

教育フィールドワーク研究の到達点：

理論・調査法・研究知見の観点から

間山 広朗*・中村 瑛仁**・伊藤 秀樹***
・小野 奈生子****・紅林 伸幸*****⁽¹⁾

1. 教育フィールドワークという研究群

1.1. レビューのコンセプト

本稿は、研究者が教育現場で行うフィールドワークに基づく研究を「教育フィールドワーク研究」と呼びレビューのテーマとするが、学校を中心としつつも教育現場は多様であるし、直接赴くだけでなく当事者（学校で言えば教師や生徒）に対するインタビュー調査研究なども対象範囲に含めてよさそうだ。レビュー対象の厳密な定義は容易ではないが、およそこのような範囲を設定した上で、まずは本レビューを構想した背景を示しておきたい。

本学会では、1980年代に解釈的アプローチが示されて一定の展開を見せた後、質的調査法の流通・拡大と並行して2000年頃からフィールドワークに基づく研究（とりわけ大会発表）が急増した感がある。そして単に増加しただけでなく、研究成果に対する評価が難しくなってきた、あるいは多様化してきた印象をもつ会員は少なくないであろう。本誌ならびに研究大会で展開されるフィールドワークの調査手法として、主にインタビュー・エスノグラフィー・相互行為研究を想定できるが、この3つの手法が少なくとも下記3点についていくつかの異なる研究スタンスのもとで展開されている点が、評価を難しくしている一因であるように思われる。

①理論（または研究枠組み）

* 神奈川大学 ** 大阪大学 *** 東京学芸大学 **** 共栄大学 ***** 常葉大学

- ②調査法（フィールド開拓・データ収集・分析方法）
- ③研究知見（現象の社会的規則性の解明・構造的問題の指摘・臨床的提言等）

上記について、個々のフィールドワーク研究が重視する部分が多様化する一方で、読者が研究に期待するものも多様である。この状況は研究を産出する側にとって大きな問題となる。一方、社会的には教職大学院の拡充に現れているように理論と実践の往還に対する期待が高まっている。また、それと並行して、あるいはそれに先立って臨床的な教育社会学の必要性が論じられ、成果も提出されてきた。しかしながら、やはり批判の学として、あるいは社会（構造）的な次元での研究知見を産出する学として教育社会学を意義づける視点も重要である。

そうした中で、教育フィールドワーク研究の到達点（の多様性）を理論・調査法・研究知見の観点から検討することによって、この研究群を整理し進展させること。これをコンセプトとし、本レビューを展開したいと思う。

1.2. レビューのスタイルと対象—研究スタンスを問う—

本誌では2009年84集の「質的調査の10年」以降、2013年93集より毎年1集おきに、「ジェンダー」「社会階層」「歴史社会学」「マイノリティ」「家族」「逸脱・教育問題」「教育実践」「文化的再生産」「高等教育」「言説研究」「教育の社会経済的効果」をテーマに研究レビューが掲載されてきた。だが本稿は、これまでのように研究領域を設定してその全体像を概観しようとはしていない。

というのも、「教育フィールドワーク研究」もまた一つの研究領域と言えなくもないが、一領域というには範囲が広い。本稿がレビューの対象として便宜的に設定した2000年66集～2017年100集までの35集分に掲載された投稿論文212本のなかで、教育フィールドワーク研究に該当する論文は80本を超える。内訳は、インタビュー調査を主な手法として採用する論文が40本、エスノグラフィー研究は27本・相互行為研究が16本である。なお、インタビュー調査が後二者に含まれる論文は計23本に及ぶ。この対象の中で、理論・調査法・研究知見のありように関する到達点と多様性を示すのに適した研究を丁寧に検討するようなレビューを目指したいのである。以下では、各論文が採用する調査手法ごとにそれぞれ検討していくが、その前にもう少しだけ問題関心の背景を記しておきたい。

1.3. レビュー対象時期の前史—理論と実証・分析と知見—

本誌直近35集のうち教育フィールドワーク研究にあたる投稿論文は全体の3分の1を越えるが、その前の35集、つまり1976年31集から1999年65集（43集までは年1集刊行）における投稿論文179本のなかでは、教師・生徒に対するインタビュー調査と質問紙調査に基づいた、志水宏吉、1987、「学校の成層性と生徒の分化—学校文化論への一視角—」（第42集）⁽²⁾以降、17本を確認するに留まる。

「35集」という比較は、質的調査の展開時期の観点からしても適切とはいえないが、本レビューが対象とする時期とそれ以前の教育フィールドワーク研究の違いを概観するならば一少々乱暴なためレビューとさえ言えないが、—、次のような印象が共有されるのではないかと。まず、2000年以前の研究はそれ以降と比べて、理論的検討に紙幅を費やす割合が多い。一方、調査方法論や現象のデータ・記述に費やす割合は少ない。教育フィールドワーク研究に限られたことではないが、2000年頃までの投稿論文は、調査データの分析と研究知見の提出はもちろん目指されるものの、当該論文が切り開こうとする分析手法それ自体の進展を企図するための理論的検討に対するウェイトが大きかったように思われる。

このような概観が適切だとするならば、それは解釈的アプローチの提唱・展開期であったためとまとめることができようが、それに対して2000年以降はどうか。すでに「解釈的アプローチ」という語が投稿論文で使用されることは皆無に近い。その理由は、すでにこのアプローチが十分に流通し切った「成熟期」であり、論点は細分化された個々の調査手法に向けられるためであると考えられることも可能である。現在の教育フィールドワーク研究に対する評価の難しさ（多様さ）を考えるために、この前史に思いを馳せてもよからう。

一方、掲載された投稿論文への批判も当然あり得るが、世に出ない多数の研究には次のような課題が指摘されて続けてきたのではないかと。例えば、フィールドの開拓・拡大に伴って、「データは興味深いが」という枕詞に「分析が不適切」という指摘がまずは想起されるかもしれない。だが、それ以上に大きな課題として、「理論的枠組みが希薄」「理論を当てはめただけ」、あるいは「知見に意義が感じられない」という指摘が続くケースが想起される。いわば、「理論なき実証」「理論ありきの実証」「研究のための研究（に過ぎない）」という課題が指摘される場合、修正は容易ではない。

では、査読を通過したという意味で一定の評価を得た教育フィールドワーク研究は、「理論」「調査法」「研究知見」の各観点をどのようにクリアしてきたのか。よ

り積極的に述べるならば、到達点を明確にしておくべきではないか。これを検討する本稿は、「成熟期」にあたることで語それ自体は使用されなくなったものの、教育フィールドワーク研究の源泉たる「解釈的アプローチ」をあらためてブレイクスルーさせることにも資することが可能かもしれない。

なお、以下各節の論者はレビューの担当者であるとともに、各節で扱う手法を使用する研究の実践者でもある。「一定の評価を得た」論文の到達点を（肯定的に）示すという本レビューの趣旨から、各節の論者が自らの研究を提示するのは容易ではないが⁽³⁾、レビューの対象でありながら本稿では取り上げない研究の方が多い。そもそも透明なレビューなるものはあり得ないが、全体を概観するよりは、教育フィールドワーク研究の多様な到達点を多様に捉えていくために、上述のコンセプトに基づいて今後の議論を可能とするようなレビューを目指している。

2. インタビュー研究—理論的関心・調査法・分析方法—

インタビュー調査は、今回のレビューが対象とした本誌の研究の中で実に63本の論文で採用されている、質的研究の最も多く用いられる調査法である。後に紹介するエスノグラフィー研究の場合フィールドへのアクセスの問題があり、また相互行為研究ではデータの加工や分析手法の習得などのハードルがあるが、インタビュー調査の場合、比較的調査の実施がしやすく、また他の調査を組み合わせた柔軟な調査デザインがしやすい（Kvale 訳書 2016, pp.69-71）。多くの研究でインタビューが用いられている背景には、こうした調査法としての特性があるように思われる。

しかしながら、用いられやすい手法であるがゆえに、そこには陥りやすいインタビュー調査に特有の調査や分析上の問題がある。より体系的な調査の方法については、これまでもいくつかのテキストがあるのでそちらに譲るが⁽⁴⁾、ここでは教育社会学を対象としながら、筆者の感じているいくつかの問題点に言及しつつ、それらの問題に対して参考になると思われる本誌の研究を紹介し、インタビュー研究の課題と到達点を示していきたい。以下では、理論的関心、調査法、分析方法、3つの観点からインタビュー調査の諸課題と対応する研究を紹介していく。

2.1. 理論的視座としての「主観的意味」

質的調査の理論的視座の一つとして「主観的意味」を捉える研究群（Flick 訳書 2011）がある⁽⁵⁾。そこではシンボリック相互作用論を理論的な背景として「人々の

主観的な意味づけを探る」ことが重視され、生活の中で人々が有する意味の諸相や、意味生成としての相互行為のあり方、また意味の解釈過程などが問われながら、人々の生活世界を彼らの主観的な観点から記述することが目指されている。こうした理論的関心に対してインタビュー調査は親和性が高く、様々な社会集団のナラティブをデータとしながら、人々の主観的意味を捉える研究が蓄積されてきた。

ただし「主観的意味」といってもそれを捉える枠組みや基準が定められているわけではなく、インタビューデータをどのように扱うかは調査者に開かれている部分が多い。こうした研究群の古典的な研究として、C・ショウの『ジャックローラー』やO・ルイスの『貧困の文化』など、人々の生活世界を包括的に描くモノグラフが紹介されることが多いものの、特に論文という媒体の場合、紙幅の制限があり、調査者はより焦点を絞った分析が求められる。他方で分析を安易に焦点化した場合、対象者の生活世界の断片を「切り取る」ような分析になり、そこで提出される知見は分析の枠組みのみが先行し、対象者の生活世界が十分に反映されたものではなくなってしまう。このように対象者の主観的意味や生活世界を捉える研究では、どのように分析の焦点を定めるかが難しい。しかし、用いる概念や分析の枠組みが適切に設定されている論文の場合、読者により説得的に人々の生活世界や彼らが共有している意味の背景を伝えることができる。

