

# ドイツにおける質的学校・青少年研究の動向と 「生徒のライフストーリー研究」 —ポストモダンにおける 青少年の学校体験の解明に向けて—

**Qualitative studies on school, childhood, and youth in Germany: Focusing on studies of students' life stories and their experiences at school in post modern age**

ビアルケ（當山）千咲 TOYAMA-BIALKE, Chisaki

● 国際基督教大学教育研究所  
Institute for Educational Research and Service, International Christian University



質的アプローチ, ポストモダン, ライフストーリー, 生徒の学校体験, ドイツ  
qualitative research, postmodern, life story, students' experiences at school, Germany

## ABSTRACT

The purpose of this article is to review the development of qualitative studies on school and childhood as well as youth in Germany. The focus of this review will be on studies dealing with the changing experiences of students at school in the post modern age. Moreover, comparable changes in the relationships between students and school in Japan will be also taken into consideration. Studies on this issue in Germany are characterized by the following two points: The first is that perspectives of the studies on school as well as those on childhood and youth are converging increasingly. The second is that research perspectives on the macro, meso, and micro levels are connected with each other. This article deals with two topics which contributed in 1980s to forming the basis of the actual trend mentioned above: "individualization theory" discussed by U. Beck as well as "narrative analysis" developed by F. Schütze. Then, light will be thrown upon the development of life story studies of students which have been forming the main stream of qualitative research in Germany. Finally, implications of this research trend in Germany for Japanese contemporary situation will be discussed. It indicates the necessity to pay attention to subjective perspectives of individual students who have their own life stories and to explore what they experience school.

## 1. はじめに

本稿の目的は、ドイツの質的アプローチによる学校研究および青少年研究の展開と動向を、ポストモダンにおける青少年の学校体験に焦点を当てている研究に重点をおいて考察することである。日本では特に1990年代以降、学校と青少年の関係が社会変動の中でそれ以前とは異なってきたことが指摘されているが（例えば、伊藤、2002）、ドイツにおいては、既に1980年代から、そうした学校と青少年の関係の変容を捉えようとする様々な研究が展開されてきた。そこで、ここでは日独の接点に注目しつつ、日本の今日的状況の解明に示唆的と思われる側面に、焦点を当てることにする。

生徒の今日的状況を捉えようとするドイツの研究の動向は、「学校研究と子ども・青年研究の接合」および「マクローメゾー・ミクロレベルの関連づけ」の2点によって特徴づけることができる。すなわち、マクロなレベルにおいては、「教育システムの現代化<sup>1)</sup>」論（学校研究）と「子ども期・青年期の構造変容」論（子ども・青年研究）が関連づけられ、メゾレベルでは、学校の他に、家庭、ピア、余暇、メディア等と子ども・青年の関係を、生態系的な総体として捉えようとする傾向が強まっている。その際、質的アプローチをとる研究では、特にこうした制度や組織の質的特徴やその生成過程に焦点が当てられている。ミクロレベルでは、生徒を生徒であると同時に、学校外の世界にコミットする子どもないし青年、特に「自身の現実を解釈し、独自の文化や＜バイオグラフィー（自伝）＞を形成する積極的な主体」と見なすようになり、こうした彼らのメゾレベルの生態系を、マクロな社会変容を背景に読み解こうとする傾向が強まっている（Krüger & Grunert, 2002; Helsper & Böhme, 2002）。このような文脈において、子ども、青年、生徒、教師の「ライフストーリー研究」は、ドイツの質的教育研究において、最も発展してきた領域の1つとなった<sup>2)</sup>。

この動向の背景にはさまざまな理論的・方法論的展開があるが、ここではまず、1980年代から教育研究のみならず、ドイツにおける質的研究全体

の展開に影響を及ぼした2つの要因を中心に述べる。そのうちひとつは、マクロレベルの社会変容に関するベックの「個人化」論であり、それが質的アプローチによる「学校研究」と「子ども・青年研究」に受容され、展開されている議論について触れる。その際、日本における今日的状況との具体的接点を検討する。またもうひとつの要因として、「ライフストーリー研究」の展開に大きな影響を与えた「ナラティブ分析」を取り上げる。さらに、この2つの影響を受けながら発展した研究の中から、本稿では「生徒のライフストーリー研究」の展開に触れ、最後に、それが持つ日本へのインプリケーションについて論じる。

