

[研究ノート]

## 教育研究と質的研究方法論

栗原 和樹

### 1. はじめに

本稿は、「先端課題研究19 質的研究アプローチの再検討」において「分野間比較を通じた質的研究アプローチの再検討」という研究課題の一環として実施された、教育学（教育社会学）分野における文献サーベイである。以下では、「教育という営みを対象とする様々な学問領域の総称」（山田 2023: 1）を指して「教育研究」と呼ぶ。本稿では、欧米の教育研究において質的方法論がどのように展開されてきたのかを概観することでその位置づけを確認していく。日本の教育研究は、しばしば欧米の議論を参照して研究方法論を発展させてきた背景があるため、本稿の作業は、日本における教育研究の中で、質的研究の位置づけを示すことにつながるだろう。なお、本稿の内容は、これらのプロジェクトの成果として刊行された『質的研究アプローチの再検討—人文・社会科学からEBPsまで』（勁草書房、2023年）に掲載のコラム「教育研究と質的研究方法論：欧米の教育研究における質的研究方法論の系譜」を加筆修正したものである。

これまででも、日本の教育研究における質的研究の位置づけは、日本教育社会学会による豊富なレビューがあり（間山ら 2018、清水・内田 2009.）、質的研究が何を明らかにしてきたのかということは整理されてきた。また、山田（2023）は、教育社会学およびルーマンのシステム論の視座から、教育という営みには、量的方法論によっては明らかにされない部分があり、質的方法論に依拠して検討せざるをえない問題設定が含まれることを明らかにしている。本稿でもこれらの議論を踏まえながら、欧米の教育研究における質的研究の系譜をレビューする。なお、本稿では、「質的」というカテゴリーの内部における論争について深くは取り上げておらず、「量的」というカテゴリーに含まれる研究との対比によってどのように「質的」研究が自身の存在意義を示そうとしてきたのかの系譜を概観することとしたい。ただし、冒頭に示したように、「教育研究」には様々な領域が含まれており、本来はその領域間でも議論があるが、それらについても踏み込んで取り上げない。

以下、本稿では、まず教育研究において、質的研究がどのように興隆してきたのかを概観する（2節）。次に、近年量的研究による「科学化」の動きに対する質的研究による反発（3節）、教育研究が伴う価値的・規範的な議論を整理する（4節）。最後に本稿のまとめをおこなう（5節）。

### 2. 教育研究における質的方法論の興隆

教育研究における方法論の入門書的な位置づけとなっているクレスウェル [Creswell 2000]<sup>(1)</sup> は、近年では重要な位置を占めている質的研究の歴史は量的研究よりも新しいものとして整理されている。クレスウェルにより整理された流れは、おおよそ次のとおりである。

まず、19世紀後半から20世紀初頭にかけては、物理学と化学から理論が取り入れられ、簡単

な数え上げをもとにした研究がなされてきた。その後、統計的な手法や心理学に基づいたテストや測定の実践がなされるようになる。そのような初期の量的研究に対して、1960年代から教育研究の外部（具体的には、人類学や社会学）の手法を用いた質的研究が蓄積されていくことになる。

その当時、初期の量的研究への批判としてなされていたのは、教育研究において教師や子どもなど研究参加者・対象者の視点が損なわれているということであった。そのため、質的研究では、研究の対象となる事象を、対象者の経験や意味付けに根ざして理解することに主眼が置かれた。そのように質的研究の方法論が定着していく過程を整理したメッツ [Metz 2000] によれば、質的研究の方法論の起源はいくつかあるが、教育研究に大きな影響をもったもののルーツは、20世紀初頭のシカゴ学派に求められる。ジョージ・H・ミードに代表されるようなシカゴ学派は、人びとの事象の理解や解釈が社会的に構築されたものであると考える立場を提唱していた。このようなシカゴ学派の議論を受けて教育研究では、教育における集団（たとえば、教員集団や生徒集団）が事象の解釈に用いている意味体系を探るために、主に学校を舞台とした長期間のエスノグラフィックな調査が行われることになる。そのような質的研究は、学校内部の相互行為を「ブラックボックス」にしていると批判されていた量的研究に対して、学校組織がおかれている状況を明らかにすることなどに貢献した。