その好例としてまず、**仲野由佳理, 2010, 『『援助交際』体験者の逸脱キャリア』(第87集)**を紹介したい。仲野の研究は、援助交際経験者という社会的マイノリティを対象とした研究であり、外部からは見えにくい対象者の生活世界や意味の諸相が深く掘り下げられている好例である。一般的に「逸脱者」に対しては、その逸脱の動機を単純化する「動機の類型論」が語られやすいが、そうした説明は逸脱者のリアリティが反映されているとは言えず、特に逸脱者の動機の可変性や逸脱の継続性などが十分に説明されているとは言い難い。

こうした問題関心から、仲野(2010)では援助交際者が援助交際を続けるそのプロセスに分析の焦点がおかれる。そのプロセスを記述するために援用されたのが、H. Beckerの「逸脱キャリア」概念である。分析では逸脱キャリアとして、「初期の逸脱」「逸脱行為の継続性」「逸脱下位文化の形成と常習化」という三段階が設定され、援助交際体験者の7名の女性へのインタビュー調査から、援助交際継続のプロセスが記述される。分析の結果、対象者の初回の援助交際の経験やその後の行為継続につながる「技法の学習」、さらに逸脱継続を支える準拠枠としてのインターネットの存在が提示される。こうした分析から、援助交際を続ける対象者たちの逸

脱動機の「動態性」や、現代社会における逸脱の準拠集団の特質が指摘される。

仲野の研究は、分析枠組みが効果的に用いられている点に特徴があり、逸脱キャリアの枠組みが対象者の経験を細かく取捨するものではなく、分析の補助的な役割を担うことで援助交際を継続する彼女らの意味世界を説得的に示している。紙幅の都合で記載したデータはごく一部だろうが、それでも援助交際者の特徴的な経験が読者にわかりやすい形で提示されており、インタビューをもとに社会的マイノリティの人々の主観的意味や生活世界を深く掘り下げた好例であるといえる。

次に紹介するのが、上床弥生，2011，「中学校における生徒文化とジェンダー秩序—『ジェンダー・コード』に着目して—」（第89集）である。前述の仲野の研究とは異なり、上床の対象は社会的マイノリティではなく、ある社会集団（中学校の生徒集団）の主観的意味世界をインタビューデータから検討している。分析では中学校において男女が互いに関わらなかつたり、互いに距離をとって集団を形成する、こうした生徒集団の分化がなぜ生じるのかについて、中学生のジェンダー秩序に注目しながら迫っている。

インタビューからこうしたジェンダー秩序を検討する場合も、どのような視点でデータを吟味するかは調査者に開かれているが、上床の場合、語りを分析する上でD・L・ウィダーの「コード」概念が援用されている。コード概念は学級内で意識的・無意識的に共有されているルールや「掟」を指し、人々の共有するコードの内実やコード間の意味の連関を吟味しながら対象者の意味世界を読み解くものである。

上床の研究は調査設計も特徴的である。調査はある学級の生徒28名へインタビューが行なわれ、男女両方から生徒たちが共有する学級や仲間関係に関するコードが探索されている。またインタビュー場面では、直接男女に関わる事柄を質問せずに、主に学校生活や仲間関係などを聞き取っている点も注目される。こうした質問内容にもかかわらず、インタビューでは「女子とベタベタしない」（男子生徒）、「恐い男子には近づかない」（女子生徒）など、学級における男女のルールや「掟」が複数語られ、これらの「ジェンダー・コード」を解釈枠組みとしながら生徒集団の分化が生じていることが明らかにされる。

ある学級のジェンダー秩序を記述する方法は一つではないものの、上床の分析ではコードというミクロな分析カテゴリーが採用され、その上で生徒たちが共有しているコードを網羅的に抽出することで、インタビューデータの魅力が活かされた内容となっている。生徒の語りやコードを包括的に吟味することで、中学校における生徒の意味世界を再構成することに成功している一例であると言えよう。

このように人々の「主観的意味」を捉える研究といっても、インタビューデータを得られれば簡単に人々の生活世界を描けるわけではない。特に論文の場合は、データの質や「面白さ」を残しながらも、焦点を絞った分析結果の提示が求められる。その際、ここで示したように適切な問題設定や分析枠組みを定めることが有効な視座の一つであると思われる。しかし、その前提としてまず重要なのはデータを網羅的に読み込み、対象者の生活世界を包括的に把握した上で分析の焦点を吟味することであろう。論文の紙面上には出てこない、こうしたデータの分析作業が対象者の主観的意味を再構成する上では欠かせない作業であると言える。

2.2. インタビュー調査の方法論的アプローチ—「鉱夫モデル」「旅人モデル」—

インタビュー調査ではデータを収集する際、調査者が直接対象者の語りを引き出すため、対象者やデータへの調査者の参与の度合いが大きくなる。そのため、データに調査者の恣意性が介入していないか、あるいは対象者が「本当のこと」を語っていると言えるか、どのようなやり取りの中でその語りが得られたのか等、データの信頼性に対して疑問をなげかけられることが少なくない。

こうした問題が指摘されるのは、調査者が自身のインタビューデータをどのような過程で得たのか、自身が採用した調査法に自覚的でない場合に多い。調査法や背景にある認識論に無自覚の場合、得られたデータの特性やその限定性が十分に考慮されずに分析結果や知見が提出されやすい。重要なのは調査の実施が比較的容易であるからこそ、調査法の特性に調査者が自覚的であり、それを読者に明示することであるが、ここではその一例として2つのアプローチを紹介しつつ、その好例にあたる論文を取り上げていく。

インタビューの調査法も様々な展開があるものの、大まかに2つのアプローチが展開されている。その方法論的アプローチを理解する上で有効なのが、「鉱夫」「旅人」という2つの調査モデルである⁽⁶⁾ (Kvale 訳書 2016, pp.28-30)。「鉱夫」「旅人」はインタビューアのメタファーを示しており、それぞれのモデルによって、インタビューデータを収集するアプローチや調査法の認識論的な背景が異なっている。

鉱夫モデルでは、インタビューの知は埋蔵された「鉱山」のようなものと理解され、調査者は「知の収集者」として位置づけられる。ここでは実証主義的なアプローチ、すなわち客観的な事実や本質的な意味の探索が重視され、インタビューアは対象者への関与をなるべく限定的なものにとどめつつ、対象者の「価値のある」経験を「掘りあてる」ことが目指される。対して旅人モデルでは、インタビューの

知は調査者と対象者との間の相互行為の中で産出されるものと理解され、調査者も「知の生成者」として位置づけられる。ここでは構築主義的なアプローチが採用され、インタビュー内の対話・相互行為や、インタビューを通じて生じた対象者や調査者の変化も分析・記述の対象となる。このようにインタビューデータの収集法やデータの客観性は、調査法のアプローチによって異なるが、ここでは鈇夫モデル・旅人モデルにそれぞれに位置づく研究を紹介していく。

まず鈇夫モデルとして位置づけられるのが、**太田拓紀, 2012, 「教職における予期的社会化過程としての学校経験」(第90集)**である。太田の研究は教職を志望する大学生の特徴を吟味し、その特徴の一つとして向学校文化的な学校経験とその経験が予期的社会化に与える影響を検討したものであるが、特徴的なのはその調査設計である。調査はアンケートとインタビューを併用したトライアングレーションが採用されており、分析ではまず大学生へのアンケート調査から教職志望の要因が検討される。その結果、学校体験の中で教室内でのリーダー的役割を経験した学生ほど教職志望度が高まることが見出される。続いて教職を志望する大学生16名へのインタビューを通じて、学校でのリーダー経験と教職志望度の関連性の背景が吟味される。そこでは対象者の学校経験が中心的に聞き取られ、対象者のリーダー経験やその経験によって生じる社会化の影響が考察される。その結果リーダーに指名され、教師役割を模倣することで教職志望度が高まる一方で、向学校文化に染まるからこそ、その後の教員養成での学習が阻害されやすいことが指摘される。

教員研究のように想定される母集団の対象が広く、事例の位置づけが難しい研究では、どういった観点から対象を絞るか、またインタビューデータを収集するかが定まりにくい。太田(2012)ではアンケートの統計分析とインタビュー調査のトライアングレーションを計画的に行うことでこうした課題を乗り越えており、そこで提出されている知見は、量・質両方の調査法のメリットがいかされた内容となっている。これは実証主義的な視点を重視する「鈇夫」的なアプローチによって、対象者の「知」を収集している一例であると言える。

対して旅人モデルとして位置づくのが**湯川やよい, 2011, 「アカデミック・ハラスメントの形成過程—医療系女性大学院生のライフストーリーから—」(第88集)**である。湯川の研究はある医療系女性大学院生が経験したアカデミック・ハラスメントの内実を検討したものであるが、この研究はインタビューでの聞き取りの方法に特徴がある。湯川(2011)ではインタビューにおいて調査者が対象者に対して積極的に発話し、対象者との相互行為がアクティブに行われる対話構築主義的なアプ

ローチが採用され、論文内の記述においても、調査者と対象者のやりとりやそのプロセスが厚く記述されている。

分析ではこうした対話構築主義的なアプローチを採用することで、対象者のアカハラの経験の諸相やその背景がより深く掘り下げられており、また他方で調査の過程の中で湯川自身が用意していた分析の枠組みを修正することが可能になっている。湯川は調査当初、この被害の主要因を「女性へのセクハラ」というジェンダー問題としての解釈を用意していたものの、インタビューを通じて対象者との対話を重ねる中で、教員—学生間の非対称性や医学系独特の研究室体制など、日常の中の諸文脈の累積によって生じた「アカハラ」であることがより明確になっていく。分析を通じて、セクハラというジェンダー問題としてのモデルストーリーとは異なる、対象者の経験した「アカハラ」という事象が浮かび上がっている。