## 2. 1970年代のパラダイム転換とその後の展開

ドイツにおける質的研究は、日本と同様に1970年代の、解釈的アプローチ、象徴的相互作用論、現象学的社会学などの影響のもとでのパラダイム転換をきっかけに始まった。青年研究においては、青年を「行為する主体」として捉えなおし、青年文化・サブカルチャーと学校に焦点を当て、生徒の生活世界を描くといった研究が行われた（Projektgruppe Jugendbüro, 1977等）。80年代に入ると、同様の転換が子ども期研究でも始まる。すなわち、子どもを「発達途上にある存在」ないし「未完成な大人」というよりは、子ども期は人生の独自の段階であると見なし、彼らの日常経験や人間関係を、子ども自身の視点から読み解くアプローチに転換したのである（Krüger & Grunert, 2002, 17-18）。このような展開と並行して、80年代にはその後の質的教育研究の原動力となるような理論的および方法論的展開が生じる。以下では、その2つの要因に焦点を当てる。

### 2.1 ベックの「個人化」論

一つは、社会学者 Beck が『危険社会』（1986）において論じた「個人化」論である。「個人化」とは、デュルケーム、ジンメルなどが論じた近代社会における「社会的分業」や「社会分化」を近代化の第1局面と見なし、これに続く戦後の近代化

の第2局面を指す概念である。ベックによれば、「個人化」は以下の要因によって生じたとされる(Beck訳書, 1998, 144-195)。第1に、物質的生活水準が向上し、ライフスタイルの多様化が生じたこと、第2に、階層移動や、ジェンダー規範の流動化、都市化・過疎化などが生じ、社会的・地理的モビリティが高まったこと、第3に、教育拡大による高学歴化、教育期間の長期化である。そして個人化は特に次の3つの次元において現れるとしている(上掲書, 252-271)。「伝統的ミリュー(例えば階級文化、地域社会)から解放され」、「安定した伝統的価値規範が失われ」、「新しい社会的統制・社会への再統合」、すなわち、個人の人生設計が当人自身に大きく委ねられ、同時に個人は自分の力のよばない社会制度(教育制度、労働市場など)と直面することになる。こうした個人と社会制度の新しい関係を生み出す「個人化社会」では、個人の自己選択・決定の可能性が拡大するが、同時に、何にむかって決定すべきかわからないにもかかわらず選択・決定を強要される負担・不安と、選択の結果の責任を負うリスクも高まるというアンビバレンツな事態が生じることになった。

ベックの個人化論はこのように客観的レベルの社会変容だけでなく、主観的レベルの変容を問題にした点に特徴があり、この議論は、例えば次のような問題関心に接続していった。「はたして個人は一貫したアイデンティティを築き、自律した個人として再帰的に決定し、社会の挑戦に立ち向かって行けるのか、それとも孤立し防衛的に私的世界へ引きこもる道を選ぶのか?それはどのような条件で生じるのか?」(Heitmeyer & Olk, 1990, 16)

## 2.2 個人化社会における学校と青年の関係の変容

その後、教育研究においては、「個人化」が子ども期・青年期の構造や、教育制度、また子ども・青年あるいは生徒の主観的世界に、どのような影響を与えたかが盛んに議論されるようになった。ここでは特に「教育システムの現代化」論と「子ども期・青年期の構造変容」論を関連づけながら、学校と青年の関係の変容に焦点化した議論に触れ、その後、今日の日本においてある程度対応すると

思われる変化を考えてみる。Helsper(2000)は、学校と青年の関係を4つの次元に区別して、その変容を問題にしており、ここではそれを基盤にして、現在展開されている議論(Melzer & Hurrelmann, 1990; du Bois-Reymond, 1998; Helsper, 2000等)を次のように整理することができる。

