

学習として見た中国伝統演劇の人類学的フィールドワーク
——初心者のフィールドワークを効率化するための試論——

清 水 拓 野

Summary

Viewing Anthropological Fieldwork on Chinese Traditional Theater as a Social Process of Learning: Some Implications for Beginning Fieldworkers to Improve Their Fieldwork Techniques

SHIMIZU Takuya

The purpose of this paper is to examine the nature of anthropological fieldwork in a new light. It analyzes the process of fieldwork from the viewpoint of social theories of learning applying the Legitimate Peripheral Participation (LPP) theory proposed by Lave & Wenger in particular. Thus, the fieldwork is conceptualized here as a social process of learning that implies individuals' changing participation into social relations of the field. As a concrete example, my own fieldwork experience among Chinese traditional theater actors/actresses in Shanxi province is presented here for further analysis.

Result of such analysis shows that the anthropological fieldwork consists of at least the following four parts: 1. pre-entry preparation, 2. field entry, 3. initial stage, 4. later stage. Here, the "initial stage" means the beginning of a fieldwork without much cooperation from those under study, whereas the "later stage" refers to periods when rapport is fully developed with people. Hence, these stages are differentiated from one another according to varying degrees of intimacy between the researcher and the informant. In addition, each stage of the fieldwork poses new challenges and requires different strategies to deal with them.

The paper argues that the perspective offered here enables one to gain a vantage point for understanding better the nature of technical problems, such as those associated with field entry, rapport development, and focused observation/interview, that are commonly encountered in the course of many anthropological fieldwork. By re-contextualizing the fieldwork as a social process of learning, it facilitates one to sort the relevant issues out and come up with the possible solutions more quickly. Finally, the paper makes a few general suggestions for beginning fieldworkers to improve their fieldwork techniques.

1. はじめに

文化人類学は、自己とは異なる他者の理解をめざす学問である。そして、この他者を理解するために、フィールドワークという技法を現地調査の主な手段として用いてきた。もちろん、他者とは、遠く離れた異国の地に住む少数民族を指す場合もあるし、より身近なところに住む人々の集団を意味することもある。しかし、他者が誰であるかに関わらず、その包括的な理解をめざして、人類学者はとにかく現場に赴き、人々の行為を彼／女らの生活する文脈ごと解釈しようと試みる。一般に、このような作業を人類学者はフィールドワークと呼ぶ。

ところが、実際のフィールドワークは、様々な試練に満ちた過程である。現場には現場の都合というものがああり、人類学者のために人々の日常生活が成り立っているわけではない。そして、初めて赴くフィールドで、自分が求めるデータを首尾よく得るためには、まず現地の人々に受け入れられる必要があるし、彼／女らとの間でラポール (rapport) を形成することが不可欠である。さらに、その現場に特有の知識や技能の体系について把握しなければならない。もちろん、異国や異民族を研究対象とする場合は、新たな言語の習得も必要となってくる。従って、特にまだ初学の人類学者にとっては、フィールドワークを軌道に乗せるまでが大変である。しかも、多大な時間を要する割には、成果がそれに比例するとは限らないので、フィールドワークは他の社会調査の技法と比べて、しばしば極めて非効率的なものとなさる¹⁾。

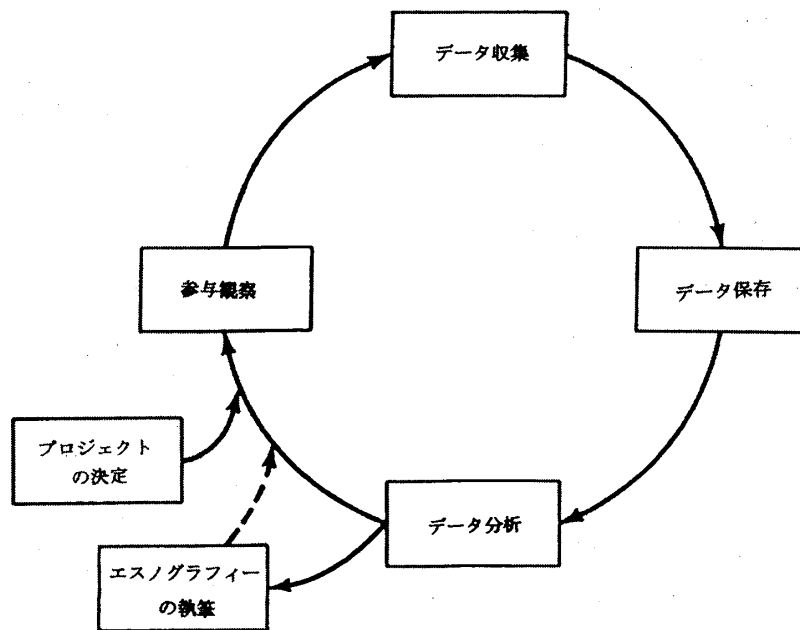
本稿は、このような特徴をもつ人類学的フィールドワークの効率を上げるにはどうすればよいのか、という問題について考察するものである。ここでは、初学の人類学者にとってのフィールドワークの意味に焦点を当ててみたい。というのは、初めてのフィールドワークが、経験豊かな「一人前」の人類学者への通過儀礼として、重要性をもつからである。ただし本稿では、次のような問題を主として取り上げる。つまり、現場の人々との流動的な関係性のなかで、自分が今どのような位置にあるかを把握し、どのようなデータを収集すべきか（あるいは収集が可能か）を認識する、という問題である。フィールドワークに不慣れな研究者は、一般にこのような認識が欠如しており、いつどの段階で、何を観察し、人々にどのような質問をすればよいのか、はっきりとは分からないことが多い。そして、その結果、必要なデータの収集にかなりの時間がかかってしまうことがある。また、フィールドワークをひと通り終えた後でも、データの不足に気づき、追加調査を余儀なくされることがある。

本稿では、筆者が新米の人類学者として行った中国の伝統演劇に関するフィールドワークの事例分析を通じて、初学者が直面するこのような問題とその対策について考えてみたい。そして、フィールドワークを学習として捉える視点²⁾の有効性を指摘し、最後に、初学のフィールドワーカーに向けた一般的提案という形で、事例分析から得られる結果をまとめる。まず以下では、人類学的フィールドワークの基本的特徴についての本稿の視点を提示しておこう。

2. 人類学的フィールドワークとは？

今日、フィールドワークという研究手法は、心理学、教育学、認知科学、経営学、看護学などの様々な分野でも重要な研究方法となり始めている³⁾。従って、それは人類学だけの専売特許ではないし、フィールドワークをするという特徴だけでもって、人類学と他の分野を区別することはもはや不可能となっている。ただし、人類学には、マリノフスキーが1922年に『西太平洋の遠洋航海者』を著してから今日に至るまで、フィールドワークを主な研究手段として用いてきた、という学術的背景がある⁴⁾。しかも、人類学は、他の分野と比べて定量的調査の技法が相対的に未発達なので、フィールドワークという技法に頼らざるをえない。フィールドワークをすることに長年こだわってきた人類学者は、アンケートや実験を通じた対象理解の方法論を必ずしも身につけていないからである。つまり、人類学にとって、フィールドワークとはそれほど不可欠なものなのである。