こうした手法はハラスメントという客観的な事実の所在が見えにくい事象に対して、積極的にインタビューに参与する「旅人」的なアプローチの特性が効果的に活かされている例と言えよう。論文では調査者が対象者の語りに参与しながら対象者の経験の諸相が深く掘り下げられており、インタビュー内の相互のやりとりや調査プロセスも記述することで、対象者の経験や意味づけが説得的に提示されている。

以上のように太田論文と湯川論文では、調査法のアプローチが大きく異なるものの、自身の研究課題に対して適した方法論を選択し、その上でデータの「客観性」を読者に提示している点は共通している。鉱夫モデルでも旅人モデルでも、どちらも調査法としてのメリットとデメリットがあり、重要なのはその調査法の特性を調査者が自覚し、調査の設計やデータの収集過程（データの透明性）を読者に説得的に提示することであろう⁽⁷⁾。

2.3. 分析方法としてのナラティブ分析

調査を通じて「質」の高いデータが得られたとしても、当然ながらそのデータをどのように分析するかによって、得られる知見の中身は大きく異なってくる。インタビュー研究の中では、人々のナラティブを分析する方法論についても蓄積されてきたが（桜井 2012）、ここでは実際にインタビューデータを分析する際に特に陥りやすい課題を取り上げたい。その一つとして「インタビューで述べられた事実を羅列する」「KJ法等による事象の単純な整理」など、インタビューデータに対して表層的レベルの分析に留まってしまうケースがあげられる。この問題は特に初学者が直面しやすいが、こうした分析で得られた知見は、対象者の語りに対する解釈が

十分でなかったり、複数の対象の語りを安易にプリコラージュした「事実」のみが示されるなど、社会学的なデータの洞察や考察が不十分なものになりがちである。

こうした課題に陥る分析では、いずれも「なぜその語りになったか」という、語り手が位置づく社会的な状況や構造に対する洞察が視野に入れられていない場合が多い。もちろん調査者の問題関心によるものの、そうした問題を回避するためには、その語り手が埋め込まれている社会的な位置や語りが生じる状況、そしてその語り生成される言説的資源や制約など (Holstein & Gubrium 2009)、これらの諸要素を分析の射程にいれておくことが必要となる。こうした環境的、構造的な視点を用意することによって、他の領域とは異なる社会学的な分析や考察につながりやすい。

こうした社会学的なデータ分析に成功しているものとして、**稲葉浩一, 2009, 「少年院における『更生』の構造—非行少年の語る『自己』と『社会』に着目して—」(第85集)**を紹介したい。少年院の非行経験者が、少年院での生活を通して「本当に更生したかどうか」を判断するのは難しい。こうした問題に対して、稲葉(2009)では、少年院における少年Tの「更生」を捉えるために、「自己の語り」の構造的な変化に分析の焦点があてられている。分析では、全制的施設での複数回のインタビュー調査から、少年Tが「自分をいかに語るか」を検討しながら、入院時から退院の間で「語りの形式」に変化が生じていることが見出される。当初少年の語りでは、会話が制限されている少年院の異質性について中心に語られていたが、出院準備期には自身が関わってきた「不良集団」の異質性が言及されるようになり、反対に少年院での生活が出院後の「社会」につながる「普通」のものとして語られるようになる。このように参照される対象の変化とともに、少年自身に対する語り方も変化し、一連の語りの中でT少年自身が抱えていた問題が徐々に表明されていく。

稲葉の研究の特徴は自己を語る際の「語りの形式」や少年が置かれている環境的要素を記述することで、対象者の「心への接近の難しさ」をクリアしている点にある。語りの内容のみに注目すれば、「少年が本当に更正したのか」その真偽が問われやすいが、稲葉の場合、「更正」を自己語りという視点から記述し、その際少年が参照する対象や、少年がいかに自己理解をしているかを分析の射程に入れることで、少年の語りが増える背景が、社会学的な観点から説明されている。稲葉の研究は、語りの形式や文脈、環境的要素が分析対象に含まれたナラティブ分析の好例の一つだと言える。

同様の例として最後に、**木村祐子, 2006, 「医療化現象としての『発達障害』—**

教育現場における解釈過程を中心に―(第79集)を取り上げたい。木村の研究は「発達障害」という「カテゴリー」がいかん制度化されていくか、人々の現実から制度の社会的構築の過程に迫るものである。発達障害という医療化言説が学校現場へ浸透していく過程が、障害児支援の環境が比較的整っている小学校5校の教員計9名へのインタビューから検討されている。

分析では、データを通じて教員の「発達障害」というカテゴリーの運用方法が記述され、権力を伴う医療的言説である発達障害というカテゴリーの制度化過程が明らかにされる。学校現場では発達障害というカテゴリーによって、教師たちに医療的なまなざしが浸透し、それに伴い子どもの扱いの変化が生じていた。他方で、医療化を阻害する要因や阻害要因を緩和する現場のロジック、それらのせめぎあいのなかで、結果的に「発達障害」という医療的言説は学校現場の日常的なものとして成立していることが明らかにされる。

このように木村の研究では現場における人々のカテゴリーの運用を検討することで、日常の中で自明視される制度がいかん成立していくかが明示されているが、ここでは単に教員のナラティブの内容を整理するのではなく、教員の語りから変化する学校現場の状況を記述したり、「発達障害」が正当性をもつコンテキストやロジックに分析の焦点が向けられている。また制度が単純に現場に定着するのではなく、人々の意味づけや現場の諸要素の絡み合いの中で定着していく、そうした現実のリアリティを捉えている点も特徴的である。制度の社会的構築は社会学の得意とする分野ではあるが、それをインタビューデータから説得的に提示している一例である。

2.4. インタビュー研究の共通性と知見の実践的可能性

冒頭で述べたようにインタビュー調査は、本誌においても多くの質的研究の中で用られている調査法であり、その中で調査法や分析方法を体系的に整理することは難しく、ここでは限られた内容のみを紹介するにとどまっている。他方でこのように様々な形で研究に組み込まれている調査法の柔軟性や分析法の多様性こそが、インタビュー研究の魅力の一つであると思われる。

しかし最後に改めて本稿で紹介したいいくつかの優れたインタビュー研究の共通項を述べるなら、それはインタビューを通じて「他者の合理性」(岸他 2016)を説得的に描いていることだと思われる。岸によれば「他者の合理性」とは、人々の「一見すると不合理な行為選択の背後にある合理性やもっともな理由」を指し(岸

他 2016, p.29), 一般には理解されにくい,あるいは可視化されにくい,人々の行為や営みの「合理性」を記述し,解釈し,説明することが質的社会調査の目的の一つであるとしている。これは本節で言及した「主観的意味」や「ナラティブ分析」の内容と重なる点でもあり,優れたインタビュー研究の多くは,彼らの生活世界を基礎としながら外部からは理解・可視化し難い人々の行為の「合理性」を,読者が理解可能な形で提示することに成功しているものだとと言える。

またこのことは知見の実践的可能性に関わる点でもある。教育に関わる子どもや若者,そして学校現場に対する偏ったイメージや思い込みが社会の中で様々に流布している。特に社会的マイノリティの人々への批判や無理解はメディアを通じて近年より目にするようになってきた。上述したようにインタビュー研究では,当事者と直接関わりながら彼らの経験に触れ,その生活世界を可能な限り丁寧に読み解き,それらを社会に提示することができる。そして,当事者の意味世界や「合理性」を説得的に提示することで,こうした言説を組み替えていく実践的な可能性を秘めている。今後,教育社会学におけるインタビュー研究は,教育を対象とする調査研究であるからこそ,こうした実践的な役割もより求められていくのではないだろうか。

3. エスノグラフィー研究

「民族誌」と訳されることも多いエスノグラフィーは,佐藤(2002)によれば,①ある調査対象についてフィールドワークという調査方法を使って調べた研究,②その調査の成果として書かれた報告書という2つの意味で用いられてきた。エスノグラフィーの特長は,調査対象に深く関与しなければ見出せない人々の意味づけや相互行為などを通して,調査前には気づきえないような集団内の生活様式や文化を,そのリアリティを保ちつつ提示できるところにあるだろう。

具体例として,吉田美穂,2007,『『お世話モード』と『ぶつからない』統制システム—アカウンタビリティを背景とした『教育困難校』の生徒指導—(第81集)を紹介しておきたい。吉田(2007)では,筆者自身が公立高校教員として働く「教育困難校」の生徒指導文化を,参与観察やインタビューの記録をもとにリアリティをもって描き出している。学校の秩序維持のための教師と生徒が「ぶつからない」統制システム,欠課時数などの規準を生徒がクリアできるよう教師がふるまう「お世話モード」,それらの背景にある保護者からのアカウンタビリティの要請……。これらの知見は,筆者が事例に深く入り込み,人々の語りや会話,ふるまいや出来事の一つひとつをデータとして収集し,丁寧な分析を加えたからこそ知ることがで

きたものばかりである。

本節では、本誌に掲載された「参与観察を伴うフィールドワーク調査によって書かれた論文」をエスノグラフィーの論文として定義し⁽⁸⁾、「理論」「調査法」「研究知見」の3点について見出せる論文間の共通点や多様性について検討することで、エスノグラフィー研究の到達点と課題に迫っていく。

3.1. 先行研究・理論とデータとの関係

まず理論に関しては、各論文で参照されている先行研究や理論が果たしている役割についてみていきたい。当然のことだが、各論文で参照される先行研究や理論自体には、各論文で扱われている研究テーマが多様であることも相まって、一貫した傾向は見出せない。そうしたなかで、すべてのエスノグラフィーに統一して見られる共通点を挙げるならば、「エスノグラフィーの特長に沿って先行研究が解き明かしていない問いを設定し、データとその分析結果に基づいてその問いの答えを導き出していること」に尽きるのではないと思われる。

