

方法としての解釈的アプローチ

—教育現実の構成に関する一考察—

笹倉 千佳弘

はじめに

- 1 『教育社会学研究』における解釈的アプローチ
- 2 解釈的アプローチにおける構造の問題
- 3 解釈的アプローチにおける記述の問題
おわりに

はじめに

「子どもに毎日学校へいきたいかどうかと聞いてみると、『もちろんいきたい』と答えるが、果たしてその答えは真実であろうか」(注1)。

『自由からの逃走』でフロムが「にせの思考」としてあげている例である。この質問と答、そしてそれに対する疑問は、自明性への懐疑と捉えることもできる。今の子どもに同じ質問をすれば、いかなる答が返ってくるだろうか。

「学校が理想的価値の実現を目標とする教育機関であることと、現実に学校がそうした価値の実現を図っている事実とは別個の問題である。また、同じく教師が価値を実現すべき担い手であるということと、現実に教師が個人的に、あるいは集団的に、そうした役割を果たしている事実とは別個の問題である」(注2、傍点は原文)。

しかしながら、「『理念』としての教育基本法を擁護し、それに照らして教育現実をそこから逸脱したものと批判する」(注3)という転倒した見方があった。ここでは「理念」自体は自明なものとして不問にされ、教育のあるべき姿と現実の距離から逸脱の程度を押し量っているのである。

本論文では、教育の自明性を問い直す方法と

しての解釈的アプローチを取り上げる。従来、教育社会学において活発に議論されてきたのであるが、その重要性は教育現象を対象とするあらゆる研究に共通している。

以下の論考では、解釈的アプローチを「社会的現実を諸個人の相互作用の積み重ねにより構成されるものと捉え、社会的事象の把握に際して行為者の行為にこめられた主観的意味づけを重視するという行き方をとる方法」(注4)と理解しておく。第1節では、『教育社会学研究』を通して解釈的アプローチがどのような位置付けがなされているかを見ていく。第2節と第3節では、それぞれ、解釈的アプローチにおける構造の問題と記述の問題を考察する。

1 『教育社会学研究』における解釈的アプローチ

この節では、解釈的アプローチの位置付けを『教育社会学研究』を通して見ていきたい。

藤田英典は、日本における教育社会学の研究内容の展開を次のように4つに区分して論じている(注5)。

第1期：再建と確立の時代—実態調査—（～1950年代）

第2期：拡大・発展の時代—機能主義—（1960年代）

第3期：構造変容の時代—実証主義—（1970年代）

第4期：懐疑と調整の時代—脱構築主義—（1980年代）

第1期は、戦後社会の再建を背景とした教育社会学の確立の時期であった。地域社会や教育現場の期待と要請に応じて、基礎資料を提供するという課題を担っていた。そこで、地域社会調査、学校関連調査、青少年調査に大別される実態調査を主とする実態記述的研究が中心であった。

第2期は、経済の高度成長と学校の急激な拡大の時期にあたる。高度成長を支える人材の育成と供給が学校教育に求められた。そのため、教育社会学は政策当局に注目され、その要請に応じる傾向が強くなり、政策科学への志向を明確にしていった。中等教育や高等教育を対象領域とする、経済学的・計画論的研究が増加した。

第3期には、第2期における高度経済成長のひずみが表面化し、社会構造に変化が生じた。教育面においても、1970年代半ばには世界的にも高度に整備されたシステムを確立したが、同時に、その過程で教育の荒廃が顕在化してきた時期でもある。教育研究では統計的技法が高度化し、それをを用いた仮説-検証型の実証的研究が増えた。

第4期は引き続き教育の荒廃が叫ばれたが、マスコミではさらに「教育病理」という言葉で事態の深刻さを強調するようになった。この時期に解釈的アプローチが注目され始めたので、少し詳しく述べることにする。