では、これほど重要なフィールドワークとは、一体どのような特徴をもつのであろうか。ひとつの捉え方として、下図のような定式化が有効であろう。フィールドワークとは、プロジェクトの決定に始まり、現場での参与観察を通じたデータの収集、保存、分析という一連の作業を行って、その結果をエスノグラフィーとしてまとめる過程、ということになる。ただし、エスノグラフィーの執筆中（あるいはデータの分析中）に新たなアイデアが湧いたり、不足データを発見したりすることがあると、人類学者は参与観察のために現場へ戻る。そして、参与観察、データ収集、データ保存、データ分析という新たなサイクルを繰り返すわけである。従って、フィールドワークとは、その起点から終点までが直線的ではなく、同じ作業を反復する循



人類学的フィールドワーク・プロセスの概念図

(出典) Spradley, J. P. 1980 *Participant Observation*. New York: Harcourt Brace Javanovich College Publishers. p. 29. をもとに作成

環的な過程である。

とりわけ重要なのは、このようなフィールドワークの過程が仮説生成的な側面をもつ、という点である。仮説生成的⁵⁾側面とは、社会的現実の観察から新しい仮説を生成するような可能性のことを指す。人類学者は、現場に関するある程度の予備知識を事前に蓄えるが、実地で詳細な観察をしないと対象を具体的に把握できないので（あるいはそのようなものを対象としているので）、現場に赴いてフィールドワークをする。その意味で、フィールドワークとは、対象との出会いのプロセスであり、それは常に新たな発見に満ちている。そして、フィールドでの発見が人類学者に何らかの認識の変容をもたらし、それが新たな仮説の生成につながるのがある。

この点に関して、関本の以下のフィールドワークの認識論は示唆的である。

一般に人類学者は、まったくの白紙状態でフィールドに入っていくわけではない。既存の人類学上の概念や理論を身につけ、既存の民族誌的資料を多数読んでいるがゆえに、人類学者は最初から、ただの旅行者よりもやや進んだ位置にいる。だが、人類学者は最初から理論をたづさえてフィールドにやってくるわけではない。個々の民族誌著述に構造をあたえる理論は、フィールドワークの過程で最初のおぼろげな姿を現わし、その後、民族誌執筆の過程でよりはっきりした形をとってくる。一方、レヴィ＝ストロース (Levi-Strauss)、リーチ (Leach)、ダグラス (Douglas)、ターナー (Turner) 等々の人類学の大家がしめす、人間と社会についての、より一般的な理論は、みずからのフィールドワーク経験からある種の素材やインスピレーションは得るものの、さまざまな民族誌を書斎で読みこみ、それにさらに新たな解釈と抽象とをくわえて、民族誌に形を与える理論とは別の次元で出来上がるものである。それは、多くの民族誌的事実から帰納的に総合された理論ではなく、まずかれらの頭の中で演繹されて成立する。個々の民族誌はそれに例証を与えはするが、一般理論を直接に生み出すものではない。こうした一般理論はまた、フィールドワークを行なう民族誌家にヒントや、かなりあいまいな道しるべをあたえるが、直接にフィールドワークの過程を導くものではない。生化学や生理学の一般理論が、患者に対面し診断する医師を直接導くものではないのと同じことである。[関本, 1988: 280-81]

つまり関本は、いわゆる理論というものを一般理論とそれ以外の理論に区別し、前者はフィールドワークに何らかの方向性を示しつつも、それを直接的に支配するものではないとする。また、後者の理論(仮に具体理論と呼ぶことにしよう)は、フィールドワークの進行とともに徐々に生成されるものであり、人類学者が所与のものとして対象に機械的に当てはめるものではないとする。さらに、これら両者間にあるのは、弁証法的な往復運動であり、直接に一方が他方を反映したり規定したりする関係にはないという。

以上で見た関本の主張を本稿との関連でまとめると、この具体理論というのが仮説にほぼ該当し、それは人類学者による対象の発見と、その結果としての認識の変容を原動力として生成

される、ということになる。他方、フィールドに入る前の人類学者は、一般理論に関する何らかの知識をもっているため、その意味では、対象に関わる情報がゼロの状態ではない。ただし、この一般理論は現地調査のあり方を直接的に支配しないので、人類学的フィールドワークが必ずしも仮説を検証するとは限らない。裏をかえせば、フィールドワークの過程は、仮説生成的な側面をもつ可能性があるということになる。そして、このような可能性のために、直線的に進行する仮説検証的研究とは違って、理論的密度を次第に高めて絞りこむ概念図のようなサイクルを形成するのである。

3. フィールドワークを効率化する試み

では、フィールドワークが既存理論を検証するだけでなく、仮説生成的な側面をもつ過程でもあるとすれば、初学の人類学者はそれをどのように行うべきなのであろうか。仮説生成を支える新たな事実の発見が目標となるので、これは容易ではない。この問題に対して、理想的なフィールドワークのあり方を問うスプラッドリーは、次のようなアプローチを提案する。まず、彼は参与観察とインタビューに関する D. R. S. 法 (Developmental Research Sequence Method) という方法論を編みだす [Spradley, 1979, 1980]。D. R. S. 法とは、フィールドワークに異なる段階を人工的にもうけて、それらのある一定の順序に従って遂行する方法論を指す。そして、スプラッドリーは、前出の概念図でみたフィールドワークの過程を12段階に分けて、各ステップを効率よくこなすための様々なテクニックを紹介する。

例えば、参与観察を記述的観察 (Descriptive Observations)、焦点観察 (Focused Observations)、選択的観察 (Selective Observations) の3種類に分けたうえで、第1ステップの記述的観察を行うために、空間 (space)、事物 (object)、行為 (act)、活動 (activity)、出来事 (event)、時間 (time)、行為者 (actor)、目標 (goal)、感情 (feeling) の9つのカテゴリーから構成される9×9のマトリックスを考案する [Spradley, 1980 : 82-83]。フィールドワーカーは、マトリックスにより観察事項を事前にチェックすると、フィールドワーク初期に全体状況が把握できて、記述的観察に効果が期待できる、というのである。他方、インタビューに関しても、それを記述的質問 (Descriptive Questions)、構造的質問 (Structural Questions)、対比的質問 (Contrast Questions) の3種類に分ける。そして、全体状況の把握をめざす第1ステップの記述的質問を網羅的に行うために、13の異なるタイプの質問形式を組み合わせるよう勧める [Spradley, 1979 : 85-91]。

スプラッドリーの D. R. S. 法の最終目標は、現地の人々がもつ文化的カテゴリーの発見にあり、諸カテゴリー間の相互関係の特質を明らかにすることにある。文化的カテゴリーは、現地社会に見られる人や物、出来事や空間、そして行為などに関する分類を指し、必ずしも人々の意識にのぼるわけではないが、様々な意味論的關係 (semantic relationship) によって相互に関連した体系を織り成している⁶⁾。スプラッドリーによれば、既存理論に完全には反映されない現地固有の意味体系を見つけようと、この文化的カテゴリーの発見こそ原動となって、新たな仮説の生成を支えるのである。