上記のシカゴ学派の影響は、教育研究における解釈主義的 (interpretive) な研究の興隆の1つの要因ともなっている。解釈主義とは、一般的には実証主義に対置される立場であり、社会現象は我々の知識と独立に存在するのではなく、我々の解釈の仕方が重要であるとする考え方を指す。解釈主義の影響について論じたリール [Riehl 2001] は、①生徒の学力や社会的な地位に与える影響、②社会化プロセスとアイデンティティ形成、③学校組織の機能、④教育の政策的課題に関する研究群が発展してきたと整理している。そのように発展を遂げてきた解釈主義的な研究は、教育政策と教育実践の領域を近づけて考えることを可能にしてきた一方で、社会学的な批判的スタンスをゆるめることにもつながりうると指摘される。そのため、社会学的な問いを追求する“the sociology of education”と教育実践により直接的に対応するための“educational sociology”との緊張関係を認識することの必要性を提示している。この緊張関係は、前者が「教育を対象とする社会学」、後者が「教育的な社会学」と呼ばれ、日本でも論じられてきた（中村 2012; 清水 1978）。

上記の緊張関係は、教育研究の中でも特に教育社会学における、「理論」との関係の再検討とも関わっている。近年の教育政策では、教育実践への直接的な介入を重視した結果、特定の介入がもたらす因果モデルを提供するための道具として教育社会学の研究が行われるようになった [Boyask 2012]。そこでは、経済学の論理との結合から、経済的効果が期待できるものに限定して教育研究が行われ、特定の介入の効果を実証的に明らかにする統計的研究が重視されるようになる。しかし、これは同時に、元来の文脈として保持していた社会学理論との関係が後景化したかたちで教育社会学研究が行われることへとつながっていることが問題視される。ここで社会学理論との関係というときに、想起されているのはC・ライト・ミルズの「社会学的想像力」の議論である [Boyask 2012]。それは、個人的な問題を公共（社会）の問題に接続して考えることが社会学の目的であるとする議論である。教育社会学者にとって課題となるのは、教育研究へのアプローチの強化および社会学理論と方法論の再接続の方法の検討である。すなわち、教師や学習者やその他の人びとが身近な環境で直面する問題（＝個人的な問題）と、「社会構造の公共的な

問題」との関係を明らかにすることが必要であると指摘されている [Boyask 2012]。

もう一つ、教育学、特に教育社会学における質的研究の位置づけを論じる際に、確認しなければならないのがイギリスを中心とした「新しい教育社会学」の影響である。「新しい教育社会学」とは学校や教育機関内部の権力関係や社会構造との関連を明らかにすることを目的とした研究群である。1970年代初頭、「新しい教育社会学」の動きが広まった頃、イギリスでは個々の機関が学校を舞台としたエスノグラフィックな調査を実施することは習慣化していた [Woods 1988]。そのようなイギリスにおける教育学的エスノグラフィーの展開を整理したピーター・ウッズ<sup>(2)</sup>によれば、エスノグラフィーは、政府が行うような「公式の説明」とは対照的であり、ある一つの集団について、その集団内部で共有されている意味の理解に貢献することができる。さらに「新しい教育社会学」は、マクロ-ミクロの接合という問題について、マルクス主義を援用することで乗り越えを図っていると整理されている<sup>(3)</sup>。それだけでなく、エスノグラフィーは、教師が自分ごととして捉えている問題を、教師自身が用いている言語によって理解しようとすることによって教育における理論と実践の間の距離を縮めることもできるとされている。以上のようなエスノグラフィーのなかで古典となっているのがポール・ウィリス [Willis 1977] による“*Learning to labour: how working class kids get working class jobs*” (邦題:『ハマータウンの野郎ども』)である。ウィリスの研究は、先に挙げたリールやウッズにおいても質的研究の重要文献として挙げられている<sup>(4)</sup>。

