

教育現場におけるフィールドワークとは

政策・メディア研究科 修士1年 遠藤 忍 (81124262 / enshino@sfc.keio.ac.jp)

はじめに

このレポートでは、教育現場に入り込んでおこなうフィールドワークについて論考したい。筆者は「普遍的コミュニケーション能力育成のための学校外国語教育」というタイトルの研究を行おうとしている。これは、義務教育における外国語教育のあり方を考えるものであり、当然研究対象は学校とその内部のアクターたちである。学校、または教室という、ある種閉じた空間、部外者を立ち入らせないかのスタンスをとる空間に対し、研究者という立場はどのように入っていくべきなのだろうか。そして、どのような研究があり得るのだろうか。

このレポートでは、教育とフィールドワークをテーマとした書籍を取り上げ、論考をめぐらせたいと思う。またその前提として、授業で得た概念を振り返りながら、それを学校に当てはめるとどうなるかを考えてみたいと思う。

フィールドワークの3つの側面

フィールドワークには3つの側面がある。このことは、授業の冒頭において触れられた事柄であったと記憶している。すなわち、1) 客観データを得るためのフィールドワーク、2) 文脈情報を得るためのフィールドワーク、3) 自らの概念を揺さぶるためのフィールドワーク、の3つの側面である。この3つは、分け隔てできる方法論ではないと考えており、フィールドワークを行えば、この3つの側面は自ずと出てくるものであると考えられる。目的としてははっきり分けられても、特定の目的を持って現場に入っていくことによって得られる結果は、必ずしも目的と1対1ではなく、むしろ1対他になる可能性が高い。

3つの側面は、別の提示のされ方もされている。志水(1998)は、科学的・職人的・実験的、の3つを示している。また、古賀(2004)は客観主義的・主観主義的・構築主義的、の3つを示している。古賀(2004)は続けて、「こうした3つのタイプの方法は、それぞれに異なった現場へのアプローチを可能にする。そのため、アンケート結果や文書資料、個人事例の活用等も、それぞれの立場によって有効性が異なってくるといえる (p.7)」と述べている。

一方では、3つの側面に分けられるアプローチは、連続体の中で起こるものと捉えることができ、もう一方では、どのアプローチをとるかによって方法そのものも変わってくると捉えることができる。授業における3側面は「目的」としての3つの分

類、一方文献における3側面は「アプローチ」としての分類であるとするれば、どのアプローチを採用するかは、何を目的とするかということとの関係性が深い。

まず「何のためのフィールドワークか」に自覚的であること、しかしながらその目的に固執しないことが、概念的なレベルにおいて求められる、フィールドワークの必須的な条件ではないだろうか。

教育現場におけるフィールドワークという調査

前段で、フィールドワークが持つ3つのアプローチ的側面について触れ、目的に自覚的であること、しかしその目的に囚われないことを、全般的な必要性としてみてきた。しかし、そもそもフィールドワークとは、あるいはエスノグラフィーとは何だろうか。志水(1998)は、Spradleyの言葉を次のように引用している。

「エスノグラフィーは、文化を記述する仕事である」(p.6)

また、志水(1998)の共著者である古賀の言葉を次のように引用している。

「実際に現地に赴いて比較的長期間滞在し被調査者と生活を共有しながら、集団や組織の文化を観察・記述する方法」(p.6)

エスノグラフィーが対象とする社会の範囲について、志水(1998)では、マクロ(ひとつの社会全体を対象とする)と、ミクロ(特定の場や小集団に光を当てる)の2つについて言及している。

それでは、なぜ教育の研究において、現場に入って「文化を記述する」研究活動が必要なのだろうか。このことについて、古賀(2004)は、「現場の課題がその場の状況に応じたリアリティによって重層的に構成されているから(p.4)」と結論づけている。旧来の学校研究は、学校という場所を普遍化することで政策科学的な貢献を果たすことを目的としていた。しかし、教育の現場における課題は多様であり、「教育の課題が理解されるローカルな文脈」を無視しては、「現場の生活世界を支えることは困難である」と言えよう(p.4)。