解釈的アプローチは、合意や統制を前提にした機能主義、及び、意味秩序を所与のものとしてさまざまな要因の相関関係を調査データに基づいて考察する方法の実証主義と対比して捉えることができる(注6)。そして、その相違は従来の伝統的教育社会学に対する批判でもあった。それらの批判を大きく二つに集約すると、第一は「教育の諸前提を自明のものとして無批判に受け入れていること」であり、第二は「学校内での過程をブラックボックスとして扱っていること」である(注7)。

『教育社会学研究』第37集(1982年)以前にも解釈的アプローチの影響を受けたと思われる研究がないではないが(注8)、志水宏吉(注9)や清矢良崇(注10)の指摘にしたがって、第37集を第4期の始まりとする。

第37集では「学校組織と文化」という特集が生まれ、その編集後記には、「いわゆる『新しい』教育社会学の登場以来、会員の間に、新しい角度から『学校』の問題に迫ろうとする動きが強まっている。その動きに批判的な検討を加えることによって、『新しい教育社会学』の理論的・方法的な可能性と限界を明らかにしようというのが、特集の基本的なねらい」であると記されている。それ以降、毎年1、2本の割合で解釈的アプローチを意識した論文が掲載されるようになった。

また、教育社会学会における課題研究にも、その後、解釈的アプローチに関連した論題がたびたび設定されるようになった。主なものとして、1984年と1985年に続けて「解釈的アプローチを検討する」、1988年に「学校の存立構造(その2) -内側からの視点-」、1992年に「教育社会学のリアリティ構成-量質・方法論争をこえて-」、さらに、1996年に「方法としてのエスノグラフィー」が、翌年はそれを受けて「スクール・エスノグラフィーの可能性」という論題で議論されている。そして、1997年の課題研究報告では、解釈的アプローチの一つと目されるエスノグラフィーが「『通常科学』の一部に組み込まれたことが強く実感された」と記されている(注11)。

しかしながら、かりにエスノグラフィーがそうであるとしても、1984年の時点で解釈的アプローチに対する研究者間のコンセンサスが得られなかったものが(注12)、その後の10年間あまりで教育社会学において確固たる位置付けがなされるようになったとは言い難い。実際のところ、1980年代以降の教育社会学においてパラダイム

転換の議論は隆盛となったが、解釈的アプローチによる実質的な研究の蓄積はきわめて少ないのである(注13)。

日本に解釈的アプローチが定着しづらい原因として、志水は、問題性の違い、技術論への矮小化、学校のカベ、社会モデルの不在の4点(注14)に加えて、研究者にかかる心理的・肉体的負担(注15)をあげている。

このような状況であっても、解釈的アプローチによる研究の必要性は軽視されるべきではない。1950年代に盛んにおこなわれていた実態記述的研究が、「時代をとらえたモノグラフ」になっていたのに対して、「10年、20年後の研究者が、われわれの『いま』を的確に読み取る(過去をふりかえる)ことができるようなモノグラフ」を生産していないからである(注16)。また、オリジナルな理論の産出には、長期間にわたる事例研究やフィールドワークが重要であるという指摘もある(注17)。

そこで、解釈的アプローチによる研究のさらなる発展のために、次節以降、解釈的アプローチにおける構造の問題と記述の問題を中心に論じていくことにする。

2 解釈的アプローチにおける構造の問題

藤田は、解釈的アプローチによってルールや規則性を描出する際、その手続きが「かならずしも特定されているわけでもなければ、反省的に捉えられていないことも少なくない」と批判している(注18)。これは、「巨視的レベルの分析と微視的レベルとの統合をはかるあまり、その理論的根拠や問題意識の相違を無視して、安易な折衷を試み」(注19)た結果と言えらる。その一例として、稲垣恭子の「生徒コード」の研究(注20)を取り上げることにする。少し古い論文であるが、解釈的アプローチによる卓越した研究として高く評価されているものである

