

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 ——「無知の知」と「先回り型の知」のはざままで——

倉石 一郎

1. 本稿の問題設定

教育社会学の領域における質的調査法への関心は、近年ますます高まっているが、その高揚の背景には、教育研究における「臨床性」の要請という事情があった（酒井 2002, 古賀 2004）。こうしたことも相まって、脚光を浴びたのはエスノグラフィ、あるいは参与観察といった方法が中心であった。本稿の主題である「インタビュー」について言えば、エスノグラフィあるいは参与観察のなかに埋め込まれた営為として、たしかにこの方法に関与する研究者の裾野は広がったかもしれないが、インタビューそれ自体に対する方法的自覚がどこまで高まったかと問われれば、少なくとも教育社会学の圏内では心もとないものがある。しかし他方で、大半の教育社会学者がインタビュー法を全面的な信頼のもと単体で用いるのではなく、他の方法やデータと何らかのかたちで組み合わせて用いていることもまた事実である。

そして筆者もまた、教育社会学あるいはひろく教育研究におけるインタビューという方法の可能性を、「データ内在的解釈」⁽¹⁾原則の厳格な適用ではなく、必要に応じて他の手法と組み合わせるオプションも排除せず柔軟に対処するという方向性で考えたい。この立場は、筆者自身がここ数年間進めてきた、広義の「歴史」事象を扱う研究プロジェクトのなかでの、インタビュー「活用」経験と深く関わっている。筆者はそれ以前から、構築主義的なライフストーリー研究に強い関心と共感⁽²⁾をいだき、特に在日朝鮮人をはじめとする差別・マイノリティ研究の文脈でライフストーリー・インタビューに基づく作品を書いてきた（倉石 2007a）。しかしそれらの

仕事は、教育社会学あるいは教育研究というディシプリンに何を、どのようなかたちで還元するかについて、十分な確信がもてなかった。そうした中で、本稿で報告する高知県の「福祉教員」に関する研究におけるインタビュー経験は、教育社会学あるいは教育研究というディシプリンと、インタビューという調査法との関係に真剣に向き合う、初めてと言っているいい機会となった。結果的にこの研究プロジェクトにおけるインタビューとの「つきあい方」は、英国における民衆史や女性史、コミュニティ史などを一つの源流とするオーラル・ヒストリー⁽³⁾研究に近いものだったと言えるかもしれない。

いずれにせよ筆者は、この経験を通してインタビューという調査ツールとの、ディシプリン内での「つきあい方」に一つの確信を得た。その経験の一断面を、トランスクリプトを見ながら2. で紹介する。ただ、その確信に満足しディシプリンに安住するだけに終わってはならないことは言うまでもない。そこで3. では、こうした「つきあい方」を誘導する教育研究のメタ理論について考察するとともに、インタビュー研究がこうしたメタ理論に対して与えうるインパクトを考えたい。

最後に、本稿におけるデータ呈示の仕方について一言述べておきたい。本稿においてインタビュー過程を記述する際には、インタビュアーと語り手との相互行為としてそれを記述することを強く心がけている。さらに言えば、しばしば省略されてしまいがちなインタビュアー側の発話を敢えて省略せず、語り手の発話と同等の位置づけで記述している。このようなスタンスは、筆者になお残る構築主義的ライフストーリー研究の「根」の部分であり、ホルスタインとグブリアムの言葉を借りれば、「インタビューを認識論的な活動として考えていくと、インタビュアーが回答者とどのように関わっているのか問題にする必要が出てくる。すなわち、インタビュアーが回答者を調査対象者としてどのように想定しているのか……明らかにする必要がある」(Holstein & Gubrium 1995=2004: 28-9) と考えるためである。

2. インタビュー過程の諸相

筆者はここ数年の間、戦後初期から高度成長期にかけての高知県で、特に部落差別を強力な背景とする長欠・不就学の問題に専心するべく配置され、高知の同和教育の先駆けとなったと目されている「福祉教員」と呼ばれる人びとの軌跡に関心をもち、折にふれ当地を訪れ、足の向くままさまざまところへ出向いては当時を知る人びとから話を聞き取ってきた(倉石 2007b, 2008, 近刊)。以下本稿では、このときの経験、語りのデータに基づいて論を進めていきたい。

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

本章では、筆者のインタビュー過程の一断面を示すにあたって、桜井厚がライフストーリー・インタビューの理論的検討において呈示した区別、すなわち「ストーリー領域」と「物語世界」との区別に依拠する。桜井（2002）によれば、ストーリー領域とはメタ・コミュニケーションの次元での語りであり、語り手と聞き手の社会関係を表わす。インタビューのうち、「いま・ここ」でなされる相互行為としての性格が、前面に押し出される。他方で物語世界とは、出来事が筋によって構成されている語りのことである。要するに語り手が語る「あのとき・あそこ」の物語であり、従来インタビューに基づいて作品化がなされる際には、この部分だけが切り取って呈示される場合が多かった。しかし桜井の議論が示唆するのは、結果的に物語世界に至る場合でも、必ずそれまでにストーリー領域でのネゴシエーションを経過していることである。その点を踏まえ本章では、「いま・ここ」が問題化されるストーリー領域から「あのとき・あそこ」が語られる物語世界への移行を、インタビューの一つのポイントとして捉え、特にこの移行において高いハードルが存在する、インタビュー冒頭付近のやり取りにまず注目していきたい。

2.1. 「いま・ここ」からの出奔：インタビュー冒頭にはしる緊張から

インタビュー開始時は、多くのインタビュアーにとって最も緊張を強いられる局面かもしれない。そこでは、これから始まるインタビューの目的、その趣旨や意義をめぐっての交渉が、さりげなく行われる。事前に趣旨の了解とアポイントが取れているときでも、対面場面で改めて趣旨をめぐって確認やネゴシエーションが交わされる場合が多い。インタビュアーにとって、無事に通過しなければ先に進むことのできない大きな関門であり、試練の時である。

【場面1】は、福祉教員発祥の地とされる部落の、解放運動体の方へのインタビューの冒頭部分である。このとき筆者の来意については、事前に簡単に話を通してもらってはいた。しかしTさんは、以下に見るように自ら名のったあと間髪を入れず、インタビュアーの来意を問うている。

【場面1】 T：語り手 I：インタビュアー

T 1：まあおかけ下さい。

〈間〉(I, 腰を下ろし体勢を整える)

