるのかを含めて、検討する。

なお、本研究では、「語り」を口述に限らず記述も含む包括的な行為と捉えている。府川(1998)が指摘するように、記述することで経験の相対化が促され、記述の構成の検討にはなっていると思われる。

### 1. 事例の概要

調査は、質問紙により以下の質問に自由記述による回答を求めた。事例中の丸数字は、次の①～④に対応している。

- ①学校の原風景：学校を象徴する出来事や景色、場面、学校生活の一コマなど。
- ②原風景に登場する他者にはその風景がどのように見えていたか。
- ③当時の自分はその原風景をどのように受けとめたり感じたりしていたか。
- ④現在の自分はその原風景をどのように受けとめたり感じたりしているか。

分析に際し、自由記述の内容に対し、呉(2001)を参考に下記のカテゴリーを付与した。

### 【a 記述内容】

- (1) 学校段階：a 小学校／b 中学校／c 高等学校／d 小・中学校／e 中・高等学校／f 小・高等学校／g 小・中・高等学校／h その他／i 不明
- (2) 活動の場：a 学級・教室／b 学業・授業／c 部活動／d 生徒会・委員会／e その他／f 不明
- (3) 経験内容：a 人間関係(人間関係に関する内容)／b 活動の成否(「成功-失敗」の軸で語られる)／c 活動の質(「充実-不満」の軸で語られる)／d 空間(空間認識、空間体験などに関する内容)／e その他
- (4) 言及の対象者：a 自己／b 教師／c 友人・仲間／d 集団・不特定／e いない
- (5) 教師の存在：a 有／b 無(記述の中に、教師が登場する場合=有、しない場合=無)
- (6) 当時のイメージ：a 肯定的／b 中立的／c 否定的
- (7) 現在のイメージ：a 肯定的／b 中立的／c 否定的

### 【b 記述形式】

- (1) 語りのタイプ：a 風景回想(活動や所属の一般的記述、光景〈例、高校の部活の厳しさ〉)／b 出来事(期間や日時が特定されている出来事や事件〈例、中2の合唱祭での出来事〉)／c 物語展開(複数の時点を結ぶ筋書きが展開される。変容が示される)
- (2) 想起の記述形態：a 現在型(現在の出来事であるかのように語られる〈現在形の語り〉)／b 思い出し型(過去の出来事として語られる〈過去形の語り〉)
- (3) 語りのテーマ：a 評価(記述内容、出来事、登場人物についての評価や反省)／b 告発(記述内容、出来事、登場人物についての告発や指摘)／c 感動(感動した、快感情を伴う出来事として意味づけられる)／d 描写(出来事や風景についての価値中立的な陳述)／e 教訓(現在の活動への戒めとなるような出来事として意味づけられる)

以下、記述事例を解釈的に分析し、学校の原風景についての語りの特徴について明らかにしていく。まず、語りにおける想起者の自己の現れ方を検討する。過去の対比における現在の自己の捉え方として、経験に対する意味づけの変容や、現在の人生に対する原風景の影響をみていくことができるだろう。また、自己の

定位について、過去と現在との関連づけや空間把握、教師や仲間との対人的な関係や、集団との関わり方においてみられるだろう。さらに、ライフ・スパンを視野に入れた語りの現出もあわせて検討することで、想起者が原風景と人生にどのように位置づけ、意味づけているのか、個人の発達としてどのような特徴がみられるのかもあわせてみていく。加えて、カテゴリーとして付与された記述形式を参照し、どのような物語が展開しているのか、明らかにする。以下の分析では、記述形式の多様性の提示を考慮し、そのうちの3事例を取りあげる。

なお、本研究では調査時に記述の公表の可否について各対象者にその意志を確認している。そのうち、公表可とされた記述の中から分析対象となる事例を選定することで、プライバシーの保護に配慮した。また、事例のタイトルは分析者が内容に即して中立的なものを付した。