このことについて、ジェンダーに敏感な視点に立つ教育実践の学校での根づきにくさに着目した、木村育恵、2009、「男女平等教育実践をめぐる教師文化の構造」(第84集)を例に説明したい。

木村(2009)では、教育実践に関する先行研究が教師個人の実践力に批判を向ける傾向にあるのに対し、教師たちを取り巻く「教師文化」の影響を見ることの必要性に言及している。そうした教師文化という視点は、「ジェンダーに敏感な視点に立つ教育実践をめぐる教師が置かれた状況を、教師文化の特質や構造との関連に着目して明らかにする」(木村 2009, p.227)という問いの設定につながっている。そして、公立小中学校での参与観察と教師へのインタビューのデータをもとに、他学級の諸実践や諸事情に意見しない(しにくい)という教師集団の閉鎖的特質や、集団同一歩調が求められるという教師文化が、ジェンダーに敏感な視点に立つ教育実践を困難にしているという答えを導き出している。

このとき、教師文化という視点やそれに基づく問いは、エスノグラフィーの特長に沿うような視点や問いであるといえる。というのも、事例に深く関与しデータを収集し続ける営みと、分析の中で浮かび上がる教師集団の閉鎖的特質や集団同一歩調といった教師文化の様相がなければ、教師文化という視点に基づいて論文を執筆することは困難だったと考えられるためである。

「先行研究が解き明かしていない問いを設定し、データとその分析結果に基づい

てその問いの答えを導き出している」という点までは、教育社会学のあらゆる実証研究に必要とされている要素であるだろう。エスノグラフィー独自の要素は、木村（2009）に見られるように、調査前には完全に予測することが難しい集団内の生活様式や文化の複雑な成り立ちを事例に深く関与して明らかにするという、エスノグラフィーの特長に沿って問いが設定されていることにある。

一方で多様性が見られるのは、論文内で理論に基づく分析枠組みを設けるかどうかについてである。分析結果を提示するうえで、一定の視点に基づく知見の体系化が必要であり、その際に分析枠組みは重要な役割を果たす。そうしたなかで、本誌に掲載されたエスノグラフィーの中には、過去の社会学等の理論を分析枠組みとして援用し、それに枠づけられた分析の体系化を行っている論文も多い。

理論に基づく分析枠組みは、筆者の理解では、①錯綜しがちな議論を整理するための補助線か、②その枠組みに乗らないとたどり着けない議論へといざなう水先案内となるときに、効果を発揮するものである。ここでは分析枠組みとして理論を援用することの長所がうまく活用されている例として、金南咲季、2016、「地域社会における外国人学校と日本の公立学校の相互変容過程—コンタクト・ゾーンにおける教育実践に着目して—」（第98集）を取り上げておきたい。

金南（2016）では、同一地域内のコリア系外国人学校と公立小・中学校の相互変容過程を分析するうえで、「コンタクト・ゾーン」（Pratt 1992）の概念とそれに基づいた議論を分析枠組みとして援用している。「コンタクト・ゾーン」に関する理論は、金南（2016）の分析結果を「接触」「問い直し」「変容」の3つの区分に整理する役割を果たしている。また、「コンタクト・ゾーン」は、それを分析枠組みとして援用しなければ着目しえない、「接触」と「変容」の間にある実践の「問い直し」や、その過程におけるコンフリクトなどの分析へといざなう役割も果たしている。

ただし、こうした理論に基づく分析枠組みの設定は諸刃の剣でもある。というのも、分析枠組みに分析結果を無理に沿わせようとする中で、分析枠組みとデータから導き出されるストーリーが矛盾を起こしたり、分析枠組みのためにストーリーをねじ曲げざるをえなくなったりする危険性もはらむためである。

分析を体系化するうえで、理論に基づく分析枠組みが必須なわけではない。本誌には、理論に基づく分析枠組みがなくても体系化された分析結果を提示できているエスノグラフィーも数多くみられる。たとえば先述の木村（2009）では論文の冒頭で分析枠組みを設定しているが、教師文化についての先行研究をふまえながらも、

独自の枠組みを設定して分析に臨んでいる。また吉田（2007）では、論文の冒頭では分析枠組みを設定せず、分析や考察の中で「ぶつからない『統制システム』」や「お世話モード」などの概念を導き出して議論を整理し、その関係性を体系化している。

エスノグラフィーを書くうえで重要なのは、理論に基づく分析枠組みが用意されているか否かではなく、分析結果が妥当な形で体系化されているか否かであるだろう。理論に基づく分析枠組みは、問いの答えをより適切に導き出せるときに用いるオプションの1つだと考えるのがよいのかもしれない。

3.2. データ収集や分析方法で問われているもの

調査法（フィールド開拓、データ収集、分析方法）については、論文ごとに非常に多様であると言える。研究テーマの多様性に伴って開拓されるフィールドが多様であるのは当然のことだが、データ収集の期間についてもばらつきが非常に大きい。1年を超える長期の調査も多いが、短期間のインテンシブな調査に基づいて書かれたものもある。

また、分析方法についても、いかなるデータを分析や記述の中心に置くかということについては、一貫した傾向は見出せなかった。本誌に掲載されていたエスノグラフィーの中では、典型的なエスノグラフィーとしてイメージするような、参与観察で得られたフィールドノーツが引用の中心となっている論文は思いのほか少ない。むしろ、参与観察は行っているものの、調査対象者のインタビューでの語りや引用の中心になっている論文が多数派である。

短期間の調査やインタビューデータ中心のエスノグラフィーと聞くと、ネガティブなイメージが想起されるかもしれない。しかし、短期間の調査やインタビューデータ主体の記述であっても、データ収集の努力によって、その生活様式や文化を描き出すことに成功している論文もある。その1つの例として、芝野淳一、2014、「日本人学校教員の『日本らしさ』をめぐる実践と葛藤—トランスナショナル化する在外教育施設を事例に一」（第95集）を紹介したい。

芝野（2014）は、グアムでの10日間×3回の調査における、グアム日本人学校の教員へのフォーマル・インタビューをもとにして執筆されたものである。短期間でのインタビュー主体の調査という制約を補うために、芝野（2014）では、調査や分析を「エスノグラフィック・インタビュー」（O'Reilly 2012）の立場に沿って行っている。芝野（2014）の記述に基づけば、エスノグラフィック・インタビューでは、

参与観察の際に現場に積極的に関与して人々と信頼関係を築き、インタビューでも現場の文脈から導き出されたトピックについてオープンエンドな質問を繰り返し、分析の際にもそうした現場の文脈をふまえて解釈を行う。そうした立場に基づき芝野（2014）でも、学校でのフィールドワークにおいて随時展開されるインフォーマル・インタビューや、学校外での教員との会話もできる限りフィールドノーツに記録し、データの分析や解釈に役立っている。グアム日本人学校で構築される「日本らしさ」や、そこで教員に生まれる葛藤をインタビューから浮かび上がらせることができたのは、そうしたデータ収集の努力による背景知識があったからであろう。

エスノグラフィーを書くうえで重要なのは、データ収集の期間の長さや、フィールドノーツが論文内にどれだけ引用されているかといった「量」ではないだろう。芝野（2014）をはじめとした各論文からは、強引さのない形で集団の生活様式や文化を描き出すことができるような、データ収集や分析・記述の「質」こそが重要であるということも見えてくる⁽⁹⁾。

3.3. どのような研究知見を導き出すか

研究知見に関しては、ここではデータから導き出された具体的な分析結果を論文内でどのような形で扱うのかについて、その共通点と多様性を検討していく。

まず共通点について述べると、どの論文でも、データから導き出された具体的な分析結果に基づいて、論文の冒頭で設定された問いへの答えが提示されているという点では共通している。分析結果の活かし方としては、それが達成されることが最低ラインだといえるのかもしれない。一方で、そうした具体的な分析結果や問いへの答えをもとに、構造的問題の指摘や臨床的提言などのさらなる考察や学問的・実践的示唆にどれだけ言及しているのかについては、論文ごとに差がみられる。

しかし、考察や示唆の言及のあり方は、その論文の意義の大きさに関わってくる。というのも、各論文の中で設定される問い自体が先行研究や理論から論理的に想定できるものである場合、読者が意義を読み取るのはそこからさらに一步踏み込んだ考察や示唆であるためである。

より具体的に述べると、本誌に掲載されたエスノグラフィーでは、行為者や組織が主体性をもつことや、行為がローカルな社会的文脈に影響を受けること、行為者や組織同士が互いに交渉を行うことなどの視点をもとに、先行研究が解き明かしていない問いが設定されることも多い。しかしそうした視点自体は、わざわざエスノグラフィーを書かなくても、解釈的アプローチやシンボリック相互作用論をはじめ

とした質的研究の背景となる知の蓄積を援用すれば想定できることである。こうした視点のオリジナリティの妥当性をデータによって再現することが論文の最大の目的になり、問いの答えにとどまらないさらなる考察や示唆が十分に論じられない場合、せっかくの具体的な分析結果から読者が多様な示唆を読み取ることが難しくなってしまう。

では、分析結果からさらなる考察や示唆を提示するためには、どのような方法がありうるのか。その方法を論文に基づいて挙げていくと、1つには、設定した視点に基づいてデータを検討する理由と意義を明確化するという方法が挙げられる。たとえば、先述の金南（2016）では外国人学校の主体性に着目しているが、それは先行研究のように外国人学校をヴァルネラブルな存在として描いた場合、外国人学校を「救済」すべきというパターンリズムが呼び起こされ、反動としてバックラッシュが巻き起こるかもしれないという点を危惧するためである。このように外国人学校の主体性に着目する理由が明記されていることで、金南（2016）の分析結果は、バックラッシュの主張に回収されない形で外国人学校のエンパワメントを進めていく道のりの1つとして読み取ることが可能となっている。