以上を総括すると次のようになる。まず、人類学的フィールドワークは、仮説生成的側面をもち、絶え間なき対象発見のプロセスである。それは、前出の概念図に見るようなサイクルを形成する。そして、フィールドワーカーは、D. R. S. 法のようなテクニックを用いることで、現地の人々が共有する文化的カテゴリーの効率的な発見を促す。つまり、この方法論を受け入れることで、これまで漠然と対象の発見をめざしていたフィールドワークの過程を、対象と関わる文化的カテゴリーを発見する過程として、より具体的に捉え直すようになる。何をどこから手をつけるべきか分からない若いフィールドワーカーにとって、ひとつの明確な方向性を与えるという意味で、これは大きな前進と言える。

4. テクニック使用の文脈という問題

しかし、仮にスプラッドリーのアプローチを採用したとしても、経験の浅いフィールドワーカーを悩ます問題は依然として存在する。現場の人々との円滑な人間関係の形成という問題である。つまり、D. R. S. 法のテクニックを使用して、参与観察やインタビューに関する技術を習得したとしても、それを十分に活かせる人間関係に組みこまれていないと、フィールドワークがそもそもはかどらない。フィールドワークの初心者としての自己を省察する柴山の以下のコメントは、このような問題が普遍的に存在することを窺わせる。

フィールドで生起するさまざまな社会現象を“よく見る”ことは、フィールドワーカーが身につけるべき基本的スキルであるが、“タイミングよく見て聞くこと”や“聞けるような人間関係を作ること”もフィールドワーカーとして必要なスキルだと実感した。後者のスキルを身につけることは、意外とむずかしいことである。[柴山, 1999: 94]

柴山のフィールドワークは、外国人園児が日本のある保育園に適應する過程を調査したものであるが、柴山が回想するようなことは、フィールドワーカーなら恐らく誰でも一度は経験したことがあるだろう。

確かに、スプラッドリーのD. R. S. 法は、参与観察とインタビューに関する様々な示唆に富んでいる。しかし、習い覚えたテクニックをそのまま利用するだけではなく、フィールドワークの実際状況に応じて、それを臨機応変に修正して用いる必要がある。そして、そのためには、現場の人々との流動的な関係性のなかで、自分が今どのような位置にあるのかを常に把握していなければならない。スプラッドリーは、テクニック自体については極めて詳細に紹介するが、それを運用する具体的文脈との関係については、必ずしも系統的に論じているわけではない。つまり、あくまでも理想的な環境を想定してテクニックの実践を述べているのである。さらに、テクニックを実際にどのように使うかは、基本的には個人まかせなのである⁷⁾。

もちろん、フィールドワークは、その目的と対象に応じて様々なスタイルがあり、フィールドの具体状況も千差万別である。だから、人類学者の数ほどフィールドワークの種類がある、と言っても過言ではないだろう。また、人々とのラポール形成のあり方が現場によって異なる

ので、テクニックを存分に活かすための社会的関係の普遍原則を導きだすことは、現実には不可能だろう。従って、スブラッドリーのように、ケース・バイ・ケースでテクニックの実践に臨む、という立場をとるのもやむをえない。しかし、フィールドワーカーには、現場の流動的な空気を機敏に読み取り、自分が置かれている状況を敏感に察知する、という直感型の方法しかないのだろうか。実際のフィールドワークが多種多様であるといっても、現場での社会関係を何らかの形で概念化できないだろうか。

5. 学習としてのフィールドワーク

本稿では、これらの問題を考える上で、初学者のフィールドワークの過程を学習として捉える視座が有効であると提案したい。ここでの学習とは、単なる命題的知識の獲得ではなく、特定のタイプの社会的共同参加という側面をもつ過程を指す [レイヴ+ウエンガー, 1993]⁸⁾。つまり、学習を個人の頭のなかの認知過程として個体主義的に捉えるのではなく、ある社会的関わり合いのなかへ参入する過程として社会学的に捉えるのである⁹⁾。そして、どのような社会関係が学習を可能にする適切な文脈を提供するか、という点がひとつの焦点となる。もちろん、社会関係も学習も常に変化し続けるので、両者間の相互関係は極めて動的なものである。

では、初心者のフィールドワークの過程を学習として捉えるとは、具体的にはどういうことなのか。それは、次のような視点の転換を促すものである。まず、フィールドワークを単なる対象発見(あるいは対象と関わる文化的カテゴリーの発見)の過程としてではなく、このフィールドワーカーが現場と漸進的に関わりを深めながら対象を発見する過程として捉え直すことを意味する。そして、そのような過程のなかで、彼/女が発見するもの(文化的カテゴリーも含めて)と、その発見を可能にする現場の社会関係との相関性が重要な検討の対象となる。また、彼/女が現場で獲得する成員性と、情報へのアクセスとの相互関係も同様に重要な対象となる。従って、以上の視点によると、この初心者は現場の人々との流動性のある社会関係のなかで何らかの身分を得て、フィールドとの関わりを次第に深めながら、対象について学んでいることになる¹⁰⁾。

実際のところ、初学の人類学者は、実りの多いフィールドワークをするために、非常に多くのことを学ばなければならない。特に外国で調査する場合、言語の習得に始まり、現場の人間関係の基本的なパターン、礼儀作法、そして、その他諸々の生活習慣について把握しなければならない。しかも、対象について深く学ぶためには、現地の人々の協力は不可欠であり、彼/女らとラポールを形成していく必要がある。それは、現場の社会関係にある程度のレベルまで参入しなければ見えるものが見えてこない、ということである。同時に、現場で何らかの安定した身分を得ないと、必要とする情報へのアクセスも自ずと限られる、ということでもある。このように、フィールドワークは、人々との社会関係の動態に埋めこまれた様々な形式の学びに満ちているので、学習という本稿の視座との親和性が高いのである¹¹⁾。

しかし、ここで抽象的なことだけを述べても意味がない。そこで、学習としてのフィールドワークという視点をより明確化するために、筆者が新米の人類学者として行った中国の伝統演

劇に関するフィールドワークを事例として取り上げたい。

6. フィールドワークの具体事例

筆者は、2000年から2002年にかけて、中国陝西省の西安市において、長期の人類学的フィールドワークを行った。このフィールドワークは、筆者が初めて外国で行うものであり、大規模で長期間に及ぶ調査であった。

このフィールドワークの対象は、陝西省に古くから伝わる秦腔しんこうと呼ばれる伝統演劇であった。秦腔とは、主に陝西省、甘肅省、寧夏回族自治区などの中国西北地方を代表する伝統芸能のひとつであり、かの京劇の形成にも大きな影響を与えたと言われている¹²⁾。そして、調査の目的は、秦腔の役者養成の実態を明らかにすることにあつた。秦腔というのは、京劇と同様に極めて様式的な伝統演劇である。役者になるためには、四功五法スーゴンウフーと呼ばれる歌、台詞、仕草、立ち回りなどに関する伝統的な型をひとり習得しなければならない。しかし、これらの諸様式は非常に複雑であり、ひとりの役者を一人前に養成するには、少なくとも10年以上の時間がかかるため、途中で挫折してしまうケースも多々ある。そこで、役者養成の効果を上げるために、伝統的な稽古法と現代的な授業法の入り混じった教育法が工夫されてきた。筆者のフィールドワークの目的は、伝統性と現代性を折衷したこの役者養成教育がどのようなものであるかを探ることにあつた¹³⁾。