## 2. 事例1「書道部の部室」(20歳女性)

【学校段階：高校、活動の場：部活動、経験内容：空間、言及対象：友人・仲間、教師存在：無】

【語りのタイプ：風景、記述形態：思い出型、語りのテーマ：感動】

- ① 高校時代の書道部の部室。部屋の様子(薄暗い、漂う墨の香り etc.)がはっきり思い出される。部活動がある日もない日も、放課後はそこに寄ってから帰宅するのが日課だった。決してきれいとはいえない部室であったが、他の何処よりも居心地のよい場所だった。
- ② 6人の部活仲間は部室で、当時それぞれが抱えていた高校生なりのいろいろを語り合ったりしていたのだと思う。いい意味で大切な「溜まり場」だったのだと思う。部活がない日でも、何故かみんな部室に集まっていた。だから他のみんなも部室は居心地のよい安らげる場所だと感じていたと思う。実際、今になって彼らとしゃべっていても部室のことがよく話題のぼっている。
- ③ 高校入学当初の私は、なかなか周りにとけこめず友達もできなかった。しかも、それに対して「別にいいよ」などと強がっていた。また、中学校時代までは割と勉強ができた方だったので、高校になり一気に難しくなる勉強についていけなくなって落ちこぼれ気味になったときのショックは大きかった。そういった人間関係で

の違和感や学習面での劣等感から高校入学後の3か月間は精神的に非常に不安定だった。一人で本を読んだり音楽に浸ったりすることが多くなった。だが、部活動に書道を選んだことで状況が少しずつ変わっていった。たまたま、小学校、中学校と書道教室に通っていたから何気ない気持ちで入部したのだ。そこで私は大切な友達を得た。見失いかけていた人とのコミュニケーションの楽しさを取り戻した。そういった人間関係による精神的不安が薄くなっていくにしたがい、勉強に対する意欲も少しずつ取り戻せた。仲間同士で教え合ったり一緒に考えたりすることを覚えたのだ。そこから卒業までの2年半は大変なことも多かったが本当に楽しかった。それは部室という心の安らぎの場所、自分の居場所があったからだと思う。高校生のいろいろ(苦楽、不安)を共有してくれる大切な場所であったと思う。【肯定的】

- ④ まず「生涯の友」というべき仲間に出会えたという意味がある。また、15~18歳の微妙な年齢の時に様々な刺激を与えてくれ、私の成長を促してくれた「青春のスタート地点、原点」という意味がある。そこで得たり学んだりしたことが今の私の思考の相当な部分を支えている。【肯定的】

高校時代の書道部の部活動を主題としている。だが、活動そのものについての記述は全くなく、専ら部室での仲間との交流について(思い出型)によって語られている。特定の日時や時期における具体的出来事ではなく、高校3年間全般を範囲とし、友人たちとの交流を概観している(風景描写)である。さらに、現在まで関係の続く大切な友だちと出会いによる、高校入学当初における関係性形成や学業における劣等感の払拭、他者との関係性形成における自己の変容などが、一貫して快感情を伴って想起され、全体的には(感動)をテーマとしている。原風景のイメージは、当時、現在ともに肯定的である。

まず、記述に、想起者の自己がどのように現れているのかみてみよう。高校時代の書道部の部室について記述されている本事例に特徴的にみられるのは、自己の空間的定位である。想起者は、「居場所」であった部室への愛着や安心感、心の安らぎを表出している。また、「溜まり場」という語に象徴されるように、その部室は、想起者が「生涯の友」とする「6人の部活仲間」が

集い、「高校時代のいろいろ」を語り合い共有する場所であった。部室は物理的空間である以上に、仲間との関係性形成の社会的空間であったと記述している点に、自己の関係の定位が示されている。さらに、部活仲間との関係は現在も継続しており、部室のことも話題にのぼるといふ。加えて、「そこで得たり学んだりしたことが今の私の思考の相当な部分を支えている」と、現在の自己の在りようの基盤を部室での経験に求めており、自己の時間的定位が現れている。