第1の「業績にかかる次元」では、次のような変容が見られる。職業社会への移行は、労働市場に統制され、個人の選択・決定によるバイオグラフィー(自伝)の形成、すなわち「バイオグラフィー化」が生じている。学歴の価値は低下し、就職に十分ではないものの、相変わらず必要な条件であり、学校外教育の利用は拡大し、業績原理は全体として強まっている。学校での成功・挫折は個人の責任となり、生徒の自己像の危機や、学校から排除されるリスクも高まった。そのような中で、学校での学習の意味が失われ、手段化の意識が生じている。また背後では、階層、性別、エスニシティが組み合わさった見えにくい不平等が生成し、若年失業の問題等が深刻化している。第2の「関係における認知と参加の次元」では、学校と生徒は、かつては序列的・非対称的関係にあったのが、「参加・共同決定」という民主化が制度化された。しかし実践レベルでは、「自主的な参加への要求」というアンチノミックな事態が生じている。第3の「人間形成をめぐる価値・規範の次元」では、教師生徒関係は、かつての「命令一服従関係」から「インフォーマルな関係」へ、伝達される価値も「従順」から「自律」へと変わった。しかし教師は攻撃されやすく、規範を常に生徒との交渉において形成するという多大な負担を抱えるようになった。第4に「学習内容の次元」では、「標準化されたカノン」を教え込んでいた学校は、「柔軟な形の提供」を行うようになり、生徒の選択に委ねられる部分が拡大した。この変化は、生徒に合った授業作りや、教師の専門性にとってもチャンスである一方、教師の側に内容の選択の負担が生じ、根拠づけ・正当化や、生徒との交渉も必要になった。さらに学校外の学習過程が拡大している。すなわち、情報化社会では世代間の知識・能力が逆転し、青年にとって年長世代の重視する

文化遺産の価値は低下した。また消費社会化により、青年は早くから積極的消費者として自立し、若者文化の選択の幅も拡大した。そのような中で学習と余暇の境界は曖昧化し、ライフスタイルにも業績原理が密かに浸透している。

翻って日本の今日的状況を見るならば、これまで 4 つのどの次元でも積極的な役割を担ってきた学校が、そこから撤退し役割を縮小することによって、ある程度パラレルな変容が生じている。第 1 の次元では、就職や進路に関わる学校の役割は縮小され、個々の生徒の進路選択や労働市場に委ねられる面が大きくなってきた。少子化等により進学が容易になり、競争が緩和される中で、学業へのコミットが、より個人の選択・責任へ委ねられ、家庭背景の影響の拡大、フリーターや学卒無業者の増加が指摘されてきている（樋田他, 2000; 小杉, 2002）。第 2 の次元では、これまでの生徒指導は緩和され、「心の教育」において、生徒を個別に理解・支援するという方向へ変化している（酒井, 1997）。また、第 3 の次元では、生徒集団に規範を教え込み、そこからの逸脱を統制する教師生徒関係から、「親しみやすい」インフォーマルな関係に変化し、そこで重視される価値は、「従順」から「自律」へシフトしている（樋田他, 2000; 古賀, 2001）。第 4 の次元では、制度の多様化・弾力化・個性化という文脈で、生徒の自己選択が尊重される傾向が強まっている。他方で、学校外の世界が青少年に与える影響は強まっており、塾などの様々な学校外教育の利用の増加（東京都生活文化局, 1999 等）の他にも、高度に発達した消費社会の中で「若者文化」が展開され、従来の「向学校的／反学校的」などに分化していた生徒文化から、学校外の「若者文化」へのコミットの仕方によって分化するようになってきたこと（樋田他, 2000; 伊藤, 2002），情報化により、学校が伝達する学習内容が無効化されるような、新たな学習の質と形態が生成する可能性も指摘されており（潮木, 2000），学習内容における学校の独占が弱まることも考えられる。