以上のような流れのもとで質的研究は、教育研究に浸透することとなったが、その後の特徴的な傾向の一つとして、1990年代から2000年代に展開した、参加型・アドボカシー型とも呼べる実践の流行が挙げられる [Creswell 2000]。代表的なものが、実践に携わる教師が研究の過程に参加する研究群である。ランパート [Lampert 2000] によれば、教師研究を“誰が”行うべきなのかということは常に論点とされてきた。それは、教師についての研究を、教師以外の研究者がおこなうことへの問題提起というかたちをとってきた。特に、1980年代後半から教師研究は、教師について (on teachers) のものではなく、教師によって (by teachers) なされるべきものとして考えられるようになり、研究に教師が参加することが奨励された。ランパートは、教師が研究に参加することで、研究者が分析や議論に用いている言語——それは外部から教師の実践を解釈するものである——の意味体系を変革する可能性もあるが、同時に安易に教師の「声」を聞くことが教師の参加としてみなされることについての危険性もあるという<sup>(5)</sup>。そして、研究手法も発展途上であり、今後はより多様な研究手法により、教育の実践者（たとえば、教師）の研究への参加が望まれるとも述べている。現時点での日本においては、このような教師の「声」を聞こうとする研究群として、教師のライフストーリー、ライフヒストリー研究が挙げられる [高井良 1995; Ball & Goodson 1985]。

以上のように、教育学において質的研究が占める位置は、量的研究が教育を外部の言語（変数など）によって捉えるのに対して、教育に関わる人びと自身の言語でその世界観を明らかにすることができるという観点から正当化されてきた。

### 3. 教育研究の「科学」化に抗して

ここまで述べてきたように、質的研究は教育研究においては一定の地位を占めてきたし、それ

は現在までも継続している。しかし、質的研究が社会学の中で支配的な位置を占めていた期間は短く [Metz 2000]、教育研究を「科学」化しようとする動きが近年みられる。それは、ランダム化比較試験をはじめとした実験的手法を、最上位の「科学的」研究手法として設定し、質的研究をその下位に位置づけるという動きである。その動向の例として、アメリカの国立研究評議会によって2002年に出された『教育における科学的研究 Scientific Research in Education (以下：SRE)』があるが、マクスウェル [Maxwell 2004] はそこでの質的研究の位置づけが不当であることを主張する。

マクスウェルによれば、ランダム化比較試験を最上位として、質的研究を下位に位置づけるようなピラミッドを描く SRE には、次の前提と仮説があるという。それは、①因果の規則性の仮定、②プロセス志向 (process-oriented) アプローチに対する変数志向 (variable-oriented) アプローチの優位性、③単一の事例から因果関係を観察するという可能性の否定、④因果説明における不可欠な要素としてのコンテキスト (context) の役割の無視、⑤社会科学における因果説明のための意味の重要性の無視、⑥質的研究と量的研究が推論の論理 (logic of inference) を共有しているという主張、⑦因果説明の方法における質的研究に対するランダム化実験や他の量的研究の優位性の7つである。これに対して、マクスウェルはこの7つのそれぞれが、教育研究においては前提として当てはめることができない、もしくは質的研究と量的研究では目的とすることが異なることを主張する。そこでは、SRE が因果関係の実際の過程を等閑視していることや、教室のコンテキストは変数化可能なものだけが研究に用いられるが、どのように変数化を試みてもコンテキストの影響を統制し切ることができないといった点を指摘している。以上の検討を踏まえて、質的研究は量的研究が自明視している変数間の関係やモデルに対して、より良い説明や仮説を与えることができる点で重要なアプローチであると主張している。

そのように目的やメリットの異なる量的研究と質的研究であるからこそ、マクスウェルはその組み合わせが重要であるとする。量的研究と質的研究の組み合わせは一般的に混合研究法 (mixed-method) と呼ばれる。混合研究法は、2000年代に入りようやく議論が交わされるようになっていく。混合研究法における「混合」は研究プロセスの中で把握されるべきである [Johnson & Onwuegbzie 2004]。まず研究プロセスは次の8つのステップから構成される。(1) 研究課題の決定、(2) 混合研究が適切かどうかの判断、(3) 混合方法または混合モデルの研究デザインの選択、(4) データを収集する、(5) データを分析する、(6) データを解釈する、(7) データの正当化 (legitimate)、(8) 結論を出し最終報告書を書く、の8つである。そして主に (4) ~ (7) のそれぞれの段階において「混合」ができる可能性がある。そのため、どのような問いを解くのかによって研究手法は選び取られるべきであるとされる。日本においても、『教育学研究』の2011年、第78巻に「教育学における新たな研究方法論の構築と創造」という混合研究法についての特集が組まれており、混合研究法の模索が続けられている。