T 2：Tと申します。

I 1：ああ、どうも。

T 3：お忙しいねー，どんなことじゃろ？

I 2：はい，去年実は，ああ，私，教育学を勉強しておりますて，それで高知の福祉教員のことに3年ぐらい前からちょっと関心を持って，何回かこちらに寄せていただいて，それで[F先生]，に，あの一2回ほどお目にかかって，[F先生]，T中学の最初の福祉教員ということで，まだ，当時のご存じと言うことで，2回お話しをうかがいことができて，まああと，そういう感じでちょくちょくこちらに来て，勉強させていただいています。F先生，今年亡くなられちゃったということで，ビックリしたんですけども，それであの一，えーS先生に今回相談して，[F先生]の時代の，[F先生]と同じ時代があるいはあとの時代で，T中学校の福祉教員や，N地区の部落の改善のこと，や教育のことを，ま，よく知ってる方，つまり当時の，昭和20年代とか30年代，同和事業が始まる前の時代も含めて，お話しまた伺えたらっていうふうにお願ひして，それで，支部長を紹介していただき，市教委の方に紹介していただいたわけで。さっき実はちょっと，福祉館の方に，福祉会館のほうに朝お邪魔して，あの館長にちょっと車で

T 4：地域を見てみた？

I 3：ええちょっと見て，少しだけ，あと少しだけ，イメージ沸いたんですけど。その一[F先生]から，Tのことずいぶんうかがって，たんですけど，こうきちんとNを見に来たのが今日が初めてで，ああこういうところだったのかっていうことがちょっと分かりかけてきたんですけど，いろいろ，えー昔のことも含めて教えていただけたらと思って，今日来ました。

T 5：まああの自動車でまわると道も広くなって，まあこら一あの一……

T 3「どんなことじゃろ？」の問いかけへの集中的応答が，I 2，I 3において行われている。しかしここでは応答の内容ではなく，発話の遂行性，すなわちそこで何がなされているかに注目する。それは「共通の地平の模索」である。

インタビューの特徴でありまた存在理由でもあるのが，聞き手と語り手との情報の落差だ。両者の間に，明白な経験の差異が横たわっているという認識を共有するからこそ，一方が問いを発し，他方が答える相互行為が成立する。ところが半面でインタビューという営為には，落差あるいは差異を包みこむような形で，何らかの共通の地平が必要とされる。たとえば発話I 2で，頻繁に繰り出されるF先生という人名。この地域から輩出した初代福祉教員の名前を，解放運動体の方が知らぬはずはないという期待がここにある。さらに，このF先生の数ヶ月前の死を話題

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

にすることで、F先生の死という事態をとともに眺め、視界におさめうる位置に立っているという確認によって、共通の地平が志向される。インタビューの前に、車でざっと地域を一周して自分の目におさめてきたことの「報告」（発話I 3）も同様に共通の地平を、何とか構築しようとする行為である。

このやり取りは、発話T 5において「あのとき・あそこ」への移行が意思表示されたことによって、終了する。この場合インタビュアーは、どうやら「関門」をくぐったらしいということを察知し、今度は語られる「物語世界」に全神経を集中することになる。

次に、かつて福祉教員を経験された教員OBへのインタビュー場面である、【場面2】を見ていただきたい。語り手のYさんは入院しており、その病室（個室）までうかがってのインタビューであった。ベッドの上に半身起こした状態のYさんとインタビュアーとのやり取りは、まず語り手が受けている治療や病気に関する話題から始まる。インタビュアーは、これは雑談の時間だと認識し談笑に応じているが、不意に調査をめぐるネゴシエーションが開始される。

【場面2】 Y：語り手 I：インタビュアー hhh：笑い

Y 1：……〈前略〉結局ブロックで、一週間に二回ずつ、硬膜外、ブロックというのは、神経菅ブロックというのがあるんです、ブロックいうてもステロイドですからね。ステロイドにプロカインとかキシロカインとかを混ぜて脊椎にやって、ほんでま神経を馬鹿にするんじゃないですか hhhh。先生またどうして、この、こういう問題に？

I 1：ああ、あの研究を？

Y 2：ええ、ええ

I 2：ああそうですね、えーとあのー私ー、そのー〈中略〉ずっと京都の大学ーにいたときから、その同和教育ーに関心をもつてーたんですけれども、いろんな本を読んでますと、その、戦後の、同和教育はー、そのー長欠・不就学の

Y 3：対策からですね

I 3：対策から始まったっていう。それで、ま、その先駆だったのは、その高知県に福祉教員っていうのがいて

Y 4：わく、梓外教員っていう

I 4：はい、あの特別、えー督励教員とかいろんな言い方がありますが。っていうのが、それはいろんな書、本に書いてありますが、それだけで終わっていて、

どういう人たちが、それに一あのーあたったか、で、それが、たとえば何年続いたかとか、それで、どういうふうにならず・長欠が無くなっていったのかー、とかそういうことは、あのほとんど書いてなくて。それでまあ、私はものすごく、
気になりまして hhh。どうして高知から始まったのか、ですとか、そのーそれを
担った人たちがどんな人たちだったかっていう、ことがとても気になったんです。
それで、あのー自分で調べたんですけど、あんまりーこうー研究もされてないみたいなんでー、でしたのでー

Y 5 : まとまったものは

I 5 : はい、まとまったものは。

Y 6 : Tさん の、選集が、あるぐらゐのもんじゃないですか。

I 6 : そうですね。

Y 7 : あの選集もいま、誰がもってるかしら。先生お持ちですか？

I 7 : あ、私は古本屋で

Y 8 : あ、お買いになった？

I 8 : 見つけました

Y 9 : えー

I 9 : それでそれから始まってー、あのー、いろんな方にお目にかかって、勉強し始めて、こー知ってみますと、こーほんとに次から次にすごい教育者がいっぱいいて、あのー、取り組まれたと。でそれもー同和教育は勿論ですけども、それだけじゃなくて、たとえば障害、高知県で障害児教育をこう担っていった人たちも、原点は福祉教員にあって、そこからある人たちは同和教育の、こう道に行き、で別の人たちは障害者福祉、障害児教育の道に行きと、まそういう、学校のなかで、あるいは社会で排除されている立場の人たちを、こう中心に据える教育とい
いますか、そういうものが昭和20何年という早い段階で、あのまだ、その同和对
策事業なんかもまだまだない頃から、その自然発生的にといいますか、されてい
ったその原点が福祉教員の方々だったということを知って、まそれは一だから単
になんかその、教育の中の一部の少数派の、問題っていうことじゃなくて、むしろ
教育の原点といいますか、根幹にかかわる、大事なことをされたんだと、ま
あ思っ、あのやっぱりこれをきちんとした形でまとめて、

