

## 大学授業における「聞き書き」実践の教育的・社会的意義

—「地域ゼミ」を通じた語りの協働と変容の検証—

### Narrative Practices of Kikigaki in Higher Education: Exploring Its Educational and Social Functions

—A Qualitative Study of Interpersonal Agency and Community Engagement through a Regional Seminar—

稲垣 円

#### I. はじめに

「聞き書き」とは、「失われつつある地域の記憶を次世代に継承していくことを目的とした民俗学で伝統的におこなわれてきた手法」（六車, 2016）であり、「対話を通じて『話し手』の人生や価値観を引き出し、記録する作業」（亀山, 2017）である。こうした手法は、社会学や民俗学、歴史学等の領域で研究テーマや対象、調査の方法論によりその呼称が異なるが、ライフヒストリー、ライフストーリー、ライフドキュメント、オーラルヒストリー、ナラティブ等と呼ばれ、質的調査の一手法として認識されている。近年では、その教育的価値に注目し、社会教育やまちづくり・地域おこし、さらに医療・介護領域などの分野でも広く実施されている。医療・福祉領域では、聞き書きを通じて看護師が対象者の人生や価値観に深く触れ、共感を超えた理解や人との関わりの姿勢を学ぶ機会となっている（駒谷ほか, 2017、岡, 2018、土居, 2019）。まちづくり・地域おこしや社会教育領域では、聞き手が地域の文化・歴史の理解はもとより、地域の課題を具体的に捉え、地域理解を深めるようになったり、語り手にとっても、自身の人生を振り返る過程で地域の魅力を発見・再認識できる効果、また世代間交流や聞き手と語り手の相互理解の醸成が、その効果として報告されている（辛島, 2012、亀山, 2017、渡辺, 2018）。

他方、地域に出向いて調査をするという行為については、「調査というものは地元のためにはならないで、かえって中央の力を少しずつ強めていく作用をしている場合が多く、しかも地元民の人のよさを利用して略奪するものが意外なほど多い」（宮本・安溪, 2008）と言うように、地域に入る側の利益・効果が優先され、受け入れる地域側にもたらす影響、効果について十分に考慮されないまま、地域住民の善意に頼った活動となるケースも少なくない。さらにこうした行為を授業の一環として行おうとする場合、時間的、人的な資源は限られており、地域との関わりがより一層、一過性なものとなりやすい。履修する学生についても、モチベーションや関与の程度は必ずしも全員が同じではなく、個人差があることを前

提としなければならない。

#### II. 本研究の目的および独自性

以上の議論から、本研究は、「聞き書き」という手法の持つ、①聞き手と語り手という明確な役割があること、②聞き手と語り手双方による主体性を持った相互行為によって成り立つこと、加えて③言葉を書き留め、形にして還元するという完結された形式が、地域住民にとっても参加の程度を容易に想像することができ、心理的・身体的にも負荷を減らしつつ、語り手自身も地域に何らかの還元をする主体となり得る活動であることから、大学の地域貢献のあり方として有効であるのではないか、という仮説の元に、「聞き書き」を授業に取り入れることの有用性について検討する。

本研究の独自性として、既に手法としての有用性が明らかになっている「聞き書き」を用いて、大学における地域貢献活動のコンテンツとしての有用性を検証するという点である。なお、本研究は、周南公立大学における地域貢献型授業「地域ゼミ」の一環として実施された。授業の詳細は次章にて述べる。

#### III. 実施方法

本研究は 1～5 の流れで実施した。「地域ゼミ」履修者は 10 名、授業前までにインタビュー調査など定性的な調査の経験がある者は 3 名で、他 7 名は未経験であった。全体スケジュールを第 1 表の通りである。

##### 1. 準備（倫理審査）

本研究では、学生および地域住民から個人データを取得するため、事前に周南公立大学の倫理審査委員会に申請し審査・承認を得た上で実施した（承認番号：22）。対象者（地域住民、履修者）には、事前に本研究の趣旨および個人情報への配慮について説明し、書面による同意確認を行った。

## 2. 地域との連携

「地域ゼミ」は、学生が地域住民との協働を通じて、調査・交流・還元のプロセスを経験することを目的とした周南公立大学2年生の必修授業である<sup>1)</sup>。授業内容は担当教員に一任されており、各教員は地域ゼミの趣旨に沿って独自に授業設計を行うことで、地域との関係性や教育的効果を最大化する工夫を行っている。本研究で実施した「聞き書き」は、筆者が担当する地域ゼミにおいて実施された。実施地域の選定は、当学の地域・産学連携窓口である地域共創センターを通じて行われ、周南市大河内地区に所在する大河内市民センター（以降、市民センター）に協力を依頼した。実施にあたり、市民センター主事が窓口となり語り手の推薦およびやり取りに関する調整（事前の面会、インタビューの日程の決定、当日のコーディネート、編集した原稿のやり取り、事後インタビューに関する日程も決定と当日コーディネート等）が行われた。

