

第1章 国際基督教大学における「質的調査法」

1 はじめに

1953年、国際基督教大学（ICU）に教養学部が開設された時に社会学の科目群が設けられ、以来、毎年社会学のコースが開講されてきた。ICUにおける社会調査の方法論のクラスは、1957年から継続的に開講され、現在は「質的社会学分析」と「計量社会学分析」（各6単位）という2種類のクラスが開講されている。一般的に、方法論のクラスは、課題の量が多い、フィールドワークなどがともなうため社会的な責任が生じるなど、学生にそれなりのコミットメントと責任を求めることが多く、ICUで開講されている両クラスも例外ではない。ICUは1学年あたり600～700名程度の学部生が在籍しているが、毎年、質と量、合わせて50から60名程度¹の学生がこれらのクラスを履修している。本クラスをかつて履修した学生の中には、国内外の大学院の社会学プログラムに進学する者、すでに研究者として活動している者、さらには社会調査を職業にする者も数多くいることから、教養教育に留まらない専門性を身につける場としての役割も果たしてきたことがわかる。

社会調査教育の動きの中で特筆すべき出来事として、2004年から始まった社会調査士の認定制度があげられる（直井 2003）。この制度が開始して以来、他大学において社会調査士認定科目が次々と導入されてきており、大学で教える社会調査の技法が平準化する傾向にある。認定制度への参加を通じ、専門的な技能を深めるというのもひとつの教育のあり方であるが、ICUのようにリベラル・アーツ教育を重視する比較的小規模な大学では、社会調査士資格を満たすだけの科目を開講するということは難しい。比較的小規模の大学では社会調査教育の平準化の流れの中で、資格取得以外の方法で、社会調査教育をどのようにアピールすることができるのかという点が問われているのである。

そこで本稿では、比較的小規模な大学の教養教育という文脈における質的調査法のクラスを題材とし、筆者らがこれまで実施してきた授業とその指導法を振り返る。また、これまでの経験を振り返りながら、広い教養を求めるリベラル・アーツ教育という文脈において、深い専門性を求める方法論のクラスをどう展開すべきか、という観点から今後の課題を模索してみたい。

第1章においてはICUにおける質的調査法のクラスの概要を紹介する。また、その特徴をよりよく理解するために、アメリカまた日本で開講されている質的な社会調査法のクラスとの比較をする。第2章では、ICUの「質的社会学分析」における社会調査教育について、授業の構成と実習をもとに詳述する。第3章では、調査設計を立てるにあたって履修生が直面する問題と教育スタッフによるファシリテーションの方法を模索する。第4章では、履修生によるグループワークの意義を確認した上で、その運営にともなう困難や課題について、事例を示しながら紹介する。巻末の付録では、履修生による社会調査を一定以上のレベルに引き上げるために授業で活用している資料を紹介する。

教育の現場では、履修生とのやりとりを通してさまざまな発見があると同時に、教授法上のさまざまな困難に直面する。このような発見と課題の記述を通して、社会調査教育に携わる人びととの議論のきっかけができることを願ってやまない。

¹ これは延べ人数である。両クラスを同時に履修する学生も数名いる。

2 ICUにおける質的調査法

2.1 カリキュラムの概要

ICUの「質的社会学分析」のクラスは、毎年、春学期の10週間と秋学期の10週間、各3単位、計6単位、開講されている。ICUは3学期制であり、春学期は4月上旬から6月中旬まで、秋学期は9月上旬から11月中旬までである。現在は、社会学メジャーの教員2名が、交替で教えるという形式を取っており、開講言語はこれまでのところ日本語である。筆者は、これまで2007年、2009年、2011年、2012年の4度、このクラスを担当した。

2008年の教学改革以来、ICUのカリキュラムはメジャー制度が大学の運営の中核であり、学生は、2年次の最終学期にメジャーの選択を行う。このようなメジャー制度のなかで社会学メジャーでは、2年次までに「社会学原論」、「社会学的研究へのアプローチ」を履修し、3年生の春学期に「質的社会学分析Ⅰ」または「計量社会学分析Ⅰ」、秋学期に「質的社会学分析Ⅱ」または「計量社会学分析Ⅱ」を履修することをモデルカリキュラムとして提示している。また、学生の興味に合わせて、「家族社会学」、「都市社会学」、「開発社会学」、「ジェンダー関係論」などの専門科学も2年次から随時履修することを勧めている。

このように、社会学メジャーのカリキュラムは、1、2年次に基礎的な知識を学び、3年次から、より専門的な知識と技能を身につけることを目標に構成されている。3年次に履修する「質的社会学分析」と「計量社会学分析」では、履修生が社会学の基礎知識を持っていることを前提に授業を進める。その後、4年次の卒業研究において、大半の学生がフィールド研究をベースにした課題に取り組み、その成果を卒業論文としてまとめる。本稿が紹介する「質的社会学分析」は、それまで培ってきた基礎的な知識の総仕上げをするクラスであり、卒業論文執筆に向けた実践的、専門的な社会学教育の入り口にあるクラスとして位置づけることができる。

2.2 授業の概要

質的社会学分析では、以下の6つを学習目標としている。

- (1) 質的な調査法の基礎知識の習得、調査の実践（データの収集と分析）と論文の執筆を通して、質的研究の技法を学ぶ。
- (2) 社会調査法に求められる論理的思考法を習得し、人々が持つさまざまな考え方の奥にある意識や価値観についてクリティカルに考察する力を身につける。
- (3) グループワークを通して、課題を協同で遂行する作法を学ぶ。
- (4) インタビュー調査の実践を通して、人の話を聴く力と状況を観察する力を養う。
- (5) 授業でのディスカッション、口頭発表、レポート、論文作成を通して、コミュニケーション能力を高める。
- (6) 他の学生の発表などに対し建設的な批判をおこない、学び合いの機会に積極的に参加する。