Y 10 : ありがたいことです

I 10 : hhh 後世の人たちに、あのー知ってもらえたらというふうにまあ思っ、こ
うやって調べさせてもらっています。

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

Y11: いや、ご協力できることなら何でも、あれですが。

I11: ああ、ありがとうございます。

先ほども述べたように、雑談から突然のネゴシエーションの開始だったので、インタビュアーは少なからず動揺した (I 1)。それでも何とか言葉を絶やしてはならぬと、I 2で自身の来歴から説明を始めている。しかし、語り手の「なぜこの問題に関心を持つようになったのか?」という問いかけに対して、発話 I 4 のなかで「すごく気になりまして」「とても気になった」と同語反復的に繰り返すのみで、緊張を脱する糸口がつかめない。こうした窮状に救いの手をさしのべて下さったのは、語り手の Y さんの方だった。このテーマに関するまとまった叙述がなされた希少本の「T さんの選集」を話題に持ち出し、その所有をインタビュアーに問いかける (Y 6, Y 7) ことで、T という人物、本というモノを間に挟んでの共通の地平の構築が試みられた (T 氏はすでに故人となられた初代福祉教員の一人)。

それに呼応するかたちで、インタビュアーの側からさらに地平を強固にしようとする試みが見られるのが、発話 I 9 である。そこでインタビュアーは、調査対象に対するかなり独断的な性格規定、さらに価値判断の語りを試みている。「学校や社会で排除されている人々を中心に据える教育」「教育の原点、根幹に関わる大事な仕事」などである。この種の発話は、インタビューを特定の方向に誘導する可能性があるため、通常は慎むべしとされることが多い。しかしこの文脈でこの発話は、教育者の道を長らく歩んできた退職教員である Y さんと、「大学の時から同和教育に関心を持ってきた」(I 2) インタビュアーとの共同性を確かめ、さらに強固なものとする「教育論」の語りとしての意味をもっていた。この場合インタビュアーは、一定のリスクを冒してでも、共通する地平の構築を優先させたかったわけである。続く語り手の発話 (Y10, Y11) が事実上、ネゴシエーションの終結と「あのとき・あそこ」への移行のゴーサインとなった。

ところでときには、このような緊張の中に身をさらすのを回避するため、先手を打ってインタビュアーの方から趣旨説明の語りを始めてしまうこともある。【場面 3】はその例である。ここでの語り手、M さんは同じく福祉教員経験者だが、担当した学校が高知市より西の郡部で、これまで筆者の調査が手薄な地域だった。初めてその地域に乗り込んでのインタビューだっただけに、共通する地平の構築にはひとしおの難しさがあった。

【場面3】 M：語り手 I：インタビュアー（ ）：聞き取り不能箇所，hhh：笑い

I 1：あの一今日は朝からどうもありがとうございます。私，教育学を，あの専攻して，あの大学でも，あの一教職の学生を教えているんですけども，あの一かねがねあの同和教育の歴史，あの一大学院の学生の時から興味をもって，おりまして，それで一ま東京に就職してえーしばらくしてから，高知県が全国で初めて，長欠・不就学の生徒のために，その特別教員っていうのを配置したっていう，事実，あの，講義ではま普通に学生に話していたんですけど自分もその，それが，どういう人たちなのか，でどういう経緯で高知で，初めて，始められたのかということ，知らないまま言っていたんですけども，ま，どうもいろんな文献を読んでもあんまり詳しく書いてないので，自分で調べてみようというふうに，思いまして。それで4年ほど前からポツポツですけど，始めまして，いろんな方に協力いただいて

M 1：先生は，これは，これ，どうですか？

I 2：あああ，私，さっきコーヒーはいただきましたので hh。

M 2：ほんならぼく

I 3：あ，これ，去年高知新聞で。

M 3：ああ，いただきましてね。読ましてもらいました。ええ。

I 4：あの一，ま今までは，あの一 N 市，あの一ま初めて福祉教員の，その発祥の地のその N 市，F先生の，えーところを中心に，ま F 先生幸い，あの最後に生きて

M 4：ああ，Fさんお元気ですか？

I 5：いや，あの去年，一昨年亡くなられたんですけども，私あの，ほんとに亡くなる一年前にお話うかがえまして。貴重なお話を。

M 5：あー，よかったですね。それから Tさんとは会いましたか？

I 6：いえ，T先生はだいぶ前に亡くなってしまわれて。

M 6：ああそうですか。ぼく，それ読ませてもらって，TさんやらFさんやら出ちゃったので，妙に昔のこと思い出して，ああ懐かしいなと思って。

I 7：はい，それであの，T，F先生だとT，T先生はAと，その辺を中心にいるいろいまままで調べてきたんですけども，H中，H小もその，実はその，最初の，戦後初めて配置された，学校の一つということで，N先生という方が，あのお名前見るとありまして，あの一やっぱり，一つきちんと調べなければいけな

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

いなと思って。あのー今までは、あのう10回ぐらい高知に来てるんですけどまだ、ちょっとその、Nと高知市内しか、まだカバーできなかったの、今回ちょっと、こちらにもお邪魔してみようかと思って、**先生にご相談したという、ことで。いろいろあの、先生に今日お目にかかれて、うれしいんですけど。

M7：いやいやもうね、昔のことで。私ももう84歳と6ヶ月でね。でねーそれでーもうここに来たのがもう、25、6、7か、だったもんでね、もう昔のことですの
でねー、ほとんどもう、これはお目にかかってそんな話はできんかと思って、お断りせないかんと思ったけど、まちょうど、息子があのー、嫁も教職をしてましてねー、それであんまりあのーそしらぬ顔もできひんで、まあそんだったら（ ）でもいいかと言ったけど、（ ）くれと言われて hhhh。

申し訳ないことで、役に立たんと思いますけど、まあこらえて下さい。

I8：いえいえ。

〈中略〉

I9：もうあの[N先生]は亡くなられて、だいぶになるんですか？

M8：はい、ええ。そうですね。[Nさん]はね、私が**第二小学校いうて、ここからずー、**の町いうてね、ここからだいぶ東ですけどね、その学校で私が小学校三年の時、お習いました。ええ、Nさんは。それでね……