また、他領域の研究との異同を確認し、考察を展開していくという方法もある。その例として、子どもたちの貧困をめぐる問題が不可視化される学校文化のあり方について検討した、盛満弥生，2011，「学校における貧困の表れとその不可視化—生活保護世帯出身生徒の学校生活を事例に—」（第88集）を紹介したい。

盛満（2011）では、貧困層の子どもを「特別扱いしない」学校文化と個々の教師が差異を外部に見せない形で「特別扱い」する支援が学校での貧困の不可視化につながっているという問いの答えを導き出すうえで、ニューカマーや同和地区出身の子どもたちと学校文化との関係を検討してきた先行研究を参照軸としている。さらに考察においても、これらの先行研究は、貧困層の子どもと学校文化との関係の固有性を浮き彫りにするという意味で重要な参照軸となっている。(1)教師の「貧困観」の強い影響、(2)貧困は「隠すものである」という前提、(3)貧困は集団としてエンパワーの対象とはなりにくい、という3点の考察は、いずれも上記の先行研究との違いをもとに見出されたものである。これらの知見や考察は、学校における貧困の不可視化が生じる要点として、さまざまな立場の読者に示唆を与えるものとなっている。

他にも、同一の領域の先行研究や政策理念、一般的な言説と分析結果との対比のもとで、考察や示唆を論じていくこともできる。内田（2017）は、客観的な「事

実」(本節で言うなら「具体的な分析結果」)はそれ単体で語るべきものではなく、人々(研究者を含む)の主観的な理想や規範と対置されることで、豊かな解釈を与えることができると論じている。データから導き出された分析結果やそこで示されているリアリティと、研究者や実践者、政策立案者が抱いている主観的なイメージとのズレとの検討は、新たな考察・示唆を生み出すきっかけになるだろう。

こうした豊かな考察や示唆の創出という点は、論文としてはプラス a の部分なのかもしれない。しかし論文の読者としては、質的研究の知の蓄積をふまれば論じられるような視点の妥当性が示されることより、自らにとって有益な考察や示唆が提示されていることの方を重要視するのではないだろうか。「読み継がれていく研究」ということを考えるうえで、分析結果をいかに豊かな考察や示唆へとつなげていくかということが重要だと考える。

3.4. 教育社会学と表象の危機

本節の最後に、調査法と研究知見に関連してほとんどの論文に共通している課題を指摘しておきたい。それは、自戒を込めて述べることだが、「表象の危機」という難題に各論文がどのように向き合っているのかが記されていないということである。

エスノグラフィーをはじめとした質的研究においては、1980年代半ば以降、研究者は調査対象者の生きられた経験を直接捉えることができるという考え方に異議が申し立てられてきた(「表象の危機」)(Denzin and Lincoln 訳書, 2006)。Clifford and Marcus eds. 訳書(1996)の『文化を書く』では、エスノグラフィーは、調査者と被調査者との権力関係によって構成されたデータを調査者が意図的に選択して描写した、「部分的真実」にすぎないと指摘している。しかし本誌の中では、こうした「表象の危機」に配慮した記述を行っているエスノグラフィーの論文は、芝野(2014)を除くと見当たらない。

各論文の中で「表象の危機」について論じていないのは、紙幅の制限があり、他に記述したいことを優先しているからなのかもしれない。しかし、そうした「表象の危機」に対してどのような立場をとって記述するのが論文の中で明記されない場合、質的研究になじみのない読者には、そこで描かれた知見が「絶対的事実」であるかのように伝わってしまう。今後は、各論文の執筆者に委ねるのではなく教育社会学全体で、エスノグラフィーが直面している「表象の危機」に対して研究者がとりうる立場のレポーターを検討していく必要があるのではないだろうか⁽⁴⁰⁾。

4. 相互行為研究

本節では、①実際に起こった相互行為場面を対象とし、②その場面において収集された音声・映像データの特質を活かした研究を広く「相互行為研究」とみなし、研究の対象としたい。音声・映像データの特質とは、再生可能性とそれに基づく反証可能性である(清矢 2001)。再生可能性とは、「実際に起こったこと」をくり返し視聴できるということだが、そうすることで、文字通り「絶え間なく過ぎ去っていく」時間の流れのなかで展開される無数の相互行為を何度も再生しつつ、それらをひとつひとついねいに記述することができる。この試みには、観察者としてその場に居合わせているときには気づくことのできなかったことにも気づくことができるという利点だけでなく、他者(そこには当該の相互行為参加者も含まれる)とその場面を共有することができるという利点もある。場面の共有可能性は、もうひとつの特質である反証可能性につながるが、この2つの可能性を程度の差はあれ一定程度担保することで、たとえばエスノメソドロジーが注目する、「知られているが気づかれていない(seen but unnoticed)」事柄(Garfinkel 1967) = 「人びとの方法」を描き出すことができるのである。この前提に立ったとき、まずは、ある場面が「そのように見える」という、日常生活者として備えている能力を手がかりとし、ある相互行為場面がそのように見えるとするなら、それは参加者たちによってどのように組織化されているのか、といった具合に分析が進められていくのである。

本誌において、上記のような意味での「相互行為研究」に該当する論文は実はあまり多いとは言えない。そこで本節では、本誌に掲載された相互行為研究論文を読み解きながら、それらが直面する課題とその乗り越え方について、共通点を意識しつつ検討していくこととする。

4.1. 相互行為研究がめざしてきたもの

具体的な検討に移る前に、相互行為研究に対して向けられる根強い疑問について確認しておこう。それは、質的研究全般に向けられる分析結果の一般化可能性についての疑念であり、なかでも特に音声・映像データ(「断片」という表現も使用する)を扱う研究に対して投げかけられる疑念—それはフィールドで起こっていることの「ほんの一部に過ぎない」のではないか—である。これらの疑念に応えることは不可能ではない。実際の相互行為のなかにこそ(それが「断片」であれ)、「社会」あるいは「秩序」を見てとることができるというのがまさに相互行為研究の前

提であるからだ (Francis & Hester 訳書 2014, pp.26-33)。しかし、本誌に掲載された論文においては、限られた紙幅のなかでその疑念に直接対峙するよりも、実際の相互行為場面と真摯に向き合うことで、「これまでの理論／方法が捉えてこなかった事柄」、もしくは「それとは別様の捉え方」、いわゆるオルタナティブを示すことの積極的意義を提示する道が選ばれてきたと言える。このことはともすると、量対質、あるいは実体論対構成論の対立図式を踏まえた（そう言ってよければ言い古された）主張にとどまることとなり、(教育) 社会学分野においては後発的な理論であることの自覚と甘えとして捉えられてしまいがちであるが、本誌に掲載された論文からは、より積極的な意義を見てとることができる。

たとえば、松浦加奈子、2015、「授業秩序はどのように組織されるのか—児童間の発話管理に着目して—」(第96集) では、実際の授業場面における参加者たちの相互行為のなかで、児童同士の発話が教師によってどのように管理されているのかということが詳細に記述されている。これは、授業場面に特徴的とされる会話のIRE 構造をめぐるこれまでの多くの相互行為研究において、その構造の成立、すなわち授業秩序を脅かすものとしての児童間の発話が取り上げられてこなかったことに基づく関心からである。教室場面において繰り返される無数の相互行為のなかには、さまざまなIRE 構造の成立の仕方がありうるが、そこに、児童間の発話を位置づけたひとつの新たなパターン＝オルタナティブを加えたという点がまず指摘できる。しかし、ここで注目すべきは、「取り上げられてこなかった事柄」が提示されただけではないということだ。松浦(2015)の分析は、教師に必要とされる授業秩序を維持するための能力を、実際の教室場面で問題状況がどのように「問題」として秩序化され、通常の状態へと回復されていくのかを検討することを通じて描き出すという点で、教師ストラテジー研究と問題意識を共有している。そしてそれは、実際の教師の教育実践からそこに埋め込まれた授業秩序維持の戦略を引き出すという方法を採用しなければ導き出すことができなかった事柄なのである。

本誌に掲載された相互行為研究に共通するのは、既に一定以上の研究蓄積のある領域（それはすなわち教育社会学が取り組むべき重要課題でもある）、本節で取り上げる論文に即して言えば、ストラテジー研究、社会化研究、教師のワーク研究、障害児教育研究に対し、「実際の相互行為場面を、その録音・録画データを参照しつつ分析することを通してこそ得られた知見」という意味での「それまでとは別様のとらえ方」を提示することで相応のインパクトを与えることを目指している点である。それは単に従来の研究蓄積の「隙間を埋める作業」にはとどまらない。

この点により意識的である森一平, 2011, 「相互行為のなかの『知っている』ということ—社会化論が無視してきたもの—」(第89集)は, そのサブタイトルに端的にみられるように, 従来の研究がその対象としている現象の捉え方について根本的な変更を迫る知見を提示している。「社会化」という教育社会学のなかでも非常に重要な概念であり, 研究蓄積も豊かな分野に対し, 先行研究を批判的にとらえたうえで論を展開するのである。それは, 「『社会化』が研究の対象になる多くの場合それは, 『知っている』状態に至るまでの, 何らかの—とりわけ知識を内面化する—過程として捉えられてきた」(森 2001, p.6) という点である。そして「『知っている』に至るまでの過程を問うばかりで, そもそも『知っている』ということがいかなることであるのかについては, 問うて来なかった」(同上 p.6) と続ける。相互行為を展開する人びとは, 常に「知っているか否か」に関心を向けているわけではないという(そう言ってよければ)ごく当然の事柄を出発点とし, 幼稚園3歳児学級で撮影された相互行為を分析しつつ, 「知っている」が適切な記述となるような場面とはいかなるものであるかに迫っている。そして, 学級内のある特定の園児だけが時計の読み方を「知っている」ということ, 同時に当該園児以外の園児たちはそれを「知らない」ということが, IRE連鎖を核とした相互行為として組織化されていることを示し, それが知識確認と同時に教授・学習を可能にしている様を描き出した。そうした具体的分析を踏まえ, 「これまでの社会化論は, 『知っている』ということの, この多重性を, ことごとく無視してしまっていたように思う」(同上 p.19) と述べるのである。