授業は、①質的調査の技法についての講義、②学生によるグループ・ディスカッションを中心とするグループワーク、③研究計画、調査の進捗状況、分析結果などをクラス全体に発表するプレゼンテーションの3つの構成要素からなる（図1：授業の流れを参照）。授業においては、テーマの設定から問いの構成、先行研究のレビュー、調査を始めるための諸手続き、調査の実施、データの収集と分析、レポート執筆など、研究の流れの諸段階において、これらの要素を実践している。研究の流れの段階によっては、講義の比重が大きくなるもの、グループワークの比重が大きくなるものなど、その性質によって3つの柱の重みが変わる。例えば、研究の流れについての概論、先行研究のレビューの方法など、データの収集に至るまでの段階では、比較的講義の比重が大きくなるが、ひとたびデータ収集が始まると、グループワークの比重が、研究のとりまとめの段階では、プレゼンテーションの比重が重くなる。

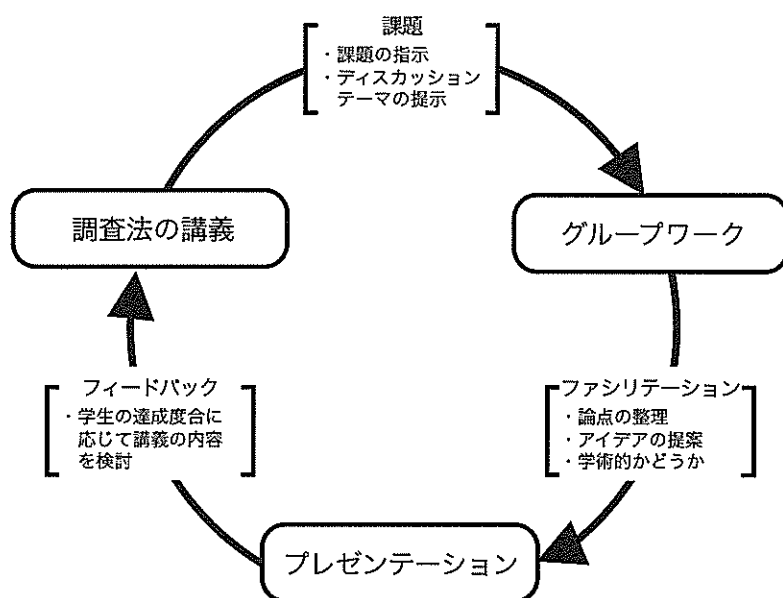


図1：授業の流れ

20週間の授業は、大きくわけて4つのモジュール、「発想の習得」「技法の習得」「データの収集と分析」「インタビュー調査の実施」「研究結果のとりまとめ」から構成されている。これらをモジュールと呼ぶのは、4つのモジュールの中の構成要素のひとつを取りだし、独立したクラスとして実施したり、また複数の要素を組み合わせ、1つのクラスとして開講することも可能だからである。ICUでは、3年次終了時までには卒業研究をひとりで実施できる能力を身につけるという社会学メジャーのカリキュラムの要請により、20週間で4つのモジュールすべてをカバーするという方式を取っている。各モジュールの概要については第2章で詳しく説明する。

写真1、2：履修生によるディスカッションの様子

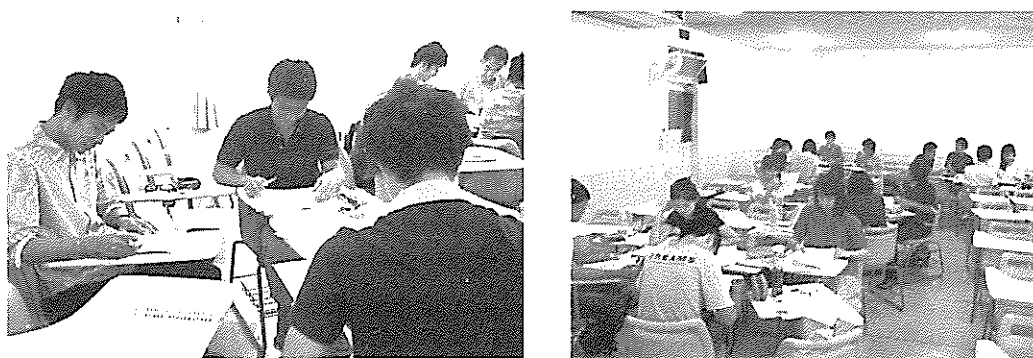
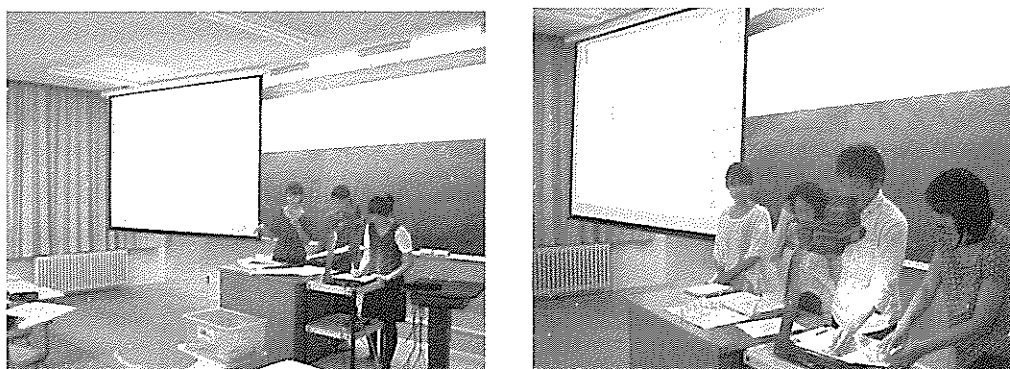


写真3、4：履修生によるプレゼンテーションの様子



1回の授業は3時限連続で行われる。ICUでは1時限あたり70分、つまり1回の授業は210分である。通常1時限目に教員が講義を行い、2、3時限目にTAを交えてグループワークやプレゼンテーションを行うという形式を取る。なるべく授業内で必要な作業を行う時間をとるようにしているが、インタビュー調査、トランスクリプションならびにデータの分析は、授業時間外での自主的な作業が求められる。授業時間外での作業が多いという本クラスの特長性については「社会学的研究へのアプローチ」など社会学の基礎科目の授業で繰り返し学生に本クラスの履修生の体験談を伝える。また基礎科目のクラスで本クラスの履修生の体験談を話してもらう時間を設けるなど、本クラスについての情報を事前に提供し、それに同意した学生が履修するような工夫をしている。