インタビュアーが自らのイニシアチブで開始した発話I1は、【場面2】と同じく、「教育」という世界での共同性にうったえようとするものだが、どうも語り手のMさんに言葉が届いている感触がなかった。ところがここに、思わぬ共同性のための資源があった。インタビューのしばらく前、地元紙が筆者の研究のことを取り上げて記事にしてくれ、以後高知に調査に来る際にはそのコピーを何枚も持ち歩いていた。何かの手がかりになればと、発話I3でそのコピーをMさんに示したのだ。それに対する「読ましてもらいました」（発話M3）との応答で一旦そのやり取りは途切れる。しかし、さらに続けてインタビュアーが発話I4で、地平構築の際の「切り札」とも言うべきF先生のお名前を出したところ、発話M6で再び記事のコピーが引きあいに出され「それ読ませてもらって、妙に昔のこと思い出して、懐かしいなと」と、「あのとき・あそこ」に対して前向きな言葉が引き出された。そしてI7で、この土地の初代福祉教員であったことを資料上で確認したに過ぎない「N先生」のお名前を出す。ここでも一旦「もう昔のことで、お目にかかってそんな話はできんかと思って」（発話M7）といなされた恰好だったが、改め

てI 9で「N先生」の話題をふってみると、一気に、Mさんと「N先生」との師弟関係、そしてこの地域の福祉教員の草分けとして、師弟で奮闘したいきさつが語られ始める（発話M 8）。「あのとき・あそこ」への扉が開かれた、そうインタビューアーは感じた。

2.2. 語られる「あのとき・あそこ」：その諸相

これまで見てきたのはインタビュー冒頭に走る緊張の数々であったが、まがりなりこういった時間をのりこえて＜物語世界＞の扉がひらかれたとき、語られた「あのとき・あそこ」に接したインタビューアーはときに、息の詰まるほどの胸のときめきや感動を味わえる場合もある。インタビューの醍醐味と言っていいだろう。たとえば筆者の研究の場合、戦後混乱期から高度成長前期あたりの事象という、半ば歴史と化しながらも未だ完全に歴史化してしまっただけではない、微妙な時代を対象としていた。調査旅行以前にさまざまな資料を読みあさり、資料上の、つまりは歴史上の人物として頭に刻んでいた名前が、ふいに語りの中にごく身近な存在として現われることがある。また、資料という紙の上にならされているのを読んで、一応了解していた史実が、語り手によって第一次的なリアルな経験として語られるのに接する時もある。こうした経験がある種の感動を与えるのは、オーラル史料がもつ『「事実」(facts)よりも『出来事の意味』(meaning)について語られることが多い』(酒井 2006: 79)という特性ゆえのことだと考えられる。

高知県における福祉教員制度の「父」と称される人物がいる。部落出身者の教育者で、大正期に融和運動に身を投じ、村会議員なども務めた有力者であった。のち青年師範学校の教授となり、戦後は新制高知大学の教官も務めた。【場面4】はこの人物のことが、語り手にとってまさに「父」がわりの人生最大の恩人として語られた。ちなみに語り手のNさんは教員OBで、福祉教員の経験はないが、現在なお県の同和教育の顔ともいえるべき存在である。部落出身の教育者という点で、「父」と称される人物とも共通する。

【場面4】 N：語り手 I：インタビューアー ()：聞き取り不能箇所 hhh：笑い

I：あの先生、**先生のことなんですけども、先生も、直接、こー師事されたとか、ということで、あの一どんな方だったかっていうのを、こう直接、接してみて

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

N：ええ、私んところとはねー、ちょっとやっぱり、遠縁というてもいいようなねー、遠縁……。実は私の母はその一、N 部落へ嫁いでおりまして、離婚をして帰って、……そこで行商していく中で、母がまあ、N 市へ嫁いでおって、夫婦は愛しておったわけでけれども、昔のように、非常な封建制のなかで、離婚して、それで一生懸命行商した。母が26のとき、ぼくが2歳のとき、ですから、26のときから一生懸命行商しながらやるということで、この**先生が、俺んところで、その一ほら、北海道までいって行商するわけだから、見てやろうというかたちで、そこへ書生に入って、ぼくはそっからずーっと、育ててもうたわけです。で、環境が自然、自然に、その一 hhhh……F 先生とか、いろいろなそういう方々が来ておるから、私に部落のブというようなことも一つも教えてくれたことはないけど、そういう環境にあったわけですね。ほんでまーのちに文化賞をもうたときも、ぼくはもう大学に、ぼくはC大ですけんど、高知大に行かずにC大にこー行っただけですけど、ぼくは新聞記者をうんと、志しとったわけですから、で行ったときなんかも、東京に、必ず、ぼくの下宿先へ、わざわざ来てくれたのも、**先生でしたね。ほんで、私は、家の奥のはじで、部屋をもらって、勉強をして、それから前にはね、こーニンプ小屋いうて小屋を建てましてね、仕事のない人を、全部その小屋へ集めましてね、そしてそのま、トラックで、昔の、()を、仕事の間を、毎日見て、それから仕事場へ走っていくと。……

家計の困窮状態にあったNさんが、年少時から居候として「父」の家屋敷に住まわせてもらっているとき、ごく平凡な光景として目の前に繰り広げられていたことが、実はそのまま、福祉教員制度という〈歴史〉の原風景でもあった。研究テーマとして追っていることが、いわゆる公的な歴史の語りに繰り込まれる以前の〈ナマの姿〉で、一人の人間のライフストーリーに織り込まれて語られているのに、じかに触れることができた。

福祉教員の足跡をおって、室戸岬の方まで旅していった時にも、資料上でしか知りえなかったある福祉教員（故人）の、存在の息吹きにふれるような体験をした。「彼」は室戸方面で福祉教員をやっていたころ、「生産点に立った同和教育」を志向し、部落の婦人たちを組織してキウリの促成栽培を地域に根づかせることに成功し、その実践はのちのちまで語り継がれている。当時、福祉教員仲間であった教員OBのZさんへのインタビューのなかで、その「彼」のことが生き生きと語られた。