次いで、想起者のライフ・スパンの視野については次のようにいえるだろう。記述は時間軸に沿って、高校入学当初の「人間関係での違和感や学習面での劣等感」から「精神的に非常に不安定」な時期、部室に通いはじめ大切な友だちを得た時期、そしてそれを想起している現在、の三つの時期からなっている。部室に通うようになる前後を比べ、「人とのコミュニケーションの楽しさ」や「勉強に対する意欲」を取り戻したと述べ、自己の変容に言及している。そして、上述のように部活での経験が現在の自分に及ぼしている影響の大きさにもふれており、想起者は一連の経験を発達の文脈に位置づけているといえるだろう。

さらに、想起されている風景は仲間たちの「溜まり場」ある部室であり、そこには教師は登場しない。その点で、一貫して生徒としての自分の視点から記述されているといえる。だが、語りの構成の点からみると、高校入学当初、学業や対人関係が原因で不安定であった状態から部活の仲間との出会いを契機として再び学校に適応することができた、その過程として語られている。このような構成になり得たのは、部活動のもつ制度的特殊性によると思われる。すなわち、部室には放課後立ち寄るといふ点で正統な課外活動として制度性を付与されながらも、実質的な活動には教師や学校組織からの介入がなく、仲間と自由に語り合うことができるという点で自治的であるという性質である。その点で、事例には個人的、存在論的な語りに制度的な語りも潜在していると考えられる。

### 3. 事例2「王冠シール」(23歳女性)

【学校段階：小学校、活動の場：学級・教室、経験内容：活動の成否、言及対象：教師、教師存在：有】

【語りのタイプ：出来事、記述形態：思い出し型、語りのテーマ：告発】

- ① 小学2年生のときに先生のキンピカの王冠シールの束が教室にある先生の机の引き出しからなくなったという知らせを朝の会か帰りの会で聞

いた翌日、先生に職員室に呼ばれた。職員室へ行くと先生は王冠シールを手にしていて、「昨日の放課後にAちゃん(私の友達)が掃除しているときあなたの机から見つけたそうなんだけど」と言い、私を軽蔑するかのようなまなざしで見つめて私の答えを待った。私はすぐに「私はとってません」と言った。しかしすぐに信じてもらえなかったと思う。最後に「神に誓いますか?」と言われたのははっきり覚えている。そして私は泣きながら「誓います」と言って職員室を去った。それで先生は信じてくれたと思ったが、3年生の新しい先生に「あなたがシールを盗んだことは聞いています」ということを遠回しに言われてかなりのショックを受けた。あれほど泣きながら必死で訴えたのに信じてもらえなかったのだ。

- ② 2年生のときの担任の先生から見て、友達は成績優秀でお気に入りであったが、私は成績は普通、学校にお菓子をもってきたりしてなにかと注意される生徒だったので(しかし、うそをついたことは一度もないはずなのだが)、今回のシール事件は私がやったのだと確信していたのだと思う。
- ③ 私は担任の先生が好きだったからその先生に信じてもらえなかったという事実はかなりショックで悲しかったし、なぜ友達のAちゃんが私の机から見つけたのか、またなぜ私の机の中からシールが出てきたのかわからなかった。しかし、Aちゃんは友達だったし、お金持ちで美人で頭がよくて、とても彼女にそのことを問いただせる勇気もなく、そのまま泣き寝入りをしたのだと思う。きっとAちゃんに引け目を感じていたのだと思う。シールを盗んだと疑われたこともショックだったし、「神に誓いますか?」と強制的に言わされたがその時は必死だったのでたいした苦痛はなかったが後に結局信じてもらえなかったことを知ってショックだった。  
【否定的】
- ④ 2年生のときの担任の先生は私のことを理解してくれていると思っていたが、結局理解してくれなかったことがとても不思議である。確かに何度か問題行動を起こしたかもしれないが、私はいつもいい子でいようと努力していた。しかし、成績優秀の友達の言うことを信じたということがとてもショックであり、またその友達が