2.3 教育の体制と履修生の特徴

授業は、例年、30名程度の履修生に対し、教員1名、TA（ティーチング・アシスタント）3名、計4名の教育スタッフで指導する。TAの主な業務についてはボックス1を参照されたい。TAは、質的社会学分析やその前身である国際社会調査実習などの社会調査の方法論のクラスを過去に受講した、社会学ないしは関連分野を専攻する大学院生が担当している。したがって、TAは、学生の調査課題についてのアドバイス、グループ・ディスカッションのファシリテーションなど、教育スタッフとして

クラスの運営に深く関わる知識と能力を持ち合わせている人材の採用を試みている。

ボックス1

TAの主な業務

- ・授業前：印刷業務、授業準備に向けたTA間ミーティング（以下、mtg）、先生とのmtg
- ・授業中：[教室内] 出欠の確認。履修生の連絡事項の伝達。ディスカッション・発表への参加（司会、コメンテーター）。

[教室外] 書類の作成・改訂、TA間mtg（グループの進み具合の確認、授業への対応）

- ・授業後：授業の後処理、履修生からの質問・相談への対応、授業後のTA間mtg（意見の共有）
- ・学外：メールでの各種業務連絡、履修生からのメールでの質問・相談への対応

TAの業務分担

- ・会計担当……………予算の管理、調査用品の発注など
- ・書類担当……………各種書類の作成・改訂（依頼状、手引き、インストラクション、名刺など）
- ・授業管理担当………出欠の管理、予備教室の手配、履修生への連絡など

本クラスの履修生の大半は社会学メジャーの学生である²。よって「質的社会学分析」の履修生の大半は、「社会学原論」「社会学的研究へのアプローチ」また社会学メジャーの専門科目を既に履修している。履修生の関心のあるテーマは多様である。付録10「調査実習の沿革」に示すように、宗教・信仰の問題から、愛国心の問題、都市開発・まちづくり、職業意識、社会運動、ジェンダーまで、これまでさまざまなテーマが実践されてきた。

3 ICUの質的調査法の特徴 アメリカの質的調査法のクラスとの比較

3.1 概要

筆者が担当する方法論のクラスのコンテンツを検討するに先立って、本節では、アメリカ社会学会（ASA）のシラバス集 *Qualitative Research Methods: Syllabi and Instructional Materials*（Ballard 2001）を活用しながら、アメリカの他大学のシラバスの概要を吟味したい。他大学のシラバスを検討することで、筆者が担当するクラスの特徴がより良く理解できると考えたからである。

アメリカ社会学会（ASA）は、方法論、農村社会、社会運動、ジェンダーなどテーマ別に、シラバスを編纂し、シラバス集として定期刊行している。近年、シラバス集は電子化され、社会学の教科書、指導法に関わる論文などその他の教材と共に、TRAILS（Teaching Resources and Innovations Library for Sociology）という名称のデータベースとして有料で公開されるようになった。

アメリカの質的調査法のクラスで作成されているシラバスの特徴を把握するために、*Qualitative Research Methods: Syllabi and Instructional Materials*に掲載されている8件の学部生用のシラバスの概要を、9つの項目別にまとめ（授業の目的と構成、教える方法論、テーマの決め方、先行研究のレビュー、

² これまでに他のメジャーの学生、社会学と他のメジャーとのダブルメジャーの学生が履修したこともあるが、数はあまり多くない。

分析手法の教え方、グループワークの有無、調査の実施の有無、求めるアウトプット、倫理の取り扱い)、表1で示した。このシラバス集に掲載されているどのクラスもASAの分類では、社会調査法の方法論のクラスとして位置付けられているが、クラスの目的、クラスで取り上げるテーマ(刑事裁判システム、黒人芸術運動など)、教える方法論、実習の中味など方法論という概念におさまりきらない。例えば、Agency Internship(表1)というクラスでは、履修生にインターンシップを求めており、実社会と関わりながら調査を実践する。その一方で、教員が提供する文献を読み進めながら、クラス内で議論をするといったような、セミナー形式のクラスも存在する。履修生に求めるアウトプットは、研究計画書、タームペーパー、レポート、フィールドノート、論文など、実にさまざまである。

3.2 考察

以上を踏まえ、本節では、①質的な調査方法の中で、どの技法を教えるのか、②コーディングの手法、③質的なデータ管理のコンピューター・プログラム、④調査倫理、研究倫理の教育という4点に絞って、議論を進めたい。またこれらの吟味を通して、「質的社会学分析」の今後の展開を考察したい。

3.2.1 どの技法を教えるのか

ICUではさまざまな質的な調査法の中からインタビュー手法に絞って授業を実施している。表1から、アメリカの社会調査教育の場合、質的な方法論といっても、事例研究、エスノグラフィー、参与観察法、テキスト分析(メディア分析を含む)、フィールドノートの取り方など、実にさまざまな技法が教えられていることがわかる。その中でも、エスノグラフィーを授業の柱とするコースが多いことが目にとまる。これらのクラスにおいて、履修生はフィールドに出向き、観察法を使いフィールドノートを作成することが求められている。フィールドにおいてエスノグラフィック・インタビューを実施するように指示されているものの、インタビュー技法の習得はあくまでも副次的なものとして位置付けられている。

これらのクラスは、理論の学習と演習を通してエスノグラフィーを深く学ぶことを志向するクラス(例えば、表1のSocio-Ethnographic Research Methods)と、エスノグラフィーを柱としつつも、内容分析やメディア分析など、その他の質的分析法全般を教えることを目標とするクラスに大別できる(例えば、表1のQualitative Methods in Social Research)。履修生がどの程度の技法を身につけることを期待するかは、担当教員の考え方と、学部、学科内の他のクラスとの棲み分けによるところが多いためシラバスから多くを読みとることができない。しかし、いずれのクラスにおいても、観察法について理解を深めることと、フィールドノートからデータを生成する手つづきを習得することが中心的な目標となっている。授業で活用されている文献は、エスノグラフィーをベースにしたモノグラフと観察法あるいはフィールドノートの書き方など、技法を学ぶための教科書である³。