【場面5】 Z：語り手 I：インタビュアー hhh：笑い

Z 1：彼はね、隣保館へ行ってね、いろいろその生業、あの、いわゆる生きていくためのあれをね、やりよったようですね。その中でも私が一番印象に残っちゅうのはね、草履の鼻緒作りをやるやないかという。部落の人なんかもう久しぶりにそうやって仕事ができ、お金になるというもんやきに、一生懸命に上等のあれを、鼻緒をつくったんです。ほれで、その業者に卸したところがね、むこうからその一、イチャモンがついて、なぜイチャモンがついたか。丈夫すぎると。もっともっとなー、その、あれ、壊れて、その、転換してもらわな、うちは儲けにならないいうて言われたと hhh。……〈中略〉……まー、**市でも**いうたらもー一番貧困なところで、あらーもうねーすごかった。あそこはねー、どぶろくの産地だったんですよ。ほいでもー、あれが来る、税務署が来るいうたらねー、あのほら、畑へ、埋め込んで、畑とか、砂浜へ。けんどあんなもん埋め込んだち、あの臭いはね、そーんなもん生やさしいもんじゃないんですよ

一同：hhhh。

Z 2：そんなことあって、よう摘発されたりして。それでなんとかそのこの人たちがね、そういうどぶろく、違反事業せずに生きていけるようにならないかと、……彼はね、非常にその生業、生きていくわざをね、あの一つける実践をしました。……そういう時代でしたわ。もうとにかく、問題児を追っかけるだけじゃいかんと、要するにそこの底辺にある、生活そのものを高めん限りはね、いかんという。

ここでZさんの口から語られた鼻緒作りやどぶろく造りのエピソードは、当然のことかもしれないが、「キウリ」実践を記録した資料にまったく書かれていない。「生産点に立った同和教育」が単なる観念論でなく、この部落の経済の、のっぴきならない歩みの帰結として行き着いたものであったことが、深く納得できたのである。また、差別と貧困のなかで非合法の生産活動に手をそめねばならなかった悲しいエピソードであるにもかかわらず、「砂浜に隠しても臭いですぐばれた」というくだりで一同は爆笑した。「あのとき・あそこ」と言えども、それは過去そのものとイコールではない。あくまで独立した、語りとしてのリアリティを保持することを、この笑いは示している。

また単に感銘を受けるだけでなく、研究を進める上でたしかな道しるべになるようなキーワードや概念が、インタビューの中で思いがけず聞き取れるということが

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

ある。次の【場面 3-b】は、さきほど冒頭部分を呈示した県西部での福祉教員経験者 M さんからのインタビューの続きであるが、ここで聞くことができた「職場闘争」という言葉は、単にインパクトがあるだけでなく、草創期の福祉教員が学校のなかで置かれていた状況を、その歴史的位相において見事にとらえたものだった。

【場面 3-b】 M：語り手 I：インタビュアー

M：まあそれから一番、けんどやっぱり私の頭にあるのは、なにか言うたら、職場闘争でした。ええ。教員、教員の頭の切り替えでした。もうはっきり言うて、そのねー中学の教師言いましたらねー、師範を出て、ところが師範をでちよるのはねー、あの昔のジシュいうてわかりかすか？ジシュ階級。土地を人に貸して、その供物でくうてく。地主。その子ですからねー、まあ師範へ行って、でそういうのが軍隊にいく理由がですね、師範を卒業して、3ヶ月**の連隊へはいって、ほしたら伍長になって、出てくる。その代わり招集がない。一生もう教師をしとったらそれでいいと、いうことでしたからね。そういう者に限って、ジシュですからねー。だからーいわゆるその一同和問題というか、そういうーのに対しては、非常にそー知識が古いと言うよりも、自分が一つえらい階級と、いうような頭があったわけですね。そういうのもものを見ていきゆうわけですね。だから、あの一学校に来ようが来まいがどうでもええと。きゆうがばー教えていたらそれでいいというような、こう言うたらおかしいけど、ほんとにその当時の、中学校の教師の知恵でしたねー、小学校でもまあ、そういうの多かったですね。だからまず内部闘争というか、教師の教育をせないかんというのが、私の頭に一つあったわけです。で折に触れ、そういうことをやると、いうこと。

ここで M さんの口から飛び出した「職場闘争」という言葉は、筆者が初期のころの福祉教員の性格について規定する際に、そのまま借用して使わせてもらったほどである。この言葉には、新制に移行したばかりの中学校教員の被差別部落に対する位置取り、教員集団の中での福祉教員の位置取りなど、このテーマの全体像をえがく上で欠かせないつなぎの輪が秘められていた。

そしてインタビュー過程はときに、来歴の語りなどをとおして、語り手の生の知られざる奥深さに光をあててくれることがある。病室のベッド脇でインタビューさせていただいた、福祉教員経験者の Y さんに、福祉教員になる以前の教員歴について尋ねたところ、予想もしなかった人生の機微にふれる物語を聞くことができた。

【場面2-b】 Y：語り手 I：インタビュアー ()：聞き取り不能箇所

I 1：……先生の場合S町から、高知市内の方に異動、えーされたようすけれども、本当にまったく突然、**中に？

Y 1：あの一人事異動というのはご存じのように、私に内示があるわけではないし、ええ私も突然です。ただ、正直に申しますと、えーいま先生が仰っていただいたSというところは、私ーは家内を亡くして、いまの家内は私は、あの後妻なんです、えーその里に。それまでに私ーは、だいたい生まれは中国で、中国で生まれて中国で育って、という人間ですから、まあ帰ってきて、えー家内の里に居候して、そのSの中学校におるあいだに、どうも、意味がわからなかったでしたね、部落という意味が。というのは、家内の、死んだ家内の店は、まあ、いうたら雑貨屋みたいなことをしておったんですよ。えーなんかおかしなおばちゃんがおる。一人だけじゃない。店へ入ってくると、草履を外で、その、外で草履を脱いでですね、裸足で入ってくる、おばちゃんがおるわけですよ。一人二人じゃないですよ。ほーんおもしろいことを、なーんでこんなことするんか、土足じゃないかと。こー思っていると、そのーあれは**というところの、おー、ま、部落だと、われわれと違うんだと、いうことを、周囲のもんに聞いて。() 違ってあんた、別にな変わったことないがーと、いう話になって、これは、一つ、今と違って昔は、夏休みは十分利用できましたから、自転車に乗って、Sから、あの**まで、あの自転車でですよ勿論、金なんかあるわけないから、**へ行って、**から**へ行って、でーそこでとにかく、未解放部落と言われているところをずーっと、おー寝袋一つもって、まわったんですよ、一週間ぐらいかかりました。あー**の奥の、**のずーっと、それから**まで帰ってその途中で、協力してくれるところがほとんどなかった。ぼくたちは、あんたなにを調べに来たんだと、わしたちは太政官布告で、足抜きをしてるんだと、いらんことするなというて、怒られるだけ怒られました。しかし、そういう怒る地域があるという存在だけを知って、実態は、何にもわからなかった。ま、そういう体験は、ぼくはあったんです。それでーもう一点は、Tさん、とは、直接お会いしたことはないけども、あの人の、おー書いたものとかなんか読ましてもらってるうちに、読ましていただくうちに、ああこの人に一遍勉強させていただいたらいいんだなーという気持ちもあって。それからもう一つはもう子どもも大きくなって、他の方と違って、先祖伝来の、土地や家があるわけじゃないから、やっぱり子どもが大きくなれば、子どもについて、自分の家から学校に通ったら子どもが