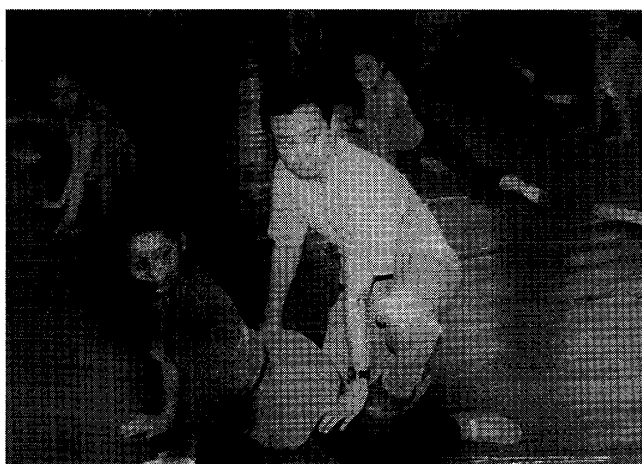
それでは、フィールドワークの実際の手順を見てみよう。基本的には、次のようなステップを踏んで行った。まず、フィールドワークに先駆けて、先行研究に関する文献調査と、中国伝統演劇に関する基礎的な勉強を行った。筆者の場合、伝統演劇という特殊な知識を要する極めて複雑な対象を扱っていたので、演劇に関する事前の勉強は必要不可欠であった。なお、中国語に関しては、語学留学である程度の蓄積があつたので、幸い基礎から習得する必要はなかつた。

さて、以上の準備をしたうえで、いよいよフィールドに向かった。しかし、フィールドワーク当初は、西安の伝統演劇界に関する基本状況に疎く、知人もほとんどいなかったので、役者養成教育について調べたいと思っても、どこから手をつけるべきか検討がつかなくつた。そこで、ひとまず地元の学校をいろいろ照会・打診してみた。その結果、芸術学校（俗に戯曲学校ともいう）と呼ばれる専門の学校で、秦腔の役者を重点的に養成していることが分かつたので、同校に受け入れてもらうための交渉を開始した。そして、最終的には、学級副担任、兼教育実習生という身分での受け入れの許可を得た。

フィールドワーク当時、この芸術学校には、秦腔演劇コースと秦腔音楽伴奏コースとがそれぞれ4学級あり、男女合わせて計100名ほどの生徒が在籍していた。また、同校は中高一貫校であり、演劇コースの生徒たちは、5年間にわたり徹底的に秦腔の稽古を受けた後、秦腔の盛んな陝西省や隣の甘肅省、寧夏回族自治区などの秦腔劇団に役者として就職していった。そして筆者は、学級副担任として第3学年のクラスに密着し、月曜日から金曜日まで週5日のフィールドワークを行った。しかし、当初はまだ現場の人々と親しい付き合いがなく、しかも、

予想以上に複雑な伝統演劇という対象を前にして、基本状況の把握に苦慮した。さらに、秦腔の歌と台詞で使われる言葉が陝西地方の方言であるのも、筆者の調査が難航するひとつの原因となった。陝西方言がマイナーな方言であるため、広東語や上海語のように参考書の類がなく、習得のためには口述の学習に頼らざるをえなかった。

このように、フィールドワーク当初は様々な困難にぶつかったが、その後は次第に物事が軌道に乗り始め、より緻密な調査が可能となった。言語の習得がはかどり、演劇知識が向上したので、焦点を絞った詳細な観察とインタビューが行えるようになり、また、現場の人々との信頼関係の構築によって、信憑性の高い情報を得ることができるようになったからでもある。そして、この段階に至って、授業風景をビデオカメラで撮影する許可も得た。さらに、基礎クラスの簡単な実技指導の補助も任されるようになった（以下の写真を参照）。



生徒の実技指導の補助をする筆者（2001年撮影）

もちろん、大概のフィールドワークがそうであるように、筆者の場合もデータ収集と保存、分析とを同時進行で行った。そして、何らかのデータ不備が見つかったり、さらに詳細なデータを集める必要性が生じたりすると、補充のための参与観察とインタビューを繰り返した。なお、筆者はその後調査の範囲を広げ、市内の他の芸術学校や、西安市近郊の農村にある幾つかの役者養成施設も訪れた。秦腔の役者養成教育に関するこの調査は、現在もまだ継続中である。

以上のフィールドワークの手順をまとめておこう。①先行研究の文献調査と演劇知識の基礎勉強の段階、②フィールドに入る段階、③フィールドワーク初期の段階、④フィールドワーク後期の段階があった。①は、現場に赴く前に行なった準備である。②では、目星をつけた現場の下見や、そこにアクセスするための交渉などを行なった。③では、信頼関係の構築と基本状況の把握に力を注いだ¹⁴⁾。④では、さらに焦点を絞った参与観察とインタビューを行なった¹⁵⁾。また、データ不備を補うための追加調査を繰り返した。

以上では、便宜上、フィールドワークの段階を大幅に簡略化してまとめた。実際のフィールドワークには、より多くの段階が見出されるかも知れないし、本来ならエスノグラフィー執筆の段階も含まれるべきであろう。しかし、本稿の目標のために、議論をひとまずこの程度に限定している。では次に、学習という視点からこの具体事例を分析してみよう。

7. 具体事例の分析

ここでは、以上で挙げた①～④の段階に沿って話を進める。まず、①の段階は、フィールドワークを行うための諸々の準備をすることが中心である。筆者の場合、先行研究の文献調査と演劇知識の基礎勉強に多くの時間を費やすとともに、フィールドワークの大雑把な計画を練った。もちろん、中国語の勉強も怠らなかった。さらに、フィールドワークの技法に関する参考書をいろいろと読みあさった。筆者にとって、現場で予想される様々な実際問題に対処するための技法をできるだけ身につける、というのがこの段階の課題であった。ただし、まだフィールド入りしていないので、現場の具体的状況がよく分からなかった。従って、諸々の準備のための学習活動は、予測困難な今後のフィールドワークに向けて、自己の適応力を少しでも高めるための一般的な性格をもつものであった [Cf. 福島, 1998]¹⁶⁾。

次に、フィールド入りをする②の段階を見てみよう。ここでの課題は、自分の研究目的に応じて対象を絞り、そこへのアクセスを果たすことにある。もちろん、ひと口にアクセスと言っても、現場によってその難易度が異なる。全く許可を必要としない場合もある一方で、許可を得るのが極めて困難な場合もある。また、許可と言っても、必ずしも許可証の発行を意味しているわけではない。現場の有力者のひと声で了解を得られることもあるし、あるいは、そのような有力者をご馳走攻めにして好意的な回答や反応を得る¹⁷⁾こともある。しかし、いずれにしても、現地社会で共有されているラポールの捉え方、研究者の属性¹⁸⁾、調査の目的、そして、調査の方法¹⁹⁾などの全てがアクセスの難易度に何らかの影響を及ぼす。従って、初めは現場の人々の懸念や戸惑いに出会っても、円滑な調査を進めるためには、最終的には何らかの身分を得て彼／女らに受け入れられる必要がある²⁰⁾。