こうした状況に照らし合わせてみると、インタビューを主だった手法として授業で取り上げるといふわれわれの授業の進め方はユニークだということである。

この違いはデータ分析の段階で、次のような相違をもたらす。われわれのクラスの場合、調査対象者がある事柄や状況に対して、どのような意味づけをするのかという点を重視するためインタビュー対象者の語りを通じて、社会状況や社会文化的な文脈を理解することになるが、状況や文脈に関する

³ Berg, 1998; Emerson et al. 1995; Hammersley and Atkinson, 1995; Lofland and Lofland, 1998 など。

表1：質的調査法シラバス概要（学部）（Qualitative Research Methods Syllabi and Instructional Materialsより作成）

クラス名	Case Studies in Criminal Justice	Qualitative Research in Criminal Justice	Agency Internship	Qualitative Methods in Social Research	Ethnographic Approaches	Socio-Ethnographic Research Methods	Qualitative Methodology	Qualitative Methods
授業の目的と構成	質的研究の論文講読と分析を通して方法論の基礎を学ぶ	質的研究の論文講読と分析を通して方法論の基礎を学ぶ	フィールドワークを体験、エスノグラフィを学ぶ	社会調査法の文献を講読する、方法論を学ぶ課題を遂行する	エスノグラフィを中心に質的方法論を学ぶ	既存の質的研究の講読と分析を通して方法論の基礎を学ぶ	質的研究の論文講読とフィールドワークを体験する	質的調査法を学ぶ
教える方法論	事例研究、エスノグラフィ、bibliographic researchの基礎	事例研究、エスノグラフィ、biographyの基礎	インターンシップ先で参与観察をおこなう	インタビュー手法を中心とする社会調査、論文執筆の技法、内容分析、メディア分析、コーディング	エスノグラフィ	エスノグラフィ	観察、インタビュー手法、データの分析、研究方法、データの分析、研究結果のとりまとめの方策について学ぶ	観察、インタビュー手法、データの分析、研究方法、データの分析、研究結果のとりまとめについて学ぶ
テーマの決め方	CJの領域での質的研究、犯罪、犯罪政策を取り上げる	CJの領域での質的研究、ホームレス問題をテーマとする	教員が複数のテーマを提供	学生が選抜	学生が選抜	学生が選抜	記述なし	学生が選抜
先行研究のレビュー	記述なし	指定の文献レビューが課題。但し、レビューの仕方は教えない	指定の文献のレビュー、学生が独自で先行研究のレビューを行うことは期待していない	記述なし	課題	指定の文献を中心に理解を深め、それらレビューする	指定の文献を講読しディスカッションに参加することが求められている、先行研究のレビューを学ぶセッションはない	記述なし
分析の手法の教え方	文献から学び、課題で述べる	講義と演習を通して学ぶ	教員が分析の枠組みを提供	講義と演習を通して学ぶ	講義と演習を通して学ぶ	講義と演習を通して学ぶ	講義と演習を通して学ぶ	講義と演習を通して学ぶ
グループ演習の活用	○	○	X	X	X	○	X	X
調査の実施	あり	あり	実社会を巻き込んだ大掛かりな調査、フィールドの経験をするという点に力点が置かれている	あり	簡易なプロジェクトを実施する	クラス内でインタビューを実施するという形式、簡易なプロジェクトを実施する	簡易なプロジェクトを実施する	あり
求めるアウトプット	研究計画書の作成	研究計画書の作成	与えられた問題に関するレポート	クラスで学び、複数の論文を作成する	クラスで学習する技法を使い、論文を作成する	フィールドノートを作成	フィールドで収集したデータを活用しチームペーパーを作成	フィールドで収集したデータを活用しチームペーパーを作成
倫理	講義で触れる	課題で触れる	誓約書の署名	IRBの担当者がクラスで説明、IRBを得	講義で触れる	講義で触れる	文献講読とクラスでのディスカッションを通して学ぶ	文献講読とクラスでのディスカッションを通して学ぶ

その他のデータを持ち合わせていないために、データ分析の段階で困難に直面することがある。他方、アメリカにおける学部生向けの社会調査教育では、参与観察法を使い、社会状況あるいは社会的な文脈の理解を試みるために、履修生の問題意識がなかなか焦点化しないという困難に直面することが想定される。

以上を踏まえると、本クラスのようにインタビュー手法を重視するクラスの場合、フィールドに足を運び観察をするための時間を確保するなど、社会文化的文脈の理解が深まるような手立てを考えていくことが必要であろう。他方、アメリカで行われているような社会状況と社会的文脈を重視するクラスの場合は、教育スタッフが問題意識の焦点化を手助けするといった配慮が求められることがわかる。

3.2.2 コーディングの手法

質的な調査法のクラスにおいては必ずと言ってよいほど、コーディングと呼ばれるデータの分析手法を教える。それはアメリカの大学においても同様である。シラバスをみる限り、アメリカの大学で開講されているクラスでは、グラウンデッド・セオリー・アプローチにもとづくコーディングを紹介することが多いようである。グラウンデッド・セオリー・アプローチにもとづくコーディングとは、分析の際に既成の理論や概念を援用せずに、データから理論を生成することを目指す、帰納的な思考法を使う分析法である。この分析法においては、データを意味のある最小限の単位に切り、それらを分類し、関係性を検討し、再配列をし、理論を生成することを目指す。日本では、B. G. Glaser / A. L. Strauss (1967 = 1996)、木下康仁 (1999)、戈木クレイグ・ヒル・滋子編 (2006) などの文献を通してこの方法論が知られるようになった。ASAのシラバス集では、脚注で示す文献などが紹介されている⁴。

一方、「質的社会学分析」においては、演繹的な思考法を使う分析法を主だった方法として紹介し、帰納的思考法を副次的に使うよう指導している。クラスでは「天下り式」と「たたき上げ式」(佐藤2002)という2つの異なるコーディングの手法が存在することを説明した上で、まずは履修生が取り組む課題の問題意識を構成する理論、概念を使いコーディングを進めるように指示をする。そして、次のステップで、データを詳細に検討し、インタビュー調査対象者の言葉を描写するようなコードを付けるよう指導している。