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

() うこともできないということもあって、昭和33年に高知市の、*
*、**中へ。その時は勿論、福祉なんていう言葉は全然知りません。それでそ
のときの、あなたは福祉教員で、枠外教員だから、授業はもたなくてよろしいと。
だから別の意味で言うたら出席督励教員だと。という、ことで。

I 2：そうすると、Y 先生が、その当時から、その部落問題に、えーある程度の
関心を持っていたという……

Y 2：ええ、無関心じゃないすよ、もちろん無関心じゃない

I 3：ということは、その人事する方も知っていて、先生を抜擢されたと

Y 3：ええ、知っていたでしょうね。多分、多分、想像ですけど、その T という
人が、亡くなった、例の、あの人が当時、指導主事をしていましたから、あの
人の声がかかりじゃないかなと。いっぺんも確かめたことはありません、確かめるべ
きもんでもないから、ぼくはそう想像してる。

高知県の福祉教員は、これまでにたびたび名前が出てきた草分けのお二人 (F 先
生、T 先生) を典型例に、当該校区の被差別部落出身であったり、何らかの形で
地域に縁が深かったりと、その地域から同意を得やすいかたちで人事が行われるこ
とが多かった (倉石 2007b)。そのなかで、この Y さんの来歴はいわばヨソ者で
あり、インタビュー前から気になってはいた。しかし比較的軽い気持ちで尋ねた問
いが引き金になっての、部落差別のリアリティとの遭遇としての「草履」のエピソ
ード、一夏かけての各地の部落への自転車旅行、思いもよらぬ福祉教員就任の語り
は、私的生活と公的生活との交差という人生のあやに触れるものだった。また、県
外 (外地) 出身者というヨソ者アイデンティティが、部落問題をこのように外側か
ら冷静に語る Y さんのスタンスに与って大きいだけでなく、どこか語り全体に哀愁
の色を添えているようにも感じた (発話 Y 1 における「中国生まれ、中国育ちの人
間ですから」「他の方と違って先祖伝来の土地や家があるわけじゃないから」)。

3. 教育社会学／教育研究のメタ理論への問い

前章でその成果の一端を見てきた、高知県の福祉教員に関する筆者のオーラル・
ヒストリー的研究プロジェクトは、筆者にとってアンビバレントなものであった。
この経験によって、教育社会学／教育研究というディシプリン内でのインタビュー
法との「つきあい方」が確信できた一方、こうした確信によってディシプリン内部
に安住することへの抵抗感がある。本稿の結びとなる本章ではそこを足がかりに、

インタビュー・データとのかような「つきあい方」が、教育社会学あるいは教育研究におけるあるメタ理論の存在によって誘導されていることを指摘し、またかようなメタ理論に抗う可能性についても考えたい。

インタビューは、社会調査における代表的な手法として、広く用いられている。しかしながらその用いられ方は文脈により、また研究者によって千差万別である。そのなかでも、インタビューという手法に対して自覚的であり、方法論に対して最も大きな寄与をしてきたのが、他種のデータとの併用を禁欲してもっぱらインタビュー・データと向き合う、社会学におけるライフストーリー研究者である。したがって自らのインタビューの位置づけを考える際、ライフストーリー・インタビューはよい参照項、座標軸になると思われる。

1. で述べたように筆者の研究の「根」には、構築主義的なライフストーリー・インタビューの経験がある。ライフストーリー・インタビューの基底にあるのは、「無知の知」ともいふべきメタ理論である。ライフストーリーの語りのテーマは通常、語り手のライフ（人生・生活・いのち）である。そうした、通常は語り手個人に内属し簡単に手の届かない事柄を前に、インタビュアーはまさに「無知」な者として、徹底的に謙虚な気持ちで、あるいは畏怖の念さえおぼえながら、立ちつくすほかない。そうした姿勢での語り手との対峙から紡ぎ出される、ライフストーリー・インタビューの知は、「無知の知」とでも呼ぶべきものである。

このような性格をもつライフストーリー・インタビューと比較してみると、本稿において報告してきた、高知県の福祉教員に関するオーラル・ヒストリー研究の場における筆者の経験は、「無知の知」からはかなり隔たったものであったことが明らかである。語り手を前にした筆者が、謙虚な気持ちでなかった、と言いたいわけではない。しかしながら前章（1）で呈示した、インタビュー冒頭付近のトランスクリプトからは、「無知の知」とは異なるメタ理論の存在が浮かび上がる。そこでは随所で語り手に対して、自分が「教育」という同じ業界にいる人間であることを、その共同性を、アピールの武器としていた。自分とまったく異質な他者と向かい合っているという緊張感はそこになく、むしろ「業界」を共にする人間と面と向き合っているとかすかな安心感、あるいは馴れ合いが底流にある。こうした関係性は、【場面2】のYさん、【場面3】のMさんといういずれも80歳を超える語り手が、30代の若造に過ぎないインタビュアーに対して「先生」という敬称を使い、かなり丁寧な口調で話していることから、確認することができる。語り手にとっても、インタビュアーがどうやら同じ「教育業界」の人間らしいことは、一定の安心感を