## 3. 授業における手法の習得

「聞き書き」が成立するためには、学生が語り手の話を聞き、それを文章にするという手法を身に付ける必要がある。そのため、現地での実習（インタビュー）の前に手法習得のための講義および演習を実施した。

先述の通り、履修者の半数以上は質的調査の経験がなかったため、講義では基本的な概要や手法について説明し、理解を深めた。次に、「聞き書き」は、インタビューで得られたデータ（音声）を文字に起こす作業が必要になる。学生にはこの「音声を正確に文字に起こす」作業に慣れてもらうために、教員（筆者）が用意した音声を文字に起こす経験をさせたり、履修者同士でインタビューした音声を文字に起こしたりすることで、「語りを文字にする」演習時間を設けた。近年では音声を自動で書き起こすソフトウェアは多様に存在し、その精度は向上している。しかし、会議などの聞き手を意識した会話ではなく、地方特有の方言を含んだ口語の会話を書き起こすには、それらのサービスでは誤りも多く精密さに未だ欠ける。また、聞き手（学生）が文字に起こすために繰り返し語りを聞く過程そのものが、聞き手に語りを強く意識させ、「地域ゼミ」の授業効果としても重要な要素になる。ことから、履修者には自身で聞いて書き起こすことを周知し、実施した。

最後に質問事項の作成である。教員は事前に入手した語り手のプロフィール情報について授業で説明した。学生は4名の語り手に対して2～3名のグループをつくり、教員から得た情報を元に、語り手の人物像を想像しながらどのようにインタビューを進めていくか準備をさせた。

「聞き書き」は語り手の人生のストーリーを文字に起こす作業であるが、語り手自身も赤の他人に自分の人生について語るという経験をしているわけではない。インタビューは語り手、聞き手が互いに不安を抱きながら始めることになるため、聞き手は語り手を焦らせたり、語り手の話を阻害したりしないよう、状況に応じて柔軟に進めることや聞き取る姿勢についてくり返し説明し、準備を進めた。

## 4. インタビューの実施

語り手へのインタビューは2024年12月21日に大河内市民センターにて実施した<sup>2)</sup>。聞き手となる履修者と語り手は実際に面会するのはこれが初めてであったため、最初に全員で簡単な自己紹介をした後、担当する語り手毎に分かれてインタビューを実施した。

## 5. 事後調査

事後調査は、履修者に対しては授業終了後に事後アンケートを実施し<sup>3)</sup>、語り手4名に対してはグループインタビュー形式で実施した<sup>4)</sup>。これらの事後調査を通じて、活動の教育的効果および聞き手、語り手の心理的变化を多面的に把握することを試みた。

第1表 全体スケジュール

時期	実施事項
2024年 8月～9月	大河内市民センターへの協力の依頼
10月～11月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・語り手と面会。活動の趣旨と研究倫理に関する説明を行う。</li> <li>・履修者へ事前に情報提供するために語り手の簡単なプロフィールを確認</li> <li>・授業にて履修者に手法の解説や演習を実施。</li> <li>・授業内で語り手のプロフィールを紹介し、インタビュー内容等を検討</li> </ul>
12月21日	語り手へのインタビューを実施
12月～ 2025年2月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・履修者は得られたデータを全て文字に起こし、編集作業を実施。</li> <li>・教員のチェック後、語り手それぞれに編集原稿を確認いただく（2往復実施）</li> <li>・履修者への事後調査（アンケート）</li> </ul>
3月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・完成した冊子をお渡し</li> <li>・語り手への事後調査（グループインタビュー）</li> </ul>

（出典：筆者作成）

## IV. 結果と分析

本研究では、学生に対する事後アンケートおよび、語り手に対するグループインタビューにより得られた発言を、語りの文脈と語用的特徴を踏まえて記述的に分析した。具体的には、語り手が語る過程において示した自己理解の変容や関係性の再構成に着目し、語りの内容そのものを手がかりとして、語り手の心理的・社会的変化を読み取った。

### 1. 学生の変容（事後アンケートより）

履修者に実施した事後アンケートは、履修者9名から回答が得られた。質問項目は「地域ゼミで聞き書きを選択した動機」、「聞き書きに期待していたこと」、「語り手のライフストーリーを聞いてどのように思ったか」、「地域ゼミを履