筆者の場合は、学校という場所をフィールドとしたので、状況がやや複雑であった。学校のような閉じた組織に入るためには、通常は職員会議などのフォーマルな手続きを経ることが多い。幸いなことに、筆者は外国人として珍重されたので、受け入れの手続きは案外支障なく行われた。さらに、学級副担任、兼教育実習生という名目上の肩書きも得た。しかし、これらの肩書きは、受け入れを承認した学校の管理職者たちから得たものであり、現場の教師や生徒たちの了承を得たものではなかったので、現場に入ってから、改めてラポールの形成に励む必要があった。そして、学習という視点から見ると、筆者にとっての②の段階とは、参与観察とインタビューを円滑に行えるような身分の獲得に力を注ぐ時期であった。特に、役者養成教育の実態を探るとい調査目的をもっていた筆者は、教育実践の微視的な側面まで把握するために、みずからもある程度現場へ参加する必要があった。その意味で、実践への参加を可能にする学級副担任、兼教育実習生という肩書きの獲得は、調査を遂行するうえで重要な意味をもった²¹⁾。

では、フィールドワーク初期の③の段階はどうだろうか。ここでの主な課題は、信頼関係の構築と基本状況の把握にある。後の④の段階で、より焦点を絞った観察とインタビューを行うためには、この段階で全体状況をしっかりと把握しておく必要があるし、対象に関する基礎知

識を養っておくことが大事である。また、立ち入ったことが聞けるような人間関係を築いておくことも重要である。もちろん、信頼関係の構築と基本状況の把握と言っても、現場によって事情も様々なので、全てに通用する方法があるわけではない。

筆者の場合、信頼関係の構築に関しては、以上で見たラポールの発展過程に関するスプラッドリー [1979: 78-83] の協力 (cooperation) の段階をめざして努力した²²⁾。ここで「協力」とは、人々との相互信頼に基づく調和的な関係を指す。他方、基本状況の把握に関しては、「分からないことは何でも聞いてみる」²³⁾ という姿勢を大事にして情報収集に励んだ。特に、伝統演劇という複雑な対象の基本を理解するために、現場で使用される演劇用語、頻繁に上演される演目の内容、そして、代表的な秦腔役者に関する情報などを徹底的に集めた。また、秦腔の歌や台詞で使われる陝西方言の習得にも努めた。さらに、演劇の基本動作を把握するために、教師から簡単な実技の手ほどきも受けた。そして、筆者によるこれらの学習活動が現場の人々に熱意として伝わり、伝統演劇と真剣に向き合う者という評判を得たので、当初は不安定であった学級副担任、兼教育実習生という身分も、人々に認知された実質を伴うものへと次第に変化した。

従って、学習という観点から見れば、相手に受容されるかどうかという当初の不確かな感情が払拭され、受け入れ時に人々から付与された身分が内容を伴うものへと質的に変化したのが③の段階である。筆者の成員性のこのような質的变化は、語学の習得状況、現場の知識や技能の体系に関する把握の度合いなどと密接な関係があった。その結果、筆者は相変わらず部外者でありながらも、初歩的な参与観察とインタビューで効果が上げられるような人間関係に組みこまれた。また、人々と同じ言葉 (業界用語など) で話せるほど伝統演劇の基礎知識をもっていなければ、このような人間関係に組みこまれるのはそもそも難しいという反面、組みこまれることで情報量が向上したのも事実であった。仲間のような存在とみなされることで、こちらが求めている情報も、人々が自主的にもたたらしてくれるようになったからである。

では、フィールドワーク後期の④の段階を見てみよう。ここでの課題は、さらに焦点を絞った参与観察とインタビューを行うことにある。③の段階で信頼関係の構築と基本状況の把握がうまくできていれば、ひとまず準備万端と言えるであろう。そして、調査者は、自己が定めた焦点に従って、詳細な観察と綿密なインタビューを行うための計画を立てることとなる。ただし、実際のフィールドワークでは、③と④の段階のあいだに明確な線引きがされているわけではない。全てが順調にはかどった場合、フィールドワークが③から④へと自然に進むというだけのことである。従って、今の自分が④の段階にあるのかどうかという問題は、自己の主観的な判断に委ねられる。フィールドワーク経験の豊富な者であれば、このような判断に優れているだろうが、初学の人類学者にとって、これは必ずしも簡単なことではない。現場によって事情が異なるので、全てのフィールドワークに共通する基準がない以上、大なり小なりフィールドワーカーは試行錯誤を経験するだろう。

筆者の場合は、ジェイ [1969: 20-29] の高い概念 (high concept) と低い概念 (low concept) という考えを念頭においてフィールドワークをした。インドネシアのジャワを調査したジェイ

によると、フィールドワーク初期に村人から聞かされる村落像は、およそ現実を反映していないような抽象度の高い、平べったいものばかりであったという。そして、人々のこのような言説を彼は「高い概念」と呼ぶ。他方、これに対する「低い概念」とは、本音を含んだより具体的な（抽象度の低い）言説のことを指し、人々との信頼関係がある程度築かれた段階で聞くことができるものであった。ジェイは、抽象度の異なるこれらの言説は、調査者と村人との人間関係の距離を示すものであると指摘するが[同：20-29]、この考えは、筆者のフィールドワークの進捗状況を押し量るひとつの目安になった。例えば、フィールドワーク当初のインタビューでは、差しさわりのない、抽象的な答え（＝高い概念）ばかり返ってきた²⁴。しかし、人々との信頼が増すに連れて、本音のレベル（＝低い概念）で延々と語ってくれる者が増えた。その結果、ライフ・ヒストリーなどの具体例を収集することができるようになった。従って、人々が使用する言説の抽象度は、自分が④の段階にあるのかどうかを判断するひとつの基準となる。

また、人々の言説だけでなく、接し方にも注目すべきである。人々の接し方の変化のなかにも、人間関係の距離と信頼の度合いが反映されているからである。例えば、筆者の場合、最終的には生徒の実技指導の補助を任せてもらえるようになった。下手をすれば生徒が怪我をする可能性もあるので、この仕事の責任は極めて重大であった。さらに、授業中にビデオカメラをまわす同意も得た。芸を盗まれることを恐れる役者たちにとっては、撮影の許可は大きな意味をもつことであった。つまり、実技指導補助の仕事にしろ、撮影許可にしろ、筆者と現場の人々との親密度が増したことを象徴する出来事であった。そして、人々の態度にみるこのような変化も、フィールドワーカーが④の段階にあるのかどうかを判断するひとつの指標となる。

従って、学習という視座から見れば、④の段階にある筆者は、人々の言説と態度に以上のような親密さが認められるほど、人間関係に深く組みこまれていた。そして、人々とこのような関係をもつことで、より詳細な観察と綿密なインタビューが可能になったのである。