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

かもし出していたものと考えられる。

では筆者がその存在を感じた、「無知の知」とは異質な別のメタ理論について、より掘り下げて考えてみよう。まずこのメタ理論の生成には、インタビューの対象者が、リタイアしているとは言え教員中心に偏っていたこと⁽⁴⁾故の「馴れ合い感」が与っていたのは上に見たとおりである。次に、探究の主題であり、インタビューの主たるトピックであった教員、あるいは教育の世界が、話し言葉より書き言葉に親和的であり、その世界に関する多くの文書記録が存在することが期待されることも、生成に関与していた可能性がある⁽⁵⁾。その期待によってインタビュアーの側に、インタビュー・データに対する若干の距離感が生じるからである。また、一般に教育研究者がインタビューを行う場合、語り手のさまざまな生の経験に対して、それが対象者の教育経験を〈図〉として浮かび上がらせる〈地〉である限りにおいて関心をもつことも、このメタ理論を考える上で重要である。教員経験者対象のインタビューの場合、〈図〉と〈地〉はかなりの部分で重なってくるかもしれないが、それでも完全に一致することはない。構築主義的ライフストーリー・インタビューにおいては、原理的にはあらゆる生の経験がすべてインタビューの関心事であるから、この〈図〉と〈地〉とのズレは措定されない。他者の生への厳粛な畏怖の念は、このようなところから生まれるが、それは同時にインタビュアーにとっては逃げ場のない余裕なさをも意味する。と言うのも〈図〉と〈地〉とのズレは、インタビュアーにとって一種の「溜め」であり、インタビュー・データから少し距離をおく余地でもあるからだ。こうした距離の確保によってはじめに、インタビュー・データを文字資料他のデータと柔軟に組み合わせながら、活用する道も開けてくると考えられる。このような、教育研究におけるインタビューのメタ理論を、「先回り型の知」と命名することにしよう。

メタ理論としての「先回り型の知」の性格がより鮮明に現れるのは、今回の筆者の研究においては無縁であったが⁽⁶⁾、子ども・青年・若者を対象としたインタビューの場合である。子どもや若者を対象としたインタビューにおける留意点としてしばしば言及されるのは、子どもと大人との「権力の不均衡 (power imbalance)」、あるいは子どもが常に「研究される側 (the researched)」であり「研究する側 (the researchers)」にはないという表象の問題である (Eder & Fingerson 2003: 34)。筆者の視角からすれば、教育研究における年少者を対象とするインタビューは、ライフストーリー・インタビューの場合における他者の生に対する厳粛な畏怖の念、それを基盤とした「無知の知」の生成といった条件から大きく隔たっている。それ

は、年少のインタビュー対象者がはじめから、学校や教育機関に帰属する児童・生徒・学生として、厳格にカテゴリー化されていることである。そうした帰属をもたない者に対しても、教育研究は抜け目なく、「未（不）就学者」「高卒無業者」「ニート」等々の代替カテゴリーを用意している。こうしたカテゴリー化作用によって語り手は、問答無用に「教育業界」人化させられてしまうので、他者性は著しくそぎ落とされることになる。これらのカテゴリーの背景には、年少者の身に起こっていること、あるいはこれから起こることはすべて年長者（大人）によって先回りの把握され、意味づけることが可能だというメタ理論がある。このように「先回り型の知」には、年少者の他者性を認めない、その否認の上に立脚した知という側面がある。

さて筆者は今回の研究においては、語りの外部に一切の社会的説明因子を認めないとする厳格な構築主義の立場から少し距離をおき、インタビュー・データを文字資料等と柔軟に組み合わせながら活用する道を選んだ（倉石 2007, 近刊）。このようにして筆者が、教育社会学／教育研究というディシプリンにおけるインタビュー法との「つきあい方」に一つの確信を得たのは、本稿冒頭で述べたとおりである。しかしながらこのように教育社会学者として、インタビューとの「つきあい方」を見きわめ、ディシプリン内部に安住してしまうのをよしとしない自分があることもまた確かであり、それが今回の経験をアンビバレントなものとしている。

この問題は、インタビュー・データに基づく作品化の問題と不可分である。つまり、作品化によって接合がはかられる過程で、教育社会学あるいは教育研究が前提とする知の体系に統合不可能なものとして捨てられてしまう部分、捨てざるをえない部分が存在するのである。たとえば2.1.で分析したインタビュー冒頭部のやり取りが、メタ理論的考察の重要なデータ源となったことは既に見たとおりである。さらに、【場面2-b】におけるYさんの、「S町は亡妻の里で……」に始まる人生の機微に触れる語りでは、ライフストーリー・インタビューのたびに味わった厳粛な気持ちに引き戻された。しかしこうした部分は、高知県の福祉教員制度の展開という全体像の描写においては末節の部分として、軽んじられてしまっていた。なぜこのように含蓄のあるデータや心震える体験が、知の体系にとって無価値なものとなるのだろうか。結局インタビューという営みは、教育研究にまつわるメタ理論を内側から揺さぶり、変革させていくことに寄与しないのだろうか。

しかしここで逆転の発想が必要かもしれない。すなわち、インタビューという営為こそ、教育社会学あるいは教育研究の暗黙のメタ理論を可視化させ、意識化させ

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

るまたとない好機だ、というふうに。とは言え、こうしたメタ理論に拘束されずにインタビュー・データに基づく作品化を行うことが困難なことは、本稿で見てきたとおりである。次善の道として考えられるのは、インタビュー・データに基づいた作品化を終えたところで、自らの作品化の過程をもう一度問いなおし、データのどの部分を活かし、また捨てたかを再吟味してすることである。特に一度捨てた部分を中心に、録音資料の聞き直しやトランスクリプトの読み込みを行うことが重要だろう。そうした作業を通して、内なるメタ理論と向き合い、対象化することが可能となるばかりでなく、捨てられてしまったデータを中心に、再作品化の可能性を考える道も開けてくる。こうした地道な積み重ねの先に、もしかするとメタ理論の揺さぶりや変革の契機があるのかもしれない。なお賢明な読者はすでにご明察の通り、実は本稿自体が、こうした「再作品化」のアウトプットの一つである。

〈注〉

- (1) データ内在的とは、「データの外部に、データの意味を理解可能とする何らかの解釈資源を想定することなく、観察可能となるという」（北澤・古賀 2008：32）想定のことである。
- (2) これまで筆者が強い影響を受けてきたライフストーリー研究の方法論あるいは作品として、Holstein & Gubrium (1995=2004)、桜井 (2002, 2005)、桜井・小林 (2005)、山田 (2005)、好井 (2006)、蘭 (2004) などが挙げられる。
- (3) 酒井順子はオーラル・ヒストリーを、「録音をした史料を基にした歴史・社会・文化研究」と定義している（酒井 2006：78）。しかし、オーストラリア先住民アボリジニの歴史実践に焦点化した保莉 (2004) のように、調査対象者と長期間ともに過ごす人類学的なフィールドワークを行い、ほとんど録音を行わない研究もある。保莉の仕事は、フィールドでの語りを、その外部の「事実」（たとえば文献資料に書かれたこと）に照らし合わせて吟味することを一切拒んでおり、その点では本稿で言う構築主義的ライフストーリー研究と共通している。オーラル・ヒストリー研究の多様な広がりを知るには Thompson (2000=2002) が有益である。
- (4) 山田 (1997) は英国の教育社会学におけるライフヒストリー研究の発展について、「新しい」教育社会学が生徒中心の分析に傾斜し、教師へのアプローチが手薄だったところから、教師研究の領域を中心に発展を遂げたことを指摘している。英国の議論としては Goodson & Sikes (2001=2006) を参照。また日本の教育社