このことは、非常に感覚的にではあるが、納得のいくものである。筆者自身がこれまで学校教育に大学生という立場から関わってきた経験、そして「われわれ自身はみな、かつて生徒として学校生活を体験している(志水, 1998, p.7)」というところから考えれば、教育の現場の多様性、そしてその場が普遍的でない生活の場であるということは容易に想像がつく。教師・生徒、彼らがつくりあげる学級・学年、その集合体としての学校は、見え方がすべて異なる、動的なものであるといえる。

一方で、教育研究は教育の効果測定によってより良い教育方法を追求するという目的を持っている。もう一方で、教育研究の必要性は、政策・生活としての教育がはらむ問題を探り出し、その解決を図るという目的を持っている。筆者のこの認識に照らせば、当然客観的・実証的な統計的データ収集による研究はなされて然るべきである。しかし、その実証研究が示す結果は、どのようにして生まれてきたのか、その結

果が織り込まれている文脈は何かをあぶり出すには、フィールドに入る、ということが自ずと必要になるのではないだろうか。

マクロ的視点を持つか、ミクロ的視点を持つかは、研究が扱う問題・仮説によって変わってくる。しかし、前に述べた実証研究の結果がどの文脈に織り込まれているのか、ということについて見る場合、その実証研究が対象とした場を取り上げるのが筋であろう。少なくとも筆者の研究においては、対象とする社会の範囲を、一つの教室環境に置く方が望ましいと自覚している。

フィールドワークのデータの取り方

フィールドで見たもの・聞いたことをいかに記録として残しておくか。この問題は、方法としてのフィールドワークにつきまとうことであろう。外国語教育の授業研究の文脈においては、あらかじめ用意された表に対して、眼前の授業で行われている内容が何なのかを一定時間ごとにチェックしていくという方法が存在している。そうした研究ツールを用いることも、客観的データを収集するためのフィールドワークを選択する場合にはこのような手段となりうるだろう。しかし、あらかじめ定められたカテゴリに当てはめてしまうと、それ以外の文脈情報が抜け落ちてしまう可能性が非常に高いと言える。

志水(1998)も、古賀(2004)も、フィールドノートをつけることを強調して述べている。志水(1998)は、「最低5回くらいは、自分の選んだフィールドで何が起きているのか、眼前で進行していることをゴサーと何でもフィールドノートに書き溜めてみる」ことをすべきだと述べている(p.36)。そのフィールドノートとは、「フィールドから帰り、メモをもとにフィールドの状況をできるだけ正確に復元した記録」であるとされる(志水, 1998, p.38)。すなわち、眼前で見た状況をメモや記憶にとどめたのちに、それをすべてノートに何度も書起すという作業が必要だ、ということだ。

フィールドで何が起きているかを記録に残す方法は他にもたくさんある。たとえば写真や映像、録音などがそれに当たる。しかし、そうしたメディアを利用した記録よりも、まずフィールドノートに焦点が当てられるのはなぜだろうか。まず、そもそも、オーディオ・ヴィジュアルなメディアの利用について、筆者の経験上、学校での記録は大いに制限されることが多い。それは、研究倫理上の問題でもあり、それ以上に子どものプライバシーに関わることだからである。子どもたちは、教室という生活・学習空間の中で、なんらかのパフォーマンスを行い、そのパフォーマンスは教師によって評価される。このことを考えると、その一端を切り取ってデータにすることが、子どもたちのパフォーマンスを切り取り、それを評価してしまうことになりかねない。そうした懸念が学校現場にはあるのだろうと思う。