このような変化は、日本の場合、特に 1980 年代以降の教育改革の影響という枠組みで議論される

ことが多く、社会全体の変動については、消費社会や情報化社会という説明要因がしばしば用いられる<sup>3)</sup>。しかし、ベックの「個人化」論を端緒として展開されたドイツの議論は、日独の様々な違いは度外視できないとしても、日本の状況にも適用可能な部分があり、より有効な枠組みを提供する面もあると考えられる。ドイツにおける上述の議論に従うならば、数量的な研究においてしばしば用いられる性別、階層、学校レベル等の変数では、青少年と学校との関係は捉えにくい変容を遂げつつあり、より個人の主観的ロジックに従って複雑化していると考えられるのである。しかし青少年と学校の関係の変容に関する日本の研究では、主に質問紙を用いた数量的分析や、半構造化インタビューによるデータ分析が中心で、個人の主観的ロジックによる変容を捉えるには限界がある。ここに「生徒のライフストーリー研究」の必要性が見出せるが、これについては後で触れる。

## 2.3 シュツツェの「ナラティブ分析」

80 年代以降、ドイツにおける質的研究の発展に大きく寄与したもう一つの要因は、Schütze (1983) の「ナラティブ分析」である<sup>4)</sup>。これは、ミクロレベルの個人の視点からメゾレベルの制度・組織へのコミットを生態系論的視点から捉えなおすという転換を可能にした方法のひとつとも言え、ライフストーリー研究の中心的な方法である。

その主な特徴は、半構造化インタビューやインタビューデータを研究者がパラフレーズした再構成と違い、人生の物語がシークエンシャルに秩序づけられているという前提から出発している点にある。人生の物語において、何がどのように始まり、どのように終わるか、段階間の移行はどのようにになっているかを活かしたデータを「ナラティブ・インタビュー」によって収集する。その手順は、次のようにまとめられる。

- ① 「これまでの人生について話してください」というような「ナラティブ生成質問」により、始めの語りが開始される。その際、インタビュアーは、極力口をはさまない。
- ② このはじめのナラティブな語りの終了後、あ

- いまいだった箇所や、十分に説得性がなかつた箇所、簡単に語られすぎた箇所などについて追加のナラティブ生成質問をする。
- ③ 当人の抽象化・理論化の能力を生かして、これまでの人生全体を展望させる。これにより、出来事の転換期や、「頂点」あるいは「どん底」の時点を明確化させる。

このようにして得られたデータは、従来のライフコース研究と異なり、個人がどのように人生の運命を経験し解釈したのか、それが本人のアイデンティティにどう影響しているのかに焦点を当てる「ナラティブ分析」により分析される。その手順は次の通りである。

- (1) 「フォーマルなテキスト分析」：テキストをセグメントに分割する。
- (2) 「内容の構造的記述」：フォーマルなインジケーター（接続詞など）や表現に注目しながら、個々の部分を全体のなかに位置づけ、その重要度や、関連の筋道をシークエンシャルに明確化していく。こうして、いつインフォーマントの経験や自己が変化したのかが明確になる。頂点となる経験、苦しみとなった出来事の絡み合い、劇的な転換期、徐々に生じた変化、計画・実行された行動などの「プロセス構造」を捉える。
- (3) 「分析的抽象化」：このような「プロセス構造」をシステムティックに関連づけることにより、経験において優勢な「プロセス構造」の連なりである、そのケースの「バイオグラフィーの全体形態」を析出する。
- (4) 「知識分析」：当人の「人生の理論」と、支配的なプロセス構造の変化とを関連づけ、その理論がどのような機能を果たしているかを解明する。
- (5) 「対照的比較」：分析を終えた個々のケースを関心のある問題やテーマに結びつけるため、対照性が最小ないし最大のケースを比較する。最小の場合、似ているケースを選択し、抽象化をより進めて、個々のケースの特殊性から離れて、タイプを生成する。対照性が最大のケースの比較の場合は、最も異なるケースを