発見したということもかなりショックであった。小学生時代唯一の汚点であり、いつかその担任の先生に会って私が無実だったことをわかってもらいたいと思う。あれは私への嫌がらせでしかなかったはずだ。私が先生になったときはもっと真実を見極めて2人の生徒の言い分が異なったら両方とじっくり話し合っていきたいと思う。あの風景は今、思い出しただけでも吐き気がするくらい嫌だしとても悲しい気持ちになる。

【否定的】

小学2年時に担任教師のもとから紛失したシールを盗んだとの疑いをかけられたという〈出来事〉が過去形を用いて〈思い出し型〉で記述されている。しかし記述は事件の想起にとどまらず、自分を疑った教師への絶望や友人への疑念を告白し、潔白を証明したいと述べている点で〈告発〉ともいえる。原風景に対するイメージは、当時、現在ともに否定的のまま変わっていない。

まず、記述に、想起者の自己が次のように現れている。好きだった担任の先生から疑われたという、出来事の展開や意味づけについての記述の際に必ず言及されているのは友だちの「Aちゃん」と自分との対比である。お金持ちで美人で成績優秀なAちゃんに対して想起者自身は成績は普通でなにかと注意される子どもであった。そして、Aちゃんと比べあらゆる面で「引け目を感じていた」と自己の存在の在りようを述べている。記述されている出来事において直接的に想起者がAちゃんと相互作用を行っている場面はない。しかし、友だちでありながらもコンプレックスの対象であるというAちゃんとの関係性の強調には関係的な自己定位が現れている。また、記述において、当時の自分は、教師に信じてもらえなかったことにショックを受け、友だちのAちゃんには事情を問いたすことができず「泣き寝入り」をした。対して現在は、「いつかその担任の先生に会って私が無実だったことを分かてもらいたい」と述べている。教師に信用されなかったことを悲しみ、友人を信頼したいと願っていた存在として語られる自己からさらにすすんで、自らの潔白を明らかにすべく行動することを志向している存在として語られる自己への変容に、過去から現在に至り未来へ続く時間的な自己定位が示される。

同時にこの点は、ライフ・スパンの視野をもった語りであるともいえる。すなわち、原風景となった出来事に対して、当時と現在とでその意味づけを異にしている点に想起者の自己の変容をみいだすことができる。

さらに、想起者は、将来教師になった際に「真実を見極め」ることのできる教師を目指したいとしている。真実を追究することをせず自分を疑い続けた教師を想起することによって、想起者は将来への展望、発達の指針を明確にしている。この点にもライフ・スパンの視野をもった語りが見られているといえるであろう。

さらに、記述には複数の教育経験についての語りが見られている。教師に疑われたことを悲しみながらも無実をはらしたいと願う「子ども」としての語り、なぜ自分が疑われたのかAちゃんと自分との対比によって推察しようとする時の「担任教師」の代弁としての語り、そして、真実を見極めて子どもに接したいと願う「教師となった自分」としての語りが見られている。教師や子どもなど複数の非対称的な視点が輻輳する形で語られており、多元的な様相を呈している。