以上では、学習という視点から①～④の各段階を分析した。では最後に、これからフィールドワークをする研究者に向けた提言という形で、事例分析から得られた結果をまとめてみよう。

8. まとめ

本稿では、筆者自身による中国伝統演劇の調査事例を用いて、新米のフィールドワークの過程を学習のプロセスとして捉える議論を展開してきた。もちろん、ここで用いた事例が特殊なものであるという誹りは免れられない。フィールドワークのあり方が多種多様である限り、これは当然の批判であろう。従って、本稿の知見がどのフィールドワークにも通用する普遍性をもつと主張するものではなく、むしろ、現場の人々との流動性のある社会関係を概念化し、ひとつの可能性を提示しようとする試論である。

まず、フィールド入り前の①の段階では、現場の具体的状況が詳しく分からないために、準備のための学習活動は必然的に「一般的」な性格をもつ。フィールドワークの初心者は①の段

階で、研究室と現場のあいだには学習の不連続性が存在することを認識して、その克服対策を早めに練り上げるべきである。例えば、現場の下調べ、インフォーマントとの事前のコンタクト、身近にある類似のフィールドでの予備調査、同様のフィールドで調査する他の研究者との情報交換といった方法を適当に組み合わせて、将来の現場で本当に必要とされる知識や技能について絞りこんでおくことが望ましい。

次に、フィールド入りをする②の段階では、フィールドワークを達成するために、良好な人間関係や現場の人々の受容を促す一助となるような身分、役割、肩書き、あるいは、居場所の確保が先決である。ただし、個々の調査の目的に応じて、フィールド入り当初の身分獲得のあり方は異なる。教育実践に直接参入した筆者のような場合がある一方で、現地社会の具体的な資源の配置構造と、人間関係のネットワークの枠組みとしてのエティック (etic)、あるいは、人々がもつ様々な技能についての明示的な言説の体系としてのイーミック (emic) をより重視して調査するのに相応しい現場との関わり方もある [Cf. 福島, 1995: 20]。従って、初心者は②の段階で、現場の人々とラポールを形成しつつ、同時に自己の調査目的にも適合するような戦略的な地位を獲得すべきである。

③の段階では、フィールド入り当初に獲得した名目上の身分が質的に変化する。初心者は③の段階で、現場の自己の状況を安定化するために、実践課題と優先順位を明確化する必要がある。例えば、現地の人々が有する知識や技能の習得に励むのも、あるいは、焼き物や織物など、自分にも習得できそうな技能を研究対象とする場合は、現地で師匠を見つけて弟子入りしてしまうのも、受け入れてもらうための一戦略であろう [Cf. Coy, 1989]。

最後に、④の段階を見てみよう。現実的には、③と④の間の区別は曖昧なので、現場の人々との関係が、より徹底した参与観察とインタビューを行うに相応しいかどうか主観的判断で見極めなければならない。初心者はこの④の段階でも、ラポール形成のための努力を続け、言語的・非言語的な手がかりを指標として、より詳細な観察とインタビューを行うべき時期を見定める。

以上、本稿では、人類学的フィールドワークを学習という視座から再文脈化した。そして、人類学の初心者と現場の人々との社会関係に焦点を当てて、フィールドワークを効率化する可能性について検討した。フィールドワークには、スプラッドリーの D. R. S. 法のような役に立つテクニックが多い。しかし、習得したテクニックを機械的に当てはめるだけでフィールドワークができるとは限らない。また、調査者の時間的都合だけに従って、テクニック実践の段階を人工的にもうけるのは、必ずしも良策とは言えない。人々との社会関係のあり方を厳密にコントロールできないので、テクニックの実行は現場の状況に依存的となるからである。その一方で、人々との社会関係の距離をパターン化する「学習」という視点は、テクニック使用の理想的な文脈を予測するためのひとつの糸口を提供する。本稿では、中国の伝統演劇学校というフィールドにおけるスプラッドリー D. R. S. 法の実際運用の事例を示した。もちろん、これは特殊な具体事例で限界もあるので、今後はより幅広い調査事例を踏まえて、ここで提示した視点を緻密化する必要がある。人類学的フィールドワークを学習として見る試みは、まだ始

まったばかりなのである。

(付記)

神戸女学院大学英文学科で「フィールドワーク入門 (Fieldwork Methods)」の授業を担当するようになった2003年度以来、フィールドワークのあり方について改めて考える機会が大幅に増えた。そして、本稿で提示した視点は、授業の準備をするなかで形成された。この場を借りて、受講生の皆さんに記して謝意を表します。

注

- 1) 例えば佐藤は、フィールドワークを野良仕事にたとえて、それは農業のように手間ひまがかかるものであるという [佐藤, 1992: 32-35]。また、サーベイや実験、非干渉的技法などと比べた場合、フィールドワークは、一度に調べられる事例数が極端に少ないので、限られた時間内で数をこなすという意味では非効率的な方法であるという [同: 115-20]。
- 2) この視点の詳細については、本稿の第5節で紹介する。
- 3) 例えば、90年代に入ってから、日本の教育社会学の分野では、フィールドワークを通じたエスノグラフィックな教育研究が随分と増えた [Cf. 志水編, 1998]。ただし、教育社会学の場合は、解釈学的な枠組みを意識したエスノグラフィーが多いように見受けられる。他方、心理人類学者の箕浦は、発達心理学や社会心理学の専門家を意識して、マイクロ・エスノグラフィーの方法論を展開しており [箕浦編, 1999]、フィールドワークという研究手法に対する両分野での関心の高さを窺わせるものがある。また、より最近では、経営学的なテーマへのフィールドワーク法の応用を促すような著書も見受けられる [佐藤, 2002]。
- 4) 実際には、人類学的フィールドワークの伝統は、マリノフスキーとともに突然確立されたわけではない。彼以前にも、フィールドワークを行う者たちはいた。ただし、彼の著作がフィールド経験の強烈さを読者に印象づけることに成功したことと、彼自身の境遇に関するその他の様々な偶然が重なって、彼のみが一段と高い評価を得る結果になったという [関本, 1988: 268-69]。
- 5) ここでは、箕浦 [1999: 6-8] に従って、この「仮説生成」という語を用いている。ただし、箕浦の場合は、発達心理学や社会心理学における仮説検証型研究法との明確な対比でこの語を使用しており、フィールドワークとは未開地を一から開墾し新しい知を生み出していくもの、というイメージを前面に押しだしている。それに対して、筆者は、絶え間なき対象発見のプロセスというニュアンスを強調するものである。もちろん、これは既存理論の重要性を軽視するものではない。人類学者がプロジェクトを決定したり、データを収集したりする時、当然既存の理論から少なからず影響を受ける。従って、筆者はあくまでも、対象の発見と、その結果としての認識の変容がもたらすフィールドワークの創造的側面を強調しているに過ぎない。また、仮説生成的なアプローチと言えば、グレイザー & シュトラウス [1996] たちのデータ対話型理論 (grounded theory) のアプローチがあまりにも有名であるが、本稿では彼らの方法論を踏襲した立場から仮説生成という語を用いているのではなく、以上のニュアンスを強調するためにごく一般的な意味で使っているだけである。
- 6) スプラッドリーによると、このような意味論的關係には、空間、因果関係、機能、属性、順序など、少なくとも9つの種類があるという [Spradley, 1980: 93]。また、意味論的關係によって体系化されるカテゴリーの集合体を文化的ドメイン (cultural domains) と呼んだうえで、民俗ドメイン (folk domains)、混成ドメイン (mixed domains)、分析的ドメイン (analytic domains) の3種類の存在を指摘する [同: 89-91]。ここで民俗ドメインとは、現地の人々が明示的に使用する (言語表現が可能な) カテゴリーの集合体を指す。これに対して、分析的ドメインとは、人々の言動に埋めこまれたより暗黙的なカテゴリーの集合体を指し、状況分析を通して研究者がその存在を推測するような類のものである。混成ドメインとは、この両者が混じり合って構成するカテゴリーの集合体を指す。
- 7) また、スプラッドリーの著作は、ジョージ・マーカス (George Marcus) やジェームズ・クリフォー