修してどのように思ったか」、「語りで印象に残ったこと」である。

第 2 表 語り手とのやり取りで印象に残ったこと

履修者	回答内容
A	初めは緊張していて、うまく聞き取りできるか不安だったけど、人生で一番頑張ったサッカーチームを立ち上げた話など全て事細かく話して下さったので、 <b>最後の方は語り手の方との距離が縮まったことが印象に残った。</b>
B	私たちが担当した語り手の方が元校長先生というのもあったかもしれませんが、すぐく準備をしてくださり、組み立てて話をしてくださっているのが伝わってきて、そうやって他人に対して熱量を持って接して下さることがとても嬉しかったし、語り手の方が笑って話をしてくださる場面が自分としてはとても嬉しかったです。
C	普段あまり関わりのない年代の方からお話が聞けて、自分がまだ生まれてない頃の日本の状況を知ることができた。特に幼少期のお話では、小学校が二段階に分かれていたり、両親が亡くなってしまっって小学校をやめて、働いたり、今の時代ではないことがたくさん知れて面白かった。
D	語り手の方は地域の過疎を問題視しており、 <b>周南公立大が地域活性化の糸口になる事を自分の想像以上に期待していたこと。</b>
E	「人のために行動することで自分の幸せにつながる」とおっしゃっていたことがとても印象に残っている。また、人に関わる時は相手のことを1番に考え相談に乗ったり、自分も工夫して関わったりすることが大切であることを学ぶことができた。 <b>今回の聞き書きを通して、こちらの話し方や書き方で相手から引き出せる話が変わることがわかった。</b>
D	高齢者が主体となるのではなく、 <b>若者が行動することで若者を呼び込み、地域を活性化しようとする視点に驚いた。</b>
E	最初はお互いに緊張していたが、語り手とのやり取りを進める上で緊張が解け <b>最終的にはお互いに笑顔で柔らかい表情になったことが特に印象に残った</b>
F	しっかり文字起こしを行い、編集する難しさ
G	お話で、生きる上で大切にしていることは、小さい頃から母の教えだった「人様のために」ということでした。だから、自分が辛くても周りが幸せだと自分も幸せになるという考え方でした。 <b>その考えを聞いて、すごく感動し、私も周りにそう思える人になりたい、人のために行動したいと思いました。</b>

(出典：筆者作成)

参加動機に関する設問では、「聞き書きという方法に興味があった」、「インタビューなど人に話を聞く技術や調査に関心があった」といった、手法そのものへの関心を示す回答が過半数を占めた。これは、学生が本授業を単なる地域活動としてではなく、調査技術の習得やナラティブの手法への関心をもって選択していたことを示している。また、「語り手のライフストーリーを聞いてどのように思ったか」という質

問に対しては、「価値観や考え方が変わった」と回答する者が最も多く、次に「自分も頑張ろうと思った」といった回答が続いた。以降では、自由記述の回答（第 2 表）をもとに、学生が活動を通じてどのような変容を経験したかについて整理する。なお、表中の発言について分析に用いた発言は太文字で示している。

まず、語り手との交流を通じて、地域の歴史や生活文化への理解が深まったという記述が見られた。たとえば、「普段関わりのない年代の方から話を聞けて、日本の歴史を知ることができた」（履修者 C）といった声からは、世代間交流が新鮮な学びの契機となっていたことがうかがえる。また、語りに対して「感動した」「驚いた」といった感情的な反応を示す学生も確認された。これらは、語りが学生自身の価値観や人生観に多少なり影響を与え、自己省察を促す契機となっていたことを示している。

調査技術の習得という点でも、「聞き方や編集の難しさ」（履修者 F）や、「話し方や書き方で相手から引き出せる話が変わることがわかった」（履修者 E）と回答しており、語りの構造理解と表現力の向上に寄与したと考えられる。

さらに、語り手との関係性に言及する記述も複数見られた。「最後の方は語り手の方との距離が縮まったことが印象に残った」（履修者 A）、「語り手の方が笑って話してくださる場面が嬉しかった」（履修者 B）、「最終的にはお互いに笑顔で柔らかい表情になった」（履修者 E）といった回答からは、履修者が語り手とのつながりを肯定的に受け止めていたことが読み取れる。これは、語りの場が単なる情報収集ではなく、相互的な関係構築の場として機能していたことを示している。以上のように、学生の自由記述には、地域理解、感情的共鳴、自己省察、技術習得、関係性の構築といった複数の側面における学びや内面的変化など、教育的効果が確認された。特に、語り手との一度限りの面会であっても、深い学びと心理的変容が生じていた点は、教育設計上の重要な示唆を含んでいる。

## 2. 語り手の反応（グループインタビューより）

語り手に対しては、活動終了後にグループインタビューを実施した。インタビューでは、「参加に至った経緯」、「語りの準備」、「学生との関わり」、「自己の変化」について尋ねた。なお、インタビューは市民センター主事も同席の上で行われた。なお、各表中の発言について分析に用いた発言は太文字で示している。

まず、参加に至った経緯（第 3 表）については、「自分の思いとか、自分がしたこととかを振り返るっていうことがなかったので、お声かけてもらったとき本当にいいなと思って」（語り手 a）、「文章に残るようなことに加われるのはありがたい」（語り手 b）といった肯定的な反応が多く、語り手自身が語ることの意味を前向きに捉えていたことがうかがえる。語り手 a や b の発言のように自身を振り返ることや形になることへの期待や、語り手 c の「インタビューを受けることによって自分

の何かが変われば」といった、「聞き書き」への参加を自らの変化を期待する契機として受け止められていた。また市民センター主事から依頼されたこと自体に驚きや喜びを感じている発言からは、市民センター主事と語り手との信頼関係もまた、参加を促す契機となっていたことがうかがえる。