以上のように、教育研究において質的研究はその地位を危ぶまれながらも量的研究とは異なる問いや関心を明らかにする方法論として位置づけられてきた。

#### 4. 「教育」という営みにおける規範性

教育研究において質的研究は常に一定程度の地位を占めてきたが、それは教育研究という領域

が対象とする教育という営為がもつ特性に起因する部分もあるように思われる。それは具体的には、教育が価値的・規範的営みであるという点とかかわっている。

この点について、まずグリフィス [Griffiths 1998] の議論を参照しながら論じる。グリフィスによれば、教育という営みは主題も場も様々な学問分野、フィールドと関わっているがゆえに、そもそも教育研究の定義は容易ではない。くわえて重要なことは、「教育」という言葉自体、「何か良いもの」という意味を含む価値的な言葉であるため、教育研究は、倫理的な枠組みの中で行われるとする。つまり、教育研究は子どもや生徒の教育の改善のために行われることが前提とされているということである。それは、社会学、歴史学、哲学のような、知識に対する好奇心に基づいた探求とは異なる。したがって、教育研究は、必ずしも教育やそのプロセスについて (about) の研究ではなく、むしろ、教育のための (effect on, for) 研究であり、教育実践の発展に参加する研究として定式化することができる。

そのように教育の「改善」のためにおこなわれる教育研究であるが、そこでの「改善」の根底にどのような価値体系があるのかは定かではないことをグリフィスは指摘する。そして、ポストモダニズムの立場から、その価値体系には確固たる基礎付けができず、論争的ですからあるという。どの教育研究にも、ある特定の倫理的・政治的な枠組みが根底にあるが、その枠組みは基礎付けをすることができず、必然的に論争的な性格を持っている。言い換えれば、教育研究において得られた知、すなわち教育の改善に役立つとされる知は、常に不確かであり論争的な知見にとどまるということである。そのように考えるならば、事象を変数化してその因果関係を説明するという量的なアプローチは、その根底にある価値体系が論争的である以上、常にその知見の基盤が問われることになる。

グリフィス自身が明言しているわけではないが、ここにおいて質的研究の居場所が見いだせるのではないだろうか。個々の教育の営みの場において何が価値とされているのかをさぐることは質的研究が繰り返し行ってきたことであろう。その中でも一貫して質的研究の重要性を唱えてきたのは、批判的教育学と呼ばれる一群の研究である。先述の「新しい教育学」からの影響も受けている批判的教育学は、権力や不平等の諸関係が教育の場でどのように現れるのかという関心を共有する広いまとまりを持つ研究群である。その中には、教育のゴールとして掲げられる目標や評価基準が、政治的闘争の産物であることに強調点を置くことで、教育の価値体系の根本に置かれる認識論・イデオロギーの変革を志向するものがある (Apple et al 2009)。それらの議論は、パウロ・フレイレの教育学を下敷きにして、カルチュラルスタディーズをはじめとした言語・テキストに注意を払おうとする理論を雑多に取り入れることで発展してきた。またフォーコーの議論を積極的に引き受け、ある事象が「データ」として観察されるとき、そこで「データ」として観察されるものそれ自体、構造化された認識論を前提としてなされることに注意を払おうとする研究 (Popkewitz 2017) も、批判的教育学の一つの流れとして位置づけられるだろう。そのように、批判的教育学では、教育の言説に注意を払おうとすることが多かったため、基本的には質的研究に位置づけられる手法を採用してきた (Smyth et al 2014)。

それらの批判的教育学が量的分析を採用してこなかったのには、次のような理由もある。それは主に因果論的推論を前提とした回帰分析的な手法への批判である。たとえば、ある地域ごとの学力格差を実証しようとする量的研究は、社会階層の変数を支援制度需給の有無の二分法でまとめることがある。しかし、フェラール (Ferrare 2009=2017: 529) は、「不平等や社会階層をそ