以上のように, 相互行為研究においては, これまで問われることのなかった事柄, あるいは先行研究がその前提としてきた事柄に目を向けることがひとまずの出発点となる。そのうえで一定の問題意識をもって実際の相互行為場面に足を運び, 観察を重ねるなかで目に留まった場面の分析を詳細化していくなかで, 従来の研究の足りなかった領域を埋める作業を超え, より積極的に「問うてこなかったもの」を指摘することの意義を場面に即しながら示すのである。その試みは, ときに場面や事象に対する「従来の見方」に変容を迫るものとなる。この時点ですでにただ「ほかでもありうる見方」=オルタナティブを提示すること以上のものとなるのだ。

4.2. データ収集, 調査／分析方法そのものに向けられる期待—決定的な場面—

相互行為研究が録音・録画機器を携えてフィールドに赴くという手法を使用する以上, 観察者には一定の問題関心をもってることが求められてしかるべきである。

実際の場面を取り扱うからには、フィールドの協力なくして研究は始まらない。したがって、少なくとも調査開始時点で参与者に対して説明できる範囲での何らかの問題意識を持ってそれを伝えることは不可欠だ。しかし、ときにその問題意識が、「知られているが気づかれていない」事柄の「気づき」を妨げることにもなりかねない。つまり、研究の視点とはいえ、一定のものの見方を採用してフィールドを見ることで、データの豊かさを台無しにしてしまう危険性があるのだ。問題意識に沿う局面をなんとかして探し出そうとするあまり、場面に分析枠組みを当てはめるといふ作業に従事してしまうとき、「分析者にとって都合の良い局面のみをピックアップしたに過ぎないのではないか」という批判が向けられる。そこで、「緩やかな関心」を抱いてフィールドに入り、観察を重ねるなかで目に留まった興味深い局面の録音・録画データをくり返し徹底的に「見る」こととなる。その際、当初の関心や分析の途中で見出されつつあった知見が変容していくことをも恐れない。むしろ、それこそが「実際の相互行為場面の録音・録画データを使用する」研究の醍醐味とも言えるからである。

じっさいに鶴田真紀、2007、「〈障害児であること〉の相互行為形式—能力の帰属をめぐる教育可能性の産出—」（第80集）では、筆者が障害児教育研究の展開を追うなかで抱いた、「そもそも〈障害児であること〉とはどのようなことであるのだろうか」（鶴田 2007, p.269）という問いから論を展開している。そして、〈障害児〉と〈教師〉とのやりとりの形式を詳細に描き出すことを通して、「障害児教育は、少なくとも局所的場面では無能力さに対する教育可能性をその児童から切り離す一方で、『その児童でもできること』、つまりその時点で可能な有能さに教育可能性を見いだしているのである」（同上 p.284）と述べる。この点については後に、鶴田（2009）により分析過程の「再構成」が試みられているが、分析の過程を反省的に捉えた際、筆者は当初当該場面を教師による『「微細な権力行使」の発見』（鶴田 2009, p.89）の局面と見なしていたという。相互行為における決定的な非対称性の指摘といってもよいだろう。それは、参与者たちの発話のみでなく、視線や身体動作などもまた詳細に記述することを通して見えてきたありようである。しかし、いったん場面から導き出されたそうした知見に対し、漠然とした違和感を抱いた筆者は、再度データに戻り、さらにトランスクリプトを詳細化していくなかで、児童が一方向的に〈障害児〉カテゴリーを付与されるだけの存在なのではなく、行為の意味をつくりあげることに周囲と協働して関わることを期待されてもいることに気づいたのだという。もちろん鶴田（2009）自身の指摘を待つまでもなく、当初の論文

を読むなかでその過程は透けて見えるのだが、ここには、分析知見とデータとを行きつ戻りつしながら、よりデータ内在的なやり方で知見を導き出すことができるということが示されている。

つまり、相互行為分析が明らかにしようとしている「知られているが気づかれていない」事柄とは、当該の相互行為参加者によってのみでなく、観察／分析者自身によっても気づかれていないことで（ある場合も）あり、それゆえにデータを詳細に見ていくなかでその気づきを経験しながら研究を展開していくというやり方がこの方法の特筆すべき点なのである。このとき、データはほかならぬ「その」問題関心に即した決定的な場面となり、単なる「都合の良い場面」ではなくなる。

しかし一方で、一定の問題関心を抱いていても、「記録のための機器」を持ってフィールドに入っていくというデータ収集の方法自体がもつ難しさをまずはじめに乗り越えなければいけない。個人情報等の関係で実質的に録音・録画機材を持って入っていくことが難しいフィールド（たとえば、職員室・職員会議等の私的・公的な教師間相互行為の場、児童・生徒の個別指導の場、矯正教育施設）が存在することは否めない。これまで検討してきたように、「緩やかな関心」を抱いてフィールドに入り収集したデータ（相互行為の断片）は非常に豊かなもので、さまざまな問題関心からの分析可能性に開かれてはいるが、問題関心に応じた「その」データがなければ「それ」については何も言えないという限界がある。場面を詳細に記述するために再生可能な音声・映像データの収集が重要とされる相互行為研究にとって、このことは決定的である。

では、録音・録画が不可能な場面の分析には手をこまねているしかないのだろうか。鈴木雅博、2016、「教師は曖昧な校則下での厳格な指導をどう論じたか—エスノメソドロロジーのアプローチから—」（第99集）は、教師のワーク研究において、そのほとんどが児童・生徒とのやりとりを対象としており、教師たちが同僚と議論を交わすワークそれ自体に照射した研究がないことを指摘したうえで、あえてその場に切り込み、相互行為研究を行うことを試みている。「EMにとって録音録画された会話は重要な対象ではあるけれども、それを扱わなければならないというわけではない。本稿は教師間の議論を対象とし、その多くは会議場面でのやりとりであるが、そこに録音機材を持ち込むことは許容されないと考え、記録はすべて筆記によるものである」（鈴木 2016, p.50）。とらえようによっては、この断りは録音・録画データ収集の限界を示すもののようにみえるかもしれない。しかし、ほかならぬ「参加者たちが相互行為を行っている当の場面を忠実に筆記する」という方法、

言うなれば、即興的に場面のトランスクリプトを作成し、それをを用いた研究方法を採用したことの意味は十分あるだろう。実際、参与者間のやりとりを逐語的に筆記するということは、いわゆるフィールドノーツをつけるという営みとは別様の事柄であり、それとして意図的に取り組まなければ不可能である。また、対象が会議という発言の順番等が一定程度管理された場面であること、さらには、筆者が学校教員経験者であり、職員会議という場面に対する一定の成員性を持ち合わせていたこともまた、筆記を可能にした要素であろう。いずれにせよ、教師は曖昧な校則の下での組織的で厳格な指導をどのように語るのかという問いを立て、実際の会議の場面を可能な範囲で筆記したからこそ、文書主義と反管理教育主義との間の中間的カテゴリーとしての不文指導事項、すなわち明文規定をとまわらない指導事項が教師間の相互行為のなかで成立している／させていることで組織的な指導が可能になっている様を描き出すことができたのである。それは、実際の会議場面で紡ぎあげられる発話の系列のなかでどのようなカテゴリーが使用され、どのような定式化実践がなされていくのかを記述するという作業を経時的に行うことでこそ見出されるものである。また、希望的観測ではあるが、そのような試みを通じていったんフィールドにとって有意義な知見が導き出されれば、参与者たちとのラポールが形成され、録音・録画機材の使用許可の可能性も拓けるかもしれない。

4.3. 知見の応用可能性—研究協働実践に向けて—

実際の相互行為場面の分析を通して研究知見が導き出されるとき、それがたとえば教育社会学理論そのものに直接的に向けられる学問的考察や示唆である可能性を否定するわけでは決してないが、相互行為研究の動向としては、上記で確認したデータ収集の方法と相まって、いわゆる臨床的知見の提示を主としている論文が蓄積されつつある。

大辻秀樹、2006、「Type M：『学ぶことに夢中になる経験の構造』に関する会話分析からのアプローチ」（第78集）は、実際の相互行為場面の分析を通して、子どもが学ぶことに夢中になる経験、つまり、すでに知っている知識の確認でもなければ知らなかった知識の伝達でもなく、子どもが試行錯誤しながら自力で正解を探索するというひとつの「理想的な」教育実践の展開を可能とする会話構造をタイプMとして導き出した。そして、「質問—誤答—（評価）」という特徴的な連鎖構造をもつその相互行為が、「ある特別な方法で、ある質問の解答を知っている者がそれを知っているのでも知らないのでもない中間的な知識状態にある者に尋ねる」

(大辻 2006, p.147) という教える側の実践から始まっていることや、「正解教示の保留」「部分教示」「難易度の操作」(同上 p.154-155) というターンの構成による、その都度の課題の調整によって展開していることを指摘したのである。また一方で、タイプ M の成立に失敗した場面の分析も行い、どのようなわけで「失敗」したのかをも提示している。こうした成功事例と失敗事例の比較を通して、教える側の者に対し、思い描いた教育実践を展開する可能性を秘めた差し手のありようを示すという点でこの知見は十分に臨床的であると言える。