「質的社会学分析」においてこのようなコーディングの手法を採用したのは、春学期の調査設計の段階で調べ上げてきた理論や概念を使いインタビューデータを分析し、次にデータに根ざしたコーディングをするというステップを踏むほうが理解しやすいと考えたからである。しかし、質的調査法が調査対象者の意味世界を明らかにすることを志向しているということを念頭におくと、先行研究から読み取った理論、概念に過度に依存し、データを分析するという手続きは、方法論上の問題を生む。データに寄り添った分析は、質的調査においては重要な手続きであり、その分析プロセスを教えることは省くことはできない。

かつてグラウンデッド・セオリー・アプローチのコーディング手法をクラスで取り上げたこともあるが、データから社会事象を読み取ろうという思考法と先行研究のレビューから得られた理論や概念をどう共存させていくのかを指導するには困難がともなった。アメリカにおける学部生向けの社会調査教育で、どのようにグラウンデッド・セオリー・アプローチを教えているのかについて残念なが

⁴ Glaser and Anselm., 1967; Lofland and Lofland. 1998; Strauss, 1987. などが教科書として紹介されている。

らシラバスからは読み取ることができない。しかしながら、質的調査法の授業において、理論とデータの対話をどのように教えるのかは、重要な課題である。この点については更なる試行錯誤が必要と考える。

3.2.3 質的なデータ管理のコンピューター・プログラムについて

アメリカの質的調査法のクラスで特筆すべき点として、質的なデータを管理するコンピューター・プログラムについて授業で取り上げているということがあげられる。日本では、佐藤郁哉（2008）がQDAプログラムのひとつであるNVivoを質的データ分析にどう活用してゆくかについて紹介をしている。しかしながら、学部教育においてQDAソフトを活用してクラスを展開するという事例は、筆者が知る限りは存在しない。QDAが日本で普及しないのは、ソフトの価格の問題と、ソフトの言語対応の問題に起因すると思われるが、近年プログラムの言語対応が改善されてきており、研究者の間では徐々にではあるが広がりを見せている。QDAプログラムには、NVivo 以外に、ATLAS.ti, Ethnograph, HyperRESEARCH, NUD*ST, WinMAX など、さまざまなプログラムが市販されており、少なくともこうしたトレンドについて授業で情報を提供しておくことは重要であろう。QDAプログラムに関する教科書として、ASAのシラバスでは、Fielding and Raymond（1991）が紹介されている。

3.2.4 調査倫理、研究倫理の教育

最後に調査倫理と研究倫理についてとりあげる。倫理の問題は、必ずと言っていいほど取り上げられるトピックであるが、教え方は多様である。これらは、大別すると、「講義で触れる」、「講義で触れた後に履修生に対し倫理要綱を守るという誓約書の署名を求める」、「大学の倫理委員会の承認を取る」という3つに分けられる。「質的社会学分析」は、2番目の分類に該当し、倫理の問題を講義でカバーすると同時に、履修生にインタビュー調査対象者のプライバシーを保護するための要綱を記した誓約書を渡し署名を求めている（付録1）。ICUでは今のところ、課題の設計にあたって第三者からの調査倫理の評価を必須とするような制度はないが、その設置についての検討がおこなわれている。アメリカの大学においては、医学系、自然科学系の研究課題のみならず、社会科学系の研究課題においても、「ヒト」（Human subjects）を巻き込む課題を実践する場合は、Institutional Review Board（IRB）の審査と承認を得ることを求めている。今回レビューしたシラバス集のクラスにおいても、履修生にインタビュー調査を求める授業は、IRBの審査と承認をうけている。

調査で外部の人を巻き込む場合、それがたとえ学部生の研究課題であったとしても、調査対象者のプライバシーの保護の問題、人権保護の問題への配慮が重要である。筆者は、日本社会学会の倫理要綱⁵を資料として倫理の問題について講義をし、履修生に誓約書（付録1）の署名を求めているが、プライバシー保護、人権保護の重みがなかなか履修生に伝わらない（講義の概要については、2章2節を参照されたい）。アメリカのみならずアジア各国の大学でもIRBが設置され、課題の審査が実施されているが、日本においても審査制度の設置、また学部生の課題をその中にどう位置づけてゆくのかについても検討をする必要がある。

⁵ 日本社会学会, 2005, 「日本社会学会倫理綱領」(2012年10月26日取得, <http://www.gakkai.ne.jp/jss/about/ethicalcodes.php>).

4 ICUの質的調査法の特徴 日本の社会調査教育との比較

4.1 日本の社会調査教育

2004年に社会調査士認定機構（現・社会調査協会）によって社会調査士資格の認定が始まって以来、計量調査を中心に社会調査教育が標準化され、多くの大学で標準カリキュラムにもとづいた授業が採用されることとなった（小林 2010）。多くの社会学研究者が社会調査教育に携わることとなり、社会調査教育のあり方が注目されている。2009年に行われた日本社会学会では「社会学と社会調査教育」というシンポジウムが開催され、「社会調査教育は、社会学理論の構築や検証とどれだけ接続しているのか。社会調査教育は、技術論をこえて社会学という分野固有の要素をどのくらい持っているのだろうか。質的な研究、量的な研究の統合は古典的テーマではあるけれども、現在の社会調査教育のなかでどのように位置づけられ、扱われるべきなのだろうか」（小林 2010：52）という社会学にとって社会調査教育とは何かという根本的な問題が議論されている。

本節はこうした根本的な問いに真正面から答えるものではない。ここでは社会調査教育の歴史をひもときながら、社会調査教育が抱えてきた問題について論じ、その問題を「質的社会学分析」における教育の実践例を示すことによって、社会調査教育の共通知を蓄積することの重要性を指摘する。社会学にとって社会調査教育とは何かという根本的な問いは、そうした共通知の積み重ねの中で常に突きつけられるものである。