しかしそれ以上に、フィールドノートが重要なのは、それ自体が分析のデータになるということではないだろうか。オーディオ・ヴィジュアルなメディアのデータも、文字に起こしてこそはじめて意味を成すと言っても過言ではなく、やはりノートに書き記す、書き溜める、その作業を通じて仮説や見通しを立てるという作業がどうしても必要になってくる。学校現場においては、他にも授業の指導案やその場で使われた教材等が文脈情報を知る手がかりとして利用可能になる場合もある。しかしそれらは副次的な扱いであり、何よりも眼前で起こっていることを記述するということが必要であると言える。

研究としてか、実践としてか

最後に検討したい内容は、フィールドワークのインサイダー性、つまりどこまで内部に入っていくか、ということである。教育におけるフィールドワークが他のフィールドワークと異なる部分があるとすれば、教育現場においては、この方法が教師自身の授業研究の方法として使われる可能性があるという点だろう。つまり、研究者が第三者的視点でフィールドワークを行うことだけでなく、実践者たる教師がエスノグラフィ的な手法を使うことがある、ということだ。そして筆者自身、将来教師になることを目指しているため、この問題点は非常に重要なポイントとなる。

この問題点については、古賀(2004)に収録されているフィールドワーク実践を行った研究者のコラムに取り上げられている。例えば遠藤(p.60-61)は、教職課程をとっていなかったために、必然的にアウトサイダーとして研究することとなった物の、後からとっておけば良かったと思うこともあったと述べている。一方、教師を経験してから大学院研修で研究を行った石戸谷(p.120-121)は、「教師という立場から離脱して考えようとする意識と、どうしても離れられない意識との葛藤に直面した」と述べており、しかし生活を共有するというフィールドワークの定義に従った時に、教師という立場は「観察者として条件に恵まれている」と述べている。

教師が自分の自己研鑽のために行うエスノグラフィ的活動としては、アクションリサーチが挙げられる。たとえば、佐野(2000)は、教師が授業を進めながら生徒の力も借りて、授業を改善していく継続的な研究であると述べている。すなわち、アクション・リサーチは授業の反省と改善のプロセスを体系化したものであると捉えることができ、その含意としては、多くの教員がそうした授業研究を行っていると考えることが出来る。

筆者自身は、研究としてアウトサイダー的な視点でフィールドワークを行うことよりも、授業実践を行う中でのインサイダー的な視点でフィールドワークを行うことを志向したい。何をもってインサイダーとなり、アウトサイダーとなるか、その明確な線引きはなかなか出来るものではないし、どちらの視点を持つかは研究のテーマによって大いに異なってくる。しかし、筆者の修士課程における目標は、将来教師と

なった時に、研究的視点を持ちながら授業改善を行っていきけるようになるための視座を得ることであり、この観点から言うと、インサイダー視点でのエスノグラフィを志向し、経験することは非常に重要であると言える。

ここで誤解してはならないのが、インサイダー視点のフィールドワークが望ましいということではなく、結果的に筆者がインサイダー視点のフィールドワークを行うことになるという前提の元に、何に気をつけ、どの利点を伸ばさなければいけないのか、ということである。そして、教師自身がフィールドワークを行うことの最大の利点は、教師は、被調査者である対象としての学校・教室と共に生活をしている、ということである。

おわりに

以上、これまで、非常に雑多で稚拙ではあるが、教育という観点からフィールドワークについて考えてきた。そこで考えたこととしては、1) 目的設定とそれに囚われない視座、2) 調査する対象の定め方、3) フィールドノートに書き溜めるという作業の必要性、4) インサイダーとしてフィールドワークを行うことの利害、である。教育という分野は、多様であるからこそフィールドワークにそぐうと言える。一方で、フィールドの多様性がはらむ危険性があることを常に意識して、研究を行わなければならない。

参考文献

古賀正義=編著(2004)『学校のエスノグラフィー』嵯峨野書院

志水宏吉=編著(1998)『教育のエスノグラフィー』嵯峨野書院

佐野正之他(2000)『アクション・リサーチのすすめ——新しい英語授業研究』大修館書店