のように概念化することは、大事にすべき微妙な差異や複雑さを把握することに失敗し、社会構造や教育関係者の内部やそれらを通じて社会的関係がどのように機能するかを理解することを困難にする」と批判する。そのような研究者は「研究の対象を構築するという自律性を放棄してきたし、その代わりに、あらかじめ構築された形態の中で対象を受け入れることを選んできた。対照的に、批判的研究者は、あらかじめ与えられ決められた対象としての社会的世界を受け入れるという考え方を根本的に拒絶する」(Ferrare 2009=2017: 529)。すなわち、量的研究の多くは、既存の利用可能な指標（たとえば、「学力」や「学歴」など）を用いて行われる。それに対して、批判的教育学では、その指標が用いられる正統性が政治的闘争の産物であることに注意を払おうとするのである。そのことを踏まえた上で、フェラールは、回帰分析以外の量的研究としてカテゴリー間の関係に焦点を当てるソーシャル・ネットワーク分析、多次元尺度構成法、対応分析というカテゴリー間の関係に焦点を当てた分析を可能にする三つの手法を例に挙げ、批判的教育学における量的研究の接合を模索している。

以上のように、教育が規範的・価値的営みであるが、そこで何が「良い」とされるのかは常に論争的である。その論争的な場に焦点を当てようとする批判的教育学の場合、既存の価値体系によって構築された利用可能な指標を用いて適切なモデルを探る量的研究ではなく、質的研究が採用されることが多い。このことは前節で述べた量的／質的な手法の弱点を補完するものとして位置づける混合研究法とは異なる位相にある質的研究の位置づけ方である。

## 5. まとめ

冒頭で述べたように、教育社会学において質的研究が占めてきた位置については日本においても検討がなされてきた。しかし、その多くは質的研究の内部においてどのような蓄積がなされてきたのかを検討しており、本レビューで取り上げた量的研究との対比という論点を、詳細に検討したものは少ない。その意味で、質的研究の方法論の位置を再検討するために有意義な作業であった。また、実践への貢献も、日本の教育社会学は模索してきた（渋谷ら 2015）し、理論との関係についても都度検討されてきた（たとえば、日本教育社会学会編 2014）。本稿の議論やこれまでのレビュー作業はそのどちらの論点にも資するものとなったと考えられる。くわえて、批判的教育学の試みを質的研究法という観点から位置づける研究は多くない。その意味で、教育という規範的な営みの再考と方法論の接合という論点を提示できたと思う。

本稿では主に質的研究の方法論からみた量的研究との関連を論じてきた。他方で、量的研究からは質的研究がどのように求められ、位置づけられているのかという点の検討は今後の課題としたい。

<注>

- (1) 冒頭に述べた文献レビューの中で紹介したものについては〔 〕として示し、それ以外は（ ）として表記している。
- (2) ウッズは、日本では教師のストラテジー研究として知られている。それを参照した研究として、伊佐（2009）や知念（2012）などがある。
- (3) このマルクス主義の援用は、教育社会学では退潮傾向にあり、その関心は批判的教育学（Apple et al

2009) へと受け継がれていると言ってよい。

- (4) このウィリスの研究を事例としてエスノグラフィーにおける匿名性という問題点を指摘したのがウォルフォード [Walford 2007] である。ウォルフォードは、ウィリスの著作が古典となりえたのは、著者と読者の双方による過度な一般化に関係していると指摘する。過度な一般化とは、十数名のインタビューデータから労働者階級「全体」の文化を描き出したと読み取れるような結論を導出している——少なくともそのように読者が読んでしまう——ことを指す。匿名の対象者についてのエスノグラフィーは、読者にその物語を他の事例に当てはめることを容易にする。それは当てはめられた他の事例の複雑さを捨象してしまう危険性も持っている。
- (5) このような「声」を聴くことが有効であるという安易な定式化やそれに対する批判は、近年ではその対象を生徒に変えて継続している (植松 2022)。

< 謝辞 >

本稿は、JSPS 課題設定による先導的人文学・社会科学研究推進事業：領域開拓プログラム「分野間比較を通じた質的研究アプローチの再検討」による助成を受けたものである。