日本における社会調査教育は、大正末期の東京大学文学部、昭和初期の早稲田大学文学部とにおいて、社会学科のカリキュラムの中に社会調査の講義が設けられ、学生の指導が行われたことに端を発する（川又 1975）。ただし、このような学部教育における社会調査実習が一般に認められるようになったのは1970年代になってからである（大村 1982）。大村好久によれば、1970年代前半に国立大学の教育社会学講座や人文系社会学講座が実験講座となって、社会調査をふくむ社会学研究の実験・実習の意義が、広く一般に認められるようになったという。大村はそれまで実施されてきた調査実習の多くは教員や学生の自主的な活動として行われてきたとし、その理由を次のように述べている。

社会調査実習そのものはまさに研究過程そのものなのであり、その実質化には社会研究についての総合的な力量を必要とするものでもあるから、その実行と指導に対して用意されるべき物心両面の条件は多大なものとならざるをえず、それ故に意欲はあったとしても、容易に展開されるようなものではおよそなかったのである。そこで、学生数の多い私学での社会調査実習はこれまでほとんど不可能に等しく、そこでは「社会調査」あるいは「社会調査論」、「社会調査（方）法」の講義を通して、社会調査実習のあり方を垣間見る以外にまず方途はなかったわけなのである。たとえ仮に機会があつて社会調査実習を実施しえたにしても、カリキュラムに位置づけられた場合のその困難さ、不十分さは、振りかえれば多くの場合、多分に苦い経験を残すものとしてのみ、まず語られることなのである。（大村 1982：89）

このように社会調査教育は困難なもの、不十分なものとみなされ、授業として行われるのではなく、研究過程の中で行われるものとされていた。特に私立大学では学生数の多さから、社会調査実習をカリキュラム化することが難しいとされたのである。

その一方で、社会調査法のテキストは1960年に著された安田三郎による『社会調査ハンドブック』を始めとして、数々出版されていった（安田 1960）。佐藤健二によれば、安田は社会調査法の断片的な知識をハンドブックという資料空間の編集に込め、読者の前にある一定の秩序をあたえて提出しようとしたという（佐藤 2003）。社会調査法の教科書がハンドブックを編むことによって共通知を蓄積していったのに対して、社会調査教育のカリキュラムは共通知として一般化されることはなく、それは大学単位、研究室単位で継承されていったと考えることができるのである⁶。

それではいつごろから社会調査教育が注目されるようになったのか。その理由の一つは社会学を学ぶ学生が増えたことであろう。社会学関連の学部学科に属する学生数は1980年に52,336人であったのが、1997年には101,941人と17年間で約2倍に増加した（中山 1999）。こうした学生数の増加に伴い社会調査にかかわる授業が増えていったのである。

また、社会学者の注目を集める契機となったのは、1993年から94年にかけて、日本社会学会・社会学教育委員会が行った「社会学教育の実態と動向等に関する調査」である。これは日本社会学会の会員が在籍している全国の大学を対象にした調査で、社会調査法が開講されている学部・学科・専攻は81.9%であったのに対し、社会調査実習が開講されているのは64.5%であった。調査の結果、明らかになったのは、社会調査教育が抱えている7つの問題である。それは、①費用の捻出の問題、②社会調査実習担当教員の時間的なコストとのジレンマ、③学生の負担とそれに見合った単位数が認められていないというジレンマ、④経費や時間に制約されるフィールド設定上の問題、⑤専門的な統計分析やコンピュータによる情報処理など教育内容の大学間の差、⑥実習のテーマ設定によって学生の問題意識の希薄化やモラル低下の可能性、⑦国公立と私大の学生数や教員数による格差である。こうした問題を乗り越えるために社会調査の知識や社会調査実習を履修した経験を資格によって認めようという動きが「社会調査士」の認定であった。

日本社会学会・社会学教育委員会が明らかにした社会調査教育の問題は本クラスにおいてもいくつかあてはまる。①「費用の捻出の問題」については、本クラスには予算がつけられており、毎年、録音機器や録音素材などの調査用品を調達し、学生に貸与することでインタビュー調査を行っている。しかし、調査に関わる交通費などまでを補うものではないため、履修生はある程度の費用を負担しなければならない。②「社会調査実習担当教員の時間的なコストとのジレンマ」をTAの立場から述べると、調査時期によっては、多くの時間をクラスにあてざるを得なくなり、自分自身の研究との兼ね合いが難しくなることがある。それに対し、⑥「実習のテーマ設定によって学生の問題意識の希薄化やモラル低下の可能性」については、本クラスでは履修生がグループワークの中で自主的にテーマを設定することになっているため、学生の問題意識そのものを深めていくことが教育課題となっている。

4.2 社会調査教育における「質的社会学分析」の位置づけ

それでは、社会調査教育のなかで本クラスがどのような位置づけにあるのかを検討していくこと

⁶ 調査分析方法が比較的定型化している計量調査では、既存の社会調査の教科書を応用することができる。それに対し、質的調査の場合はケースバイケースでの対応が迫られるため、教科書の範囲を超えた問題が出てくる場合がある。近年では、そうしたことを想定した共通知を探る試みがある。大谷信介らは聞き取り調査の運営マニュアルを作成し、学生が調査員になった場合でも一定の調査のレベルの質を維持できるようにしている（大谷・脇・赤石 2003）。また、社会調査士資格の認定科目として質的調査のカリキュラムを定型化するための試みとして日本社会学会社会学教育委員会の調査報告書がある（日本社会学会社会学教育委員会 2006）

にしよう⁷。盛山和夫は日本の社会調査の授業において、どのような内容をどの範囲までどれだけの時間をかけて教えるかはきわめて多様であり、週1回通年4単位の科目を開講しているケースもあれば、さまざまな科目を合計して20単位以上開講しているケースもあると指摘する（盛山 2004）。盛山は社会調査教育の多様性の要因を教育理念と制度的条件の違いに分け、制度的条件の違いが決定的なものとなっているとしている。制度的条件の違いとは、学部教育の組織構造の多様性と社会学の教育課程に所属する年数の違いである。盛山は学部教育の組織構造を次のように類型化している。