#### 4. 事例3「バレーボール」(19歳女性)

【学校段階：中学校，活動の場：学業・授業，経験内容：活動の成否，言及対象：集団・不特定，教師存在：有】

【語りのタイプ：物語，記述形態：思い出し型，語りのテーマ：評価】

- ① 中学校の各学年とも、学年の初めに行う体育の種目は決まってバレーボールだった。自分がそれほどバレーボールが下手だとは思っていなかったのだが、中学1年の最初の体育の授業で状況は一変する。円陣バレーをしたのだが、上手くいい位置にボールが飛ばず自分が打つと終わってしまう。空振りしてしまうこともあった。私は次第に腕を出せなくなり円陣の中で居心地悪そうに立っていた。そして、次の授業から6人ずつチームを作りチーム練習が始まる。自分はバレーボールが下手だ、とたった一度の授業で悟ってしまった私は、どんどん消極的になり体が動かなかったのが当然うまくできない。しかも私のチームにはバレー部のエースがいて、アンダーもできないのにそのエースがアタックを打つためのトスの練習や、オーバーでサーブを打つ練習まであったのだ。それから、サーブ、アンダー、トスと、何もかもダメな私に対するクラス女子全員の目が変わった。失笑とあきれ、そんな目だった。私は体育だけでなく学校生活すべての中で消極的な生徒になってしまう。相手の目ばかり気にして卑屈になった。体育がある日は朝食を食べられなかった。

しかし元来負けず嫌いの性格なので毎朝早起きしてサーブの練習をした。その時はうまくいくのだが、授業中の試合ではみんなの視線が集中するのでその成果は出なかった。体育に力を入れている学校だったので、体育の先生も“体育ができない子”の気持ちを分かってくれなかった。どうしてできないの?という表情で、時々マンツーマンでみんなとは離れたところで練習させられた。しかし私にはそれが余計に辛かったのであった。【否定的】

- ② 体育の先生は、体育を楽しめない生徒がいる、ということを理解していたとは考えにくい。スポーツを楽しめないという問題ではなく、集団内でスポーツを行うことによって起こる人間関係のトラブルを感じ取ってはいないように見えた。先生はスポーツが得意だったから体育の教師になった。だから、できない人の細かな心理状態を感じ取ったり密かに送るサインに気付いてくれることはなかった。スポーツマンというものは些細なことでくよくよしないというか、どっしり構えていて動じない。だから私がバレーボールが苦手なことが分かって、なんでそんな些細なことで悩むの?練習すればうまくなるわよ!という感じだった。先生は先生なりに熱心に好意で私にマンツーマンで指導してくれていたと思う。しかし、やはりスポーツができる先生に私の心は伝えても理解が難しかったのだと思う。
- ④ 私の中でいつも学校生活にはバレーボールがネックになっている。今でも学科で毎年バレーボール大会があるのだが、他の親睦を深めるイベントには出ても、そのバレーボール大会には出ない。体が無意識的な拒否反応を示してしまうからだ。多分、今の仲間たちなら私がどんなにミスをしてでもそれを許し援護してくれるだろうし、もしそんな雰囲気をつくってくれたら私も勝つためにできるだけのことをしようと思ひ頑張るだろう。できることなら私も苦手なバレーボールを克服したい。そして今の仲間なら快くその手助けをしてくれるだろうと思う。しかし、今の関係がもし崩れてしまったら、ということを考えてしまい、どうしてもバレーボールをする気になれない。醜態をさらしたくないという気持ちがあり、その壁を乗り越えることは未だにできない。多分、ほかの人が見たら大したこと

のない小さな問題かもしれない。しかし、私が中学校3年間で受けた傷はそれほど深く、人間関係に直結する重大な問題なのである。【否定的】

バレーボールと人間関係という一貫した主題をもっている。中学校時代の体育の授業でバレーボールが上手くできなかったことからクラスメイトとの関係が悪化し、何事にも消極的になってしまったという当時の自分と大学生で仲間恵まれていた自分という二時点間における自己の変容が記された〈物語〉が〈思い出し型〉で記述されている。その中で想起者は、周囲の目を気にして卑屈になった自分や、体育ができない子の細かな心理に配慮しない教師の行為を省察し、否定的に評価している点で〈評価〉を主題としているともいえる。原風景のイメージは、当時、現在ともに否定的のまま変わっていない。