語りの準備（第 4 表）に関しては、「自分なりの喋る内容は考えていました」（語り手 a）、「自分なりに、頭の中で一生懸命思い起こして書いてたんですよ」（語り手 b）、「ある程度、自分の生い立ちみたいなのを喋ったらいいんじゃないかと聞いていた」（語り手 c）と語っており、語る内容を事前に自ら整理する姿勢が見られた。これは、語り手が受動的に語るのではなく、語りの場に向けて能動的に準備し、語りの構造を意識していたことを示している。

第 3 表 参加に至った経緯

語り手	語り
a	いいなとすぐ単純に思いましたね。・・・中略・・・自分の思いとか、自分がしたこととかを振り返るっていうことがなかったので、お声かけてもらったとき本当にいいなと思って。ありがとうございます、と率直に思いましたし、躊躇することは全くなかったように思います。
b	最初お話いただいたときに、まさか俺がこんな考えてもみなかったよね。経験というか体験ができるなんてと。自分を振り返っていいこと、悪い事いろいろあったけど、こんな形で文章に残るようなことに一緒に加われるということはありがたいなと思って。自分なりに、それなりにあんまりこの地区で悪いことしてないから、主事さんに選んでいただいたんかなとか、自画自賛してましたけど。
c	私もね、主事さんから電話をもらった時に、いや本当は俺で大丈夫かなっていう。経歴はね、愛知県から出てから、その話すればいくらでも話はあるんだけど俺大丈夫かなというのが一つあって。でもインタビューを受けることによって自分の何かが変わればということで。
d	最初は「こういうイベントがあるんだけど、受けてみないか」ということで、冗談じゃろうと。でも実際に話がきて。それはちょっとやってみようというので、子供たちにも一応話をしていた。

(出典：筆者作成)

こうした語りの構築過程は、社会学におけるライフストーリー研究において、語り手が語り手と聞き手との相互行為の中で生成される営みであることを示唆している。桜井厚は、「語られる自己は語り手自身の独白によってではなく、インタビューとの共同作業を通して構成される」（桜井,2002:133）と述べ、語りは単なる記録ではなく、関係性の中で意味づけられる社会的実践であるとしている。語り手が語る内容を構想し、聞き手との対話を通じて語り手が形づくられていく構造は、本研究においても明確に確認された。これらの視点は、語り手の能動性のみならず、聞き手との関係性、さらに語りの

場の社会的文脈に根差した営みであることを明らかにするものであると言えるだろう。

学生との関り（第 5 表）については、「学生さんの質問の仕方がいい。真剣にインタビューしているので、こっちも返さなきゃと思った」（語り手 c）、「進め方が上手なんですよ。上手になんていうか、引き出してくれる」（語り手 d）という発言から、聞き手の存在や取り組み姿勢が語りを促進していたことがうかがえる。こうした点は、語り手と関係性の中で生成されるナラティブ・アプローチの基本的理解と一致するとと言えるだろう<sup>5)</sup>。

第 4 表 語りへの準備

語り手	語り
a	まずは、何を喋ればいいかな、何だったら学生さんに伝えても聞いてもらえるのかなというのを考えました。・・・中略・・・（相手が）学生だから、私はもう 70 過ぎてるので、話すのがわくわくウキウキするんですよ。それだから話しやすかったのも結構ありますし・・・中略・・・自分なりの喋る内容は考えていました。書き出してみました。
b	私は学生さんに前に先生とここで話して、やっぱりそういう雰囲気でお互いに言葉のやり取りをするんだな、と。学生さん、ちょっと若い人たちと話すんだな。ということで、自分なりに、頭の中で一生懸命思い起こして書いてたんですよ。a さんみたいに書き物はなかったんですけど、・・・中略・・・そんなかでやっぱり一番のメインは、大河内に来てからのことをちゃんとゆっくり喋った方がいいのかなという思いはありましたね。
c	ある程度、自分の生い立ちみたいなのを喋ったらいいんじゃないかと聞いていたので、喋る内容というのは。・・・中略・・・学生さんがすごい親切だったので「これからお願いします」と言われて、それに即答という感じで答えていったんですよ。

(出典：筆者作成)

第 5 表 学生との関り

語り手	語り
c	学生さんの質問の仕方がいいんですよ。それに対して、向こうもすごい真剣にインタビューしてるので、こっちもいい加減なこと言えないので、やっぱり返してかなきゃいけないっていうのがあって。素直にそれに応えたっていうのが。
d	学生さんとの関わりを持ちながらですね、進め方が上手なんですよ。上手になんていうか、引き出してくれる。それが素晴らしいなと。

(出典：筆者作成)

自己の変化（第 6 表）としては、語り手 c が「自分の生き様が文章の形で現れた以上は、こうやって生きてきたんだって思える」と発言しており、語り手が自己理解と自己肯定感の