(注21)。

この論文では、中学校における教師-生徒相互行為と教室の秩序維持の関係を、そこで見られる「生徒コード」を抽出することによって記述しようと試みられている。5カ月に及ぶ調査期間で、対象は1年生のクラスと同クラスを担当する教師3名、及び校長となっている。学級観察と教師、生徒へのインタビュー、さらに生徒の作文や学級日誌も参考資料として使われた。

抽出された生徒コードは次に記す6項目である(注22)。

- (1) チクリは決してしない(特に教師に対して)。
- (2) 教師と行動を共にしない、ごまをすったりしない。
- (3) 生徒間で信頼を得ることを大切にする。
- (4) 他の生徒の邪魔をしたり迷惑をかけない。
- (5) こわい教師には逆らわない。
- (6) 教師への反抗は本気にならない。

これらの生徒コードはその存在だけではなく、「意味創出装置」や「説得、正当化装置」としてどのように機能するかが考察されている。生徒コードの共有によって、教師と生徒のコミュニケーションが可能となるのであるが、同時に、教師と生徒の距離が拡大する可能性も有している点が注目される。

次に記しているのは、教師と生徒が生徒コードの共有に失敗した場面としてあげられているものである(注23)。

[T=教師、P=生徒]

T1: (落書きを見て) 誰がかいたの、これ。

Sさん、誰。

P1: 知らん。

T2: 知らんことないでしょう。言って。

P2: 知らんいうたら、ひつこいなあ。

T 3 : どうしてこんなことするの…

T 1 : よおっ。おはよう。

P 1 : (無視する)

T 2 : 何持ってるの (手にさわる)

P 2 : やめてよ。

2つの例に対して、稲垣は次のように論じている。前者では生徒コード(1)(チクリの禁止)、後者では生徒コード(2)(教師と行動を共にしない)によって、どちらの例も「教師と生徒の距離を保とうとしているものである」。しかし、「A教師は、生徒のそうしたコードによる定式化を無視し、さらに生徒の中に踏み込んでいこうとして生徒を当惑させ、その状況での秩序を動揺させている。こうしたやりとりがひんぱんに繰り返された結果、生徒はA教師に対して徹底的に反抗し、授業も学級も成立しなくなるという事態が生じることになった」(注24)、としている。

さらに、他の8例も含めて、「状況依存的なさまざまな行為を生徒コードによって説明することによって、一定の教師-生徒関係が定式化され」、「各行為は、状況から切り離され、教師-生徒関係は、状況超越的で余儀ないものとして定式化されたのである」。そして、結論として、「このようにして『生徒コードが語られる』場面に焦点をあてることによって、教師と生徒の日常的な解釈過程の中で、教師と生徒の関係が定式化され、教室の秩序が生成され維持されるメカニズムが明らかになった」(注25)、と述べている。

学校の日常をみごとにすくい取っているとは思うものの、教師と生徒の関係の「状況超越的」な「定式化」には問題が残るのではないだろうか。確かに各場面では「生徒コード」によって解釈できるし、そのような場面が繰り返されることによって教師と生徒の関係が恒常性をもつ

ようになる場合もあるだろう。

しかし、教師と生徒の関係性が、どのような場合でもそのまま「定式化」されるとは思えない。例えば、生徒との関係を悪化させるとわかっていながら、教師にはその一步を踏み込まざるを得ない場面がある。なぜなら、深刻な問題を抱えている生徒ほど、教師と距離をおこうとしがちであるからだ。そのような時、その場の秩序が一時的に不安定になっても、結果的により深い関係が形成されることも大いに有り得る。そのような場合、解釈枠組としての生徒コードが時とともに変化すると考えるのが妥当であろう。

ここで述べてきた「定式化」の問題は、「研究課題面での矮小化と、解釈的記述という研究方面での安易さ」(注26)から生じたのであるが、その根底に、稲垣自身も批判していた「構造レベルと行為レベルを対置するところから出発し、そこから性急に『ミクロとマクロの統合』をはかろうとする方向」(注27)が見受けられる。このような性急さが構造レベルにおける検証をやや手薄なものとしたのではないだろうか。そして、その志向は研究者が自らに与えている圧力でもあろう。構造レベルへの言及は、解釈的アプローチによる研究に対する評価においても重視されている。