取り上げ、理論的カテゴリーを対立的なカテゴリーとつき合わせて、異なるタイプを発見したり、異なるタイプの根本にある構造的次元を発見する。

- (6) 「理論モデルの構築」：個々のケースの分析とその比較の結果をシステムティックに理論モデルにまで構築する。

(Schütze, 1983; Flick 訳書, 2002, 122-133, 252-256)

このような「ナラティブ分析」は、ベックの「個人化論」によって個人の主観的レベルの変容とその条件の関係への関心が高まる中で、有効な分析ツールを提供することになったといえる。こうしてマクロ—メゾ—ミクロを関連づける「ライフストーリー研究」が、90年代さらに展開することになった。

### 3. 生徒のライフストーリー研究の展開

ライフストーリー研究においては、個人を「自身の現実を解釈し、バイオグラフィーを形成する積極的な主体」と見なすが、子ども・青年研究でも、子ども・青年をそのような存在として扱う。90年代には、子ども・青年のライフストーリーがどのように構造づけられているのか、その中に、個人化過程のどのような可能性と危機が見出されるかを扱った研究（例えば Fuchs-Heinritz & Krüger, 1991; Büchner et al., 1994; 1998）が出てきた。また、生徒ライフストーリー研究の場合は、特に学校での経験、相互作用の過程、役割要求などを、当人がどのように経験・解釈し、それがライフストーリーの全体的関連にどう組み込まれているかに焦点を当てるが（Helsper & Bertram, 1999），ナラティブ分析を用いた本格的な生徒のライフストーリー研究も生まれた（例えば Nittel, 1993; Kramer, 2002）。

さらに近年の動向として、複数の質的方法のトライアンギュレーションによって、個人のライフストーリーとそのコミットする制度的構造や社会文化的文脈の関連に多面的にアプローチしようとする研究が増えていることが挙げられる。その一例としては、個々の歴史と文化を背負い、また社

会変容の影響下にある複数の学校の学校文化と、それぞれの学校の生徒のライフストーリーとの関係を、エスノグラフィックな参与観察、ナラティブ・インタビュー、相互作用場面の「客観的解釈学」(Flick 訳書, 2002)による談話分析によって、構築主義的な視点から再構成しようとする研究が挙げられる (Helsper et al., 2001; Kramer, 2002)。また、子どもへのナラティブ・インタビューを、12歳、14歳、16歳の時点で3回行い、その親へも同様の観点からインタビューを行ったデータを生徒のデータと合わせてみることで、生活状況の多様化や、親子関係の態度の質的な変容と青少年のライフストーリーの複雑な関連の解明を目指した研究もある (Büchner et al., 上掲書)。

このようなライフストーリー研究の蓄積により、様々な知見が提出されているが、以下では生徒ライフストーリー研究に限定して、その成果のごく一部に言及するならば、まず、幼児期から出発したライフストーリーという縦のつながりのなかでの生徒個人の学校経験の意味を捉えたことが挙げられる。例えば、前述の「個人化社会」の学校と青年の関係のうち、第1の次元にかかる知見について言えば、個々の生徒は自身の人生のストラテジーを、幼児期から家庭を中心として形成しており、特に家庭のハビトゥスが学校文化との関係において重要であるという。しかし子どもは小さいときから家庭以外にも様々な相互行為領域を持ち、子ども自身が独自のライフストーリー上のストラテジーを形成するため、家庭のハビトゥスは、そのまま子どもに受容されるわけではなく、屈折も生じる。このストラテジーは、学校に入学するたび新しい枠組みに直面するので、変容をせまられるが、そこで学校文化とうまく適合すれば、再生産されてゆく。しかしそうでない場合、問題が先鋭化し、「苦しみのプロセス」(Schütze, 1983)が始まり、問題行動につながってゆく場合がある (Kramer, 2002)。生徒が、多くの対処ストラテジーを持っている場合、克服はより容易であるが、そのリソースは生徒の社会資本や社会的ネットワーク、特に家庭とピアに左右される (Nittel, 1993; Kramer, 2002)。このような知見は、生徒の学校へ