大辻(2006)ほど直接的ではないものの、他の相互行為研究の論文においても臨床的知見の提示は積極的になされている。フィールドとの関係性は、研究を行うにあたって、その意義を説得的に語るためにも、欠くことができないものだ。特に、「ビデオカメラをもってフィールドに赴き、データを収集し、それを詳細に分析する」という、観察対象者からすれば自分たちのまさに一挙手一投足をくり返し再生され、細かく記述され、「気づかれていない」ことに気づかされる居心地の悪さを経験させられるような方法を採用するのであれば、相応のフィードバック、すなわちフィールドにとって「も」有効な臨床的知見の提示が求められてしかるべきである。特に教育社会学がその研究範囲とする教育フィールドにおいて、その期待はいっそう大きなものとなる。しかしそのとき、「気づかれていない」ことの指摘が期せずして含みこんでしまう批判的要素(あなたは気づいていないけれど私は気づいた)のゆえに、フィールドに知見をフィードバックする際の難しさに直面することになる。

ここで再び、相互行為研究が使用するデータの特質に戻ろう。上記2つ目の反証可能性については、これを担保すべく、原則的に分析の対象をデータ内在的な事柄、つまり「実際の相互行為場面で起こっていたこと」に限定し、それを紙面上で再構成することがまず求められる。これまで挙げてきた論文で言えば、参与者たちの相互行為の記述の際に、発話のみでなく、身体の向きや動き、視線、空間の配置、参与者の移動の様子、板書などがトランスクリプトされている。トランスクリプトに何をどの程度書き込むのか(原理的に、「起こっていることすべて」を書き表すことは不可能であるし、そもそもその必要もない)は、各分析者が何を明らかにしようとしているかに依る(Sacks 1963)。そしてこのようにして作成される分析者の目に留まった断片の詳細な記述は、分析者のみが読み解くことができるものではなく、当該相互行為の参与者をはじめとする他者に開かれたものとなる。データを共有することによって、分析知見に反証(反応)の余地を残し、そこで提示される反

証に対し、改めてデータに戻り、さらなる詳細な／別様の記述を重ねていくのである。その反証は、ときに分析のありように変更を迫るものとなり、またときに分析知見の説得性を増す原動力ともなる。

このような方向性を見据えたとき、ひとつのありうる研究スタイルとは、「参与者—分析者」、あるいは「実践者—研究者」間の対話に基づく研究協働実践である。先に挙げた大辻（2006）はその点にも十分自覚的である。当該の研究はそもそも、収集した音声・映像データを教師たちと共有し、それについての「セッションを実践家である教師たちと行うことを通じて、具体的な教育実践の会話データと教師たち自身の既存の日常的な知識とが照合される機会を得」ることから始まり、その過程で「会話の構造という教師たちにとって実践的日常的なレベルの対象においてタイプMを発見・検証する可能性が開かれた」（大辻 2006, p.148）という。実際、タイプMの発見の端緒は、具体的なやりとりのなかの「一言の微細な違いによって、子どもの学習経験は決定的に変わり得るという感覚」（同上 p.150）だったのだ。もちろん、実践者と研究者は根本的に異なる関心のもとに場面を「経験し」、その場面のデータを「見て」、「記述する」。しかし、「実際に起こったこと」をめぐって語り合うことで、それぞれの関心や見方をあらかずくことばは両者に共有されるようになり、そうして生み出された「共通言語」を用いて、対象となる事柄についてさらなる分析・研究を進めていくというやり方が可能ではないだろうか。実践的な関心のもとに場面を経験している参与者たちの見方と、虚心にデータを見ることを心がける研究者の見方を重ねることで、「知られているが気づかれていない」事柄に接近していく研究の可能性である。

こうした観点に基づく相互行為研究の知見が蓄積されていくなかで、見慣れた事象に対する別様の見方の可能性と重要性がよりいっそう認められたとき、それこそが教育社会学分野に対する学問的考察や示唆となっていくのではないだろうか。

5. 教育フィールドワーク研究のリアリティ

「新しい教育社会学」の影響下に教育社会学の主要な領域の一つとなった教育フィールドワーク研究は、現在、量産時代に入っている。今後しばらく、この傾向は継続していくにちがいない。なぜなら、教職員の働き方改革の取組が本格化する中で、これまでは比較的容易に実施できた質問紙調査に対して、教育現場の拒絶感が高まっているからである。教育現場に研究のための余計な負担を求めなくて済む〈観察に基づく研究〉は、学校現場の実際や教育活動の現実に関心を持つ研究者に

とって、実現可能性の高い貴重な研究方法となっている。もちろん、観察に基づく研究も決して容易に実施できるわけではない。録音、録画を許可しない現場は多く、仮にそれが許可されたとしても、そのデータを外部に持ち出すためにはまた更に高いハードルがある。しかし、こうしたデータの取扱いにおける困難は、研究者の努力によって適切に対処されており、研究の可能性を制約するほどにはなっていない。

研究者による調査研究が困難になっている一方で、教育現場における教育研究の必要は、国際的な教育動向として、エビデンスに基づく教育への転換が進められていることもあり、かつてないほど高くなっている（北澤・間山 2018）。研究のための研究ではなく、実践のための研究の要請が高まっている現状にあって、アクション・リサーチ等の実践に参画する教育関係者自身がデータを作りやすい教育フィールドワーク研究は、今後ますます重要性を増していくことが予想される。

教育社会学はこの教育フィールドワークを主要な研究領域としており、2節から4節までの論文レビューが具体的に明らかにしたように、実に生産的に、多岐にわたる成果を生み出している。本稿は、教育フィールドワーク研究の必要がますます高まっていくことが予想される中で、その旗手としての役割を担う教育社会学の教育フィールドワークの到達点を確認し、提示することを目的として取り組んだものである。

本稿の論文レビューが明らかにした教育社会学の教育フィールドワーク研究の到達点は、2000年以降に本誌に掲載された80を超えるインタビュー研究やエスノグラフィ研究の中に、M-GTA（あるいはGTAの多種の手法）やKJ法などの心理学や看護学などの臨床系分野の研究において比較的多用されている、客観性を担保するための質的研究の手法を用いた研究がほとんどないことに、象徴的に示されている。

M-GTAはグレイザーとストラウスが提唱した現場の現実から理論を生成するというフィールドワーク研究の基本スタンス（グラウンデッド・セオリー）を、作業手続きを標準化することによって客観性を担保する質的研究の手法として完成させたものであり、研究成果に客観性が要請される研究領域において、質的研究の手法として一定の評価を得ている。同様の評価は、複数の専門家の共同作業として実施されるKJ法や、コンピュータによるテキスト・マイニングにも共通する。しかし、教育社会学においては、これらの手法を用いる研究が極めて少ないのである。これは、教育社会学の質的研究が、客観性よりもむしろ、主観性をベースにした分析を重視しているからに他ならない。このことは教育社会学が研究対象とする教育

というフィールドがそもそも持っている特質に由来する。

1997年の日本教育社会学会第54回大会において、「スクール・エスノグラフィーの可能性」をテーマに課題研究が催された。そこでの報告者が、いずれも日本の学校を異文化として体験できる（異化する）経験を持っている結城恵、酒井朗、池田寛の三氏であったことは、当時の教育フィールドワーク研究が直面していた課題を象徴的に示している。エスノグラフィーでは、フィールドの生活者と同じ目とフィールドの生活者を対象化する目の2つを持つことが求められるが、私たちの多くは学校という場を長期間にわたって経験しているため、学校というフィールドの生活者と同化する目は既に深く身体化している。異文化研究として発展してきたエスノグラフィーではしばしば同化の目を努めて持とうとすることが強調されてきたが、教育というフィールドは私たちの多くにとって避けがたく親しい空間であるため、それを異化できる距離を身体化する経験こそがその研究の実施には必須だったということだろう。つまり、1997年の課題研究は、教育フィールドの親密さという特質を、克服すべき課題として捉えていたのである。

しかし、本稿が明らかにしたように、その後の教育フィールドワーク研究は、それをむしろストロングポイントと捉え、客観性よりも、主観的に共感可能なリアルを捉えることを重視して発展してきたのである。これは、教育フィールドワーク研究の3つの研究方法の中で最も定式化された分析の手続きを持つ相互行為研究においてさえ、コミュニケーション・プロセスの精密な分析だけでなく、記述的な事例分析を併用しているものがほとんどであることから明らかだろう。つまり、教育社会学における教育フィールドワーク研究は、教育に対して共有している間主観的なリアル感をベースとして、観察された現実に了解可能なロジックを見出すことに、研究としての存在意義を置いているのである。このスタンスは、近年の教育フィールドワーク研究における多声性への注目や、構築主義的視点の採用などにも通底している。

この到達点は教育社会学の教育フィールドワーク研究の基本的なスタンスに関わるものであるから、その影響は研究論文の全体に及んでいる。例えば、研究が拠って立つデータにもその影響は垣間見える。

一般的にフィールドワーク研究では、特定の解釈や理論の枠組みを持ってフィールドに入り、その枠組みに従って現実を切り取っていくことは望ましくないとされている。けれども、本稿で取り上げた論文のほとんどは明確な理論の元に構成されている。論文全体を貫いている理論とデータの関係は必ずしも明示されていない。

データがどのように作成されたかは、他分野の研究論文と同様、研究方法を明記することによって自己申告されるに止まり、また、3節で取り上げたように、「表象の危機」問題に対する著者のスタンスに至っては、ほぼ言及されていない。けれどもそれはこれらの問題をないがしろにしているわけではない。上記の教育社会学の特質を活かして、あくまでも〈データの質〉の問題として乗り越えようとしているからに他ならない。それは次のように指摘できるだろう。