単行本の形で出版された、日本で初めてのスクール・エスノグラフィーである『よみがえれ 公立中学 尼崎市立「南」中学校のエスノグラフィー』(注28)を批評した古賀正義は、次の3点で物足りないとして記している(注29)。すなわち、本書からは中学教育の見えない「構造」がはっきりしない、教師の解釈と研究者の解釈における相違や齟齬はなかったのか、研究者の期待が学校内部の理解に影響を与えたのではないか、というものである(注30)。このうち第一の批判では、ポール・ウィルスの『ハマータウンの野郎ども』を例にあげて、同書が「生徒たちの日

常会話などを活用しながら再生産論の枠組みを提示して」いる(注31)と述べている。

編者の一人である志水が認めているように、『よみがえれ…』では「構造」の概念規定が曖昧であり、「構造」に焦点を絞った議論は展開されていない。しかしながら、教師の論理と実践を体系的に描くのにかなりの程度成功しているので、この中学校における、この時点での教育の構造は、作品全体から浮かび上がっているのではないだろう。

さらに付け加えれば、解釈的アプローチによる研究がまだ十分とは言えない日本の現状では、このような研究の蓄積が急務と言えよう。その際、教育現実の描写が多くの人たちを、特に教育の現実に関心を持っている人々を納得させ得るものであるためにも、多様で重層的な記述が必要である。性急に構造化を目指さなかったが故に、説得力をもった教育現実のリアリティーの描出に成功する場合もあるだろう(注32)。

また、「記述は対象を構成する諸要素の関係と配列に関する一定の仮説を含んでいる」(注33)ならば、教育のリアリティーを記述において再現しようとする解釈的アプローチによる研究に対して、「構造」への明示的な言及の有無に力点を置いた評価に傾いてはならないだろう。

第3節では、解釈的アプローチにおける記述をめぐる問題を中心に考察していく(注34)。

3 解釈的アプローチにおける記述の問題

前節では、構造の抽出を要請する圧力が、解釈的アプローチにおいて、不十分な検証による定式化を生み出す要因となっている点を述べた。ミクロとマクロの性急な統合は、同時に、解釈的アプローチが直接的な文脈から離れて、大状況を前提にした演繹的説明に陥る危険性にもつながっている。あくまでも文脈依存性こそが解釈の本質なのである(注35)。

ところで、ある教育現象が普遍性をもった事実として、だれの目にも同じように写るわけではない。「想像力」(注36)の質的相違にしたがって、認識される現実とは異なる。また、近代科学を通じた現実への接近に慣れ親しんだ私たちは、単線的な因果関係の中にさまざまな現象を押し込め、処理しがちである。そのため、現実には多義性に富んでいるにもかかわらず、一面的な理解になる場合が多い(注37)。教育の現実には普遍的な事実というよりも、個別かつ重層的である。解釈的アプローチでは、このような現実の把握を、記述を通じた了解可能性の追及として目指すことになる。

「解釈的記述」が暫定的結論ないし仮説としての性格をまぬがれえなくとも(注38)、主観主義と一線を画するためにはどうすればよいのか。それを記述者の位置の問題として論じていきたい。

解釈的アプローチでは、行為者がおこなう一次的解釈と、それについて研究者がおこなう二次的解釈に分けられる。二次的解釈においては、前述のように文脈依存的解釈、言い換えればデータ内在的解釈が求められている。その際、認識の客観性を保つために価値自由が必要とされており、この点において解釈的アプローチは恣意的であると批判されることがある。

しかしながら、人が価値から完全に自由であるというのは幻想であり、ややもすると実践的問題から逃避する口実に使われやすい。研究者も同様であるならば、逆に自己の価値的判断を含めた社会的な立場性を明確に自覚し、さらには「研究成果のもつ道徳的、政治的意味に反省的である」(注39)べきだろう。なぜなら、二次的解釈においてどれほど行為者自身の立場に則した解釈をほどこそうとも、解釈的アプローチにおいて記述される現実とは、教育現象から立ち現れた現実として研究者によって切り取られ、再構成されたものでしかないからだ。