のかかわり方と、家庭背景の階層要因との関連に関する従来の多くの知見を裏づけるだけでなく、同時に、分化を主に階層要因によって説明しようとする従来の方法では明確に捉えにくくなつた、「個人化」された社会に潜む不平等の様態を質的特徴において解説している。

前述の第2および、第3の次元にかかる知見についていくつか挙げるならば、次のようなことがいえる。教師によって「認められること」や「参加・共同決定」は、青年期の自立途上にある生徒にとって重要な意味を持っており、そこに期待を寄せる生徒が少なからずいる。しかし、学校や教師は、理念としては「自律」や「参加・共同決定」を説きながら、実践の相互作用レベルでは、かつての「命令一服従関係」で「従順であれ」と求めていることもある (Helsper et al., 2001)。また教師は、生徒と親しみのある関係を築こうとしながら、同時に相互作用においては生徒を業績原理で切ったり、青年期という自立の文脈にある生徒の側が距離を要求することもある。こうした生徒の学校体験の中で、教師はしばしばライフストーリー上の「重要な他者」であり、人生における(ポジティブにもネガティブにも)転換をつかさどる (Nittel, 1993)。現代の学校には、こうしたポストモダン的「新しい」関係と、いわゆるモダン的な「古い」関係が錯綜しており、アンビバレントな事態が生じている。

#### 4. 今後の課題と日本へのインプリケーション

ドイツにおける質的教育研究では、「子ども・青年研究」と「学校研究」のさらなる接近が、今後の課題の1つとして挙げられている (Krüger & Grunert, 2002, 29-33)。例えば、子ども・青年の学びのモードが余暇と学校で異なっており、自主的かつインフォーマルな学習である余暇での体験は、学校での半強制的でフォーマルな学習より面白く、彼らにとってより意味をもっているのではないかという議論が盛んになっている。このような状況において、学校外での体験と学校での体験の関係を解説することが重要であるとされている。子ど

もや青年が、デジタルメディア環境、仲間集団、学校外の活動（余暇活動、塾など）で、何を学び、体験しているのか、それは学校における学び・体験とどのような関係になっているのか、またライフストーリー上どういう意味を持っているのかといった問い合わせである。それはミクロレベルの解明を、よりメゾ、マクロレベルとの関連を射程に入れて行うことを目指すものである。また、このような「個人化」ないしポストモダンの社会変動を背景にした子ども期・青年期研究は、ドイツだけではなくヨーロッパ地域全体で蓄積を増やしてきている（例えば、Chisholm et al., 1995）。

最後に、以上のようなドイツの動向が、日本にとってどのようなインプリケーションを持ちうるか考えてみたい。既に述べたように、これまでの日本の学校は、生徒の進路にも生活編成にも幅広い役割を果たし、子ども期・青年期の「個人化」をある程度、抑制してきたと考えられるが、それが変容しつつある。この文脈において、研究の焦点を、一つには「生徒」にも当てる必要性と、二つには「個人」に当てる必要性を指摘したい。

これまで日本における質的なアプローチによる学校研究は、例えば教育社会学の場合、主にエスノグラフィックな調査によって、教師の教育行為や社会化過程、生徒文化等を記述的に解明してきた<sup>5)</sup>。そこには、社会的文化的文脈の異なる欧米との潜在的・顕在的な比較の視点から日本の幼稚園や学校の構造の特質を解明する研究もある（Shimahara & Sakai, 1995；藤田他, 1995；結城, 1998；志水, 2002 等）。日本国内の教育研究の展開という文脈に限らず、国際学力比較調査を背景に、日本の学校が再び注目されるという国際的な文脈においても<sup>6)</sup>、特にこうした比較の視点を持つ研究は、日本の学校の構造の解明に重要な基盤を提供しうる。しかし、そのような比較研究であれエスノグラフィックな学校研究であれ、そこでは日本の学校の構造が、しばしば教師の教育行為や組織化に重点を置いて解明され、生徒文化はそれとは別個に解明の対象となってきた。したがって、教師や学校の指導が、生徒の視点からどのように解釈され・対処されるのかという側面は、管見の限