まず、記述に想起者の自己がどのように現れているのかみてみよう。本事例は中学校時代の体育の時間についての記述である。特徴的なのは関係的な自己定位が頻りに語られていることである。バレーボールが上手くできない「私」はクラスの女子から「失笑とあきれ」の目でみられるようになり、何事にも消極的になった。負けず嫌いの性格から毎朝練習をするがみんなの前では視線が気になりその成果は出ない。常にクラスの女子からの視線を意識していたことを語る点に、関係的な自己定位が示されている。また、想起者は体育教師との関係についても言及している。その体育教師は想起者を励まし、マンツーマンでバレーボールの指導をしてくれる。しかし、想起者にしてみれば、技能の問題ではなく人間関係上の問題で悩んでいるのだという「体育ができない子」の「細かな心理状況」や「密かに送るサイン」には気付かない。つまり、体育の授業参加に関して、ズレをはらんだ関係として語られているのである。こういった中学校時代の人間関係に対して、現在の大学での学科の仲間との関係性は良好である。もし、現在の所属する学科でバレーボールをするならば仲間はミスを許してくれるだろうし自分もできる限り頑張ることができる、と語っており、現在の良好な関係性のなかに自己を位置づけていることが示されている。さらに、現在の自己についての語りのなかには、時間的な自己定位も示される。中学校時代のクラスメイトや教師とのバレーボールをめぐるぎくしゃくした人間関係を語ることで、現在の所属学科における充実した人間関係が照射される。と同時にバレーボールを

することによって現在の良好な人間関係が崩壊する可能性があることを恐れている。過去の人間関係についての語りと現在の人間関係についての語りが交叉しながら同時に現れている点に時間的な自己定位が示される。

また、ライフ・スパンの視野をもつ語りは、次の点にみられる。すなわち、「私のなかでいつも学校生活にはバレーボールがネックになっている」と述べ、中学校時代の経験がその後の人生に何らかの影響を与えていることを示すとともに、「人間関係に直結する重大な問題である」と意味づけている。

さらに、記述には、バレーボールに苦手意識を抱いていた想起者と体育教師といった複数の視点からの語りが見られる。すなわち、「スポーツが得意だから」体育教師になった大人である教師からすれば、体育ができない子どもの気持ちが分からない。教師の一連の行為に関して、「練習をすれば」解消されるとして、個別に指導し練習の機会を設け、想起者の上達を願っている大人としての視点から出来事が語られている。対して子どもとしての想起者は、スポーツが得意だからこそ「体育ができない子」の気持ちが分からないとの視点から教師をみている。特別に個別指導を受けることを辛いと感じ、苦痛なのはできないことそのものではなく、チームスポーツであるがゆえに生じる集団内での人間関係の軋轢であると訴える。もちろん語られているのは反発ばかりではなく、「先生なりに熱心に好意で」指導してくれていたと想起者は感じ、そう記している。それでも二重の視点から語られており多元的な語りとなっている。

以上、三事例をみてきた。なお、活動の場や内容は異なっているものの、原風景において人間関係への省察に重きが置かれており、しかも教師が登場する事例 2 と 3 では、いずれも否定的なイメージで原風景が語られていた。量的分析は別途公表していくが、全般的な傾向としても示されている。

## VI. 学校の原風景を語るという行為

以上の事例検討に基づき、本論文の課題について言及したい。

第一に、語る行為は、語りの個性と、語りの制度的機能の相互関係によって構成されている。

語りの個性とは、一つには、経験が記述者に固有であることに由来し、記述者の特性や状況の特殊性、語られる登場人物固有の特性などに現れている。二つに

は、語り口の独自性であり、物語展開や登場人物の設定の仕方などに特徴的に現れている。三つには、意味づけの独自性であり、出来事の連関の仕方や因果的説明にみられ、時に排他的な意味づけになることもあるだろう。例えば、事例 1 では仲間との出会いと交流への思いについて、部室という空間がその象徴として語られ、事例 2 では教職に関する絶望と希望が友人と自分との対比を軸に語られ、事例 3 では体育への苦手意識が人間関係の問題として語られている。