醸成につながっていたことがうかがえる。また、語り手 a が「親が子供に語っておかなくてはいけない部分だから」と述べており、語りを通じて家族や世代間の関係性の気づきや再考を促す契機となっていた。

第 6 表 自己の変化

語り手	語り
a	私の父親と母親で戦前生まれ大正昭和の初めなんですよね。子育て大変だったと思う。そういう激動の時代で大きく青年になって、その戦後結婚して戦前から戦後のどさくさで忙しい、大変のときに自分たちを育ててくれたので、ゆっくりと、親の若い頃や大変だった頃の話を聞いてないんですよ。こう思うようになったのは少し前からだったけども、もっと生きてるときに、親が子供に語っておかなくてはいけない部分だから、子供からすると聞いておかなくてはいけない部分ってのはあったよなって自分は思うんですよね。
c	僕は、この自分の生き様がこういうもの（完成した冊子）に出てくるっていうのが、非常に何か。振り返って、こんな人生を送ってきたんだっていうのはつくづく思うし、やっぱりインタビューを受けて、自分の本当の気持ちがすって、（語りとして）出ていくっていうのが、今までそんなことは 1 回もなかったんですよ。 ・・・中略・・・でもこういった形でインタビューを受けて、正直に自分の生き様が文章の形で現れた以上は、やっぱりこうやって生きてきたんだって。これがいい悪いじゃなくて、こんな人生だったんだっていうのが、あります。

(出典：筆者作成)

また、語り手 a は、親の世代が生き抜いた激動の時代への理解が不十分だったことに気づき、「もっと生きてるときに、親が子供に語っておかなくてはいけない部分だから…」と語っている。この語りには、過去の出来事に対する意味づけの変化と、自己の認識の更新が見られる。語り手 c もまた、「インタビューを受けて、自分の本当の気持ちがすって、（語りとして）出ていくっていうのが、今までそんなことは 1 回もなかった」と述べ、自身の生き様を振り返る契機として語りの場を捉えている。このような語り手の変化は、結城俊哉が述べる次の指摘と重なる。「人は、誰かに自分を語ることを通して、自分の『生（ライフ：人生）』の意味を見出し、そして自分自身を変革し、世代を超えて他者との関係に自己の意味を再発見していくことでエンパワー（empower＝自分の中の可能性・権利性の獲得）がなされる」（結城、2015）。語り手が自身の人生を語ることによって、過去の出来事に新たな意味を見出し、自己理解を深めていく過程は、ナラティブ研究が示す「語りによる自己変容」の実践例といえる。語りの場は、単なる記録の場ではなく、語り手が自己の人生を再構成し、他者との関係性の中で新たな意味を獲得する場として機能している。

この結果は、先に記した先行研究の「聞き書き」の効果——すなわち、語り手による自己の人生の再構成と意味づけ、聞き手による地域理解や共感の深化、世代間交流の促進——と一致している。語り手・聞き手双方において、語りを通じた心理的変容や関係性の構築が確認された点は、既存の研究成果とも整合的である。

以上から、本研究においても「聞き書き」が教育的・社会的に有効な手法として機能したと捉えることができる。

以上の成果を踏まえ、次章では「聞き書き」が大学授業における地域貢献活動のコンテンツとして、いかなる有用性と課題を持ち得るのかについて、理論的・実践的観点から考察を行う。

## V. 考察

本研究では、大学授業の一環として「聞き書き」を実施し、語り手・学生双方における心理的・関係的変容が確認された。これらの成果を生活史研究やナラティブ・アプローチの理論的枠組みと照らし合わせることで、教育実践としての意義だけでなく、地域貢献活動としての可能性をも明らかにする。

### 1. 聞き手と語り手の相互行為による社会的意味づけ

語り手が自身の人生を語ることで、過去の出来事に新たな意味を見出し、自己理解を深めていく過程は、介護民俗学を提唱する六車由実（2012）が指摘する「聞き書きが関係性を逆転させる可能性」に通じる。語りの場は、語り手が受動的な存在から能動的な語り手へと転じる契機となり、聞き手との相互行為を通じて社会的意味が生成される場として機能している。語り手 c の「こういった形でインタビューを受けて、正直に自分の生き様が文章の形で現れた以上は、やっぱりこうやって生きてきたんだって」と述べたのは、語り手が聞き手（履修者）との相互行為の中で、自己を再認識し語り手が形づくられたことを示していると言える。

また岸政彦は、生活史調査について「ある社会問題や歴史的事件の当事者や関係者によって語られた人生の経験の語り」を、マクロな歴史と社会構造とに結びつける。語りを『歴史と構造』に結びつけ、そこに隠された『合理性』を理解し記述すること」（岸・石岡・丸山、2016: 156）と述べている。人びとの語りに含まれる感情や経験、価値観や考え方は、社会の構造や歴史的出来事によって形成されている。事後調査からも、語り手が自身の人生を語ることで、地域の歴史や文化、世代間の経験が可視化され、社会的意味づけがなされていた。