りでは比較的軽視されてきたように思われる。例えばドイツではライフストーリー研究の他に、授業や学校での諸活動などのいわば公的な「表舞台」の相互作用を、学校におけるピアの世界という「裏舞台」での相互作用との関連において、解明しようとするエスノグラフィックな研究が見られる。そこには、生徒のピアの世界において、教師の介入や学校の指導が、生徒によって解釈しなおされ、利用され、教師の意図が無効化され、変容させられていく過程が読みとれる（例えばKalthoff & Kelle, 2000）。また、授業における相互作用過程を談話分析により捉える一方、授業後、授業についての教師とのインタビューや生徒とのグループディスカッションの分析を組み合わせて、双方の視点から読み解き直す授業分析も行われている。そこでは、生徒はピアカルチャーを背景にして、教師とは異なる授業の内容と目標を構築しており、2重の授業過程が成立していることがあきらかにされている（例えばMeyer & Jessen, 2000）。このようなアプローチを用いた場合、日本の教師や学校の指導・授業は、生徒によってはたしてどう解釈され、対処され、彼らの社会化や人生に影響を与えるのか、それが学校や社会の変容とどう結びついているのかという問い合わせが生成するであろう。また、その過程を生徒の学校外の経験と結びつけることが重要であることは言うまでもない。

他方で、「個人」への着目については、日本でも特に心理学における学校・授業研究で、例えば談話分析により授業の相互作用の中での個々の生徒の学習過程にも光が当てられてきていること、ライフストーリー研究への関心も生じてきていることは注目すべき展開であろう。特に前者には、個人に焦点を当てて、その社会的・文化的学習過程を捉えなおす動きを見いだすことができる<sup>7)</sup>。今後、日本の学校の構造を、「ポストモダンの子ども期・青年期の問題を背負った生徒」、「独自のバイオグラフィーを背負った個人としての生徒」に、より焦点を当てて解明することはますます必要となり、新たな地平を開くものと考えられる。

## 注

- 1) ここでいう現代化 (Modernisierung) は、ドイツでは、後述するベックの「個人化」や、「ポストモダン」と、ほぼ同じ社会変動を指して使われる概念である。
- 2) ドイツにおいては、「ライフストーリー研究」ではなく、「バイオグラフィー研究 (Biographieforschung)」という呼称が一般的である。日本では、「ライフストーリー」ないし「ライフヒストリー」という概念が最も多く使用されているため、ここでは、“Biographieforschung” を「ライフストーリー研究」と訳して用いることにする。
- 3) 日本においても、藤田 (1993) は、「クロスオーバー型社会」という概念を用いて社会変容を論じており、そこには「個人化」論との接続の可能性が見出せる。
- 4) 「ナラティブ分析」に関する英語文献としては Riemann & Schütze 1987, Rosenthal 1993 がある。Flick訳書, 2002 でも取り上げられている。
- 5) 最近のレビューについては、例えば金子 (2002) がある。
- 6) 例えば、国際学力到達度学会の第 3 回数学・理科調査では、日独米の 3 力国の中学校に関するエスノグラフィックな研究 (US Department of Education, 1998) や授業分析 (BMBF 2001) 等が行われ、日本の授業が優れた評価を受けており、また OECD の PISA においても、好成績を示した日本への関心はさらに強まっている。
- 7) 談話分析研究のレビューについては秋田 (1998) がある。ライフストーリー研究については、やまだ (2000) が詳しい。