一方、語りの制度的機能とは、学校の原風景に「学校らしさ」「学校なら起こりうること」が映し出されることである。それは一つには、学校の原風景の共有可能性というかたちで現れうる。語りにおいて、語り手と読み手の双方にとって合理性が高い、あるいは納得しうる意味づけや解釈が採用され、学校という文脈でつながる共通のイメージが形成されるだろう。二つには、学校の原風景の語りは、「証言」としての機能を果たしている。原風景は語り手本人にとっては「事実」であり、真偽の検証はできないまでも、少なくとも「そう感じられた」場所や人であると、学校や教師について証言していることになる。それは、登場する個々の学校や教師を超えて、「起こりうる」「生徒に捉えられうる」事実としてまずは謙虚に受容し、さらに学校のあり方の議論への有用性を検討する必要があるだろう。例えば、事例 1 における学校への不適応を教師や学校組織の介入しない部室の仲間が支えたという「事実」、事例 2 における教師が「成績優秀で美人の」友人のみを信用したという「事実」、事例 3 における体育教師が体育の苦手な生徒に共感的な目を向けてくれなかったという「事実」は、学校という場を経験している多くの者にとって「起こりうること」として共有可能性の高い事柄であり、それゆえ、生徒へのケアに関する学校や教師の役割について議論するための契機となりうる。

語りの個性は全くのオリジナルというわけではなく、語りの制度的機能を採用し、そのフレームの中で生成される。学校の原風景の個々の語りや、個性をもちつつも制度的機能を利用することで、語りの制度性はさらに強化される。語りの個性と制度的機能は相互関係にあるといえる。

第二に、学校の原風景を語ることの意味として次の二点があげられる。一つには、生涯発達の意味である。個人の生涯発達においては、学校の原風景は一つのランドマークとなり、発達過程で何度も語り直すことにより、人生における自己の位置と変容を知ることができる。また、コホートによって語りの特徴が異なれば、



ライフサイクルにおける学校時代の意味の問い直しにもつながってくるだろう。もう一つには、公共の意味である。前掲のように学校の原風景の語りをもつ「証言」としての機能は、学校という場の意味を改めて見直し、今後のあり方について再協議の契機をもたらすだろう。

以上、学校の原風景の研究に関わる領域に言及しながら、本研究の方向を示してきた。今後は、より詳細な分析を通し、各論の精緻化に努めたい。

付記：調査にご協力くださった大学生のみなさん、事例の公表をお許しくださった方々に記して感謝申し上げます。

(指導教官 秋田喜代美助教授)