ド (James Clifford) らの一連の議論が活発化する以前に書かれたものなので、80年代以降のアメリカ人類学の解釈学的アプローチを踏襲する者には、極めて物足りないであろう。実際のところ、彼の著作では、エスノグラフィーを書くというステップに関してはごくわずかのスペースしか割いておらず、そのほとんどを初歩的なエスノサイエンス (ethnoscience) を応用した分類学的分析 (taxonomic analysis) と構成要素分析 (componential analysis) の解説にあてている。ただし、人間社会に普遍的に存在する文化的カテゴリーに注目して、フィールドワークの初心者にその発見を促すというアプローチは、やはり高く評価できるであろう。初学の人類学者が、混沌とした現実から何らかのパターンを見つけだすためには、文化的カテゴリーというものが良き手がかりとなるからである。

- 8) 学習とは、基本的には知識の獲得を意味し、認知行動にもたらす比較的永続的な変化として定義される [日本認知科学会編, 2002: 123]。ただし、ここでは、レイヴ+ウエンガー [1993] たちをもとにして、知識獲得の社会的側面を強調する状況的学習という文脈でこの学習概念を定義している。
- 9) ただし、本稿では、レイヴ+ウエンガー [1993] たちが想定する実践共同体というようなものを前提とはしていない。今でも評価されているレイヴ+ウエンガーたちの功績は、個人心理学的な学習概念を社会関係への参加過程として再文脈化した、という点にある [Cf. 田辺, 2002]。そして、この実践共同体概念の方は、近年槍玉にあげられて [Cf. 高木, 1999] 風化が著しいので、それを使用することはもはや有益であるとは思わない。従って、本稿では、学習を社会関係へ参加する過程として定義するにとどめている。
- 10) もちろん、ホッジス [1998] が指摘するような周縁性 (marginality)、すなわち疎外感を、調査の過程で初学のフィールドワーカーが感じることもある。アメリカの幼児教育の教員養成カリキュラムを調査したホッジスによると、レズビアンとしての自身の属性がカリキュラムに対する強い違和感をもつ原因となり、他の実習生のように十全な参加ができなかった(非参加であった)という [Hodges, 1998: 278-85]。しかし、たとえそのような個人的な違和感と非同一化を経験したとしても、調査を続ける限りは、フィールドとの関わりを深める必要があり、また対象について学ぶ必要がある。ホッジスのように調査の結果が現場の実践を賛美することにならないとしても、調査者としての自己の批判的な視点を養うためには、対象についての包括的な理解がまず必要だからである。
- 11) もちろん、熟練した人類学者によるフィールドワークも学びの過程であることを否定するものではない。しかし、経験の少ない初学者にとっては、フィールドワークの全てが学びであり、長年の経験に基づいて調査のある特定の局面を要領よくこなせる熟練者とは大違いである。その意味で、初心者のフィールドワークには、学びの軌跡が特に顕著に認められる。また、本稿では主に初心者に注目しているために、熟練者への言及を敢えて控えている。
- 12) 秦腔についての詳細は、王 (主編) [1995] や楊・何 [2003] などを参照されたい。また、ネット上の情報としては、<http://jp.qinqiang.com/> (日本秦腔網) や <http://www.qinqiang.com/> (中国秦腔網) などがある。
- 13) このフィールドワークの成果に関しては、清水 [2003, 2004a, 2004b, 2005予定] を参照されたい。
- 14) この段階は、スブラッドリーの記述的観察 [1980: 73-84] や記述的質問 [1979: 78-91] のステップに該当するものであると言える。
- 15) この段階は、スブラッドリーの焦点観察 [1980: 100-11] や構造的質問 [1979: 120-31] のステップ以降に該当するものであると言える。
- 16) レイヴ+ウエンガー [1993] たちの提唱する正統的周辺参加論 (LPP 論) に依拠して学校教育の特徴を分析する福島は、学校には労働と学習のあいだの制度的な分化が見られるために、そこでの生徒の学習は簡単には予測できない将来の労働に向けて、必然的に「一般的」なものになるという [福島, 1998: 195]。つまり、社会の職業構造があまりにも複雑化した結果、かつての徒弟制のように労働と学習が一体化しなくなり、生徒が将来どのような仕事につくのか分からないので、学校はそれに対処するために応用範囲の広い「一般的」な学習内容を教えざるをえないというのである。極めて興味深いことに、福島の主張は、フィールド入りする前の初学の人類学者の状況とよく似ている。現場の細かい状況がよく分からないフィールドワーカーは、役に立つと思われる技法や理論、知識などを手

当たり次第に学習する傾向がある。研究室とフィールドとの間に存在する学習の不連続性（恐らく専門学校と労働市場のあいだの不連続性により近いだろう）のため、本格的なフィールドワーク実施前の学習は、必然的に「一般的」な側面をもつからである。ある財団の研究助成金を受けた人類学者のなかには、それとは異なる別の研究をもち帰ってくる者もいるので、そのような人類学者は、財団関係者のあいだで良からぬ評判を得ているという指摘もある [Agar, 1986: 15]。この問題も学習の不連続性という事態と全く無関係ではないだろう。