< 参考文献 >

- Apple, M. W, Wayne A, Gandin, L. A, 2009, *The Routledge International Handbook of Critical Education*, Routledge.
- Boyask R, 2012, "Sociology of education: advancing relations between qualitative methodology and social theory", In Sara D (eds), *Handbook of Qualitative Research in Education*, Edward Elgar Publishing Limited, pp.21-32.
- Ferrare J. J, 2009, "Can Critical Education Research Be "Quantitative" ?" In Apple M, W, et al, *The Routledge International Handbook of Critical Education*, Routledge: 465-81. (= 前馬優策訳「批判的教育研究は『量的』た  
りえるか」長尾彰夫・澤田稔監修、2017、『批判的教育学事典』岩波書店：525-46.)
- Johnson B. R, and Onwuegbuzie A. J, 2004, "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has  
Come." *Educational Researcher* vol.33 (7), pp.14-26.
- Creswell J. W., 2000, "Quantitative and Qualitative Approaches", In *Educational Research: Planning, Conducting,  
and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Merrill Prentice Hall, pp.42-64.
- Griffiths M, 1998, *Educational Research for Social Justice: getting off the fence*, Open University Press,
- Lampert M, 2000, "Knowing Teaching: The Intersection of Research on Teaching and Qualitative Research."  
*Harvard Educational Review* vol.70 (1), pp.86-99.
- Maxwell J. A, 2004, "Causal Explanation, Qualitative Research, and Scientific Inquiry in Education", *Educational  
Researcher*, vol.33 (2), pp.3-11.
- Metz M. H, 2000, "Sociology and Qualitative Methodologies in Educational Research" *Harvard Educational Review*, vol.70  
(1), pp.60-74.
- Popkewitz T. S, 2017, *Teacher Education and Teaching as Struggling for the Soul: A Critical Ethnography*, Routledge.
- Riehl C, 2001, "Bridges to the Future: The Contributions of Qualitative Research to the Sociology of Education."  
*Sociology of Education*, vol.74, pp.115-134.
- Smyth J, Down B, McInerney P, and Hattam R, 2014, *Doing Critical Educational Research: A Conversation With the  
Research of John Smyth*. New York: Peter Lang Pub Inc,

- Walford G, 2007, "Everyone Generalizes, but Ethnographers Need to Resist Doing so" In Walford G (eds), *Methodological Development in Ethnography, Studies in Educational Ethnography Volume12*, pp.155-167.
- Woods P, 1988, "Educational Ethnography in Britain" In Sherman R. R & Webb B. R, *Qualitative Research in Education; Focus and Methods*, pp.88-107.
- 知念渉、2012、「〈ヤンチャな子ら〉の学校経験」『教育社会学研究』91：73-94.
- 伊佐夏実、2009、「教師ストラテジーとしての感情労働」『教育社会学研究』84：125-44.
- 間山広朗・中村瑛仁・伊藤秀樹・小野奈生子・紅林伸幸、2018、「教育フィールドワークの到達点」『教育社会学研究』103：111-43.
- 日本教育社会学会編、2014、『教育社会学研究 第94集』東洋館出版.
- 渋谷真樹・加藤美帆・伊佐夏実・木村育恵、2015、「教育社会学は教育実践にいかに関与するか」『教育社会学研究』97：89-124.
- 清水陸美・内田良、2009、「研究レビュー 質的研究の10年」『教育社会学研究』84：103-121.
- 白松賢、2019、「解釈学的アプローチによる教師研究の可能性：教職ナラティブを通じたリアリティ構成に着目して」『教育社会学研究』104：279-299.
- 植松千喜、2022、「教育学における「生徒の声」研究の射程：ペダゴジーとしての「生徒の声」研究の再評価」『明治大学教職課程年報』44：11-20.
- 山田哲也、2023、「教育研究における質的研究方法論の位置：教育社会学の視座から」井頭昌彦編『質的研究アプローチの再検討：人文・社会科学からEBPsまで』勁草書房：115-42.

[査読を含む審査を経て、2024年3月18日掲載決定]

(東京大学大学院教育学研究科特任研究員 (日本学術振興会特別研究員 -PD))