## 参考文献

- 秋田喜代美 (1998) 談話 児童心理学の進歩, 37, 53-77.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. (東廉・伊藤美登里訳 危険社会 法政大学出版局 1998)
- BMBF (2001). TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht.
- Büchner, P. et al. (Eds.) (1994). Kinderwelten. Opladen: Leske + Budrich.
- Büchner, P. et al. (Eds.) (1998). Teenie-Welten. Opladen: Leske + Budrich.
- Chisholm, L. et al. (Eds.) (1995). Growing up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies. New York: de Gruyter.
- du Bois-Reymond, M. (1998). Aura und Modernisierung der Schule. In Keuffer, J. et al. (Eds.), Schulkultur als Gestaltungsaufgabe (pp. 326-337). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Flick, U. (1995). Qualitative Forschung. (小田博志訳 質的研究入門 春秋社 2002)
- Fuchs-Heinritz, W. & Krüger, H.-H. (1991). Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? Opladen: Leske + Budrich.
- 藤田英典 (1993) 教育の公共性と共同性 森田尚人他 (編) 教育学年報 2 世織書房 pp.3-33
- 藤田英典他 (1995) 教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究 東京大学大学院教育学研究科紀要, 35, 29-66.
- Heitmeyer, W. & Olk, T. (1990). Das Individualisierungs-Theorem. In Heitmeyer, W. & Olk, T. (Eds.), Individualisierung von Jugend (pp. 11-34), Weinheim: Juventa.
- Helsper, W. (2000). Wandel der Schulkultur. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3 (1), 35-60.
- Helsper, W. et al. (2001). Schulkultur und Schulmythos. Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. & Bertram, M. (1999). Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Eds.), Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (pp. 259-278). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. & Böhme, J. (2002). Jugend und Schule. In Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Eds.), Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung (pp. 568-596). Opladen: Leske + Budrich.
- 樋田大二郎他編著 (2000) 高校生文化と進路形成の変容 学事出版
- 伊藤茂樹 (2002) 青年文化と学校の 90 年代 教育社会学研究第 70 集, 89-103.
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zeitschrift für Pädagogik, 46, 691-710.
- 金子真理子 (2002) 90 年代の学校社会学の展開 社会科学研究, 53, 37-76.
- 小杉礼子 (2002) 学校と職業社会の接続 教育社会学研究第 70 集 59-74.
- 古賀正義 (2001) 「教えること」のエスノグラフィー 金子書房
- Kramer, R.-T. (2002). Schulkultur und Schülerbiographien. Opladen : Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (2002). Geschichte und Perspektiven der Kindheits - und Jugendforschung. In Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Eds.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung (pp. 11-40). Opladen: Leske + Budrich.
- Melzer, W. & Hurrelmann, K. (1990). Individualisierungspotentiale und Widersprüche in der schulischen Sozialisation von Jugendlichen. In Heitmeyer, W. & Olk, T. (Eds.), Individualisierung von Jugend (pp. 35-59). Weinheim: Juventa.
- Meyer, M. & Jessen, S. (2000). Schülerinnen und Schüler als Konstrukteure ihres Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, 46, 711-730.

- Nittel, D. (1992). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Projektgruppe Jugendbüro (1977). *Subkultur und Familie als Orientierungsmuster*. München: Juventa.
- Riemann, G. & Schütze, F. (1987). Trajectory as basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social processes. In Maines, D.R. (Ed.), *Social Organization and Social Process*. (pp.333-357). New York: de Gruyter.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories. *The Narrative Study of Lives*, 1 (1), 59-91.
- 酒井朗 (1997) 「<児童生徒理解>は心の理解でなければならない」—戦後日本における指導観の変容とカウンセリング・マインド 今津孝次郎・樋田大二郎 (編) 教育言説をどう読むか 新曜社, pp.131-160.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, 283-293.
- Shimahara, N.K. & Sakai, A. (1995). *Learning to teach in two cultures*. New York: Garland Publishing.
- 志水宏吉 (2002) 学校文化の比較社会学 東京大学出版会
- 東京都生活文化局 (1999) 大都市における児童・生徒の生活・価値観に関する調査報告書
- US Department of Education (1998). *The educational system in Japan*.
- 潮木守一 情報のグローバリゼーションとそのインパクト 教育社会学研究第 66 集 97-114.
- 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
- 結城恵 (1998) 幼稚園で子どもはどう育つか 集団教育の工スノグラフィ 有信堂