会学者によるライフヒストリーの教師研究として、塚田（2008）を挙げておきたい。

- (5) たとえば、フランスの社会学者ベルトーが行ったパン職人に対する調査（Bertaux 1981=2003）のように、その世界に関する文字記録が豊富に存在するとはあまり期待できない場合であれば、インタビュー・データへの構えはまた違って来たかもしれない。
- (6) 今回の研究プロジェクトにおいては、そもそもの研究上の重心が教員の側におかれていた上、扱った事象が半世紀近く前のものということもあり、（元）生徒側へのインタビューを行った際にも、その対象者は70歳を超えていた。

〈参考文献〉

- 蘭由岐子 2004 『「病いの経験」を聞き取る：ハンセン病者のライフヒストリー』 皓星社。
- Bertaux, D. 1981 "Life stories in the bakers' trade", in Bertaux, D. (ed.) *Biography and Society: the Life History Approach in the Social Sciences*. Sage (=2003, 小林多寿子訳「パン屋のライフストーリー」『ライフストーリー：エスノ社会学的パースペクティブ』 ミネルヴァ書房, 所収)。
- Eder, D., & Fingerson, L. 2003. "Interviewing children and adolescents" in Holstein, J. & Gubrium, J. (ed.) *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns*. Sage. pp. 33-53.
- Goodson, I. & Sikes, P. 2001, *Life history research in educational settings*. 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：実践から方法論まで』 昭和堂)。
- 保莉実 2004 『ラディカル・オーラル・ヒストリー：オーストラリア先住民アボリジニの歴史実践』 御茶の水書房。
- Holstein, J. & Gubrium, J. 1995. *The Active Interview*. Sage (=2004, 山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行訳『アクティヴ・インタビュー：相互行為としての社会調査』 せりか書房)。
- 北澤毅・古賀正義編 2008 『質的調査法を学ぶ人のために』 世界思想社。
- 古賀正義 2004 「構築主義的エスノグラフィーによる学校臨床研究の可能性：調査方法論の検討を中心に」『教育社会学研究』 第74集, 39-57頁。
- 倉石一郎 2007a 『差別と日常の経験社会学：解読する〈私〉の研究誌』 生活書院。

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

- 2007b 「〈社会〉と教壇のはざまに立つ教員：高知県の『福祉教員』と戦後の同和教育」『教育学研究』第74巻3号, 360-369頁。
- 2008 「地方教育史研究におけるインタビューの可能性：紙の世界の向こうを張ろうとする〈声〉をきく」『フォーラム現代社会学』第5号, 関西社会学会, 72-83頁。
- 2009 『包摂と排除の教育学：戦後日本社会とマイノリティへの視座』生活書院
- 酒井朗 2002 「臨床教育学構想の批判的検討とエスノグラフィーの可能性：「新しい教育学の創造」と「問題への対処」をいかにして同時達成するか」『教育学研究』第69巻3号, 322-332頁。
- 酒井順子 2006 「イギリスにおけるオーラル・ヒストリーの展開：個人的ナラティブと主観性を中心に」『日本オーラル・ヒストリー研究』第1号, 78-97頁。
- 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。
- 2005 『境界文化のライフストーリー』せりか書房。
- 桜井厚・小林多寿子編 2005 『ライフストーリー・インタビュー：質的研究入門』せりか書房。
- Thompson, P. 2000 *The Voice of the Past: Oral History*. Oxford University Press.
(= 2002, 酒井順子訳『記憶から歴史へ：オーラル：ヒストリーの世界』青木書店)。
- 塚田守 2008 『教師の「ライフヒストリー」からみえるアメリカ：人種・民族・ジェンダーと教育の視点から』福村出版。
- 山田浩之 1997 「英米におけるライフ・ヒストリー研究の系譜：社会学, 教育社会学を中心にして」『松山大学論集』9 (5), 141-161頁。
- 山田富秋編 2005 『ライフストーリーの社会学』北樹出版。
- 好井裕明 2006 『「あたりまえ」を疑う社会学：質的調査のセンス』光文社新書。

ABSTRACT

**“Dealing with” Interview Data and Metatheory
in Educational Research: Between the “wisdom of ignorance”
and “prescribed wisdom”**

KURAISHI, Ichiro

(Tokyo University of Foreign Studies)

This paper concerns the way educational sociologists “deal with” interview data recorded during fieldwork. In my recent research on the educational activities of fukushi kyoin (welfare teachers) in Kochi prefecture, which focused on “historical” events from the early post-war era to the 1960s, I recorded a great deal of interview data in the field, but was very reluctant to deal with the interview data as a constructionist life story researcher like myself would do before committing myself to the final research project. The constructionist presupposition that any reality is constructed through discursive practice prohibits us from interpreting interview narrative with reference to “outer world” reality and forces us to deal with the narrative exclusively. In my case with the fukushi kyoin, however, I decided to “utilize” the interview data in combination with other kinds of data-like documents. This means that I placed greater distance between myself and the interview data compared with the case of pure life story research.

Here I point out that in educational research it is often hard to maintain the constructionist presupposition because education as an occupational world has, compared with other kinds of occupations, a highly intimate relationship with the written world and this reduces the interviewer’s tension to the narrative itself. In addition, the fact that it is easier, through cooperation between the interviewer and interviewee, to construct and confirm that both share a common background, namely “education,” causes the withdrawal of the metatheory that life story researchers support: the “wisdom of ignorance.” Instead, in educational research the dominant metatheory is “prescribed wisdom,” presupposing the superiority and precedence of the interviewer and interpreter to the interviewee and those researched.

However it is also important that the practice of “re-use” of interview data may provide us with the opportunity to be conscious of the above-mentioned dominant metatheory in educational sociology. This may lead us to a radical criticism of the self-evident “prescribed wisdom” in any educational research.