- (1) 「社会学部」ないしそれに近い名称の学部のもとで、一学年の学生数は300名以上、専任教員も20名以上を擁して、広く社会学教育が提供されているタイプ。（以下略）
- (2) 文学部や人間科学部の中の「社会学科」、あるいは学科の中の「社会学専修過程」「社会学コース」のような形で、社会学の研究室と学生とが存在するタイプ。このタイプの規模は小から大まで、さまざまにありうる。（以下略）
- (3) 「コース」のような組織は存在せず、社会学を専門とする教員の「ゼミに所属」する学生に対して社会学の専門教育が行われるタイプ。教員養成を主とする学部が多い。
- (4) 上の諸形態において、必ずしも「社会学」そのものではなく、「教育社会学」や「社会心理学」などの隣接学問が教育されているタイプ。

（盛山 2004：173）

ICUは、上記の（2）に分類されるが、この場合1年次から社会学の専門教育が行われる他大学の社会学科を有する大学と同じ枠組みに含まれることになってしまう。ICUの場合Later Specializationの観点から3年次に専攻が決まる。また、ダブルメジャー、メジャー・マイナーなど社会学だけに専攻を絞ることなく、複数のメジャーをまたいで自らの知識を広げていく制度も用意されている。そうした主体的な学びを学生に求めるなかで、他大学とは異なるICUにおける社会学教育の位置づけを明確にしていかなければならない。

4.3 教育と研究の一体化モデルと教育と研究の分離モデル

それでは、ICUの社会調査教育の特徴である、教育と研究の分離モデルについて述べていく。社会調査協会が発行している『社会と調査』で紹介されている調査実習の実践例を見てもわかるように、多くの調査実習は教員が考えたテーマや対象者、対象地で行うことが多い。西澤晃彦はそうした授業を教育と研究とが一体化した授業モデルと呼ぶ（西澤 2009）。これは教員が専門とする研究のフィールドに学生を参加させて、専門的な研究を実践させようという試みである。これは4.2で述べた社会調査教育の問題のうち②「社会調査実習担当教員の時間的なコストとのジレンマ」を克服するもので

⁷ 社会調査教育については大村好久による論文が嚆矢となっている（大村 1982, 1990）。大村が担当したクラスは137名履修していたため、グループワークで調査を実施している。そこでは授業の3回目に各自の関心にもとづいて書いたメモをもとにグループ編成を行っている（大村 1990）。2000年代に入ると、社会調査教育に関する論文がいくつかの大学紀要に掲載されるようになった。中澤秀雄は社会調査実習の運営を経営論的に論じ、「管理の役割分担やグループワーク活動の標準化」「教員による調整プロセスと目標の学生との共有」「情報技術の応用と情報の共有」によって調査過程をシステム化し、不必要なノイズを削減することによって、調査自体にエネルギーを注ぐような仕掛けづくりが必要だとしている（中澤 2003）。2004年からは久留米大学の鈴木広を研究代表とした「社会調査士養成カリキュラム開発のための領域横断的実証研究」という課題名の科研費プロジェクトにより、社会調査士資格を念頭においた調査教育のあり方やカリキュラムの検討などを射程に入れた研究が行われた（井上 2007; 石橋 2007; 白石 2007; 多賀 2007）

ある。科学研究費補助金がついている研究であれば、①「費用の捻出の問題」や④「経費や時間に制約されるフィールド設定上の問題」に対しても有効なものとなる。ただし、このモデルは履修生の自主性にもとづくテーマではないため、履修生自身の問題意識やモラルの点では問題となるかもしれない。

それに対して、「質的社会学分析」では履修生がグループワークの中で自主的にテーマを選ぶ、教育と研究の分離モデルを採用している。これは履修生のテーマと教員の専門的なフィールドが別々で、分離していることを意味する。西澤は社会調査協会の前身である社会調査士認定機構が教育と研究の一体化モデルを推奨する一方で、教育と研究の分離モデルに対しては否定的、抑止的であった、と次のように論じる（西澤 2009）。

教育と研究が一体化した授業モデルとは逆に、学生達の自発性・自主性を尊重し学生たちがたてたいいくつかのテーマに合わせ班を構成し調査をすすめていくという、完全に教育と研究を分離した授業モデルがある。社会調査協会の前身である社会調査士資格認定機構は、そのようなモデルに対し否定的あるいは抑止的であった。繰り返しになるが、私自身は、1つの実習には1つのテーマが与えられた方がよいと考える。ただ、あくまでもそれは、私にはそれがやりやすいということであって、自発性モデルもあってよいと思う。認定機構における自発性モデルの否定あるいは抑止の根拠が何なのかはよく分からない。それがどうあれ、そのような抑制は、私たちに権威をもって教室を強制的に同一化せよと叱咤するものに思える（西澤 2009：78）。

このように現状では、教育と研究を分離した授業モデル（学生の自主性を重んじる授業モデル）は理由は明確ではないものの否定的なものとして捉えられている。しかし、教育と研究の分離モデルによって、履修生が一定の研究成果をあげて教育効果を示すことができれば、また、社会調査教育にかかわるさまざまな問題に対して有効であることを示すことができれば、社会調査実習のありかたに一石を投じることができるのではないだろうか。本書は、教育と研究の分離モデルによる社会調査教育を通じた教育スタッフによるファシリテーションを示すことによって、社会調査教育に関する共通知の蓄積をめざすものである。

5. おわりに

本章では、アメリカの社会調査教育と日本の社会調査教育との比較を通して、ICUで開講されている「質的社会学分析」の特徴を振り返ってきた。比較を通して、授業の内容に関して、社会調査の方法論の教授法に関して、今後検討を要する課題がいくつか浮上した。それらについて簡単に振り返ってみたい。はじめに、インタビュー手法に絞って授業を展開することによって生じる弊害をどう克服してゆくのか、そしてコーディングの手法をどう教えるのか、などの教授法上の個別の課題についてである。2007年のアメリカ社会学会のワークショップ（Innovative Teaching Practices for Difficult Subjects）の様態を報告する G. E. Macheski ら（2008）の指摘にもあるように、質的な調査法についての個別具体的な教授法を議論する論考が少ない。これまでの議論では、履修生が実習をすることの意義（Takata and Leiting 1987）、グループワークの実践の意義（Longmore et al. 1996）についての議論など、