- 17) 中国の村落調査などでは、これはよく聞く話であるが、西安の都市部で調査した筆者も、このような状況に何度も出くわしたことがある。
- 18) 研究者の性別や年齢、国籍や人種などはもちろんのこと、研究者が現場でどの程度まで目立たないでいられるのか (unobtrusiveness) という点も、場合によってはアクセスに影響をもたらすことがある [Spradley, 1980: 48]。例えば、アメリカの高校の生徒集団 (peer group) を調査したエッカルドは、自分が教師側の人間ではないことを生徒たちに印象づけるために、教師との接触を最低限に抑えたりして、大人として目立たないような工夫を重ねたという [Eckert, 1989: 29-31]。
- 19) 例えば、参与観察の仕方ひとつをとっても、佐藤 [1992: 129-35] があげるような「完全なる観察者」から「完全なる参加者」までのいろいろなスタンスがある。もちろん、実際のフィールドワークでは、これらの理念系をひとりの調査者が状況に応じて使い分けることが多いであろう。しかし、現地の人々に調査方法を説明する時に、自分が主体的にどのようなスタンスをとると言うのか、あるいは、彼/女らにどのようなスタンスを主に用いると思われているのかによって、現場へのアクセスが微妙な影響を受けることもある。
- 20) ラポール形成のあり方は文化的に規定されており、どこでも通用するような信頼関係構築の方法というものはない。しかし、インタビューにおけるラポールに関しては、万事がうまくいった場合、時間の推移とともに変化し、懸念 (apprehension)、探り合い (exploration)、協力 (cooperation)、参加 (participation) というように発展する、とスプラッドリーは指摘する [Spradley, 1979: 78-83]。もちろん、これはフィールド入りする過程にも適用できる考えである。
- 21) ところで、徒弟制というメタファーで人類学的フィールドワークの特徴を分析する福島は、人類学者による異文化の習得という過程自体が徒弟制的であるという [福島, 1995: 20]。そして、人類学上の論争点であるエティック (etic=外在的、分析的な視座) とイーミック (emic=当事者の視座) という素朴な二項対立を次のように再定式化する。まず、メタファーとしての徒弟制における具体的な資源の配置構造と、人間関係のネットワークの枠組みがエティックであるという。また、徒弟制の参加者たちがもつ様々な技能についての明示的な言明の体系がイーミックであるという。ただし、当事者は全てを明示的に言明化できるわけではないので、言葉では表現できない非明示的な領域が常に存在するという。そして、この暗黙的な領域は、エティックとイーミックという大雑把な二項対立では捉えきれないものであるという [同: 20-21]。福島のこの主張に基づくと、筆者の主な調査対象は、役者養成教育の非明示的・暗黙的な側面にあった。従って、学級副担任、兼教育実習生という形での現場への直接的な参与は、実践理解を目指す筆者の調査にとって特に重要であった。
- 22) ただし、主にインタビューに話を限るスプラッドリーは、探り合い (exploration) から協力 (cooperation) の段階に至るためには、言葉を変えて調査の主旨説明を繰り返したり、インフォーマントの発言を繰り返して会話内容への関心の高さを伝えたりすることが有効である、と主張するのみである [Spradley, 1979: 81]。しかし、筆者は行動で示すことも同様に重要であると考え、毎朝遅刻することなく現場に通うように心がけていた。
- 23) イギリスの総合制中等学校 (comprehensive school) を調査した志水は、「何も知らない素朴な外国人を装う (going naive)」という戦略をとって情報収集をしたという [志水, 1996: 58]。筆者も同様のテクニックを用いた。
- 24) 古都西安の人々は歴史が好きなのか、初めてのインタビューでは、中国の古代史と絡めて演劇の話をしてくれる人が多かった。そして、フィールドワーク初期には、演劇とはあまり関係のない歴史話にばかり浸っていたのを覚えている。

参考文献 (アルファベット順)

Agar, M. H.

1986 *Speaking of Ethnography*. Sage Publications.

Coy, M. W.

1989 *Apprenticeship: From Theory to Method and Back Again*. State University of New York P.

Eckert, P.

1989 *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. New York: Teachers College P.

福島真人

1995 「序文——身体を社会的に構築する」福島真人編『身体の構築学——社会的学習過程としての身体技法』, 東京: ひつじ書房, pp. 1-66.

1998 「モラトリアムとしての学校と教師——徒弟制モデルとその限界」佐藤学編『岩波講座現代の教育 6・教師像の再構築』, 東京: 岩波書店, pp. 191-211.

グレイザー, B. G. (Glaser, B. G.)・シュトラウス, A. (Strauss, A.)

1996 『データ対話型理論の発見』(後藤隆・大出春江・水野節夫訳), 東京: 新曜社 (*The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine, 1967).

Hodges, D. C.

1998 "Participation as dis-identification with/in a community of practice." *Mind, Culture, and Activity*, 5 (4), 272-90.

Jay, R.

1969 *The Javanese Villagers: Social Relations in Rural Modjokuto*. Cambridge, Massachusetts: MIT P.

レイヴ, J. (Lave, J.)+ウエンガー, E. (Wenger, E.)

1993 『状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加』(佐伯胖訳), 東京: 産業図書 (*Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge U P, 1991).

箕浦康子 (編)

1999 『フィールドワークの技法と実際——マイクロ・エスノグラフィー入門』, 京都: ミネルヴァ書房.

日本認知科学会 (編)

2002 『認知科学辞典』, 東京: 共立出版.

佐藤郁哉

1992 『フィールドワーク——書を持って街へ出よう』, 東京: 新曜社.

2002 『組織と経営について知るための実践フィールドワーク入門』, 東京: 有斐閣.

関本照夫

1988 「フィールドワークの認識論」伊藤幹治・米山俊直編『文化人類学へのアプローチ』, 京都: ミネルヴァ書房, pp. 263-89.

柴山真琴

1999 「私のフィールドワーク・スタイル」箕浦康子編『フィールドワークの技法と実際——マイクロ・エスノグラフィー入門』, 京都: ミネルヴァ書房, pp. 87-103.

志水宏吉 (編)

1998 『教育のエスノグラフィー——学校現場のいま』, 京都: 嗟峨野書院.

志水宏吉

1996 「イギリスの中等学校の研究」須藤健一編『フィールドワークを歩く——文科系研究者の知識と経験』, 京都: 嗟峨野書院, pp. 54-60.

清水拓野

2003 「芸能学校における身体技法の習得過程の諸相——中国西安市の秦腔戯曲学校の事例を中心に」『超域文化科学紀要』 8号: pp. 145-66.

- 2004a 「中国伝統劇における役者養成過程の近代化——学習過程の変遷から見た陝西地方・秦腔演劇教育の事例分析を中心に」『神戸女学院大学論集』第50巻第3号：pp. 17-41.
- 2004b 「中国伝統劇における演技の習得過程の現代的一断面——西安市の秦腔戯曲学校の多層的スクール・エスノグラフィを通して」『京都民俗』第20・21号, pp. 45-70.
- 2005 予定「教育を再文脈化する——身体技法の習得過程から見た演劇学校」山下晋司・福島真人編『文化人類学研究法・現代人類学のプラクシス——科学技術時代を見る視座』有斐閣

Spradley, J. P.

1979 *The Ethnographic Interview*. New York: Harcourt Brace Javanovich College Publishers.

1980 *Participant Observation*. New York: Harcourt Brace Javanovich College Publishers.

高木光太郎

1999 「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張——実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』第10集別冊, pp. 1-14.

田辺繁治

2002 「日常実践のエスノグラフィ——語り・コミュニティ・アイデンティティ」田辺繁治・松田素二編『日常実践のエスノグラフィ——語り・コミュニティ・アイデンティティ』, 京都：世界思想社, pp. 1-38.

王正強（主編）

1995 『秦腔詞典』, 蘭州：敦煌文芸出版社.

楊志烈・何桑

2003 『中国秦腔史』, 西安：陝西旅遊出版社.

(原稿受理 2004年12月1日)