このような観点に立ったリアリティーの追及を、志水は「反省的リアリズム」と呼んでいる。それは「自己のもつ研究の前提をつねに自覚しながら教育の現実接近し、描き出された『現実像』を反省的に検討することを通じてそのリアリティーを高めていくこと」(注40) だとしている。

さらに言えば、「反省的リアリズム」は素朴なリアリズム信仰とは異なる。つまり、リアリティーは記述における抽象の程度に反比例するわけではないのである。そうでないと、近年の現場主義への礼讃にもなって、体験が（それが特異なものであればあるほど）リアリティーにおける説得力を保障しているという錯誤を引き起こす結果となるだろう(注41)。

いま一つの問題は、記述する側と記述される側の関係の問題、換言すれば、記述者の特権性の問題である(注42)。記述者がどれほど細心の注意を払っていても書かれる側が傷ついたり怒りを感じることは起こり得るし、文脈から判断して誤読が原因であることが明らかな場合であっても、その責任は最終的には記述者の側にある。さらに、記述者が当事者とラポールを築き記述の過程に参加してもらっても、彼や彼女たちと研究者が複数の著者としてテキストを編まない限り、記述者の特権性が払拭されることはない(注43)。

このような問題をできるだけ回避するため、また、研究という営みを被調査者との「対話的実践」と捉える立場から、実験的エスノグラフィーが提唱されている(注44)。従来のエスノグラフィーでは、記述者とインフォーマントとの出会いや交渉過程は記述から抹消されていた。それに対して、実験的エスノグラフィーでは複数の声をテキストに反映させようとする。つまり、「民族誌的出会い」というものは、個人同士のあらゆる出会い、もしくはその点では自己反省する際の自分自身との出会いと同様に、いつ

であれ、出会った者たちがある一定の現実を黙認するまでに至る複雑な交渉過程」(注45) として捉えるスタンスで記述されるのである。

おわりに

本論文のねらいは、『教育社会学研究』における解釈的アプローチの位置付けと、解釈的アプローチにおける構造と記述の問題を考察することにあった。

1980年代以降、解釈的アプローチをめぐる議論は隆盛となったが、解釈的アプローチによる研究の蓄積はまだ十分とは言えない現状である。解釈的アプローチにおける構造の問題としては、研究する側と研究を評価する側の双方に、構造レベルへの言及をうながす圧力が大きく、その結果、ミクロとマクロの統合を求めようとする性急な志向を生み出していた。また、解釈的アプローチにおける記述の問題を、記述者の位置の観点から2点指摘した。一つは、記述を通して再構成された教育現実のリアリティーを高めるにあたって、自己の立場性を明確に自覚した研究者による、現実と記述との反省的な往復運動の重要性である。もう一つは、記述における記述者の特権性の問題であり、それへの対処の一例として実験的エスノグラフィーを紹介した。

ところで、「今日の教育社会学の研究が日本の教育現実から乖離していく傾向」(注46) があるという批判に応えるためには、研究が教育現実と鋭く切り結んでいなければならない。このような研究態度は、教育を対象とするあらゆる研究に当てはまるだろう。ここでは論点を明確にするために、教育の現実が生起する場を学校と限定的に捉えることにする。そうすると、教育現場における研究者の特権性は、記述者の特権性につながる問題として浮かんでくる。

「臨床的学校社会学の可能性」という論文の中で、志水は「臨床的」という言葉の意味内容を狭義の「教育問題の解決に資する」と、広義

の「教育現場に根ざした」に区別している(注47)。その上で、後者の立場から、4段階に分けた研究のプロセス(「問題の設定」「データの収集」「データの分析とまとめ」「研究成果の利用」)にしたがって、研究者と当事者との共同研究における協力・協働関係の在り方について論じている(注48)。