### 2. 聞き、記すことの教育的実践

次に、語り手が聞き手との関係性の中で深まる教育的実践としての側面に注目する。

事後調査結果から、学生にとって語りを聞き、編集する過程は、共感的理解と調査技術の習得を統合的に促す教育的実践となり得ることが示された。宮本常一は人々の生活の実感

を通して観察し、「生活誌」として総合的に捉えようとした民俗学者である<sup>6)</sup>。彼は著書において「今、老人になっている人々が、その若い時代にどのような環境の中をどのように生きて来たかを描いて見ようと思うようになった」(宮本, 1984: 305)と述べ、聞き書きを通じて「過去の若者たちの生活の実践知」、すなわち教育的意義として、若者が先陣の知恵を学ぶ契機であることを示している。

また、岸(2022)は、生活史について「出来事と選択と理由の、連鎖と蓄積」であり、「私たちは自分の経験、出来事、他者、場所などに常にさまざまな意味付けを行う」と述べている。岸は、社会における境界や分断の大きさゆえに、他者の行為の理由や動機を理解することが困難になっているとしつつも、言葉の交換によって「合理的」に理解することは可能であると指摘している<sup>7)</sup>。

本研究においても、履修者にとって決して経験することのできない時代、社会・経済状況の中で生きた語り手の選択とその理由に耳を傾け、それらがどのように連鎖して現在に至るのかを理解することは、他者理解の基盤を築く契機となっていた。それは、語り手の「引き出してくれる」、「真剣に聞いてくれる」といった反応からも読み取れる。

### 3. 短時間でも効果が生まれた理由

本研究では、「聞き書き」の冊子が完成するまでの語り手との面会は、インタビュー実施日の一度限りであったにもかかわらず、語り手と聞き手の双方に深い変容が確認された。その要因として、以下の2点が挙げられる。

第一に、関係性と目的があらかじめ構造化されていた点である。語り手は「語る役割」、履修者は「聞く役割」を担い、活動の目的が明確であったため、短時間でも相互行為が成立しやすかった。語り手が「何を喋ればいいのか考えた」、「書き出してみた」と語ったように、語りの準備段階から主体的に関与していた。このように役割が明確に構造化された関係性は、語りの場における安心感と集中を生み出し、語りの質を高める要因となったと考えられる。

第二に、語りの可視化(冊子化)が語り手にとっての承認と意味づけをもたらした点である。語りが文章として残ることにより、語り手は自身の経験が社会的に認知されることを実感し、「ありがたい」「残ることが嬉しい」といった反応を示していた。これは、語りが語り手の自己理解に留まらず、個人の記憶を地域の記憶資源へと変換する契機となっていたことを示している。

さらに、語りの可視化は地域だけでなく、語り手の家族や身近な人間関係にも影響を及ぼす可能性がある。渡辺暁雄ほか(2019)は、聞き書きが「歴史・記憶・世代をつなぐ『場』」を創出し、語り手・聞き手双方に新たな物語の生成を促すと述べており<sup>8)</sup>、語り手が家族や親族との関係性を再構成する契機となることが示唆されている。語り手が冊子を家族に見せることで、家族が語り手の人生を新たに理解し、共有する場が生まれる。とりわけ、語り手自身が「親が子供に語っておか

なくてはいけない部分があると気づいた」と語っていたように、語りは世代間の関係性を再考する契機ともなり得る。このように、語りの可視化は語り手の個人的経験を社会的・関係的資源へと変換する力を持ち、短時間の実践であっても深い心理的・社会的効果を生み出すことが可能である。

### 4. 地域貢献活動としての可能性と課題

本研究は、大学授業の一環として地域住民との協働を行う「地域ゼミ」に位置づけられている。語り手の選定や調整には、市民センター主事が仲介者として関与しており、語り手との信頼関係の構築や活動の円滑な運営に大きく寄与していた。語り手の多くが「主事さんに声をかけられて参加した」と述べており、仲介者の存在が語り手の心理的ハードルを下げ、活動への参加を促進する要因となっていた。

このような仲介者の役割は、大学と地域をつなぐ橋渡しとして不可欠である。語りの場は、語り手個人の経験を地域や家族、制度と接続する契機となり、仲介者はその接点を調整・媒介する存在として機能していた。語り手の語りは、仲介者の働きかけによって地域の文脈に位置づけられ、語りの社会的意味づけが支えられていた。

一方で、継続の実施に向けた支援の必要性も浮かび上がった。授業には時間や回数、人的資源には限りがあり、活動が一過性になりやすい。また、語り手の選定、学生の準備、冊子化の作業には一定の労力を要するため、大学内での支援体制や地域との連携スキームの整備が求められる。とりわけ、語りの成果物が語り手の家族や地域に還元されることで、活動の波及効果が生まれる可能性があるため、継続的な関係構築が不可欠である。