## 文献

- 蘭千壽 1999 変わる自己変わらない自己 金子書房。
- 浅野智彦 2001 自己への物語論的接近：家族療法から社会学へ 勁草書房。
- バフチン, M. M. 1988 ことばのジャンル ことば対話 テキスト 新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木 寛(訳) 新時代社 Pp.113-189.
- Bruner, J. 1998 可能世界の心理 田中一彦(訳) みすず書房。(1986 Actual minds, possible worlds. Cambridge, Mass.: Harvard University Press).
- Bruner, J. 1999 意味の復権：フォークサイコロジに向けて 岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子(訳) ミネルヴァ書房。(1990 Acts of meaning. Cambridge, Mass.: Harvard University Press).
- Bruner, J. 1996 The culture of education. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Corbin, A. 2002 風景と人間 小倉孝誠(訳) 藤原書店。
- 藤江康彦 2001 教室談話の成立機制：行為-ローカルな文化-制度的装置の相互関連に着目して 日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」26, 73-85.
- 府川源一郎(編) 1998 過去と記憶の「リ・メイキング」：学校時代の「事件」に出会いなおす方法 太郎次郎社。
- 星野命・長谷川浩一 1985 青年の「心の風土」としての原風景 九学会連合日本の風土調査委員会(編) 日本の風土 Pp.119-154.
- 井上佳朗 1995 原風景の心理学的研究 人文学科論集(鹿児島大学法文学部)第41号, 27-68.
- 小林多寿子 1995 インタビューからライフヒストリーへ 中野卓・桜井厚(編) ライフヒストリーの社会学 弘文堂, Pp.43-70.
- 小林亨 1999 風景の調律：景観体験の構築 鹿島出版会。
- 紅林伸幸・川村光 1999 大学生の教職志望と教師化に関する調査研究(1)：学校体験と教育に関する意識 滋賀大学教育学部紀要教育科学第49号, 23-38.
- 京都大学教育学部第二期生有志 2002 あの頃の子どもたち：五十年後から見た戦中戦後の教育体験 クリエイツかもがわ。
- 鈎治雄 1994 学校教育におけるエピソード記憶と特別活動 日本特別活動学会紀要第3号 55-67.
- 鈎治雄 1996 大学生の小学校時代におけるエピソードと学校適応感に関する一研究 応用心理学研究第21号 59-67.
- 松畑強 1997 ランドスケープの認識論：近代風景の起源をめぐって Ten Plus One No.9 INAX 出版, 68-87.
- 松島恵介 1996 「しない私」と「した私」：断酒的自己を巡るふたつ(あるいはひとつ)の時間について 佐々木正人(編) 想起のフィールド：現在のなかの過去 Pp.1-30.
- 溝上慎一(編) 2001 大学生の自己と生き方：大学生固有の意味世界に迫る大学生心理学 ナカニシヤ出版。
- 村井淳志 2001 「いのち」を食べる私たち：ニワトリを殺して食べる授業-「死」からの隔離を解く 教育史料出版会。
- Neisser, U.(ed.) 1988/1989 観察された記憶：自然文脈での想起 富田達彦(訳) 誠信書房。(1982 Memory observed: remembering in natural contexts. San Francisco: Freeman).
- 呉宣児 2001 語りからみる原風景：心理学からのアプローチ 萌文社。
- 大館勝治 2000 民俗からの発想：雑木林のあるくらし・地域と子どもたちの原風景 幹書房。
- 佐久間亜紀 1997 授業の批判的省察力形式における「風景の重ね合わせ」：student teacher への存在論的アプローチ 日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」23, 69-77.
- 佐貫浩 1994 学生の学校体験にみる「学習」親の特徴：過去の子どもたちからのメッセージ 教育(教育科学研究会)8月号(No.577) 63-72.
- 佐藤浩一 1998 「自伝的記憶」研究に求められる視点 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編 47, 599-618.
- 佐藤浩一 2000 思い出の中の教師：自伝的記憶の機能分析 群馬大学教育学部紀要人文・社会科学編 49, 357-378.
- 佐藤学 1995 学校の原風景から・個人的断章：ヴィジョンへのアプローチ 学びその死と再生 太郎次郎社 Pp.16-28.
- 清水秀美 1998 大学生の「授業の思い出」：そのデータベースの作成意義 愛知教育大学教育実践総合センター紀要創刊号, 47-53.
- 高橋進 1982 風景美の創造と保護：風景学序説 大明堂。
- 鳥山敏子 1985 いのちに触れる：生と性と死の授業 太郎次郎社
- 寺本潔 1990 子ども世界の原風景：こわい空間・楽しい空間・わくわくする空間 黎明書房。
- 東京農業大学農学部造園学科庭園学・造園学原論研究室 1996 原風景の研究 東京農業大学出版会。
- Van Langenhove, L. & Harré, R. 1999 Introducing positioning theory. In R. Harré & L. van Langenhove(eds.), Positioning theory. Mass: Blackwell Publishers, Pp.14-31.
- Wertsch, J.V. 1995 心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子(訳) 福村出版。(1991 Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- やまだようこ(編) 2000 人生を物語る：生成のライフストーリー ミネルヴァ書房。
- 山岸健 1993 風景とはなにか：都市・人間・日常的世界 日本放送出版協会。