本稿が明らかにしてきたことの一つに、教育フィールドワーク研究の論文で扱われているデータが一義的でなく、他の解釈の可能性に開かれていることがある。それは解釈の内容に関わるものばかりではなく、研究の発展の可能性や実践への示唆という展開をとることもある。この多義性が、当該データが特定の枠組みに基づいて作られたものではないことを読者に示している。データ化された個々の事象が他の解釈に対して開かれていることは、著者のその後の分析作業の前提条件であり、そして読者にとっては論文を読解する上での前提条件である。そうした開かれた解釈可能性のあるデータから、どれだけ説得力のある論理を導き出すことができているのか、読者が了解可能な間主観的なリアルを捉えることができているかが、教育フィールドワーク研究において重要なのである。

以上のことは、教育社会学における教育フィールドワーク研究が、間主観的なリアル感という教育フィールドの持つ特質に基づき、〈読者〉を巻き込んだ、テキストと著者（分析者）と読者の協働によって作られていることを示している。それは、1500名に及ぶ専門的な読者と、100万人を超える教員という読者を持ち、就学前の子供を除くほぼすべての人々を読者として想定できる、教育フィールドワーク研究固有の研究モデルと言ってよいだろう。これは、フィールドワーク研究が、「読者が多様な示唆を読み取ることができる」データを用いて、「知っていること」の「ほかでもある見方」のスタンスを指し示す、「読み継がれていく研究」をねらいとしているからこそのものである。

以上に述べてきた本稿が明らかにした教育フィールドワーク研究の現時点における到達点は、このスタンスの元で多くの研究成果が蓄積されてきたことは事実としても、この研究の最終地点というわけではない。本稿の5人の〈読者〉それぞれが、異なるタームを用いながらこの研究の方法論に対して同じ論点を提起してきたことは、その論点が5人だけのものではなく、より多くの教育フィールドワーク研究者が共有しているものであることを示唆している。その意味で、この到達点自体が、今後も問い直されていかなければならないものなのである。それは、教育社会学が、

読者を巻き込んだオリジナルな研究領域としてこの教育のフィールドワーク研究を確立し、説得力ある研究成果を産出してきたことの宿命だろう。教育フィールドワーク研究は読者によって支えられると共に、常に読者によって批判され、問い直される宿命にあるのだ。その意味で、良き読者の存在なくして、この研究の発展はないのである。

〈注〉

- (1)本稿は、編集委員の紅林・間山による構想のもと、1節間山・2節中村・3節伊藤・4節小野・5節紅林が分担して執筆し、著者連名表記は執筆順とした。
- (2)本稿ではこのように文献紹介した場合、紙幅の都合上、論文末の〈文献〉への表記は行わないこととする。
- (3)2・3・4節において取り上げる対象に含まれながら、論者自身の研究ということもあって取り上げなかった論文を示しておきたい。中村瑛仁, 2015, 「教員集団内における教職アイデンティティ確保戦略—アイデンティティ・ワークの視点から—」(第96集), 伊藤秀樹, 2013, 「指導の受容と生徒の『志向性』—『課題集高校』の生徒像・学校像を描き直す—」(第93集), —2009, 「不登校経験者への登校支援とその課題—チャレンジスクール, 高等専修学校の事例から—」(第84集), 芝田奈生子, 2005, 「日常的相互行為過程としての社会化—発話ターンとしての〈泣き〉という視点から—」(第76集)である。
- (4)近年のインタビュー調査にかかわるテキストとして、Goodson & Sikes 訳書 2006, 谷編 2008, 桜井 2014, 岸他 2016, Kvale 訳書 2016などがある。また本誌においては、倉石(2009)が自身のインタビュー経験から対話構築主義的なインタビュー法に関する考察を行っている。
- (5)フリックは質的研究の基本的な理論的立場として「主観的意味」「社会的現実の形成」「社会的・主観的現実の文化的枠づけ」の3つをあげている(Flick 訳書 2011, pp.67-87)。
- (6)クヴァール(Kvale 訳書, 2016)では、「モデル」という用語は用いられていないが、ここでは調査法を理解する上で便宜的に「モデル」という用語を用いている。
- (7)ここで紹介したような調査アプローチに関わる議論として、本誌でも清水・内田(2009)が調査者と対象者との関係について整理し、その関係性の多様性や問題点が議論されている。

- (8)一般的には、フィールドワークの中でも参与観察を基本とする調査方法や、それに基づく研究報告がエスノグラフィーと呼ばれてきた（狭義のエスノグラフィー定義）。しかし近年では、藤田（2013）によれば、参与観察を伴わない質的調査法（インタビューのみの調査や、研究者の自伝に基づくオートエスノグラフィーなど）もエスノグラフィックな調査方法と呼ばれることがある（広義のエスノグラフィー定義）。しかし本稿のレビューでは、次節のインタビュー調査に基づく研究群と区別するために、狭義のエスノグラフィー定義に基づき、「参与観察を伴うフィールドワーク調査によって書かれた論文」をエスノグラフィーとして扱う。なお、上記のエスノグラフィー定義に含まれる論文のうち、相互行為場面の分析がねらいとされている論文については、4節で取り上げるため除外している。
- (9)このときの「質」とは、たとえインタビューデータのみを論文の記述に用いるとしても、いざとなれば分析結果の裏付けとなるデータが提示できるようなデータ収集ができていくかということや、分析結果の記述が人々の生活や行為の意味が明らかになるような「分厚い記述」（佐藤 2006, p.111）になっているかということを指している。
- (10)筆者（伊藤）の「表象の危機」への立場を述べると、いかなる実証研究（計量研究も含む）においても「部分的真実」としての性質は逃れられないが、収集可能なデータを最大限生かしながらより妥当だと考えられる仮説（知見や考察、示唆）の生成に取り組んでいくことは重要な営みだと考えている（伊藤 2017）。ある研究で提示された仮説は、さらなる仮説の生成や批判的検討の礎となり、より妥当な「部分的真実」へのブラッシュアップへとつながる可能性を秘めている。そうしたプロセスを引き起こし加速させていくためにも、過度の一般化を避けるための留保や調査者の立場性を可能な限り明示したうえで、知見や考察、学問的・実践的示唆を恐れずに論じていくべきだという立場をとっている。

〈文献〉

- Clifford, James, and George E. Marcus eds., 1986, *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press. (=1996, 春日直樹・足羽与志子・橋本和也・多和田裕司・西川麦子・和邇悦子訳『文化を書く』紀伊国屋書店).
- Denzin, Norman K. and Yvonna S. Lincoln, 2000, "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research", Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln

- eds., *Handbook of Qualitative Research (second edition)*, Sage, pp.1-29. (= 2006, 平山満義訳「質的研究の学問と実践」平山満義監訳『質的研究ハンドブック 1 卷—質的研究のパラダイムと眺望—』北大路書房, pp.1-28).
- Flick U., 2007, *Qualitative Sozialforschung*, Rowholt Verlag GmbH: Reinbek bei Hamburg (=2011, 小田博志監訳『新版 質的研究入門』春秋社).
- Francis, David and Hester, Stephan, 2004, *An Invitation to Ethnomethodology: Language, Society and Interaction*, Sage Publications, (=2014, 中河伸俊ほか訳『エスノメソロジーへの招待—言語・社会・相互行為—』ナカニシヤ出版).
- 藤田結子, 2013, 「エスノグラフィー」藤田結子・北村文編『現代エスノグラフィー—新しいフィールドワークの理論と実践—』新曜社, pp.18-23.
- Garfinkel, Harold, 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Polity Press.
- Goodson I., & Sikes P. 2001, *Life History Research in Educational Setting*, Buckingham: Open University press. (=2006, 高井良健一・藤井泰・山田浩之・白松賢訳『ライフヒストリーの教育学』昭和堂).
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A., 2009, *Analyzing Narrative Reality*, Sage.
- 伊藤秀樹, 2017, 『高等専修学校における適応と進路—後期中等教育のセーフティネット—』東信堂。
- 倉石一郎, 2009, 「教育研究におけるインタビュー・データとの『つきあい方』とメタ理論」『教育社会学研究』第84集, pp.27-48.
- Kvale S., 2007, *Doing interviews*, Sage (=2016, 能智正博・徳田治子訳『インター・ビュー』新曜社).
- 岸政彦・石岡丈昇・丸岡里美, 2016, 『質的社会調査の方法』有斐閣ストゥディア。
- 北澤毅・間山広朗編著, 2018, 『教師のメソロジー：社会学的に教育実践を創るために』北樹出版
- 日本教育社会学会研究部, 1998, 「課題研究報告 Ⅲ スクール・エスノグラフィーの可能性」『教育社会学研究』第62集, pp.120-121.
- O'Reilly, Karen, 2012, *Ethnographic Method (second edition)*, Routledge.
- Pratt, Mary L., 1992, *Imperial Eyes*, Routledge.
- Sacks, Harvey, 1963, "Sociological description", *Berkeley Journal of Sociology* 8, pp.1-16.
- 桜井厚, 2014, 『ライフストーリー論』弘文堂。
- 佐藤郁哉, 2002, 『フィールドワークの技法—問いを育てる, 仮説をきたえる—』

新曜社。

- 佐藤郁哉, 2006, 『フィールドワーク 増訂版—書を持って街へ出よう—』新曜社。
- 清矢良崇, 2001, 「研究者がAV機器を用いるのはなぜか」石黒広昭編『AV機器をもってフィールドへ—保育・教育・社会的実践の理解と研究のために—』新曜社, pp.29-46.
- 清水睦美・内田良, 2009, 「研究レビュー 質的研究の10年」『教育社会学研究』第84集, pp.103-121.
- 谷富夫編, 2008, 『新版 ライフヒストリーを学ぶ人のために』世界思想社。
- 鶴田真紀, 2009, 「教育研究における映像データ分析論—障害児教育研究の観点から」『教育社会学研究』第84集, pp.83-102.
- 内田良, 2017, 「“私は真実を知っている”」日本教育社会学会編『教育社会学のフロンティア2 変容する社会と教育のゆくえ』岩波書店, pp.289-305.