また、市民センター主事は通常、市職員の出向によって配置されており、人事異動により数年単位で担当者が交代することが通例である。このような人事的流動性は、活動の継続性に不確実性をもたらす要因となる。特定の担当者との信頼関係に依存した運営体制では、引継ぎが不十分な場合に活動の継続が困難になる可能性がある。したがって、語り手の人選や日程調整の協力体制を一個人に依存せず、組織的・制度的に関係性を構築しておくことが、活動の持続可能性を担保する上で不可欠である。このような課題は、大学と地域との協働が「関係性の構築と維持」という社会的実践であることを改めて示している。生活史調査は語り手個人との関係だけでなく、その人を含む地域社会との関係を記述する営みであることから、「聞き書き」を地域貢献活動として位置づけるためには、語りの場だけでなく、その背後にある制度的・人的な支えを含めた関係構築が求められる。

加えて、授業の設計・運営が教員個人の力量や裁量に大きく依存している点も見逃せない。語り手との調整、学生への指導、成果物の編集といった複数の工程を一人の教員が担う場合、活動の質や継続性は属人的になりやすく、教員の負担や異動によって実施が困難になる可能性もある。こうしたリスクを回避するためには、活動の目的や手順を共有可能な形

で文書化し、学内外の支援体制を整備するなど、属人化を防ぐ仕組みづくりが不可欠である。

## VI. 結論

本研究は、周南公立大学における授業「地域ゼミ」において「聞き書き」を導入し、語り手と学生の協働を通じて、語りの実践がもたらす教育的・社会的効果を検証したものである。語り手にとっては、自身の人生を語ることで自己理解と社会的意味づけが促され、学生にとっては、他者の語りに耳を傾けることで共感的理解と調査技術の習得が促進された。これらの成果は、社会学的な生活史研究やナラティブ・アプローチの理論と整合的であり、語りが関係性の中で生成される実践であることを改めて示している。

特筆すべきは、短時間の面会であっても、語りの構造化と目的の明確さ、そして語りの可視化（冊子化）によって、語り手と学生の双方に深い変容が生じていた点である。語り手は、個人の記憶を地域の記憶資源へと変換するだけでなく、語り手の家族や身近な人間関係にも波及し、世代間の関係性を再構成する契機となっていた。これは、「聞き書き」が単なる調査手法ではなく、社会的・教育的実践として機能することを示している。

一方で、活動の継続には制度的・人的な支えが不可欠である。語り手との調整には地域の仲介者の存在が重要であり、担当者の異動や地域行事との兼ね合いによって活動が一過性になりやすいという課題も存在する。また、活動の設計・運営が教員個人の力量に依存しやすい点も、属人化のリスクとして認識すべきである。今後は、活動の目的や手順を共有可能な形で文書化し、学内外の支援体制を整備することで、「聞き書き」を大学の地域貢献活動として持続可能なコンテンツへと発展させることが求められる。

本研究は、「聞き書き」という手法が持つ教育的・社会的可能性を、大学授業の枠組みの中で実証的に示したものであり、今後の地域協働型教育の設計において、理論と実践を架橋する一つのモデルとなり得るものである。

### 【謝辞】

本論文の執筆にあたり、周南市 地域振興部地域づくり推進課 大河内市民センター主事 森脇様にはご支援・ご協力いただきました。心から感謝申し上げます。また、地域ゼミにご協力いただいた4名の語り手に併せて御礼申し上げます。

なお、本研究は2024（令和6）年度女性研究者支援プログラム助成金を活用して実施されました。

### 【註】

1) 本研究実施時点（2024年度）の2年生は全員必修であるが、2025年度以降は情報科学部と人間健康科学部看護学科では実施していない。

2) インタビュー実施日：2024年12月21日

実施場所：大河内市民センター

実施方法：語り手と学生はこの日に初めて面会であることから、まずは全員で簡単な自己紹介をし、その後学生は、担当する語り手毎に分かれてインタビューを開始した（当日は2名が病欠したため、学生は8名、語り手4名、市民センター主事、教員が参加）。インタビューは語り手1人に対して2時間半程度行われた。

3) 事後調査実施日：2025年1月31日～2月7日

実施方法：本学が導入する授業支援 Web システム（C-learning）を利用して実施した。回答は任意とし、履修者10名中9名が期日までに回答した。

以下に自由回答以外の結果を示す（第7表～第10表）。なお、履修者数が少人数であるため結果は実数で示している。加えて結果の傾向はあくまで本授業における限定的な状況を示すものである。

第7表 地域ゼミで「聞き書き」を選択した動機について

「聞き書き」という方法に興味があったから	4名
インタビューなど人に話を聞く技術や調査に興味があったから	2名
地域の歴史や文化に興味があったから	1名
他の地域ゼミと比べて、面白そうだったから	2名
他の地域ゼミに比べて、簡単そうだったから	0名
その他	0名

（出典：筆者作成）

第8表 地域ゼミを履修する前に、「聞き書き」に対してどのようなことを期待していましたか（複数回答）

定性調査の方法論が学べること	0名
インタビュー（ヒアリング）の技術が身に付くこと	7名
語り手（地域住民）との交流ができること	4名
周南市や特定の地区について知ることができること	2名
語り手の語りをまとめ、冊子を制作できること	1名
新たな友人ができること	0名
その他	0名