一方、当事者性も経験の所有という排他性をもなった特権性を有している。例えば、教育研究に対して、実践への有効性という観点から短絡的な評価を下す可能性がある(注49)。

ここまで、教育現場の関係者として研究者と教職員を念頭において述べてきたが、児童・生徒、さらには保護者や地域の人々も含めた議論として、今後、教育現場をめぐる問題を論じなければならないだろう。

(注1) エーリッヒ・フロム、日高六郎訳『自由からの逃走』、東京創元社、1965年、218頁。

(注2) 田中一生「学校・教師・親—研究方法論を中心として—」、『教育社会学研究』第36集、1981年、14頁。

(注3) 岡村達雄「教育基本法と自由の現在をめぐる」、日本教育学会第56回大会、全体シンポジウムのレジュメ。

(注4) 志水宏吉『「新しい教育社会学」その後—解釈的アプローチの再評価—』、『教育社会学研究』第40集、1985年、195頁。

(注5) 藤田英典「教育社会学研究の半世紀—戦後日本における教育環境の変容と教育社会学の展開—」、『教育社会学研究』第50集、1992年a、16~24頁。この4つの時期区分に対応した計量的方法の展開については、近藤博之「教育社会学における計量的方法の現状と課題」、『教育学研究』第47集、1990年、

55~57頁を参照。

(注6) T. ウィルソンの見解にしたがった両者の相違については、青木和夫「教育社会学方法論の根本問題」、『教育社会学研究』第34集、1979年、33頁、を参照。

(注7) 志水宏吉「変化する現実、変化させる現実—英国『新しい教育社会学』のゆくえ—」、『教育社会学研究』第53集、1993年、7頁。第一の点については、社会学的教育理論の構築を阻む要因として森重雄が「教育社会学における理論—教育のデイクonstrakションのために—」(『教育社会学研究』第47集、1990年、5~20頁)で論じている。また、第二の点に関しては、田中一生(1981、11~13頁)が同様の批判をおこなっている。

(注8) 田中統治「学校カリキュラムにおける教育知識の構成と伝達—高等学校を中心として—」、『教育社会学研究』第34集、1979年、蓮尾直美「学級社会にみられる『社会的』交換—教師と生徒の関係を中心として—」、『教育社会学研究』第35集、1980年、等。