ICUの、「質的社会学分析」がすでに前提としていることの議論が中心であった。本章で述べた個別の課題は、クラスでの試行錯誤を通して解決法を考えてゆくという方策しかないであろう。今後は、観察法を実習の中に取り入れる、インタビュー手法で得られたデータのコーディングを行う前に、新聞記事などを使いコーディングの練習を行う (Stalp and Grant 2001) などさまざまな指導法を試みる計画である。

第2に履修生が取り組むテーマをどのように決めるかというクラスのデザイン上の課題である。この問題を考えるにあたって、ICUが比較的小規模でかつメジャー制を中核とする大学であるという状況は無視しえない。数少ない教員で社会学の専門教育を実践する中、開講するコースの数、時間の制約、リソースの制約などが存在する。こうした状況において、有意義な教育活動をおこなうためには、教育と研究の一体化モデルの実践を模索するのほひとつの方策なのかもしれない。ICUのリベラル・アーツ教育において「既成概念にとらわれず挑戦する柔軟な心」を育むことがひとつの目標として掲げられているが、教育スタッフも既成概念にとらわれることなく、試行錯誤を繰り返す必要がある。

参考文献

- Ballard, J. B. ed., 2001, *Qualitative Research Methods: Syllabi and Instructional Materials*, 2nd ed., Washington D. C.: American Sociological Association.
- Berg, B. L., 1998, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Boston: Allyn and Bacon.
- Emerson, R. M., R. I. Fretz, and L. L. Shaw, 1995, *Writing Ethnographic Fieldnotes*, Chicago: University of Chicago Press.
- Fielding, N. and L. Raymond eds., 1991, *Using Computers in Qualitative Research*, Newbury Park: Sage.
- Glaser, B. G. and A. L. Strauss, 1967, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine. (= 1996, 後藤隆・大出春江・水野節夫訳『データ対話型理論の発見——調査からいかに理論をうみだすか』新曜社.)
- Hammersley, M. and P. Atkinson, 1995, *Ethnography: Principles in Practice*, New York: Routledge.
- 井上圭二, 2007, 「社会調査実習教育上の制約・困難の克服のための模索と今後の課題」『久留米大学文学部紀要 情報社会学科編』3: 25-50.
- 石橋潔, 2007, 「初学者を対象とした社会調査教育——久留米大学情報社会学科の取り組み」『久留米大学文学部紀要 情報社会学科編』3: 171-81.
- 川又昇, 1975, 「社会学教育について——とくに早大文学部の社会調査と社会学実験のこと」『社会学年誌』16: 1-16.
- 木下康仁, 1999, 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ——質的実証研究の再生』弘文堂.
- 小林盾, 2010, 「社会学と社会調査教育——日本社会学会シンポジウムより」『社会と調査』4: 52-60.
- Lofland, J. and L. Lofland, 1998, *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*, Belmont, Ca.: Wadsworth.
- Longmore, M. A., D. Dunn and G. R. Jarboe, 1996, "Learning by Doing: Group Projects in Research Methods Classes," *Teaching Sociology*, 24: 84-91.
- Macheski, G. E., J. Buhrmann, K. S. Lowney and M. E. L. Bush, 2008, "Overcoming Student Disengagement

- and Anxiety in Theory, Methods, and Statistics Courses by Building a Community of Learners,” *Teaching Sociology*, 26: 42-8.
- 中山伸樹, 1999, 「社会学教育と民主主義的市民社会」東洋大学社会学部40周年記念論集編纂委員会編『東洋大学社会学部40周年記念論集』東洋大学社会学部, 193-212.
- 中澤秀雄, 2003, 「経営としての社会調査——社会情報調査実習の課題認識から調査経営論へ」『社会情報』12 (2): 39-50.
- 日本社会学会・社会学教育委員会, 1996, 「『社会学教育の実態と動向』に関する調査報告」『社会学評論』47 (1): 63-86.
- 日本社会学会社会学教育委員会, 2006, 「『質的な分析の方法に関する科目』の授業内容に関する調査報告書」(2010年8月31日取得, <http://www.gakkai.ne.jp/jss/pdf/situteki.pdf>)
- 西澤晃彦, 2009, 「社会調査実習における躊躇と墮落——東洋大学社会学部での私の経験から」『社会と調査』3: 77-81.
- 直井優, 2003, 「社会調査士資格制度の設立」『日本世論調査協会報』92: 58-60.
- 大村好久, 1982, 「社会調査の実行過程と社会調査実習教育」『武蔵大学人文学会雑誌』13 (3): 131-67.
- , 1990, 「社会学教育における実習の意義——137人による89年度『社会調査』実習活動から」『武蔵大学人文学会雑誌』21 (3): 282-61.
- 大谷信介・脇穂積・赤石尚子, 2003, 「聞き取り調査の運営と管理」『理論と方法』18 (1): 103-14.
- 戈木クレイグヒル滋子編, 2005, 『質的研究方法ゼミナール——グラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ』医学書院.
- 佐藤郁哉, 2002, 『実践フィールドワーク入門——組織と経営について知るための』有斐閣.
- , 2008, 『実践質的データ分析入門——QDAソフトを活用する』新曜社.
- 佐藤健二, 2003, 「『社会調査ハンドブック』の方法史的解説」『社会学評論』53 (4): 516-36.
- 盛山和夫, 2005, 「社会調査士制度と社会調査法教育」『日本行動計量学会大会発表論文抄録集』32: 172-3.
- 白石義郎, 2007, 「社会調査初学者における訓練プログラムの開発——長湯温泉地における地域おこしの事例」『久留米大学文学部紀要 情報社会学科編』3: 51-95.
- Stalp, M. C. and L. Grant, 2001, “Teaching Qualitative Coding in Undergraduate Field Method Classes: An Exercise Based Personal Ads,” *Teaching Sociology*, 29: 209-18.
- Strauss, A. 1987, *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge: Cambridge University Press.
- 多賀太, 2007, 「大学における社会調査教育の効果と課題——『社会調査実習演習』における実践を事例として」『久留米大学文学部紀要 情報社会学科編』3: 151-70.
- Tanaka, S. R. and W. Leiting, 1987, “Learning by Doing: The Teaching of Sociological Research Methods,” *Teaching Sociology*, 15: 144-50.
- 安田三郎, 1960, 『社会調査ハンドブック』有斐閣.