（出典：筆者作成）

第9表 語り手のライフストーリーを聞いてどのように思ったか（複数回答）

地域の歴史や文化について新たな知識を得た	2名
語り手のライフストーリーに感動した	2名
語り手のライフストーリーに共感した	1名
自分自身の価値観や考え方が変わった	5名
自分も頑張ろうと思った	4名
その他	0名

(出典：筆者作成)

第10表 地域ゼミ（「聞き書き」）を履修して、どのように思いましたか（複数回答）

地域の歴史や文化に対する理解が深まった	1名
グループメンバーや語り手との交流を通じて、コミュニケーション能力が向上した	3名
技術や方法（インタビュー、文字起こし、タイピング、編集など）が身に付いた（あるいは向上した）	8名
「聞き書き」で身に付けた技術は、他にも活かせそう	7名
新たな友人ができた	1名
その他	0名

(出典：筆者作成)

4) グループインタビュー実施日：2025年3月25日

実施場所：大河内市民センター

実施方法：本研究に参加した4名の語り手と市民センター主事も同席の上で、1時間半程度実施した。インタビューの内容は対象者の承諾を得て、全て録音により記録した。

5) ナラティブとは、「物語」あるいは「語り」を意味する。ナラティブ・アプローチとは、「物語」あるいは「語り」という形式を重要な手がかりとして、何らかの現象に迫っていく方法。人が自身の経験を「語り」として構成し、意味づけるプロセスに注目する方法論。語りは単なる情報の伝達ではなく、他者との関係性や社会的文脈の中で生成されるものであり、語ることで自分が自己理解やアイデンティティ形成の営みとされる。

6) 宮本常一は、庶民の「生きた生活」を聞き書きによって記録する生活誌的民俗学を確立し、後のナラティブ研究に大きな影響を与えた。

7) 岸によれば、他者の語りや行動にはその人なりの「合理性」があるとし、それを理解するには生活史に根ざした文脈を捉える必要があると論じている。生活史は、他者の選択や価値観を「筋の通ったもの」として理解するための鍵となる。

8) 渡辺ほかは、聞き書きを通じて「歴史・記憶・世代をつなぐ『場』」を創出することが可能であり、それが語り手・聞き

手双方にとって新たな物語の生成につながると論じている。教育的には、世代間対話を通じて自己理解と他者理解を深める実践として位置づけられている。

## 【参考資料】

- ・岡美千代（2018）「対話者の話を『書く』ことの効果」『日本保健医療行動科学学会誌』第33巻第2号，日本保健医療行動科学学会，pp.19-23.
- ・辛島佐和子（2012）「人生の物語がもたらすもの—みやぎ聞き書き村を事例として」『東北人類学論壇』第11号，東北人類学会，pp.119-139.
- ・土居裕美子（2019）『『地域』につながる『聞き書き』』『鳥取看護大学・鳥取短期大学グローバルセンター年報』第2号，鳥取看護大学・鳥取短期大学グローバルセンター，pp.31-34.
- ・亀山恵理子（2017）「地域創造における聞き書きの活用」『奈良県立大学研究季報』第26巻第4号，奈良県立大学，pp.41-53.
- ・岸政彦、石岡丈昇、丸山里美（2016）『質的社会調査の方法—他者の合理性の理解社会学』有斐閣.
- ・岸政彦編（2022）『生活史論集』ナカニシヤ出版.
- ・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（2012）「ライフストーリーの時間と空間」『社会学評論』第60巻第4号，日本社会学会，pp.481-496.
- ・結城俊哉（2015）「社会福祉実践における『ナラティブ（語り）研究』の可能性の検討—臨床研究における質的研究の方法論として—」『立教大学コミュニティ福祉学部紀要』第17号，立教大学，pp.71-88.
- ・駒谷なつみ、大津美香、木浪麻里、佐藤智子、山田基矢、米内山千賀子、北嶋結、木立り子（2017）「高齢者への聞き書きを通して看護学生が学んだこと」『保健科学研究』第8巻第1号，保健科学研究編集委員会，pp.33-40.
- ・野口裕二（2002）『物語としてのケア—ナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院.
- ・宮本常一（1984）『忘れられた日本人』岩波書店.
- ・宮本常一、安溪遊地（2008）『調査されるという迷惑—フィールドに出る前に読んでおく本』みずのわ出版.
- ・六車由実（2015）『驚きの介護民俗学』医学書院.
- ・六車由実（2016）『『聞き書き』の自己分析—『オープンな対話』の可能性—』『季刊 政策・経営研究』Vol.4，pp.58-71.
- ・渡辺暁雄、小関久恵、遠山茂樹（2019）『『聞き書き』による新たな『物語』—歴史、記憶、世代をつなぐ『場』の創出—』文部科学省私立大学研究ブランディング事業報告書，日本遺産庄内プロジェクト.