(注9) 志水(1993)、15頁。

(注10) 清矢良崇「教育社会学とエスノメソドロロジー」、山田富秋、好井裕明編『エスノメソドロロジーの創造力』、せりか書房、1998年、239頁。

(注11) 河野誠哉、志水宏吉「課題研究報告」、『教育社会学研究』第60集、1997年、174頁。

(注12) 山村賢明「課題研究報告」、『教育社会学研究』第40集、1985年、243頁。

(注13) 志水(1993)、15頁。他には、藤田(1992a)、23頁、耳塚寛明「学校社会学研究の展開」、『教育社会学研究』第52集、

- 1993年、126頁。
- (注14) 志水 (1985)、197～198頁。
- (注15) 志水 (1993)、16頁。
- (注16) 耳塚 (1993)、119頁。
- (注17) 菊池城司「序論：理論を創る」、『教育社会学研究』第49集、1991年、7頁。同様の指摘は、耳塚 (1993)、129～130頁。
- (注18) 藤田英典「教育社会学におけるパラダイム転換論 解釈学・葛藤論・学校化論・批判理論を中心として」、森田ほか編『教育学年報1』、世織書房、1992年b、134頁。
- (注19) 山村賢明「解釈的パラダイムと教育研究—エスノメソドロジーを中心にして—」、『教育社会学研究』第37集、1982年、30～31頁。
- (注20) 稲垣恭子「教師—生徒の相互行為と教室秩序の構成—『生徒コード』をてがかりとして—」、『教育社会学研究』第45集、1989年、123～135頁。
- (注21) 耳塚 (1993)、125頁。また、清水 (1998)、244～245頁。
- (注22) 稲垣 (1989)、126頁。
- (注23) 同上、131～132頁。
- (注24) 同上、132頁。
- (注25) 同上、133頁。
- (注26) 藤田 (1992b)、130頁。
- (注27) 稲垣恭子「教育社会学における解釈的アプローチの新たな可能性—教育的言説と権力の分析に向けて—」、『教育社会学研究』第47集、1990年、69頁。
- (注28) 志水宏吉、徳田耕造編『よみがえれ公立中学 尼崎市立『南』中学校のエスノグラフィー』有信堂、1991年。
- (注29) 古賀正義「書評」、『教育社会学研究』第51集、1992年、159～160頁。
- (注30) 古賀の批判に対する志水の応答は、『教育社会学研究』第52集、1993年、258～260頁。また、志水は同書の学問的価値として、歴史的資料としての価値と学校研究のモデルとしての価値をあげている (志水1993、16頁)。
- (注31) 『ハマータウンの野郎ども』に対する同様の評価は、藤田 (1992b)、141～142頁。
- (注32) 例えば、清水睦子「教室における教師の『振る舞い方』の諸相—教師の教育実践のエスノグラフィー—」、『教育社会学研究』第63集、1998年、137～155頁。
- (注33) 藤田 (1992b)、149頁。
- (注34) 計量的研究における記述の問題については、近藤 (1990)、62～63頁を参照。
- (注35) 山村賢明「教育社会学の研究方法—解釈的アプローチについての覚え書き—」、柴野昌山編『教育社会学を学ぶ人のために』、世界思想社、1985年、57頁。
- (注36) ここに記した「想像力」とは、「全体を表象し・造型し・現前化する、という三つの作用が、一点に向かって集約され総合される時、そこに生み出される能力」のことであり、厚東はそれを「社会学的想像力」と呼んでいる。厚東洋輔『社会認識と想像力』、ハーベスト社、1991年、19頁。
- (注37) 方法としての近代科学の限界性とそれに対するオルターナティブについては、中村雄二郎『臨床の知とは何か』、岩波書店、1992年、を参照。
- (注38) 山村 (1985)、55頁。
- (注39) 藤田 (1992b)、154頁。
- (注40) 志水 (1993)、24頁。
- (注41) 古賀正義「参与観察法と多声法のエスノグラフィー—学校調査の経験から—」、北澤毅、古賀正義編『＜社会＞を

読み解く技法』、福村出版、1997年、76～77頁。

- (注42) このような事例として、W・F・ホワイト、寺谷弘壬訳『ストリート・コーナー・ソサイエティ』、垣内出版、1974年、76～83頁を参照。また、人類学における同様の問題性については、橋本満『「中範囲の理論」の構想力』、高坂健次、厚東洋輔編『講座社会学1 理論と方法』、東京大学出版会、1998年、139頁を参照。
- (注43) 先に記した『よみがえれ…』は研究者と現場教員の共同執筆になっており、この点においても貴重な研究であると言える。
- (注44) 実験的エスノグラフィーについては、古賀正義「対話的多声的方法の一様式として—エスノグラフィーの新たな可

能性』、志水宏吉編著『教育のエスノグラフィー—学校現場のいま—』、嵯峨野書院、1998年、99～120頁、及び、古賀(1997)を参照。

- (注45) ヴィンセント・クラパンザーノ、大塚和夫ほか訳『精霊と結婚した男 モロッコ人トゥハーミの肖像』、紀伊國屋書店、1991年、10頁。
- (注46) 麻生誠「教育社会学の制度化と新しい危機」、『教育社会学研究』第50集、1992年、198頁。
- (注47) 志水宏吉「臨床的学校社会学の可能性」、『教育社会学研究』第59集、1996年、59頁。
- (注48) 同上、63～66頁。
- (注49) 高野桂一「教育調査法—実践にく役立つ—調査の方法吟味—」、『教育社会学研究』第14集、1959年、124～125頁。